Universidad de Huelva

Departamento de Educación

Respuestas educativas del profesorado en la Escuela de Segunda Oportunidad : estudio de caso

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Celia Corchuelo Fernández

Fecha de lectura: 15 de julio de 2014

Bajo la dirección de los doctores:

Juan Carlos González Faraco

Juan Ramón Jiménez Vicioso

Huelva, 2014

Universidad de Huelva

Respuestas educativas del profesorado en la Escuela de Segunda Oportunidad. Estudio de caso.

Doctoranda:
Celia Corchuelo Fernández

Universidad de Huelva

Respuestas educativas del profesorado en la Escuela de Segunda Oportunidad. Estudio de caso.

Tesis doctoral

Doctoranda:
Celia Corchuelo Fernández

Directores:
Dr. Don Juan Carlos González Faraco
Dr. Don Juan Ramón Jiménez Vicioso

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación

Junio 2014

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecerles a mis Directores Juan Carlos González Faraco y a Juan Ramón Jiménez por haberme acompañado en este largo recorrido, haber sido más que Directores amigos, compañeros y aliados.

A mis queridos amigos Ramón Tirado y Ramón Ignacio Correa, por haber confiado en mí y haber siendo los motores que han impulsado a esta Doctoranda en los momentos difíciles a continuar y a mirar siempre hacia adelante.

A los expertos que tan desinteresadamente han participado y colaborado en este proyecto; Ángel Boza, Antonio Jiménez, Coronel Llamas, María de la O Toscano, Rosa Fernández, José Orihuela y a Heliodoro Pérez.

A Paula Santiago Domínguez, por haberme mostrado su gran proyecto de vida y haberme dado la oportunidad de compartirlo con ella.

Al profesorado del centro de Secundaria «Virgen de Belén» porque con su quehacer diario demuestran que otra enseñanza es posible y que existen otras alternativas.

A los profesores y profesoras que con tanto entusiasmo y generosidad han colaborado en la realización de la tesis y en especial a: Manuel Pulido, Silvia Jiménez, Margarita Gómez, Manuela Hidalgo, Pablo Domínguez.

A mi amiga Toñi, por haberme acompañado en este recorrido y ser todo un ejemplo de honradez, saber hacer e integridad.

A mis amigos Ana y Juan por su lealtad, buenos consejos y a su niña.

Y como no un rinconcito especial para mi inseparable, única, incondicional amiga y hermana de corazón Arantxa.

A mi padre por haberme enseñando con su coraje, fuerza y carisma que todo tiene solución y que no hay que temer a nada.

A mi madre, por ser mi compañera inseparable, confidente y todo un ejemplo de paciencia, saber estar, generosidad y humildad.

A mi hermano, por ser tan auténtico, porque me demuestra cada día, que no se debe flaquear y que a pesar de la distancia siempre me acompañara y estará ahí para lo que necesite.

Y para finalizar a mi niña Celia que me ha abierto las puertas de la felicidad plena y a su papa Manuel por ser el pilar de mi vida, todo un ejemplo de bondad y amor.

ÍNDICE

	Página
Capítulo 0. Planteamiento General	17
0.1. Presentación y estructura de la tesis	19
0.2. Génesis del proyecto y relevancia social de su objeto de estudio	23
0.3.Exordio a modo de introducción	
Primera Parte: Marco Teórico	
Capítulo 1. Fracaso Escolar	63
1.1 Introducción	65
1.2. La Educación Secundaria Obligatoria en España en contextos de exclusión social	75
1.21.La Educación Secundaria Obligatoria en España	76
1.2.2.El alumnado en riesgo de exclusión social y su paso por la etapa secundaria	78
1.3.Definiciones de fracaso escolar	83
1.4.Factores que influyen en el fracaso escolar en la etapa secundaria	89
1.5.Indicadores del fracaso escolar en secundaria	95
1.6.Investigaciones sobre el fracaso escolar	105
1.7.Propuestas de solución al problema del fracaso escolar	117
1.8.Programa para la Evaluación Internacional de de los Alumnos 2012	129
1.8.1.Resultados de las pruebas de matemáticas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (Pisa 2012)	132
1.8.2.Resultados de las pruebas de lectura del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (Pisa 2012)	135
1.8.3. Resultados de las pruebas de ciencias del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (Pisa 2012)	137
1.8.4. Evolución de los resultados y diferencias de rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias en función de la condición inmigrante, el sexo y la repetición de curso	141

Página

1.9.Panorama de la educación: indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos 2013 150
1.10.Conclusiones 158
Capítulo 2: Bajo Rendimiento Académico 163
2.1. Introducción 165
2.2. Aspectos relacionados con las características personales 174
2.2.1. Motivación 176
2.2.2. Autoestima 184
2.3.3. Aprendizaje autorregulado 190
2.3. Aspectos relacionados con el entorno de Aprendizaje 197
2.3.1. Profesorado 201
2.3.2. Familia y escuela 211
2.3.2.1. Educación en valores 222
2.4. Conclusiones 235
Capítulo 3. Exclusión-Inclusión Social y Educativa 243
3.1. Introducción 245
3.2. Exclusión social y educativa 255
3.2.1. Antecedentes y evolución de exclusión 255
3.2.2. Definiciones de exclusión 268
3.2.3. Indicadores de exclusión 281
3.3. Inclusión social y educativa 298
3.3.1. Antecedentes de la inclusión 298
3.3.2. Definiciones de inclusión 310
3.3.3. Leyes de inclusión educativa 320
3.4. Escuelas inclusivas 333
3.4.1. Didáctica para un aprendizaje significativo 348
3.4.1.1. El aprendizaje significativo 348
3.4.1.2. Las habilidades cognitivas de orden superior 360
3.5. La atención a la diversidad 371
3.6. Conclusiones exclusión e inclusión social y educativa 386
Capítulo 4. Escuelas de Segunda Oportunidad 395
4.1. Antecedentes de la enseñanza individualizada o Personalizada 398
4.1.1. ¿Qué es la enseñanza individualizada? 399
4.1.2. Nacimiento y evolución de la enseñanza Individualizada 405
4.1.2.1. La poderosa corriente de la EscuelaNueva 407
4.1.2.2. La contribución de John Dewey 408
4.1.2.3. La huella ineludible de Montessori 410
4.1.2.4. Creación y expansión del Plan Dalton de Parkhurst 416

Página

4.1.3. Atecedendes de la enseñanza individualizada en España 421
4.1.3.1. Orígenes de la enseñanza individualizada en España: Francisco Giner de los Ríos 421
4.1.3.2. La contribución de Ferrer i Guárdia: La Escuela Morena 425
4.13.4. La llegada del Plan Dalton a España y las ideas deGarcía Hoz 428
4.2. Elaboración de una metodología individualizada Escuelas de Segunda Oportunidad 431
4.2.1. Origen de las Escuelas de Segunda Oportunidad 437
4.2.2. Objetivos de las Escuelas de Segunda Oportunidad 440
4.2.3. Características definitorias 444
4.2.4. Formas de actuación 450
4.2.5. Evaluación 455
4.2.6. La experiencia de España 461
4.2.6.1. Los primeros proyectos pilotos de Escuelas de Segunda Oportunidad en España: Bilbao y Barcelona 461
4.2.6.2. Otras experiencias de Escuelas de Segunda Oportunidad española: Gijón, Mérida y Parla 465
4.2.6.3. La Fundación Tomillo 468
4.3. Buenas prácticas docentes 471
4.3.1. Definiciones de buenas prácticas docentes 471
4.32. Buenas prácticas en la lucha contra el fracaso escolar 479
4.3.3. Buenas prácticas en atención a la diversidad 487
4.3.4. Las buenas prácticas docentes en el desarrollo de competencias básicas 491
4.3.5. Un proyecto de buenas prácticas en secundaria con repercusión social: el Banco Común de Conocimientos 493
4.3.6. Buenas prácticas docentes según el Plan Ve de la Junta de Andalucía 2013 497
Segunda Parte: Proceso Investigador
Capítulo 5. Aspectos metodológicos 505
5.1. Planteamiento de la investigación 507
5.2. Objetivos generales y específicos 508
5.3. Contexto de estudio 509
5.4. Método 516
5.4.1. Modelo metodológico 516
5.4.2. Sujetos/muestra 525
5.4.3. Instrumentos 534
5.4.4. Análisis de datos 593

Página

5.5. Resultados 599
5.5.1. Análisis de las entrevistas 599
5.5.2. Análisis de las observaciones 780
5.5.3. Análisis bivariado de entrevistas y observaciones 800

Capítulo 6: Conclusiones, limitaciones y propuestas 807
6.1. Conclusiones 809
6.2. Limitaciones 835
6.3. Propuestas 842

Referencias 847

ÍNDICE
Tablas

Tabla 1: Visión general de la evolución de la enseñanza individualizada a través de la historia 430
Tabla 2: Secuencia de ejecución de los primeros proyectos de Escuelas de Segunda Oportunidad en Europa 438
Tabla 3: Programa de estudios de los proyectos piloto de las Escuelas de Segunda Oportunidad Europeas 448
Tabla 4: Cuadro comparativo de escuelas de segunda oportunidad en España 470
Tabla 5: Acciones educativas enfocadas a proporcionar una atención a la diversidad de calidad basado en el estudio «Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia». Luzón, Porto, Torres y Ritacco (2009) 490
Tabla 6: Modelo de competencia social para estudiantes en riesgo de fracaso escolar. 535
Tabla 7: Perfil de expertos 538
Tabla 8: Clasificación de grupos de alumnado según características definitorias del Centro «Virgen de Belén» 542
Tabla 9: Proceso de validación de las preguntas de la entrevista inicial convirtiéndose en entrevista definitoria una vez evaluado por el grupo de expertos 544
Tabla 10: Pasos realizados para la ejecución de la entrevista a los sujetos objeto de estudio 550
Tabla 11: Dimensiones de la entrevista 551
Tabla 12: Principios de la instrucción auténtica 580
Tabla 13. Familias de códigos utilizadas en el análisis 600
Tabla 14. Códigos de la familia «cooperación escuela-familia» 601
Tabla 15. Códigos de la familia «perfil de las familias» 614
Tabla 16: Códigos de la familia «perfil del alumnado» 629
Tabla 17: Códigos de la familia «perfil del profesorado» 674
Tabla 18. Códigos de la familia «promoción de experiencias positivas» 694
Tabla 19: Códigos de la familia «promoción habilidades académicas» 732
Tabla 20: Códigos de la familia «habilidades prosociales» 749
Tabla 21: Códigos de la familia «relación y coordinación entre el profesorado». 766
Tabla 22: Indicadores de consistencia interna de la escala de observación 781
Tabla 23: Análisis de componentes principales 782
Tabla 24: Frecuencia y porcentaje en «Coherencia del material» 783

Tabla 25: Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela 785
Tabla 26: Participación de los estudiantes 787
Tabla 27: Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores 788
Tabla 28: Relación profesor-alumno 789
Tabla 29: Refuerzo de aspectos personales 790
Tabla 30: Liderazgo 792
Tabla 31: Análisis de correlaciones de Spearman. 793
Tabla 32: Identificación de conglomerados 795
Tabla 33. Descriptivos de los conglomerados 795
Tabla 34: Contraste de medias presencia vs ausencia de Equilibrio disciplina-afecto respecto a la instrucción en el aula 801
Tabla 35: Contraste de medias presencia vs ausencia de Acompañamiento respecto a la instrucción en el aula 802
Tabla 36: Contraste de medias presencia vs ausencia de Empatía respecto a la instrucción en el aula 803
Tabla 37: Contraste de medias presencia vs ausencia de Implicación/compromiso respecto a la instrucción en el aula 804

ÍNDICE
Gráficos

Gráfico 1. Alumnado de 18 años escolarizado en los estados miembros de la Unión Europea SchoolEnrolment and EarlyLeaversfromEducation and Training (Eurostat, 2012) 96
Gráfico 2. Rendimiento del alumnado en función de la condición de inmigrante de las puntuaciones de lectura y ciencias 142
Gráfico 3. Resultados de España y OCDE en matemáticas, años 2003 y 2012 según sexo 144
Gráfico 4. Resultados de matemáticas España años 2003 y 2012 según la repetición de curso en España 145
Gráfico 5. Porcentaje de población joven estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2011). Proporción de jóvenes que estudian, no estudian y trabajan; no estudian y no trabajan; no estudian y son inactivos (15-19 años) 153
Gráfico 6: Porcentaje de aceptación por los nuevos valores aprendidos 232
Gráfico 7. Escuelas de la Segunda Oportunidad en Europa– Alumnos (Escuelas > 100 alumnos) 460
Grafico 8: Lugar de procedencia en porcentajes, del alumnado del centro educativo «Virgen de Belén» 511
Gráfico 9: Configuración del alumnado del centro «Virgen de Belén» en el curso 2013/2014 513
Gráfico 10 Alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo o NEAE curso 2013/2014 514
Gráfico 11: «Cooperación escuela-familia» 602
Gráfico 12: «Perfil de las familias» 614
Gráfico 13: «Perfil del alumnado» 630
Gráfico 14: «Perfil del profesorado» 674
Gráfico 15: «Promoción de experiencias positivas» 695
Gráfico 16: «Promoción habilidades académicas» 733
Gráfico 17: «Habilidades prosociales» 750
Gráfico 18: «Relación y coordinación del profesorado» 766
Gráfico 19: Coherencia del material 784
Gráfico 20: Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela 786
Gráfico 21: Participación de los estudiante 787
Gráfico 22: Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores 788
Gráfico 23: Relación profesor-alumno 790

Página

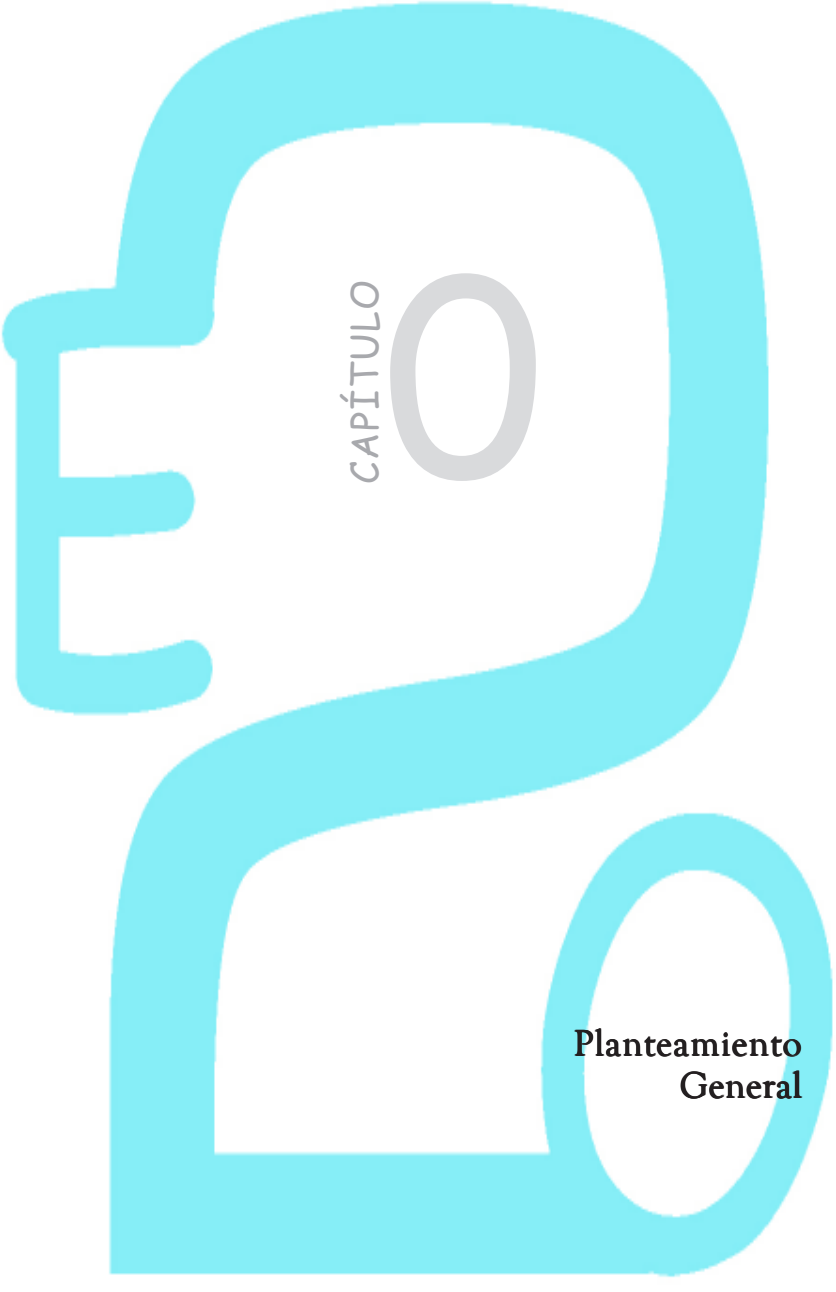
Gráfico 24: Refuerzo de aspectos personales 791
Gráfico 25: Liderazgo 792

ÍNDICE
Cuadros

Cuadro 1. Organización del trabajo de campo para la investigación sobre fracaso escolar y exclusión social en una zona de transformación social 107
Cuadro 2. Revisión de programas de intervención en centros de educación secundaria y resultados obtenidos 111
Cuadro 3: Fases y subprocesos del ciclo de aprendizaje autorregulado 195
Cuadro 4: Características y funcionamiento de una Escuela Inclusiva 348
Cuadro 5: Modelo para organizar, implementación y evaluación la enseñanza para lograr el aprendizaje significativo desde una perspectiva conceptual (2011) 356
Cuadro 6: Esquema del método de enseñanza individualizada 399

ÍNDICE
Figuras

Figura 1: Libro Education on the Dalton Plan. Helen Parkhust (1922) 418
Figura 2: «Cooperación escuela-familia» 602
Figura 3: «Perfil de las familias» 615
Figura 4: «Perfil del alumnado» 630
Figura 5. «Perfil del profesorado» 675
Figura 6: «Promoción de experiencias positivas» 696
Figura 7: «Promoción de habilidades académicas» 733
Figura 8. «Promoción de habilidades prosociales» 751
Figura 9: «Relación y coordinación del profesorado» 767



Planteamiento General

0.1. Presentación y estructura de la tesis

La investigación que hemos llevado a cabo trata de demostrar cómo las buenas prácticas que los docentes de las Escuelas de Segunda Oportunidad tienen en sus centros es un instrumento pedagógico eficaz para disminuir las tasas de fracaso y abandono escolar y, en otros casos, eliminar esas dos lacras que tiene el sistema educativo y que se agudiza en ciertos contextos sociales. Es un estudio sobre el fenómeno del fracaso escolar en la etapa secundaria, centrado en el contexto específico de la exclusión social y haciendo especial hincapié en las exigencias de la sociedad actual, y que ha respondido a una serie de objetivos generales y específicos que se detallan a continuación.

Objetivos generales:

- Estudiar y definir un modelo de atención educativa para grupos en riesgo de exclusión social y trayectoria de fracaso escolar.

- Describir y recopilar buenas prácticas docentes aplicadas por el profesorado de un centro de secundaria, desde las experiencias de los actores principales del proceso educativo.

Objetivos específicos:

- Puntualizar y matizar las respuestas educativas que realizan en sus aulas.

- Favorecer la reflexión individual y colectiva, la comunicación, el intercambio de ideas de distintas experiencias y prácticas docentes de interés entre el profesorado.

- Potenciar una nueva cultura evaluadora para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Básicamente, esta tesis doctoral está articulada en un marco teórico, un proceso investigador o marco metodológico, unos resultados provenientes de esa investigación, el establecimiento de unas conclusiones, el reconocimiento de unas limitaciones y la aportación de una serie de propuestas alternativas sobre el objeto de estudio.

El marco teórico está compuesto por cuatro capítulos. En el primero, abordamos la problemática del fracaso escolar bajo el prisma de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en contextos de exclusión social, conceptualización del mismo, así como una descripción de los factores más influyentes, así como de los indicadores que aparecen en la ESO.

También nos detenemos en las investigaciones más significativas que se han centrado en el fracaso escolar y finalizamos con una serie de propuestas, a nuestro humilde juicio, plausibles para mitigar esta patología del sistema educativo. Antes de acabar este primer capitulo, nos hacemos eco de los resultados más sobresalientes del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de 2012 (PISA) así como de indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo.

El segundo capítulo del marco teórico se centra en el bajo rendimiento académico, destacando aspectos relacionados con las características personales (Motivación, Autoestima y Aprendizaje regulado) y con el entorno del aprendizaje (Profesorado, Familia y Escuela y Educación en Valores). Los fenómenos de inclusión y exclusión social son tratados en el capítulo

tercero desde el punto de vista conceptual y educativo para finalizar atendiendo a las características determinantes de las escuelas inclusivas.

El cuarto capítulo analiza las Escuelas de Segunda Oportunidad remontándose a los antecedentes de la enseñanza individualizada o personalizada para centrar el discurso en diversos aspectos de esta modalidad alternativa de centro educativo: origen, objetivos, características definitorias, sistemas de evaluación y un repaso histórico por las experiencias habidas en nuestro país. El capítulo termina con un epígrafe dedicado al sentido de las buenas prácticas docentes para combatir el fracaso escolar, favorecer la atención a la diversidad o desarrollar las competencias básicas. Igualmente se hace alusión a una experiencia de Banco de Conocimiento en un IES andaluz.

Por su parte, el marco metodológico describe y recoge el diseño de investigación como un estudio de caso centrado en el IES de Educación Secundaria Obligatoria de la Fundación Virgen de Belén de Huelva. A través de este proceso, analizamos los resultados tanto entrevistas como observaciones para tratar de identificar esas buenas prácticas que son las respuestas educativas del profesorado en la Escuela de Segunda Oportunidad.

El tramo final de la presenta tesis doctoral concluye con una discusión de los resultados obtenidos, el establecimiento de una serie de conclusiones y el reconocimiento de las limitaciones propias que afectan a trabajos académicos de esta envergadura, así como de una serie de propuestas o alternativas en función de los resultados obtenidos y de las conclusiones que se hayan establecido.

0.2. Génesis del proyecto y relevancia social de su objeto de estudio

La elaboración de este trabajo surge de la inquietud de ejecutar un análisis pormenorizado de la problemática del fracaso escolar y de sus posibles soluciones, haciendo especial hincapié en el dilatado alcance que el fenómeno tiene en la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y que se agudiza al darse en contextos de exclusión social.

Desde un primer momento, se hará patente en las líneas que conforman este estudio el carácter multidimensional y multicausal del fracaso escolar que, aun empezándose a fraguar en la etapa de la educación primaria, despliega todas sus consecuencias en el primer y segundo ciclo de la educación secundaria; una fase difícil para el adolescente, que se enfrenta a las primeras responsabilidades vitales, anhela imperiosamente ser aceptado por su entorno y tiene prisa por entrar en el mercado laboral, algo que considera una «liberación» frente a la imposición de estudiar.

Y es que el fin último de la «etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la educación básica», tal y como la describe el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, es formar ciudadanos y futuros profesionales. Por eso no es de extrañar que el atractivo de la vida adulta y la independencia del hogar familiar actúen a modo de cantos de sirena, que desvían al alumnado de secundaria del camino de la autorrealización hacia el fracaso o el abandono escolar prematuro. Según la legislatura vigente, un estudiante de secundaria que no haya repetido

curso debe completar sus dos ciclos a la edad de 16 años, obteniendo titulación y habiendo interiorizado conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos básicos, además de haber adquirido hábitos de trabajo y haber sido orientado para una inserción laboral satisfactoria. No obstante, el alto índice actual de alumnos y alumnas que no consiguen este objetivo o desisten antes de completar la etapa –aproximadamente un 30% de la totalidad de estudiantes entre 12 y 16 años-, engrosan las filas de parte de una generación abocada a la exclusión social y al desempleo que ya padece las consecuencias inciertas de la recesión económica, pero que encuentra todavía mayores complicaciones al carecer de formación adecuada.

Como añadido, el clima de incertidumbre de los últimos años ha generado en el alumnado de secundaria un sentimiento de pesimismo generalizado, que afecta negativamente a la motivación y el rendimiento académico, provocando que estudiantes que habían superado con éxito la etapa primaria se conviertan en casos de fracaso al ingresar en la etapa posterior. Aunque, conforme a lo expuesto, esto no sea siempre fácil de predecir, existen multitud de factores que indican la existencia de riesgo de fracaso escolar y exclusión social, tales como la repetición de cursos, una trayectoria absentista, el mal comportamiento en clase, la privación material severa en el hogar, la desestructuración familiar y una baja autoestima provocada por el entorno del alumno o por los desafíos propios de la vida adolescente.

Cuando los profesionales de la enseñanza detectan altas probabilidades de fracaso escolar en sus estudiantes, entra en escena un abanico de alternativas de atención individualizada que buscan sacar el máximo provecho de las potencialidades del alumnado, guiándolo hacia la vida laboral garantizando que adquieren al menos las competencias básicas obligatorias. Las variantes educativas individualizadoras que se utilizan para com-

batir la exclusión y el fracaso escolar serán comentadas en detalle, siendo las más reseñables los programas de apoyo y refuerzo y las escuelas de segunda oportunidad, sin olvidar, lógicamente, las prácticas de atención a la diversidad que deben ser ejecutadas sin necesidad de que existan indicios de fracaso académico.

Así, a lo largo del presente discurso, se mantendrá insistentemente en que la prevención constituye, indudablemente, el mejor argumento contra el fracaso escolar o proceso de «desenganche» –como será descrito- por el cual el alumnado se desvincula lenta y progresivamente de la vida escolar, perdiendo su interés por los estudios y la motivación por alcanzar sus metas. Tanto es así que, siempre y cuando el profesorado esté alerta al progreso y las demandas de su alumnado, sepa comunicarse con él y detectar sus necesidades, al introducir mejoras en la metodología y evaluarlas a medida que el curso avanza, las trayectorias de rendimiento insuficiente pueden verse modificadas. De manera simultánea, el apoyo motivacional, el acompañamiento al aprendizaje en casa y la orientación tutorial serán indispensables para el éxito de las medidas preventivas, probando que el tándem familia-escuela es siempre una apuesta ganadora que conduce hacia el buen rendimiento académico.

Mas, como se analizará de forma más detallada, el entorno –familiares, amigos y hasta conocidos y la figura del profesorado ejercen una influencia determinante para que el alumnado mantenga un nivel de rendimiento escolar aceptable, lo incremente o, muy al contrario, se dirija irremediablemente hacia su propia exclusión educativa y social. En una etapa de la vida tan incierta y delicada como es el paso por secundaria, la forma en la que las personas de su alrededor ven al estudiante y, más importante aún, cómo cree él que lo ven, actúa como una proyección de aquello que puede o no puede alcanzar, condenándolo al fracaso en muchos de los casos. Es por esto que el acompañamiento y la motivación,

muy especialmente en los casos de exclusión social y procedencia extranjera, resultan fundamentales e imprescindibles en la lucha contra el fracaso académico.

0.3. Exordio a modo de introducción

Este estudio abordará los principales indicadores del fenómeno del fracaso escolar, entre los que pueden destacarse los malos resultados académicos, el absentismo y la repetición de curso, siendo todos consecuencia –generalmente- de las situaciones anteriormente descritas. El alumnado de secundaria requiere en todo momento un seguimiento esmerado por parte de la comunidad educativa; solamente así puede superar satisfactoriamente fases críticas como los cambios de etapa o de ciclo, durante los cuales el riesgo de desvinculación escolar se vuelve progresivamente más agudo al aparecer las primeras decepciones con las notas, la tentación de no asistir a clase y la posibilidad de repetir curso.

Ese último factor suele ser decisivo en el diagnóstico de necesidades específicas descritas más adelante como la derivación a aulas de refuerzo o la atención individualizada. Diagnosticar se antoja imprescindible, ya que el alumno que repite presenta importantes dificultades para ponerse al día en los contenidos curriculares o, peor aún, para lograr llevar el mismo ritmo que el resto de sus compañeros. Por añadidura, los alumnos repetidores suelen sentirse abochornados y frustrados en sus circunstancias, particularmente al verse rodeados de estudiantes más jóvenes que los superan en conocimientos, así que la motivación proporcionada por el profesorado será clave para que la repetición de curso no sea condenatoria.

Aun conociendo bien indicadores como este, tal como quedará reflejado, no es tarea sencilla la de dilucidar los factores indicadores del fracaso

escolar y del abandono prematuro. Los diversos estudios que arrojan luz sobre las teorías aquí presentadas y contribuyen al debate abierto de cómo combatir la exclusión social en jóvenes utilizan generalmente, como unidades de medición estándar, la proporción de estudiantes de secundaria que no ha obtenido titulación una vez cumplidos los 16 años, o la de aquellos que entre los 18 y 24 años no han retomado los estudios de secundaria tras haberlos abandonado. Detrás de cada uno de estos casos se esconde, sucesivamente, todo un espectro de motivos: la situación económica del hogar, el nivel educativo de los padres, las expectativas de la familia, la ocupación predominante de los habitantes de la zona y los intereses personales, por hacer mención tan solo a algunos.

Los esfuerzos por evitar que el alumnado repetidor, con dificultades para el aprendizaje, o aquel que empieza a obtener malos resultados al ingresar en secundaria termine por abandonar la escuela o permanezca en ella hasta cumplir los 16 sin obtener titulación se multiplican en el primer ciclo de esta etapa. Es entonces cuando surgen alternativas dentro del propio centro como método de prevención, frente a la derivación a otros programas y centros que también será analizada; cuando tomar medidas se hace necesario durante el segundo ciclo de secundaria, la diversificación curricular entra en juego en toda su intensidad.

Las investigaciones consultadas coinciden en que, en una época en que toda medida de prevención puede resultar insuficiente –programas de apoyo y refuerzo, acompañamiento tutorial y familiar, implicación de los padres, orientación escolar y laboral, programas de maestros comunitarios, atención personalizada al alumnado extranjero-, las propuestas de solución al problema del fracaso escolar más esperanzadoras pasan por la motivación e implicación de la totalidad de la comunidad educativa, así como por un profundo conocimiento de las causas e indicadores del fenómeno. Solamente mediante la concienciación de los equipos docentes y

la puesta en práctica de una serie de acciones innovadoras basadas en el diagnóstico –tanto individual como colectivo- del alumnado, las mejoras en el rendimiento serán comprobables.

El conglomerado de medidas preventivas utilizadas para combatir el fracaso escolar está compuesto por acciones que –muy a menudo- se interrelacionan, pero que también, sin excepción, tienen el mismo rumbo. Todas ellas están enfocadas a lograr una inclusión educativa y social integral de los estudiantes de secundaria, sea cual sea su nivel de rendimiento, su capacidad o su procedencia. Repetidamente a lo largo de este trabajo, se hablará de la importancia de la igualdad de oportunidades en educación, de la ejecución de políticas educativas no sexistas, del aprendizaje significativo, de la atención a la diversidad y de la formación tanto inicial como continua del profesorado, pues constituyen, junto a otras líneas de actuación, las bases de la formación de ciudadanos y profesionales del futuro cercano.

Habiendo destacado las ideas predominantes en el hilo conductor del primer bloque de este trabajo sobre el fracaso escolar en la etapa secundaria en contextos de exclusión social, cabe ser anticipado que se realizará un extenso comentario de dos informes que facilitan la comprensión de la situación educativa actual de los jóvenes españoles de entre 12 y 16 años: el del *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos 2012* y el publicado bajo el título *Panorama de la educación: indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos 2013*. En el primero, se reflexionará sobre datos tan relevantes como los resultados del programa internacional que se encarga de medir el rendimiento del alumnado de secundaria de numerosos países en matemáticas, comprensión lectora y ciencias. Por su parte, el segundo informe aporta información sumamente reveladora y esperanzadora, como la de que un 88% de estudiantes de secundaria lograron obtener titulación en el año 2011 en España,

mientras que al mismo tiempo ahonda en las posibles causas de los índices de fracaso todavía persistentes.

Mucho tiene que ver con las persistentes tasas de abandono escolar prematuro el bajo rendimiento escolar, y por ello se dedicará un bloque completo a desmenuzar sus motivos subyacentes. No es para menos, pues, pese a que se trata de uno de los primeros y más evidentes síntomas de los casos de fracaso y desenganche, a menudo familia y profesorado se encuentran perdidos a la hora de identificar las causas de las malas notas y la desmotivación de los jóvenes. Tal y como ocurría con el fenómeno en sí, el nivel de rendimiento académico puede responder a múltiples factores internos y externos que se tratarán debidamente.

Se considera que a ello se le ha de prestar especial atención puesto que, hasta hace muy poco, factores que aparentaban no guardar ningún tipo de relación con el bajo rendimiento escolar eran obviados en las investigaciones, hasta que el estrechamiento de la comunicación entre escuela y estudiantes con fines de introducir mejoras didácticas e individualizar la educación reveló lo contrario. Así, se verá cómo los hábitos de estudio, el grado de acceso a la cultura y la ocupación de los padres inciden significativamente sobre el desempeño académico, potenciándolo o mermándolo y, si bien conforme a los resultados de diversos estudios la asociación entre un nivel socioeconómico alto y un nivel de rendimiento alto parece ser la norma, un análisis más pormenorizado puede demostrar que no tiene por qué ser así en el cómputo global de casos.

En varias secciones de esta investigación se concederá particular importancia, por constituir un sub-fenómeno en sí mismo dentro del problema del fracaso escolar y la exclusión social, a la integración del alumnado inmigrante en los centros de secundaria para evitar su abandono del sistema educativo y frenar su trayectoria de riesgo a vivir excluido social y

económicamente. Acrecentada durante los últimos años, la llegada de alumnas y alumnos extranjeros a los centros españoles ha obligado al profesorado a maximizar sus esfuerzos ante individuos que presentan graves problemas para decodificar la lengua y el entorno cultural. En línea, adicionalmente, con lo que se ha expuesto con anterioridad, estos estudiantes suelen padecer la ausencia de apoyo emocional y educativo de sus padres, que están demasiado ocupados sufriendo las consecuencias de su difícil proceso de integración en la nueva comunidad.

Todo esto sin olvidar que la dimensión personal de cada estudiante será un aspecto crucial añadido a la maraña de condicionantes que influyen sobre su rendimiento. La motivación, la autoestima y la capacidad de autorregular el aprendizaje son variables motivacionales o «visualizaciones mentales» que deben preexistir en relación con el esfuerzo a realizar para conseguir metas. Las tres cierran un círculo perfecto que contiene creencias, expectativas, autoconceptos, percepción de la dificultad, satisfacción académica, poder de control y hasta el grado de valor que el estudiante otorga al estudio. Sin la presencia orientadora del profesorado y la familia, todos estos aspectos no llegan a desarrollarse adecuadamente y conducen al bajo rendimiento y los malos resultados.

Sin embargo, los impulsos internos y externos de motivación y autoestima, cuando se ejecutan de la manera correcta, generan un incremento de rendimiento que provoca satisfacción en el estudiante. Esa satisfacción comenzará a ser un aliciente para el alumno, que será capaz de marcarse nuevas metas independientes de lo que dicta el profesorado con tal de sentir la alegría de la superación. Al ocurrir esto, la imagen de sí mismo se ve modificada –positivamente-, con lo que se dan pasos agigantados hacia la autorregulación del aprendizaje según la cual el individuo planifica su propio rendimiento, lo evalúa y hace los reajustes pertinentes. Lejos del supuesto de aquellos adolescentes en riesgo de exclusión educativa y

social que se dejan vencer por el catastrofismo y el pesimismo, se autoculpabilizan de sus malos resultados y solo se motivan con la huida del castigo, entrando en una espiral de frustración y desvinculación escolar, los que autorregulan su autoaprendizaje están, en realidad, tomando parte activamente en su educación, y llegan a desarrollar un dominio total de sus niveles de esfuerzo, motivación y aptitudes para lograr metas. Aun así, ha de ser recordado que sin la presencia de una autoestima positiva (que otorga la capacidad para hacerse cargo de uno mismo), la autorregulación rara vez se da.

El rol de profesorado y la familia, si ya es decisivo en la consolidación de los aspectos personales que influyen sobre el rendimiento, más aún lo es en la educación en valores que recibirá el alumnado. Esta afirmación responde, sobre todo, a la necesidad de que esta educación se imparta –en gran parte- con el ejemplo, y los modelos que verdaderamente calen en los adolescentes solo pueden provenir de personas a las que se encuentren unidos por un vínculo emocional o de admiración, esto es, los docentes y sus padres. La tarea no es sencilla, pues no se trata de inculcar principios teóricos básicos, sino de proporcionar a los estudiantes de las herramientas que les permitirán distinguir entre valores positivos y negativos y desarrollarse como personas autónomas de pensamiento libre.

Es sumamente importante que, al enseñar estos valores, esa enseñanza no se lleve a cabo de un modo intrusivo, ni se interfiera en el proceso natural de formación de opiniones personales y de la personalidad. Una vez más, se comprobará que una educación en valores efectiva también ejercerá una influencia positiva sobre el rendimiento escolar y alejará a los jóvenes del fracaso, ya que aquellos que interiorizan buenos valores y modelos de conducta positivos crecen como personas poseedoras de autonomía, autoestima, ausencia de conflictividad y deseos continuados de aprender. Esto explica que cada vez se dé más importancia a la educación

en valores temprana en los centros educativos.Según la información que se ha anticipado, el segundo bloque de este trabajo estará dedicado a la enseñanza individualizada y las alternativas educativas existentes para la lucha contra el fracaso escolar y la exclusión social. En pos de garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación y potenciar las capacidades individuales de cada miembro del alumnado, con el fin de que pueda aspirar a alcanzar su máximo nivel de rendimiento, pese a las flaquezas y rasgos distintivos que en primera instancia los sitúen en una posición de desventaja con respecto al sistema y al resto de compañeros.

Aquí entran en escena, entre otros, los programas de refuerzo y apoyo, los programas de atención a la diversidad y las Escuelas de Segunda Oportunidad, todas iniciativas cuyo principio máximo es la implementación de una metodología individualizada. Solo mediante la aplicación de la misma se logra derribar las barreras que impiden la integración y el aprendizaje deseados en el alumnado de la etapa secundaria, y muy especialmente cuando se trata de alumnado inmigrante o con necesidades educativas especiales.

Entender el concepto y evolución de la educación individualizada conlleva, sin embargo, remontarse a sus orígenes. Por eso se hará un alto en el camino para revisar los orígenes de la personalización de la enseñanza, que se remontan –nada más y nada menos- que a los siglos XVII y XVIII. Por aquel entonces, renombrados pensadores como Bacon y Locke plantaron con sus ideas una semilla que germinaría en los primeros movimientos pedagógicos y didácticos que veían la necesidad de diferenciar a cada alumno del resto, viendo por primera vez en la historia de la educación al sector del alumnado como grupo heterogéneo.

Se reflexionará sobre su evolución y sobre cómo ya desde finales del XIX se materializaba como sistema en las «escuelas laboratorio» de John Dewey.

Tanto en su caso como en el de otros pedagogos, como María Montessori –que desarrolló su propio método en el siglo XX-, el norteamericano comenzó experimentando con alumnos que presentaban algún tipo de discapacidad, y por ello durante mucho tiempo se mantuvo la creencia de que la metodología individualizada era únicamente aplicable a los estudiantes con necesidades educativas específicas concernientes a trastornos mentales o bajo coeficiente intelectual.

En cambio, la enseñanza personalizada constituyó un argumento de peso y la mejor arma para, en primer lugar, combatir una injusta homogenización por parte de las instituciones religiosas, que afectaba en gran medida al rendimiento académico del alumnado; en segundo lugar, para lograr la integración de todos los estudiantes, fuese cual fuese su condición, en el sistema educativo. En definitiva, ambas razones perseguían un mismo objetivo: introducir mejoras tanto en la práctica docente como en el desempeño escolar, ya que, pesé a la resistencia encontrada en sus inicios, la educación individualizada ha demostrado ser, con el paso del tiempo, la mejor garantía para el crecimiento y el desarrollo integral de los individuos.

No quedan tan lejanos los años del siglo XX en los que la figura del profesorado era lo más parecido a la de un dictador, en el sentido literal y estricto de la palabra. Las clases giraban en torno al docente y aquello que dictaba, sin oportunidad de debatir y anulando así muchas posibilidades de aprender, antes de que surgieran. No existía la motivación y todas las metas ya estaban rígidamente establecidas. Este escenario era el imperante en las escuelas graduadas de Estados Unidos y Europa que veían con malos ojos el avance de la corriente de la Escuela Nueva, defensora a ultranza de la individualización y representada por Dewey, Montessori y Parkhurst. Se comentará en profundidad la labor de estos referentes de la pedagogía, que formaron una cadena inspiradora y colaborativa: es inevitable

detectar una notable influencia de Dewey en la obra de Montessori y, a su vez, se puede decir que esta estuvo a cargo de la formación de Parkhurst, además de cooperar estrechamente con ella posteriormente en la implantación de su método individualizado (el Plan Dalton) en las escuelas. Estos y otros pedagogos del siglo XX pertenecientes a la Escuela Nueva inspiraron y contribuyeron al desarrollo de obras pedagógicas más recientes, como la de García Hoz, ineludible en el estudio de la enseñanza personalizada en España.

Se hablará, igualmente, acerca de cómo irrumpieron los innovadores métodos a un lado y otro del Atlántico, haciendo especial hincapié en los cimientos previos puestos en España por figuras como Giner de los Ríos o Ferrer i Guàrdia, así como de las dificultades que supuso para los métodos de Montessori y Parkhurst abrirse camino en el país, por la falta de formación docente y la ausencia de traducciones del método al castellano. Este apartado corroborará las intensas conexiones que existen entre aquellas primeras ideas de la Escuela Nueva y el sistema educativo actual, al relatar cómo desde entonces se incluían áreas sociales y cívicas, culturales, artísticas en el currículo, algo que respondía por primera vez al principio fundamental de la atención personalizada: el estudiante debe ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la estrategia didáctica ha de adaptarse a sus motivaciones, intereses y capacidades individuales.

Asimismo, en asociación directa con el rendimiento, y continuando con la enorme trenza de factores que se entrelazan a lo largo de todo el debate sobre el fracaso escolar, el nivel de rendimiento y la individualización de la enseñanza, se insistirá en la gran trascendencia de colocar a alumno en el núcleo del proceso educativo para la eficacia del sistema actual. Cuando esto se lleva a cabo, el estudiante deja de ser espectador y se hace cargo de su propio aprendizaje, toma decisiones y se monitoriza. Será, también, ampliamente razonado el hecho de que, al adoptar el alumno

una postura activa dentro del proceso, todos los agentes de la comunidad salen beneficiados, ya que el nivel alto de rendimiento académico y la eficacia del sistema educativo –y de la comunidad en su papel de educadora- son dos pilares de la enseñanza que se retroalimentan.

Con la llegada del siglo XXI, los responsables de las políticas de educación y empleo en Europa no las tenían todas consigo ante el desalentador panorama que dejaba la incipiente recesión económica. Por ello se explicará cómo la Comisión Europea impulsó la creación de iniciativas específicas destinadas a la población joven que no lograba completar la etapa secundaria con éxito y quedaba descolgada de la vida social y laboral, con la subsiguiente repercusión negativa que esto tenía en las distintas comunidades.

Así, se hará referencia constante al desarrollo de esta iniciativa -primero a través de programas piloto ejecutados a lo largo y ancho de Europa, y después de forma consolidada en cada vez más centros educativos del continente-, materializada en forma de las ya conocidas como Escuelas de Segunda Oportunidad. Este tipo de programa se configuró en base a los principios del *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (1996), reafirmados en la declaración del 2001 por Edith Cresson bajo el título *La lucha contra la exclusión económica y social*. Cabe ser puntualizado que, en un principio, las nuevas propuestas buscaban evitar el agravamiento de la situación económica europea mediante el ahorro de subsidios por desempleo; sin embargo, en su camino a la reducción de las tasas de desempleo joven, ayudaba a establecer las políticas de educación individualizada e inclusiva, dándoles un impulso nunca visto hasta ahora.

Las Escuelas de Segunda Oportunidad han marcado un antes y un después en la personalización de la educación por sus resultados comprobados, la satisfacción de los individuos formados en ellas y el impacto positi-

vo y esperanzador que tienen en su entorno cercano. A diferencia de un sistema educativo en el que los adolescentes con dificultades para el aprendizaje y en riesgo de exclusión social llegan a sentirse frustrados y desisten de sus propios objetivos, este tipo de programas «brinda una segunda oportunidad», aquella que no dio la escuela, para potenciar el talento profesional del individuo conforme a sus intereses, orientarlo y dotarlo de las competencias básicas imprescindibles para la vida laboral y social.

Lo rasgos diferenciadores de las Escuelas de Segunda Oportunidad incluyen una fuerte cooperación a nivel local, con empresas que «apadrinan» a los estudiantes en formación, asesorándolos y comprometiéndose a contratarlos en régimen de prácticas una vez estén lo suficientemente capacitados. La capacitación laboral de estos programas, no obstante, se compagina con una enseñanza de contenidos y competencias básicas –generalmente las correspondientes al currículo de secundaria- que echa mano de recursos educativos innovadores y de calidad, fomentando el conocimiento y el domingo de las nuevas tecnologías y de los idiomas extranjeros.

El gran logro de esta iniciativa es que, de no ser por ella, muchos individuos que habrían estado abocados al desempleo y la marginación social han tenido la oportunidad de elegir una profesión, ser capacitados para desempeñarla y adquirir una educación a la altura de las exigencias del mercado laboral actual, pudiendo moverse sin dificultades en un mundo globalizado donde hablar una segunda lengua y hacer uso de las nuevas tecnologías se antoja indispensable.

En la visión de las autoridades educativas y administrativas, no es menor el número de beneficios encontrados a la implantación de Escuelas de Segunda Oportunidad. Gracias al desarrollo de la iniciativa por toda Europa, las instituciones educativas han avanzado en el desarrollo y afianzamiento de sus herramientas de atención a la diversidad, gracias a las cua-

les se generan cada año nuevos grupos de profesionales capacitados que contribuyen a la mejora del funcionamiento económico. Como medida de prevención de la exclusión social, estos programas han resultado todo un éxito, al proporcionar capital humano competente y preparar a los jóvenes para los retos de la globalización.

De forma paralela, se pondrá especial énfasis en la importancia del desarrollo profesional docente, indispensable para que el profesorado sea capaz de adaptar su manera de enseñar a las exigencias de estos nuevos programas e iniciativas integrando un conjunto herramientas y acciones beneficiosas en la metodología. Al hablar de estas acciones de innovación e introducción de mejoras, se está haciendo referencia a las buenas prácticas, que no tienen por qué ser exclusivamente docentes sino que pueden y deben ser llevadas a cabo por todos los agentes de la comunidad.

La implementación de buenas prácticas en la vida escolar busca, ante todo, enriquecer la relación comunicativa entre alumnado, profesorado y familia, potenciar las capacidades de aprendizaje y mejorar los resultados académicos. No obstante, sin una flexibilización de los métodos ya establecidos, no habría cabida para la introducción de innovaciones; por ello, se ha de mostrar una predisposición a la autoevaluación, la autocrítica y el cambio por parte de los docentes. Siempre y cuando no estén limitadas al entorno del aula y se den en todos los ámbitos de la comunidad educativa (por ejemplo, en los administrativos y sociales), las buenas prácticas desencadenarán un aumento del rendimiento escolar y un descenso de casos de exclusión educativa y abandono del sistema educativo, tal y como reflejan estudios realizados en centros españoles.

A estas alturas del desarrollo, se hará evidente la estrecha conexión entre la individualización de la enseñanza, las buenas prácticas docentes para una mejora del rendimiento escolar y la inclusión educativa, de la que se

hablará largo y tendido en un tercer bloque de este trabajo. Y es que, todas las propuestas de solución al problema del creciente fracaso escolar de los últimos años vienen condicionadas por la flexibilización de los métodos educativos, por la observación para el diagnóstico personalizado y el seguimiento continuado y, en un último estadio de sus procesos, por la innovación y el reajuste para satisfacer las necesidades detectadas.

En conformidad con lo descrito, se podría decir que las buenas prácticas que se han de introducir para que el sistema educativo progrese, incluya y garantice la oportunidad de que todos sus alumnos y alumnas tengan la posibilidad de obtener buenos resultados no pueden ser rígidas ni estar dictadas de antemano para todos los miembros del alumnado por igual; en cambio, estas son generadas a partir de la experiencia, donde la realidad y el contexto educativo juegan un papel vital al definirlas y guiar al profesorado acerca de cómo luchar contra el fracaso escolar atendiendo a la diversidad del cuerpo estudiantil.

Es importante señalar, no obstante, que cuando se alude al alumnado en riesgo de exclusión educativa cuyo entorno ya es uno de exclusión social no se está haciendo referencia únicamente a aquellos que viven por debajo del umbral de la pobreza, sino a otros muchos que son víctimas de factores condicionantes de la salud, la vivienda, los servicios o la vida personal, volviéndose la tarea de definir el concepto algo verdaderamente complicado.

En tiempos pasados, la exclusión llegó a entenderse como algo elegido o autoimpuesto, pero la concepción imperante hoy día se sitúa en el otro extremo: los individuos son excluidos por otros al formar parte de una minoría, carecer de recursos o no saber adaptarse a las exigencias de los frenéticos cambios sociales, entre otros motivos. Este fenómeno representa un gran obstáculo para la cohesión social, si bien las esperanzas se

centran en combatir el nuevo orden social del que habla Subirats (2005), según el cual las instituciones han perdido, a razón de la crisis económica, la sensibilidad hacia los ciudadanos.

Cabe ser señalado que la línea entre la inclusión y la exclusión se difumina gracias a la atención a la diversidad. En las escuelas, y muy especialmente en los centros de secundaria, las buenas prácticas que se implementan en pos de la innovación y de una enseñanza que se ajuste a las demandas específicas de cada estudiante de forma aislada, al tiempo que se propicia un clima de comunicación e interacción social, constituyen la esencia de la inclusión educativa. Esta, a su vez, deriva en la cohesión de la comunidad y ayuda a minimizar los casos de exclusión social educativa entre el alumnado y sus familias.

Esto se lleva a cabo, efectivamente, teniendo en cuenta las necesidades educativas únicas de cada individuo, pero también tratando en todo momento de diluir las desigualdades e integrar a todos los miembros del alumnado en condición de equidad. Los programas de apoyo y refuerzo, la flexibilización del currículo y la instrucción en habilidades cognitivas en función de las potencialidades de cada estudiante son algunas de las claves para alcanzar tales metas. Mucho tienen que ver con las estrategias mencionadas los anteriormente comentados métodos de los componentes de la Escuela Nueva: John Dewey, María Montessori y Helen Parkhurst. El fin último de la filosofía pedagógica que impulsaron buscaba acabar con la exclusión en el aula, en la escuela y en la vida, colocando al estudiante en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Al convertirse en protagonista de su propia educación, sobre la que puede proyectar sus intereses, motivaciones y metas personales al tiempo que es asistido en la superación de sus posibles barreras, el alumno se siente partícipe e incluido no solo en su centro, sino en su comunidad. Las ventajas de individualizar en la educación y su repercusión en la formación de una sociedad

integradora e inclusiva comenzaron a ser recogidas por la legislatura española y la europea, con el propósito de dictar, desde las instituciones máximas, unas pautas comunes a seguir por todos los centros educativos que despejaran el camino hacia la erradicación total de la exclusión. Si bien los primeros antecedentes de las leyes inclusivas de educación se encuentran en la tímidamente progresista Ley Moyano, promulgada a mediados del siglo XIX, no fue hasta las últimas décadas del XX cuando la necesidad de incluir a todos los individuos en la educación y la promoción de una igualdad absoluta en el acceso a la misma quedó reflejada en las legislación de la enseñanza de forma explícita y particular.

Uno de los documentos pioneros de la época de finales de siglo con predominancia de directrices que abordaban la inclusión en el ámbito educativo fue la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (1970), que se detallará con minuciosidad en el apartado pertinente. Lo más relevante con respecto a esta ley es que se apoyaba en los derechos fundamentales del individuo para colocar los cimientos de la inclusión educativa en su dimensión más amplia. Quince años más tarde, el Real Decreto del 6 de marzo de 1985 reforzaba la sentencia de que todas las personas, fuesen cuales fuesen sus condiciones de raza, sexo, religión, coeficiente intelectual, condición física o psíquica, habían de ser integradas en un mismo centro escolar y ser instruidas para alcanzar unos mismos objetivos mediante la atención personalizada; algo para lo que únicamente eran excepción aquellos casos extraordinarios que requerían una asistencia sumamente específica debido a su gravedad y que debían ser derivados a escuelas especiales.

Por aquel entonces también se promulgaron leyes que trataban directa e íntegramente las situaciones de exclusión para paliarlas, como la Ley sobre la Integración de los Minusválidos de 1982. No obstante, fueron otras más recientes –como la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990)

o la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)- las que adoptaron definitivamente los conceptos de inclusión y atención a la diversidad, declarando que el sistema educativo sería «ciego» ante posibles distinciones y desigualdades, instando a todos los agentes educativos a implicarse a fondo en la integración del alumnado y sus familias, y estableciendo que las administraciones competentes quedaban a cargo de la dotación de recursos a los centros educativos, haciendo especial hincapié en aquellos ubicados en zonas desfavorecidas con altos índices de exclusión social.

Todas las nuevas metodologías emergentes que seguían lo dictado por estas leyes tenían –y siguen teniendo- como base la atención individualizada, entendiéndose que solo mediante ella se puede proporcionar una educación inclusiva, esto es, una enseñanza que garantice la igualdad absoluta de todos los estudiantes sin excepción frente al aprendizaje y los objetivos académicos. De hecho, uno de los pilares de la inclusión educativa, la «Declaración Mundial de Educación para Todos» (1990), promulgada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, manifestaba su preocupación por la dificultad experimentada aún por multitud de individuos de todo el mundo a la hora de acceder a la enseñanza.

Este documento ya advertía de la manera en que la crisis económica acentuaría las desigualdades entre las personas con nivel socioeconómico medio y alto y aquellas susceptibles a la marginación y la exclusión social, volviéndose urgente asegurar la inclusión en el sistema educativo de los que, de no conseguir que la escuela atendiese sus demandas específicas, se verían abocados al fracaso y al desempleo. Para que esto ocurriese, una de las misiones cruciales del proyecto «Educación para todos» fue la de instar a las autoridades gubernamentales a nivel mundial a respaldar la financiación de los nuevos proyectos educativos inclusivos. Y es que, para que un centro de secundaria o primaria actúe de manera inclusiva, los esfuer-

zos del personal docente y no docente no bastan: una serie de estrategias deben ejecutarse con el fin de que se incremente la dotación de recursos económicos y educativos provenientes de las administraciones, especialmente en el caso de los centros ubicados en zonas marginales con una demanda de atención a la diversidad superior a la del resto, que puede ser causada por una fuerte presencia de alumnos extranjeros o por la persistente amenaza del absentismo y la delincuencia característicos de estas áreas.

Cuando se obtiene un incremento de la dotación económica, un centro multiplica sus posibilidades de prestar un apoyo especializado y adecuado, pues los docentes tienen la oportunidad de asistir a cursos de formación continua –bien en el centro o en instituciones externas-, disponen de más tiempo para comunicarse con el alumnado y las familias y, al mismo tiempo, les resulta más sencillo conseguir aquellos recursos materiales y didácticos idóneos con la calidad y en la cantidad pertinentes para personalizar su estrategia de enseñanza en función de las potencialidades de cada estudiante.

Se comentarán diversas definiciones de «escuelas inclusivas» que destacan sus aspectos más relevantes y tratan de transmitir su esencia; una esencia que evoca las ideas de Dewey, Montessori y Parkhurst.

Pero con un añadido, pues la escuela inclusiva que meramente presta una atención individualizada no está «incluyendo» con éxito; es preciso que sea, además, integradora y eficaz. Con este propósito, tanto el equipo directivo como el docente han de estar al tanto de todas las dimensiones en las que se puede practicar la inclusión en el ámbito escolar, además de saber cómo hacerlo. Incluir con éxito en la escuela no es algo que se dé espontáneamente: conlleva un proceso lento y en el que los resultados se observan de forma progresiva, a medida que el profesorado –respaldado por el personal directivo, administrativo y no docente del centro- persiste

en una búsqueda incesante de maneras óptimas de atender a la diversidad. Si la atención prestada se traduce en un incremento de los niveles de rendimiento, en función del cual todos los alumnos y alumnas, sean cuales sean sus obstáculos para el aprendizaje, alcanzan por igual los objetivos marcados, podría decirse que la inclusión es completa.

Desde el sentir de algunos autores consultados, pueden existir escuelas inclusivas que no sean eficaces –esto es, que no consigan equilibrar las oportunidades del alumnado para desarrollar su máximo potencial, pese a que integren a un alumnado diverso entre sus muros-, y viceversa. Proporcionar la educación de calidad requerida para que los centros integren e incluyan va mucho más allá de disponer de buenos recursos o una estrategia didáctica impecable; hay que saber adaptarlos a las necesidades individuales de cada alumno o alumna en particular, de manera que, por decirlo de alguna manera, tengan sobre ellos idéntico efecto. Así, en una escuela inclusiva, un alumnado con discapacidad, uno que no domina el idioma local y otro que no presenta dificultades de aprendizaje mayores que las determinadas por su propia personalidad aspiran a los mismos objetivos académicos y son igualmente capaces de conquistarlos.

En estos tiempos, la misión de incluir en las escuelas de secundaria se convierte en un reto todavía más duro, con motivo de la amplia diversidad generada por la crisis económica que ha «removido» la sociedad, dejando aulas llenas de alumnado perteneciente a minorías lingüísticas y étnicas, con situación económica baja o muy baja, conviviendo con padres desempleados o en hogares uniparentales, desmotivados y arrastrados por el pesimismo ante un futuro poco prometedor que ni siquiera pueden ver con claridad.

Mas, en la visión de muchas de las investigaciones, incluir e integrar en estas circunstancias se antoja sumamente beneficioso para el propio

alumnado y para las comunidades, ya que desde el interior de las aulas se fomenta un sentimiento de convivencia en igualdad que termina traspasando los muros de los centros. Pese a ser considerada la etapa educativa más difícil y conflictiva, la secundaria es idónea para que los estudiantes, como futuros ciudadanos y trabajadores, interioricen los aspectos positivos de la diferencia, se enriquezcan gracias a ellos y se conviertan en transmisores de principios de igualdad, partiendo de su propia experiencia.

El profesorado, como figura orientadora y guía, debe poner especial cuidado en que tal interiorización se produzca de manera libre y no intrusiva, en pos de que la libertad de pensamiento y la capacidad de crítica de la persona en desarrollo se mantengan intactas, algo fundamental en la educación en igualdad. Al mismo tiempo, al colocar al estudiante –como se ha venido diciendo a lo largo de este texto introductorio- en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, se le alienta a participar activamente en su propia educación, algo que podrá trasladar a su vida adulta como ciudadano participativo y cooperativo con su entorno.

Es de vital importancia que, al educar en igualdad, convivencia y participación, los docentes se esfuercen por que el aprendizaje que se dé en las aulas sea siempre significativo, algo que en contextos de diversidad y exclusión exige, inexorablemente, un doble esfuerzo. Una vez, el papel motivador docente ha de entrar en juego para que el alumnado muestre predisposición a aprender, así como una correcta orientación de la estrategia didáctica para que la estructura cognitiva y los conocimientos nuevos puedan entrar en un debate dialéctico con sentido. En el desarrollo del concepto de aprendizaje significativo, se verá, de forma detallada, la manera en que este proceso tiene lugar en la mente del estudiante para que le sea posible construir su propia base cognitiva a medida que avanza en los niveles educativos. Esto no será suficiente, sin embargo, para que el alumnado de secundaria, independientemente de sus obstáculos perso-

nales, desarrolle al máximo sus capacidades construyendo una base cognitiva que admita cada vez ideas y conocimientos más complejos. Es necesario, además, que los estudiantes adquieran herramientas específicas como las que constituyen las habilidades cognitivas de orden superior, responsables del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo que los convierte en personas con una estructura mental consolidada, capacitadas para efectuar juicios de valor y tomar decisiones.

A continuación, se pasará a realizar un análisis en profundidad, en primer lugar, del fenómeno del fracaso escolar, así como de sus causas, factores condicionantes, indicadores y posibles soluciones, para poder entenderlo de forma específica en el ámbito de la educación secundaria y más concretamente en contextos de exclusión social. El apoyo que tal investigación encuentra en el estudio de las razones y consecuencias de un nivel alto o bajo de rendimiento académico, y de los aspectos internos y externos de este factor, aparte del de alternativas como los programas de apoyo y refuerzo y las Escuelas de Segunda Oportunidad, termina de esclarecer el concepto global del fenómeno. Por último, se antoja imprescindible un paseo por los pilares de la atención individualizada que garantiza el éxito en la lucha contra el fracaso escolar, una metodología que sustenta, a su vez, la práctica de la inclusión en la escuela y la del fomento del aprendizaje cognitivo, entre otras.

No hay que obviar, de manera añadida, que al profundizar en las causas y consecuencias del bajo rendimiento escolar que, junto con otros factores, conduce al desenganche académico, se puede llegar a comprender mejor el fenómeno para así realizar propuestas más acordes a la realidad imperante. Estas propuestas irán dirigidas, primordialmente, al personal directivo, docente y no docente de los centros, con el fin de que incorporen buenas prácticas en el día a día de la enseñanza para paliar el mal de la exclusión; pero también han de ser escuchadas por padres, madres y

todos aquellos agentes de la comunidad que son igualmente responsables de la educación de los adolescentes, para que puedan reforzar su desarrollo y acompañarles durante su proceso de crecimiento personal e intelectual.

Volviendo al primer objetivo general, el cual se enfocaba a estudiar y definir un modelo de atención educativa para grupos en riesgo de exclusión social y trayectoria de fracaso escolar, que consiguiera una reducción efectiva del abandono del sistema educativo sin titulación y las altas tasas de desempleo derivadas del mismo. En el presente estudio se han aportado datos que confirmaban un porcentaje del 66% de estudiantes titulados en Educación Secundaria Obligatoria en el año 2001, una proporción que ha ido en aumento gracias precisamente a las alternativas educativas promovidas por las instituciones europeas y llevadas a cabo desde entonces, quedando, no obstante, un largo camino que recorrer para que la situación de educación y empleo en jóvenes sea sostenible y beneficiosa tanto para ellos mismos como para la sociedad.

Esta meta del estudio ha fructificado en forma de conclusiones que ayudan a perfilar el modelo de enseñanza idóneo para la realidad educativa, laboral y social de nuestros días, y que debe ser tenido en cuenta desde el inicio de la vida escolar. Con esto se hace referencia, por ejemplo, a lo apropiado de una escolarización temprana que alargue la estancia en la etapa en la educación infantil, algo que –según se ha demostrado-, aumenta considerablemente las posibilidades de éxito en las etapas primaria y secundaria. Afortunadamente, esta es la práctica más común en España actualmente, con cifras de alumnas y alumnos escolarizados entre los 2 y los 4 años que superan el 98% del total.

Otras características relevantes del modelo educativo que disminuirá, de ser materializado, los casos de fracaso escolar en secundaria en contextos de exclusión social, incluyen una mayor inversión económica por parte

de las administraciones, especialmente en aquellos centros en los que se requiere de una elevada cantidad de recursos humanos y materiales para atender a la diversidad generada por el entorno de forma adecuada. De todos es sabido que, ya avanzada la primera década del siglo XXI, el sistema educativo español comenzó a acusar los efectos de la recesión económica al ver que las dotaciones económicas, precisamente en un momento en el que debían ser ampliadas para paliar el mal del desenganche escolar en las aulas, se veían notablemente recortadas.

Asimismo, mediante la investigación se han detectado otras acciones a ejecutar para perfilar las nuevas directrices de un modelo que sustente el éxito escolar y mejore las perspectivas laborales de la juventud española. Por un lado, se debería revisar el número de horas lectivas obligatorias, así como el tiempo de clase dedicado a cada área, actualmente descompensado en comparación con otros países europeos; y, por otro, también resulta pertinente replantear la agrupación de alumnado por aulas. En base a todo lo expuesto en este trabajo, se conoce que, hoy día, la media de estudiantes por aula en los centros de primaria europeos ronda los 20 miembros, una cifra que aumenta ligeramente a medida que se aproxima a los dos últimos años de primaria y a los dos ciclos de secundaria.

Será menester de cada centro estudiar a fondo y diagnosticar a su alumnado, tanto individual como colectivamente, para decidir, mediante la observación, la puesta en práctica y el reajuste, la cantidad más apropiada de estudiantes por aula. Al mismo tiempo, la distribución y la agrupación con fines inclusivos y de atención a la diversidad será otra prioridad de los equipos docente y directivo, que han de perseverar en la búsqueda de la combinación perfecta, esto es, aquella que favorezca el máximo rendimiento tanto del profesorado como del alumnado, la coordinación de los distintos departamentos docentes y de las clases ordinarias con

los programas especiales. En la demarcación de las propuestas que tiene como fin este trabajo sobre la erradicación del fracaso escolar en contextos de exclusión social, nunca se insistirá lo suficiente en la vital importancia de un diagnóstico temprano de las necesidades educativas específicas de cada alumno en el modelo educativo a definir. Tales exigencias, únicas en cada caso, deben ser inmediatamente comunicadas al equipo docente y a las familias para que se inicie un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que pueda contar con todos los recursos y el apoyo requeridos. En esta fase, se ha de trabajar en estrecha cooperación psicólogos y pedagogos para que la detección de obstáculos que al profesorado podría costarle identificar se lleve a cabo de forma precisa.

Son mucho más comunes de lo que parece aquellos casos en los que el alumnado presenta trastornos de aprendizaje o mal comportamiento por causas que tanto el equipo docente como sus familiares desconocen; es aquí donde entra en juego la labor de los expertos. A partir de entonces, se antoja también fundamental –siendo otros de los pilares de este modelo educativo idóneo- que el alumnado pase a ser el núcleo del proceso. ¿Por qué? Porque para que el estudiante pueda sacar el máximo provecho de sus características únicas como individuo, la figura del profesor o profesora ha de abandonar el centro del proceso de enseñanza para amoldarse a la manera de aprender del alumno o alumna. No significa esto, en cambio, que el profesorado pierda su autoridad docente, sino que adoptará una posición aventajada como enseñante al flexibilizar su estrategia y obtener mejores resultados, en función de la personalidad y las capacidades de cada miembro del alumnado.

Se hace obvio, de este modo, que el modelo educativo perseguido será lo menos rígido posible, de manera que se defina por una búsqueda constante de mejora y que, ante todo, tenga conciencia del carácter cambiante de las necesidades del alumnado no solamente de un estudiante a otro,

sino dependiendo de las asignaturas, circunstancias, año académico o etapa. La observación ha de ser continua y no debe existir límite para la ejecución de reajustes: habrá que realizar tantos como así lo requiera la respuesta del alumnado. Es más, el docente tiene que mostrarse abierto a evaluarse a sí mismo y su práctica, y hasta a evaluar la propia evaluación, que carecerá, igualmente, de rigidez.

Desde estas páginas también se hace un llamamiento al rol motivador y orientador del profesorado, que ha de actuar en todo momento acompañando y reforzando positivamente los progresos del alumnado –especialmente aquel que presenta mayores dificultades-, con el propósito de mantener altos sus niveles de autoestima, que repercutirán, inevitablemente, sobre los de rendimiento y capacidad de autorregular el aprendizaje. Esta característica se considera ineludible en el modelo a establecer, puesto que en la delicada fase de la vida que es la del paso por la educación secundaria, agravada por su contextualización en situaciones de exclusión social, la ausencia de motivación en el estudiante podría ser condenatoria. Por eso mismo se vuelve crucial que se sepa guiar a las familias para que ejerzan su propio papel motivador, por una parte en el hogar y, por otra, durante el acompañamiento escolar en la participación en la vida escolar del centro y las actividades extraescolares.

Tampoco hay que olvidar la finalidad última de la etapa secundaria obligatoria de la educación, tanto en contextos de exclusión social como en aquellos que no lo son: formar individuos autónomos preparados para insertarse en el mundo laboral o la educación superior y convivir en ciudadanía. Para esto, se hace indispensable la dotación del alumnado de una serie de herramientas básicas (las habilidades cognitivas), que les ayudarán a desarrollar la capacidad de pensamiento crítico, la creatividad y a tomar sus propias decisiones como adultos –algo que va de la mano con la educación en valores proveniente del entorno de la escuela y del hogar.

Los alumnos y alumnas que desarrollen los niveles de motivación, autoestima y automonitorización deseados en secundaria, aprenderán de una forma significativa que construirá la base de su conocimiento y personalidad. Muy lejos queda la figura del profesorado que materializa todos estos logros al enseñar como mero transmisor de contenidos. El docente de hoy, debido a los frenéticos cambios de la realidad socioeconómica vigente y la influencia que estos ejercen sobre la población joven, ha de convertirse en un profesional que sepa cubrir múltiples aspectos de la educación, que ya requiere de dimensiones emocionales, psicológicas, comunicativas y didácticas.

Indudablemente, el docente tiene que estar, obligatoriamente, especializado en su campo y en la metodología de la enseñanza de su asignatura de forma específica, pero los requisitos actuales le instan igualmente a formarse en pedagogía, en educación especial y en todos aquellos campos que puedan resultarle útiles para acomodarse a las dificultades de su alumnado en concreto. Para esto, si la formación inicial es crucial, más aún lo son las actividades formativas de desarrollo profesional docente que, de manera deseable, deberían sucederse a lo largo de toda la vida de desempeño educativo.

Muy relacionado con ello está la segunda meta general de este trabajo, la de describir y recopilar buenas prácticas docentes aplicadas por el profesorado de los centros de secundaria, desde las experiencias de los actores principales del proceso educativo.

Esto requiere, sobre todo, de innovación; el profesorado no debe tener miedo a arriesgar y romper con los métodos tradicionales con tal de satisfacer las necesidades de su alumnado. Las buenas prácticas docentes introducidas en la búsqueda de la mejora del sistema han de ir respaldadas, además, por buenas prácticas administrativas y de la comunidad.

Cabe destacar que, si bien las buenas prácticas docentes resultan positivas en el desarrollo de la estrategia educativa conjunta en todas las etapas, en la de secundaria son fundamentales para el buen rendimiento de un alumnado que se aburre y desmotiva con facilidad. Así pues, las metodologías dinámicas, las actividades novedosas y participativas, atención tutorial, el uso de las nuevas tecnologías en el aula, la sustitución de los libros de texto por material didáctico alternativo o los trabajos y debates en grupo son solamente algunos ejemplos de buenas prácticas que logran «enganchar» a los estudiantes de la etapa secundaria o incluso «reenganchar» a aquellos adolescentes que ya se encontraban desencantados con respecto a la vida escolar.

Partiendo de las diversas investigaciones consultadas, se ha obtenido para este trabajo, por un lado, un larga lista de sugerencias que ayudan a conseguir nuestro objetivo; por otro, se han observado numerosas lagunas en las prácticas innovadoras que actualmente se llevan a cabo en los centros, surgiendo así –afortunadamente- la oportunidad de reflexionar y rectificarlas (en definitiva, la esencia de la individualización en la enseñanza). De hecho, el profesorado siempre es responsable de hacer un seguimiento minucioso de la reacción del alumnado ante las innovaciones para poder evaluar sus prácticas y perfeccionarlas, sin perder de vista ningún momento el propósito final del proceso: mejorar el nivel de rendimiento y los resultados académicos de los estudiantes.

Cuando un equipo docente, respaldado por la dirección y administración de su centro, implementa buenas prácticas en su estrategia didáctica y de acercamiento al alumnado, ha de hacerlo garantizando que toda desigualdad entre unos estudiantes y otros queda compensada, incrementando el rendimiento de todos por igual. Esto es, las buenas prácticas deben ser, al mismo tiempo, inclusivas, y tener el mismo alcance y efecto para el alumnado con discapacidad, los que presentan trastornos de aprendizaje,

los extranjeros y aquellos a los que, a priori, no se les ha diagnosticado ninguna dificultad pero poseen su manera de aprender y motivarse característica y única.

A la par que se introducen las buenas prácticas en el día a día de la escuela, se deben aprovechar todas esas innovaciones para potenciar tanto como se pueda el trabajo de atención a la diversidad, la labor cooperativa entre docentes y la participación de las familias en la incesante búsqueda de mejora la educativa. Solo cuando estas fuerzas actúan en conjunto, la escuela eficaz e inclusiva deja de ser una quimera y se convierte en algo alcanzable. No ha de olvidarse, de cualquier modo, que esto requiere planificación, orientación y evaluación de manera continuada.

En esta aproximación al modelo educativo idóneo para la lucha contra el fracaso escolar, que incluya buenas prácticas educativas en pos de la mejora del rendimiento del alumnado, se hace necesario un mayor acercamiento a los estudiantes, sobre todo en los contextos con mayor riesgo de exclusión social o en las zonas desfavorecidas. Esto se explica por el hecho de que los alumnos y alumnas bajo estas condiciones suelen sentirse perdidos, desencantados, desamparados y frustrados en un mayor grado. Como se ha visto en algunos comentarios del presente estudio, suelen adoptar –sistemáticamente- una postura contraria a la de la escuela, culpabilizándola de sus problemas e infravalorando el bien de la educación. Pese a la ardua tarea que es este acercamiento, los estudios realizados han constatado que la actitud positiva y cercana al alumnado con una problemática aguda modifican con éxito su postura ante el aprendizaje y la institución escolar, pues aumenta sus niveles de autoestima y motivación. Esto no hace otra cosa que introducirlos en el círculo que lleva a un mejor autoconcepto, mayor autonomía, fijación de metas y automonitorización. Cuando un alumno o alumna se da cuenta de que su desarrollo está en sus manos, así como de que no quedar excluido

social o económicamente depende de sí mismo, los límites mentales que hasta entonces no le dejaban avanzar en la educación se pulverizan.

En este tipo de centros –entornos con alto riesgo de exclusión y elevados índices de fracaso escolar-, la puesta en práctica de innovaciones se ve a menudo obstaculizada por la propia problemática del entorno, que provoca que personal administrativo y docente tenga que pasar gran parte de su tiempo «apagando fuegos» sin poder llevar una gestión adecuada y sin disponer de tiempo para planificar la estrategia didáctica adecuada e implementarla. Si las instituciones pertinentes saben anticiparse a esta situación proveen a los centros los de recursos económicos, materiales y humanos necesarios, las tareas de atención a la diversidad y el acercamiento orientador y motivador con el alumnado serán mucho más fáciles de llevar a cabo.

Asimismo, otra de las características ineludibles de nuestro modelo educativo perseguido es la coordinación y cooperación entre el profesorado de distintos departamentos para ejecutar las buenas prácticas. Las labores principales a realizar en conjunto incluyen el diagnóstico y la selección de estudiantes con dificultades para el aprendizaje, la reorganización de grupos en función del horario lectivo y la integración de instrucción específica (como educación en valores y habilidades cognitivas) en las distintas áreas del currículo, para lo cual será fundamental lograr la implicación y el respaldo del equipo psicopedagógico de la escuela.

Al trabajar en conjunto, no solo la atención a la diversidad es más efectiva y fluida, sino que los propios docentes sientan un ejemplo que los alumnos y alumnas imitarán, justo igual que en el caso contrario, si los viesen discutir porque se ha sacado alumnado de la clase a la hora que no corresponde o porque no consiguen ponerse de acuerdo para compartir espacios.

Cabe recordar una vez más, que de nada servirá implementar buenas prácticas docentes y administrativas en el centro, a la par que lograr una impecable coordinación de todos los agentes educativos, si el proceso se detiene o se relaja tras la ejecución de las mismas. Realizar un minucioso seguimiento de la respuesta y resultados del alumnado para poder reforzar o reajustar los métodos empleados se vuelve vital en la lucha contra el fracaso escolar y la exclusión, más aún teniendo en cuenta la naturaleza cambiante de estos contextos y perfiles. Y es que, como se ha dicho en estas páginas «el dinamismo es la clave para que no se produzca el desenganche» y «al primer atisbo de desinterés o aburrimiento, hay que introducir un nuevo elemento o cambiar el método».

Esta filosofía debe ser, igualmente, traslada al campo evaluativo de forma específica. Para que exista una «buena práctica evaluativa», la evaluación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades concretas del alumnado, puesto que, como se ha visto en este trabajo, la rigidez evaluadora perjudica el aprendizaje.

Una evaluación beneficiosa se lleva a cabo de manera continuada a lo largo de todo el curso académico, sirviendo como niveladora tanto de la actividad docente como de la del alumnado; las valoraciones son enfocadas positivamente y emiten mensajes de motivación, orientación y propuestas de mejora, en lugar de calificarlos con notas que los señalan y condenan. Las buenas prácticas de evaluación en la educación secundaria han de implicar, también, que a final de curso se haga una valoración global del esfuerzo, la conducta y el trabajo diario, desmarcándose de la calificación de un solo examen final.

Sin olvidar los objetivos principales de la implementación de buenas prácticas en contextos de exclusión social y fracaso escolar, que son aumentar las tasas de promoción de curso, idoneidad y obtención de titulación,

reducir el absentismo y disminuir los índices de abandono prematuro escolar, recordemos que en la atención a la diversidad, las innovaciones más recomendadas son, entre otras:

- Situar al alumnado en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto implicará conocer a fondo sus intereses y formas de aprender, con el fin de poder ofrecer métodos y materiales alternativos que logren «enganchar» a los estudiantes. Utilizar revistas en clase, visitar el aula de informática para buscar investigación en internet o simular situaciones reales para un aprendizaje más significativo son actividades que requieren un esfuerzo menor del que se piensa y que pueden desencadenar grandes cambios motivacionales.

- Flexibilizar las planificaciones y programaciones curriculares en pos de la atención a la diversidad. Hacer esto en la medida que las leyes de contenidos mínimos a cubrir lo permitan, hará que exista una adaptación real a los distintos ritmos de aprendizaje del alumno/alumna o grupos, pudiéndose retroceder o avanzar en la programación en función de las necesidades del momento y asumiendo que las modificaciones habrán de ser constantes y originarse de la observación permanente a lo largo de todo el curso.

- Crear grupos reducidos y flexibles. Ya que, solo así, es posible proporcionar una atención individualizada concentrada. Además, dada la imposibilidad de que los alumnos coincidan en su nivel de conocimientos o en el tipo de obstáculos encontrados, los grupos se han de flexibilizar, de manera que se fomente, al mismo tiempo, el enriquecimiento procedente del trabajo en grupo y el debate.

- Concienciar a familias y comunidad sobre lo necesario de su implicación. Porque, como se ha comentado repetidamente, el alumnado con necesidades educativas especiales y en contextos de exclusión social,

así como aquel que no presenta otros hándicaps que sus propias características personales únicas, necesita, en la etapa de la adolescencia, un refuerzo exterior positivo que, gracias al vínculo emocional, surte el efecto motivacional deseado. En cambio, cuando un estudiante pierde el apoyo de sus referentes exteriores, el desinterés y la desmotivación se apoderan de él y lo arrastran a la autoexclusión educativa y, por ende, sociolaboral.

Pasando ahora a los objetivos específicos de este trabajo, uno de los propósitos en este aspecto era puntualizar y matizar las respuestas educativas que se realizan en las aulas para combatir el fracaso escolar antes de que este se produzca, o, al contrario, para rescatar a aquellos adolescentes que ya han abandonado el sistema educativo y han quedado en el limbo de la exclusión por la no titulación y la carencia de habilidades básicas para la vida adulta.

A este respecto, se vio como en el segundo ciclo de secundaria se implementaban los programas de apoyo y refuerzo, las adaptaciones curriculares o la derivación a programas del estilo de las Escuelas de Segunda Oportunidad, donde prima la practicidad de formar al alumnado para desempeñar una promoción, al tiempo que se le dota de las competencias básicas requeridas para una inserción social satisfactoria.

Nada tiene que ver esto con los tiempos en los que, ignorándose las necesidades educativas específicas, se enviaba a aquellos estudiantes que empezaban a quedarse atrasados en el aprendizaje a aulas o centros especiales, ya que lo que se hace, en realidad, es personalizar la educación para poder sacar el máximo provecho a las capacidades e intereses individuales. Gracias a la aplicación de los métodos individualizados, este «castigo» de desterrar al alumno de su aula principal queda obsoleto, ya no se le responsabiliza de su fracaso sino que se le escucha y se busca la adaptación que en mayor grado favorezca su desarrollo.

Pese a que las administraciones siguen siendo prescriptoras de unos parámetros a los que toda escuela ha de amoldarse, estas comienzan a entender lo imperativo de una flexibilización de los contenidos y las metodologías, y ven con buenos ojos las iniciativas innovadoras que promueven una individualización de la enseñanza, así como la inclusión educativa. De esta manera, se toma la senda apropiada hacia la erradicación de los problemas del aprendizaje, la repetición de curso, el absentismo y el abandono escolar.

Cada centro de secundaria, escuela de segunda oportunidad, programa de apoyo y refuerzo o de atención a la diversidad debe construir su propia propuesta curricular alternativa en función del contexto específico en el que se encuentra y las necesidades que este genera en el alumnado. De esta manera, puede ofrecer de un modo más acertado la formación u orientación profesional más acorde al mercado laboral de la zona, una estrategia didáctica que satisfaga los intereses de una población específica o un apoyo emocional y motivacional que se corresponda a la realidad que vive un grupo particular de alumnado, como el de origen inmigrante o el que reside en zonas especialmente desfavorecidas.

Todas estas alternativas pasan obligatoriamente por una detección individual, previa y temprana de las dificultades únicas e irrepetibles encontradas por cada miembro del alumnado. Antes de tomar la decisión de integrar a un estudiante de secundaria en un programa especial o de derivarlo a un centro específico, se ha de informar a las familias y a todos aquellos agentes de la comunidad educativa implicados. No ocurre así, por ejemplo, en el ingreso en Escuelas de Segunda Oportunidad, en las que el alumnado ya había salido del sistema educativo y ahora es rescatado por los servicios sociales de su zona o ha acudido por voluntad propia a matricularse. Cualesquiera que sean las circunstancias, la cooperación, la información y el seguimiento continuado constituyen un alto porcentaje de la

garantía de éxito de cada iniciativa. En este ambiente altamente comunicativo, en el que participa profesorado y familiares, pero donde el alumnado tiene, por primera vez, voz y voto para opinar y tomar decisiones sobre su proceso educativo, se propicia la reflexión y la autorregulación del aprendizaje. Es más, los propios docentes y familiares se monitorizan para identificar cómo pueden mejorar la forma en la que ayudan y acompañan a sus estudiantes e hijos/hijas. De esta forma, los adolescentes se sienten importantes al verse respaldados, algo que retroalimenta la motivación de ambas partes y beneficia notablemente el avance de la comunidad.

Esto pudo verse de manera concreta en el análisis de la experiencia del Banco Común de Conocimientos, un proyecto digno de imitar -a modo de experimento educativo-, en todas las escuelas de secundaria. Y es que, a raíz de experimentar una red social educativa que se extendiese más allá de los muros del centro, estudiantes y profesionales aprendieron a aprender, descubrieron maneras de motivarse, de fijarse metas, de aspirar a conocer más y, sobre todo, a saber flexibilizar las metodologías utilizadas, comprobando como esa flexibilización eleva el nivel de rendimiento académico y mejora los resultados.

Unos resultados que se mantienen altos cuando la evaluación tampoco es rígida, resumiendo esto el último objetivo específico de este trabajo, el de potenciar una nueva cultura evaluadora con el fin de mejorar de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es relativamente sencillo que el profesorado se sienta atraídos por la idea de innovar en el currículo, pues a ellos mismos beneficia el salir de su rutina; sin embargo, cuesta mucho más convencerlos de que se replanteen sus métodos evaluativos, pues se sienten cómodos con esquemas ya preestablecidos dentro de los cuales se sienten seguros. Cuestionar la metodología de evaluación y flexibilizarla es, como se comprobado, una vía acertada de «quitar presión» al alumnado y conseguir que aprenda significativamente, construyendo una base de co-

nocimiento consolidada que garantiza buenos resultados en etapas posteriores o en la educación superior. Esta medida, junto con el resto de acciones educativas analizadas y comentadas a lo largo de este estudio, no solamente reafirma las metodologías personalizadas desarrolladas durante el pasado siglo sino que consolida la práctica de la inclusión educativa, ambas estrategias claves para el fortalecimiento de un modelo educativo en el que no haya cabida para el fracaso escolar.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

Fracaso Escolar

1.1. Introducción

En el presente marco teórico se detallan las líneas de trabajo que han sentado las bases para este estudio del fenómeno del fracaso escolar durante la etapa de educación secundaria, haciendo especial hincapié en los casos en los que el fenómeno se produce en contextos de exclusión social, debido a la marcada incidencia que tienen los factores condicionantes que conducen al bajo rendimiento, la no consecución de objetivos, la repetición de curso y el abandono escolar prematuro en los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años en riesgo de exclusión.

A la hora de abordar esta investigación, se ha profundizado en el análisis de posibles causas -directas o indirectas- del fracaso escolar y el abandono escolar prematuro por parte del alumnado en riesgo de exclusión social en comparación con el que no lo está, tales como las capacidades individuales del alumnado, su entorno social y la influencia que ejercen los distintos agentes que componen el sistema educativo, al tiempo que, mediante una revisión exhaustiva de los resultados de diversas encuestas y una extensa reflexión acerca de la visión de numerosos autores, se han seleccionado y respaldado una serie de propuestas que tienen como fin promover actuaciones y métodos alternativos que ayuden a disminuir los motivos que desencadenan este fenómeno. De este modo, el marco queda dividido en epígrafes bien diferenciados, que marcan la pauta a seguir para una perfecta argumentación del análisis ejecutado y sus conclusio-

nes. El primero, que versa sobre la Educación Secundaria Obligatoria en España en contextos de exclusión social, desempeña un papel fundamental dentro del cuerpo de este trabajo, al clarificar los rasgos principales de la etapa educativa en la cual el fracaso escolar como fenómeno toma forma y despliega sus primeras consecuencias decisivas. La gratuidad y obligatoriedad de la secundaria, así como sus objetivos específicos, que se concentran en la formación de jóvenes preparados para la vida laboral y ciudadana, ayuda a entender la manera en la que todos los componentes de la sociedad pueden involucrarse en la educación, y también a ver de manera más nítida la realidad en la que los adolescentes cursando esta etapa se encuentran inmersos. Al comparar a aquellos en riesgo de exclusión social con los que no lo están, se observa igualmente cómo, tomando como muestra jóvenes de una misma generación que han sido víctimas de idénticas circunstancias durante la recesión económica, es en los contextos de renta baja, familias desestructuradas, áreas desfavorecidas y privación material severa donde el fenómeno del fracaso escolar se agudiza. Cerrando este epígrafe, las leyes orgánicas de calidad y mejora de la educación respaldan con solidez las propuestas de cambio que implican la involucración no sólo de la comunidad educativa sino de la sociedad en su totalidad.

Bajo el epígrafe «Definiciones de fracaso escolar», se profundiza en el significado del concepto, saliendo a relucir nuevamente la importancia de todos sus condicionantes y consecuencias. Si bien las diversas definiciones abordadas varían en enfoque dependiendo de la perspectiva de cada investigación en concreto, la cual hace que se otorgue mayor o menor importancia a ciertos rasgos del fenómeno, se detecta un elevado número de ideas generalizadas que se repiten en gran parte de las descripciones aportadas. Es más, puede verse y corroborarse gracias a los datos de otras secciones que el fracaso escolar ha sido un fenómeno globalizado que se

ha producido en las últimas décadas a escala mundial, estando todas las investigaciones de acuerdo en que se trata de un proceso multidimensional y multicausal, en el que las familias, la cultura, la procedencia y el estatus socioeconómico llegan a ser determinantes. Algunas de las características del mismo más mencionadas y recurrentes son la desvinculación del sistema educativo por parte del alumnado de secundaria, el absentismo, la repetición de curso, las dificultades de aprendizaje, la transgresión de las normas y, en última instancia, la no obtención del título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria.

Al tratar los factores que influyen sobre el fenómeno del fracaso escolar, uno de los primeros y con mayor incidencia a medida que el alumnado que cursa secundaria divisa el umbral de los 16 años de edad, es el atractivo de la posibilidad de incorporarse al mundo laboral, con todas las ventajas a corto plazo que ello supone: independencia económica, comenzar una «vida de adulto» y, ante todo, liberarse de una actividad (estudiar) que ha sido impuesta y en la que el estudiante no se siente a gusto. En el epígrafe correspondiente se verá, sin embargo, que este atractivo resulta ser un oasis en la mayoría de los casos. Al analizar los factores que ejercen una influencia y acaban por desencadenar el denominado fracaso escolar surgirá, asimismo, el ciclo compuesto por las malas notas, la desmotivación, la repetición de curso y el absentismo, todos ellos estrechamente ligados y con una notable incidencia circular que tiene su equivalente en el proceso de desenganche o desvinculación de la vida escolar por parte del alumnado. Muy relevante serán también las observaciones realizadas acerca de la evaluación y la necesidad de replantear su sistema para que sea constructiva en lugar de desmotivadora, así como de los diversos programas de adaptación y diversificación y la puesta en tela de juicio de su eficacia en casos de dificultades en el aprendizaje y otras necesidades educativas específicas.

En el apartado «Indicadores del fracaso escolar en secundaria», se pretende explicar el fenómeno tanto a nivel estatal como europeo mediante el análisis de tasas brutas y netas, atendiendo preferentemente a los porcentajes de personas de 18 años que continúan estudiando. A través de estos análisis, el presente trabajo puede hacerse eco de lo esperanzador de las cifras europeas, que demuestran que los objetivos a nivel estatal –rebajar el promedio de alumnado que abandona el sistema educativo a los 16 años» pueden ser alcanzables a medio o incluso a corto plazo.

También se introducen bajo este epígrafe los conceptos «tasa de idoneidad», «tasa de emancipación» y «tasa de principalidad», todos indicadores esenciales para las distintas investigaciones sobre el fenómeno que azota las aulas. Estos, junto con otros indicadores de tipo socioeconómico, educativo, cultural, familiar, de empleo y de vivienda, son utilizados para contextualizar el problema del fracaso escolar en una realidad que, como se insiste a lo largo de todo este trabajo, trasciende los muros de la escuela. No obstante, cuando el análisis se concentra en aquello que ocurre entre dichos muros, los indicadores que cobrarán protagonismo serán la repetición de curso (a menudo empleada como variable), la correcta o incorrecta adecuación del currículo, las inversiones económicas por alumno y año, la asistencia irregular y el absentismo en determinadas fases de la etapa secundaria, entre otros.

Las investigaciones que han servido para consolidar las ideas expuestas y respaldar conclusiones y propuestas que puedan promover cambios a favor de la disminución de los índices de fracaso escolar se han escogido por la atención prestada en ellas a zonas con grandes porcentajes de población en riesgo de exclusión social o con contextos específicos en los que está presente. Dignas de mención en esta introducción son, por un lado, la de Gallardo y Nieto (2009), que indagó en las posibles causas de la creciente tasa de escolaridad deficiente y fracaso escolar en una zona

desfavorecida donde el principal objetivo es la inserción laboral de los jóvenes. Con una generación cuyo futuro no se vea truncado por el abandono escolar prematuro y la no obtención de titulación, el cambio de área marginal a área con buenos prospectos sociales y económicos sería posible, algo que pasa obligatoriamente, según concluye este estudio, por una comunidad que pasa de la reflexión a la acción y que acompaña a los adolescentes en su transición del ámbito escolar al laboral.

Por otro lado, se comentarán investigaciones de igual relevancia como las de Ponferrada (2008), quien desentrañó la influencia que ejerce sobre el alumnado de clase trabajadora y de origen inmigrante en zonas periféricas el *streaming* o separación por niveles en los cursos de secundaria. Y ofreciendo una visión más global, con la aportación de Miñaca y Hervás (2013) se revisarán las acciones de una selección de programas de intervención llevados a cabo tanto en España como en el extranjero para comprobar su eficacia y evaluar los resultados sobre el rendimiento del alumnado de secundaria con problemas de aprendizaje o en riesgo de exclusión social y la reducción de los casos de fracaso escolar.

Otras investigaciones incluidas en este trabajo han tenido como objeto los programas de maestros comunitarios y las teorías de capital humano y cultural, y sus conclusiones pueden consultarse bajo el mismo epígrafe; no obstante, informes de análisis tan decisorios para poder comprender la situación actual del fracaso escolar en la etapa de secundaria en España y en comparación con países extranjeros como son los del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos de 2012 y 2013 respectivamente, han sido comentados en apartados separados para que puedan ser examinados con la minuciosidad pertinente. Antes de sumergir al lector en el revelador entramado de cifras proporcionado por los dos informes arriba mencionados, se cierra parcialmente el estudio con la contribu-

ción, por parte de distintas investigaciones, de propuestas para reducir los índices de fracaso escolar en la etapa secundaria y mejorar las expectativas de alumnado que optará por la educación postobligatoria, asegurándose así una generación mejor cualificada de cara al mercado laboral nacional e internacional. En dicho apartado, quedan ampliamente detalladas las distintas directrices a seguir, según las diferentes investigaciones a partir de las cuales se elabora este estudio, para luchar contra el problema del fracaso escolar en los años de la Educación Secundaria Obligatoria, tan determinantes para el futuro laboral y personal del alumnado. De hecho, son las mismas investigaciones que ayudaron a analizar definición, posibles causas, factores influyentes e indicadores las que en esta sección darán posibles claves para la disminución de casos de este fenómeno. Entre ellas, existe una defensa casi generalizada de la no segregación de géneros y la cohesión social entre alumnos y alumnas sea cual sea su origen cultural, económico y geográfico como algo beneficioso de cara a un buen rendimiento educativo en la secundaria, si bien no ha de olvidarse que puntos de partida diferenciados entre el alumnado pueden requerir su integración en programas específicos para equilibrar la balanza. Sin olvidar la importancia de las acciones coeducativas, se promueve una implantación de la prevención del fracaso escolar como cultura en lugar de como mera estrategia y, asimismo, se revisa cuáles son las herramientas didácticas disponibles para luchar contra el creciente fracaso escolar, especialmente en contextos de exclusión social, estando aquellas que gozan de un mayor protagonismo estrechamente relacionadas con la atención a la diversidad y la flexibilización del currículo. Concluyen este apartado propuestas algo más concretas como la de fomentar una mayor implicación de las familias en la educación de los adolescentes, replantear los métodos de evaluación con el fin de que adquieran un mayor valor formativo o fortalecer la integración del enfoque por competencias en la Educación Secundaria Obligatoria.

Una vez se ha perfilado una visión plena y coherente del problema del fracaso escolar en la etapa secundaria hoy día y en todas sus dimensiones, las cifras aportadas por estudios oficiales recientes ayudan a plantear nuevos retos de cara al futuro próximo de la educación.

El primero de los dos informes bajo un epígrafe propio que se examinará en este trabajo será el correspondiente al año 2012 del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Así, en su apartado correspondiente se resumen los resultados de la última edición de las pruebas en las que se evalúa, en intervalos de tres años, la competencia en matemáticas, lectura y ciencias del alumnado de secundaria de 15 años en 65 países. Prestando especial atención a la actuación de la muestra española y siendo el área de matemáticas considerada de mayor relevancia, el informe compara promedios de rendimiento a nivel europeo y global. Adicionalmente, este texto oficial que sirve de memoria de la evaluación, se detuvo en el examen de la evolución de los resultados entre las ediciones del 2003 y esta última, de 2012, para ahondar en su relación con la condición inmigrante del alumnado, el sexo o la repetición de curso y contribuir así al desarrollo de nuevas políticas educativas específicas.

Los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación de los Alumnos 2012 se dividen, como bien se explica en el informe español, en seis niveles pertenecientes a una escala de rendimiento por puntos, abarcando cada nivel un volumen preciso de conocimientos y capacidades mediante el cual el alumnado que toma parte en las pruebas puede ser categorizado. Así, puede constatarse que en las tres áreas objeto de estudio (matemáticas, competencia lectora y ciencias), la muestra española se mantiene en un equilibrado tercer nivel, manteniéndose cerca de los promedios internacionales. No obstante, al establecerse comparaciones internas tanto a nivel estatal como internacional entre distintos sectores del alumnado –de origen inmigrante, chicos y chicas o repetidores» la

diferencia entre puntuaciones medias comienza a agrandarse. Por ejemplo, con la única excepción de dos países de Europa del Este, la tendencia global es que el alumnado inmigrante obtenga puntuaciones promedio considerablemente más bajas a las del resto, reafirmando que la atención educativa a este sector cada vez más numeroso continúa siendo una asignatura pendiente. Por otra parte, las diferencias en el rendimiento de chicos y chicas se vuelven mucho más perceptibles en función de la competencia evaluada o la procedencia geográfica. Y finalmente, el análisis de la evolución de los resultados tomando como muestra al alumnado de secundaria que repite curso ratificó, en el estudio que refleja este informe, la necesidad de reforzar la base de conocimientos desde la etapa de educación primaria, dados los porcentajes de estudiantes de 15 años que, en el momento de las pruebas, cursaban 2º y 3º de la Educación Secundaria Obligatoria en lugar de 4º, curso que les correspondería de no haber repetido ningún año.

Finalmente bajo el epígrafe «Panorama de la Educación: Indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos 2013», se aportan los últimos datos para el presente estudio, destacándose entre ellos los porcentajes de alumnado español de segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en 2011 que obtuvo la titulación de graduado o graduada en secundaria (88%), frente al mismo porcentaje del 2001 (66%), observándose no sólo un aumento significativo de los casos en los que se obtiene la titulación oficial a lo largo de la última década sino también el hecho de que España se situó por encima de la media europea en este respecto. El informe español «Panorama de la Educación», al tratar de identificar las claves del citado incremento subraya las ventajas de la escolarización temprana y las altas tasas detectadas en España, la subida en los últimos años de los gastos en educación por alumno, la cantidad de alumnado por aula, el número de horas lectivas obligatorias y la proporción de tiempo dedicado a cada una de las competencias básicas. Aun así,

cuando todos estos factores evidencian una mejora apreciable del sistema educativo actual, no se logra una explicación certera para los todavía altos índices de fracaso escolar.

1.2. La Educación Secundaria Obligatoria en España en contextos de exclusión social

Con el fin de iniciar el desarrollo del tema principal de este marco teórico se considera oportuno, en primer lugar, clarificar el funcionamiento y características esenciales de la Educación Secundaria Obligatoria en España para, seguidamente y con la ayuda de la información proporcionada por el reciente estudio *El futuro comienza hoy* publicado en octubre de 2013 por la Fundación Adsis, poner al lector en antecedentes acerca de la situación actual del alumnado en riesgo de exclusión que cursa la etapa secundaria y cuyas circunstancias se convierten en condicionantes que los vuelven más propensos a engrosar los porcentajes de fracaso y abandono escolar prematuro.

Cabe señalar, además, que el enfoque del problema del fracaso escolar desde esta etapa de la educación en concreto no es casual, sino que responde al hecho de que es durante la misma cuando el fenómeno cobra visibilidad en el bajo rendimiento y los malos expedientes, al tiempo que se hace evidente muchas veces mediante la actitud inadecuada y falta de motivación del alumnado.

Como veremos más adelante, en la mayoría de casos, las razones que terminan por desencadenar el abandono escolar o fracaso se originan en la etapa de la educación primaria, pero este fenómeno, que se produce de manera acentuada en entornos y contextos de exclusión social, sale a relucir bajo la obligatoriedad de la etapa secundaria.

1.2.1. La Educación Secundaria Obligatoria en España

Conforme a lo descrito en la *web* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, la Educación Secundaria Obligatoria es «una etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la educación básica». Dicha etapa se divide en cuatro cursos académicos que el alumnado, siempre y cuando no repita curso, completará entre los 12 y los 16 años de edad, y se caracteriza por estar organizada según principios de atención a la diversidad así como de orientación educativa y profesional.

Los objetivos primordiales de la Educación Secundaria Obligatoria en España se centran en que el alumnado:

- Asimile conocimientos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos básicos.
- Adquiera unos hábitos de estudio y trabajo sólidos.
- Esté bien preparado, orientado y asesorado en su transición hacia la educación postobligatoria o su inserción en el mercado laboral.
- Sepa ejercer sus obligaciones y derechos ciudadanos de manera adecuada.

En definitiva, la etapa secundaria obligatoria es decisiva en la formación del individuo como adulto y futuro profesional, y por ello se ocupa de dotarlo con la autonomía necesaria a través de un currículo flexible y una orientación que, aunque se verá más adelante que no siempre es acertada, tiene la intención de actuar como lazo conector hacia el éxito académico y profesional.

El sistema de educación secundaria en España evalúa el proceso de aprendizaje de manera continua y diferenciando entre las distintas áreas del

currículo. Gracias a la evaluación continua, se detectan fácilmente los casos en los que es necesario aplicar acciones de refuerzo tanto para el alumnado como para los procesos, e incluso para los métodos didácticos utilizados. Por otra parte, la totalidad de los estudiantes que acaban el primer ciclo de esta etapa han de someterse a una evaluación de sus competencias básicas cuyo carácter es meramente orientador e informativo, pero que les prepara tanto a ellos como al profesorado y a sus familias para afrontar los retos del crucial segundo ciclo de secundaria.

La promoción al curso siguiente en cada nivel de la Educación Secundaria Obligatoria se hará efectiva, según la normativa vigente, cuando el alumnado supere los objetivos de las áreas cursadas o no se haya obtenido una calificación global negativa en más de dos asignaturas. En algunos casos, el profesorado puede permitir que un estudiante promocione al siguiente curso de secundaria con calificación negativa en tres asignaturas si consideran que no esto no afectará a su rendimiento en el futuro cercano. Al no promocionar, empero, se repetirá curso, siendo el límite por alumno dos repeticiones por nivel; es más, durante esta etapa sólo está permitido repetir dos niveles y hasta que se cumplan los dieciocho años de edad, por lo que puede existir alumnado que haya promocionado por no permitírsele una nueva repetición del mismo curso.

El alumnado que completa la Educación Secundaria Obligatoria demostrando haber adquirido las competencias básicas y haber alcanzado los objetivos específicos de esta etapa educativa obtiene la titulación de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria; en cambio, aquellos que no alcancen los objetivos mínimos ni asimilen las competencias básicas pueden abandonar una vez cumplidos los 16 años de edad, expidiéndose un certificado de escolaridad por el centro que detalle los años cursados y las materias estudiadas.

1.2.2. El alumnado en riesgo de exclusión social y su paso por la etapa secundaria

Por reciente y relevante, el estudio *El futuro comienza hoy* publicado por la Fundación Adsis en octubre 2013 es idóneo para plasmar, grosso modo, la situación actual de los estudiantes de secundaria que se encuentran inmersos en contextos y entornos con un alto componente de riesgo de exclusión social. La realización de dicho estudio consistió en una análisis comparativo entre adolescentes cuya realidad se corresponde con la arriba descrita y el resto de alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria en España.

Este segundo grupo, aunque no es tan vulnerable al fenómeno del fracaso escolar, está viviendo igualmente «un cambio de tendencia social marcado por la situación económica actual» (p.3) que ejerce de igual modo una influencia sobre su rendimiento y motivación.

En el análisis llevado a cabo por la fundación Adsis, se utilizan los siguientes indicadores para determinar el perfil del joven en riesgo de exclusión social: en su hogar entra menos del 60% de la renta mediana, la intensidad de empleo en el mismo es menor al 20% y se padece privación material severa (existente cuando una familia no puede permitirse comer carne o pescado al menos cada dos días, no dispone de vehículo o electrodomésticos de necesidad como una lavadora).

Así, de acuerdo a tales indicadores, el estudio desveló en el año 2013, que se había producido un incremento del 32% en de adolescentes padeciendo privación material severa en cuyo hogar, además, tanto el padre como la madre estaban desempleados con respecto a los años anteriores. Como consecuencia, de entre la totalidad del alumnado actual de la Educación Secundaria Obligatoria en España, se calcula que un 18,4% está en riesgo de exclusión social y, según las encuestas aplicadas, la mitad vive solamen-

te con uno de sus progenitores, siendo el ambiente más común en su entorno el marcado por las malas relaciones con el padre o la madre que no vive en casa o con sus hermanos. Estas consecuencias de la separación de los padres suelen tener una incidencia marcada en el rendimiento escolar del estudiante, afectando de manera inconsciente su motivación y autoestima.

En la investigación a la que hacemos referencia, las respuestas del alumnado evidencian una caída en picado de los porcentajes en cuanto a las declaraciones sobre motivación externa. El promedio de jóvenes en riesgo de exclusión social cursando la Educación Secundaria Obligatoria que afirman no sentirse valorados por sus padres y tutores se ha disparado, cayendo el de aquellos que no tienen queja sobre los refuerzos positivos que reciben por parte del equipo docente de su centro. Como consecuencia, se ha sabido que muchos estudiantes de secundaria han desistido de acudir a sus padres y tutores porque sienten que no sirve de nada, y del mismo modo, declaran tener vergüenza de preguntar en clase para no «parecer tontos», confirmándose así que la relación de confianza entre profesorado y alumnado se ha perdido del todo, favoreciendo el desenganche por parte del estudiante.

Por si esto fuera poco, el estudio también constata que las relaciones afectivas de los adolescentes en riesgo de exclusión se ven afectadas en mayor grado que las de los que no lo están. Prueba de ello es que un 29% del alumnado de secundaria de tales características declaró no sentirse importante para sus amistades, una situación cuyo innegable origen se encuentra en su entorno de pobreza y en la baja autoestima generada por la no valoración recibida en casa y la problemática particular de cada hogar. La falta de confianza en sí mismo resta al estudiante capacidad para relacionarse con otros de manera positiva y saludable, algo que, al mismo tiempo, incide sobre su rendimiento académico.

Otro de los indicadores del desarrollo de la etapa de desenganche escolar es, como se verá en algunas de las investigaciones sobre el fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria comentadas en este marco teórico, el pesimismo. Como bien reflejan las estadísticas obtenidas por la investigación de Fundación Adsis, tan pronto como el alumnado detecta que sus posibilidades de éxito escolar en el segundo ciclo de secundaria son pocas, suele auto descartarse de la educación postobligatoria –antes de tiempo» y comienzan a surgir pensamientos del estilo «yo no sirvo para estudiar».

Ese sentimiento pesimista, que puede ser motivado por la ausencia de refuerzo y valoración por parte de profesorado, padres y amistades ya mencionada, por una orientación errónea o la falta de la misma, o por la propia frustración del estudiante ante la no consecución de objetivos, se agudiza en los casos del alumnado en riesgo de exclusión social. Así, se observó que en el año 2013, un 61% de los estudiantes de secundaria que habían suspendido tres o más asignaturas cumplían con el perfil de alumnado en riesgo de exclusión social. Este sector, de manera adicional, muestra un menor interés por los idiomas, la informática y las nuevas tecnologías si lo comparamos con el de sus compañeros exentos de riesgo de exclusión social, algo que, aunque justificado por la realidad en la que se encuentran inmersos, les vuelve todavía más vulnerables a la exclusión ante un mercado laboral mundial altamente globalizado y digitalizado.

En razón a lo expuesto, se detecta la necesidad de evaluar el problema del fracaso escolar en contextos de exclusión social a través de sus causas y condicionantes, con el fin de promover cambios que, conjuntamente con la comunidad educativa y siempre dentro del marco de las leyes de calidad y mejora de la educación, logren reducir los porcentajes de fracaso escolar y abandono prematuro, engrosados generalmente por el alumnado en riesgo de exclusión.

En la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación se detallan algunas de las acciones y propuestas que se verán más adelante en este marco teórico, siendo quizá, las más reseñables la modificación de la denominación tanto de áreas de conocimiento como de objetivos para que esta se adecúe a los objetivos específicos del currículo y la inclusión de pruebas generales de evaluación que proporcionen información sobre el grado de consecución de objetivos en las competencias básicas de cada curso. Estas evaluaciones, puramente informativas y carentes de valor académico, constituyen, no obstante, una herramienta fundamental para que alumnado, profesorado, centros, padres y administraciones sepan redirigir la trayectoria escolar de los estudiantes de primaria y secundaria hacia el éxito escolar.

La misma ley establece los programas de iniciación profesional que, como se sabe, es una de las misiones principales de la etapa de educación secundaria. Estos programas, descritos por la ley como «una alternativa presidida por los principios de la máxima inclusividad» están destinados %principal pero no exclusivamente% al alumnado que no llega a adaptarse del todo al sistema educativo tradicional pero que sí puede sacar provecho de una formación profesional que, al mismo tiempo, le dé la oportunidad de adquirir competencias básicas de carácter general.

Por otra parte, según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, ratifica la necesidad de introducir las modificaciones pertinentes en el sistema educativo con tal de observar mejoras en el rendimiento del alumnado, frenar el fenómeno del fracaso escolar y asegurar nuevas generaciones de profesionales cualificados. Pero destaca, además, que para que esta mejora sea una realidad, todos los componentes de la sociedad han de participar activamente en ella. Es por ello que se hace un llamamiento no únicamente a los centros educativos, sino también a los sindicatos, organizaciones no gubernamentales,

empresas y todo tipo de organismos civiles para que tomen parte en la mejora de la calidad de la educación.

Atendiendo a indicadores de tipo emocional, y rescatando los datos obtenidos por la Fundación Adsis en su estudio, los cuales evidenciaban la relevancia de familiares y amigos en el desarrollo escolar del alumnado de secundaria en riesgo de exclusión social, cabe ser igualmente destacado el hecho de que el apoyo de la familia juega un papel fundamental en los casos de fracaso (o éxito) escolar. Tal y como se verá a medida que avancemos en este trabajo, un adolescente que se siente valorado por su entorno más cercano, independientemente de si sufre privación material severa y del nivel de renta en su hogar, tiene un mayor número de posibilidades de completar la secundaria con éxito obteniendo titulación.

Una vez sentadas las bases del contexto en el que se hace visible el fenómeno que nos ocupa: la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y, específicamente, los entornos o alumnado en riesgo de exclusión social, veamos qué significa en su sentido más estricto la expresión «fracaso escolar».

1.3. Definiciones de fracaso escolar

Si bien la mayoría de autores que, basándose en encuestas y sondeos realizados utilizando expedientes académicos y alumnos reales, se han adentrado en la búsqueda de una definición precisa del fracaso escolar, coinciden en que estamos ante un fenómeno complejo, gradual, de causas diversas y sobre el que inciden múltiples factores. Entre todos logran con éxito fijar una serie de causas y agentes comunes que hacen posible obtener una descripción global del concepto considerablemente sólida.Al examinar los distintos enfoques de cada una de estas investigaciones, se observan características que se repiten y que ayudan a esbozar, si no una definición única, un compendio de factores determinantes comunes que permiten identificar con claridad los casos de fracaso escolar y abandono escolar prematuro.

Así, muchos afirman que el fracaso escolar es el desenlace final de un largo y lento proceso que puede llegar a originarse con bastante anterioridad a la entrada del alumno en el período de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, no es extraño que empiece a gestarse en los años de Educación Primaria. Esta fase paulatina de desenganche (Mena, Fernández y Riviére, 2010) se ha usado para establecer una definición de partida del concepto del abandono escolar, entendiéndose éste como el resultado de «un proceso progresivo de desvinculación de la escuela por parte de aquellos que acaban abandonando antes de la obtención de un título post-obligatorio» (p.1), así como para referirse al fracaso escolar como «clímax

del proceso de desenganche acumulado que conduce al abandono prematuro» (p.4). Sin embargo, es la intención de estos autores resaltar el carácter fluctuante del proceso, el cual tiene sus altos y bajos, afectando al alumnado de forma distinta en función de su propia realidad, y puede manifestarse, además, de las maneras más diversas. En la misma línea y con el objetivo de perfilar los conceptos, escogen dar un paso más y diferenciar entre fracaso y abandono, refiriéndose a ellos como dos posibles consecuencias del desenganche por separado. De esta forma, completar la Educación Secundaria Obligatoria sin haber obtenido una titulación determinará un caso de fracaso escolar, y desvincularse de los estudios entre los 18 y los 24 años sin obtener una titulación post-obligatoria ayudará a identificar un caso de abandono. Calificado de término borroso que plantea interrogantes (Escudero, González y Martínez, 2009:43), el fracaso escolar es nuevamente abordado en un intento de definición como «fenómeno multidimensional y complejo, estructural y dinámico», pero, adicionalmente, estos autores introducen la idea de que este fenómeno tiene «raíces dentro y fuera de los centros escolares», por lo que su visión comienza a tomar la forma de un proceso en el que influyen de forma activa no sólo los propios alumnos sino también sus familias y el entorno social y cultural en el que se encuentran inmersos.

Es por ello que igualmente se ha hablado de la naturaleza relacional del fracaso escolar (Escudero et al., 2009) o, tal y como se ha denominado en el mencionado trabajo, de la exclusión educativa, a través de enfoques teóricos que serían «incomprensibles si no se toman en consideración las relaciones que sostienen con un determinado orden que no es arbitrario ni accidental, sino racional, ligado y provocado por el sistema social, económico y cultural que lo produce» (p.51).

Pese a que el análisis y la búsqueda de una definición exacta de los conceptos de fracaso escolar, abandono escolar o exclusión educativa concen-

tran sus esfuerzos, inicialmente, en el estudio de lo que ocurre en la escuela, no puede ponerse en duda que ese enfoque global desde el cual abordan el fenómeno los autores estudiados para este trabajo de investigación se antoja especialmente necesario. Zulma Perassi (2009), que analiza de manera exhaustiva la influencia de la evaluación en los casos de fracaso escolar, se refiere a éste como un «flagelo que trasciende los muros de la institución escolar y encuentra sus raíces en la realidad social, económica, política y cultural de un país» (p.1).

Asimismo, Perassi (2009) hace nuevamente hincapié en la complejidad del término, manifestando que hablar del fracaso escolar como mero bajo rendimiento en alguna de las asignaturas del currículum sería simplificar excesivamente el fenómeno e ignorar todos sus niveles de alcance, pero subraya la necesidad de «remarcar que, si bien el fracaso excede el ámbito de la escuela, es decisivo el papel que esta juega en la historia de formación de cada estudiante» (p.2). Por ello, constituyéndose la escuela como componente activo en esta definición de fracaso escolar que enfrenta la realidad social, cultural y económica del alumno con la vida escolar, se observa cómo, efectivamente, los primeros años de escolarización determinan si el alumno será capaz de adaptarse al sistema educativo o no, si fracasará o no, si terminará siendo excluido o no:

> «Para constituirse en «alumno» ese infante necesita aprender a decodificar un entorno –poblado de normas, ritos, lenguajes y acciones– que no siempre es compatible con aquel que está vigente en su grupo de origen, y es imperioso que logre desarrollar un conjunto de habilidades sociales que le permitan dar las respuestas esperadas por los miembros de esa comunidad escolar. [...]Cuando la escuela no es capaz de descubrir, «ver», nombrar y reconocer al sujeto, y se focaliza en la norma privilegiando la dimensión del deber ser, es altamente probable que lo condene al fracaso escolar» (p.2).

El fracaso escolar, descrito como una realidad que concierne no sólo a los propios alumnos, sino también a padres, madres, maestros y administra-

ción educativa (Moreno, 2009), se reconoce como un problema para el que raramente se buscan y ofrecen soluciones. Paralelamente, se relaciona este hecho con la multiplicidad de factores externos que inciden sobre las posibilidades de éxito o fracaso escolar, y que pueden, durante muchos años, mantenerse silenciosos e invisibles para las personas afectadas, y así lo declara la autora en su estudio:

> «El rendimiento escolar no depende exclusivamente del trabajo que realiza el alumno, ni de su voluntad o atención, sino que está condicionado por el éxito o fracaso de diversos factores globales, que condicionan este éxito o fracaso frecuente del escolar. El conglomerado de factores hace que la sensibilidad que debamos poner a esta problemática sea grande, de otra manera la no advertencia de ciertos factores puede provocar un mal diagnóstico y su posterior intento de solución a través de un programa de intervención o tratamiento» (p.3).

Dentro de esta diversidad de elementos influyentes y causales de la problemática que nos ocupa, Moreno vuelve a elaborar varios borradores en busca de una definición concreta de la misma. En ellos, reconoce como indicadores del fracaso escolar la repetición de curso, las malas calificaciones y la no consecución de metas fijadas, entre otros, y se une al debate abierto acerca de la importancia de conseguir un título frente a la de aprender.

Describe el fenómeno, además, como algo que «se produce en un marco sociocultural concreto, en una situación generada en un contexto sociocultural en el que rigen unas normas de comportamiento» (p.3), esto es, sus parámetros cambian en función de la sociedad, el momento histórico o las circunstancias concretas del alumno.

En este punto de la investigación, comienzan a aparecer condicionantes externos del fracaso escolar que hasta ahora no habían sido mencionados, pero que subyacen permanentemente en los factores que generan el proceso gradual de desvinculación de la escuela que se origina en edades

tempranas, y que son, principalmente, la presión y las exigencias ejercidas por el entorno más inmediatamente cercano al alumno: su familia, sus amigos y las expectativas que estos tienen en cuanto a su futuro académico, personal y laboral. La proximidad de la vida laboral y unas bajas calificaciones que provoquen que el alumno se sienta inferior a sus compañeros y recriminado por sus padres pueden convertirse conjuntamente en la causa del abandono escolar prematuro, conforme a la cual el alumno se «auto-descarta» y acelera la fase final de su progreso de desenganche, optando por la que para él parece la opción más fácil: dejar los estudios y encontrar un empleo para el que no precise tener un nivel de estudios mínimo.

A medida que se avanza en este estudio y durante el perfilado de esta definición global y compuesta, se nos pone en conocimiento de una nueva conexión: la del fracaso escolar con el absentismo y el riesgo de abandono escolar prematuro, interpretándose que tanto puede el primero ejercer una influencia sobre los segundos como puede esto ocurrir de manera inversa (Martínez y Álvarez, 2005). Aunque el absentismo, en ocasiones, responde a necesidades de fuerza mayor como enfermedades que requieren hospitalización o situaciones familiares y económicas específicas, en la mayoría de los casos se encuentra asociado a la desmotivación o, como se ha mencionado anteriormente, el desenganche por parte del alumno de la institución escolar, conduciéndolo casi inevitablemente por el camino directo al fracaso escolar. Por otra parte, se observa que el riesgo de abandono prematuro está estrechamente ligado a cuatro características definitorias del proceso gradual de desenganche o fracaso escolar: el propio absentismo, la repetición de curso, las dificultades de aprendizaje y la transgresión de las normas.

Todavía es posible añadir a la lista otros muchos posibles acercamientos a la definición de fracaso escolar, los cuales actúan a modo de guía que

permite identificar y reforzar los rasgos más característicos de este fenómeno. Por ejemplo, la revista *Temas para la Educación* de noviembre de 2010 identifica el fenómeno como «las dificultades para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo» (p.1). En su artículo «Fracaso escolar, clase social y política educativa» publicado en la revista *Viejo Topo*, Martínez (2007) sugiere además que el fracaso escolar se produce al no ser el sistema educativo capaz de hacer frente a sus obligaciones.

Con la definición esbozada por Martínez-Otero (2009), se da por cerrado este apartado, si bien sería posible continuar con las contribuciones de un número considerable de investigaciones que coinciden en términos de aquello que compone la esencia del fracaso escolar:

> «El 'fracaso escolar' es un concepto polimórfico en el que tienen su responsabilidad todos los implicados, esto es, la sociedad, la familia, la institución escolar, los profesores, los alumnos y aun los legisladores. En realidad, nos hallamos ante un «fracaso social», porque de un modo u otro la disfuncionalidad afecta al conjunto de la sociedad» (p.3).

1.4. Factores que influyen en el fracaso escolar en la etapa secundaria

En el estudio pormenorizado del proceso gradual de desvinculación de la escuela por parte del alumnado llevado a cabo por Mena, Fernández y Riviére (2010), se observan algunos factores clave que generalmente acaban desencadenando el abandono escolar prematuro. Por ejemplo, el atractivo que supone abandonar los estudios para incorporarse al mundo laboral: un cambio que, desde el punto de vista del alumno, constituye una «victoria táctica» al deshacerse de una obligación impuesta y escapar de una realidad en la que no se encuentra a gusto para hacer algo realmente útil, cuando en realidad está cercenando sus posibilidades de obtener una titulación superior que le permita, en el futuro, acceder a una vacante de empleo mejor remunerada.

Además, la misma investigación trata otras realidades de la vida escolar que actúan como factores altamente influyentes a la hora de reconocer casos de fracaso escolar, como la desmotivación causada por una oferta vital pobre por parte de la escuela, los perjuicios causados por los cambios de centro y el influjo de profesores carentes de aptitudes pedagógicas y motivacionales hacia su alumnado.

A ellos se unen problemas relacionados con las capacidades individuales, los trastornos de la motivación y del esfuerzo, la procedencia geográfica, el entorno sociocultural y las carencias observadas en el funcionamiento del propio sistema educativo.

En la misma línea, conforme se profundiza en el análisis de las causas del fenómeno del fracaso escolar, salen a la luz una serie de factores que, si bien pueden ser considerados a priori indicadores del fracaso en lugar de causas de éste, sí que desempeñan un papel fundamental a la hora de acelerar la fase final del proceso progresivo de desenganche escolar: los malos resultados académicos, el absentismo y la repetición de curso. Se podría observar de hecho, un ciclo en el que los malos resultados conducen a la desmotivación, ésta al desenganche, el desenganche al absentismo y el absentismo a terminar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sin haber obtenido una titulación, pudiendo apreciarse claramente la relación de causalidad entre los elementos anteriormente descritos y el fracaso escolar.

Es por ello que el sistema educativo en su búsqueda de paliar este fracaso escolar lleva a cabo medidas de carácter extraordinario como es la Diversificación Curricular, la cual se aplica en el segundo ciclo de educación secundario, siendo posterior a las medidas ordinarias; las de refuerzo y apoyo y la repetición de curso, por resultar estas insuficientes. Por otra parte se aplican los programas de Educación Compensatoria, se realizan Adaptaciones Curriculares Significativas y se actúa con el alumnado de Necesidades Educativas Especiales. Comprobándose, sin embargo, que estas acciones resultan efectivas a la hora de diagnosticar la problemática que conduce a estos estudiantes al fracaso escolar o al abandono prematuro, pero no es tanto cuando se trata de evitar que fracasen o abandonen ya que el alumnado que pasa por estas intervenciones, por norma general, no continúa estudiando en la etapa postobligatoria.

Al contrario, el programa de Diversificación Curricular, que entra en escena durante la segunda etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, representa un factor que influye de manera positiva en la educación postobligatoria en general, conduciendo al éxito escolar en lugar de al fracaso

en un gran porcentaje de casos. No obstante, al estudiar con detenimiento los porcentajes de Bachillerato en particular, el alto índice de alumnado que fracasa y abandona los estudios en esta etapa hace pensar que el abandono y la no obtención de un título pueden obedecer a una incorrecta orientación de alumnos de diversificación cuyas capacidades se habrían adaptado mejor a las exigencias de un Ciclo Formativo de Grado Medio hacia el Bachillerato, convirtiéndose así la orientación durante esta etapa en un factor a tener en cuenta.

Los cambios de etapa y de centro constituyen asimismo factores a tener muy en cuenta, y son descritos como fases «críticas» en el proceso de la desvinculación escolar que conduce al fracaso. Del mismo modo, tanto aquellos profesores que olvidan la importancia del aprendizaje y se centran en los resultados, como la división de alumnos por grupos y clases en función de su nivel se convierten en factores determinantes que alteran el equilibrio de la vida escolar y provocan la desmotivación temprana del alumnado.

Otros factores, a menudo obviados, son la presión del entorno cercano y la exigencia de títulos. La familia y los amigos del alumnado suelen ser determinantes a la hora de producirse el fracaso escolar, incluso cuando no juzgan sus malas calificaciones ni manifiestan desaprobación de manera explícita. Un estudiante que obtiene malos resultados, no logra aprender ni adaptarse al sistema educativo y al que la obtención de una titulación se le antoja inalcanzable, pronto empieza a sentirse inferior con respecto a sus compañeros y amigos, al tiempo que reprochado por sus padres y tutores.

En una situación que sólo le genera malestar y ante unos objetivos que considera inútiles, el alumno prefiere abandonar y, tal y como se ha mencionado anteriormente, buscar su primer trabajo.

Moreno (2009) elabora una clasificación de factores causales del fracaso escolar que los agrupa en una esfera orgánica (incluyendo problemas físicos y de carácter sensorial), una esfera intelectual (englobando todas las deficiencias de esta índole) y una esfera afectivo-volitiva (que incluye todos los condicionantes que ejercen las relaciones familiares, afectivas y con el profesorado).

Pero, a su vez, desglosa estas esferas en otra clasificación compuesta por dos grandes grupos de factores que influyen sobre el fracaso escolar: los internos o personales y los externos o ambientales. El primero comprende causas como dificultades de aprendizaje específicas, carencias personales, deficiencias físicas y psíquicas y conflictos tanto personales como con el entorno; el segundo abarca otras entre las que se encuentran el nivel cultural y económico, el clima familiar y la mala –o buena- administración educativa.

Por su parte, Martínez y Álvarez (2005) proponen la consideración de una serie de «factores protectores del fracaso escolar vinculados fundamentalmente a la actuación del profesorado y de la familia y a la necesaria colaboración entre ambos» (p.1), introduciendo así por primera vez en esta investigación la idea de que la ausencia de coordinación entre padres y profesorado puede convertirse un factor causal relevante del desenganche escolar y posterior fracaso. Igualmente, afirman que la sociedad actual achaca el fracaso escolar a un mal funcionamiento del sistema educativo que, al mismo tiempo, es generado posiblemente por disfunciones sociales existentes.

Gabarró (2010) plantea un enfoque distinto en la definición de factores del fracaso escolar y lo que hace es reducir el número de posibles causas del fenómeno a ser estudiadas. Así, el autor descarta el método de enseñanza, el currículo y los recursos de la escuela, afirmando que no han de

ser considerados factores que tengan una incidencia significativa en el desarrollo de este fenómeno y que cualquier modificación de los mismos no reduciría de forma considerable los porcentajes de fracaso escolar.

De modo contrario, Escudero (2005), que comienza su disertación acerca del tema reconociendo una vez más la multicausalidad del fenómeno y su naturaleza construida, determina que la variedad de factores que termina por ocasionar el fracaso escolar varía en función del momento en que se produce y las dinámicas que lo fabrican, y sí que alude a las políticas de desarrollo del currículo como posibles condicionantes del fracaso, especialmente cuando imponen una cantidad de contenidos desmesurada. Añade, además, que si el simple hecho de proporcionar una explicación de cómo y por qué el alumnado fracasa ya resulta difícil, ponerse como objetivo la tarea de disminuir o eliminar los casos de fracaso y abandono escolar puede llegar a representar una verdadera odisea. Por último, para dejar la clasificación todavía más abierta, recuerda que los recursos económicos familiares y el lugar de procedencia han de tenerse en cuenta como factores decisivos, si bien estos pueden incidir de manera positiva o negativa en la desvinculación de la vida escolar por parte del alumnado.

En un estudio sobre jóvenes y fracaso escolar en España (Observatorio de la Juventud en España, 2007) consultado con motivo de la presente investigación se destaca la necesidad de valorar, cuando se estudian las causas desencadenantes del fracaso escolar, relevantes factores de tipo sociológico como el impacto de las políticas públicas, el mercado laboral, los agentes sociales implicados y los colectivos marginales del sistema. Es más, apoyándose en el informe Delors, reafirma el hecho de que las políticas educativas pueden convertirse en un factor adicional de exclusión, y subraya el reto que supone diversificar las mismas sin que ello se traduzca en un aumento de los casos del fracaso escolar.

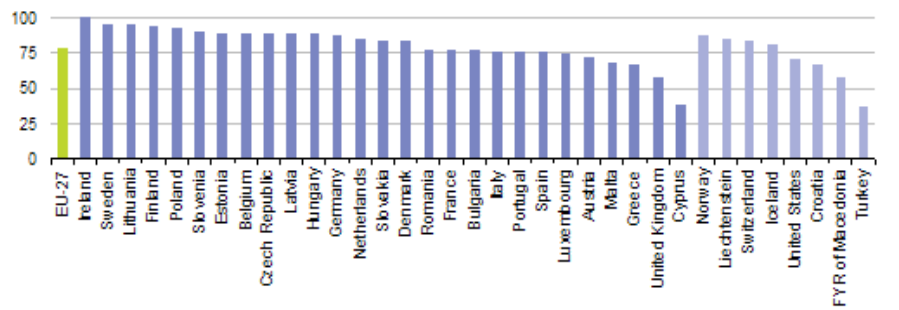
1.5. Indicadores del fracaso escolar en secundaria

Durante los últimos años ha proliferado la realización de estudios y análisis sobre el fracaso escolar con el objetivo de llegar a la raíz de la cuestión y desvelar sus verdaderas causas. ¿Cuándo se origina el proceso de desenganche? ¿Qué alumnado es más propenso a sufrirlo? ¿Qué situaciones lo propician? ¿A qué edad se produce el abandono escolar prematuro?.

Lo ideal sería que, en esta búsqueda, se analizara la totalidad de la población escolarizada, pues el proceso de desvinculación de la vida escolar da comienzo mucho antes de que se alcance la etapa de educación secundaria. Así, la ausencia de estadísticas reales en los años previos al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria hace que con total certeza se estén pasando por alto factores, indicadores y cifras que podrían ser de importancia para la investigación.

No obstante, según asevera Martínez (2009), se puede observar una indudable tendencia ascendente en el aumento de casos de fracaso escolar desde la década de los setenta en España si se miden indicadores como la tasa bruta del fenómeno (proporción de alumnado que no ha obtenido la titulación de graduado en Educación Secundaria Obligatoria a los 16 años) y su tasa neta (proporción de jóvenes entre 18 y 24 años que ni obtienen titulación ni continúan estudiando).

Las cifras más esperanzadoras que pueden aportarse en cuanto a las tasas de abandono son las europeas en conjunto. Si se observan los datos facilitados en el trabajo *School Enrolment and Early Leavers from Education and Training* (*Escolarización y Abandono Prematuro de la Educación y el Aprendizaje*), publicado en septiembre de 2012 en la página web de la Comisión Europea consultado en (http://ec.europa.eu/eurostat), estos indican que, sólo en el año 2010, aproximadamente 93.1 millones de personas estaban escolarizadas en los 27 estados miembros, si bien las estadísticas variaban considerablemente en función de las características demográficas y sociales de cada estado. Tomando como referencia a los individuos escolarizados que habían alcanzado los 18 años de edad, los datos desvelaron que un 79.1% -más de dos tercios del total- permanecían activos en el sistema educativo en Europa. Es por ello que, a pesar de que países como Reino Unido o Chipre sigan presentando tasas bajas de permanencia en la educación, en el gráfico adjunto se puede apreciar que el objetivo de reducir la cantidad de estudiantes que no obtienen el graduado en Educación Secundaria Obligatoria o se desvinculan de la vida académica al divisar el umbral de los 16 años es, atendiendo a las estadísticas, relativamente alcanzable.



(1) Refer to the internet metadata file (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/educ_esms.htm).
Source: Eurostat (online data code: tps00060)

Gráfico 1: Alumnado de 18 años escolarizado en los estados miembros de la U. E. School Enrolment and Early Leavers from Education and Training (Eurostat, 2012). (Fuente: Eurostat (http://ec.europa.eu/eurostat).

Probablemente uno de los estudios más completos consultados para elaborar la investigación a la que hace referencia este marco teórico es el del *Observatorio de la Juventud en España* (2007). En él, se detalla una clasificación de indicadores del fracaso escolar por bloques temáticos que tiene como meta facilitar la comprensión de los diversos contextos en los que se produce el fenómeno. De este modo, se distingue entre indicadores económicos, educativos, familiares, de empleo y de vivienda, los cuales se obtienen gracias a la medición y comparación de tasas y porcentajes relevantes para cada ámbito. Como muestra, para obtener los indicadores educativos se han medido, entre otras, las tasas netas y brutas de escolarización por edades y de acceso a los distintos niveles educativos, así como la imprescindible tasa de idoneidad, que desvela el número de «alumnos y alumnas que se encuentran matriculados en el curso académico que les corresponde por su edad o, lo que es lo mismo, que han progresado adecuadamente en su escolaridad, sin haber repetido ningún curso» (Bolívar y López, 2009: 9).

En cuanto a la elaboración de grupos de indicadores familiares y económicos, el *Observatorio de la Juventud en España* (2007) manejó datos tales como el umbral de renta baja, el número de componentes de cada familia así como sus edades y situaciones profesionales y condicionantes como el pago de alquiler de vivienda para obtener dichos datos. Por lo que respecta a los indicadores basados en el empleo y la vivienda, se analizaron índices de salario bruto, tasas de ocupación y paro por edad y sexo, tasas de emancipación y tasas de principalidad (porcentaje de personas que constan como persona de referencia de un hogar con respecto al total de personas de su misma edad).

Otros estudios, retornando al análisis del sistema educativo y los años de escolarización como eje central para la observación de indicadores del fenómeno del fracaso escolar, se centraron en los casos concretos de co-

munidades autónomas específicas, descubriendo así que en regiones aisladas del territorio español los niveles de fracaso escolar se disparaban, alcanzando cifras del 40% en determinados contextos y centros escolares. Bolívar y López (2009), que califican de inadmisible tal porcentaje en nuestro tiempo, sugieren que estos niveles desmesurados de fracaso son provocados por factores que podrían ser modificados, como las exigencias excesivamente altas de la actual Educación Secundaria Obligatoria.

En los mencionados estudios, se pudo comprobar que el alto índice de fracaso escolar está asociado de forma directa a la repetición de curso en comunidades como La Rioja y Castilla y León, y que, al mismo tiempo, la repetición se asocia a una incorrecta adecuación del currículo. Como consecuencia, la tasa de alumnado que completa la etapa secundaria sin titulación y que entra al mundo laboral sin apenas cualificación es elevada. Los resultados de las mediciones en otras comunidades, aparte de corroborar la estrecha relación entre repetición de curso y fracaso, proporcionaron datos esperanzadores: en el País Vasco la tasa de repetición es baja y tanto la de obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria como la de otros títulos postobligatorios es considerablemente más alta que la de otras autonomías.

Los diferentes análisis efectuados por Bolívar y López (2009) revelan estadísticas muy variables entre unas comunidades autónomas y otras en referencia a las tasas de fracaso escolar (la media nacional se sitúa en un 69,2% en años recientes), e igualmente lo hacen al hablar de indicadores económicos fundamentales del fracaso y el abandono como por ejemplo la inversión en educación (cuya media anual asciende a los 5.229 euros por alumno en años recientes). En términos de la segunda medición, se ha demostrado que esa inversión económica, marcadamente desigual entre autonomías, cuando es baja, se corresponde proporcionalmente con niveles altos de fracaso y abandono prematuro escolar, convirtiéndose en

un indicador que, pese a no justificar el fenómeno por sí solo, se ha de tener muy en cuenta.

Otros informes a los que Bolívar y López (2009) han recurrido para desarrollar su estudio, aluden al absentismo o la asistencia irregular del alumnado durante la etapa de secundaria como otro de los indicadores cruciales del fenómeno del fracaso escolar. En primer lugar, hay que notar que, en años recientes, un 2,5% de personas permanecían no escolarizadas a los 15 años. Entre los escolarizados, se aprecian desigualdades marcadas con respecto a los niveles de absentismo si comparamos entre ciudades y autonomías, pudiéndose afirmar, no obstante, que existe alrededor de un 0,3% de absentistas crónicos, que no acude al 75% de las clases presenciales durante el período de la Educación Secundaria Obligatoria. Cuando se habla de asistencia irregular en general, la media nacional llega a superar el 5%, siendo la franja de edad entre los catorce y los dieciséis años la fase aguda del absentismo.

Siguiendo la línea trazada por el absentismo y la asistencia irregular en el proceso de desenganche del sistema educativo, las investigaciones señalan el muchas veces inevitable abandono prematuro que ocurre al final del mencionado proceso como indicador sustancial del fracaso escolar. Según se puede apreciar, si bien las estadísticas pueden no ser exactas al incluirse fundamentalmente al alumnado del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en los estudios realizados, es muy alta la cifra de estudiantes que abandonan los estudios al cumplir 16 años, sin obtener titulación e independientemente del nivel alcanzado. Es más, según el análisis de López y Bolívar (2009), la Encuesta de Transición Educativa e Inserción Laboral del año 2008 reveló que un 3% del alumnado abandona el sistema educativo contando con solamente 14 ó 15 años, de manera que ni obtienen el graduado obligatorio ni llegan a completar esa etapa.

El alumnado que ingresa en el mercado laboral sin el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria está compuesto por personal poco cualificado que ocupará puestos de trabajo caracterizados por la precariedad o la mala remuneración, un dato que, pese a pertenecer a la vida post-académica, funciona como indicador fiable para calcular los niveles de fracaso escolar en regiones y contextos concretos. De hecho, se calcula que aproximadamente un 30% de los jóvenes de 16 años en España cumplen con la descripción arriba descrita (Bolívar y López, 2009). Esta realidad también es recogida por Fuentes (2009) en su trabajo «*Raising Education Outcomes in Spain*» («*Elevar los Resultados de la Educación en España*»), donde admite que «the inflow of poorly educated youth into the labour market is unusually heavy for a high-income country, largely on account of high drop-out rates in lower secondary education which, in turn, reflect one of the highest grade repetition rates in the OECD» (p.2), esto es, que «la entrada de jóvenes con una educación precaria al mercado laboral es, de manera inusual, demasiado numerosa para un país de altos ingresos, en gran parte debido a las altas tasas de abandono escolar en la primera etapa de secundaria que, a su vez, reflejan una de las más elevadas tasas de repetición de curso en la Organización de Cooperación Económica y Desarrollo».

Un indicador igual de valorable es, también, el de la cantidad de alumnado que, en los años posteriores al abandono prematuro, retoma los estudios para completar la etapa de educación secundaria obligatoria y obtener la titulación después de la incertidumbre experimentada en su primera aventura laboral, o bien ante la imposibilidad de acceder al empleo por falta de cualificación. Estas cifras, compuestas mayoritariamente por mujeres, ascienden a un 70,4% de titulados con el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a los 22 años, y un 16% de personas que, aunque aún no han obtenido titulación, continúan estudiando (Bolívar y López, 2009).

Así lo recalca, también en esta ocasión, en su trabajo «*Raising Education Outcomes in Spain*» («*Elevar los Resultados de la Educación en España*») el investigador Fuentes (2009) al señalar que los índices de regreso a la educación secundaria vocacional son relativamente altos, teniendo en cuenta que las personas en búsqueda de empleo con un bajo nivel educativo se enfrentan a probabilidades más bajas de ser contratados para desempeñar funciones bien remuneradas.

Otro indicador más del fenómeno del fracaso escolar resulta ser, de manera paradójica, la implantación de medidas especiales cuyo fin es precisamente reducir los casos de fracaso y abandono prematuro escolar. Tanto es así que se ha observado un aumento del fracaso escolar desde la puesta en marcha de programas de garantía social, de aprendizaje, de educación compensatoria, de refuerzo, orientación y apoyo, e incluso de la tan ampliamente discutida diversificación curricular.

Una mención especial merece el estudio sobre el fracaso y el abandono escolar de Mena, Fernández y Riviére (2010) editado por la Fundación La Caixa, en el que se otorga la importancia necesaria a la detección temprana de indicadores del fracaso escolar durante la etapa de educación primaria, fase en la que existe un alto porcentaje de probabilidades de que se origine el proceso de desenganche. Las tasas de repetición de curso en los años de primaria perfilan la cantidad de alumnado que experimentará mayores dificultades para ponerse al día en niveles posteriores o pasará a la etapa secundaria con graves carencias en cuanto a conocimientos base, provocando así malos resultados, desmotivación y, finalmente, abandono prematuro. Por ello, estos autores describen como «indicador definitivo» el alumnado que termina con éxito la etapa de primaria con 12 años. Además, Mena, Fernández y Riviére (2010) se apoyaron en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos en su minucioso análisis de los indicadores de repetición de curso, aspira-

ción o no a un título postobligatorio, malas calificaciones y riesgo de exclusión educativa en la etapa de primaria en función del nivel de estudios máximo y la ocupación de los padres, entre otros factores.

Así, pudiéndose entender el fenómeno del fracaso escolar desde los años de escolarización en los que se origina, es posible hacer un seguimiento de su desarrollo con mayor efectividad y predecir –y tratar de prevenir- su desenlace en forma de abandono prematuro durante la etapa secundaria, algo que, de acuerdo con estudios sobre el sistema educativo y el fracaso escolar en Venezuela llevados a cabo por Herrera (2009), se produce especialmente en los tres primeros años de la educación secundaria o, en otros términos, en el alumnado de entre doce y quince años de edad.

Si se atiende a la documentación recogida fuera del territorio español en últimas décadas, no es ilógico concluir que el fenómeno del fracaso escolar se ha extendido de manera global, y que sus indicadores podrían ser considerados, incluso, universales. Marjoribanks (2003), en su trabajo *Family Background, Adolescent's Achievement and Aspirations, and Young Adult's enrolment in Australian University* (*Entorno Familiar, Logros y Aspiraciones del Adolescente e ingreso de Jóvenes en la Universidad Australiana*), destaca, tal y como veremos que hacen otros autores al proponer una mayor implicación de las familias en la vida escolar del alumnado, que existe una marcada asociación entre las probabilidades de éxito o fracaso escolar y la involucración del entorno familiar del estudiante en su educación. Además, en el estudio australiano, se hace referencia a Rumberger para resaltar la influencia del estatus socioeconómico de la familia sobre el posible proceso de desenganche escolar, un indicador común en gran parte de los casos a nivel global. Así, según el texto original, Rumberger (1995) «indicated that family social status was highly predictive of students' dropping out of school, and that ethnic/race group differences in dropout rates could be explained largely by such family background differences»

(p.3). Al referirse Marjoribanks (2003) a este autor que «indicó que el estatus social familiar predecía en gran medida el abandono escolar de los estudiantes, y que las diferencias de grupo étnico o racial de los índices de abandono podían explicarse en su mayoría por tales diferencias de entorno familiar», hizo patente que indicadores del fracaso escolar como el entorno familiar, el estatus socioeconómico y el origen étnico del alumnado ya eran visibles desde la década de los noventa.

1.6. Investigaciones sobre el fracaso escolar

Son muchos los estudiosos y profesionales del ámbito de la educación que, motivados ante la posibilidad de ofrecer alternativas reales que logren disminuir los índices actuales de fracaso escolar, han llevado a cabo investigaciones de semanas, meses, e incluso años de duración en zonas y centros específicos, tratando de llegar a la raíz del problema a través del contacto con el alumnado y la comunidad educativa, así como mediante la implantación de planes de acción antes inexplorados, todo ello llevando al día una estricta documentación que les ha permitido sacar conclusiones, en gran parte de los casos, reveladoras. En el presente marco teórico se comentan las investigaciones más reseñables consultadas para elaborar el trabajo que nos ocupa.

Resulta especialmente relevante para la comprensión del fenómeno del fracaso escolar en zonas desfavorecidas la investigación llevada a cabo por Gallardo y Nieto (2009). Durante aproximadamente tres meses, el trabajo de campo del mencionado estudio fue realizado en una zona de transformación social del sur de Sevilla, un área periférica con déficit de servicios y capital social negativo.

El área ciudadana objeto de análisis fue escogida por poseer un alto número de jóvenes abocados a puestos de empleo marginales, informales y eventuales, siendo en concreto la situación de las chicas particularmente delicada. Gallardo y Nieto (2009) parten de la observación de una escola-

ridad deficiente en los jóvenes de más de catorce años de la zona, algo que, conjuntamente con la tasa de fracaso escolar del barrio, sigue una línea ascendente de crecimiento. Como consecuencia, estos jóvenes nunca llegan a estar preparados para una inserción socio laboral apropiada, evidenciándose así la necesidad de acompañamiento para ser insertados social y laboralmente con éxito. Por ello, el principal objetivo de estas investigaciones fue generar la inquietud de acercarse a la realidad social tanto en instituciones como en docentes, algo que se materializaría en el diseño de herramientas de diagnóstico, la puesta en marcha de nuevos proyectos y la evaluación de los que ya estaban en funcionamiento, esto es, la idea fue promover la acción por encima de la reflexión.

Abordando la perspectiva del capital social para elaborar su investigación, los autores se apoyaron en la tesis de Amartya Sen al declarar la importancia de establecer programas diferenciados y contextualizar las políticas sociales destinadas a menores sin apoyo familiar o en situación de precariedad social, puesto que ni todas las personas poseen las mismas capacidades ni gozan de las mismas oportunidades de partida. Con anterioridad al diseño de tales programas y políticas, se detectaron variables asociadas al fracaso escolar como conductas disociales, déficit de escolarización, déficit de socialización y otras situaciones de vulnerabilidad social. Además, los perfiles del alumnado objeto de estudio evidenciaban desmotivación, dificultades para la lectura y el aprendizaje y riesgo de abandono prematuro escolar. En cuanto a los padres, un alto porcentaje se dedicaba a la venta ambulante o trabajaba en los sectores de la construcción y la limpieza.

Y finalmente, aunque un 73,6% afirmó en los cuestionarios aplicados por la investigación de Gallardo y Nieto (2009) que nunca consumiría drogas, la mayoría de ellos se encontraban inmersos en un entorno en el que éstas eran fácilmente accesibles.

En el siguiente cuadro se puede apreciar cómo se organizó el trabajo de campo para la investigación acerca del fracaso escolar y la exclusión social en esta zona de transformación social, en el sur de Sevilla (Gallardo y Nieto, 2009), gracias al cual se detectaron, entre otras, las variables condicionantes del fracaso y el abandono escolar prematuro que sentaron las bases para el diseño de nuevas acciones educativas:

TEMPORALIZACIÓN: **Marzo-Abril-Mayo 2009**	
GRUPO	**TIPO DE INVESTIGACIÓN**
ALUMNADO	Aplicación de cuestionarios y consulta de fuentes secundarias (cuantitativa)
PROFESIONALES (Ámbitos: Educación, Servicios Sociales, Judicial y Laboral)	Entrevistas en profundidad / constitución de grupos de discusión (cualitativa)
PERSONAS DEL BARRIO CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	Elaboración de historias de vida (cualitativa)

Cuadro 1: Organización del trabajo de campo para la investigación sobre fracaso escolar y exclusión social en una zona de transformación social.
(Fuente: Elaboración propia realizado a partir de la investigación de Gallardo y Nieto, 2009).

Tras poner en práctica la metodología detallada en el cuadro de arriba, el equipo de investigación trabajó con los datos obtenidos, llegándose a conclusiones como las siguientes:

- Se convierte en un objetivo primordial el alargar lo máximo posible el proceso de escolarización como vía para potenciar las capacidades personales y sociales.

- Una de las estrategias claves en la prevención del fenómeno del fracaso escolar ha de ser un creciente y estrecho contacto con las familias de los jóvenes.

- Debe existir un grupo de trabajo que investigue a fondo la realidad de la zona y, de esta manera, sea capaz de diseñar un plan de intervención que se adapte específicamente a las necesidades de los jóvenes de estos barrios.

Igualmente reseñable resulta la investigación en la cual se analizaron las aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona (Ponferrada, 2008). El estudio proporcionó significativos datos a tener en cuenta con respecto al impacto de la separación por grupos en la trayectoria escolar, sacó a relucir las marcadas diferencias entre géneros apreciables en cualquier nivel educativo y profundizó en la relación entre la pertenencia a clases trabajadoras y el fracaso escolar.

El análisis de Ponferrada (2008) respondió a la necesidad de estudiar un sector del alumnado del que hasta entonces apenas se tenía información. El alumnado de clase trabajadora está presente de manera notable en las estadísticas del fracaso escolar y los problemas de inserción laboral, una asociación que ha sido, peligrosamente, asumida por la comunidad educativa, que tiende a desatender a estos alumnos y a colocarlos en grupos de nivel bajo.

La ausencia de una investigación de los mecanismos de segregación interna que afectan a chicos de diversos orígenes y, especialmente, a chicas pertenecientes a minorías inmigrantes en su entorno educativo es lo que impulsó a la autora a realizar este seguimiento en profundidad en un instituto público de secundaria en Cataluña durante el curso académico 2002-2003. En el transcurso del mismo se llevaron a cabo observaciones en el aula, charlas destinadas tanto al profesorado como al alumnado, recogidas de datos del funcionamiento del centro y de los resultados académicos.

El mencionado centro tenía ochenta alumnos de las características anteriormente descritas matriculados en el nivel de 3º de Educación Secundaria Obligatoria, los cuales fueron divididos en tres grupos (A, B, C) en función de sus capacidades. Cabe destacar que este *streaming* o separación por niveles implicaba, al mismo tiempo, la adaptación del currículo reduciendo sus exigencias de forma significativa, la asignación de un equipo de profesorado distinto a cada grupo, e incluso la creación de subgrupos internos –algo también conocido como desdoblamiento-. En este caso, el grupo A estaba compuesto por el alumnado inmigrante y con necesidades educativas especiales; el grupo B, por aquellos estudiantes que tenían algunas posibilidades de graduarse en educación secundaria y pasar a Bachillerato, pero que probablemente acabarían en programas de formación ocupacional o Ciclos Formativos de Grado Medio; y finalmente, el grupo C incluía al alumnado «elegido» por el equipo docente por sus capacidades, considerando que eran los que, con mayor probabilidad, lograrían pasar a Bachillerato.

Antes de llegar a las observaciones finales y comprobar resultados, el seguimiento realizado por Ponferrada (2008) evidenció que este sistema de segregación predisponía al alumnado a la desmotivación y al fracaso al sentirse «categorizado» de antemano y que, de igual modo, acentuaba las diferencias y fomentaba que los estudiantes de origen inmigrante o con necesidades educativas especiales fuese excluido socialmente por sus propios compañeros. Al término del año académico, se pudo comprobar que solamente 44 estudiantes aprobaron la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (en su mayoría chicas), de los cuales únicamente 34 se matricularon en Bachillerato.

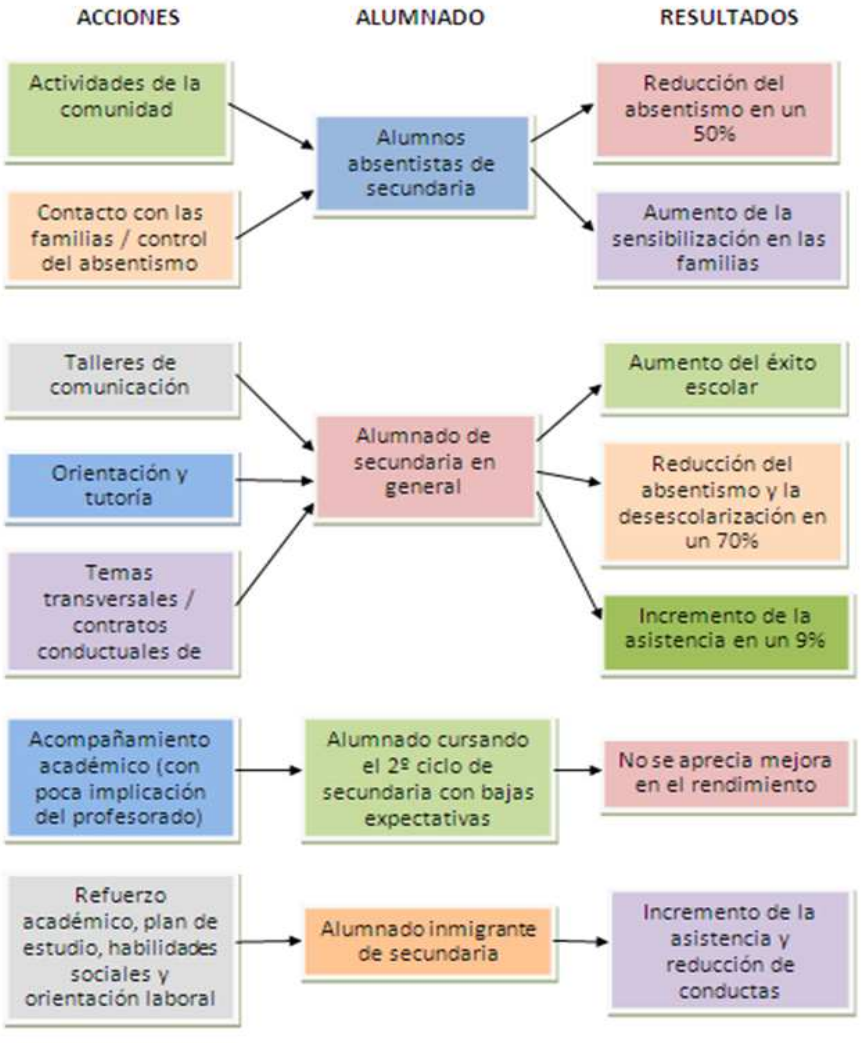
El alumnado del estudio de Ponferrada (2008) que se desvinculó de la educación aun habiendo obtenido el Graduado en secundaria, lo hizo porque el instituto se centraba en dar prestigio al Bachillerato y no

promocionaba la posibilidad de continuar estudiando un Ciclo Formativo de Grado Medio, ejemplificando este hecho nuevamente las carencias de programas de orientación y contextualización eficaces en institutos de secundaria. Y el nuevo alumnado de Bachillerato, a causa del nivel de exigencia excesivamente bajo experimentado en los años de Educación Secundaria Obligatoria, sintió que no podía seguir el ritmo académico y un alto porcentaje declaró sentirse «fracasado». De hecho, tan sólo 11 estudiantes llegaron a realizar la Selectividad. Huelga decir que aquellos a los que la segregación afectó en mayor grado fueron los componentes del grupo A, en el que había numerosas chicas de origen inmigrante que pudieron haber tenido un mejor rendimiento durante la etapa secundaria y vieron truncados sus sueños de obtener la titulación que, en su entorno, abre las puertas del cambio generacional.

Un estudio no tanto de análisis, sino de revisión, como sus propias autoras indican, es el realizado por Miñaca y Hervás (2013). Con la intención última de promover mecanismos de prevención del fracaso y el abandono escolar, en el mencionado estudio se revisaron programas de intervención –nacional e internacional- llevados a cabo específicamente en la etapa de educación secundaria. Siguiendo este propósito, recurrieron a la búsqueda en bases de datos como la ProQuest, la del Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades, Redalyc y Dialnet, donde encontraron programas de intervención aplicables a los distintos niveles de la etapa secundaria y los pusieron en práctica.

El gráfico que se muestra más abajo comprende, de manera generalizada, información acerca de las acciones que fueron implementadas por Miñaca y Hervás (2013) para su revisión en centros de educación secundaria en períodos de entre diez y doce meses de duración, las características específicas del alumnado experimental de entre 13 y 16 años, y los resultados obtenidos. Sin duda alguna, los datos recogidos corroboran que, si son

correctamente implantadas y cuentan con una fuerte implicación del profesorado, «la mayoría de estas intervenciones presentan resultados favorables tras su finalización, incrementando la tasa de asistencia a clase, reducción de conductas disruptivas, incremento del número de asignaturas aprobadas e implicación de la familia y la comunidad» (Miñaca y Hervás, 2013).



Cuadro 2: Revisión de programas de intervención en centros de Educación Secundaria y resultados obtenidos.
(Fuente: Elaboración propia basado a partir de la investigación de Miñaca y Hervás, 2013).

El proyecto «Alternativas al fracaso escolar, prácticas pedagógicas para la inclusión», impulsado por Gabbiani y Kachinovsky (2010), se centra en la investigación realizada por un equipo interdisciplinar e interinstitucional de maestros, lingüistas y psicólogos, que profundizaron en el estudio de las causas e indicadores del fenómeno del fracaso escolar en contextos de exclusión social, con el objetivo de revertirlo. En este estudio, se otorgó especial importancia a alternativas pedagógicas basadas en la diversificación y se propuso un nuevo modelo de escuela en contextos de alta vulnerabilidad social, la escuela con programa de maestros comunitarios.

Los programas de maestros comunitarios se implantan para hacer frente a la necesidad de diversificar la propuesta educativa, con profesionales que trabajen codo con codo con familias y comunidad, luchando de este modo por reducir la desafiliación y brindando apoyo pedagógico específico al alumnado de bajo rendimiento.

Este tipo de intervención sigue una planificación estricta y, en el caso concreto de la investigación consultada, se ejecutó un intenso trabajo con el alumnado fundamentado en la expresión artística y el lenguaje para obtener secuencias narrativas que ayudasen no sólo a identificar problemas concretos sino también a planificar procesos de reconstrucción y elaborar proyectos de vida.

Fomentar que un estudiante produzca su propio relato identitario se vuelve, pues, el objetivo central de la implantación de programas de maestros comunitarios, en los cuales se presta especial atención a actividades de expresión corporal, improvisación, actuación, comprensión y producción lingüística, tanto oral como escrita. De este modo, se explotan las posibilidades de la narrativa como herramienta inclusiva y se contribuye a la reconsideración del fenómeno del fracaso escolar desde un punto de vista teórico-técnico a niveles nacionales y regionales, como se indica en el

propio resumen de la investigación de Gabbiani y Kachinovsky (2010). En la investigación cuantitativa de Fernández y Rodríguez (2008), se otorgó especial importancia a las teorías de capital humano y capital cultural, y se utilizó como variable aproximativa la repetición de curso, cuya explicación, al igual que la del propio fenómeno del fracaso escolar, es multicausal. A través de este estudio se llegó a dos conclusiones principales: la primera, que el alumnado de alto nivel socioeconómico repite menos, y la segunda, que por norma general, el alumnado femenino presenta también índices de repetición de curso menores a los del masculino. Estos resultados reafirman la necesidad de reabrir el debate educativo concerniente a las diferencias de género y estatus social, pues el estudio de estos investigadores constató que el hecho de repetir curso deriva de un proceso multidimensional en el cual el sexo es relevante.

Fernández y Rodríguez (2008), al reflexionar sobre el apabullante porcentaje de fracaso escolar en España registrado en 2006 (30,8%), que duplicaba la media de la Unión Europea, se preocuparon por revisar factores condicionantes que se consideran altamente influyentes a la hora de estudiar el fenómeno: la clase social, la profesión de los padres, la estructura familiar y el género. De esta manera, no solamente concluyeron que el alumnado con mayor nivel socioeconómico repite menos, sino también que, al contrario, repiten curso con mayor probabilidad y frecuencia los inmigrantes o hijos de inmigrantes, los estudiantes que conviven con sólo uno de sus padres biológicos y aquellos cuya madre es laboralmente activa.

Sin embargo, al entrar en escena las teorías del capital humano y cultural e incidir sobre las hipótesis de Fernández y Rodríguez (2008), se alcanzan nuevas conclusiones a partir de una serie de variables relacionadas con la inversión de capital humano, o bien cultural. Esto es, al tenerse en cuenta estos nuevos condicionantes, el hecho de que las chicas y el alumnado

de mayor nivel socioeconómico repitan menos deja de ser una verdad absoluta. Independientemente del estatus y el sexo, aquel sector del alumnado que llega tarde a clase o tiene una videoconsola en casa tiene más probabilidades de repetir curso, pero el que invierte un mayor número de horas en hacer deberes en casa o ha cursado dos años o más de preescolar tiene menos probabilidades de hacerlo. Asimismo, factores que pueden aumentar o reducir las probabilidades de repetir en chicas y alumnado de estatus socioeconómico superior son, entre otros, el ser hijos de profesores, su nivel de conocimientos en las áreas de matemáticas y lengua, la elección de centro por parte de los padres y la accesibilidad a material educativo en el hogar.

Por si esto fuera poco, Fernández y Rodríguez extendieron su estudio de los orígenes del fracaso escolar en España (2008) al análisis de condicionantes evolutivos y político-administrativos. A este respecto, se concluyó que las tasas de repetición difieren de forma marcada entre comunidades autónomas debido a la descentralización de las políticas educativas pero, aun así, fue posible desarrollar hipótesis añadidas derivadas de lo administrativo como, por ejemplo, que los nacidos a final de año repiten más.

Por su parte, Martínez-Otero revisa en su investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar (2009) los datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en el año 2006. Las cifras españolas indicaron que el alumnado del país bajó notablemente su rendimiento en ciencias, matemáticas y comprensión lectora en comparación con los resultados de las mismas áreas analizados tres años antes. Esta observación derivó en el planteamiento de un objetivo urgente: reducir el número de alumnos con nivel bajo y aumentar el número de casos de éxito escolar, pues sólo así puede garantizarse una próxima gene-

ración de profesionales cualificados. En él, a causa de su relevancia, varias veces mencionado en este marco teórico trabajo *Raising Education Outcomes in Spain* (2009) (*Elevar los Resultados de la Educación en España*), Fuentes se hace eco igualmente del decreciente nivel mostrado por el alumnado español en las áreas de ciencias, matemáticas y, de manera especial, en habilidades de lectura y comprensión lectora. Anota como interesante dato de medición, además, que las «PISA-rating differences between repeaters and non-repeaters are similar in reading and mathematics» (p.20), esto es, que las diferencias de puntuación según el Programa para la Evaluación Internacional entre repetidores de curso y no repetidores de curso son similares precisamente en lectura y matemáticas. Siendo el nivel de habilidad lectora del alumnado de secundaria en España especialmente preocupante, Fuentes (2009) quiere recordar en su texto que la Ley Orgánica de Educación dictaba que debe dedicarse tiempo a la lectura durante las horas de enseñanza de todas las áreas del currículo.

Martínez-Otero (2009) destacó en su análisis, además, la gravedad de los datos revelados por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España en el año 2008, según los cuales un 15,8% del alumnado de primaria no lograba completar esa etapa a los 12 años. Ese bajo rendimiento se traslada visiblemente a la etapa secundaria donde, debido a las carencias en la base de conocimientos y la acumulación de cursos repetidos, el porcentaje de alumnado que no completa la Educación Secundaria Obligatoria con 16 años se eleva a 27,7%.

En su propuesta de adoptar una *perspectiva teórico humanista* al abordar el fenómeno del fracaso escolar e investigar sus causas, Martínez-Otero (2009), insistió en la importancia de tener en cuenta variables referentes al perfil del alumnado que incluían la inteligencia, la personalidad, su ámbito emocional, sus hábitos y técnicas de estudio, sus intereses vocacionales, el clima familiar y el ambiente escolar. Su énfasis respondió a la necesidad

de evitar conclusiones precipitadas o erróneas en este tipo de estudios, ya que si bien es admisible valorar las capacidades cognitivas de algunos estudiantes por encima de las del resto, limitarse a la consideración de esos factores impediría descubrir todo un mundo de matices que influye en el razonamiento de los motivos de un bajo rendimiento escolar.

Por su reciente publicación y la oficialidad de los datos que aportan, tanto el informe español correspondiente al año 2012 del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos como el texto del 2013 *Panorama de la Educación* sobre los indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos merecen ser comentados en apartados separados (bajo los epígrafes 1.8 y 1.9 del presente marco teórico), sirviendo asimismo para corroborar las teorías expuestas en los epígrafes que han tratado las definiciones, factores influyentes, indicadores, investigaciones y, a continuación, propuestas de solución al problema del fracaso escolar, con información actualizada del rendimiento del alumnado cursando la Educación Secundaria Obligatoria tanto en España como a nivel europeo e internacional.

1.7. Propuestas de solución al problema del fracaso escolar

Los estudios de los últimos años han fructificado en forma de una amplia variedad de propuestas de solución al fenómeno creciente del fracaso escolar y de prevención del abandono escolar prematuro. Cada investigador, conforme al enfoque escogido y sus observaciones, ha elaborado su particular propuesta de acción con la esperanza de que ésta logre reducir los índices de exclusión educativa y desvinculación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria siendo, hoy por hoy, una asignatura pendiente que el profesorado, la comunidad educativa y las instituciones consigan diseñar, implementar y llevar a cabo con éxito estos planes alternativos. Motivación, implicación, y un profundo conocimiento de las causas e indicadores del fenómeno son indispensables para que las mejoras comiencen a ser comprobables.

En su reflexión sobre el género y las clases sociales en el fracaso escolar, Gabarró (2010) afirma que el éxito escolar debería ser alcanzable para todos por igual, y en base a ello detalla sus propuestas para atajar el problema. Orientadas fundamentalmente a la consecución de un equilibrio entre géneros en todas las acciones educativas, sus propuestas sugieren, en primer lugar, no dejar de lado a las chicas asumiendo que %debido al mejor rendimiento académico que presentan según las estadísticas% no necesitan apoyo. En segundo lugar, el autor propone desterrar afirmaciones sexistas sin base científica del estilo de «a las chicas no se les dan bien

las matemáticas» o «los chicos no son buenos en lengua o arte». Así, Gabarró aboga por «asegurarnos de que todas las personas lleguen a su máximo potencial, al margen de su punto de partida» (p.62) en su texto de 2010 publicado bajo el título «*La solución inesperada del género y la coeducación*», en el cual defiende una potenciación de la cohesión social y de la no segregación por sexos en los centros educativos.

Al mismo tiempo, Gabarró (2010) coincide en sus propuestas con muchos otros de los que han analizado el problema al aseverar que es un error tratar el fracaso escolar como un tema psicológico individual y que, en cambio, ha de ser abordado de forma sociológica, incluyendo el estudio del entorno familiar, económico y político. Igualmente, considera erróneo el hecho de que se considere la coeducación algo complementario, se tenga una visión parcial de la misma o constituya meramente una opción para el centro. Dado que el texto de Gabarró reconoce la coeducación como una herramienta esencial para un tratamiento de género efectivo capaz de reducir los casos de fracaso escolar, propone una serie de acciones coeducativas específicas a ser realizadas por los diferentes componentes de las instituciones escolares. De este modo, se sugiere que:

- En el ámbito administrativo, todo centro debe poseer un plan de acción coeducativa bien diseñado, que además ha de ser implementado correctamente. El tema del género, de forma ideal, estará integrado en la formación inicial y continua del profesorado.

Y, por último, se propone también el cambio de incrementar el ingreso de profesorado masculino en los niveles de infantil y primaria, ya que la situación actual en la que el profesorado femenino domina los primeros años de la educación infunde en los chicos la idea de que lo académico tiene una naturaleza femenina, desencadenando un inconsciente proceso de desenganche.

❑ Se propone igualmente una contribución activa de toda la comunidad escolar en la búsqueda del equilibrio entre géneros: administrar de forma equitativa el uso del espacio, promover la libertad de elección, estrechar la colaboración entre profesorado y familias, luchar contra los estereotipos, dar visibilidad a distintos tipos de familias y proporcionar una educación afectivo-sexual no moralista serían algunas de sus tareas.

❑ Para el alumnado masculino se propone: facilitar labores de cuidado de otras personas, potenciar la introspección y el autoconocimiento así como la expresión y gestión de las emociones, fomentar la amistad basada en lo personal, erradicar comportamientos misóginos y homofóbicos y repensar el currículo para garantizar que no se están sentando ejemplos de masculinidad negativos o violentos y que la diferencia se está proyectando como forma de enriquecimiento.

❑ Para el alumnado femenino, se aconseja: utilizar un lenguaje que no vuelva a las chicas invisibles, proporcionarles referentes femeninos en todas las áreas, trabajar la apreciación de valores que no se centren en lo físico ni en el amor romántico o dependiente y ayudarlas a desarrollar asertividad en la comunicación como estrategia para defender sus derechos.

La propuesta para luchar contra el fracaso escolar del número de la revista *Temas para la Educación* publicado en noviembre de 2010 define la prevención del fracaso escolar no como una estrategia, sino como una cultura a implantar en la escuela y en la que deben involucrarse padres, profesores y alumnos por igual. Cuando el problema ya se ha instalado, no obstante, la publicación recomienda una correcta aplicación de la enseñanza individualizada correctiva para su tratamiento, lo cual implica, entre otras consideraciones: efectuar un tratamiento basado en el diagnóstico, hacer que el programa correctivo sea estimulante y motivador,

tener en cuenta las circunstancias ambientales del alumno y evaluar su progreso de manera continuada.

Otro grupo de propuestas de relevancia para este trabajo es aportado por Ruiz (2008) en su artículo sobre herramientas didácticas para evitar el fracaso escolar, publicado en la revista digital *Innovación y Experiencias Educativas*, en el cual establece una distinción entre medidas preventivas y atención a la diversidad. En el primer subgrupo, se incluirían acciones de prevención a ser planificadas e implementadas por los centros como clases de recuperación, actividades extraescolares, métodos de aprendizaje que lo hagan significativo y relevante para el alumnado, técnicas de trabajo intelectual, orientación escolar, escuelas de padres y madres y estudios psicopedagógicos. En el segundo subgrupo de propuestas, Ruiz (2008) se centra en la atención a la diversidad como herramienta para afrontar el problema del fracaso escolar, admitiendo que su única garantía de éxito –tal y como afirman otros autores- es la forma de llevarla a cabo por parte de los docentes así como su nivel de implicación en la misma, sin llegar a excluir ningún tipo de diversidad, esto es, aquellos concernientes a la cultura, la lengua, o las características físicas o psíquicas del alumnado, entre otros.

En este aspecto, las claves para proporcionar una atención a la diversidad efectiva en la lucha contra el desenganche educativo incluirían la flexibilización del currículo, de modo que permita una individualización y personalización progresivas, aplicación de técnicas de refuerzo individualizado o diversificado, y la integración del alumnado con Necesidades Educativas Específica en grupos ordinarios o aulas especializadas según sea necesario. Finalmente, Ruiz resaltó en su propuesta de herramientas didácticas para evitar el fracaso escolar (2008) la importancia de que el profesorado fuese formado específicamente y de forma continuada para poder proporcionar en todo momento una óptima atención a la

diversidad. En la misma línea, Fuentes (2009) incluyó en su trabajo un apartado dedicado a la «initial teacher training» o formación inicial del profesorado, comentando las modificaciones que se antojan necesarias para luchar con efectividad contra el fenómeno del fracaso escolar desde el lado del profesorado. Así, declaró que:

> «The pedagogical qualifications to be obtained by teachers will be raised. Newly trained teachers at secondary schools will be required to take a one-year course training them in pedagogical and didactical skills, leading to a Master's degree, and the overall post-secondary qualification for teachers in primary and early childhood education as well as childcare (educación infantil) will increase from three to four years. In both cases practical training will be given more emphasis» (p.12).

En el citado párrafo escrito originalmente en lengua inglesa, Fuentes (2009) explica que el nivel de las cualificaciones pedagógicas del profesorado debe elevarse. Al profesorado de secundaria de nuevo ingreso se le exigirá un año de formación específica en habilidades pedagógicas y didácticas, que conducirá a la obtención de un Máster, y la capacitación general para profesores de primaria, pre-primaria y educación infantil pasará de durar tres años a durar cuatro. Finalmente, el autor enfatiza que, en ambos casos, la formación práctica será predominante. Fuentes (2009) detalló en su investigación titulada *Elevar los Resultados de la Educación en España* %en su lengua original de redacción: *Raising Education Outcomes in Spain*» las medidas a tener en cuenta a la hora de ensanchar el currículo para posibilitar tanto como sea posible la individualización del aprendizaje:

> «The LOE widens scope for pupils to choose among subjects, notably in their final year of lower secondary school. As was the case before the LOE, three options must be selected, but the catalogue of optional subjects has been widened and now includes two, rather than one, vocationally oriented subjects (general technology and information technology). The list of subjects is prescribed for all schools and is given in the LOE. In the preceding grade, scope for choice is limited, and the list of subjects consists only of academic subjects» (p.11).

Es decir, «la Ley Orgánica de Educación amplía el espectro de asignaturas optativas para que el alumnado escoja, sobre todo en su último año del primer ciclo de secundaria. Como ocurría antes de la Ley Orgánica de Educación, deben escogerse tres opciones, pero el catálogo de asignaturas optativas se ha ensanchado y ahora incluye dos asignaturas de orientación vocacional en lugar de una (tecnología general y tecnología de la información). El listado de asignaturas aplica a todas las escuelas y está recogido en la mencionada ley. En el curso anterior, el espectro de elección es restringido, y la lista de asignaturas está formada únicamente por asignaturas académicas». Por lo tanto, es en la transición del primer ciclo al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria cuando se enfatiza la necesidad de individualizar y diversificar el aprendizaje, si bien las tareas de orientación y contextualización llevadas a cabo por el equipo docente y educativo para asesorar y acompañar al alumnado en sus decisiones deben ser una constante».

Por otra parte, el análisis del papel de la implicación familiar (2011) desarrollado por Suárez, Tuero-Herrero, Bernardo, Fernández, Cerezo, González-Pienda, Rosário y Núñez se culminó con interesantes sugerencias para solventar el problema del fracaso escolar. Los mencionados autores, basándose en los resultados de estudios previos, declararon la existencia de una asociación demostrable entre implicación familiar y éxito escolar, convirtiéndose así la primera en un indicador ineludible para cualquier investigación sobre el tema. Es más, se ha podido comprobar que cuando el alumnado cuenta con la implicación de sus padres y familiares tanto en la vida del centro como en la educación que tiene lugar en el entorno doméstico, disminuye considerablemente el riesgo de desenganche y abandono escolar prematuro, independientemente del nivel que se esté cursando. Estos resultados se ven complementados con otro descubrimiento clave para un aumento del éxito escolar en el futuro: la estrecha colaboración entre familia y profesorado, al tiempo que

este último se convierte en facilitador del aprendizaje en lugar de limitarse a ser transmisor de conocimientos. Lo cierto es que estos descubrimientos no hacen más que corroborar algo en lo que vienen insistiendo las instituciones educativas tanto en España como en países extranjeros desde hace tiempo, tal y como demuestra el «*Information Briefing*» (Reporte Informativo) de agosto de 2007 publicado por la Iowa School Boards Foundation (la Fundación de Consejos Escolares del estado de Iowa, Estados Unidos):

> «When working together, families, schools and communities can successfully make a difference to improve student learning. In fact, evidence from numerous studies confirms what educators have long known: families can and do have a positive influence on how well their children do in school. In fact, family involvement appears to have a protective effect on student learning. That is, the longer families stay meaningfully involved in their children's education, the more likely their children will be successful in school» (p.1).

Respaldado posteriormente por Suárez et al. (2011) en su argumentación, lo que viene a decir este fragmento es que «cuando trabajan juntos, familias, escuelas y comunidades pueden marcar una diferencia notable en la mejora del aprendizaje del alumnado. De hecho, los resultados de numerosos estudios confirman lo que los educadores ya sabían desde hace mucho: las familias pueden ejercer y ejercen una influencia positiva en la buena trayectoria escolar de sus hijos. Es más, la implicación de la familia parece tener un efecto protector en el aprendizaje del estudiante. Es decir, cuanto más largo es el período de tiempo durante el cual las familias permanecen involucradas de forma significativa en la educación de sus hijos, más altas son las probabilidades de que estos alcancen el éxito escolar».

Suárez et al., citando a Desforges y Abouchaar (2003) en su análisis del papel de la implicación de los padres en la trayectoria escolar de sus hijos, señalan que:

> «Se sabe que los padres que establecen patrones educativos adecuados, por ejemplo, monitorizando desde cerca las actividades escolares de sus hijos (ej., apuntes de clase, notas de los exámenes, comportamiento en clase), consiguen obtener más éxito no sólo en el desarrollo de la autorregulación de sus hijos sino en su desarrollo social y cognitivo» (p. 11).

No obstante, se apresuran a especificar que esta monitorización ha de ser realizada de manera sostenida a lo largo de todo el proceso educativo y no de manera excepcional cuando se reciben toques de atención por parte de los tutores escolares. En esos casos, se ha apreciado un incremento en las probabilidades de que los hijos presenten problemas de aprendizaje, comportamiento o rendimiento, ya que la presión y el juicio negativo a los que se ven sometidos hacen brotar la desmotivación y otras reacciones negativas.

Finalmente, cabe también reseñar que el estudio de Suárez et al. se sirve de modelos extranjeros con el propósito de dar ideas de mejora administrativa a las instituciones en la lucha contra el fenómeno del fracaso escolar. Resulta especialmente ilustrativa la mención del programa «*No Child Left Behind*», adoptado tras la pasada reforma política estadounidense, según el cual cada escuela beneficiaria de ayuda económica para su alumnado con necesidades educativas especiales estaba obligada a cumplir una estricta normativa de implicación parental, la cual englobaba asistencia a conferencias, reuniones y actividades, así como un acompañamiento educativo activo en el contexto doméstico. Llegados a este punto, resulta igualmente oportuno mencionar de nuevo el reporte informativo de 2007 de la Fundación de Consejos Escolares del estado de Iowa, en Estados Unidos, el cual proporcionó, de manera adicional, datos sobre las mejoras generales que se generan gracias a la implicación de padres, profesorado y comunidad en la vida escolar del alumnado, como por ejemplo renovación de las instalaciones, mayor liderazgo de la escuela y su equipo educativo, programas de aprendizaje de calidad mejorada, mayor

disponibilidad de recursos para actividades extraescolares y de apoyo a las familias e incremento del capital social y político de los participantes. En resumen, con programas reglamentados de integración comunitaria, puede lograrse que los padres no sólo se interesen por la educación de sus hijos sino que se responsabilicen de ella, llevándoles de la mano hacia el éxito escolar, traduciéndose esta implicación en un conglomerado de beneficios positivos para la escuela y la comunidad.

Perassi (2009), a quien se ha hecho referencia anteriormente en este marco teórico con motivo de su investigación acerca de la incidencia de la evaluación en los índices de fracaso escolar, ofrece una serie de propuestas basadas en su análisis que permiten vislumbrar cómo deberían ser aplicados los métodos de evaluación para evitar que influyan negativamente en el rendimiento del alumnado y no lleguen a desencadenar su desenganche. Sin duda alguna, estas propuestas suponen una re-planificación absoluta de los métodos del profesorado, así como el franqueo de diversos tabúes que hasta años recientes han impedido que se cuestione la manera tradicional de evaluar. Probablemente, la meta principal que toda escuela debe marcarse es la de eliminar el carácter meramente instrumental y administrativo de la evaluación y, al mismo tiempo, dotarla de valor formativo.

Para la investigadora, en lugar de ser un «acto final y decisivo», la evaluación habría de dar margen para la actuación del propio alumnado, por eso recomienda que este tenga la oportunidad de debatir, argumentar e, incluso, de auto-evaluarse, convirtiéndose solamente así el acto de evaluar en una herramienta más para el aprendizaje. Además, Perassi (2009) considera también de vital importancia que la evaluación no sea interpretada de manera aislada, sino «en función de las tendencias históricas y del contexto en que ocurren» (p.7), siguiendo la línea de todos aquellos autores que defienden la contextualización como elemento significativo

en la lucha contra el fracaso escolar. Por todo lo expuesto, se entiende la necesidad de re-evaluar la evaluación y reconstruir los procesos mediante los cuales es llevada a cabo si se desea observar mejoras en el rendimiento del alumnado.

Las últimas propuestas de solución al problema del fracaso escolar a incluir en este marco teórico se extraen de la defensa que hace Perrenoud (2009) de la integración del enfoque por competencias en la metodología didáctica. En ella, califica de «banal» ser evaluado por competencias, pues la evaluación exige lo que él denomina «saberes movilizables». Asimismo, el autor distingue entre competencias y capacidades, pudiendo ser estas últimas transversales o disciplinares.

De cualquier modo, partiendo de que ambas han de ser evaluadas de manera formativa y acreditativa, propone cambios que se originan en el profesorado, aseverando que la lucha eficaz contra el fracaso escolar implica «actuar sobre la formación inicial de los profesores, no solamente en su formación pedagógica y didáctica, sino también en su formación científica, filosófica y epistemológica» (p.15). Sentadas las bases de su propuesta global, Perrenoud detalla en su artículo titulado «Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?» cinco líneas de acción o estrategias bien definidas:

- Fomentar la creación de situaciones educativas portadoras de sentido y aprendizaje, sin limitarse a proponer actividades motivadoras: se ha de posicionar al alumnado en situaciones verdaderas y plantearles problemas abiertos.

- Diferenciar dichas situaciones educativas para que cada alumno se desenvuelva en su zona de desarrollo próximo, es decir, para que pueda obtener el máximo provecho posible de cada situación pedagógica en función de sus características propias y necesidades individuales.

- Desarrollar una observación formativa que derive en una regulación interactiva y constante de la situación, evitando la proposición de tareas «absurdas», bien por ser innecesariamente sencillas o extremadamente complejas.

- Dominar los efectos de las relaciones intersubjetivas y la distancia cultural en la comunicación pedagógica, eliminando así la ansiedad provocada por los mecanismos de control y defensa que se dan en la relación profesorado-alumno.

- Y, finalmente, individualizar los recorridos de formación en el marco de los ciclos de aprendizaje plurianuales, pues Perrenaud (2009) considera que «los ciclos mal concebidos y mal gestionados pueden también agrandar las distancias».

1.8. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos 2012

Como ya hemos adelantado, en este punto se comentarán datos de alta relevancia para el presente trabajo sobre el fracaso escolar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en España aportados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte mediante la presentación del Informe sobre el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos 2012.

Los motivos por los cuales este informe arroja luz sobre las cuestiones principales del debate acerca del fracaso escolar y el abandono prematuro radican no únicamente en su minuciosa valoración de la competencia en matemáticas, lectura y ciencias de estudiantes de 65 países, sino también en el análisis adicional de factores asociados al rendimiento del alumnado así como de la evolución de los resultados y su comparación con los de otros países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Indudablemente, el estudio de la información recogida y compartida en el informe resulta fundamental a la hora de encontrar soluciones y elaborar propuestas que conduzcan a una mejora generalizada de la educación en el país.

En su edición de 2012, las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos otorgaron una mayor importancia al área de matemáticas, constando dos tercios de las mismas de ejercicios y pregun-

tas de la asignatura. El hecho de que una de las tres competencias evaluadas en el programa adquiera mayor protagonismo viene ya siendo costumbre en cada edición, puesto que en 2009 el área que recibió una mayor atención fue la lectura y, de acuerdo con las planificaciones, en el 2015 serán los conocimientos de ciencias los que pasarán por una evaluación mucho más rigurosa. Por los motivos expuestos, el apartado de este trabajo referente a los resultados de matemáticas de la última edición del programa, fiel reflejo del informe en que se basa, incluye una más amplia variedad de mediciones que los apartados que versan sobres los resultados de las pruebas de lectura y ciencias.

Durante estas pruebas, el alumnado de quince años de edad es examinado para averiguar cuáles son sus conocimientos y con qué grado de eficacia pueden aplicarlos. Así, se evalúa qué han aprendido los estudiantes en las clases de matemáticas, ciencias y lectura impartidas en sus respectivos centros pero, al mismo tiempo, se valora lo bien o mal que extrapolan esos conocimientos a la vida diaria en forma de destrezas y actitudes.

De igual modo, el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos tiene en cuenta hasta qué punto los cambios en los índices de rendimiento del alumnado observados mediante sus pruebas se deben, a su vez, a cambios socio-demográficos o a alteraciones dentro del propio entorno educativo. Por ello y por todo lo expuesto hasta ahora, se considera que este informe responde mucho más que al mero acto de informar sobre las puntuaciones de unos exámenes y la comparación de las mismas entre países; constituye, en realidad, una herramienta clave a la hora de buscar respuestas tras la notable disminución del rendimiento académico en asignaturas decisivas del currículo por parte del alumnado español en los últimos años. De hecho, el programa llevado a cabo en 2012 se centró en unos objetivos específicos determinados en los que se profundizará en los apartados relativos a la evolución de resultados en función de la condi-

ción inmigrante, el sexo o la repetición de curso. Estos objetivos fueron, entre otros: relacionar los resultados del alumnado con su contexto socioeconómico y cultural para de esta manera poder crear nuevas políticas educativas, ahondar en la definición de competencia como capacidad del alumnado para aplicar lo aprendido en el aula tanto dentro como fuera de ella, detectar las relaciones entre los resultados obtenidos y las distintas estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes para así poder potenciarlas u ofrecer alternativas y, finalmente, elaborar una comparativa internacional que ilustre las tendencias de los distintos sistemas educativos vigentes en el mundo en la actualidad.

La novedad del informe correspondiente al mencionado año, en el que se basa este apartado, fue la aportación extendida de una serie de comunidades autónomas de la geografía española, que ampliaron su muestra en pos de proporcionar datos que pudieran ser comparados a nivel internacional. Las regiones cuya contribución al programa de evaluación de alumnos de secundaria se amplió fueron: Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, C. de Madrid, Región de Murcia, C. Foral de Navarra y País Vasco.

Los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos se miden en función del número de tareas superadas por estos, y su nivel de rendimiento se califica de acuerdo con la dificultad de los problemas planteados que resuelvan de forma correcta.

Por ello, se incluyen bloques de ejercicios considerados «estándar» y otros considerados fáciles, los cuales se distribuyen de forma rotatoria, si bien se ha de aclarar que el alumnado español solamente participó en la parte «estándar» durante esta última edición. Las pruebas de Matemáticas, cuyas puntuaciones se comentarán a continuación, tardaron en completar-

se un total de 270 minutos en su parte impresa y 80 en la parte digital, tal y como especifican previamente las normas del programa.

1.8.1. Resultados de las pruebas de Matemáticas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (Pisa 2012)

Conforme a la escala de puntuación media de 500 con una desviación aproximada de 100, España obtuvo en el área de matemáticas una nota media de 484. Siendo la nota promedio de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos de 494, España quedó 10 puntos por debajo; sin embargo, tan sólo 5 puntos separan al país de la media de la Unión Europea, que fue de 489 puntos.

Estas puntuaciones, que valoran la «capacidad personal para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos» (p.14), reflejan, en su nivel más bajo (entre 357 y 420 puntos), aptitudes a la hora de identificar problemas y decidir qué procedimiento llevar a cabo; en el siguiente nivel de dificultad (entre 420 y 482 puntos), el alumnado ya debe ser capaz de usar algoritmos y fórmulas elementales; para ser puntuado entre 482 y 544 puntos, se debe saber, aparte de identificar y resolver el problema, redactar su interpretación, resultado y razonamiento; en el nivel de entre 544 y 607 puntos, el estudiante puede resolver y argumentar supuestos más complejos y asociarlos a situaciones reales; en el quinto nivel de dificultad, según el cual el alumnado que lo alcanza es valorado con entre 607 y 669 puntos, se posee la habilidad necesaria para desarrollar modelos complejos y trabajar con ellos; y por último, el nivel número seis de la escala de puntuación (a partir de 669 puntos obtenidos) engloba al alumnado con «un pensamiento y razonamiento matemático avanzado» (p.42).

Recordando que el alumnado de 15 años perteneciente a la muestra española obtuvo una nota media en competencia de matemáticas de 484 puntos, vemos que el nivel del país se sitúa en el tercer escalón de este esquema, por lo cual se deduce que los estudiantes de secundaria españoles no encuentran dificultad a la hora de ejecutar procedimientos tanto simples como complejos que hayan sido descritos con claridad, escogiendo y aplicando las estrategias de solución adecuadas a cada problema, y sabiendo de igual modo cómo interpretarlos y argumentarlos posteriormente. Este resultado, por sí mismo y también al ser contrastado con el de otros países, ofrece una oportunidad de reflexión e investigación profundas con respecto al funcionamiento de los distintos sistemas educativos y de qué manera influyen en el rendimiento escolar de sus estudiantes.

Cabe ser mencionado que España no ha sido en la edición de 2012, ni mucho menos, una excepción, y tampoco puede decirse que su puntuación media en matemáticas sea baja por estar situada en la parte inferior de la tabla de niveles. De hecho, la nota media obtenida por casi todos los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos se sitúa entre 482 y 545 puntos, esto es, en el nivel tercero de competencia para formular, emplear e interpretar las matemáticas.

En cuanto a las notas medias en la competencia de matemáticas obtenidas por las distintas comunidades autónomas españolas participantes, se observa que las más altas fueron las de C. Foral de Navarra (517), Castilla y León (509), País Vasco (505), la Comunidad de Madrid (504) y La Rioja (503), todas ellas superiores a la media global de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (494). El alumnado de las regiones mencionadas queda clasificado, pues, en el cuarto nivel de la escala del rendimiento de la asignatura, considerándose que puede, además de resolver problemas matemáticos de diversa complejidad, redactar interpretaciones, resultados y razonamientos acerca de los mismos.

Uno de los Objetivos de la Estrategia Educación y Formación 2020 de la UE se centra en lograr una reducción considerable del porcentaje de alumnado de 15 años que queda clasificado en el nivel de rendimiento más bajo en matemáticas o incluso por debajo de éste. Según el informe de 2012, este porcentaje se redujo una décima en la última edición con respecto a la anterior (2009) estableciéndose en 23,6%, mientras que la expectativa para 2015 se ha situado en un 15% para las tres competencias. El actual porcentaje no dista, sin embargo, de los obtenidos por parte de la Unión Europea (23,9%) y los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (23,0%).

La media estatal de alumnado clasificado en los niveles de rendimiento más altos en 2012 quedó, no obstante, cuatro puntos por debajo de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y tres puntos por debajo de los países de la Unión Europea. Es decir, España presentó un 8% de estudiantes cuya puntuación en las pruebas de matemáticas los situó en los niveles 5 y 6 de la escala del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, mientras que los otros promedios calculados a nivel internacional fueron del 12% y 11% respectivamente.

Para dar por concluido el análisis de las pruebas de competencia en el área de matemáticas, resulta conveniente señalar que los porcentajes de alumnado perteneciente a la muestra española en los niveles de excelencia (5 y 6) aumentan cuando se hace referencia a comunidades autónomas de forma aislada. Destacan La Rioja, con un 16% de participantes con máximo nivel de rendimiento en la asignatura según la escala, y C. Foral de Navarra, con un nada despreciable 15%. El Principado de Asturias, Castilla y León, Madrid y Aragón igualan uno de los promedios internacionales con un 12%, y otras regiones como Cantabria, País Vasco y Cataluña superan la media estatal con porcentajes de entre el 11% y el 9%.

1.8.2. Resultados de las pruebas de Lectura del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (Pisa 2012)

Tomando como referencia la escala de puntuación media de 500 con una desviación aproximada de 100 ya mencionada en la sección de competencia en matemáticas, España presentó una nota media en competencia lectora de 488 puntos. En este caso, el promedio estatal evidenció ser relativamente bajo en comparación con el de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (496 puntos), pero bastante cercano a la media de los 27 países de la Unión Europea (489 puntos). La competencia lectora es definida por el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos como la «capacidad de una persona para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en sociedad. (p.60)» Los niveles de rendimiento en el área de lectura para las pruebas del programa se dividen %grosso modo% en las siguientes categorías, desde la más alta a la más baja:

- Nivel 6 (a partir de 698 puntos): el alumnado posee una capacidad de comprensión completa y detalla, y puede realizar gran cantidad de inferencias, contrastes y comparaciones.

- Nivel 5 (entre 625 y 698 puntos): se tiene la capacidad de organizar y detectar la información relevante de textos complejos, así como de manejar conceptos contrarios a las expectativas.

- Nivel 4 (entre 552 y 625 puntos): se requiere la comprensión precisa de textos largos con contenido o forma poco familiares.

- Nivel 3 (entre 480 y 552): los textos con los que el alumnado ha de trabajar para pasar las pruebas pueden no requerir una comprensión

detallada pero sí habilidad para identificar la idea principal, entender relaciones e interpretar significados.

- Nivel 2 (entre 407 y 480): se ha de reconocer la idea principal de un texto y tener la capacidad de relacionar su contenido con experiencias y conocimientos externos, aparte de establecer conexiones e interpretar el significado de, al menos, parte de la lectura.

- Nivel 1A (entre 334 y 407): se debe ser capaz de localizar información concreta dentro del texto, así como reconocer las ideas principales o intenciones del autor, sabiendo relacionarlas con ejemplos externos la vida cotidiana.

- Nivel 1B (entre 262 y 334): se exige únicamente localizar una idea explícita que destaque en un texto breve, de sintaxis sencilla y que incluya pistas para el lector.

Si tenemos en cuenta que la muestra española de alumnado de 15 años que participó en la edición 2012 del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos obtuvo un promedio de puntuación en competencia lectora de 488, se observa claramente que deben ser ubicados en el nivel 3 de la escala de rendimiento arriba expuesta. Una clasificación nada desdeñable si se considera que los participantes que rinden a tal nivel pueden reconocer la relación entre fragmentos diferentes de un texto, integrar distintas partes con el fin de extraer la idea principal, comprender e interpretar significados específicos dentro del contenido, así como comparar y contrastar informaciones ofrecidas por el mismo. El porcentaje de alumnado español que, tras las pruebas, permanece en los niveles de rendimiento en competencia lectora inferiores al 2 (1a, 1b o menor) es del 18%, casi a mitad de los promedios de la Unión Europea y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, esto es, un 20% y un 17% respectivamente. Cabe notar, no obstante, que según

el informe, las medias varían significativamente de un país de la Unión Europea a otro. En el caso aislado de las distintas comunidades autónomas españolas participantes, la media de alumnado que no llega al nivel 2 en las pruebas del programa suele ser bastante más baja, poniéndose como ejemplo en el informe los porcentajes de Madrid, C. Foral de Navarra y Castilla y León, que oscilan entre el 10% y el 14%.

La medición de resultados de las pruebas de 2012 ha constatado, por otro lado, los bajos porcentajes de alumnado que pueden ser clasificados en los niveles 5 y 6 de rendimiento en competencia lectora. Así, se observa un 6% de estudiantes con un óptimo dominio de las habilidades de lectura y comprensión en España, frente a unos igualmente insuficientes 7% y 8% de los países de la Unión Europea y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Aun así, el estudio de la evolución de estos porcentajes desde la edición de 2006, en la que el porcentaje de alumnado que no alcanzaba el nivel 2 en comprensión lectora era del 25%, revela que las cifras son esperanzadoras, y que se espera cumplir con la consecución de objetivo marcado por la Unión Europea para 2020 (la reducción de estudiantes de nivel de rendimiento de lectura inferior al 2 a un 15%). Es más, el informe asegura que, al menos, «los estudiantes que alcanzan el nivel 2 en lectura demuestran tener un nivel de competencia básico que les permitirá participar de manera efectiva y productiva en sociedad» (p.67). Para finalizar, es importante añadir que en todo el estado español un 82% del alumnado de 15 años ha demostrado poseer ese nivel básico.

1.8.3. Resultados de las pruebas de ciencias del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (Pisa 2012)

En el área de ciencias, el programa de evaluación internacional objeto de estudio partió de la consideración de que la competencia en esta asignatu-

ra es la capacidad de asimilar «las características distintivas de la ciencia como forma de conocimiento e investigación» (p.70); asimismo, el alumnado de 15 años que supera con éxito las pruebas de dicho programa «demuestra que sabe cómo la ciencia y la tecnología influyen en nuestro entorno material, intelectual y cultural y se interesa por temas científicos como un ciudadano reflexivo» (p.70). De acuerdo con las puntuaciones de corte prefijadas por el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos que ya se han visto para las competencias de lectura y matemáticas, España obtuvo 496 puntos en 2012, algo por debajo de la media de 501 de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y quedando tan sólo a un punto porcentual de los 497 del promedio de la Unión Europea. Estos puntos de corte se utilizaron para clasificar al alumnado participante según seis niveles distintos de rendimiento:

- Nivel 6 (707 puntos o más): evidencia un pensamiento y razonamiento científico avanzado, que permite resolver situaciones científicas y tecnológicas complejas y a priori desconocidas.

- Nivel 5 (entre 633 y 707 puntos): el estudiante identifica componentes científicos diversos, relaciona conocimientos y desarrolla investigaciones.

- Nivel 4 (entre 558 y 633 puntos): realiza deducciones científicas y extrapola con éxito cuestiones de la materia a situaciones de la vida real, siendo capaz de tomar decisiones científicas y tecnológicas de forma autónoma.

- Nivel 3 (entre 484 y 558 puntos): el estudiante identifica cuestiones científicas que se hayan descrito de forma clara y puede aplicar modelos científicos simples o estrategias de investigación no complejas.

- Nivel 2 (entre 409 y 484 puntos): en contextos científicos familiares, el alumnado posee la capacidad de razonar para aportar explicaciones y llegar a conclusiones.

- Nivel 1 (entre 334 y 409 puntos): el conocimiento científico se limita a poder ser aplicado en supuestos científicos obvios.

En las pruebas del área de la competencia de ciencias del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, se observa una vez más cómo España queda, conforme a su puntuación en el medio de la escala de rendimiento, es decir, en el nivel 3. Así, puede afirmarse que el alumnado de 15 años de la muestra española identifica cuestiones científicas claras, selecciona conocimientos para explicar fenómenos, aplica estrategias de investigación sencillas, puede tomar decisiones en base a sus conocimientos de la asignatura e incluso elaborar exposiciones no complejas a partir de información objetiva.

También dentro del nivel 3 de la escala de rendimiento, aunque con una puntuación bastante más abultada, quedaron clasificadas en la edición del 2012 comunidades autónomas españolas como Castilla y León, con 519 puntos, y Madrid y Principado de Asturias, ambas con 517 puntos, superando claramente el promedio de 501 de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Si se sigue bajando en la escala de rendimiento atendiendo de forma aislada a la puntuación obtenida por las comunidades españolas que tomaron parte en las pruebas, siguen de cerca el País Vasco (506), Aragón (504), Cantabria (501), Cataluña (492), Andalucía (486), Illes Balears (483), Extremadura (483) y Región de Murcia (479), quedando las tres últimas englobadas en el nivel 2.

En el informe objeto de estudio, al analizar los datos obtenidos sobre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y la Unión Europea de manera conjunta, sale a relucir que un 18%

del alumnado participante en las pruebas presenta un nivel de rendimiento en ciencias inferior al descrito como nivel 1. Esto no significa, empero, que dentro de ese porcentaje los niveles de rendimiento de los países miembros estén equiparados. Nada más lejos de ello, se observan diferencias marcadas entre las diversas muestras internacionales en cuanto a la cantidad de alumnado englobado en las categorías inferiores a la competencia básica en el área de ciencias: en Estonia tan sólo un 5% no alcanza el nivel básico, mientras que en México este porcentaje se dispara hasta el 47%. España se mantuvo en sus resultados muy cerca de la media europea con un 16% de estudiantes que no poseen las competencias básicas de ciencias.

En las muestras estatales para las pruebas de ciencias del programa de evaluación objeto de estudio en su edición de 2012, los porcentajes observados de alumnado por debajo del nivel básico de rendimiento fueron menores que los internacionales. Castilla y León, por ejemplo, solamente presentó un 9% de estudiantes con unos conocimientos por debajo del nivel 1 en la asignatura de ciencias, una cifra que se eleva ligeramente en otras regiones como Madrid, C. Foral de Navarra, País Vasco y Galicia, hasta igualar la media española del 16% sin sobrepasarla.

En el otro extremo, esto es, el alumnado que demostró niveles óptimos de rendimiento en ciencias (5 y 6 en la escala propuesta por el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), los promedios internacionales se sitúan en el 8% para los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y en el 7% para los estados miembros de la Unión Europea. En este caso, España queda en una posición inferior a la media europea al aportar un limitado 5% de alumnado con niveles de excelencia en la competencia del área de ciencias, lo cual merece especial atención ya que se debe tener en cuenta que esta cifra es triplicada por el porcentaje de alumnado que no alcanza el nivel básico

de rendimiento en la asignatura. Las comunidades autónomas con promedios más elevados de alumnado categorizado en los niveles altos de rendimiento fueron Principado de Asturias, C. Foral de Navarra y Aragón y aquellas con los promedios más bajos tras las pruebas de 2012 fueron Andalucía, Cataluña, Región de Murcia e Illes Balears. No obstante, a nivel estatal y tomando como referencia el nivel 2 de la escala de rendimiento en ciencias como nivel básico para que los estudiantes puedan afrontar problemas científicos con eficacia, se puede afirmar que un 84% de la muestra española participante en las pruebas de ciencias reveló alcanzar como mínimo la competencia básica en ciencias (2 puntos por encima del promedio de alumnado con competencia lectora básica).

Una correcta interpretación de estos datos y la reconsideración de las políticas educativas vigentes separan a España de conseguir, con amplia antelación con respecto a los plazos marcados, uno de los Objetivos 2020 establecidos por la Unión Europea. Con unos resultados que vienen mejorando desde las últimas ediciones, continuar reduciendo el porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel de rendimiento básico en la asignatura de ciencias hasta el 15,7% aseguraría que se cumple con los mencionados objetivos y que, aún mejor, la media estatal baja en comparación con las europeas: un 17,8% para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y un 18,4% para los 27 miembros de la Unión Europea.

1.8.4. Evolución de los resultados y diferencias de rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias en función de la condición inmigrante, el sexo y la repetición de curso

En este punto se valorarán los factores condicionantes cuya incidencia en los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacio-

nal de los Alumnos y el rendimiento del alumnado en las distintas competencias evaluadas ha sido demostrada. La influencia del desconocimiento del idioma, de posibles rasgos diferenciadores del género y de la trayectoria escolar previa será examinada a través de la información aportada en el informe correspondiente a las pruebas de 2012.

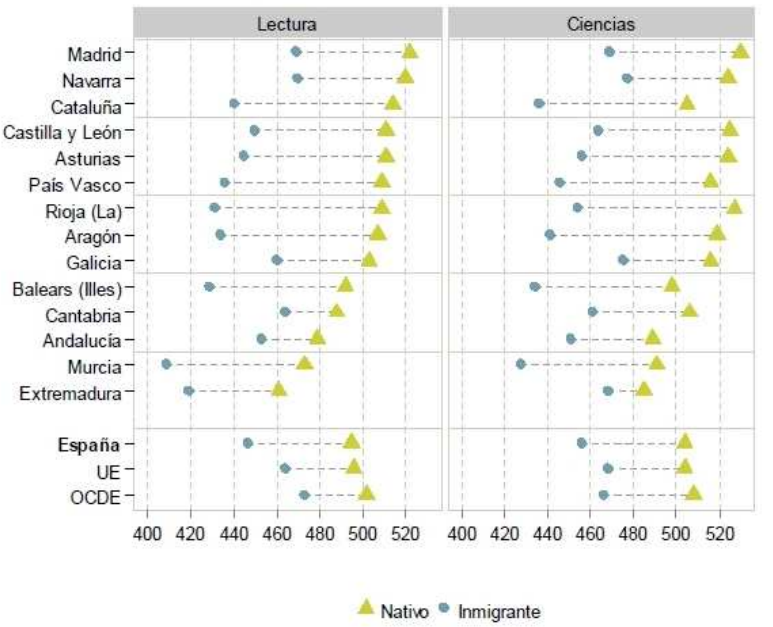


Gráfico 2: Rendimiento del alumnado en función de la condición de inmigrante de las puntuaciones de Lectura y Ciencias.
(Fuente: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos).

Un dato muy importante a tener en cuenta es el hecho de que la proporción de alumnado de 15 años de origen inmigrante se haya ido incrementando de manera gradual en países pertenecientes a la OCDE durante los últimos años. El aumento observado ha sido de un 8,7% en el año 2003 a un 11,7% en el 2012, un crecimiento todavía más acentuado si se considera el caso de España de forma aislada: de un 3,4% en 2003 a un 9,9% en 2012. También es relevante saber que este sector estudian-

til se concentra, mayoritariamente, en centros educativos con nivel socioeconómico bajo o medio y que, tal y como se verá en el gráfico siguiente (*Informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos 2012,* p.112) y el resto de este apartado, en todas las comunidades autónomas su nivel de rendimiento es ampliamente superado por el del alumnado nativo. Esta tendencia es generalizada en los países europeos participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos aunque se detectan en este las excepciones de Hungría y Eslovaquia, donde el alumnado obtiene notas medias que superan en 32 y 21 puntos respectivamente a las del alumnado nativo.

Tanto en la última edición como en las pasadas, se ha observado una marcada diferencia entre los resultados en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias obtenidos por el alumnado nativo y los obtenidos por el alumnado inmigrante, conforme a la cual se hace patente que el rendimiento del alumnado inmigrante se ve drásticamente reducido en comparación con el del alumnado nativo en todas las competencias, pero especialmente en aquellas que requieren una óptima comprensión del idioma. Así, las pruebas pudieron constatar que, en la escala de rendimiento, la muestra inmigrante obtuvo notas medias en las tres competencias considerablemente inferiores a las de la muestra nativa en todas las comunidades autónomas españolas, llegando a ser la diferencia de entre 70 y 80 puntos como promedio.

De cualquier modo, lo que verdaderamente constituye un dato alarmante no es este desnivel, sino el estancamiento en la evolución del rendimiento de la muestra inmigrante desde 2003 a 2012, mientras la muestra nativa tanto en España como a nivel europeo presentó en esta última edición una mejora en los resultados de hasta 11 puntos con respecto a las pruebas del año 2003. En lo concerniente a la incidencia del sexo en la evolución en los resultados y el rendimiento, el informe de esta última edición

atestigua que los chicos han mostrado un mejor rendimiento que las chicas en las pruebas de matemáticas de todas las ediciones, tanto a nivel estatal como europeo, lo cual puede apreciarse en el gráfico del informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos 2012 (p.187).

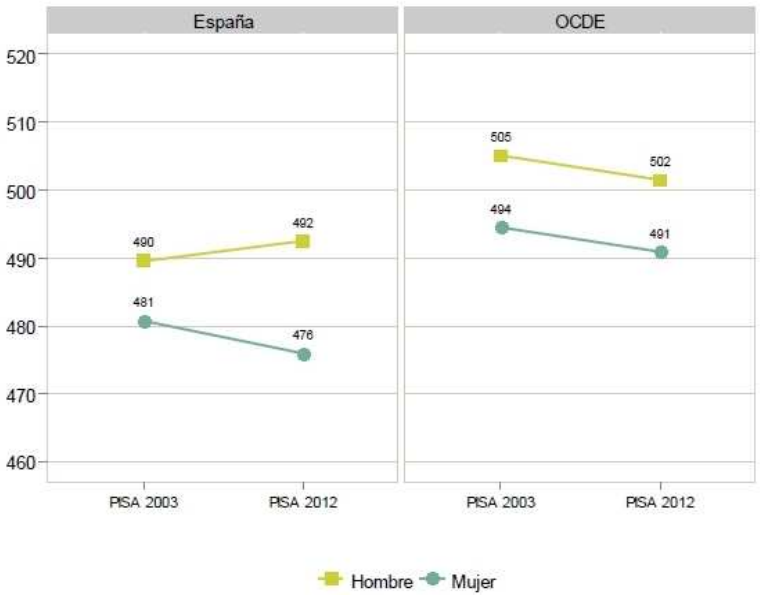


Gráfico 3: Resultados de España y OCDE en matemáticas, años 2003 y 2012 según sexo. (Fuente: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, 2012).

Justo lo contrario ocurre al hablar de la competencia lectora, en la cual las chicas superan claramente en rendimiento a los chicos tanto a niveles internacionales como en España y en los reportes por comunidades autónomas –llegando a superar la media de la muestra masculina en hasta 46 puntos», y la situación también cambia en el área de ciencias, donde las diferencias entre sexos han sido descritas como «no estadísticamente significativas», si bien algunos países constituyen excepciones. Por ejemplo, en Finlandia y Grecia la nota media de las chicas supera en 16 y 13 puntos respectivamente a la de los chicos, y Luxemburgo y Reino Unido, donde

la puntuación media obtenida por los chicos sobrepasa el promedio de las chicas en 15 y 13 puntos respectivamente.

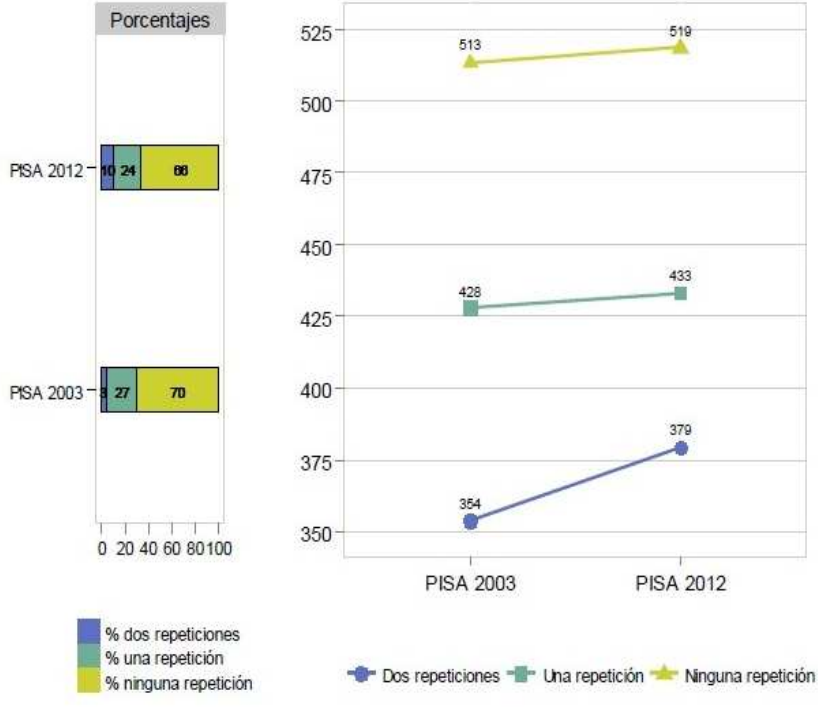


Gráfico 4: Resultados de Matemáticas España años 2003 y 2012 según la repetición de curso en España.
(Fuente: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, 2012).

Es la evolución de los resultados en la competencia de ciencias en particular la que no se ha mantenido constante a lo largo de las ediciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, ya que, pese a haberse observado a nivel europeo una ventaja similar de los chicos sobre las chicas edición tras edición, a nivel estatal y por comunidades autónomas las distancias entre puntuaciones medias se agrandaron, llegando a doblarse en algunos casos como el de España, en el que la ventaja de los chicos sobre las chicas pasó de un promedio de 9 puntos en 2003 a 16 puntos de diferencia en 2012.

Dada su gravedad así como su determinante influencia en los resultados de las pruebas, el informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos prestó especial atención a las tasas de repetición de curso del alumnado español participante en la muestra. Los índices de repetición se han visto incrementados durante los años académicos que van desde el 2003 hasta el 2012, tal y como muestra el gráfico del mencionado informe (p. 189), en el que se establece una comparación entre el alumnado que nunca ha repetido, el que ha repetido una vez, el que ha repetido dos veces y sus puntuaciones promedio obtenidas en las pruebas.

Cabe notar que en el momento de realizar las pruebas correspondientes al año 2003, el alumnado español de 15 años –en su totalidad y no únicamente la muestra participante en las pruebas» contenía un 3% formado por estudiantes que repetían curso por segunda vez, un porcentaje que se vio ampliamente incrementado en 2012, convirtiéndose en un 10%. Asimismo, al hablar de las cifras de alumnado que ha repetido un solo curso, el porcentaje, al menos, se vio reducido del año 2003 al 2012, pasando de 27% a 24%.

Según el informe al que se hace referencia en este epígrafe, el rendimiento del alumnado que repite curso por segunda vez experimenta una mejora de 25 puntos en su nota promedio entre la edición del 2003 y la última, esto es, en un intervalo de nueve años. De esta manera la diferencia de puntuación entre el alumnado repetidor de dos cursos y los estudiantes no repetidores se acorta, si bien la primera sigue estando por debajo a una distancia notable: 140 puntos separan a unos y otros. Igualmente se observó durante el mismo intervalo un incremento en la nota media de los repetidores de un solo curso, que actualmente se sitúan 86 puntos más abajo en la escala de rendimiento con respecto a los no repetidores. Al igual que ocurre con el área de matemáticas entre las competencias evaluadas, el informe del Programa para la Evaluación Internacional de los

Alumnos 2012 hizo hincapié en el análisis de la repetición de curso como factor con importante incidencia sobre el rendimiento del alumnado de 15 años, dado que los estudiantes repetidores en la etapa secundaria son los que quedan expuestos a la posibilidad de la exclusión social en mayor grado. Conforme a su edad, estos deberían estar cursando 4º de Educación Secundaria Obligatoria en el momento de realizar las pruebas y, según los sondeos llevados a cabo, un 24% cursaba 3º (había repetido curso una vez) y un 10% cursaba 2º (había repetido en dos ocasiones), restando un 66% de participantes en las pruebas que asistían a clases de 4º y, por tanto, nunca habían repetido. Aunque el porcentaje de repetidores no llega a ser alarmante, no hace más que constatar la necesidad de garantizar una buena base de conocimientos desde la educación primaria para frenar el proceso de desenganche escolar que conduce hacia la repetición de curso y los generalmente posteriores fracaso o abandono escolar prematuro.

1.9. Panorama de la educación: indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en 2013

En el informe «Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2013», se subraya la vital importancia de la segunda etapa de la Educación Secundaria Obligatoria a nivel internacional, considerándose que todas las herramientas y competencias necesarias para ingresar con éxito en el mercado laboral de cualquier país del mundo se adquieren durante la misma.

En el año 2011, las estadísticas revelaron que un 88% del alumnado de segunda etapa lograba obtener el graduado en secundaria, no obstante, con el fin de optimizar la cualificación y capacidad de adaptación de las nuevas generaciones de profesionales, este porcentaje ha de seguir creciendo.

Un dato esperanzador es que el porcentaje de obtenciones del graduado en Educación Secundaria Obligatoria en 2001 era del 66% sobre la población total en edad de graduarse, por lo que puede afirmarse que en tan sólo una década pasó de ser inferior a las medias europeas para situarse actualmente 5 puntos por encima de ellas.

No obstante, aislando las estadísticas de los que pasan a matricularse en Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio, los porcentajes caen por debajo de los promedios europeos e internacionales, justo al contrario que en el caso de la escolarización en Educación Infantil, en el

que España bate verdaderos récords, como se verá más adelante. Esta escolarización temprana %que se da en unos países entre los 3 y los 4 años, y en otros, entre los 5 y los 7% conlleva la garantía de una trayectoria escolar con menor riesgo de fracasar, repetir y/o abandonar en la etapa secundaria, inclusive por encima de otros factores como el entorno socioeconómico o cultural del alumnado. Adicionalmente, se ha comprobado que cuanto más larga es la etapa de Educación Infantil para el estudiante %teniendo en cuenta que ésta durará más cuanto antes se produzca la escolarización%, mayor es el número de probabilidades que existe de que muestre un óptimo nivel de rendimiento durante las etapas de primaria y secundaria.

Las cifras detalladas en el informe español de 2013 de la OCDE indican que, en el 2011, el 28,6% de niños y niñas entre 0 y 2 años estaban escolarizados, frente a un 3,5% del mismo rango de edad en los países europeos pertenecientes a la mencionada organización y un 4% en los 27 estados miembros de la Unión Europea. La tasa de escolarización española en Educación Infantil entre los 3 y los 4 años de edad podría decirse que es, gracias a la suma de todo el alumnado que se incorpora en este tramo y el menor de 2 años, casi total, alcanzando un 98,7% que supera ampliamente los promedios internacionales.

Aún así, sigue observándose un alto índice de fracaso escolar en España, por lo que el informe comentado en este epígrafe profundiza en otros indicadores relevantes en el funcionamiento de los sistemas educativos y el rendimiento del alumnado como pueden ser el gasto económico por alumno en instituciones educativas, el número de horas de clase obligatorias y el número de estudiantes por aula o grupo. El informe «*Panorama de la Educación 2013*» se hace eco del aumento de la inversión económica por alumno que se produjo durante la primera década del presente siglo por parte de las instituciones educativas, pese a que alrededor del año

2009 comenzaron a notarse los efectos de la recesión económica en España en forma de recortes en los gastos destinados a fines educativos. Dicho aumento fue de 26 puntos en las áreas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, quedando por debajo de los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y la Unión Europea, cuyos gastos por alumno subieron 33 y 35 puntos respectivamente en el mismo intervalo de tiempo.

Por otra parte, en el mencionado informe también alude al número de horas de clase obligatorias como otro de los indicadores determinantes del rendimiento del alumnado y, al mismo tiempo, uno de los principales debates abiertos en torno al buen funcionamiento de los sistemas educativos. Según el informe al que se hace referencia en este epígrafe, el hecho de que la totalidad del tiempo de instrucción sea de asistencia obligatoria en la etapa de secundaria es común y generalizado en los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, si bien cabe destacar las marcadas desigualdades entre la cantidad total de horas lectivas entre unos y otros. Muestra de ello es que la media de horas de clase obligatorias por año en Finlandia sea tan sólo de 626 cuando en México se alcanzan las 1667 horas. En el caso de España, el promedio obligatorio en la etapa de primaria es de 875 horas lectivas, que superan ligeramente a las medias globales internacional y europea, de 791 y 768 horas respectivamente. Sin embargo, a medida que se sube en la escala educativa, el número de horas de clase sujetas a obligatoriedad se vuelve a ver incrementado, siendo de 1050 horas en la primera etapa de la Educación Secundaria Obligatoria española, de nuevo superior al promedio internacional (907 horas) y al europeo (881 horas).

En el informe, la misma importancia es otorgada al indicador de distribución del tiempo lectivo de cada materia. La primera diferencia observada en el análisis es que en España se dedica menos tiempo en la etapa prima-

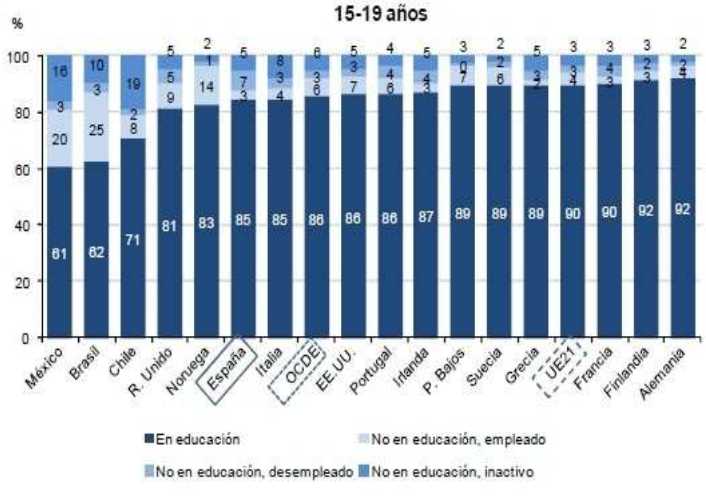
ria a la asignatura de Lengua, el mismo a Matemáticas y más a Ciencias que en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y la Unión Europea dentro de la proporción entre estas tres áreas principales, que suelen ocupar el 50% del horario lectivo obligatorio y son distribuidas por orden de relevancia para el currículo: Lengua (26%), Matemáticas (17%) y Ciencias (7%). Pueden encontrarse, aun así, casos aislados a nivel internacional en los que se da preferencia a las Matemáticas y a las Ciencias por delante del área de Lengua, como por ejemplo México, u otros que inflan el porcentaje de esta última, como Francia, que posee el número de horas obligatorias dedicadas al estudio del lenguaje más elevado: 37%. Todas estas cifras disminuyen ligeramente tras el paso a secundaria, donde se reducen equitativamente las horas lectivas de las tres asignaturas base a favor de las optativas y la diversificación, mientras que los promedios por país se mantienen –también de manera proporcional» prácticamente invariables.

Otro indicador estudiado ha sido el tamaño de las clases en los países de la Unión Europea y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en función de la cantidad de alumnado que las componen, una cifra que resultó estar entre los 21 y los 20 alumnos en centros públicos de Educación Primaria en 2011. España, en su promedio independiente, se mantiene cercana a las medias europeas con 20 estudiantes por aula, si bien, siguiendo la tendencia marcada por el resto de países, dicho número tiende a elevarse de forma leve en los últimos cursos de la etapa primaria y los primeros de secundaria.

Retomando la idea que da inicio a este epígrafe, según la cual el informe de la OCDE al que se hace referencia justifica su análisis mediante el decisivo papel de la educación, y en particular la etapa de secundaria, en el salto al mercado laboral por parte del alumnado, se detallarán a continuación los datos recabados con respecto a esa transición de la Educación

Secundaria Obligatoria a la vida profesional, que puede producirse tanto después de haber obtenido el título de graduado en secundaria o tras el abandono escolar prematuro.

Se reconoce que al hablar de esa transición, se está hablando de un proceso sobre el que inciden gran multiplicidad de variables, llegando a mencionarse algunas de ellas esenciales como «la duración y la calidad de la enseñanza recibida, la situación del mercado laboral, el entorno socioeconómico y la demografía» (p.17). Todos estos factores son determinantes para poder llegar a discernir las posibles causas por las que la población entre 15 y 19 años permanece activa o no. El siguiente gráfico correspondiente al año 2011 refleja, mediante porcentajes a nivel internacional, la cantidad de alumnado que permanece en el sistema educativo en su etapa obligatoria o postobligatoria, que abandona el sistema educativo para trabajar, o que ya no está en el sistema educativo pero tampoco ha ingresado en el mercado laboral.



Nota: Los países se encuentran en orden ascendente según el porcentaje de población en educación.

Gráfico 5: Porcentaje de población joven estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2011). Proporción de jóvenes que estudian, no estudian y trabajan; no estudian y no trabajan; no estudian y son inactivos (15-19 años).

El porcentaje promedio de jóvenes entre 15 y 19 años que permanecen en el sistema educativo en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos es del 86% en 2011. Esta media se ve incrementada en el conjunto de la Unión Europea, donde el 90% de jóvenes con edades comprendidas en el rango arriba mencionado estaban matriculados en algún programa educativo en el mismo año, un promedio superado por las tasas de escolarización a esas edades de Finlandia y Alemania, que se elevaban a un 92%.

Al estudiar estos datos solamente en España, las estadísticas revelan que su media sólo rebaja en un punto porcentual la de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, situándose en un 85% de alumnado entre 15 y 19 años que prosigue con sus estudios y siendo relativamente bajo el porcentaje de población joven dentro de ese rango de edad que no estudia (15%). No obstante, casi la mitad de ese porcentaje, un 7%, corresponde a personas que ni estudian ni trabajan, convirtiendo a España en uno de los países que superan los promedios internacionales y europeos, que están en torno al 3%. De acuerdo con el informe «Panorama de la Educación 2013», esto podría deberse a un número más elevado de estudiantes que abandonan el sistema educativo prematuramente en comparación con otros países, independientemente de si estos logran entrar en el mercado laboral con éxito o no.

En cuanto a los grupos de edad superior, esto es, entre 20 y 24 años por un lado, y entre 25 y 29 por otro, los porcentajes de jóvenes que permanecen en el sistema educativo se ven considerablemente reducidos, algo obvio si se tiene en cuenta que, a partir de los 20 años, formar una familia o adquirir una casa o coche se vuelven prioridades vitales, para las cuales conseguir un empleo estable es condición indispensable. Así, el estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos de 2013 constató que estos promedios en el año 2011 eran de alrede-

dor del 40% para el grupo de edad más bajo y del 16% para el más alto, a nivel internacional. Quizá el dato a tomar en consideración es que, en España, de la proporción restante, el alumnado de ambos grupos etarios que no estudia, un 30% tampoco trabaja.

1.10. Conclusiones

A grandes rasgos, el presente marco teórico ayuda a esclarecer y definir el concepto de fracaso escolar, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social, además de examinar sus múltiples causas –en ausencia de las cuales el fenómeno se tornaría incomprensible», los resultados de las investigaciones más recientes sobre el problema y las propuestas elaboradas en base a ellas. Como se ha dicho anteriormente, resulta inevitable centrarse en la etapa de secundaria al tratar el fracaso escolar, pues es el periodo educativo en el cual sus consecuencias se vuelven evidentes, si bien también se ha comprobado que sus raíces pueden encontrarse en la primaria en la mayoría de casos y, asimismo, debido a la proximidad de la posibilidad de incorporarse al mercado laboral y abandonar una actividad impuesta en la que el estudiante puedo no sentirse cómodo, es en el último ciclo –o los dos últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria» cuando el alumnado comienza a andar sobre la cuerda floja de un tanteado abandono escolar prematuro.

Mientras algunas investigaciones se ciñen a medir el fracaso escolar en función del alumnado que, al cumplir los 16 años, no ha obtenido la titulación de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria o incluso de los porcentajes de personas en edades comprendidas entre los 18 y 24 años que ni obtienen titulación ni continúan estudiando, existe la visión predominante de que el fenómeno es un proceso gradual y lento, multidimensional y multicausal, que trasciende los límites físicos de la

escuela y afecta a nuestra sociedad en prácticamente todos los ámbitos. A lo largo de este proceso, denominado «de desvinculación» o «de desenganche», y que frecuentemente comienza a germinar sigilosamente en los años de educación primaria, el alumnado experimenta una frustración progresiva que le conduce a las malas calificaciones, la desmotivación, la repetición de curso y, finalmente, al abandono.

Mediante el análisis de las diversas investigaciones aquí comentadas, se ha constatado que los efectos del proceso gradual de desvinculación escolar por parte del alumnado se ven acentuados dentro del marco de la exclusión social.

Por tanto, se ha corroborado igualmente que esta «realidad construida» que es el fracaso escolar, puede darse cuando el estudiante, a causa del entorno económico, sociocultural o geográfico del cual procede, no es capaz de descifrar el código de la vida escolar, desconocido para él, ni, por ende, adaptarse a la cotidianeidad académica que se le impone de forma obligatoria.

En tal contexto, el alumnado frecuentemente presenta dificultades de aprendizaje entre moderadas y graves, que no suelen ser correctamente asistidas por los programas de Educación Compensatoria, Adaptaciones Curriculares Significativas y Necesidades Educativas Especiales vigentes en la actualidad, al tiempo que la escuela como institución a menudo fracasa en ofrecer una oferta vital que provoque motivación en el alumnado en lugar de frustración. Este sentimiento, sobre el cual mucho tienen que decir familiares y amigos del adolescente, se agudiza ante la carencia de valoración, apoyo, crítica constructiva y refuerzo positivo por parte de los mismos. Gracias a todo lo analizado en este marco, así como a las propuestas derivadas de las investigaciones e informes que se han revisado a través del mismo, se concluye que algunos de los principales

retos a los que se enfrentan comunidad educativa, sociedad e instituciones para frenar el fenómeno del fracaso escolar son:

- Extender lo máximo posible el proceso de escolarización, tanto fomentando el ingreso temprano %antes de los 5 años% del alumnado en la educación reglada, garantizando así una base de competencias más sólida, como evitando los casos de abandono escolar prematuro en los que el estudiante abandona la etapa de educación secundaria obligatoria sin completarla y sin llegar a obtener titulación.

- Lograr una implicación de las familias en la educación del alumnado de secundaria que sea constructiva y motivadora, esto es, sostenida en el tiempo y que no se produzca únicamente cuando éste obtenga malas notas o tenga una conducta inapropiada en el aula.

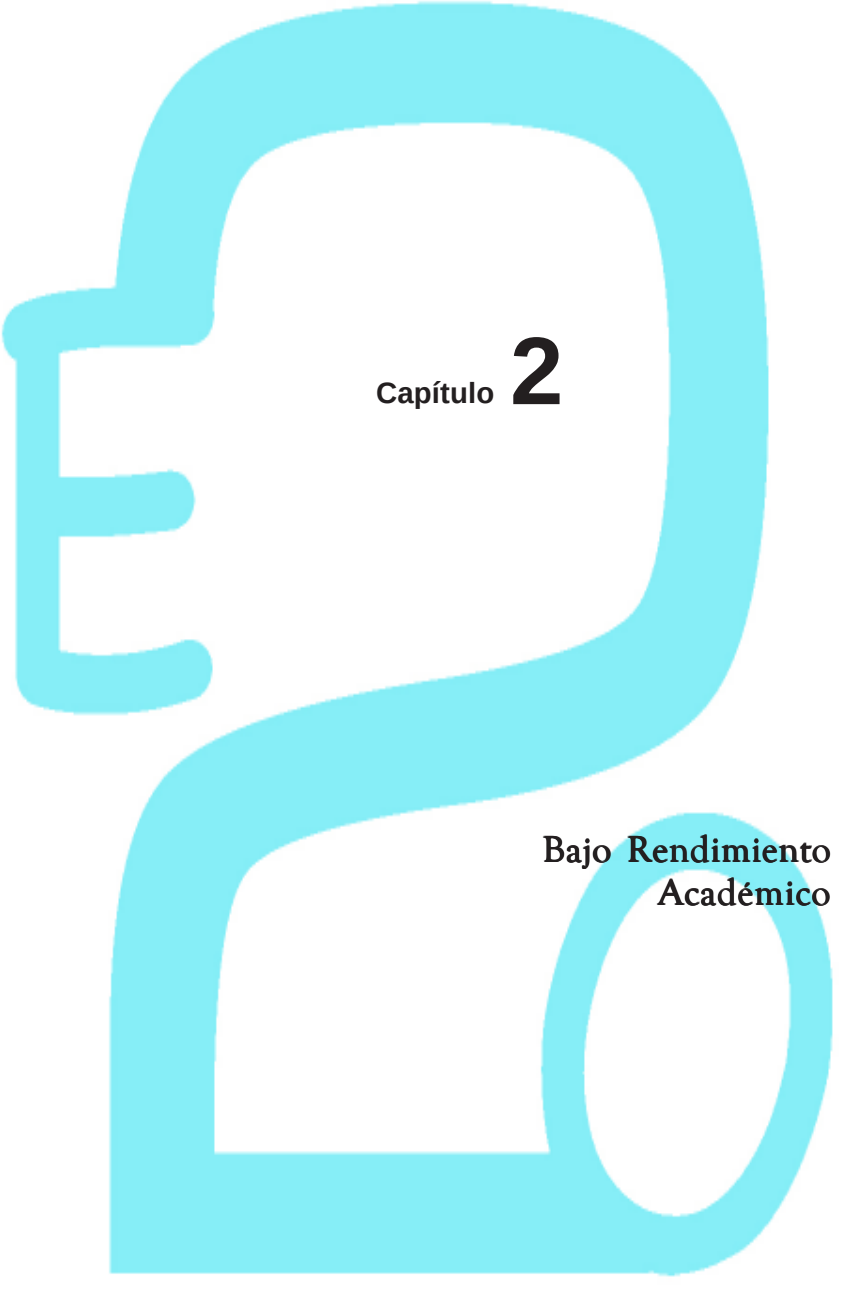
- Replantear los métodos de evaluación para dotarlos de carácter formativo y restar «presión» al alumnado.

- Apostar por la cohesión social y la no segregación de sexos en las acciones coeducativas, con el propósito de que la totalidad del alumnado, independientemente del sexo, procedencia, entorno sociocultural y económico o capacidad individual, tenga la oportunidad de alcanzar los mismos objetivos curriculares.

- A través de las acciones que aquí se mencionan, elevar las tasas de idoneidad, sobre todo en contextos de alta vulnerabilidad social, de manera que un mayor porcentaje de alumnado se encuentre matriculado en el curso que por edad le corresponde.

- Reforzar las capacidades de competencia lectora en los estudiantes de secundaria mediante la aplicación de las directrices de la Ley Orgánica de Educación, en la cual se dicta que en todas y cada una de las áreas deben destinarse un número preestablecido de horas a la lectura.

-Y, por último, proporcionar una mejorada atención y orientación tanto académica como laboral, una formación en habilidades sociales y un acompañamiento académico que realmente ayuden al alumnado a afrontar su transición de la vida escolar a la profesional de manera autónoma y acertada o, en los mejores casos, a escoger la opción más adecuada en su etapa de educación postobligatoria.



Capítulo **2**

Bajo Rendimiento Académico

2.1. Introducción

Al hablar de fracaso escolar, se antoja obligatorio profundizar en el bajo rendimiento escolar, pues éste es uno de los primeros síntomas visibles en los casos de desvinculación y abandono escolar prematuro. El nivel de rendimiento académico, que en ningún caso responde únicamente al coeficiente intelectual del alumnado, se asocia a multiplicidad de factores externos así como a rasgos propios de la personalidad del estudiante.

Diversas investigaciones a lo largo de la historia del fracaso escolar han demostrado, especialmente en contextos de exclusión social, que el rendimiento del alumnado de secundaria se ve marcadamente influenciado por una amplia variedad de aspectos socioculturales y económicos. Así, el género, la renta básica del hogar familiar, la estructuración familiar, el nivel de estudios y ocupación de los padres, el grado de acceso a la cultura y los hábitos de estudio adoptados desde la infancia son algunos de los muchos factores determinantes a la hora de analizar por qué el rendimiento académico del alumnado es bajo, aunque a priori parezcan cuestiones ajenas al desenvolvimiento del estudiante en el ámbito escolar.

Tal es la incidencia de estos factores sobre el nivel de rendimiento en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en particular, que numerosas investigaciones sobre fracaso escolar en contextos de exclusión social los han analizado a fondo, corroborando que algunas de las conexiones establecidas de forma más evidente en este campo son la influencia familiar

con un alto o bajo rendimiento académico, el nivel socioeconómico de los padres con un alto rendimiento académico y los hogares desestructurados con un bajo rendimiento académico.

En el azaroso camino de la búsqueda de causas y soluciones al fracaso escolar, los estudios realizados también han concluido que el alumnado inmigrante presenta un nivel de rendimiento menor en comparación con el alumnado local (tal y como confirmó el informe español del Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos 2012). Estos estudiantes, aparte de presentar importantes dificultades para el aprendizaje derivadas de su llegada a una nueva cultura a la que tienen que adaptarse decodificando un nuevo idioma del que, a menudo, apenas tienen nociones, cuentan igualmente con la desventaja de no tener un apoyo familiar significativo en su vida escolar, pues sus padres suelen estar al mismo tiempo demasiado ocupados con su propia integración en su nueva vida laboral y social. Encuestas llevadas a cabo en los centros escolares durante los últimos años, mediante las cuales alumnos y alumnas de secundaria han podido hacer oír su voz con respecto a la problemática que les atañe, han revelado adicionalmente que el profesorado ejerce un papel muy importante a la hora de influenciar positiva o negativamente el rendimiento académico de los estudiantes. No se debe olvidar, pues, que la figura del profesorado no sólo ha de ser un ejemplo sino una fuente de motivación, apoyo y orientación, que puede bien conducir al alumnado hacia el éxito académico y la obtención de titulación, o bien, en la ausencia de la tan necesaria valoración y los refuerzos positivos, acelerar su desenganche para que abandone los estudios de manera prematura.

Dejando a un lado al profesorado, la procedencia geográfica y la clase social y económica, no está de más destacar que la implicación familiar y del entorno en la educación del estudiante de secundaria conlleva mucho más que la mera colaboración puntual de los padres en las actividades

escolares; el afecto de padres, hermanos, compañeros de clase y otras personas cercanas influye significativamente en la autoestima y, a consecuencia de ello, aumenta las propias expectativas del estudiante, proponiéndose mayores logros y encontrándose más motivado para conseguirlos, aumentando así, de forma imperceptible, su nivel de rendimiento.

Sirva para ejemplificar la importancia del tema que aquí se introduce el estudio de Córdoba, García, Luengo, Vizuete y Feu (2011) sobre la relación de los determinantes socioculturales con el rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En él, se analizó tal vinculación observando el rendimiento de más de mil estudiantes que cursaban la etapa secundaria (49,9% alumnos y 50,1% alumnas) en la ciudad de Badajoz, sometiéndolos a cuestionarios y estudiando su expediente en todas las áreas impartidas durante el curso escolar.

Gracias al método empleado, la investigación encontró diferencias reseñables en el rendimiento del alumnado según las características de su centro, el sexo, la estructuración de la familia y el nivel socioeconómico. Los resultados evidenciaron que el alumnado que presenta un alto rendimiento académico en todas las asignaturas o en la mayoría de ellas, frecuentemente reúne más de una de las siguientes características: pertenecer al sexo femenino, estudiar en un centro concertado, no padecer consecuencias de desestructuración familiar en el hogar y poseer un nivel económico y cultural elevado.

Los mencionados rasgos se corresponden generalmente con perfiles poseedores de motivación, autoestima y capacidad para autorregular su propio proceso de aprendizaje, como se verá más adelante. Es más, sin que quepa lugar a dudas, el clima descrito en el párrafo anterior %familia bien estructurada, centro privado o concertado y estatus socioeconómico alto% suele ser sumamente favorecedor para que el alumnado de secun-

daria alcance sus metas académicas, aunque idealmente estas no serán las únicas circunstancias bajo las cuales los adolescentes presenten un buen rendimiento. Ya que ni el mencionado con anterioridad es el único clima que favorece el buen rendimiento académico, ni ninguno de los factores que lo determinan puede ser considerado de forma aislada, Córdoba et al. (2011) insisten en su multicausalidad y, al mismo tiempo, en el carácter multidimensional del término, a veces también descrito como aptitud escolar o desempeño académico.

Uniéndose a muchas otras investigaciones, estos autores refutaron la idea de que el rendimiento académico solamente depende de la voluntad e inteligencia del alumnado, demostrando mediante su análisis que está sujeto verdaderamente a un amplísimo espectro de factores de diversa índole y reconocieron de este modo lo complicado de su campaña. Por esa misma razón aclaran en su trabajo que medir o cuantificar el rendimiento escolar es una labor compleja precisamente por los numerosos factores y variables que condicionan cada caso, ya sea de alto o bajo desempeño académico.

Igual de interesante y reveladora para el tema fue la investigación de Cabrera y Galán (2002) cuyos descubrimientos se centraron en el grupo de percepciones, creencias y expectativas que, en la práctica, podrían revelar con anticipación los logros que el alumnado será capaz de alcanzar durante el curso académico. Gracias a esta predicción se observa cómo la autoestima, la motivación y la autorregulación del alumnado están estrechamente vinculadas a sus aptitudes finales.

Tales «visualizaciones mentales» o variables motivacionales previas al esfuerzo del estudiante incluyen el autoconcepto, las expectativas de rendimiento, la satisfacción académica, las creencias de control y autoeficacia, el valor que se le da a la tarea y la percepción de la dificultad de los estudios.

Por su parte, Tejedor, González y García (2008) aportaron su contribución al estudio sobre los niveles de rendimiento escolar con un análisis de la relación entre capacidad de atención y motivación del alumnado. La atención, definida en dicho estudio como un proceso cognitivo por el cual el individuo aplica su experiencia y recursos sensoriales, de codificación y de procesamiento en tareas que encuentra relevantes, parece ejercer una gran influencia sobre la activación y gestión de los recursos cognitivos del estudiante y, por ende, sobre la manera en la que éste puede autorregular su propio aprendizaje, aumentando así su nivel de rendimiento académico.

Tejedor et al. (2008) se ocuparon, asimismo, de comprobar mediante su trabajo titulado *Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria* las siguientes hipótesis relacionadas con el rendimiento del alumnado de centros tanto concertados como públicos:

- El alumnado de secundaria acostumbrado a poner en práctica técnicas atencionales (globales, selectivas o sostenidas) se caracteriza por un rendimiento escolar elevado, ya sea por asignaturas como de manera generalizada.

- En los ciclos educativos más altos el uso de las técnicas atencionales se incrementa y, por tanto, también se observa un aumento en el rendimiento académico.

- Las diferencias estadísticas entre el uso de técnicas atencionales entre chicos y chicas cursando la Educación Secundaria Obligatoria no es reseñable.

La investigación descubrió que la variable «atención» incide positivamente en la gran mayoría de áreas impartidas por igual, si bien merece ser destacado que los mayores índices de rendimiento escolar en correlación

con el uso de técnicas atencionales se observaron en Ciencias Naturales, Cultura Clásica, Lengua Castellana, Biología, Ciencias Sociales y Lengua Gallega. Ante tales conclusiones, los autores proponen en su texto que se entrene al alumnado en el manejo de estas técnicas de atención como vía para potenciar el rendimiento.

No ocurrió lo mismo con la segunda hipótesis ni con la tercera; en el caso de la segunda, no se detectó un aumento real del uso de las técnicas de atención conforme el alumnado pasaba de un ciclo al siguiente, y en el de la tercera, fueron las chicas las que presentaron una mayor frecuencia en la utilización de las mencionadas técnicas. No es de extrañar, por tanto, que el alumnado femenino obtenga mejores calificaciones en ciertas asignaturas con respecto al femenino, así como que sean ellas las que engrosan los porcentajes de obtención del título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria.

Regresando al análisis de Córdoba et al. (2011), llevado a cabo con el alumnado de secundaria de la ciudad de Badajoz, se retoma la idea de que, si bien las técnicas atencionales pueden constituir una motivación para el estudiante que le conduzca a un mejor rendimiento escolar, en ningún momento pueden perderse de vista factores socioculturales como la renta básica familiar y el nivel cultural. Estos conforman una parte fundamental de la autoestima del alumno e influyen de manera significativa sobre la aptitud para hacer efectivas sus capacidades y tener éxito en el ámbito escolar.

Los resultados obtenidos mediante dicha investigación no sólo corroboraron que la estructuración de la familia es uno de los condicionantes de mayor relevancia en lo concerniente al rendimiento académico del estudiante, siendo la implicación de los padres esencial para la motivación de sus hijos y el hecho de que estos muestren interés por los estudios, sino

que ratificaron una vez más que, a mayor nivel económico y cultural, el alumnado rinde más en la escuela. Es más, los estudiantes que viven en entornos social y económicamente prósperos son aquellos que normalmente aspiran a titulación y a realizar estudios postobligatorios, mientras que los que viven en entornos de exclusión social o riesgo de la misma parecen estar abocados al fracaso escolar.

La propuesta de Córdoba et al. (2011) para frenar esta pronunciada desigualdad en el rendimiento en función de aspectos socioeconómicos y culturales es la de potenciar condicionantes positivos que regulen el nivel de rendimiento del alumnado en zonas desfavorecidas: promover hábitos de estudio, de implicación de la comunidad y la familia y de actividades extraescolares, entre otros.

En el innovador estudio *Creativity, intelectual abilities and response styles: Implications for academic performance in the secondary school* (Creatividad, habilidades intelectuales y estilo de respuesta: implicaciones para el rendimiento académico en secundaria), cuyos responsables fueron los investigadores Limiñana, Bordoy, Juste y Corbalán (2010), se exploró, mediante pruebas específicas, el índice de creatividad intelectual del alumnado y cómo éste influye sobre su desempeño escolar. La muestra estuvo compuesta por un grupo multilingüe y multicultural de estudiantes de una escuela de secundaria de Alicante.

Según indica la investigación, considerando la creatividad una capacidad más, las pruebas revelaron un alto nivel de la misma en el grupo, asociándose simultáneamente a un rendimiento escolar elevado, especialmente en Lenguaje, Historia, Biología y Química. Además, los casos que puntuaron más alto en las pruebas de creatividad también presentaron unas notas medias superiores en la mayoría de asignaturas. El estudio no evidenció incremento o descenso de la capacidad creativa en función de

la edad, pero sí lo hizo con respecto al sexo. Ante estas conclusiones, Limiñana et al. propusieron, consecuentemente, que los programas educativos fomentasen las habilidades creativas del alumnado de secundaria como herramienta para elevar el rendimiento y disminuir los casos de fracaso escolar.

Una vez se han detallado las características generales del rendimiento académico y la diversidad de factores que pueden incidir sobre el mismo, el estudio pasará a centrarse, en primer lugar, en tres de los aspectos relacionados con las características personales del alumnado que ejercen una mayor influencia en la aptitud o el desempeño escolar (motivación, autoestima y aprendizaje autorregulado), si bien cabe aclarar que, como se verá, estos vienen determinados en gran parte de los casos por condicionantes que se han tratado bajo este epígrafe introductorio.

Posteriormente, el análisis pasará a centrarse en otros factores igual de relevantes y que también han sido ya mencionados, debido a la crucial importancia detectada en cuanto a su influencia tanto en el éxito como el fracaso académico de los estudiantes de secundaria. La figura del profesor, la implicación familiar y la educación en valores constituirán pues, el debate que cerrará esta reflexión acerca del bajo rendimiento escolar, con un especial interés en el evidenciado por el alumnado en contextos de exclusión social.

2.2. Aspectos relacionados con las características personales

Dado que existen características de la personalidad del alumnado, tales como la motivación, la autoestima y la capacidad para autorregular su aprendizaje, que están estrechamente ligadas al nivel de desempeño académico que éste presenta a lo largo de la vida escolar, se ha considerado analizarlos bajo epígrafes individuales. Cabe señalar, además, que estos rasgos son cambiantes en función de variables socioeconómicas y culturales, observándose un aumento del rendimiento en los entornos familiares y económicos más favorables (con su correspondiente elevado nivel de autoestima y motivación) y un descenso del mismo en aquellos casos en los que el estudiante carece de apoyo familiar, social y económico.

La investigación *Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina* realizada por Castro, Ruiz, León, Fonseca, Díaz y Umaña (2010) se ocupó de analizar esa relación durante la transición de la etapa de Educación Primaria a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, considerando extremadamente significativo el periodo de adaptación a la fase en la cual los primeros signos de frustración, desmotivación, desenganche y pérdida de autoestima se vuelve latente, pudiéndose así predecir y frenar casos de fracaso y abandono prematuro escolar.

Castro et al. (2010) también hicieron referencia a la conexión directa entre motivación y casos de éxito o de fracaso escolar revelada por estu-

dios anteriores, en los que se confirmaron cuatro motivaciones principales que determinan las aspiraciones del alumnado de secundaria y la fuerza con la que luchan por alcanzarlas: la obtención de un título que sirva para conseguir un empleo, la realización personal, la adquisición de conocimientos y el formarse en una ocupación específica. La otra cara de la moneda se obtiene de los casos de fracaso escolar, en los cuales la desmotivación del alumnado está definida por la sensación de obligatoriedad impuesta por el sistema educativo o por los padres.

De acuerdo con la visión de los autores de la investigación arriba mencionada, así como con muchos otros que han aportado su propia definición del concepto de motivación, podríamos decir que al hablar de ella se habla del impulso o la fuerza que lleva al alumnado a realizar el esfuerzo necesario para la consecución de objetivos y, en última instancia, la obtención de titulación. Tanto la motivación como la autoestima constituyen dos herramientas fundamentales en el crecimiento personal, social, y académico del adolescente, pero, como se verá más adelante, ambas están altamente influenciadas por actitudes, percepciones y expectativas, pudiendo por ello ser modificadas en el tiempo y en función del apoyo o rechazo del entorno. Con base en el estudio de resultados académicos, la relación entre el rendimiento escolar y los niveles de motivación a lo largo de los ciclos educativos es innegable.

El paso de primaria a secundaria analizado por la investigación que nos ocupa ahora es un periodo durante el cual surgen en el alumnado todo tipo de ansiedades concernientes a la vida social y escolar, algo que suele tener como consecuencia un descenso en el rendimiento, incluso en aquellos estudiantes que obtenían notas altas en la etapa primaria. Por ello no es de extrañar que, en la edad adolescente, estos alumnos y alumnas no sepan interpretar sus malas calificaciones y se sientan castigados y rebajados, perdiendo motivación y autoestima. Esto viene a ratificar la suma

importancia del apoyo del profesorado en esta etapa de transición, es decir, sobre todo en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Un refuerzo positivo y una valoración del esfuerzo realizado por el estudiante de secundaria, siempre enfocados a las metas finales, podrían evitar un caso de fracaso o abandono escolar prematuro y reconducirlo hacia el éxito académico mediante la motivación. Asimismo, una orientación apropiada por parte del profesorado aumenta la autoestima y autonomía del alumnado, y lo vuelve capaz de autorregular su aprendizaje, consiguiendo incluso que se olviden las tan frecuentes comparaciones de notas entre unos y otros. El hecho de que un alumno o alumna pueda comprobar y regular sus propias fluctuaciones en el rendimiento y comprobar los logros que es capaz de conseguir sin compararse con otros tiene una incidencia positiva en la autoestima, y ésta a su vez, en la motivación. Atendiendo a que son esos los tres rasgos primordiales que influyen sobre el desempeño académico, se puede constatar que el círculo de sentimientos positivos (o en el caso inverso, negativos) se cierra a la perfección.

Para finalizar, trasladando la argumentación del bajo rendimiento académico al ámbito de la escuela y con la intención de definirlo como fenómeno dentro de este marco, la investigación de Castro et al. (2010) aludió a numerosas causas reveladas por análisis anteriores, las cuales están igualmente vinculadas a las características personales del alumnado de secundaria estudiadas en el presente trabajo, pero que se ven condicionadas por el funcionamiento la comunidad educativa. Entre ellas se incluyen: cambios en la actitud del alumnado con respecto a las adaptaciones del currículo; un menor interés por las actividades académicas y un mayor interés, a su vez, por las no académicas; la no correlación entre capacidad cognitiva y estrategias de aprendizaje; la falta de un programa académico motivador; una metodología demasiado rígida, y finalmente, metas propuestas que resultan, en la mayoría de los casos, demasiado flexibles, no

consiguiendo que el alumnado quede preparado para afrontar el nivel del siguiente curso o ciclo. Es por todo esto que los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria que no disfrutan del apoyo familiar o de un entorno socioeconómico favorable encuentran doblemente difícil hacer frente a una etapa educativa para la cual no ha sido adecuadamente preparado. En el periodo de transición de la primaria a la secundaria se aprecian, pues, evidentes signos de pérdida de motivación, baja autoestima e incapacidad de autorregular el aprendizaje, en todos aquellos casos en los que los centros no se replantean sus acciones educativas y la comunidad olvida asumir su papel motivador y orientador.

2.2.1. Motivación

Al analizar la motivación como rasgo de la personalidad que influye sobre el rendimiento académico del alumnado de secundaria, es posible encontrar infinidad de estudios que han tratado de medir los niveles de motivación y cómo estos se transforman con el transcurso del tiempo dependiendo de las variables externas que tienen incidencia sobre ello. Cuando, además, se habla de contextos de exclusión social, multiculturalidad y zonas con altas tasas de fracaso escolar, el tema de la motivación multiplica su interés, convirtiéndose en un verdadero desafío motivar a una generación de estudiantes dominada por el pesimismo.

Barca, do Nascimento, Brenlla, Porto y Barca (2008), en su trabajo titulado *Motivación y aprendizaje en el alumnado de secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión*, se reafirman en la idea de que todos los estudiantes deben gozar de la oportunidad de desarrollar sus capacidades de aprendizaje al máximo, independientemente de su punto de partida. Definen, por añadidura, el contexto escolar como un

espacio de privilegio en el que se convive en armonía bajo unos propósitos de participación e integración social plena en esta etapa de transición que va de la infancia a la edad adulta, pasando por la adolescencia.

Al reconocer que la diversidad implica el hecho de que cada alumno o alumna tiene unas necesidades educativas específicas únicas, con origen en sus diferencias sociales, culturales, de género y psicológicas, se constata que tanto el profesorado como los centros e instituciones deben responder a las exigencias adaptativas y motivacionales de cada caso para garantizar el máximo rendimiento de todos y cada uno de los miembros del alumnado, distribuyendo equitativamente las oportunidades de éxito y no permitiendo que el modelo educativo se vea influenciado por prejuicios relacionados con la procedencia o punto de partida intelectual.

Mediante las numerosas reflexiones de Barca et al. (2008) a lo largo de su estudio, se puede apreciar que la motivación no es «medible» de forma directa. En cambio, las mediciones a este respecto se hacen a través de la observación de conductas: elección de tareas o asignaturas, esfuerzo empleado en la consecución de objetivos y constancia, por ejemplo.

Sí que se puede asegurar, no obstante, que sin la existencia de metas, como el obtener una titulación o lograr los objetivos del curso, la motivación desaparece; y, de igual modo, si las metas finales no se encuentran bien definidas en el mente del estudiante de secundaria, la motivación puede no ser efectiva.

Por ello, es labor de la comunidad educativa y del entorno establecer objetivos reales y asegurarse de que el alumnado conoce a la perfección la vía para conseguirlo (esfuerzo), cómo conseguirlo (aplicando sus capacidades al máximo) y para qué conseguirlo (para acceder a estudios superiores u obtener un título que le abra las puertas al mercado laboral).

En la misma línea de las razones motivacionales arriba explicadas, la investigación de Barca et al. (2008) propuso, apoyándose en un estudio previo de González-Pienda, la división de la estructura de la motivación del alumnado de secundaria en tres componentes esenciales: el valor, la expectativa de capacidad %o competencia percibida%, y la afectividad. Primeramente, el valor se correspondería con los propósitos que mueven al alumno a esforzarse; en segundo lugar, la expectativa indica el nivel de capacidad que el alumno cree poseer y, finalmente, la afectividad está asociada a la respuesta emocional ante el logro o fracaso que el estudiante da conforme a la valoración recibida por parte del entorno, a su autoconcepto derivado en gran parte de la misma y a su nivel de autoestima.

En *Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico*, Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosário (2009) profundizaron en la identificación de distintos perfiles motivacionales en el alumnado según diferentes combinaciones de metas, planteando la posibilidad de formar grupos aislados de estudiantes que compartiesen los mismos objetivos académicos.

El experimento separó, por un lado, a un primer grupo de 145 estudiantes con perfil orientado hacia las metas de aprendizaje; por otro, a un segundo grupo compuesto por 123 estudiantes cuyo perfil se correspondía con el del alumnado que obtiene notas altas en todas las asignaturas; el tercer grupo, de 127 alumnos y alumnas, poseía la motivación principal de implicarse en el estudio para evitar castigos y/o por miedo al fracaso; el cuarto y último grupo estuvo formado por 129 estudiantes que, al contrario que los del segundo, obtenían por norma bajas calificaciones en todas las materias. Mediante el análisis de resultados de las pruebas realizadas por cada grupo, se pudo constatar que, de manera lógica, el grupo

caracterizado por la orientación hacia las metas y logros académicos fue el que presentó mayores niveles de rendimiento escolar, por encima de los grupos que obtenían notas altas, notas bajas o cuya motivación para el esfuerzo se cimentaba sobre el miedo al fracaso. Resulta especialmente relevante y merece ser destacado que, ese último grupo que estudiaba para evitar el castigo de padres o la mala valoración en el ámbito escolar, no superó en desempeño académico ni siquiera al alumnado con las peores calificaciones, al haber quedado en el último puesto de la clasificación; un descubrimiento clave, sin duda alguna, a la hora de replantear la manera en que se motiva a los estudiantes de secundaria si se quiere realmente incrementar sus aptitudes.

Por su parte, Steinmayr y Spinath (2008), contribuyeron con su estudio *The importance of motivation as a predictor of school achievement* (La importancia de la motivación como pronosticador de los logros escolares) al descubrimiento de un mecanismo de predicción del rendimiento escolar basado en la observación de las conductas motivacionales del alumnado. Más relevante aún: dicha investigación reveló que la motivación puede predecir el desempeño escolar de los estudiantes de secundaria de forma independiente, obviándose información previa como datos de rendimiento anterior y coeficiente intelectual.

Cuatro años más tarde, concretamente en 2012, otro estudio ejecutado por Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla amplió los hallazgos acerca de la influencia de las diversas variables motivacionales sobre el rendimiento y la eficacia de utilizar su análisis para predecir el grado de consecución de metas académicas, si bien ha de ser aclarado que su investigación se limitó al ámbito de la enseñanza secundaria pública. Barca et al. determinaron, a través de ella, que las estrategias de autoeficacia, apoyo, organización y comprensión, así como la capacidad percibida de autorregulación del aprendizaje sirven de igual modo para predecir y jus-

tificar los niveles de rendimiento del alumnado. La observación llevada a cabo desveló que el alumnado que hace uso de tales estrategias puede regular su propio aprendizaje con el fin de alcanzar las metas académicas propuestas. Por norma general, el estudiante de secundaria que responde a dicho perfil motivacional se prepara en profundidad para los exámenes sin dejar todo el temario a estudiar para el último día, tiene como costumbre repasar varias veces cada tema hasta dominarlo y realiza esquemas u otros métodos de organización de la información para ordenar contenidos. Huelga comentar, claramente, que todas estas actividades inciden muy positivamente sobre el rendimiento académico final, y que responden a un perfil con altos índices de motivación debido a la satisfacción experimentada por el estudiante al sentirse capaz de realizarlas y, más que nada, al comprobar los buenos resultados que le reporta hacerlo.

Tapia (2005) puntualizó que la implicación del profesorado es fundamental para activar este tipo de motivación en el alumnado, que posteriormente será capaz de recurrir a estas estrategias sin necesidad de ser alentados a ello, en su trabajo *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos.* En él, declara que el profesorado ha de «activar la intención de aprender» y «despertar la curiosidad por lo que se va a enseñar» (p.5), planteando las metas académicas como un reto que les ayudará a desarrollarse como personas tanto en el ámbito escolar como en el social.

Tras la motivación inicial descrita, Tapia (2005) recuerda asimismo que las conductas motivacionales del alumnado deben continuar siendo monitorizadas durante las actividades de aprendizaje tanto dentro del aula como fuera de ella (con ayuda de la implicación familiar), para que la atención del estudiante siga estando centrada en el proceso de aprender. Además, la evaluación de logros durante y tras la fase de aprendizaje resulta especialmente motivadora y útil para %si hiciese falta% reconducir las metodologías y estrategias utilizadas. Para ello es crucial no servirse de

los métodos evaluativos para presionar al alumnado, así como no permitir que el estudiante interprete la calificación negativa como un castigo, haciendo, al contrario, que éste adopte una postura activa evaluando su propio progreso para poder rectificar sus niveles de esfuerzo y rendimiento.

Este último aspecto fue tratado por Moreno, Vera y Cervello (2009) en su informe publicado en el número 348 de *Revista de Educación* bajo el título *Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física*, el cual reflejaba los resultados de un estudio realizado sobre una muestra de 96 alumnos y alumnas que cursaban sexto de primaria. En él, se quisieron buscar, tal y como su nombre indica, los posibles efectos sobre la motivación que ejercía ceder la responsabilidad en la evaluación de un área específica %en esta ocasión, educación física% al alumnado. Así, la investigación de Moreno et al. (2009) concluyó, reafirmando las teorías obtenidas a partir de estudios anteriores, que el alumnado al cual se cede una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje y la autoevaluación del mismo presentan un incremento en su desempeño académico y, de manera complementaria, el que los estudiantes hagan uso de estrategias motivacionales para construir tareas deriva en una mayor orientación hacia la misma y un aumento del sentimiento de autoeficacia, potenciándose su motivación a seguir participando de forma activa en su propia preparación.

Dentro de la extensa literatura acerca de la influencia de la motivación sobre el desempeño académico, otro estudio digno de reseña es el de Boekaerts (2002), titulado *Motivar para aprender*, pues entre sus párrafos se encuentran mensajes tan clarificadores como el siguiente:

> «Los estudiantes que consideran los objetivos establecidos por el maestro como sus propias razones para aprender, se obligan a alcanzar un fin deseado. El proceso que siguen para fijarse objetivos es muy distinto al de aquellos estudiantes que únicamente cumplen con las expectativas del profesor» (p. 29).

De esta manera, el alumnado poseedor de la motivación adecuada no llega a sentir el proceso de aprendizaje como una obligación impuesta, hace suyos los objetivos escolares, se fija sus propias metas académicas y es capaz, como se explicará en el último apartado de esta sección, de autorregular su rendimiento.

Esta relevancia, a menudo obviada, de la motivación en la vida académica ha sido estudiada en profundidad por numerosos autores, entre ellos el ya mencionado Tapia con su *Evaluación de la motivación en entornos educativos* (2007). Dicho trabajo consistió en la realización de cuestionarios en los que el alumnado puntuó características de la actividad en el aula que podrían tener una repercusión negativa en su interés por las tareas educativas, esto es, su motivación.

De esta forma, Tapia (2007), extrajo directamente de la opinión de los estudiantes lo que él mismo definió como dimensiones del clima motivacional: el trato de favor hacia los estudiantes más avanzados, objetivos académicos confusos, un ritmo de clases frenético, un ambiente competitivo y el rechazo a los beneficios del trabajo grupal.

Aun cuando parece que ya se ha analizado la motivación en todas sus dimensiones, aparecen diversas investigaciones que hablan sobre distintos tipos y modelos de motivación. Este es el caso de González (2007), cuyo trabajo *Modelos de motivación académica* fue publicado en el número 25 de *Revista electrónica de motivación y emoción*. En él se explican distintos tipos de motivación que de ser identificados pueden servir, como se ha visto anteriormente, para predecir e incrementar el nivel de rendimiento escolar del alumnado de secundaria. Algunos de ellos son los siguientes: amotivación, motivación intrínseca y extrínseca, orientación general a metas de logro, interés personal y situacional, autoconcepto académico y autoeficacia académica de alumnos y profesores.

Lo que hace González en su esbozo de los distintos tipos de motivación en la escuela (2007) es desgranar distintas teorías psicológicas y del aprendizaje para dividir el concepto en tantos modelos como sea posible.

Sin embargo, son los autores Deci y Ryan (2008) los que en su estudio *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health* (Teoría de la autodeterminación: una macroteoría de la motivación, el desarrollo y la salud humanos), establecen una división nítida y bien definida de la motivación o autodeterminación del estudiante en solamente dos tipos:

> «The most central distinction in SDT is between autonomous motivation and controlled motivation. Autonomous motivation comprises both intrinsic motivation and the types of extrinsic motivation in which people have identified with an activity's value and ideally will have integrated it into their sense of self. When people are autonomously motivated, they experience volition, or a self-endorsement of their actions. Controlled motivation, in contrast, consists of both external regulation, in which one's behavior is a function of external contingencies of reward or punishment, and introjected regulation, in which the regulation of action has been partially internalized and is energized by factors such as an approval motive, avoidance of shame, contingent self-esteem, and ego-involvements» (p. 182).

Es decir:

> «La división por tipos más central de la autodeterminación distingue entre motivación autónoma y motivación controlada. La motivación autónoma comprende tanto la motivación intrínseca como los distintos modelos de motivación extrínseca en los cuales los individuos se han identificado con el valor de una actividad y, de manera ideal, lo habrán integrado en su sentido del yo. Cuando los individuos están motivados de manera autónoma, experimentan una sensación de voluntad, o de autoaprobación de sus acciones. La motivación controlada, en cambio, consiste tanto de regulación externa, según la cual el comportamiento de la persona es una función de las contingencias externas de recompensa y castigo, como de regulación interna, según la cual la regulación de la acción ha sido interiorizada parcialmente y se nutre de factores como los motivos de aprobación, la evitación de la vergüenza, autoestima supeditada e implicaciones del ego» (p. 182).

2.2.2. Autoestima

Si la motivación es un aspecto personal a tener muy en cuenta al hablar sobre rendimiento académico durante la etapa secundaria, profundizar también en la autoestima como factor influyente sobre el desempeño del alumnado en esos años de escolaridad se antoja obligatorio. Esto se explica por la fragilidad de la visión que los adolescentes tienen de sí mismos en el periodo de transición que va de los últimos años de Educación Primaria al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Es entonces cuando surgen, para ellos, los primeros retos sociales y académicos importantes, y ante los cuales florecen sus mayores miedos y debilidades frente a rivales potenciales, experiencias desconocidas y desafíos que hasta ahora no habían afrontado. Y por si fuera poco, a esa edad se agudizan enormemente el deseo y la búsqueda de aprobación, apareciendo en el individuo un a veces desmedido miedo al rechazo. Bajo tanta presión y, a menudo, en climas de riesgo de exclusión social, la autoestima del alumnado de secundaria se ve gravemente afectada, provocando sentimientos de frustración y pesimismo que conducen a la disminución del rendimiento escolar.

Sin embargo, no sería justo generalizar con respecto al concepto de autoestima, ya que, igual que la motivación, sus niveles también se ven modificados en el tiempo y en función a las diversas variables culturales, económicas y sociales que inciden en ella. Es más, las diversas investigaciones que se han realizado en torno a la autoestima han revelado variaciones significativas en función del sexo, como es el caso de *Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años*, realizada por Garalgordobil y Duré (2006). Mediante este estudio se obtuvieron datos que no resultan sorprendentes quizá por su correlación con estereotipos fuertemente arraigados en la sociedad: gran parte de los alumnos obtienen una mayor

puntuación en autoestima y tolerancia al estrés que las alumnas, pero en ellos se evidencian signos de sobreconfianza, asertividad inapropiada y desajuste emocional que pueden tener una incidencia negativa en su rendimiento, mientras que las chicas presentan una mejor capacidad para adaptarse a los cambios, habilidades sociales adecuadas y habilidad para el trabajo en equipo, beneficiándose de tales características para optimizar su desempeño académico. Cabe señalar, por último, que no se encontraron diferencias entre los niveles de autoconcepto de chicos y chicas.

La justificación del hecho de que el alumnado femenino obtenga puntuaciones considerablemente inferiores en autoestima es sencilla: la condición del género les impone un mayor nivel de autocrítica ante las exigencias irreales de imagen y éxito por parte de la sociedad y la impotencia producida por esas metas sociales prácticamente inalcanzables suele ocasionarles, especialmente en la edad adolescente, estados de ansiedad y depresión. No obstante, aquellas alumnas que obtienen puntuaciones de autoconcepto y autoestima que se asemejan a las obtenidas por los alumnos poseen una personalidad caracterizada por la cooperatividad, los sentimientos de felicidad, la alta tolerancia al estrés, la capacidad de integración social, perseverancia, autoexigencia, baja impulsividad y pocas actitudes que denoten envidia, celos o tendencia al aislamiento, entre algunos otros rasgos. Esta ausencia de sentimientos de depresión, los sentimientos de felicidad, las habilidades sociales apropiadas y el bajo nivel de impulsividad han sido identificados como pronosticadores del nivel de autoestima en el alumnado de secundaria, pudiendo inferirse de ésta, a su vez, el nivel de rendimiento académico a corto y medio plazo.

Es por ello que Naranjo, en su trabajo *Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo*, hace hincapié en que, en una etapa vital tan delicada como la adolescencia, el acompañamiento y la valoración externa son cruciales para una consolidación adecuada de

la autoestima. El yo adolescente en plena formación se desarrolla gracias al éxito, el reconocimiento y los logros reconocidos como propios; empero, si la evolución del yo se estanca en la ausencia de estos refuerzos externos, la autoestima no se desarrolla y el individuo es incapaz de autorrealizarse.

Es claro, por tanto, que además de las experiencias propias, las relaciones con otros son esenciales, ya que sin el referente externo que constituyen, al estudiante de secundaria le faltarían piezas del puzle que compondrán una autoestima completa y saludable y echaría de menos, además, ideales y actuaciones de otros con las que compararse. Por ello, Naranjo (2007:5) insiste en recordar los seis aspectos del yo o la autoestima del individuo: lo que realmente es, lo que piensa que es, lo que otros piensan que es, lo que cree que piensan otros, lo que quiere llegar a ser y lo que cree que otros esperan de él. Todas y cada una de esas seis perspectivas, cambiantes en el transcurso del tiempo y en función de las circunstancias son igual de necesarias para la formación de la autoimagen o autoconcepto.

La formación de una autoimagen positiva hace que la persona se convierta en un individuo con alta autoestima. Según Naranjo (2007), estos individuos se caracterizan por hacerse responsables de su propia vida, al tiempo que reúnen otras características esenciales descritas en estudios previos como una defensa sólida de sus valores y principios, libertad en la toma de decisiones, ausencia de preocupación por el pasado o el futuro, carácter resolutivo e independiente, conciencia del propio valor y capacidad para disfrutar de las actividades cotidianas.

Al contrario, las personas con una autoestima baja, que no han logrado formar su autoconcepto de manera completa o saludable, permanecen en un estado constante de insatisfacción con respecto a sí mismos y lo que son, se muestran extremadamente susceptibles a la crítica, presentan sig-

nos de rencor y resentimiento, experimentan un miedo exagerado a cometer errores y sienten una necesidad desmedida por agradar, por lo cual anteponen la voluntad de los otros a la suya propia, suelen actuar de manera defensiva sistemáticamente y tienen tendencia a la autoculpabilización crónica.

En el párrafo anterior se puede identificar claramente un perfil de individuo que, por sus características personales, no será capaz de adaptarse a un proceso de aprendizaje de manera satisfactoria. En cambio, el perfil del estudiante con una alta autoestima hace inferir que será capaz, sin lugar a dudas, de hacerse cargo de su aprendizaje, aprender de los errores y regular sus niveles de rendimiento para alcanzar las metas propuestas.

El único riesgo existente sería que la pesada influencia del entorno (especialmente familiares y amigos) desequilibre de algún modo o en un momento dado la estabilidad que otorga una buena autoestima, sobre todo en una etapa en la que la opinión de otros puede llegar a importar más que la propia como es la del paso por secundaria.

El estudio de Omar, Florencia, Uribe y Soares (2010) enfatizó la relevancia de este último factor condicionante en su trabajo *Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes*, que expuso los resultados de un estudio acerca de tal aspecto en la publicación mexicana *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Esta investigación perfiló al estudiante poseedor de un autoconcepto elevado y que presenta, por tanto, alto rendimiento escolar, como un adolescente cuyo entorno familiar está bien cohesionado, y cuyos padres y parientes se implican en sus actividades escolares, culturales y recreativas, inculcándoles buenos valores educativos y sociales mediante el ejemplo. A raíz de ello, la investigación propone que la comunidad educativa, los centros, las instituciones y la administración pública se vuelquen en fomentar el rol motivador de los

padres debido a la influencia considerable que ejerce sobre la autoestima y el rendimiento del alumnado de secundaria.

Regresando, por otra parte, a la multidimensionalidad de conceptos como la autoestima, la motivación e incluso los fenómenos de fracaso escolar o bajo rendimiento académico en los cuales tan dramáticamente incide el aspecto de la personalidad que nos ocupa, Rodríguez y Caño (2012), en *Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención*, publicado en el «International Journal of Psychology and Psychological Therapy» (Diario internacional de psicología y terapia psicológica) se encargan de recordar y puntualizar lo siguiente:

- En primer lugar, el nivel de autoestima está estrechamente vinculado al concepto de autovalía, en función del cual los estudiantes de secundaria tienden a despreciarse y/o desvalorizarse a sí mismos ante la frustración experimentada en esta etapa, empeorando, inconscientemente, su capacidad para rendir adecuadamente en los estudios.

- En segundo lugar, y como ya se ha afirmado, el nivel de autoestima sufre fluctuaciones en el transcurso del tiempo y es modificado por circunstancias o contextos específicos en los que el adolescente se encuentre inmerso.

- Y por último, una autoestima elevada se origina, también, a partir de la consecución de metas, en especial aquellas de mayor interés para el alumnado. Por el contrario, cuando un estudiante de secundaria suspende una asignatura que considera relevante, la baja autoestima resultante suele arrastrarle a la negatividad y a sentir su fracaso como generalizado.

Es más, durante la edad adolescente, el individuo con baja autoestima suele tener una visión catastrófica del fracaso y tiende a utilizar técnicas

de evitación en lugar de afrontarlo. Así, no es de extrañar que gran parte del alumnado de secundaria que evidencia signos de desenganche no ha aprendido nunca a enfrentarse al problema y, por tanto, retroalimenta inconscientemente su bajo nivel de autoestima y su correspondiente bajo rendimiento escolar. Revisando investigaciones anteriores, Rodríguez y Caño (2012) subrayan actitudes que pueden derivar de este círculo de malos resultados académicos y baja autoestima, como comportamientos conflictivos, motivación extrema por la satisfacción de la propia autoestima por encima de las metas escolares, paso de la euforia a la depresión y viceversa, síntomas psicopatológicos, crisis de ansiedad y tendencias suicidas.

El alumnado de primer o segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el que se dan una o más de las características arriba descritas es aquel que, con mayor frecuencia, reacciona con agresividad ante las tareas o actividades de clase que no le agradan o incluso ante sus compañeros, y posterga excesivamente sus obligaciones de estudio y los deberes. Obviamente, el estudiante que responde a este perfil tiene muchas posibilidades de fracasar o abandonar prematuramente el sistema educativo, razón de más para reforzar positivamente la consecución de pequeñas metas de manera gradual, no solamente para que el alumno pueda autorregular su nivel de autoestima, sino para que comience a autorregular igualmente su aprendizaje, viéndose incrementada su motivación por el logro de forma paralela a su concepto de autovalía.

2.2.3. Aprendizaje autorregulado

Cuando un alumno o alumna toma parte activamente en su aprendizaje mediante la definición de sus propias metas deseadas, y controlan su nivel de esfuerzo, su motivación y sus aptitudes para alcanzarlas, se dice que

está autorregulando su proceso de aprendizaje. Según lo expuesto, se puede afirmar que el aprendizaje autorregulado no podría existir sin autoestima (capacidad para hacerse cargo del yo y sus objetivos) y motivación (el impulso que mueve a la persona hacia su meta), por lo que este último aspecto de la personalidad a analizar implica, adicionalmente, la posesión de todos los rasgos personales que influyen de forma directa sobre el rendimiento escolar.

La anteriormente mencionada investigación *Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico* por Valle et al. (2009), publicada en el volumen 26 de *Revista Mexicana de Psicología*, establece una división clara entre tipos de estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje o el estudio: para ella existen, por un lado, las estrategias de planificación previas a la actividad de estudio y, por otro, las estrategias de supervisión-revisión tras la finalización de la tarea. Con base en esto, se descubrió, mediante la realización de cuestionarios, que el alumnado poseedor de un nivel alto de motivación generalizada y aquél con motivación orientada al aprendizaje y al logro recurre con mayor frecuencia al uso de dichas estrategias y, como consecuencia, presentan un rendimiento académico elevado. En contra, los estudiantes desmotivados o motivados por la evitación del fracaso, que suelen presentar además evidentes signos de baja autoestima, apenas hacen uso de las técnicas de autorregulación del aprendizaje o no saben cómo utilizarlas, manteniéndose, pues, sus niveles de desempeño escolar bajos.

Lamas (2008) se apoya en los descubrimientos de Karoly para dividir, subsiguientemente, las estrategias de autorregulación del aprendizaje en cinco fases conforme a las cuales el estudiante comienza eligiendo las metas, luego se preocupa por conocerlas en profundidad, realiza un esfuerzo sostenido manteniendo su orientación y replantea su dirección o priorida-

des si es necesario para, finalmente, alcanzar las metas propuestas. Mientras otras investigaciones se limitan a resumir el proceso en tres fases simples (planificación, observación y evaluación), Lamas (2008) detalla minuciosamente todas las características del alumno capaz de autorregular su propio aprendizaje y cómo las aplica a su desarrollo, en contraposición a las del que no sabe cómo hacerlo.

Así, el alumnado de secundaria capaz de autorregular su estudio pone en práctica distintas estrategias cognitivas en un único proceso de aprendizaje, sabiendo cómo coordinarlas para una mayor efectividad. En todo momento es consciente, además, de en qué momento y dónde debe ponerlas en práctica. Es reflexivo y corrige sus propios errores. Y más importante aún para el presente debate, posee actitudes motivacionales adecuadas %derivadas normalmente de una alta autoestima generada, al mismo tiempo por la implicación de los padres o el apoyo social% para poder hacerse responsable de su tarea y coordinar su estudio de forma autónoma.

En cambio, el alumnado que evidencia dificultades para autorregular su aprendizaje desconoce en su mayoría las estrategias para hacerlo y cómo llevarlas a la práctica. Presenta una baja capacidad metacognitiva y su base de conocimientos previos está desorganizada. Y si la actitud motivacional impulsaba al alumno hacia sus metas en el caso inverso, en este caso la ausencia de condicionantes motivacionales y afectivos positivos hace que el estudiante carezca de la voluntad necesaria para realizar un esfuerzo constante que le conduzca hasta el logro.

Otra comparación reseñable entre el alumnado que autorregula su aprendizaje y el que no lo hace o no sabe cómo hacerlo se encuentra en el estudio titulado *Self-regulated profiles and academic achievement* por Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Rosário, Cerezo y Muñoz-Cadavid (2008). La investigación afirma que los estudiantes que

autorregulan su aprendizaje afrontan los retos académicos tomándolos como oportunidad para incrementar sus valores y competencias. El autorregulador experto, de manera adicional, tiene una mayor sensación de capacidad ante estos desafíos que los estudiantes que no autorregulan su estudio. No es de extrañar, pues, que esta capacidad avanzada aumente progresivamente tanto la motivación del alumnado autorregulador como una ambición saludable por marcarse nuevas metas más altas.

La otra cara de la moneda para Valle et al. (2008) serían los estudiantes que no son capaces de monitorizar su estudio, los cuales experimentan un gran nivel de ansiedad ante el proceso de aprendizaje y tienden a evitar nuevos retos académicos. Este sector del alumnado se limita a estudiar lo que el profesorado dicta y carece de iniciativa propia, presentando también cierta vergüenza a que otros conozcan su bajo nivel de desempeño. Tampoco posee habilidades para la concentración en una sola materia o para la coordinación de distintas tareas, a menudo culpando al profesorado de su falta de interés.

Especialmente relevante para la diferenciación anterior resulta señalar que el tipo de meta académica propuesta influye significativamente sobre el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, tal como hicieron Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda (2006) en *Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio.* El alumno o alumna de secundaria, como se comentó previamente en este mismo trabajo, puede estar motivado por ser reconocido socialmente y obtener el afecto de compañeros y familiares o, de modo muy diferente, puede estar motivado a estudiar por el mero hecho de evitar castigos. También puede estarse esforzando simplemente por conseguir una titulación que le abra la puerta a oportunidades de trabajo o porque se ha propuesto metas académicas que le permitan continuar con estudios postobligatorios. Estas metas pueden ser de nivel bajo, medio o alto.

En función de las mismas, el uso de las estrategias cognitivas y de aprendizaje por parte del alumnado cambia. Para constatarlo, Valle et al. (2006) llevaron a cabo un estudio exhaustivo mediante el cual descubrieron que, cuando las metas están orientadas a la valoración social, el tipo de estrategia a usar varía considerablemente entre los distintos niveles de dificultad de los objetivos; no obstante, las técnicas de elaboración, memorización y supervisión-revisión presentan una utilización equitativa en los niveles más bajos de rendimiento, mientras que las de selección son similares en los niveles más altos. Aquellos que se concentran en metas académicas que faciliten la inserción laboral utilizan, igualmente, técnicas diferenciadas según el nivel de desempeño, siendo el mismo caso el de los estudiantes cuyas metas se centran en evitar el castigo.

Pero, sin lugar a dudas, el hallazgo de esta investigación que refuerza la teoría de la necesidad de elevar los índices de desempeño académico del alumnado de secundaria mediante el apoyo, la implicación familiar, la orientación y la importantísima motivación inicial por parte del profesorado, es el de que, habiéndose puesto en práctica estrategias de planificación por grupos que respondían a los tres niveles de rendimiento %esto es, con metas académicas altas, moderadas y bajas%, únicamente el grupo con aptitudes mayores obtuvo puntuaciones considerablemente superiores a las que habrían obtenido sin haber llevado a la práctica dichas estrategias. De ello puede inferirse que, a mayor nivel de rendimiento escolar, mayor provecho puede sacarse del uso de las técnicas de autorregulación.

Trabajos publicados en el mismo año, como *El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación* por Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario (2006), ayudan a ampliar la definición de este concepto, explicando las principales características del perfil del estudiante capaz de monitorizar su propio proceso de aprendizaje. Conforme a lo expuesto

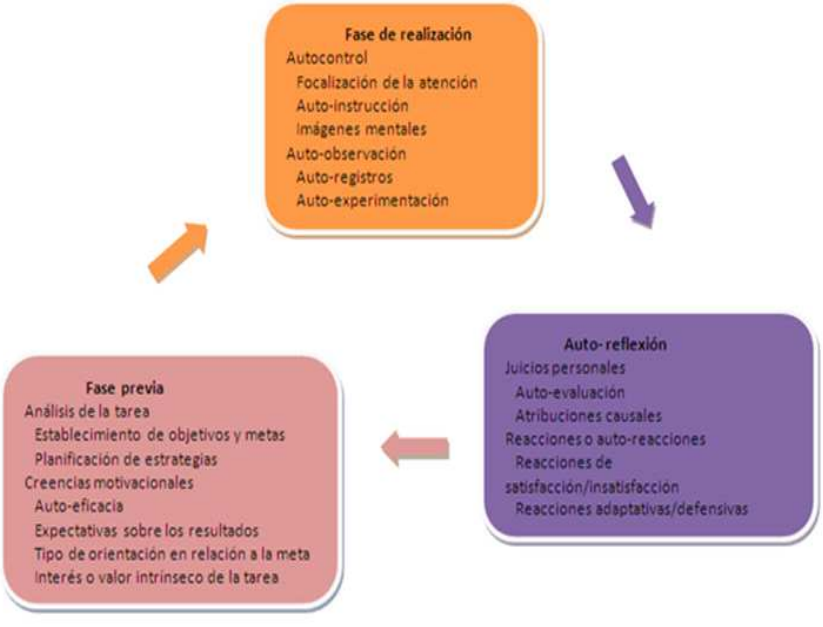
en el mencionado estudio, estos alumnos y alumnas participan activamente en su formación y saben regular los procesos de estudio con el fin primordial de mejorar sus calificaciones. Aparte, tienen una personalidad esencialmente estratégica y muestran altos niveles de motivación ante metas que consideran importantes.

Núñez et al. (2006), respaldando la visión de otros autores que estudiaron el concepto con anterioridad, insisten en que el autorregulador del aprendizaje percibe el hecho de aprender como un proceso abierto, rectificable y cíclico, con sus correspondientes subprocesos. De manera ideal, el alumno o alumna que monitoriza y autorregula su estudio sabe reconocer, al mismo tiempo, los continuos cambios que se producen en su entorno y que afectan a su motivación y a su autoestima, aplicando los ajustes pertinentes para que su rendimiento escolar no se vea perjudicado.

Con motivo de ejemplificar el cíclico proceso de autorregulación del aprendizaje, con sus correspondientes subprocesos, tal y como funciona en la mente del alumno capaz de monitorizar su propio progreso, rectificar sus errores y replantear su enfoque con el propósito de obtener mejores resultados académicos, no se ha podido encontrar mejor ilustración que el esquema elaborado por Zimmerman y que Núñez et al. (2006:141) incluyen en su estudio. En él se observa un ciclo compuesto por tres fases principales que constan de diversas tareas implícitas: la fase previa, la fase de realización y la auto-reflexión, que conduciría nuevamente a la fase previa.

De este modo, en el cuadro 3 que puede verse más abajo, quedan bien delimitadas las tres fases del ciclo de aprendizaje autorregulado y los subprocesos incluidos en cada una de ellas. Por ejemplo, en la frase previa predominan las tareas de preparación para el estudio: fijación de metas, planificación, identificación de las expectativas, orientaciones e intereses.

Esta primera fase es determinante por la alta influencia del objetivo final del estudio y la motivación que se posee sobre el esfuerzo que se va a realizar. Después, en la fase de realización, el estudiante monitoriza y controla la parte central del proceso mediante estrategias de autocontrol y auto-observación para, en último lugar, pasar a la autoevaluación y autoajustar aquellos aspectos del aprendizaje que sean necesarios y volver al comienzo del ciclo.



Cuadro 3: Fases y subprocesos del ciclo de aprendizaje autorregulado. (Fuente: Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário (2006), extraído del estudio de Zimmerman).

Una de las cuestiones de mayor importancia en el debate del bajo rendimiento académico es ¿se puede incrementar el número de estudiantes de secundaria capaces de autorregular su proceso de aprendizaje para frenar el fenómeno del fracaso escolar mejorando su rendimiento académico? La respuesta, indudablemente, es que sí se puede, y como prueba de ello, Núñez et al. (2006) quisieron incluir en su estudio, bajo el epígrafe «for-

mas de promover una instrucción que capacite para un aprendizaje autónomo» (p.142), una revisión de diversos programas educativos conforme a los cuales se elaboró una serie de propuestas para impulsar la autorregulación del aprendizaje entre el alumnado. Algunas de ellas incluyen el ofertar formación específica a través de la cual se puedan aprender estrategias cognitivas y de aprendizaje, así como la forma de llevarlas a la práctica; programas «puente» entre ciclos que preparen al alumnado a fondo para afrontar las nuevas metas académicas con autonomía; otros cursos específicos orientados a competencias básicas como la lectura y escritura cuyo objetivo sea elevar las tasas de éxito escolar y, por último, servicios de apoyo educativo ofrecido por psicólogos y pedagogos.

Idóneo, pues, para dar por concluida esta reflexión sobre la autorregulación del aprendizaje en la difícil etapa de la educación secundaria, resulta el más reciente trabajo de Valle, Rodríguez, Núñez, Cabanach, González-Pienda y Rosario (2010), titulado *Motivación y Aprendizaje Autorregulado*. En éste se revela que tanto la extensa literatura sobre el uso de estrategias de autorregulación como las investigaciones realizadas con alumnado de centros donde se imparte la Educación Secundaria Obligatoria, han demostrado que el alumnado con mayor motivación por aprender y alcanzar metas ambiciosas, en contraposición a aquellos que se limitan a realizar las tareas prescritas por el profesor, utilizan con regularidad técnicas para autorregular su aprendizaje que se traducen en una mejora considerable de su rendimiento académico. En contraposición, los desmotivados tienden a adoptar posturas pesimistas como mecanismo de autoprotección y defensa, viéndose afectados de forma negativa sus resultados escolares.

2.3. Aspectos relacionados con el entorno de aprendizaje

El entorno de aprendizaje, claro condicionante del rendimiento académico, está determinado en gran parte por tres aspectos o sectores primordiales de influencia: el del profesorado, el de la familia y %derivado de ambos% el de la educación en valores. A lo largo de todo este apartado, y de manera especial bajo el subepígrafe «familia y escuela», se analizará la implicación conjunta de equipo docente y padres y madres requerida para luchar contra el fenómeno del fracaso escolar. Tal relación, que debe ser estrecha y continua, se ve marcada por la particular forma que cada una de sus partes tiene de incidir sobre el desempeño escolar de los hijos pero que, al fin y al cabo, es la única capaz de «moldear» a los adolescentes como personas, ciudadanos y futuros trabajadores.

Muy a tener en cuenta será el poder motivacional del profesorado, que a menudo es idealizado y tomado como modelo por el alumnado de secundaria. Complementando el apoyo educativo llevado a cabo por la familia, el equipo docente no se limita únicamente a impartir las materias que les corresponden sino que, además, ejercen de orientadores, guías, correctores, motivadores y evaluadores. Y por si fuera poco, aprovechan el influjo de su figura para promover valores éticos y cívicos, muchas veces incluso sin que los alumnos y alumnos sean conscientes.

Esa elevada capacidad de influir sobre la motivación y el rendimiento del alumnado se agudiza cuando es llevada al extremo negativo. Este supues-

to es claramente visible cuando los adolescentes culpabilizan al docente de su desmotivación, normalmente provocada por una falta de iniciativa educativa, una mala estrategia didáctica o una personalidad poco carismática. El docente actual necesita, de hecho, ser el hombre orquesta del aula, queriendo esto decir que debe atacar toda una variedad de frentes para cumplir sus funciones de educador y satisfacer las exigencias del sistema educativo en una sociedad frenéticamente cambiante.

Es más, la figura del denominado «profesor eficaz», como se verá, responde a un docente que observa la evolución del desempeño académico de su alumnado y utiliza los resultados obtenidos para, con base en, innovar, planificar y reajustar sus métodos. Y por si esto fuera poco, también se preocupa por continuar su formación, especializándose en su materia y actualizando sus conocimientos. Adicionalmente, este trabajo se ocupará de otros perfiles del profesorado, como el que sabe basar su labor en la imprescindible empatía con los estudiantes de secundaria; al basado en competencias intelectuales, sociales, intrapersonales, interpersonales y profesionales; y, finalmente, aquel que, idealmente, autoevalúa su propio rendimiento para potenciar el de sus alumnos y alumnas.

A nadie sorprende que ante las elevadas exigencias del sistema educativo actual y la complejidad de la educación en sí misma, al profesorado se le requiera el cumplimiento de funciones que en realidad no le corresponden. Ante la duda, este documento aporta, basándose en otras investigaciones, la demarcación estipulada por la Ley Orgánica de Educación acerca de las funciones que debe cumplir el equipo docente de los centros educativos y, para concluir, el apartado se cierra con algunas propuestas para el desarrollo profesional docente que no solamente abren la puerta a mejoras en las condiciones laborales del profesorado, sino que ayudan a combatir el fenómeno del fracaso escolar desde el incremento de los niveles de desempeño del alumnado.

Al hablar de «familia y escuela», se parte de la premisa de que la mejora del rendimiento escolar del alumnado de secundaria inevitablemente pasa por un acercamiento entre padres y comunidad educativa. Estos han de dejar de ver al equipo docente como un enemigo (y viceversa), y se ha de fomentar una comunicación bidireccional, en la que fluya información sobre el desempeño de los hijos y las preocupaciones de los padres, así como orientación sobre cómo acompañar el aprendizaje en el hogar e implicarse en la vida escolar.

La unión familia-escuela no sólo surge de la necesidad de incrementar los niveles de desempeño académico, también se erige ante la amenaza de la privatización de la educación, rompiendo una lanza a favor de un modelo educativo democrático, en el que toda la sociedad %y muy especialmente la familia% se involucra de forma responsable en la formación de las generaciones futuras. Cada uno de los vínculos internos de ese modelo (profesorado-alumnado, profesorado-familia, comunidad educativa-sociedad) resulta extremadamente beneficioso para la mejora de la calidad de la educación. Es más, podría decirse que se da el escenario idóneo cuando familia y comunidad cesan de exigir resultados al equipo docente y comienzan a colaborar estrechamente con ellos para ver el cambio que desean. Sin darse cuenta, se convierten así en un brazo educativo más de las instituciones escolares.

También se analizarán los derechos y deberes de los padres, en especial cuando estos forman parte de órganos de toma de decisiones en las escuelas y, por otra parte, cómo poseen el mismo poder para influenciar a los hijos que el profesorado desde una perspectiva emocional, independientemente de todos aquellos condicionantes externos que inciden en el grado de implicación en el desarrollo personal y académico de los adolescentes, doblemente difícil de conseguir en contextos de privación material severa y exclusión social.

A su vez, bajo un subepígrafe de «familia y escuela», como hemos dicho al comienzo de este apartado, se profundizará en el papel que juegan la escuela como institución y la familia como entorno en la labor de educar en valores, esto es, formar seres humanos que sepan convivir en una sociedad plural, con un sentido de la ética y la moral bien consolidado y siendo consecuentes con sus acciones y las de los demás. Se verá resaltado en todo momento que la familia tiene a su cargo la labor más influyente en este terreno, directa e indirectamente, pues los niños interiorizan gran parte de los rasgos de su personalidad, su identidad y sus creencias por imitación del entorno familiar.

Por ello es muy probable que, al ser escolarizado, se produzca un choque entre los valores familiares y los que la institución escolar trata de inculcar, padeciendo el alumno o alumna las consecuencias de este desajuste, visibles en un descenso del rendimiento académico. En la adolescencia, el conflicto entre ideas contradictorias puede ser aun peor, cuando el estudiante encuentra irrelevantes los ideales éticos que enseña la escuela en contraposición a lo que le muestran tanto internet como la comisión mediática que configura a través de la Red, la televisión y otros dispositivos tecnológicos, agudizándose los síntomas de desvinculación de la escuela y su entorno.

Al igual que ocurre con la difícil tarea de lograr una adecuada implicación de las familias, comprometida y sostenida en el tiempo, en contextos de exclusión social y en una época en la que los jóvenes presentan una tendencia a sentirse perdidos en un mar de mensajes ambiguos y contradictorios, educar en valores se vuelve una empresa compleja. La atención de una generación que pierde gradualmente el interés por aprender y cuyas aspiraciones son cada vez más bajas es sumamente difícil de captar, y es por eso que se propone la impartición de la educación en valores como tema transversal en el currículo.

Indudablemente, la conjunción de estos tres factores y el fortalecimiento de los vínculos que les unen al perseguir un objetivo único %el garantizar la buena formación de las personas, ciudadanos y profesionales del mañana% es una de las claves fundamentales en la lucha contra el bajo rendimiento académico y el abandono escolar prematuro.

2.3.1. Profesorado

Si lo que se desea es profundizar en el debate acerca del bajo rendimiento académico del alumnado de secundaria y el fenómeno del fracaso escolar, que se hace visible precisamente en esta etapa de la educación, tratar la figura del profesor desde la perspectiva de la influencia que ejerce sobre la motivación de los estudiantes y sus resultados escolares se vuelve un requisito indispensable. El docente, a menudo señalado por padres y alumnado como responsable del desenganche y la desmotivación desempeña, de hecho, un papel crucial en el proceso educativo, influenciando a los individuos a los que enseña, guía y orienta de manera altamente significativa, y teniendo el poder, siempre y cuando se implique como es debido, de cambiar el curso de los acontecimientos de la vida académica y personal de sus alumnos, tanto de forma positiva como negativa.

Existen diversos perfiles de profesor, pero es posible, no obstante, englobarlos en dos grandes grupos: el de aquellos acomodados en metodologías estáticas que se limitan a transmitir conocimientos al alumnado durante las horas lectivas, y el de los que se implican activamente y de lleno en la educación de los adolescentes, sirviendo de guía, ejemplo, acompañamiento y, en definitiva, luchando por alcanzar uno de los objetivos fundamentales de la educación secundaria: ayudar al desarrollo personal del individuo formando ciudadanos y futuros trabajado-

res. En este apartado, se sopesarán los pros y contras del rol actual del profesorado y se verán cuáles son los retos a afrontar a corto y medio plazo para que el sistema educativo pueda mejorar en este campo.

En su trabajo titulado *La evaluación del desarrollo profesional docente*, recogido en el libro *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Carlos Marcelo (2009) subraya la importancia de la evolución del profesor como profesional de manera integral, y cómo el rendimiento del alumnado se ha convertido en un indicador de la misma durante los años recientes. Así, se puede afirmar que hoy día, si no se llevase a cabo una observación cuidadosa del desempeño de los estudiantes de secundaria para descubrir hasta qué punto la acción docente lo beneficia o perjudica (sin perder de vista el resto de factores condicionantes del fracaso escolar), sería imposible disponer de herramientas para incrementar la eficacia del sistema educativo en su conjunto.

La experiencia de las últimas décadas a nivel global ha demostrado, en la opinión de Marcelo (2009) y otros tantos autores, que la formación inicial del profesorado unida a los años de trabajo acumulados ya no implica, como lo hacía antaño, absoluta infalibilidad en el campo de la enseñanza. Es más, los cambios sociales, calificados de vertiginosos en su texto, demandan un desarrollo profesional que vaya más allá del hasta ahora considerado como suficiente, así como un desprendimiento de preconceptos por parte de los docentes practicantes.

Con Marcelo (2009) comienza a atisbarse la idea del profesor como especialista o profesional específicamente formado en su materia pero que, además, está capacitado para comprenderla, organizarla, transmitirla y ponerla en práctica de una forma pedagógica. Desde esta perspectiva, ya tampoco basta con que el equipo docente de un centro escolar asista periódicamente a cursos y seminarios, sino que la preparación para el desa-

rrollo del profesorado ha de tratarse como una formación continua, transversal, planificada e incluso evaluada:

> «Adoptar e implementar prácticas eficaces requiere de un aprendizaje continuo, lo que implica seguimiento y apoyo para posteriores aprendizajes a partir de fuentes externas a las escuelas. Por lo tanto, el diseño del desarrollo profesional debe otorgar tiempo suficiente para aplicar nuevas ideas. El seguimiento y el apoyo aseguran que el desarrollo profesional contribuya a un cambio real y a la mejora continua» (p.122).

Gracias a trabajos como *El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico*, se puede llegar a comprender un poco mejor, de la mano de Meneses (2007), todo lo que conlleva adaptarse a los cambios y estar a la altura de las exigencias actuales para el profesorado de educación secundaria.

El proceso de educar destaca, sin duda alguna, por su complejidad y por la extensa variedad de elementos que toman parte en el mismo y no deben descuidarse, razón de más para que estudiantes, objetivos y profesorado se vean condicionados durante el acto didáctico por el contexto, los medios disponibles, las restricciones de espacio y tiempo, los recursos didácticos facilitados, la estrategia didáctica usada y el grado de información, motivación y orientación que la misma sea capaz de proveer.

El profesorado que se acoge al desarrollo profesional, planifica su estrategia didáctica, la evalúa e introduce mejoras conforme a los resultados obtenidos, normalmente tiene en cuenta las necesidades de aprendizaje específicas del alumnado y considera con antelación el grado de motivación con el que parten. Este tipo de docentes también posee un carácter organizativo, y se anticipa a posibles problemas de espacio, tiempo o materiales; hace uso de metodologías activas, participativas y avanzadas, integrando las nuevas tecnologías en la clase. Y aún más importante, de forma paralela a su propio aprendizaje continuo, da un tratamiento adecuado a los errores y aprovecha los resultados de evaluaciones rutinarias y

finales para potenciar sus métodos y proporcionar al alumnado el refuerzo apropiado.

Aunque el estudio de Martín (2007), publicado en el primer número de *Revista electrónica de estudios hispánicos* bajo el título «El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia» se centra en el perfil del docente de español como lengua extranjera, puede ayudar a esclarecer algunas de las lagunas en la formación inicial y la personalidad del profesorado que inciden de forma negativa en su desarrollo profesional. Por un lado, hace un llamamiento a la obligatoriedad de la formación pedagógica y didáctica específica para el profesorado de todas las áreas, dada la lógica carencia de eficacia educativa que poseen los docentes expertos en su materia que, sin embargo, no han sido preparados para motivar, evaluar, comprender las necesidades del alumnado o realizar adaptaciones de currículo.

Esto no significa, de ningún modo, que la pedagogía deba tener mayor peso en el desarrollo profesional del docente, sino que éste ha de conseguir un equilibrio entre su base de conocimientos y la manera de ponerlos en «escena» dentro del aula. Por otro, resalta la importancia de la personalidad en la figura del profesor, si bien este factor ha de estar igualmente equilibrado: una personalidad motivadora puede empujar al alumnado hacia el éxito escolar, mientras que una forma de ser demasiado pasiva o agresivamente activa puede ejercer un efecto totalmente opuesto.

Con el fin de delimitar de forma clara las características (esto es, habilidades, actitudes y conocimientos) del denominado «profesor eficaz», Martín (2007) enumeró sus virtudes idóneas en el texto arriba mencionado, reconociendo que reunirlas todas no es, ni mucho menos, lo común, aunque conocerlas puede asistir al profesorado en su lucha por la excelencia mediante el desarrollo profesional. El autor considera, pues, que el docente eficaz hace uso de los rasgos de su personalidad y de su propio estilo

didáctico para sacar el máximo provecho a los recursos educativos y actividades, siempre en pos de la mejora del rendimiento académico del alumnado. Debe, por añadidura, poseer una actitud de compromiso y empatía hacia las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, así como ser capaz de adaptar y mejorar sus métodos para ayudarlos y motivarlos. Se preocupa por recibir formación de reciclaje permanente y aprende nuevas estrategias didácticas para aplicar según las exigencias cambiantes del sistema educativo y los contextos sociales. Reflexiona y orienta, al mismo tiempo, a su alumnado a la reflexión durante y tras las evaluaciones, con motivo de potenciar el aprendizaje y el desempeño. Y, por último, sabe trabajar de forma integrada en un equipo educativo, colaborando así con la llamada «cultura de centro».

La figura descrita sería innegablemente capaz de gestionar todo lo que ocurre dentro del aula, tomar el control de la clase y motivar al alumnado para incrementar su rendimiento escolar, labores que hoy día se antojan especialmente complicadas en el entorno de la educación secundaria y, primordialmente, en contextos de exclusión social.

Por ello, Chamundeswari (2013) profundiza en su estudio *Teacher Management Styles and their Influence on Performance and Leadership Development among Students at the Secondary Level* (*Estilos de gestión del profesorado y su influencia en el desarrollo de rendimiento y liderazgo entre los estudiantes de educación secundaria*) acerca de la tarea de «manejar» o «saber gestionar» una clase de secundaria en la actualidad, un logro que bien merece colocar la medalla de «profesor eficaz» al docente que lo consiga. La investigación, tras afirmar que gestionar lo que ocurre en el aula se ha convertido en un auténtico desafío, añade:

> «Ineffective management leads to serious conditions of indiscipline causing damage to the conductive climate for learning. Though teachers are provided with inputs on the best fit managing strategies, they are not provided with

> any specific technique to suit specific problems in classroom management. The teacher therefore, requires to plan in detail, creating strategies of management in order to develop a productive learning environment» (p.1).

Es decir:

> «Una gestión no efectiva conduce a serios problemas de disciplina que provocan daños al clima conductivo de aprendizaje. Aunque los profesores están preparados para usar las estrategias de gestión más adecuadas, no disponen de técnicas específicas con las que resolver problemas específicos que se den en la clase. Por tanto, el docente necesita planificar con minuciosidad, creando estrategias de gestión para generar un ambiente de aprendizaje productivo» (p.1).

De esto podría inferirse que, adicionalmente, la capacidad de gestión es un rasgo obligatorio de la figura del profesor o, en otras palabras, la tan poco frecuente en la actualidad habilidad de «controlar la clase».

Es más, el docente no debería tener miedo al caos y la rebeldía que predominan en el ambiente del aula de secundaria si utiliza adecuadamente las herramientas para imprimir un clima de motivación, buen comportamiento y relaciones interpersonales positivas. Mediante técnicas y estrategias didácticas renovadas y efectivas, el considerado «docente eficaz» orientará al alumnado hacia las metas de aprendizaje, ayudará a que disminuyan los comportamientos inapropiados en el aula y conseguirá que se obtenga el máximo provecho del tiempo lectivo tanto por la parte estudiantil como por la educadora. Como puede observarse, todas estas mejoras aplicadas al perfil del profesor y al acto de educar pasan, inexorablemente, por la transformación del modelo tradicional docente de hace años en el actual modelo de educador fundamentado en las competencias del que habla Galvis (2007). Los cambios sociales y las nuevas exigencias del alumnado han hecho de esa transformación progresiva un imperativo en el campo de la educación en la lucha contra el descenso del rendimiento escolar que conduce a la no obtención de titulaciones.

La figura del profesor que se basa en competencias es aquella que continua absorbiendo estrategias novedosas, las modifica a partir de sus experiencias, deja a un lado los preconceptos y afronta, armándose de la totalidad de sus conocimientos, la problemática cambiante según se produce. Se mantiene alerta para despertar y mantener vivo el interés por el aprendizaje y sus procesos en el alumnado asignado, y lo guía para que sea capaz de autorregularse y autoevaluarse al tiempo que desarrolla competencias sociales.

Los requerimientos para el docente contemporáneo, como formador de la ciudadanía del futuro, incluyen, desde la perspectiva de Galvis (2007), competencias intelectuales, sociales, intrapersonales, interpersonales y profesionales, de manera que sus saberes y capacidades puedan trascender los muros de la escuela al ejecutar, entre otras muchas funciones, la de mediar y conducir la vida cultural, ejercer de animador de la comunidad educativa, ser garante de la Ley y organizar entornos democráticos, complementando sus competencias como educador en el aula.

Todas estas competencias necesarias constituyen razones evidentes para que en diversos estudios, como el de Prieto (2008), se analice la función docente y social del profesorado actual de manera conjunta. Dicha investigación comienza reconociendo que, incluso antes de la transformación del modelo docente tradicional en el actual, basado en competencias, la personalidad del educador «sumaba» a la práctica educativa una serie de creencias personales que eran transmitidas de forma ineludible junto con los conocimientos. En el presente, con un perfil docente altamente implicado en la formación en valores de modo transversal, este fenómeno llega a agudizarse, por lo que se aconseja que el profesor sea plenamente consciente de su compromiso educativo y no interfiera en el desarrollo de la libertad de pensamiento de los adolescentes en una etapa de desarrollo tan delicada, ofreciendo una influencia abierta y con libertad de

elecciones sobre su alumnado. La investigación mencionada también considera que sociedad y familia fuerzan que el docente se extralimite con esta variedad de funciones, muchas de las cuales pueden ser proporcionadas al individuo escolarizado mediante acciones sociales y coeducativas. Desafortunadamente, los distintos componentes de la sociedad, así como los padres del alumnado de secundaria, parecen estar demasiado ocupados con otros menesteres y adoptan la cómoda postura de responsabilizar al sistema educativo del bajo rendimiento escolar y el pobre desarrollo personal de la generación adolescente.

De cualquier manera y en la medida de lo posible, el perfil del profesorado basado en competencias es ambicioso y aspira a cumplir con la ejecución de distintas funciones que incrementan el nivel de aptitud del educador a la vez que influyen de forma positiva sobre el desempeño académico de alumnos y alumnas. Las más importantes son, desde el punto de vista de Prieto (2008): instruir, como especialista, a su alumnado asignado en una materia; educar formando en valores sociales, culturales, solidarios y personales; y para acabar, hacer frente a la problemática y conflictos que se puedan dar en el aula (aun sin tener preparación específica en Psicología). El sistema educativo actual y, en concreto, los contextos en los cuales tiene lugar la Educación Secundaria demandan, sin embargo, una implicación todavía mayor por parte del docente, que según la investigación que nos ocupa a menudo ha de satisfacer carencias afectivas y de apoyo o mediar en situaciones de conflicto familiar, si bien habría que examinar hasta qué punto es aconsejable involucrarse en estas acciones.

Ante un debate tan arriesgado, la Ley Orgánica de Educación es tajante y delimita con claridad las funciones generales del docente para cualquier nivel educativo, y es por ello que Prieto (2008) las incluye en su texto *El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social* con el fin de determinar a qué debería ceñirse legalmente el profesorado sin que se

vea afectada su eficacia. Un simple vistazo al listado de funciones recogidas en la ley corrobora que efectivamente padres y sociedad están, en cierto modo, causando que el equipo docente de los centros educativos se extralimite en sus funciones asignadas, que son las siguientes: programación y enseñanza, evaluación de aprendizaje y procesos, tutoría y orientación a alumnos en colaboración con las familias, atención al desarrollo, promoción y organización de actividades complementarias, fomento de valores, información periódica a las familias, coordinación de la actividad docente, participación en la vida de la comunidad educativa e investigación continua para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es claro, por consiguiente, que los retos a afrontar por el profesorado actual no son sencillos, especialmente cuando en sus manos está el poder de reducir drásticamente los casos de fracaso escolar en la etapa secundaria e incrementar los niveles de rendimiento del alumnado de hoy. No obstante, es comprensible que se vea desbordados por la cantidad de competencias exigidas tanto por la comunidad educativa como por la sociedad, así como la multidimensionalidad del problema del bajo desempeño de los estudiantes, que viene determinado por factores condicionantes que, en muchos casos, escapan inclusive a su conocimiento. Por estos motivos se considera crucial no dar por terminado este apartado sin mencionar las relevantes propuestas para mejorar la situación del profesorado detalladas en el preámbulo de Marchesi (2009) a la publicación englobada en la serie «Metas educativas 2021» bajo el título *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. El autor propone un enfoque contextual e integral que tenga en cuenta todo factor facilitador del trabajo del profesorado y que todas las acciones implementadas contribuyan al fortalecimiento de la docencia como ocupación.

Para Marchesi (2009), el elevado gasto público que supondría el aumento de salario del profesorado y la reducción de horario lectivo para comple-

mentarlo con tiempo de formación continua constituye uno de los principales obstáculos para que la mejora sea notable. Más factible parece, según lo afirmado en el mencionado preámbulo, promover avances en la calidad de la formación del profesorado en función de las necesidades actuales, y asegurar la regulación y acreditación de todos los profesionales, algo que sería extremadamente útil para consensuar el marco de competencias profesionales básicas del profesorado, una asignatura pendiente del sistema educativo durante los últimos años.

Asimismo, otra de las propuestas para impulsar el desarrollo profesional docente es la creación de una red institucional de apoyo que refuerce los sistemas de formación inicial, inserción, formación continua, evaluación, incentivación y reconocimiento profesional; acciones que no solamente revalorizarán la figura del profesor sino que potenciará positivamente su desempeño de cara al alumnado. Se reconoce, igualmente, la necesidad de la valorización en sociedad para, en cierto modo, «desvillanizar» la imagen del docente, por lo que es recomendable llevar a cabo acciones que le otorguen visibilidad y mediante las cuales pueda mostrar sus competencias relacionadas con la materia que imparten, esto es, publicando libros, ensayos, poesías, investigaciones, ilustraciones, etc.

A la figura idónea del profesor eficaz, que tiene la capacidad de encontrar un equilibrio perfecto entre su sólida base de conocimientos y una manera motivadora de transmitirla a sus estudiantes, ayudándolos a formarse como personas y ciudadanos sin interferir en su autonomía de pensamiento, manteniendo una estrecha relación colaborativa con las familias e integrándose y participando activamente en la comunidad educativa, habrá que añadirle, pues, según las propuestas de Marchesi (2009) una acreditación profesional adecuada, actualizada y acorde a las competencias exigidas, a la par que un apoyo institucional que proporcione formación permanente de calidad y que permita satisfacer la demanda educa-

cional cambiante. Finalmente, una visibilidad social que proyecte una imagen favorable del profesorado y no lo culpabilice sistemáticamente de las altas tasas de fracaso escolar, será beneficioso para el buen desempeño de ambas partes.

2.3.2. Familia y Escuela

Nunca se insistirá lo suficiente en que la conexión familia-escuela constituye uno de los pilares del buen desempeño académico del alumnado y es, además, una relación clave dentro de las acciones de lucha contra el fracaso escolar. Si ya en su momento se comentó cómo el profesor eficaz se preocupaba por mantener un estrecho contacto con los padres y familiares de sus alumnos y alumnas para mantenerlos informados y orientarlos hacia la implicación, ahora se verá cómo acogen las familias este vínculo y qué esperan de su relación con la escuela.

La investigación *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común* de Bolívar (2006) afirma que fue alrededor de hace poco más de diez años cuando se comenzó a incentivar la participación de las familias en el sistema educativo, al tiempo que emergían corrientes neoliberales y se incrementaba la demanda de calidad de la educación, factores que a su vez favorecieron múltiples cambios sociales. El nuevo pensamiento de la sociedad hizo que muchas familias %pertenecientes a la nueva clase media, según Bolívar% empezaran a ver el sistema educativo como una empresa o compañía a la cual podían exigirle un aumento de sus servicios y una mejora en la calidad de los mismos. Esta actitud pasiva mediante la cual los familiares nunca llegan a implicarse en la educación de los adolescentes, pero sin embargo reclaman al equipo docente de los centros escolares que lo haga, sustituyéndolos incluso en aspectos de la vida en los que

estos deberían ser insustituibles, permanece vigente todavía. Al olvidar que a través de la colaboración con el profesorado y la comunidad educativa podrían satisfacer sus demandas y expectativas, se alejan del ideal de escuela e impiden el posible crecimiento del rendimiento académico del alumnado y la propia mejora del desarrollo docente. De esta manera, con posturas a menudo alejadas y sin que llegue a producirse un acercamiento, profesorado y familias se ven, sobre todo en contextos con alta tasa de fracaso escolar, enfrentados. Ignoran, empero, que este mismo alejamiento puede ser uno de los condicionantes más decisivos de los malos resultados.

Desde la perspectiva de Bolívar (2006) la amenaza de la privatización educativa ha sido el revulsivo para que se defienda a ultranza el modelo de gestión democrática de la educación, en el cual todos los agentes educativos y sociales se involucran a fondo, responsabilizándose de la formación de la futura generación de trabajadores y ciudadanos. Es más, la investigación mencionada hace referencia al centro escolar como un «proyecto educativo», construido a partes iguales por profesorado, alumnado, padres y equipo educativo, en contraposición a la poco acertada visión del «servicio» o «producto acabado» ofertado por el sistema educativo.

Como ya se ha adelantado, cuando los familiares exigen «servicios» al centro escolar como si de una relación empresa-cliente se tratase, extralimitando en sus funciones al equipo educativo mientras, en cierto modo, ellos se quedan de brazos cruzados, los principales afectados son los alumnos y alumnas, que ven cómo su rendimiento se estanca o disminuye, si bien cabe destacar que el desarrollo profesional docente y la mejora de la educación encuentran así igualmente infinidad de obstáculos. El estudio sobre la relación familia-escuela en la etapa de secundaria realizado por Moreno (2010) denuncia la errónea asignación al profesorado de tareas que, en circunstancias normales, han de ser asumidas por la

familia, algo cada vez más frecuente y que suele generar conflictos y malentendidos entre ambas partes. Ante el fracaso escolar de los hijos, la reacción natural en la actualidad parece ser culpabilizar al profesorado, aun cuando los progenitores se han olvidado de ejercer como padres.

Las altas tasas de bajo rendimiento del alumnado y fracaso escolar, así como la creciente «enemistad» entre profesorado y padres hacen que surja una pregunta inevitable: ¿cómo se podría revitalizar la implicación familiar en la escuela para crear comunidad y mejorar el sistema?

La investigación de Moreno (2010) subrayó algunas líneas de actuación esenciales, como por ejemplo diseñar y ejecutar formas efectivas de comunicación para que esta fluya en ambas direcciones, abrir puertas a que padres y familiares se involucren voluntariamente en actividades de la vida escolar, orientarles para un efectivo acompañamiento educativo al alumnado en el hogar e hacer que formen parte de los distintos órganos de toma de decisiones en su centro.

Tales actuaciones se vuelven especialmente necesarias en el contexto de la educación secundaria, ya que Hill y Tyson (2009) aseveran, apoyándose en estudios anteriores, que es durante esta etapa cuando los padres han de afrontar una serie de desafíos que podrían disminuir su habilidad para implicarse con efectividad en la educación de sus hijos adolescentes, en colaboración con su centro educativo. Esto se debe a diversos motivos, como por ejemplo el tamaño y la complejidad del funcionamiento de los institutos de secundaria y la consecuente dificultad para que el profesorado mantenga una comunicación estrecha y constante con todas y cada una de las familias. Por si esto fuera poco, la especialización del profesorado por áreas que provoca que un único estudiante tenga más de diez profesores diferentes en un solo año académico complica todavía más esta relación familia-escuela.

Atrás queda, sin embargo, el tiempo en el que el profesorado debía «llevar de la mano» a padres y alumnado a lo largo de toda la vida escolar, y éste es uno de los principales avances que la autorregulación del aprendizaje ha aportado en cuanto a la mejora de la implicación familiar.

Ante la imposibilidad de que exista esa comunicación fluida y continua entre la comunidad educativa y el entorno del adolescente %si bien se ha de seguir luchando por alcanzarla%, un adecuado entrenamiento al inicio de la etapa secundaria para que tanto el alumno como sus padres puedan monitorizar su propio rendimiento puede compensar la balanza de manera considerable y otorgar cierta autonomía al estudiante y su familia.

Es más, según la investigación arriba mencionada, cuando el estudiante es capaz de autorregular su aprendizaje, esto tiene un impacto positivo en la implicación del entorno familiar en su educación. Asimismo, los padres que aprenden a monitorizar esa capacidad en su hijo, pueden guiarle desde el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria para que se vuelva cada vez más autónomo y, lógicamente, la manera en que la familia deba estar presente en su proceso educativo también se verá modificada:

> «As parental influence becomes more indirect and promotes the use of adolescents' developing decision-making skills, strategies for involvement in education should change as well. For early adolescence, parental involvement may entail communicating parental expectations for education and its value or utility, linking schoolwork to current events, fostering educational and occupational aspirations, discussing learning strategies with children, and making preparations and plans for the future—that is, academic socialization» (p. 3).

O lo que es lo mismo:

> «A medida que la influencia de los padres se vuelve más indirecta y promueve el uso de las habilidades de toma de decisiones en desarrollo del adolescente, las estrategias de implicación en la educación también deben cambiar. En la adolescencia temprana, la implicación de los padres puede consistir en que

> estos comuniquen sus expectativas educativas y su valor o utilidad, conectando las tareas escolares con acontecimientos actuales, fomentando aspiraciones formativas y laborales, hablando sobre estrategias de aprendizaje con los niños y haciendo planes para el futuro %en otras palabras, socialización académica» (p. 3).

En ningún caso debe entenderse, empero, que padres y alumnado pueden trabajar con independencia absoluta, pues el trabajo del equipo docente en lo que a información y orientación respecta ha de ser siempre la base de la que parta la implicación familiar. Como se ha visto, sin embargo, tanto potenciar la autonomía del alumnado adolescente desde edades tempranas para monitorizar su propio rendimiento como abrir vías para que las familias se sientan capaces de involucrarse y participar activamente en la vida escolar son actuaciones beneficiosas para la armonía entre escuela y entorno familiar.

Ese concepto de «socialización académica» es apoyado por la investigación de Segovia, Martos y Domingo (2010) cuando señala a las familias afirmando que «en un escenario educativo ampliado, dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos (p.4)». Por ello, nadie mejor que padres y familiares para establecer referentes de lo aprendido en la escuela en la vida real, demostrar su utilidad y canalizar la sobrecarga de información recibida por el alumnado dentro y fuera del contexto escolar (mediante el contacto con la realidad, por los medios de comunicación y hoy día, muy especialmente, a través de Internet). Y es que, según el estudio indicado, este desbordamiento de información que no conoce límites espaciales ni temporales ha llegado a romper del todo el monopolio de la escuela en el campo de la enseñanza. Ante una generación de adolescentes que da más valor a cualquier dato encontrado en una página de Internet que a lo que dicen sus profesores, la figura de los padres se vuelve esencial para reconducir tal razonamiento hacia uno que ayude a dis-

tinguir las fuentes fiables de las que no lo son, así como a adoptar una postura crítica ante el enorme flujo informativo al que se verán expuestos en la sociedad actual. Aquí se observa, una vez más, cómo las exigencias de una sociedad en constante cambio obligan a transformar las prioridades de actuación del sistema educativo, siendo la de fomentar la relación familia-escuela o familia-comunidad educativa una de las primordiales en estos tiempos.

Afortunadamente, conforme a las observaciones de Segovia et al. (2010), existe una tendencia creciente, tanto en España como en el extranjero, a que la familia de los adolescentes que cursan la etapa de Educación Secundaria se involucren tanto en las actividades propuestas por los centros educativos como en el acompañamiento escolar en el hogar. Esta implicación conlleva, además, no únicamente una mejora de la calidad educativa sino también la garantía de acceso una formación en valores y ciudadanía.

A pesar de ello, la investigación en cuestión sí encontró algunos inconvenientes en lo que respecta a la regularización de la participación de las familias en la vida escolar mediante normas y órganos de toma de decisiones. Ya mucho antes de la actual Ley de Educación en España, la legislación en materia de educación había reconocido el derecho de los padres a tomar parte en el desarrollo educativo del alumnado y, por otra parte, había insistido en la influencia positiva que este hecho podría ejercer sobre el rendimiento académico.

No obstante, se afirma que al dictar las leyes la formación de Consejos Escolares que materializasen el derecho de padres y madres a tener voz en la gestión de la educación de sus hijos, no se tuvo en cuenta algo tan importante como que siempre quedarían en desventaja frente al Claustro de Profesores, que goza del respaldo del equipo directivo de los centros. Se recomienda, en pos de la paridad entre un colectivo y otro, que se destierren

sistemas de votación por mayoría y que las Comisiones de Trabajo se basen en estrategias de argumentación y debate, o en la búsqueda de consenso por convencimiento y empatía. Es decir, las reuniones entre los órganos de gobierno escolar han de regirse por mecanismos de funcionamiento democráticos, en lugar de ser el foro en el cual se imponen decisiones ya tomadas entre el profesorado y la directiva. De este modo, el sistema educativo abre la puerta a los padres y madres que no se contentan con el mero seguimiento de los resultados académicos de sus hijos, sino que desean involucrarse activamente en el control y la gestión de todo aquello que puede incidir positiva o negativamente sobre ellos, si bien se les permite decidir en un número limitado de cuestiones, como la aprobación de proyectos y actividades, la elaboración de medidas de fomento de la convivencia y otros procesos de autorrevisión del desempeño general del centro. Conviene ser recordado, por otra parte, tal y como hace la investigación ahora comentada, que todos los padres, madres y/o familiares del alumnado de secundaria, formen parte del Consejo Escolar del centro educativo o no, tienen derecho a:

> «... estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio–educativa de sus hijos, a contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos y expuestos con anterioridad, y a ser oídos en aquellas decisiones que afecten a sus hijos» (p. 9).

Todo lo anteriormente expuesto se encuentra reafirmado en la investigación de Suárez, Tuero-Herrero, Bernardo, Fernández, Cerezo, González-Pienda, Rosario y Núñez (2011) que analizó expresamente el papel de la implicación familiar en el fenómeno del bajo rendimiento escolar. Así, en este texto se considera que es la participación de los padres en la vida académica lo que convierte la educación en un acto democrático. Pero no sólo eso sino que, adicionalmente, cuando las familias se involucran en la actividad de la comunidad educativa y llevan a cabo un acompañamiento

al proceso de aprendizaje en casa, el índice de probabilidades de desenganche y fracaso escolar decrece ya que el alumnado presenta, en estos casos, un incremento en el nivel de cooperación, sociabilidad y rendimiento, al tiempo que disminuye la aparición de signos de ansiedad, decepción y comportamientos antisociales.

Desde la perspectiva de Suárez et al. (2011), que se apoyan en numerosos estudios previos para sacar sus conclusiones, el comentado «acompañamiento» de los padres al proceso de aprendizaje en casa se ha de cimentar, especialmente durante los años de secundaria, sobre refuerzos positivos, interacciones en las que se aplique lo aprendido en clase a la vida cotidiana y una observación mediante la cual los adolescentes puedan aprender de sus mayores. Para que este método resulte efectivo, se ha de notar que el ejemplo dado por los padres es «particularmente influyente cuando los modelos son percibidos como competentes y poderosos, poseyendo habilidades y destrezas que los niños valoran» (p.6); por tanto, si la implicación familiar se realiza de forma positiva y se orienta hacia la cercanía y empatía con el adolescente, las aptitudes del alumnado se ven potenciadas y el riesgo de fracaso o abandono escolar prematuro disminuye.

Este estudio se encargó también de comparar los rasgos que definen la implicación de padres y madres en la etapa de la educación primaria con la que se lleva a cabo en la secundaria. A una edad tan temprana como la del alumnado en el primer y segundo ciclo de primaria, las reuniones entre padres y profesorado tienen como objetivo informar a los primeros sobre los contenidos del currículo para que puedan generar de manera eficaz su propio «ambiente de aprendizaje en casa». En los años de primaria, esto consiste principalmente en leer y repasar contenidos básicos de Matemáticas y Lengua mediante juegos y canciones. Pero esta implicación temprana, para Suárez et al. (2011) tiene una ventaja añadida: la de que se cultive el acercamiento y el respeto mutuo entre profesorado y

familia desde las primeras etapas de la educación, facilitándolos y promoviéndolos de cara a la secundaria.

La investigación insta igualmente a no olvidar que la «socialización académica» definida por Hill y Tyson (2009), como forma de implicación familiar, es uno de los condicionantes que más favorablemente influyen sobre los resultados escolares del alumnado de secundaria, incrementando significativamente los niveles de rendimiento. Cuando los padres comunican a sus hijos las expectativas que poseen con respecto a su desempeño académico y les transmiten ideas como las del valor y utilidad de la educación, se establece un puente de confianza entre ambas partes que crea una atmósfera propicia para debatir estrategias de aprendizaje y discutir sobre las metas futuras, algo que al mismo tiempo suele proporcionar un extra de motivación a los estudiantes. Mientras que para la involucración parental con el alumnado de primaria basta con prestar acompañamiento y asistencia durante la adquisición de habilidades básicas y continuar motivando al aprendizaje %a menudo mediante actividades lúdicas%, cuando los padres se han de implicar en la educación de los hijos que cursan la secundaria gran parte de esa implicación ha de estar orientada al fomento de la automonitorización y la autonomía, es decir, a complementar la formación recibida en la escuela, terminando así de «moldear» a ciudadanos y futuros trabajadores con libre pensamiento y capacidad para la toma de decisiones.

Esta acción parental de terminar de «moldear» en casa a los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria puede verse influenciada de forma marcada por un hallazgo curioso y digno de mención en la investigación de Suárez et al. (2011): la evidencia proporcionada por estudios anteriores de que, tanto para la «socialización académica» como para el acompañamiento al aprendizaje en casa, la implicación familiar es (o se percibe por el alumnado) de manera diferente en función del sexo. En lo

que concierne a diferencias entre la implicación de los padres y la de las madres, se ha observado en los primeros un mayor interés por motivar a los hijos %y no a las hijas% a esforzarse en las asignaturas del área de ciencias, así como por proporcionarles el acceso a equipos informáticos y a Internet con mayor frecuencia y por periodos de tiempo más largos que a las chicas. Esta predilección, aparentemente generalizada, no responde con tanta claridad a estereotipos de género como lo hacen otros comportamientos detectados, a saber: las altas expectativas de los padres de que sus hijos obtengan notas más altas que sus hijas en Educación Física, el uso incrementado de hipótesis y conceptualizaciones en el apoyo escolar de madres a hijos o, sin ir más lejos, el hecho de que el trato diferente en función del sexo de los hijos no se vea tan acentuado en las mujeres, mucho menos influenciables por este tipo de prejuicios.

Como puede verse, dentro del fenómeno multidimensional y multicausal del bajo rendimiento académico y el fracaso escolar, son muchos los factores que pueden determinar cómo será la relación familia-escuela en cada caso específico. Esto se ve agudizado en los entornos de exclusión social, en los cuales el nivel socioeconómico familiar juega un papel decisorio en el grado de implicación de los padres, incluso por encima del nivel de estudios que estos tengan.

De hecho, se ha demostrado que cuando una familia sufre privación material severa o su situación económica y/o laboral es precaria, le cuesta mucho más hacer frente al desarrollo educativo de los hijos en comparación con familias que no atraviesan esta problemática. El dato positivo a este respecto es que si el estudiante de secundaria en riesgo de exclusión social es capaz de absorber la motivación del profesorado y comienza a monitorizar su aprendizaje, puede elevar su propio nivel de rendimiento aumentando así las expectativas de sus padres y creándose un círculo motivacional beneficioso para ambas partes.

Precisamente para demostrar cómo las buenas prácticas en la relación familia-escuela pueden incidir positivamente en el rendimiento académico de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria, reequilibrando la balanza y compensando la influencia negativa de condicionantes externos, Segovia et al. (2010) recogieron en su investigación algunas de las características definitorias principales de una implicación parental en la vida académica apropiada y beneficiosa. Así, las familias que se involucran correctamente en el desarrollo educativo de los estudiantes:

- Presentan patrones ejemplares de buen comportamiento y predisposición al aprendizaje en el hogar.

- Basan la relación con los hijos en el apoyo emocional y una comunicación fluida, tanto en referencia a experiencias personales como a expectativas y metas académicas.

- Promueven un aprovechamiento del tiempo que resulte productivo, estableciendo horarios y espacios específicamente destinados a la realización de los deberes en casa.

- Mantienen un estrecho contacto con el profesorado para estar al tanto del progreso de sus hijos en la escuela y de cómo potenciarlo.

- Participan activamente en la vida de la comunidad escolar, asistiendo a eventos y actividades y colaborando en su organización.

Se podría afirmar, consecuentemente, que siguiendo éstas y algunas otras pautas similares en la implicación en el desarrollo educativo del estudiante de secundaria por parte de la familia, se estará propiciando un aumento del rendimiento académico, independientemente de la influencia de otros factores o incluso llegando a compensar o neutralizar la incidencia

negativa que estos pudiesen ejercer. No obstante, los comportamientos arriba descritos requieren un doble esfuerzo por parte de aquellos padres que sufren las consecuencias de una situación económica o laboral precaria, ya que en tales circunstancias normalmente aparecen condicionantes como el sentimiento de inferioridad ante otros padres que les impide asistir a reuniones, los largos periodos de tiempo destinados a buscar empleo que pueden alejarles del hogar o la propia frustración que hace que bajen el listón de expectativas para sus hijos. Se reconoce, pues, que el escenario ideal de la familia implicada y motivadora en contextos de exclusión social es difícil de encontrar, mas no imposible.

2.3.3. Educación en valores

Tras haber tratado a fondo el tema del profesorado y la relación familia-escuela como factores influyentes en el rendimiento académico del alumnado de secundaria, no podría obviarse el papel vital que ambos aspectos juegan en la transmisión de valores. Tal y como se verá en el pormenorizado análisis que se hace en este trabajo de las investigaciones más recientes y reseñables sobre educación en valores, tanto los padres como la escuela %con su correspondiente equipo educativo% tienen a su cargo, por ser prácticamente los dos únicos entornos en los cuales el individuo está inmerso durante su desarrollo personal, la misión de inculcarle no sólo una serie de principios básicos sino también de dotarlo de las herramientas necesarias para que pueda distinguir entre valores buenos y malos y tenga la oportunidad de crecer como persona mediante sus propias decisiones.

Se ha mencionado con anterioridad la manera en que el equipo docente o cualquier profesor en particular tienen el poder de «moldear» al alumnado

en función de sus propias creencias y valores, por lo que se ha de poner especial cuidado para proporcionar una educación en valores que no sea intrusiva y permita la autonomía de pensamiento. Lo mismo ocurre con los miembros de la familia, pues son los encargados de reforzar o incluso redirigir lo aprendido en la escuela fuera de los muros de la misma; en muchas ocasiones, la personalidad de los niños y adolescentes es un reflejo de lo que se ve y se escucha en casa, por eso se insiste tanto en que el mejor método para inculcar valores en el ámbito familiar es el ejemplo en sí.

Desde edades tempranas y ante la desorientación que produce un mundo saturado de información, a veces contradictoria, todo lo que se hace es imitar a los mayores: otro de los motivos por los cuales una buena comunicación entre padres y adolescentes y entre profesorado y alumnado es sumamente beneficiosa. Cuando los lazos emocionales son fuertes, el adolescente que respeta y estima a sus padres se muestra altamente receptivo a absorber sus valores e ideales; al contrario, cuando no existe comunicación ni lazos emocionales en el entorno familiar, el estudiante puede tender a rechazar tales valores, incluso cuando son buenos, en un acto de rebeldía. Lo mismo ocurre en el caso del docente, que para poder educar en valores eficazmente ha de encontrar un equilibrio perfecto entre ganar la confianza del alumnado %sin llegar a perder su autoridad% y lograr que estos asimilen los principios fundamentales de convivencia, solidaridad, ciudadanía y cuidado del medio ambiente, entre otros, que se les intentan transmitir.

Pero, ¿qué relación tienen la educación en valores y el rendimiento escolar del alumnado de secundaria? Los jóvenes que interiorizan creencias, principios y modelos de conducta positivos desde una edad temprana desarrollan mayores niveles de autoestima, autonomía, capacidad para autorregular su aprendizaje y marcarse sus propias metas, tolerancia y

deseo de continuar aprendiendo. Huelga decir que todo esto ejerce una influencia que beneficia no únicamente el desempeño académico sino también su propio entorno. Ya que, como es sabido, las expectativas de profesorado y padres aumentan de forma proporcional con respecto al rendimiento escolar, una buena educación en valores no hace más que, en definitiva, retroalimentar la autoestima y la motivación de ambas partes que conducen al estudiante al éxito escolar.

Esa crucial relevancia de profesorado y familia en la transmisión de valores es plasmada por Berríos y Buxarrais (2013) en su trabajo *Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes*. La investigación hace hincapié en los «cambios estructurales y de contenido» (p.5) cada vez más frecuentes, haciendo claramente referencia a la creciente tendencia de desestructuración familiar y al incremento del número de profesores diferentes debido a la especialización departamental en secundaria, los cuales, según aseguran, no desplazan a estos contextos como entornos principales del desarrollo y la realización personal. Es más, estas situaciones, que pueden no haber estado siempre presentes en la vida del estudiante (en la etapa de la Educación Primaria el número de profesores es menor, y la separación de los padres puede producirse durante la secundaria), tan sólo corroboran la existencia de una realidad cambiante que reta al alumnado a reajustar su aprendizaje y que lo va «moldeando» conforme sus circunstancias se ven modificadas.

Pese a que la educación en valores sigue teniendo lugar en contextos de desestructuración, la investigación que nos ocupa considera, a razón de lo expuesto, que el individuo no llega a consolidar su propio sistema de valores hasta la edad adulta, siendo el paso por secundaria una de las fases de adquisición más delicadas y complicadas. Es posible superar esta etapa con éxito, sin embargo, siempre y cuando la orientación no intrusiva de profesorado y familia sea efectiva, permitiendo al adolescente desarrollar

su lógica moral y ética, al tiempo que adquiere autonomía para reconocer y distinguir valores, llevar a cabo juicios bien fundamentados y tomar decisiones.

Se ha de recordar, asimismo, que sea cual fuere el contexto en el cual está inmerso, el adolescente que cursa secundaria recibe educación en valores por partida doble: por un lado, aquella que, por así decirlo, «respira» del entorno que lo rodea, derivada de las actitudes, opiniones y el inevitable ejemplo que sientan familia y amigos; por otro, la que tratan de inculcarle expresamente el equipo educativo de su centro y, en colaboración con el mismo, sus padres, basada primordialmente en la transmisión de principios, ideales y creencias que establecen los cimientos del futuro adulto y correcto ciudadano.

Con el transcurso de los años se ha dividido desde la perspectiva de Berríos y Buxarrais (2013), la labor de la educación en valores en dos bloques diferenciados: el de la configuración moral del individuo y el de la transmisión de valores cívicos y éticos, correspondiendo el primero %meritoriamente% a las familias y el segundo a las escuelas. Obviamente, esta división de tareas no es impuesta, sino que se produce de forma natural; demasiado difícil resultaría a los maestros modificar pensamientos tan arraigados como aquellos que el adolescente interiorizó desde su más tierna infancia y con los que ha crecido, pues son los que ha «heredado» mediante la observación y la imitación en su entorno familiar. En cambio, los principios éticos y morales que responden a patrones de comportamiento estandarizados, considerados como aceptables y beneficiosos de manera generalizada en la sociedad cuentan con un ambiente propicio para su aprendizaje y éste es, sin lugar a dudas, la escuela.

Esto no significa, en absoluto, que la escuela como institución sea respetada por tan digna labor, muy al contrario a menudo se ve señalada y

culpabilizada de todo lo negativo que acontece alrededor de una etapa de la vida marcada por el siempre existente riesgo de las adicciones y la criminalidad. La postura del sistema educativo se cimenta sobre la formación de la responsabilidad en el individuo, para que éste pueda hacer frente con autonomía a la infinidad de pruebas éticas y morales con las que tropezará a lo largo de su vida, mientras que la familia tiende a exigir una disciplina mayor un una rigidez que podrían ser contraproducentes en este aspecto.

Para el estudio de Berríos y Buxarrais (2013) es esencial que la escuela asuma, al margen de las inevitables reacciones de la sociedad ante una realidad amenazante para los más jóvenes, el compromiso por una educación integral que combine las asignaturas del currículo con la formación de ciudadanos y ciudadanas. Con este propósito, el sistema educativo ha de marcarse el objetivo de que el alumnado de secundaria llegue a:

> «... conocer las diversas formas de pensar y de vivir en nuestra sociedad, desarrollar la capacidad analítica ante los hechos que suceden, disponer de habilidades para resolver situaciones problemáticas, criterios para tomar decisiones y actuar en consecuencia, saber participar de manera reflexiva y autónoma en decisiones que les afecten, entre otros» (p. 8).

Esto, no obstante, no ha de conseguirse únicamente mediante clases teóricas, pues ha sido demostrado, tanto en entornos escolares como familiares, que es la práctica lo que ejerce un «efecto espejo» en los adolescentes. Si el profesorado proyecta una educación en valores ejemplificada antes que enseñada y fomenta la acción y la participación como vías para que el alumnado de secundaria comience a asumir su rol ciudadano, gran parte de la batalla estará ganada.

Más adelante se verá cómo la educación en valores recibida por el alumnado de secundaria debe capacitarlo para ser consecuente con sus acciones y las de otros a lo largo de su vida ya que, muy frecuentemente,

se verá enfrentado a la extensa gama de grises de la realidad en lugar de al idealizado escenario en el que solamente existen dos opciones: la buena y la mala. Al mismo tiempo, serán diversas las fuentes de opinión que traten de influenciar al individuo, en especial en una era caracterizada por el consumismo y la sobrecarga de información que proviene de las nuevas tecnologías, con lo que se detectan motivos de sobra para desglosar la formación en valores en cuatro vertientes: desarrollo personal, pautas para la vida cotidiana, convivencia en sociedad y relación entre sociedad de consumo y valores.

Este carácter multidimensional de la educación en valores llevó a Martínez, Esteban y Buxarrais (2011) a afirmar que «el docente de hoy no puede olvidar que una de sus tareas es generar ciudadanos del mundo en el sentido más profundo del término» (p.14). Por eso mismo, la investigación hace también un llamamiento a la valentía del profesorado para defender el pluralismo moral desde la escuela, aunque ello suponga ampliar la educación en valores a la totalidad de la comunidad para derribar aquellas barreras que se puedan interponer entre el alumnado y su libre desarrollo de pensamiento. Sólo un enfoque de este tipo puede preparar a las nuevas generaciones de ciudadanos para un mundo eminentemente plural, en el que una convivencia democrática con otras identidades culturales pasa, de forma inexorable, por el profundo conocimiento de la propia.

La investigación de Martínez, Esteban y Buxarrais (2011), publicada en el número extraordinario del año indicado de *Revista de Educación*, se ocupó, por otra parte, de hacerse eco de otros valores fundamentales para la formación de ciudadanos del mundo a los que se debe prestar especial atención en la escuela. Entre ellos se destacan la búsqueda de un sentido universal de la justicia, la defensa de los derechos humanos, cuya interiorización requiere de actividades que enseñen a apreciar las virtu-

des de identidades culturales distintas y potencien la habilidad para el diálogo y el rigor argumentativo. Por fortuna, la época actual resulta idónea para que los estudiantes de secundaria puedan defender tales valores y poner en práctica su capacidad para la convivencia en una sociedad plural sin necesidad de salir del aula.

Cuando se insiste tanto en que la parte de la educación en valores correspondiente a la formación cívica y ética debe ser responsabilidad del profesorado, vuelve a surgir el debate de dónde se encuentran los límites en este campo y quién ejerce mayor influencia. ¿Puede la escuela modificar conductas morales arraigadas desde la niñez en el hogar? ¿Qué hacen los padres al darse cuenta de que sus hijos están asimilando en el aula creencias e ideales con los que no comulgan? En ambos casos, normalmente el choque es inevitable, lo cual no hace más que constatar la irrevocable necesidad de colaboración entre comunidad educativa y familiares para llegar a un entendimiento cooperativo.

Aun así, investigaciones como la de Oladipo (2009) tratan de llegar al fondo de la cuestión para demarcar el terreno de unos y otros en lo que a la educación moral del alumnado respecta. En ella se subraya la idea de que, en la adolescencia, la jerarquía familiar puede ser perjudicial para el libre desarrollo personal y la formación en valores de los estudiantes, por lo que la responsabilidad de este tipo de educación ha ido trasladándose paulatinamente durante los últimos años a instituciones sociales como las escuelas secundarias y más específicamente a las organizaciones religiosas, centros que se convierten en un vivero de normas, costumbres y formas de pensamiento que son convenientemente canalizadas por el profesorado.

El hecho de que los padres poseen, por derecho propio y en la ausencia de escolarización durante los primeros años de vida, la titularidad como educadores morales de sus hijos es innegable. No obstante, ya hemos

visto que esta educación puede llegar a ser subjetiva en demasía y obstaculizar el libre desarrollo personal. Es entonces cuando el rol del profesorado se vuelve necesario, sobre todo durante los delicados años de la pubertad y la adolescencia. Asimismo, el compromiso del equipo docente por terminar de «moldear» a alumnos y alumnas como ciudadanos sin llegar a influenciarles con sus propias creencias e ideales es tan necesario como el de la familia.

La ventaja con la que cuenta el profesorado es, sin embargo, la posibilidad de debatir en clase distintos valores y rasgos de la personalidad para ayudar al alumnado, en la teoría antes que en la praxis, a entenderlos y saber ponerse en el lugar de otros. Además, si también saben ganarse la confianza de los adolescentes sin perder su autoridad, profesores y profesoras servirán como modelo a imitar, promoviendo acciones cívicas y éticas a través de su propio ejemplo. Uno de los más evidentes indicadores de éxito en esta labor es que los estudiantes suelen acabar acudiendo a docentes y tutores voluntariamente en busca de consejo.

Para Oladipo (2009) resulta vital de igual modo que la educación en valores se vea integrada en las asignaturas del currículum. Particularmente recomendadas para este tipo de formación son competencias como la de lectura, en la cual pueden incluirse obras literarias que difundan valores positivos y lecciones morales. En otras áreas, se convierte en una misión para el profesorado echar mano de la imaginación y tratar de aplicar, en actividades de clase, actuaciones de buena convivencia y solidaridad aprendidas fuera de los muros de la escuela.

Esos muros se vuelven invisibles cuando se habla de centros religiosos, en los que la moral católica se vuelve el eje central de la educación y de la vida. Tanto por medio de la lectura de la Biblia como por otras actividades de índole moral y religioso a menudo integradas en el currículo, este

tipo de centros se convierte en un referente para la formación de nuevas generaciones disciplinadas, éticas, con un desarrollo moral avanzado para su edad y un generalmente óptimo rendimiento académico. Por todo ello, muchos padres y madres optan por confiar la educación en valores de sus hijos a instituciones religiosas, siendo estas consideradas las más efectivas en el campo de la formación integral.

Pero no ha de olvidarse que mucho antes, cuando los niños no tienen aún edad para asistir a la escuela, los padres ya están ejerciendo de educadores morales, incluso inconscientemente. La investigación de Oladipo (2009) recuerda que al ingresar en primaria, la gran mayoría del alumnado ya ha desarrollado componentes básicos de la conciencia como el sentimiento de culpa, la capacidad de diferenciar el bien del mal y otras habilidades emocionales como la empatía. Esto es, la familia «entrega» al sistema educativo una persona en los albores de su desarrollo, mas con componentes de identidad básicos que, debido a la fuerte influencia familiar, no serán fáciles de modificar. Por tanto, durante las distintas etapas educativas, ambas partes tendrán su responsabilidad en el asunto, si bien se sigue insistiendo en la cooperación familia-escuela también en este aspecto de la educación moral y de valores.

De hecho, la investigación que nos ocupa asegura que es a lo largo de esos años posteriores al ingreso en la vida escolar cuando los valores tempranos inculcados en el hogar se vuelven completamente funcionales, de ahí la vital importancia de continuar «moldeando» al futuro ciudadano, consolidando las habilidades ya adquiridas o corrigiéndolas si fuese necesario, siempre desde la orientación y nunca desde la imposición.

La última reflexión sobre el estudio de Oladipo (2009) toca muy de cerca al profesorado de secundaria actual, que se ve ante el gigantesco reto de impartir educación en valores a una generación que ha aprendido a con-

siderar válidas conductas reprobables por ser las más frecuentes vistas en las noticias, las series de televisión y los videojuegos. Estos alumnos y alumnas, al oir hablar de valores éticos y morales, suelen «desenganchar» su atención, hacer mofa o adoptar una actitud desafiante:

> «However, the child is growing amidst unfairness, vulgarity, cheating, lying, deviant behavior, arrogance, torture and tension. The children who are taught these values in school cannot see the relevance of this subject in their lives. Thus, they reject it by saying it is boring, not logical and irrelevant to them. [...] They even say how ignorant we are over what's happening in the society we live in» (p. 6).

Es decir:

> «No obstante, el niño crece entre injusticia, vulgaridad, trampas, mentiras, comportamientos aberrantes, arrogancia, tortura y tensión. Los niños a los que se les educa en valores en la escuela no encuentran relevancia en esta asignatura para su vida. Por eso, la rechazan diciendo que es aburrida, ilógica y que no les interesa. [...] Incluso dicen que ni siquiera nos enteramos de lo que está ocurriendo en la sociedad que vivimos» (p. 6).

En estos casos, los padres, que son los que precisamente poseen mayor poder de influencia en el aspecto moral, suelen ser más permisivos o menos valientes a la hora de tener que contradecir a sus hijos, dejando que sea el profesorado quien se haga cargo de la situación. Esta es sólo una de las muchas maneras mediante las cuales se «villaniza» al equipo docente. Ello resalta, una vez más, la imperiosa necesidad de que los discursos de familia y escuela se muevan en la misma dirección y exista una comunicación constante y fluida entre ambas partes.

No en vano, Santos (2010), en su trabajo *Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida* califica esta labor educativa de «compleja y contradictoria» (p.5), precisamente a causa de la enorme capacidad persuasiva de los medios de comunicación y la publicidad y el fácil acceso que tienen los adolescentes de hoy en día a ellos gracias a las nuevas tecnologías. Investigaciones anteriores, como la de Guevara, Zambrano

y Evies (2007), ya anticipaban formas de educar en valores en una sociedad dominada por la saturación semiótica procedentes de la televisión e Internet y otros cantos de sirena que pueden desviar el propósito de la formación de buenos seres humanos y ciudadanos. Su propuesta se centra en aprovechar las propias experiencias y vivencias del alumnado para educar en valores de una forma más cercana y convincente, pero añade otros consejos como los de humanizar la educación, fomentar la reflexión y la convivencia social, incentivar la búsqueda de unos valores y una identidad individual, crear comunidad y, por último, promover la aceptación y el respeto.

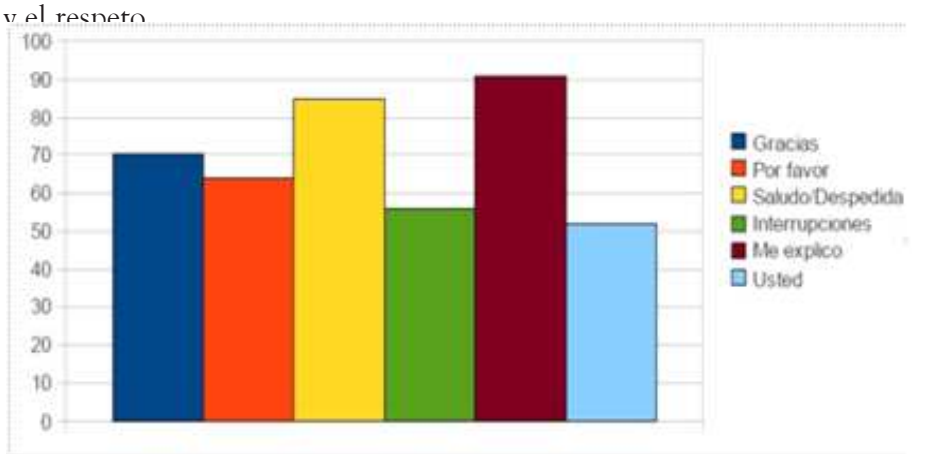


Gráfico 6: Porcentaje de aceptación por los nuevos valores aprendidos. (Fuente: Castellón (2010). Resultados obtenidos de la encuesta al alumnado. Extraído del estudio El respeto como tema transversal).

Finalmente y con el objeto de ejemplificar una de las formas de integrar la enseñanza de estos valores en el currículo, se hará referencia al trabajo de Castellón (2010) *El respeto como tema transversal*, en el cual describe una actividad experimental mediante la cual estudiantes de 16 años tuvieron la oportunidad de ampliar su uso de expresiones como «gracias» y «por favor», aprender a detectar los contextos en los que se debe utilizar el trato de «usted», así como a respetar el turno de palabra y no interrumpir, o a, sin ir más lejos, modular su tono de voz al dirigirse a otras personas.

Los resultados de esta formación evidenciaron, como muestra el gráfico adjunto, que más de la mitad del alumnado mostró aceptación por los nuevos valores aprendidos, un paso gigantesco en la corrección de actitudes asociales en adolescente.

Con la ayuda de actividades transversales como la descrita, la implicación de la familia y su colaboración con la comunidad educativa, el compromiso de una educación en valores que garantice buenas personas y correctos ciudadanos para el futuro cercano se convierte en una misión altamente viable.

2.4. Conclusiones

El rendimiento académico como factor estrechamente ligado a los casos de éxito o fracaso escolar se ve, al mismo tiempo, influenciado por múltiples condicionantes de índole cultural, económica y social y generalmente sufre fluctuaciones durante el transcurso de los años de vida escolar. Tales variaciones responden a las exigencias de un sistema educativo que se ha visto en la obligación de transformarse de manera paralela a la sociedad, nido de cambios que suceden a un ritmo frenético.

Entre ese caos de influencias y condicionantes que perfilan los niveles de rendimiento escolar en los distintos ciclos educativos por los que pasa el alumnado, ciertos factores emergen con fuerza para incidir sobre la forma en que el estudiante hace frente a los requerimientos y lucha por sus metas, cada uno a su manera particular.

Por un lado, aspectos relacionados con las características personales del alumno como la motivación, la autoestima y la capacidad para autorregular el propio aprendizaje serán decisorios en la definición del perfil del estudiante y sus aptitudes. Por otro, aspectos del entorno como el profesorado, la familia y su relación con la escuela y la educación en valores recibida son tan esenciales para el desarrollo del adolescente y su evolución académica que no se conciben los rasgos de la personalidad anteriormente mencionados sin la presencia de estos. Y si el equipo docente, la familia, la escuela como institución y el rol de educadores en valores que los tres comparten son cruciales para el desarrollo del individuo, más aún lo

es su papel motivador durante los años de la etapa secundaria, impulsor del deseo de alcanzar metas, de la autoestima y de la capacidad para monitorizar el estudio. Todas estas características conducen, adicionalmente, al incremento de los niveles de rendimiento académico y a la reducción del riesgo de abandono o fracaso escolar. En cambio, en la ausencia del respaldo proporcionado por el profesorado, el entorno familiar y la educación en valores, el alumnado de secundaria se sentiría desorientado, frustrado y desmotivado ante los malos resultados.

Se ha visto que la motivación, la autoestima y el aprendizaje autorregulado están íntimamente ligados. Para poder aspirar al éxito escolar, a la obtención del título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria o a una mejora continua del desempeño académico, el alumnado adolescente ha de reunir las tres características y saber cómo potenciarlas. Esto se vuelve especialmente necesario en los contextos de exclusión social, donde los chicos y chicas suelen carecer de una motivación que sus padres tampoco están capacitados para darles, si es que conviven con ellos. Por esto es sumamente importante que el profesorado tenga la habilidad de imprimir una motivación inicial en sus estudiantes que genere niveles de autoestima y autorregulación suficientes para que ellos mismos motiven a sus padres, y aumenten las expectativas de la comunidad con respecto a ellos.

Un buen método para provocar esa motivación puede ser la marcación de metas, ya sean académicas, referentes a la obtención de una titulación o laborales (generalmente, conseguir un empleo digno al finalizar los estudios), y trabajar por ellas con la filosofía de que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus necesidades específicas, pueden perseguir la consecución de esas metas y materializarla. Mediante la atención a la diversidad, podrá fomentarse la cultura del esfuerzo, tan devaluada hoy día, como medio para conseguir objetivos y, a su vez, el grado de

motivación observada en los estudiantes servirá al profesorado para predecir su desempeño académico y las probabilidades de que se marquen nuevas metas tras conseguir las propuestas.

El propio logro de la consecución de metas académicas es lo que continua motivando al alumnado curso tras curso y ciclo tras ciclo, construye su autoestima a nivel intelectual y le otorga una imagen de sí mismo positiva y capaz. Es más, la construcción de esa autoestima, adecuadamente modulada por el profesorado y la familia, le preparará para ser más tolerante consigo mismo ante los inevitables tropiezos del aprendizaje, a autoevaluarse y reajustar sus métodos de estudio. Se ha comentado, también, como este tipo de estudiantes poseedores de una autoestima saludable %ni baja ni demasiado alta% hacen suyos los objetivos escolares, fijándose sus propias metas más allá de lo meramente prescrito por el equipo docente. Esta debe, junto con la familia, encargarse del mantenimiento de los niveles de autoestima y de acompañar en la motivación por las metas nuevas.

Tras lo afirmado, no resulta descabellado reafirmar la idea expuesta por muchas investigaciones de que, sin autoestima, no se puede dar la autorrealización. Esa meta última de todo estudiante parece lejana en una etapa %la de la educación secundaria% caracterizada por los miedos, la búsqueda desesperada de aprobación externa, la frustración, el pesimismo, la generalización de extremos, la baja tolerancia ante el fracaso y el miedo al castigo y/o a cometer errores. Todas estas conductas se dan, en mayor o menor grado, en la mayoría de individuos durante su adolescencia, mas cabe notarse sin embargo que, en contextos de exclusión social, se agudizan, derivando en baja autoestima, susceptibilidad, comportamientos inapropiados en la escuela, temor crónico a cometer errores y vergüenza. Para que todas estas actitudes condicionantes de la motivación del adolescente no desemboquen en un descenso del rendimiento, la

redirección y los refuerzos positivos del entorno son indispensables. Así, cuando un alumno o alumna alcanza una autoestima equilibrada pese a los cambios en el desarrollo de su cuerpo y su persona que puedan afectar su desempeño, se muestra autónomo e independiente, se siente seguro ante los nuevos retos, y autorregula sus niveles de rendimiento planificando, revisando y ajustando sus estrategias de estudio.

Aunque se continúe diciendo que la mayor influencia sobre el rendimiento del alumnado de secundaria proviene de su entorno más cercano (familiares, amigos, compañeros de estudio...), el profesorado sigue teniendo en sus manos gran parte del poder de influenciar y modificar la trayectoria del alumnado, tanto de manera positiva como negativa. Siendo prácticamente un espejo en el que se miran los estudiantes y el encargado de poner en marcha la onda motivacional que ha de llegar hasta las familias, el docente debe asumir el compromiso de embarcarse en todas las acciones de mejora posibles para su desarrollo profesional, acreditación y formación permanente. Asimismo, ha de servir como ejemplo y modelo de todos aquellos valores y conocimientos que transmite en el aula y, fuera de ella, ejercer su papel de motivador de la comunidad con el fin de que todos los agentes de la misma se impliquen en la educación de los adultos del mañana.

Es innegable que no son tiempos fáciles para la sociedad ni para la educación, razón por la cual el profesorado en la actualidad ha de reunir requisitos mucho más exigentes que los de décadas pasadas. Por eso el profesor de secundaria eficaz o ideal ha de mantener su metodología activa, ser flexible en sus métodos, profundizar en su especialización y saber transmitirla tanto en la teoría como en la práctica. De lo contrario, la tendencia actual del alumnado será caer en la desmotivación, el aburrimiento y culpar al docente pasivo de su desvinculación y desinterés por la vida académica. Esto subraya también la necesidad de desarrollar una relación

empática con el alumnado y ganar su confianza gracias a la personalidad, recordando una vez más que se trata de una misión compleja debido a la delgada línea que separa el liderazgo del profesor de la pérdida de autoridad.

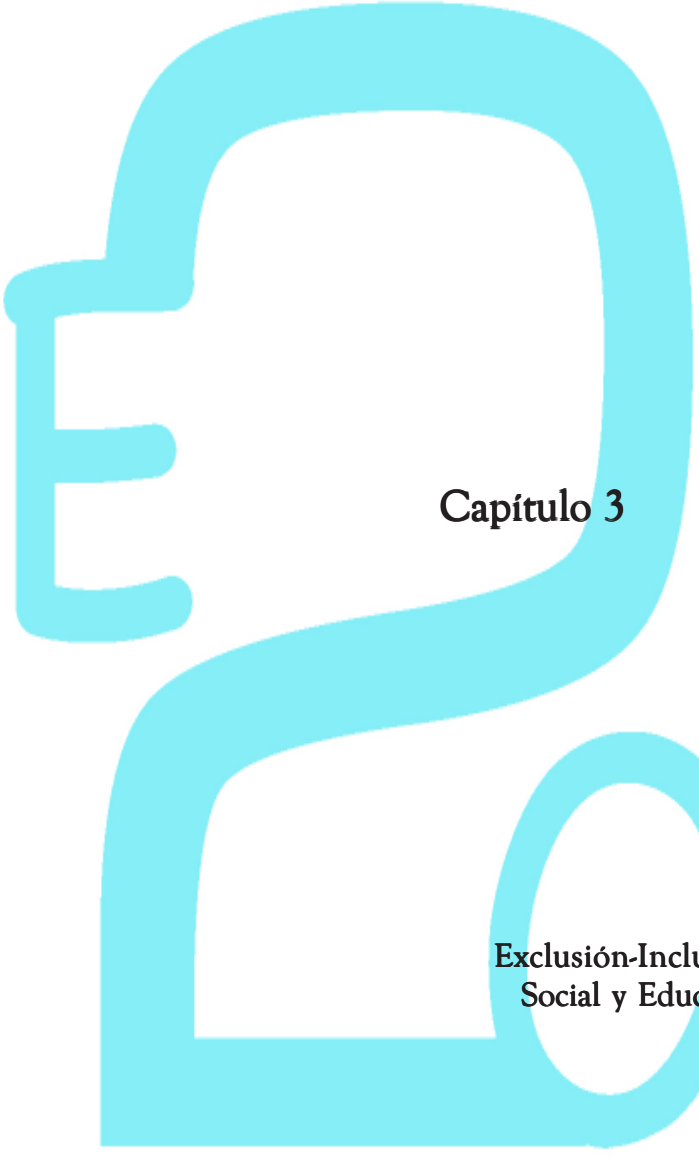
En muchos casos, serán incluso los estudiantes o los propios padres los que acudirán al profesorado demandando la suplencia del afecto o apoyo del que carecen fuera de la escuela, por lo que se aconseja poner sumo cuidado en que no se produzca la extralimitación del docente en sus funciones. Demarcar a tiempo el territorio entre el respaldo emocional que deben recibir alumnos y alumnas por parte de los docentes y el que corresponde a los familiares puede evitar conflictos derivados de otras problemáticas ajenas a la puramente educativa en el contexto de la enseñanza secundaria. Como medida adicional, relanzar la figura del profesor con ayuda de las instituciones %mediante la publicación de trabajos, libros, ilustraciones o la realización de conferencias y encuentros con la comunidad% ayudará a detener la infravaloración del sector profesional educativo, así como a mejorar su comunicación con el entorno de los estudiantes.

Con todo, la familia seguirá siendo el epicentro de la vida emocional y escolar del adolescente, sintiéndose sin el apoyo de la misma desamparado en la complejidad del sistema escolar. Tanto es así que, incluso cuando este respaldo no es intenso o especialmente visible, ya se establecen diferencias abismales en el rendimiento académico del alumnado. Para que el apoyo al aprendizaje en casa sea efectivo, profesorado y familia han de comunicarse y entenderse, de manera que, como se ha sugerido más arriba, el hogar se convierta en un brazo de la institución escolar. Este brazo, aparte de complementar y reforzar todo lo aprendido en clase, es el principal encargado de canalizar esos contenidos hacia referentes de la vida real. La implicación de las familias en la educación genera un movimiento motivacional que aumenta la autoestima, el rendimiento y las expectati-

vas en lo que será un círculo de factores que se retroalimentan y conducen a la mejora del desempeño de todas las partes. Por añadidura, para todos los agentes resulta beneficioso sentirse parte de una comunidad y sólo esa unión conduce al entendimiento requerido para desarrollar un sistema educativo mejorado.

Cada uno de los componentes de dicha unión contribuye, desde su propio frente, a la educación en valores, complementándose unos a otros en la lucha contra la persuasiva realidad construida por los lenguajes persuasivos de medios de comunicación, la publicidad o Internet. El objetivo en este campo será, ante todo, permitir que el individuo en desarrollo crezca con libertad de pensamiento para que, conforme a lo interiorizado, pueda tomar sus propias decisiones, si bien también será imperativo limar las asperezas entre los ideales de la escuela y los arraigados en la familia, con el fin de impedir reacciones a la confusión como la rebeldía o el autoabandono por parte de los adolescentes.

Si se consigue que las nuevas generaciones de estudiantes de secundaria crezcan con una rica educación en valores, probablemente serán personas más juiciosas, motivadas ante las metas y reguladoras de su propio rendimiento académico, siendo así capaces incluso de mejorar la situación de su entorno familiar y de generar cambios en la comunidad. De este modo, se configura un futuro más próspero para la sociedad, en la cual se integrarán como profesionales y ciudadanos, conviviendo con otros en un mundo plural.



Capítulo 3

Exclusión-Inclusión Social y Educativa

3.1. Introducción

Sin lugar a dudas, examinar en profundidad el significado y los aspectos principales de la inclusión y la exclusión en los ámbitos social y educativo se antoja sumamente interesante para el tema que nos ocupa, pues los numerosos estudios consultados han revelado que el alumnado en riesgo de exclusión educativa –por lo general– ya sufre algún tipo de exclusión social. En el otro lado de la balanza, cuando escuela y comunidad hacen esfuerzos conjuntos y en la misma dirección por «incluir» a todos los estudiantes sean cuales sean sus capacidades y circunstancias, la inclusión social viene como añadido al posibilitar que estos se inserten laboral y socialmente de forma satisfactoria y actúen como promotores de una sociedad inclusiva e integrada.

Es importante señalar, no obstante, que cuando se alude al alumnado en riesgo de exclusión educativa cuyo entorno ya es uno de exclusión social no se está haciendo referencia únicamente a aquellos que viven por debajo del umbral de la pobreza, sino a otros muchos que son víctimas de factores condicionantes de la salud, la vivienda, los servicios o la vida personal, volviéndose la tarea de definir el concepto algo verdaderamente complicado.

En tiempos pasados, la exclusión llegó a entenderse como algo elegido o autoimpuesto, pero la concepción imperante hoy día se sitúa en el otro extremo: los individuos son excluidos por otros al formar parte de una

minoría, carecer de recursos o no saber adaptarse a las exigencias de los frenéticos cambios sociales, entre otros motivos. Este fenómeno representa un gran obstáculo para la cohesión social, si bien las esperanzas se centran en combatir el nuevo orden social del que habla Subirats (2005), según el cual las instituciones han perdido, a razón de la crisis económica, la sensibilidad hacia los ciudadanos.

Así, altas tasas de paro, problemas graves para acceder a la vivienda y abandono económico de los centros educativos por parte de las administraciones locales son algunas de las consecuencias de la recesión que determinan y contextualizan los casos de exclusión social y educativa, contra los cuales lucha la práctica de la inclusión que se promueve –de adentro hacia afuera- en las escuelas. Sin embargo, mientras se trata de combatir la exclusión y el fracaso, investigaciones como la de Tezanos (2001), no hacen más que corroborar que la crisis y el aumento de la inmigración han acentuado las desigualdades sociales y la vulnerabilidad, y todavía lo continúan haciendo.

El problema de la exclusión social y educativa ha de ser abordado desde múltiples dimensiones que se entrelazan, pero si en algo coinciden muchos estudios es en la necesidad de inculcar valores y buenas prácticas a todos los agentes de la sociedad, quienes –como se ha comentado anteriormente en este trabajo– son responsables de la educación de las nuevas generaciones, independientemente de su rol en la comunidad: docentes, psicólogos, pedagogos, familiares, personal no docente, trabajadores sociales, profesionales de la salud, etc.

Al propiciar y alentar la participación de todos ya se estará trabajando en inclusión, al tiempo que esta se fomenta. Como se verá, la comunicación y los procesos de intercambio resultarán altamente valiosos para encontrar alternativas educativas y sociales al problema de la exclusión; solo así

se tendrá la oportunidad de redirigir los posibles casos de fracaso escolar hacia el éxito para una inclusión social satisfactoria, que beneficia no únicamente al alumno que cumple sus objetivos, sino a la totalidad de su entorno.

En el ámbito de la educación, siempre se ha dado a entender erróneamente que los alumnos más comúnmente excluidos son aquellos a los que se ha diagnosticado algún tipo de discapacidad intelectual, dado que, desde antiguo, eran los que en mayor proporción permanecían sin escolarizar –algo que ocurre todavía hoy día aunque con menos frecuencia–, o los que más posibilidades tenían de no llegar a adaptarse nunca al sistema educativo tradicional. De esta forma surgieron, allá por los inicios del siglo XX, los primeros experimentos de educación especial, esto es, la enseñanza según los principios de la integración educativa.

A medida que se avanzaba en los métodos para integrar al alumnado con discapacidad en el sistema educativo, prestando atención a sus necesidades específicas y adaptando las estrategias didácticas a las mismas, los pedagogos comenzaron a notar que se estaba obviando el hecho de que todos los alumnos sin excepción poseían unos rasgos únicos que les hacían aprender de maneras totalmente diferentes e irrepetibles en cada caso, por lo que, al no proporcionarles la misma atención personalizada que se daba a aquellos con discapacidad, se les estaba excluyendo.

De este modo, la integración educativa cobró sentido en el marco de la igualdad de oportunidades para todos y todas como forma de combatir la exclusión a todos los niveles y en todas las dimensiones: socioeconómica, racial, de la personalidad, motivacional, cognitiva o referente al potencial del individuo. En adelante, todos los alumnos y alumnas serían tratados como iguales, atendiendo a sus diversos puntos de partida, fortalezas y debilidades, con el fin de que ninguno quedase privado de la oportunidad de alcanzar las mismas metas educativas que el resto.

Se podría decir, pues, que el descubrimiento de que las personas con discapacidad fuesen –en palabras de Parra (2010)– «capaces de competir intelectualmente con otras que no tenían ningún tipo de limitación», pronto se transformó en la afirmación de que todos los individuos pueden y deben ser dotados con las herramientas necesarias para alcanzar objetivos intelectuales idénticos, siendo así posible que superen sus propias dificultades e incrementen sus posibilidades de éxito educativo y social.

Cabe ser señalado que la línea entre la inclusión y la exclusión se difumina gracias a la atención a la diversidad. En las escuelas, y muy especialmente en los centros de secundaria, las buenas prácticas que se implementan en pos de la innovación y de una enseñanza que se ajuste a las demandas específicas de cada estudiante de forma aislada, al tiempo que se propicia un clima de comunicación e interacción social, constituyen la esencia de la inclusión educativa. Esta, a su vez, deriva en la cohesión de la comunidad y ayuda a minimizar los casos de exclusión social educativa entre el alumnado y sus familias.

Esto se lleva a cabo, efectivamente, teniendo en cuenta las necesidades educativas únicas de cada individuo, pero también tratando en todo momento de diluir las desigualdades e integrar a todos los miembros del alumnado en condición de equidad. Los programas de apoyo y refuerzo, la flexibilización del currículo y la instrucción en habilidades cognitivas en función de las potencialidades de cada estudiante son algunas de las claves para alcanzar tales metas.

Mucho tienen que ver con las estrategias mencionadas los anteriormente comentados métodos de los componentes de la Escuela Nueva: John Dewey, María Montessori y Helen Parkhurst. El fin último de la filosofía pedagógica que impulsaron buscaba acabar con la exclusión en el aula, en

la escuela y en la vida, colocando al estudiante en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Al convertirse en protagonista de su propia educación, sobre la que puede proyectar sus intereses, motivaciones y metas personales al tiempo que es asistido en la superación de sus posibles barreras, el alumno se siente partícipe e incluido no solo en su centro, sino en su comunidad.

Las ventajas de individualizar en la educación y su repercusión en la formación de una sociedad integradora e inclusiva comenzaron a ser recogidas por la legislatura española y la europea, con el propósito de dictar, desde las instituciones máximas, unas pautas comunes a seguir por todos los centros educativos que despejaran el camino hacia la erradicación total de la exclusión. Si bien los primeros antecedentes de las leyes inclusivas de educación se encuentran en la tímidamente progresista Ley Moyano, promulgada a mediados del siglo XIX, no fue hasta las últimas décadas del XX cuando la necesidad de incluir a todos los individuos en la educación y la promoción de una igualdad absoluta en el acceso a la misma quedó reflejada en las legislación de la enseñanza de forma explícita y particular.

Uno de los documentos pioneros de la época de finales de siglo con predominancia de directrices que abordaban la inclusión en el ámbito educativo fue la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (1970), que se detallará con minuciosidad en el apartado pertinente. Lo más relevante con respecto a esta ley es que se apoyaba en los derechos fundamentales del individuo para colocar los cimientos de la inclusión educativa en su dimensión más amplia. Quince años más tarde, el Real Decreto del 6 de marzo de 1985 reforzaba la sentencia de que todas las personas, fuesen cuales fuesen sus condiciones de raza, sexo, religión, coeficiente intelectual, condición física o psíquica, habían de ser integradas en un mismo centro escolar y ser instruidas para alcanzar unos

mismos objetivos mediante la atención personalizada; algo para lo que únicamente eran excepción aquellos casos extraordinarios que requerían una asistencia sumamente específica debido a su gravedad y que debían ser derivados a escuelas especiales.

Por aquel entonces también se promulgaron leyes que trataban directa e íntegramente las situaciones de exclusión para paliarlas, como la Ley sobre la Integración de los Minusválidos de 1982. No obstante, fueron otras más recientes –como la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) o la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)– las que adoptaron definitivamente los conceptos de inclusión y atención a la diversidad, declarando que el sistema educativo sería «ciego» ante posibles distinciones y desigualdades, instando a todos los agentes educativos a implicarse a fondo en la integración del alumnado y sus familias, y estableciendo que las administraciones competentes quedaban a cargo de la dotación de recursos a los centros educativos, haciendo especial hincapié en aquellos ubicados en zonas desfavorecidas con altos índices de exclusión social.

Conforme a lo que dictaminaron dichas leyes fueron tomando forma las que hoy, idóneamente, se conocen como escuelas inclusivas. Anticipando parcialmente el contenido del apartado referente a las definiciones de inclusión, cabe ser anotado que esta no se consigue en un solo día, ni en un mes, ya que se trata de un proceso. En este proceso se han de involucrar todos los profesionales del centro educativo mediante la observación, la adaptación y la evaluación propia y del alumnado, realizando tantos reajustes como fuese necesario durante el curso académico. En pos de garantizar la igualdad de todos los alumnos, se flexibilizarán tanto estrategias como currículo, individualizando tanto como sea necesario y, adicionalmente, se concienciará a los agentes del entorno (personal administrativo, no docente y externo) para que adopten un comportamiento que siente ejemplo de tolerancia, convivencia e integración.

Avanzando igualmente algunas de las ideas que se debatirán más abajo, las escuelas inclusivas trabajan en una búsqueda de la inclusión y una lucha por erradicar la exclusión sostenida en el tiempo. Para ello, colocan la figura del alumno en el núcleo del proceso educativo, convirtiéndolo en protagonista que goza de su inclusión en un sistema que se amolda a sus capacidades para que pueda desarrollarse en su máximo potencial y supere las barreras que actúen de obstáculo entre sus metas y el éxito académico y social.

Pero las escuelas inclusivas van más allá, como señala López Melero (2004):

> La integración escolar, como programa institucional, fue la respuesta educativa que se ofreció a las personas excepcionales en los países más desarrollados durante el período de reforma educativa en los mismos [...].
> [...] sin embargo, en el ambiente escolar no se ha interpetado ni comprendido de este modo, sino que se entendía como que algunas personas excepcionales se incorporarían a la vida escolar sin que por ello se produjesen los cambios necesarios en el pensamiento del profesorado, ni en la organización escolar ni en el curriculum, sino que estas personas, para estar integradas, debían acomodarse a la cultura imperante (p.11).

Las personas excepcionales para M. López Melero (2004) han adquirido algunas paútas de socialización con el programa de integración pero no se han roducido los cambios y transformaciones necesarios en el sistema escolar, en el profesorado, en el resto del alumnado y en las familias de éstos.

Como consecuenca de esto añade:

> La integración supuso, en e mejor de los casos, simplemente adaptar el curriculum de la escuela a las personas excepcionales (las adaptaciones curriculares), cuando en realidad lo que tenia que provocar era desarrollar un curriculum común para todos (p.12).

Las escuelas inclusivas para este autor requieren un cambio en los sistemas y en los contextos, son escuelas donde se respeta a todos en función de sus particularidades, donde todos participan en la construcción del conocimiento, donde conviven unos y otros aprendiendo de manera cooperativa, son escuelas donde se aprende a pensar y a convivir.

Ahonda Melero (2004) en las características que deben tener las escuelas inclusivas señalando que en ellas todos los niños y niñas son competentes para aprender cognitiva y culturalmente, se construye tambien conocimiento de manera social mediante proyectos de trabajo, este trabajo es cooperativo y está basado en el aprendizaje dialógico, las escuelas se convierten en lugares de conversación donde se trabaja juntos, donde se respetan las diferencias como un valor y donde participan las familias en la construcción de un mundo de valores que para él es la fialidad útima de la escuela pública.

Para Melero se ha de diferenciar las escuelas inclusivas de las escuelas integradoras: «si miras a los sujetos no estas hablando de escuela inclusiva, sino de escuela integradora y el principio que la sustenta es el de igualdad de oportunidades, si miras al contexto hablas de edicación incluisiva, es el contexto, el sistema el que tiene que cambiar, el contexto exige un cambio cultural» (III Encuentro de Interculturalidad e Inclusión, 2013). Sobre las barreras didácticas que impiden el desarrollo pleno de estas escuelas se hablara más adelante.

En línea con el planteamiento que abría esta introducción, la exclusión educativa y la exclusión social no solamente van de la mano –un estudiante que fracasa en la escuela experimenta un alto riesgo de quedar excluido socialmente y viceversa-, también son la otra cara de la moneda de una inclusión en el ámbito escolar y en la comunidad que se nutre de las situación del alumnado excluido, de sus desventajas y barreras para rever-

tirlas y transformarlas en oportunidades. Y es que, hay que recordar que, precisamente por la aparición del fenómeno del fracaso escolar y por la existencia del riesgo de exclusión social, se empezaron a desarrollar políticas educativas inclusivas.

3.2. Exclusión Social y Educativa

3.2.1. Antecedentes y Evolución de Exclusión

Antes de abordar la evolución histórica del término exclusión social, resulta conveniente diferenciar dicho concepto del de pobreza, ya que siempre han estado relacionados llegando a considerarse, durante determinados períodos de tiempo, como concomitantes, superpuestos y a menudo, complementarios. El hecho de que se hayan superpuesto ha dificultado la investigación y por ende una comprehensión plena y coherente de las causas, factores y consecuencias que influían en la realidad de la exclusión social.

Fue a partir de 1988 cuando la Comisión Europea (Rojas, 2012, p.4) comenzó a hablar de exclusión. El término fue implantado de manera oficial un año más tarde, en 1989, al adoptar el Consejo Europeo una resolución (1989) sobre la necesidad de combatir la exclusión social. Más tarde, en 1992, la Comisión Europea publicó una comunicación titulada *Hacia una Europa de la solidaridad - Intensificar la Lucha contra la Exclusión social, fomentar la integración*, según la cual «la exclusion social no sólo habla de la insuficiencia de recursos financieros, ni se limita a la mera participación en el mundo del empleo: se hace patente y se manifiesta en los ámbitos de la vivienda, la educación, la salud o el acceso a los servicios, terrenos en los que hace hincapié la citada resolución de 1989» (p.7).

Esta publicación pareció zanjar de una vez la definición del concepto, no obstante, Rojas (2012) expone que en la actualidad se continúa buscando una definición consensuada y coherente, así como el diseño y aplicación de un instrumento de medida y estudio empírico de la exclusión social. En su artículo, Rojas arguye una revisión bibliográfica realizada en 2008 para la Organización Mundial de la Salud donde las definiciones para el concepto de exclusión social son numerosas y hacen alusión a sus características multidimensionales, dinámicas y relacionales, sin aportar alguna idea más concreta y significativa.

En la misma linea, Silver (2007), analista y proponente del concepto exclusión, concluye que «el término es vago, ambiguo y disputado en cuanto a su contenido, permitiendo así su aplicación acomodaticia y flexible en contextos muy variados al precio de su precisión conceptual. Las dificultades para definir la exclusión social la hacen difícil de medir» (p.3).

El filósofo y economista bengalí Amartya Sen (2000) considera que pese a que no existe diferencia entre los análisis sobre la pobreza como privación de capacidades y aquellos enfocados en la exclusión social, es posible reconocer que el carácter relacional del término de exclusión no se haya en el de pobreza. Es decir que mientras la pobreza se entiende como algo dado, como un estado en el que se encuentra una persona por diferentes motivos, la exclusión social apunta a ser «excluído por otros», denunciando así un proceso en el cual una parte de la sociedad estaría activamente determinando la exclusión de la otra.

Por otra parte, Silver (2007) también rescata la idea que la exclusión implica la existencia de los que excluyen, considerando entre estos últimos diferentes instituciones y políticas de exclusión.

Según un informe de la Comisión Europea (1992) la noción de exclusión social ha adquirido un creciente protagonismo en nuestra sociedad como

consecuencia de las transformaciones en la organización económica y sociocultural. En este contexto cambiante, la exclusión social se muestra como una noción dinámica que permite designar, a la vez, los procesos y las situaciones que resultan de tales procesos. Por ello es especialmente adecuada para señalar cambios estructurales. Más nítidamente que la noción de pobreza, que con frecuencia se entiende sólo como bajos ingresos, pone el acento en el carácter multidimensional de los mecanismos por los que personas y grupos, o incluso territorios, se ven excluidos de la participación en los intercambios, prácticas y derechos sociales que constituyen la integración social y, por ende, la identidad. La exclusión social no sólo habla de la insuficiencia de recursos financieros, ni se limita a la mera participación en el mundo del empleo: se hace patente y se manifiesta en los ámbitos de la vivienda, la educación, la salud o el acceso a los servicios, terrenos en los que hace hincapié la citada resolución del Consejo Europeo de 1989 (C, 1989/277).

Para Estivill (2003) aunque la dimensión económica del fenómeno es innegable, la exclusioìn no es un concepto de la teoriìa econoìmica, argumentando que:

> A esta ciencia le cuesta encontrar una explicacioìn a la conjuncioìn de procesos que apartan a los individuos, grupos y territorios de los centros productivos y de consumo, y su paradigma central a partir de la escasez le lleva a plantear la cuestioìn en teìrminos de pobreza/riqueza, igualdad/desigualdad en la posesioìn y uso de los bienes producidos (p.17).

Lo que parece ser de común acuerdo es que la exclusión social implica la ruptura de lo que Émile Durkheim en el siglo XIX desde una perpectiva funcionalista, «lazo social», con lo cual no pretendió cuestionar la pobreza, que ya de por sí impedía una fuerte cohesión e inclusión social, sino los factores que llevaban a una ruptura del sentido de pertenencia a una sociedad determinada. Rojas (2011) dice que Durkheim no planteó una perspectiva vertical que considera los extremos pobres-ricos, proletarios-burgueses, sino que propuso una perspectiva horizontal, que no refiere

un arriba o abajo en una sociedad, sino adentro o afuera, incluído o excluído.

Tal y como refiere Martínez (1999), Durkheim realizó un análisis de la sociedad compleja a raíz del cual afirmó que dicho tipo de sociedad llevaba consigo un desequilibrio social que era superado, a su vez, mediante la reestructuración de la división del trabajo, dando lugar a la especialización de roles y a la creación de funciones nuevas. Los conflictos aparecían, según Durkheim, cuando las personas no se sentían satisfechas con la función que desempeñaban.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede considerar que la exclusión social, así como los excluídos, han existido desde que las personas han empezado a convivir colectivamente y han dotado de un sentido determinado a esa vida en comunidad. Así pues, ya se pueden encontrar ejemplos de exclusión social en el ostracismo en Atenas, donde era considerado como arma política en las rivalidades de la aristocracia ateniense, la proscripción en Roma, donde se utilizaba como condenas en contextos de revoluciones a los enemigos del Estado, o las castas inferiores en la India, exclusiones que vienen dasa por el nacimiento. Todas ellas, salvando las diferencias históricas y culturales, se consideran manifestaciones del rechazo con las que una sociedad ha ido tratando a las personas etiquetadas como proscritas de la tierra, indeseables o no reconocidas.

Se trataba de hacer una distinción, como señala Estivill (2003), una separación «entre hombres y mujeres situados dentro y fuera, entre quienes tienen un estatuto de pleno derecho y quienes tienen uno particular o simplemente quienes no tienen ninguno»(p.5).

Se puede decir que la exclusión social, por tanto, es un fenómeno del pasado y del presente, haciendo hincapié, a su vez, en que se tratará de un

fenómeno de futuro, a no ser que se tomen medidas adecuadas para paliarlo. Cabe destacar, además, que a lo largo de la historia las formas de exclusión social han ido evolucionando, tanto en sus características como en su concepción, siendo en la actualidad la exclusión muy diferente según el país donde se encuentre.

Tal y como refiere Estivill (2003) los diferentes ejemplos que se encuentran sobre exclusión social a lo largo de la historia no fueron reconocidos como tales en su momento sino que se entendieron como una manera de organización necesaria, dentro de un orden humano y religioso imperante. Eran, por tanto, aceptados moralmente. Se consideraba esta forma de organización como oportuna para cumplir determinadas funciones económicas, sociales, culturales y políticas. Llegaba a funcionar como estímulo diferencial para las personas que vivían conforme a las reglas dominantes. Las personas que se encontraban en situación de exclusión social llegaban a adquirir un carácter disuasorio frente a posibles conductas en contra de la norma establecida.

Siguiendo a Estivill, se puede afirmar que, de algún modo, este tipo de exclusión social persiste en nuestros días, ya que se pueden encontrar ejemplos de procesos racistas, de integrismo y de tratamiento punitivo de lo que es diferente a la norma establecida como tal. Al mismo tiempo, se encuentran procesos más indirectos de separación y diferenciación urbana, de estratificación social, de estigmatización y culpabilización de los colectivos más vulnerables.

No obstante, se considera que la aceptación moral, social y política de los distintos tipos de exclusión social ha ido dismminuyendo por parte de la población en general, destacando en este punto las revoluciones del siglo

XVIII y los combates de los siglos XIX y XX en los que se empezaron a afirmar los derechos civiles, políticos y sociales, así como los procesos de descolonización y la búsqueda de una sociedad más igualitaria y menos excluyente.

En los siglos XVIII, XIX y XX, la problemática social en Europa, señala Estivill, no era la del pauperismo, sino que giraba en torno a las pésimas condiciones de vida y de trabajo en las que se encontraban los trabajadores y trabajadoras que se incorporaron al mercado industrial y que se instalaron en las grandes ciudades. Entonces la incorporación al trabajo era la principal referencia en cuanto a seguridades y cierta protección social. Las personas que no disponían de un puesto de trabajo, quedaban excluídos y sufrían privaciones importantes. Así pues, entre estas personas excluídas se encontraban las personas enfermas, los menores huérfanos, personas con discapacidad, etc., quienes no disfrutaban de pleno derecho, siendo foco de preocupación para un porcentaje de población, así como para determinadas organizaciones civiles y eclesiásticas del siglo XIX.

Bien cabe destacar, a modo ilustrativo, la teoría del «gran encierro» de Michel Foucault (1963), donde el autor trata desde una perspectiva social y moral el modo en que la sociedad del siglo XVII abordó la locura y otros comportamientos considerados marginales. La expresión institucional de esta nueva consideración de la locura por parte de la sociedad fue el llamado Hospital General, a medio camino entre un centro penitenciario y un centro hospitalario, que supuso una política de separación donde convivían indiscriminadamente las personas que eran consideradas un obstáculo para el establecimiento del nuevo orden social burgués (alcohólicos, vagabundos, ladrones, etc.) y los que padecían algún tipo de locura o

inadaptación, al ser considerada como una incapacidad por parte de la persona para adaptarse a los valores imperantes entre los que el trabajo tenía un valor supremo.

Aunque el término «exclusión social» apareció por primera vez en Francia en un informe del comisario general del Plan, Pierre Massé, a mediados del siglo XIX, no fue sino hasta 1974 que adquirió condición de concepto en el libro *Les exclus: un français sur dix*, de René Lenoir por entonces Secretario de Estado para la Acción Social del gobierno gaullista.

René Lenoir centró su atención en la incapacidad que mostraba una economía exitosa como la francesa para incorporar a ciertos colectivos vulnerables tales como discapacitados físicos, psíquicos y sociales, listando además en el mismo grupo a delincuentes, drogadictos, alcohólicos, asociales, familias monoparentales y minorías étnicas, entre otros. Para Lenoir y Massé (1964), así como para otros autores coetáneos, estos colectivos estaban siendo marginados del progreso por lo que veían necesario que la sociedad empezara a compartir los frutos del crecimiento económico con estos colectivos. No consideraban que se tratara de una nueva pobreza, sino de un colectivo de personas que no lograba encontrar su lugar en la sociedad en la que vivía y que de algún modo le dejaba a un lado. Silver (1994) señala claramente que la raíz de esta preocupación por los marginados no fue algo casual sino fruto de un ideal republicano que a su vez giraba en torno a la idea de cohesión social y los problemas de la urbanización y modernización que mantenían funcionando el tejido social.

Pese a estos tempranos bosquejos no fue hasta la segunda mitad de los años ochenta que el término exclusión adquirió un peso fundamental en la política francesa. Fue entonces que se le empezó a leer y oír en los debates sobre la propuesta aprobada en diciembre de 1988 de crear el

Ingreso Mínimo de Inserción (Revenu Minimum d'insertion-RMI). Fue Jacques Delors, presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1994, y sus asesores, quienes se convirtieron en los principales divulgadores del término exclusión, consiguiendo que ocupase consideraciones privilegiadas en el pensamiento de la sociedad, incluso reemplazando durante un tiempo, al término pobreza.

Se ha destacado de Jacques Delors el impulso que dio a la causa de la unidad europea. Fue durante su mandato al frente de la Comisión Europea que España empezó a formar parte de la Comunidad en 1985. Entre otros datos destacables, Delors dinamizó la integración de los países miembros firmando el Acta Única en 1986 y el Tratado de Maastricht que supuso el nacimiento de la Unión Europea en 1992. Según el mismo Jacques Delors el Acta Única implica la obligación de realizar simultáneamente el gran mercado sin fronteras, más la cohesión económica y social, una política europea de investigación y tecnología, el reforzamiento del Sistema Monetario Europeo, el comienzo de un espacio social europeo y de acciones significativas en materia de medio ambiente.

Una de las aportaciones que supuso la firma del Acta Única fue la aprobación de distintas iniciativas encaminadas a promover una integración en el terreno de los derechos sociales (salud y seguridad de los trabajadores), la investigación y tecnología y el medio ambiente. Persiguiendo el objetivo de lograr una mayor cohesión económica y social entre los diferentes países y regiones de la Comunidad Europea, se acordó, mediante este acta, la reforma y apoyo financiero a los conocidos Fondos estructurales Fondo Europeo de Orientación y Garantía Agrícolas (FEOGA), Fondo Social Europeo (FSE) y Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), ya creado en el Tratado de Roma (1957).

Por otro lado, el Tratado de Maastricht supuso un paso más allá con respecto a la unidad económica de la Comunidad Europea, persiguiendo una unidad política. Tal y como enuncia su artículo 2e, el Tratado «constituye una nueva etapa en el proceso creador de la Unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa». Ocaña (2013) señala que este tratado se sostuvo sobre tres pilares fundamentales, siendo uno de ellos el pilar comunitario, que recogía ideas como las de mercado único, unión económica y monteria, fondos estructurales y de cohesión, entre otras y que suponía competencias supranacionales. Los otros dos pilares de este tratado fueron los de Política Exterior y Seguridad Común (PESC) y el de Justicia y Asuntos de Interior (JAI), basados en la idea de cooperación, no en competencias supranacionales.

Desde la plataforma de la Comunidad Europea, el concepto de exclusión social se expandió rápidamente por los estados miembros y por organismos internacionales, como Naciones Unidas, la Organización Internacional del Trabajo y el Banco Mundial.

En el plano político, el ascenso de Tony Blair al gobierno británico supuso un significativo empuje para el concepto de exclusión social. En diciembre de 1997 fue creada la *Social Exclusion Unit* (SEU, Unidad para la Exclusión Social) como parte de la Secretaría del Gabinete del Primer Ministro y fue nombrado, en 1999, un ministro para la exclusión social. Para Rojas (2011) esta iniciativa implicó, a su vez, una ruptura en el frente anglosajón que tradicionalmente se había mantenido escéptico frente al concepto de exclusión social, limitándose a investigar sobre pobreza.

En otros continentes, no obstante, el concepto de exclusión social presentó una evolución muy diferente. De este modo, en Estados Unidos y Asia no se llegó a implantar, mientras que en África y América Latina, la

presencia del término exclusión social fue significativamente limitada, centrándose en la idea de pobreza sin realizar distinción alguna con respecto a la exclusión.

Para Rojas, en la Unión Europea, a pesar de continuar hablándose de exclusión social, sigue estando presente la falta de concreción en cuanto a la definición del concepto, ya que se sigue pensando y midiendo la pobreza, la privación y la vulnerabilidad, sin atender a otros aspectos que influyen en la realidad que el concepto de exclusión social pretende definir. Y es que la existencia de consenso en el plano teòrico no ha traído consigo en Europa ni una definicioòn compartida, ni una elaboracioòn de conceptos, meètodos operativos y sistemas de indicadores comunes que permitan analizar el dinamismo procesual de la exclusioòn social (VI Informe FOESSA, 2008).

Asìi, uno de los logros fundamentales del encuadre teòrico que es la exclusioòn social, a saber, que «obliga a centrar el debate en aspectos que la investigacioòn tradicional de la pobreza habìia dejado al margen, como la importancia de las relaciones sociales, la multidimensionalidad del fenoòmeno o la necesidad de estudiar las dinaàmicas que conducen a la exclusioòn» (Fundacioòn Encuentro, 2001, p.61), está siendo paulatinamente desdibujado en las distintas instancias europeas desde la crisis de los 70, de la mano del desmantelamiento del Estado de bienestar.

Tal vez uno de los pasos decisivos para elevar los niveles de cohesión social se dio en el siglo XIX con la creación de los primeros seguros públicos y obligatorios, con lo que se empezaron a concretar los derechos sociales, toda una novedad a nivel mundial. Estivill (2003) refiere que diversas vías de protección social empezaron a irrumpir en Europa occidental, extendiéndose y generalizándose a partir de las propuestas de Lord Beveridge

en Inglaterra, tras la II Guerra Mundial. Fue en 1942 cuando el gobierno del Reino Unido publicó el Plan Beveridge, dando lugar a la creación del primer sistema unificado de seguridad social.

Se abrió así un nuevo período en el que el modelo keynesiano del llamado Estado de Bienestar empezó a cubrir las necesidades básicas y riesgos de la población de los Estados centrales de Europa. Este período se vio acompañado de crecimiento económico y abundancia de recursos obtenidos principalmente de los países en vías de desarrollo. Las tasas de desempleo bajaron notablemente consiguiendo así altos niveles de consumo y permitiendo una extensa protección social en materias de salud, vejez, desempleo, vivienda y atención a determinados colectivos no vinculados al trabajo. A lo que se debe sumar la implantación de las medidas de rentas mínimas.

Sin embargo, el Estado de Bienestar europeo comienza a resquebrajarse con la crisis de los 70. Las poliìticas filokeynesianas que lo hacen posible han ido siendo sustituidas por otras de carácter neoliberal. Para garantizar el crecimiento productivo y de capital, un nuevo modo de desarrollo globalizado, impensable sin las nuevas tecnologiìas, se ha ido poniendo en marcha a costa de desmantelar dicho Estado Social, generando vulnerabilidad y exclusioìn a una parte importante de ciudadanos anteriormente acogidos a eìl. Para Jiménez, Luengo y Taberner (2009) «se escenifica asiì un fracaso, un retroceso en cuanto a integracioìn en un sistema de acogida universal de la poblacioìn de un estado de derechos sociales» (p.41).

La aplicación de políticas neoliberales redujeron el papel del Estado y cuestionaron el sistema de protección pública dirigiendo la atención hacia los supuestos efectos perversos de algunas políticas sociales, las carencias de los esquemas de la seguridad social por las que se cuelan miles de

personas que quedaban en situaciones de mayor precariedad y la necesidad de transformar la financiación, las dotaciones de los servicios y las prestaciones, evitando los déficits públicos, encontrando mecanismos de sostenibilidad a largo plazo, modificando la relación entre el sector público y el privado y buscando nuevos caminos de legitimación entre los ciudadanos y los Estados. En definitiva, encontrando una articulación diversa entre el Estado y la sociedad (Estivill, 2003, p.8).

Algunos pensadores han señalado la importancia de que el término de exclusión social, no sea reducido a los factores económicos. Sin embargo, esto es precisamente lo que ha ocurrido cuando dicho concepto empezó a difundirse de Francia a la Unión Europea y a otros países. Por un lado, el término de exclusión social fue tomando un protagonismo importante, mientras que, por el otro, se fue perdiendo nitidez en su definición, ligándose al concepto de pobreza. Para Rojas (2003) es importante mantener la amplitud y especificidad del concepto y no reducirlo a lo económico o de la falta de trabajo. Rojas identifica una fase en la historia del uso del concepto que va desde mediados de los '90 hasta hoy y que supone una redefinición del pensamiento comunitario. Esta evolución según Rojas:

> Formaliza la presencia de la exclusioìn social en la agenda comunitaria pero acotando el sentido de la misma y poniendo el foco en la exclusioìn del mercado laboral. La lucha contra la exclusioìn seraì por ello prioritariamente definida como una lucha contra los obstaìculos a la inclusioìn laboral (discriminacioìn, falta de recursos, trabas a la flexibilidad del empleo, etc.) y no como una propuesta de reforma o cambio social maìs amplio, al estilo de las propuestas asociadas a la versioìn maìs radical del concepto de exclusioìn social (p.45).

Según Estivill el debilitamiento del concepto de exclusión social se hace patente con la degradación de la posición de la Unidad para la Exclusión Social dentro del gobierno británico en mayo de 2002 para,

posteriormente, en junio de 2006, ser transformada en un organismo de menor peso y rango llamado *Social Exclusion Task Force* (SETF, «Fuerza Operativa para la Exclusión Social) y que el autor asegura desaparecerá finalmente de la escena gubernamental británica sin mayor repercusión.

Para Jímenez, luengo y Taberner (2009) la *exclusión*, configura una transición, ya no en términos de desigualdad y subordinación vertical, sino a través de una nueva lógica de polarización dentro/fuera, con severas implicaciones para los colectivos, pero sobre todo para los individuos, así como la ruptura de lazos básicos de integración como ciudadanos en el seno de la sociedad.

No dejemos de reseñar aquí la problemática de la Europa de las dos velocidades, aquellos países económicamente fuertes que adoptan el Euro en la década de los 90, debían converger con aquellos países que no lo eran tanto. El tren de la Unión como dijo Romano Prodi, entonces presidente de la Unión Europea, perdió velocidad, algunos vagones han tenido la sensación de moverse y otros han ido hacia atrás. A raíz del recrudecimiento en Europa de la crisis del 2008, este término identifica la relación del eje franco-aleman con los países de última ampliación y del mediterráneo, las diferencias entre las dos europas se ha recrudecido, actualmente hay vagones donde la exclusión y la pobreza rozan índices extremos.

Afrontar la exclusión social como un reto de cohesión implica un compromiso que en sí mismo ya dignifica la propia situación de los excluidos, se hace necesario hacer visible la exclusión y trabajar por su superación.

Por tanto, estamos asistiendo a la a la configuración de un nuevo contexto en el que se constatan procesos de exclusión social, noción que como hemos relatado anteriormente, se manifiesta compleja por las diferentes implicaciones de tipo económico, social, político o cultural, lo cual induce

a que se pueda tomar unilateralmente alguna de estas perspectivas para explicarlo, sesgando así su verdadero significado (p.10).

En este contexto es destacable el papel que tiene el empleo como elemento fundamental relacionado con las demás manifestaciones de exclusión. Sin embargo, como describiremos más adelante, este aspecto no puede analizarse aisladamente sin considerar otras variables y el entorno más global que caracteriza al empleo. De esos factores, señalamos el factor formativo y educativo, sobre todo si consideramos la estrecha relación que existe entre el nivel educativo alcanzado, la posibilidad de estar en una situación de desempleo y, consecuentemente, la obtención de un trabajo como mecanismo que posibilita una mejor integración social.

Entre las evidencias de la crisis por la que pasa el Estado de bienestar, que cuestiona la concepción de «ciudadanía social» e insensibiliza a las instituciones frente a los factores sociales con tasas importantes de paro, es que entre los programas de gobierno ya no figura la nocioìn de solidaridad (AuteÌs, 2004). Esta situación estaì configurando un contexto propicio para la acentuacioìn de la dualizacioìn social de la ciudadaniìa, con importantes riesgos de desigualdades sociales (Tezanos, 2001) y en el que emerge con fuerza la exclusioìn social, sumada a las diferentes formas de desigualdad, pobreza y vulnerabilidad social.

3.2.2. Definiciones de Exclusión

Cabe esperar que la definición del concepto de exclusión social, teniendo en cuenta la evolución histórica del mismo, ha sido motivo de debate entre diferentes autores y siendo objeto de múltiples publicaciones al respecto con el fin de llegar a una definición definitiva sobre el término.

El hecho de haber sido solapado este concepto, e incluso asimiliado por otros, ha supuesto cierta confusión y falta de concreción a la hora de

definirlo, así como también supuso confusión, motivo de debate y discusión a la hora de localizar el origen mismo de la exclusión social.

Todos los enfoques acentúan ciertas características del concepto de exclusión social considerándolo un fenómeno multidimensional y acumulativo en el que coinciden, reforzándose mutuamente, una serie de procesos y situaciones de privación y exclusión que empujan a individuos y grupos «al margen de la sociedad», amenazando la vinculación que les une al resto de la sociedad. La gran mayoría de los autores ponen en el centro de la multidimensionalidad acumulativa a la pobreza y falta de acceso al trabajo, siendo el punto de partida de una serie de análisis empíricos que han intentado medir la existencia, característica y extensión real de la exclusión social.

Herzog (2011) señala que el concepto de exclusión social comienza a tomar un auge significativo en las ciencias sociales durante la última década del siglo XX. Según este autor, el concepto tuvo un doble uso en éste área, ya que fue utilizado como término en política social, por un lado y como concepto sociológico, por el otro. Este hecho supuso falta de concreción en cuanto al contenido del mismo.

Las publicaciones sobre el concepto de exclusión social aumentaron significativamente, existiendo constancia de diez publicaciones anuales sobre exclusión social, en la base de datos de 1995 de la Web of Science por primera vez, a más de doscientas publicaciones en el año 2008, tal y como recoge Herzog (2011) en *Exclusión Discursiva. Hacia un Nuevo Concepto de Exclusión Social.* El aumento significativo de publicaciones sobre exclusión social estuvo motivado por diferentes causas. Castells (2004) señala como causa de este aumento de interés el hecho de que las políticas sociales encontraron en las personas excluidas un nuevo ámbito de

actuación, lo que le llevó a usar de manera masiva el concepto de exclusión social.

Como se ha señalado anteriormente, el doble uso del término de exclusión social como concepto de política social, por un lado y concepto sociológico, por el otro, ha generado diferentes debates en cuanto al término en sí mismo y ha provocado una falta de claridad importante. Distintos autores, como Castel (1995), García-Martínez (2004), coinciden en señalar una falta de profundidad analítica del término de exclusión social e invitan a emplear otros términos alternativos al de exclusión proponiendo el de vulnerabilidad, por ejemplo. En la Enciclopedia de Teoría Social de Routledge se encuentra otra evidencia de la falta de claridad y del debate generado con respecto a la definición del término de exclusión social en el artículo escrito por Steinet (2006) en el que manifiesta «De momento, la teoría de la exclusión y el desarrollo del potencial del concepto para la teoría social y la investigación es en gran medida una obra en marcha» (Steinet 2006).

El interés de la política social por la exclusión social fue motor de distintos recursos para realizar estudios académicos. En la década de los noventa, por ejemplo, e inspirado por Jacques Delors, la Unión Europea abrió una línea de apoyo a la investigación proponiendo como tema *luchando contra la exclusión social*. Por otro lado, el gobierno de Blair, abrió la Social Exclusión Task Force en 2009, como unidad de exclusión social y para fomentar la investigación de este fenómeno, entre otras cuestiones. En España también se llevaron a cabo iniciativas en este sentido, surgiendo diferentes estudios financiados con dinero público, que trataron sobre el tema de la exclusión social y su realidad.

No obstante, el desarrollo del término exclusión social como un concepto analítico se ve limitado por la evidencia político-social que muestra la situación que viven los excluidos.

El concepto de exclusión social fue objeto de numerosas críticas dada la falta de claridad y consenso generada al respecto. García-Martinez (2004) resume algunas de las críticas, señalando que se trata de un concepto poco analítico que no ayuda a entender profundamente los problemas sociales, es un concepto, por tanto, demasiado general que incluye grupos demasiado diversos que no comparten muchas características en común.

Castel (1995), por otro lado, añade que supone una calificación meramente negativa de un estado personal, no considerando la exclusión como resultado de un proceso. Asimismo, señala que el uso del término estás suponiendo que se traslade del centro a la periferia los problemas sociales que presentan las sociedades (Castells 2004), de manera que en lugar de actuar e intervenir sobre el núcleo de los problemas, éstos son trasladados a los márgenes, siendo separados del contexto en los que se producen y tienen lugar. De este modo, la noción de exclusión social impone una atención hacia los excluidos, en vez de considerar la exclusión como un proceso social. Esta posición supone que las medidas contra la exclusión social se convierten en ayudas a los excluidos, manteniendo su situación como tal, actuando como ayuda y no como agente de cambio (Castells 2004).

Benno Herzog (2011) señala la ambigüedad analítica del término exclusión en esta cita, ya que el concepto se equipara en este caso al riesgo de no pertenencia a la sociedad. Se trata, pues, de una incongruencia propia del uso analítico del término.

La crítica pirncipal de la que es objeto el concepto de exclusión social se centra en el uso más común del término. Se trata de un uso estrechamente vinculado al campo socio-político. Supone, pues, un uso basado en una aparente evidencia empírica del fenómeno sin que sea necesaria la elaboración de un concepto teórico-analítico coherente.

Como intentos de subsanar esta carencia del concepto de exclusión social, aparecen esfuerzos teórico-analíticos para poder desarrollar una noción del término desvinculada de su uso político para poder analizar la realiad social desde el ámbito de la política social. Tal y como señala Mauricio Rojas, se puede decir que en general estos esfuerzos van desde el sentido original francés del término, centrado en la ruptura de lo que Durkheim llamó *lien socia*l (lazo social) y que en sí mismo tiene poco que ver con la pobreza, sentido anglosajón del concepto, en el que exclusión se define como una suma de situaciones de privación o pobreza que son en sí mismas componentes y causas de la exclusión Se pueden, por tanto, dividir estos esfuerzos en dos grupos:

- ✓ Los trabajos cuyo enfoque amplían la visión económica de la pobreza procedentes del ámbito anglosajón, desde donde se amplía, a su vez, la visión individualista tradicional.

- ✓ Los trabajos que parten de una perspectiva de la comunicación con una fuerte tradición en Francia y Alemania, tal y como advierte Silver (1994).

El primer enfoque mencionado intenta reemplazar una visión limitada de la exclusión social como resultado de falta de dinero y, por tanto, vinculada a la falta de trabajo. Se plantea el término de *underclass* o pobreza en un sentido más amplio, no limitándose tan sólo a la pobreza económica, sino ampliando el enfoque y considerando otros factores. En los años ochenta, en el contexto anglosajón *underclass* empezó a ser utilizado para hacer referencia a una situación autoinducida por una determinada cultura de inadaptación por parte de los que así eran denominados (Byrne 2002). Así pues, se consideraba como una cuestión de voluntad propia del individuo, siendo ésta la principal causa de que los denominados *underclass* no encontraran trabajo ni lograran inclusión social. De este modo, el con-

cepto se fue acercando cada vez más al de exclusión social, quedando de él el vínculo de los excluidos con una noción de cultura que no sirve de capital cultural.

Autores como Bude y Willisch (2008) defienden la idea de superfluidad, haciendo referencia al mercado de trabajo al tratarse de personas que ni siquiera sirven para ser explotadas y una superfluidad en términos participativos y de construcción de lo social: «Las personas con relaciones laborales atípicas, con situación de residencia poco clara o con pertenencia binacional, no tienen defensores institucionalizados. Por ello, no se les tiene en cuenta al negociar las reglas y difícilmente pueden reclamar sus derechos. No sólo son perdedores en el juego sino superfluos para el juego».

Sticheweh (2005), por otro lado, hace mención a la noción de pobreza durante la Edad Media en Europa, recordando que entonces se consideraba que la pobreza iba más allá de la idea de falta de recursos económicos, partiendo de la premisa de una impotencia estructural.

En cuanto al segundo grupo mencionado, éste rompe con la base económica y hace referencia a la observación de un cambio importante de las sociedades funcionalmente diferenciadas, descritas también como «giro comunicativo», tal y como refleja Benno Herzog en *Exclusión Discursiva. Hacia un Concepto de Exclusión Social.* Este giro plasma un cambio de múltiples enfoques sociológicos: en la teoría de sistemas de Niklas Luhman (2007), en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas (1981) o en el postestructuralismo de Michel Foucault.

Jürgen Habermas (citado en Araya, 2011) hace una fuerte crítica a la lógica neoliberal por su radical conservadurismo, el cual supone una regresión de los logros alcanzados tanto en lo social como en lo cultural. El

neoliberalismo para Jürgen Habermas genera una deshumanización que no produce equidad social y donde la competitividad y el egoísmo generan riqueza sólo para unos pocos. Los excluidos del sistema no existen o son una externalidad que no tiene importancia. La especificidad de esta problemática se deriva de la colonización del Estado social por los imperativos del sistema, el resultado de este proceso de desencanto del Estado social es para Habermas una nueva conciencia a través de la cual, su proyecto se dirige hacia la domesticación no solamente de la economía capitalista sino del propio Estado «El modelo económico coloniza todo el sistema social al someter nuestraexistencia a las leyes estratégicas del mercad» (p.469).

Todas estas teorías coinciden en la constatación de una base comunicativa de las sociedades. Se considera que la exclusión es una manera de impedir la participación de una persona en los procesos de comunicación, entendiéndose éstos como actos del habla y todo proceso de intercambio.

La persona excluida, en este caso, se convierte en algo irrelevante como sujeto en los diferentes actos de comunicación, sin que esto suponga que la persona excluida sea irrelevante como objeto de comunicación, ya que existe una importante atención pública hacia los excluidos por parte de los profesionales de la exclusión.

Como se ha señalado a lo largo del presente texto, se puede considerar que las principales diferencias entre los distintos autores surgen al intentar conceptualizar y denominar la exclusión social. No obstante, todos los autores coinciden en considerar necesario concretar de lo que se habla y en considerar la exclusión como un proceso y no como un estado.

Jiménez (2004) en Saül Karsz: *La Exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y Matices*, realiza una recopilación de aportaciones de diferentes autores con respecto a la definición del concepto que nos ocupa. Así pues, recoge aportaciones de Michel Aùtes, quien comienza a hablar de desligadura para refererirse a la exclusión social, considerándola como una «desligadura de la esfera económica respecto de la esfera política» y señala la responsabilidad del Estado para poder afrontar esta situación.

Aùtes (2004) entiende lo social como la articulación de la esfera política, económica, cultural y doméstica. Refiere que existe una tensión fundamental entre la esfera económica, es decir, la relación con las cosas y la esfera política, la relación con los demás. Entiende que entre la economía del mercado, dominado por las relaciones de trabajo y la democracia política, centrada en el individuo existe tensión. Este autor considera que la exclusión aparece con la ruptura de la cohesión social.

Aùtes (2004) enumera tres enfoques ante la exclusión social:

- ✓ Modalidad liberal fatalista, que considera que es duro pero inevitable realidad.
- ✓ Del trabajo social, que intenta hacer algo.
- ✓ Antropológico, que considera que es inevitable que haya excluidos.

Y, además, añade otros tres:

- ✓ El de la descalificación de S. Paugman que configura la exclusión como un imaginario de la caída social, un proceso por el cual la gente se vuelve frágil, después asistido y después marginal. Propone la reparación del lazo social, apelando a la responsabilidad del Estado.

✓ El de la desinserción de Gaulejac y Tabeada-Leonetti para quien la exclusión es algo que afecta profundamente a la estructura identitaria de los individuos por lo que produce reacciones de resistencia, estrategias de adaptación y de instalación.

✓ El de la desafiliación de Castells que considera la exclusión como una ruptura del lazo y compromiso social, una pérdida de pertenencia de los individuos al considerar a los probres no necesarios. Se deshace el compromiso social.

Castells (2004), por otro lado, incorpora el término de desafiliación, considerando la exclusión como un proceso. Para este autor ocuparse de las personas excluidas conlleva una movilización de técnicas y exige un tratamiento político. Por lo tanto, su propuesta va dirigida a la aplicación de políticas con metas preventivas y no sólo reparadoras.

Este autor, considera que el concepto de exclusión social presenta una noción débil que hace referencia a situaciones muy dispares entre sí. La exclusión alude a un proceso de degradación, desafiliación y desengance que conlleva una división de las zonas de la vida social en zonas de integración, vulnerabilidad y exclusión. Castells señala que se corre el riesgo de eludir las causas que llevan a una situación de exclusión social, realizando una intervención preventiva centrada en los déficits supuestos como innatos de la persona excluida. Para este autor antes se actuaba sobre la población considerada como inepta para el trabajo y ahora se interviene sobre los supernumerarios, en términos de utilidad social reconocida.

Para Castells (2004) es fundamental asegurar la utilidad social de la persona y las protecciones mínimas en una sociedad formada por individuos

que se relacionan entre sí sobre la base la utilidad social y el Estado, que supone el recurso principal para el mantenimiento de la cohesión social. Asímismo, considera necesaria la redistribución del trabajo y de las protecciones asignadas al mismo.

Monique Sassier (2004), por su parte, hace hincapié en los riesgos de estigmatización y considera como una cuestión primordial la idea de justicia social, proponiendo nuevos lazos entre lo social y lo político. Plantea que estabilizar las lógicas segregativas de la acción social puede convertir los itinerarios de inserción en sistemas de protección que provoquen aislamiento y no intercambio.

Esta autora procura una conceptualización de exclusión asumiendo el riesgo de que se produzca una estigmatización, entendida como la formación de categorías de seres humanos identificados por sus carencias.

Considera que la acción social está inmersa en una dimensión tecnicista de respuestas fáciles y técnicas urgentes que no solucionan los problemas sino que los crean configurando lógicas segregativa. Los dispositivos (formadores de categorías) creados para responder a la urgencia no tienen la preocupación primera de ampliar los derechos de las personas que acceden a ellos, sino de hacer soportables las dificultades. Apunta que la participación en los itinerarios de inserción implica que la persona acepta entrar en estos dispositivos.

Afirma como cuestión fundamental la justicia social y de no resignación frente a la ausencia del reparto social, por lo que el esfuerzo debería orientarse a restaurar el lazo social, para lo que habría que elaborar una ley de cohesión social y no de exclusión. En cuanto a la función de los trabajadores sociales, basada en tratar con la desigualdad y la injusticia, cree que es la de mediador entre una persona y la respuesta que ésta cree

necesitar para salir de la situacicón en la que se encuentra para que las personas en dificultades no carguen ellas solas con la total responsabilidad de sus dificultades y de sus soluciones.

Richard Roche citado en Jiménez y Karsz (2004), por otro lado, considera que la exclusión se dirige hacia el desarrollo de nuevas domesticidades antes que hacia nuevos oficios, cuestionándose, por tanto, la inserción como una respuesta a la exclusión. Analiza el concepto de exclusión como el punto de partida de la integración porque, aunque considera que es una etapa necesaria, piensa que el objetivo fundamental es este. De ahí que señale como necesario replantearse la relación de la formación/cualificación con el empleo/inserción. Considera la formación como una precualificación de inserción que no genera empleo pero que es una herramienta de gran valor si está adecuadamente adaptada. Advierte que las lógicas del empleo y la inserción no coinciden al perseguir beneficios dispares, insistiendo el empresariado en una mayor desreglamentación y flexibilidad.

Siguiendo el discurso de este autor, los objetivos principales de la esfera de la inserción consisten en administrar y situar clientes. Las políticas públicas, por tanto, deberán gestionar la lista de espera, otorgando a ciertas categorías de ventajas específicas para los empleadores potenciales. Señala como efectos perversos que pueden aparecer en este contexto, la competencia y la utilización excesiva. Considera que la inserción deja de ser una fase transitoria para transformarse en un estatuto de pleno derecho, convirtiéndose de este modo en una nueva forma de exclusión: estar en inserción por no estar insertado o integrado.

Afirma, por otro lado, que la calidad del trabajo puede marcar la diferencia en casos de igualdad de situaciones. Es por esto que es necesario

que las empresas de inserción continúen inscribiéndose en la perspectiva de lo transitorio, evitando así la tendencia a la domesticación y autorresignación. En muchas ocasiones, los estatutos de inserción muestran una tendencia a sugerir a las personas que bajen sus expectativas y acepten algo que no hubieran aceptando con anterioridad (empleos poco remunerados, por ejemplo). De este modo, se cumpliría la teoría de Bill Clinton: «es preferible un trabajador mal pagado que un desempleado indemnizado».

Finalmente, Roche propone hacer cumplir al Estado con sus obligaciones de alentar a las empresas y proceder al tratamiento social del desempleo como tratamiento paliativo.

Saül Karsz (2004), por otro lado, considera que para terminar con la exclusión es fundamental poder definirla y objetivar la problemática que la envuelve. Se plantea cuestiones relacionadas con la inserción, preguntándose de qué debería insertarse una persona, de qué inserción se trata, cómo, para qué, etc. Asimismo, señala las resistencias, activas o pasivas, de poblaciones que no siempre persiguen el bien que desde las políticas públicas y locales se les desea y ofrece y la familiaridad de la exclusión que puede interpelarnos en alguna área de nuestra vida.

Este autor trata de desmontar la mirada particular que inscribe lo real en una red de significantes. Aborda la exclusión en términos de construcción, de un resultado, de un producto y de un efecto. De este modo, para ser excluido se ha de tener problemas varios de empleo, escolaridad, vivienda, vida familiar.

Para Saül Karsz existe una diferencia entre el uso genérico y específico del término de exclusión social. Distingue entre exclusión coyuntural y exclu-

sión social, señalando una cuestión estructural. Así pues, una exclusión parcial podría convertirse o no en exclusión social. La exclusión social concierne a las raíces de ser y del ser/juntos en la medida en que dichas raíces fueran debilitadas por problemas de empleo, vivienda, etc. De ahí que este autor señale que la exclusión precisa una gestión global, de inserción y orientada a la cohesión social.

Mauricio Rojas (2011) en Pobreza y Exclusión Social, recoge aportaciones de otros autores, como Hillary Silver (1994) quien presentan una definición del término exclusión social plenamente francesa:

> Habitualmente, la exclusión social es definida como un proceso dinámico de ruptura multidimensional del lazo social a nivel individual y colectivo. Por lazo social entiendo las relaciones sociales, las instituciones y las identidades imaginadas de pertenencia que constituyen la cohesión, la integración o la solidaridad social. La exclusión social impide la plena participación en las actividades normativamente prescritas de una sociedad determinada y niega el acceso a la información, los recursos, la sociabilidad, el reconocimiento y la identidad, erosionando la autoestima y reduciendo las capacidades para alcanzar metas personales (p.35).

Como señala Rojas, en esta definición la pobreza y la privación material juegan un rol limitado y son vistos como resultados y no causas de la exclusión. Incluye de manera central la identidad, el sentimiento de pertenencia o la autoestima. Esto es característico de una visión clásica sobre la exclusión social.

Más adelante, en la década de los ochenta, el hecho de que la Comunidad Europea adoptara el concepto de exclusión social, supuso una mezcla de ambos enfoques. Así describen, por ejemplo, H. Silver y S.M Miller (2002) este proceso:

> Cuando la Unión Europea adoptó la terminología de la 'exclusión social' del francés, su significado cambió sutilmente. Los expertos británicos en los Programas de la Pobreza trataron, por ejemplo, de reconciliar el énfasis

> francés en la exclusión social y cultural con su propio énfasis tradicional en la privación material y en los derechos sociales de la ciudadanía, viendo la pobreza como un impedimento para la participación plena en la sociedad. El trabajo conceptual le cedió el paso a un compromiso político. Por tanto, la UE reformuló la exclusión como una inhabilidad para ejercer los derechos sociales de los ciudadanos a un estándar básico de vida y como barreras a la participación' en la principales oportunidades sociales y ocupacionales de la sociedad (p.7).

La definición de este proceso permite entender las diferentes definiciones que la Unión Europea ha ido adoptando del término de exclusión social hasta llegar a la que se emplea actualmente, tal como se presentó en el Informe Conjunto sobre la Inclusión Social en 2003:

> Exclusión social es un proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y les impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación. Esto las aleja de las oportunidades de empleo, percepción de ingresos y educación, así como de las redes y actividades de las comunidades. Tienen poco acceso a los organismos de poder y decisión y, por ello, se sienten indefensos e incapaces de asumir el control de las decisiones que les afectan en su vida cotidiana (p.9).

2.3. Indicadores de exclusión

Una parte fundamental en el proceso de definir la exclusión social es el establecimiento de variables e indicadores que nos permitan medirla en cuanto objeto de estudio. Dado que la exclusión social es un fenómeno multifactorial y multidimensional, la sistematización del término para efectos científicos, o para la justificación de actuaciones sociales, implica necesariamente su división en segmentos y listas cada vez más prolijas (Raya, 2004). En ésta dirección, Jiménez, Luego y Taberner (2009) señalan que el dinamismo y complejidad del concepto a sintetizar se revela mejor cuando observamos que:

> El camino que conduce de la integración a la exclusión se puede recorrer en mayor o menor grado en función de un número considerable de ámbitos

> (laborales, económicos, culturales, personales, sociales) y de sus respectivos factores de exclusioìn-integracioìn, de forma que las combinaciones sociales son muy numerosas y pueden dar lugar a trayectorias finales distintas en personas que parten de similares condiciones iníciales (p.25).

Los indicadores, por tanto, resultan un instrumento útil para aproximarnos mejor al conocimiento del fenómeno empírico. Así, Casas (1989) afirma que los indicadores nos permiten aproximarnos «procesualmente» al conocimiento de estas realidades, estableciendo nexos cada vez más sólidos entre los datos disponibles y las dimensiones y conceptos que son objeto de estudio.

Dada la complejidad y dinamismo que conlleva el estudio de la exclusión social, Tezanos (1999) sintetiza los factores de exclusión en cinco dimensiones en las que se manifiesta, a saber: laboral, económica, cultural, personal y social-relacional, enumerando para cada una de ellas entre cinco y diez factores o indicadores de exclusión (pp.75-89). Subirats (2004), por su parte, agrega dos dimensiones más, resaltando el ámbito formativo-educativo y subrayando que los factores se articulan en tres ejes transversales que son la edad, el sexo y el origen o etnia (pp. 20-31). El amplio abanico ofrecido por Subirats contempla los ámbitos económico, laboral, formativo, socio-sanitario, residencial, relacional, de ciudadanía y participación y de contexto espacial, dentro de los cuales se distribuyen una serie de factores que, advierte, pueden actuar de manera aislada o en combinación con otros, acumulando, combinando y retroalimentando las situaciones de exclusión (p.33).

En su análisis de indicadores propuestos por expertos, Raya (2004) afirma que «la situación económica seguida de la situación laboral aparecen como los ámbitos vitales que mayor repercusión tienen en los procesos de exclusión social» (p.162). Raya constata una amplia similitud en la propuesta de

indicadores en los estudios analizados, donde además, la situación económica aparece como prioritaria.

Se Revisarán algunos de los ámbitos vitales que recogen los indicadores de exclusión propuestos en investigaciones e informes destinados fundamentalmente a visibilizar los datos de la pobreza y la marginación, como también el nivel de alcance y eficiencia de las políticas públicas destinadas a combatir la exclusión.

- *Ámbito económico*

Teniendo en cuenta que la exclusión es un fenómeno complejo y multidimensional, en su estudio se suelen utilizar indicadores que tratan de objetivarla. Por ejemplo, desde el punto de vista económico, es posible utilizar indicadores relativos a la participación en la producción (desempleo, empleo precario, desempleo de larga duración, etc.) o al nivel de ingresos, como la renta disponible, ingresos y patrimonio tal como señala la Fundación Luis Vives (2010).

Sin embargo, el informe FOESSA (2012) señala que junto con la tasa de pobreza, la Comunidad Europea ha propuesto efectuar un análisis más completo del ámbito económico en relación a la exclusión social, aplicando la tasa AROPE (At Risk Of Poverty and/or Exclusion), incorporando así los factores: tasa de pobreza, privación material severa y población con baja intensidad de trabajo por hogar, esto en respuesta a que «los indicadores de pobreza monetaria dan sólo cuenta de una parte de las carencias de los hogares y de su pérdida de bienestar durante la crisis» (p.12-13).

Subirats (2005) identifica dentro del ámbito económico lo que denomina «el espacio de la Renta» donde observa tres factores de exclusión: la pobreza, las dificultades financieras del hogar y la dependencia económica

de la protección social (p. 40.). Los niveles de pobreza son estimados según pobreza objetiva según gasto, pobreza objetiva según renta, pobreza según el consumo, pobreza subjetiva y pobreza absoluta. Dentro de los posibles indicadores de dificultades financieras del hogar, Subirats identifica los retrasos en el pago de servicios básicos del hogar, los desahucios por impago y la Incapacidad de ahorro. En el caso de la dependencia de la protección social, las personas perceptoras de las subvenciones se sitúan en un contexto de riesgo ante una situación de recortes o reducción del Estado de Bienestar. Subirats a su vez, diseña una serie de indicadores que refieren situaciones de desprotección social, en aquellas lagunas que deja el sistema sin corregir (p.40-53).

- *Ámbito laboral*

En contraste con el ámbito económico, donde los estudios y desarrollo de indicadores alcanzaban gran similitud y convergencia entre los expertos, el ámbito laboral invita a una mayor dispersión de variables y de formas de clasificarlas y agruparlas. Según Raya (2004):

> Las dimensiones básicas en las que pueden estructurarse los indicadores son: la relación entre situación laboral y económica; relación entre empleo y nivel de estudios; situación de desempleo y, finalmente, condiciones laborales. Algunos estudios plantean indicadores para todas las dimensiones aunque la mayoría se centra en los dos últimos aspectos. También cabe destacar que algunos estudios plantean indicadores teniendo únicamente en cuenta la situación de la persona entrevistada mientras que otros consideran la situación del hogar (p.99).

Para Malgesini y García (2003) hay tres colectivos cuyo nivel de riesgo en este ámbito es mayor que en otros. Es la situación en que se encuentran discapacitados, inmigrantes y parados de larga duración.

> Cada uno de estos colectivos, en la medida en que son sujetos en situación de vulnerabilidad, se enfrenta a un riesgo constante de exclusión social. Exclusión que no ha de entenderse como un umbral que se atraviesa en un momento dado, sino como un proceso, una trayectoria con sus altibajos marcados por procesos y acontecimientos específicos de cada problemática. En el caso de los discapacitados: accidentes laborales (principal causa en España de las discapacidades sobrevenidas), reconocimiento jurídico de su discapacidad y puesta en marcha de los mecanismos paliativos, acceso a tratamientos médicos... En el caso de los inmigrantes: entrada por vías legales en España, regularización de su situación, logro de la estabilidad laboral, reagrupacioìn familiar, acceso a prestaciones sociales. En el caso de los parados: pérdida de empleo, duración de las prestaciones de desempleo, acceso a formacioìn, posibilidad de recualificacioìn profesional (p.36).

Para Subirats (2005) el empleo no sólo es el medio fundamental a través del cual se obtiene el sustento sino también una actividad que permite crear y dinamizar redes sociales, «de aquí que la carencia o la precariedad del empleo tengan efectos más allàì de la cuestión meramente económica» (p.55). Por ello, Subirats establece dos espacios de exclusión derivados del ámbito laboral: la exclusión en el acceso al mercado laboral y la exclusión social derivada de las condiciones de trabajo (p.55).

Las condiciones laborales deficientes son, por tanto, una forma de exclusión cada vez más frecuente en los tiempos que corren. Subirats (2005) señala que «entre el desempleo y el empleo en buenas condiciones (económicas, horarias, relacionales, de protección, seguridad, etc.) existe un amplio abanico de situaciones, algunas de las cuales pueden originar claramente procesos de exclusión social o formar parte de ellos» (p. 56). En este sentido, el subempleo es una de las formas, tan relevante como el desempleo, que toma la exclusión. Subirats por tanto plantea como indicadores de exclusión del mercado laboral cuatro factores distintos: el desempleo, el subempleo, la no-cualificación y la imposibilitacioìn (p.56).

➢ *Ámbito formativo*

Otro de los ámbitos básicos dentro de un contexto de exclusión es aquel que dice relación con el ámbito formativo-educativo. Los estudios señalados por Raya (2004) al respecto se circunscriben a la educación reglada o académica, es decir, consideran fundamentalmente el nivel de competencias alcanzado y en relación a la exclusión, todo aquello que falta para cumplir con los mínimos legalmente obligatorios (p.168). Normalmente se considera que el nivel formativo da acceso al mercado del trabajo, por esto es que según Raya algunos indicadores propuestos por expertos en la materia identifican «situaciones de exclusión o riesgo de la misma en funcioìn de la ausencia de formacioìn ocupacional en personas desempleadas mientras que otros indicadores describen la situacioìn de las personas en cuanto a la realizacioìn (o no) de actividades de formacioìn ocupacional y su situacioìn en el mercado de trabajo» (p.168).

Desde esta perspectiva el ámbito formativo de la exclusión se vincula a otras dimensiones de este proceso como el económico y el laboral. Según Subirats (2005):

> La educación adquiere un papel de especial relevancia en relación con la exclusión social, no sólo por cuanto se refiere a los procesos de marginación y/o rechazo social e institucional que pueden tener lugar a lo largo del trayecto formativo (especialmente escolar) de determinadas personas y/o colectivos, sino también, y específicamente, por cuanto que hace referencia a las funciones que desempeña la educación: otorgar competencias para facilitar la adaptación para la vida profesional y garantizar el desarrollo personal y social que facilite la cohesión y la lucha contra las desigualdades (p.70).

Uno de las circunstancias más consolidadas dentro de la perspectiva educativa es la del fracaso escolar de los alumnos a su vez, sintetizado en absentismo, abandono sin la preparación suficiente, enrarecimiento de las relaciones personales y académicas, niveles bajos de rendimiento,

repeticiones, riesgos de no llegar a titularse y fracasos consumados, señalando procesos que reflejan posibilidades de desajustes, deserción o desenganche escolar pero también causando situaciones de malestar docente. Para Jiménez, Luengo y Taberner (2009):

> El fracaso escolar se presenta como una construcción que, ademaìs de designar, también certifica esos procesos excluyentes sólo con un claro resultado terminal, finalista y aislado, que no permite comprender y analizar la multitud de causas que han configurado esa situacioìn de exclusioìn que, además conlleva una serie de consecuencias asociadas» (p. 34).

Es por esto que Subirats (2005) señala que para la construcción del aìmbito formativo se consideró «la doble vertiente del acceso al Sistema Educativo y del capital formativo de las personas y colectivos» (p.71). De este modo, ambas vertientes nos revelan a aquellas personas que están fuera del sistema educativo y aquellas que estando insertos en el sistema, son susceptibles de ser excluidas dada la relación que mantienen con los recursos educativos (p.71).

Jiménez et al. (2009) distinguen diferentes dimensiones desde las que tratar la exclusión educativa. En primer lugar sitúan aquello de lo que priva la exclusión, es decir, de qué son excluidos los sujetos y desde qué parámetros es posible demostrarlo. Esta dimensión «alude a unos aprendizajes baìsicos e imprescindibles que habrían de garantizarse para que los sujetos no fuesen privados de ellos ni excluidos del derecho a la educacioìn» (p.36). En segundo lugar, aquella dimensión que otorga a la exclusión educativa un carácter continúo con zonas intermedias entre la exclusión y la inclusión. Tal como explican Jiménez et al (2009):

> Así, el fracaso escolar como forma de exclusioìn educativa es un fenómeno que ha de ser analizado con un carácter procesual, donde existen zonas de

> mayor o menor vulnerabilidad o riesgo de que el alumnado pueda ser privado de unos determinados contenidos y aprendizajes escolares» (p.36).

En este sentido, Sen (2000a) aclara que «cuanto mayor sea la cobertura de la educacioìn básica, más probable es que incluso las personas potencialmente pobres tengan más oportunidades de vencer la miseria» (p. 118). Explicita, de este modo, la variedad de formas de exclusioìn social existentes. Sen (2000b) a su vez reconoce que es algo versátil y cuyo trasfondo ofrece una dimensión que va más allâi de la pobreza como algo material (p.36).

Profundizando en la idea anterior, Jiménez et al. (2009) señalan que:

> El contexto escolar genera procesos de exclusioìn provocados, por un lado, por el alumnado que no responde a las expectativas fijadas para ser considerado el alumno ideal, pero tambieìn, y de forma paralela e interrelacionada, por un determinado orden del sistema escolar que construye y certifica las condiciones que posibilitan estar incluido y/o excluido de la misma y de sus procesos de ensenPanza-aprendizaje, posibilitando este caraìcter relacional el no responsabilizar uìnica y exclusivamente al alumnado -viìctimas- de sus fracasos, a pesar de ser eìsta la loìgica dominante que tambieìn «estigmatiza» y «legitima» la exclusioìn. (p.37)

Subirats (2005) dimensionó el capital educacional a partir de seis factores de exclusioìn. Los dos primeros hacen referencia al analfabetismo, el segundo a los niveles formativos bajos, el tercero al llamado fracaso escolar, el cuarto versa sobre abandono del Sistema Educativo y el uìltimo sobre un aspecto maìs simboìlico pero no por ello menos crucial, la barrera linguiìstica (p.71).

Dado el carácter dinámico de la exclusión cabe pensar que aunque entendemos por excluido educativo a aquel que abandona el sistema sin el tiìtulo del grado obligatorio, dejando de adquirir las competencias que se le suponen, finalmente no todo excluido educativo fue o será un excluido

social pues lo segundo presupone la insuficiencia econoìmica y la no inclusioìn interactiva en redes sociales protectoras: familia, amigos, organizaciones. Para Jiménez et al. (2009) la desafiliacioìn social pasa de una generación a otra, del mismo modo que la desafiliación escolar pasa de padres a hijos dificultando aún más la consecución de un trabajo estable y la inserción social. «Hay, pues, una correlacioìn mutua con carga causal, la periferia social empuja hacia la periferia escolar y a la reciìproca» (p.39-40)

- *Ámbito socio-sanitario*

Otro ámbito vital visto desde la perspectiva de la exclusión es el de la salud. Ésta es abordada también en los estudios e informes sobre exclusión desde diferentes dimensiones. Gran parte de los indicadores analizados por Raya (2004) en su estudio se basan en definiciones descriptivas del estado o situación sanitaria de personas o colectivos, agregando a esta observación la necesidad que tienen estas personas de apoyo o cuidados para la vida diaria. La situación económica y el modo en que esta influye en el estado de salud es otro indicador que, según Raya, suele estar presente en los estudios e informes estableciendo interrelaciones entre economía y situación sanitaria. El acceso al sistema sanitario conforma otro grupo de indicadores que darían cuenta de la cobertura que ofrece, por un lado, y del uso que la población le da, por otro.

En esa línea, Subirats (2005) desarrolla un modelo operativo de análisis que da por supuesta la asociación entre el desarrollo económico y social y la mortalidad y morbilidad. Para el autor hay una relación directa entre las dificultades de salud y la exclusión social, pues las primeras obstaculizan la inserción social de las personas y por lo tanto «el desarrollo humano y la mejora de la calidad de vida en los teìrminos que plantea la Organizacioìn Mundial de la Salud (OMS) en el marco de Naciones Unidas» (p.83).

La conexión entre salud y desigualdades sociales da pie para que emerjan otras dimensiones como la económica, laboral, educativa, relacional o política. Esto, porque si bien las causas socioeconómicas y políticas revelan un problema de carácter estructural en determinadas sociedades, Subirats (2005) asegura que no es menos cierto que existen otros aspectos de la esfera personal que pueden intensificar o mitigar los riesgos de la exclusión sanitaria de las personas (p.83).

- *Ámbito de la vivienda*

En el caso de la vivienda, los indicadores más comunes en informes y estudios sobre la exclusión son la accesibilidad y el régimen de tenencia de una propiedad como también las características de la vivienda y su equipamiento (Raya, 2004). Algunos estudios concentran su atención también en el tamaño de la vivienda sin considerar la cantidad de personas que viven en ella, mientras que otros establecen un número de metros cuadrados por persona para indicar el nivel de hacinamiento en el que vive una familia (Raya, 2004).

Así lo podemos observar en el IV Informe FOESSA (2008) donde los indicadores dicen relación con tres aspectos: modelo residencial y acceso a la vivienda; exclusión residencial; intervención y exclusión residencial. En el primer aspecto, el informe FOESSA aborda aquellos indicadores que dicen relación con el precio y, en consecuencia, con el nivel de endeudamiento que exige de parte de las familias la adquisición de una vivienda. En el segundo aspecto, la exclusión residencial, se detiene en los efectos que la presión de la deuda hipotecaria tiene sobre el bienestar de las familias y las personas. Y finalmente, el tercer aspecto trata sobre la forma y medida en que las instituciones y el Estado intervienen para suplir las carencias que padecen aquellas personas excluidas del mercado hipotecario (p.115-121).

Según Subirats (2005) «la exclusioìn social relacionada con la vivienda y el espacio urbano tiene su origen en un factor generador clave: el caraìcter socialmente selectivo y espacialmente segregador de los mercados de suelo y vivienda, de estructura oligopoìlica y caraìcter tendencialmente especulativo, con una presencia puìblica generalmente deìbil o residual y con poca atención a los aspectos medioambientales» (p.105).

Por tanto, es de esperar que, siendo la vivienda un aspecto tan esencial en la vida de las personas, ésta acabe afectando el modo en que se comportan otros indicadores en distintos ámbitos, como el laboral o el económico, dado que como ya hemos mencionado, la exclusión es un fenómeno multifactorial que responde a diversas causas que a su vez se interrelacionan. En palabras de Subirats (2005): «determinadas exclusiones en el aìmbito de la vivienda pueden ser generadoras de exclusioìn en otros aspectos o aìmbitos de la vida de las personas, y, a su vez y como ya se ha dicho, la exclusioìn social tiene una clara expresioìn en el espacio, del que la vivienda es un aspecto esencial» (p.104).

- *Ámbito relacional*

Los indicadores asociados al ámbito relacional de las personas permiten establecer, por una parte, la cantidad de relaciones sociales que tiene un individuo, y por otro, las funciones que cumplen las personas o grupos que forman parte de su red social en función de la influencia que ejercen sobre su bienestar. De este modo, desde el punto de vista de los lazos sociales y familiares, podemos encontrar a modo de indicadores aquellas situaciones de conflicto social y anomia como la violencia domeìstica, el abandono y la delincuencia. Y, por otro lado, como indica la Fundación Luis Vives (2010) el grado de aislamiento que conlleva el desarraigo, la

orfandad y el rechazo hacia otras conductas anoìmicas, como es el caso de ex-reclusos y ex-toxicómanos (p.13).

El primer grupo de indicadores (cantidad de relaciones sociales de un individuo) se identifica con el concepto Red Social y el segundo grupo con el de Apoyo Social. Raya (2004) identifica un tercer grupo de indicadores de uso común en informes y estudios, llamado Red de Apoyo y que se «refiere al subconjunto de esas relaciones con funciones de apoyo en momentos criìticos de necesidad y demanda de apoyo, en este caso, como indicador de exclusioìn se incluiriìa el que hace referencia a la ausencia de red de apoyo» (p.167).

Las relaciones sociales deben ser abordadas desde su complejidad para conseguir mayor especificidad en los datos. Lo anterior implica reconocer lo que hay de positivo y negativo en las relaciones que establece o tiene un individuo, pues éstas pueden operar como agravantes de los riesgos de exclusión. Según Subirats (2005):

> El estado de las redes familiares y sociales puede constituir en siì mismo una forma de exclusioìn que trascienda la dimensioìn afectiva, convirtieìndose, en ocasiones, en un mecanismo de edificacioìn de barreras objetivas y subjetivas para la inclusioìn social de las personas. Asiì, tanto la familia como los viìnculos comunitarios ejercen de soportes para hacer frente a las situaciones de riesgo y/o vulnerabilidad, constituyendo un apoyo emocional y praìctico para contrarrestar la encarnacioìn de las desigualdades sociales (p.118).

La presencia o ausencia de redes sociales, la calidad o reciprocidad de éstas, conllevan un mayor desamparo o inclusión de las personas en condiciones marginales. Del mismo modo las consecuencias emocionales y materiales del aislamiento social o familiar profundizan la vulnerabilidad de las personas para entrar en una situación de exclusión

➢ *Ámbito político*

En efecto, quien vive una situación de exclusión laboral, económica, relacional y espacial, no puede sino ejercer de manera precaria u omitir su participación a nivel político. Acaba siendo, tal como señala Tezanos, (2008) «un ciudadano de segunda clase, cuyas oportunidades de participacioìn y de influencia ciìvica se ven sometidas a una secuencia paralela de secundarizacioìn poliìtica, de peìrdida de importancia y hasta de motivaciones» (p.20). En otras palabras, ser excluido no significa solamente ser pobre, significa no ser considerado en las decisiones respecto de los asuntos públicos, significa estar ausente de la política.

Es por ello que todo informe que carezca de ésta perspectiva de la exclusión, desconsidera y sesga, según Sosa (2006), «la condición humana, que significa pensamiento, voluntad, decisiones, presiones, temores, hábitos, experiencias, memoria» (p.281).

A decir de Tezanos (2008) los procesos de exclusión y de dualización social que acontecen en el plano económico y laboral, tienen su correlato en la exclusión política (p.20). Y ésta, a su vez, recoge algunas de las situaciones más explícitas de exclusión, como la negación o restricción del acceso a la ciudadanía y los derechos económicos, sociales y políticos más fundamentales. Se trata, dicho de otro modo, del ámbito en el que se manifiesta también la inclusión y el nivel de participación social de pleno derecho. Subirats (2005) matiza en este punto que por un lado es posible identificar el indicador que señala el nivel de exclusión social del ámbito político y aquel que señala el nivel de participación política del individuo, toda vez que la cohesión social está estrechamente ligada a éste ámbito y que no todos quienes no participan políticamente lo hacen por incapacidad o imposibilidad de influir en su entorno, sino también hay quienes hacen de la no participación precisamente una actitud política (p.137).

Para recoger a éstos últimos es que Subirats (2005) propone un indicador que denomina «participacioìn»:

> Entendieìndola como un elemento clave en el engranaje de la inclusioìn plena o exclusioìn relativa que puede padecer la poblacioìn en un territorio en teìrminos globales. En su medicioìn, se han tomando en cuenta, por un lado, las personas que declararon no haber pertenecido nunca a un sindicato, a un partido poliìtico o a otro tipo de asociaciones y, por el otro, la abstencioìn electoral registrada en los uìltimos comicios generales (p.137).

En esta misma línea, Sosa (2006) hace hincapié en la urgencia de revisar los criterios y procedimientos con que se ha abordado este ámbito de la vida social, pues hasta ahora, asegura, no sólo no hemos sido capaces de comprender a los excluidos de manera integral, «sino que objetivamente hemos menospreciado o desconocido su dignidad, sus aportaciones creativas y de conocimiento, su intervención en la vida social» (p.285).

La serie de ámbitos vitales que hemos revisado dan cuenta de algunos de los más relevantes indicadores de exclusión tanto desde la perspectiva de los excluidos como de las instituciones encargadas de prestar apoyo a familiar y colectivos en riesgo de exclusión. Destaca entre las conclusiones que suscita esta breve revisión, el carácter dinámico e interrelacional del fenómeno de la exclusión, la interdependencia que sufren los indicadores y que hace de la investigación una tarea compleja y permanente.

3.3. Inclusión Social y Educativa

3.3.1. Antecedentes de la Inclusión

Para encontrar los orígenes de la educación inclusiva en Europa es preciso retroceder algunos siglos en el tiempo, tal y como hace Parra (2010) en su trabajo *Un modelo de educación para todos*. Dicha investigación divide el proceso evolutivo que fue desde la segregación hasta la educación especial en cuatro fases: en la primera, solamente se daba la exclusión; en la segunda, apareció la educación especial; en la tercera, se experimentó con la educación integrada y, finalmente, se llegó a la inclusión practicada hoy día especialmente en las aulas de secundaria, donde la atención a la diversidad marca las pautas de la acción educativa.

Según expone Parra (2010) a través de su disertación, las escuelas especiales para personas con discapacidad fueron creadas en la primera mitad del siglo XIX como respuesta al trato denigrante que estas recibían: hasta entonces habían sido consideradas una carga o castigo para sus familias, que les negaban la educación, la integración social o, en los casos más extremos, llegaban a repudiarlas y abandonarlas. Por ello:

> En 1828, en Francia, se abren las primeras escuelas de atención a «deficientes» inspiradas en los resultados de Tirad (1775-1838), quien demostró mediante trabajos con «deficientes» la posibilidad de enseñar y educar a los débiles mentales (p.2).

Estas escuelas adoptarían además métodos novedosos como el lenguaje de signos para personas sordas (todavía entonces en desarrollo), o el tan conocido sistema Braille de escritura, gracias al cual los invidentes podían, por primera vez, escribir y leer libros.

Fue en ese contexto en el que la inclusión educativa cobró sentido, al comprobarse que las personas con discapacidad eran «capaces de competir intelectualmente con otras que no tenían ningún tipo de limitación física» (Parra, 2010:3), una concepción que pronto pasó a distinguir entre los individuos que poseían una deficiencia fruto de disfunciones del organismo durante el desarrollo físico, y aquellos que presentaban algún tipo de limitación a causa de trastornos psicológicos o pedagógicos. Pero lo más reseñable es que ya a principios del XX la convicción de que tanto unos como otros podían alcanzar su máximo potencial de rendimiento académico, a pesar de la discapacidad, tomaba cada vez más fuerza.

Cabe ser señalado que la «pedagogía terapéutica» emergente a principios del siglo pasado mucho tiene que ver con los pedagogos de la Nueva Escuela, como María Montessori, que comenzó a desarrollar su metodología de atención individualizada con alumnos con necesidades específicas y trastornos mentales, o su contemporáneo Decroly, del que se hablará un poco más adelante. Esto fue algo que, sin embargo, no constituía una novedad, pues anteriormente se había pensado que la enseñanza personalizada únicamente era necesaria precisamente en casos de «enfermedad mental». De cualquier modo, las tasas de escolarización de individuos con discapacidad siempre habían sido muy bajas, por lo que no fue

hasta la primera década del siglo XX que se detectó la necesidad de diseñar y aplicar test de inteligencia, así como de crear escuelas especiales que atendían de forma separada y específica a personas con algún tipo de deficiencia mental o hándicap físico.

Parra (2010) hace igualmente hincapié en el hecho de que con la obligatoriedad de la escolarización elemental en Europa, que se instauró en el continente en 1917, comenzó a ser posible identificar multitud de casos que requerían una atención diferenciada, y que, en otras circunstancias, habrían pasado desapercibidos en aulas de enseñanza graduada o, simplemente, jamás habrían acudido a la escuela. Las dificultades para el aprendizaje que se detectaban hacían que los grupos fuesen progresivamente menos homogéneos: el alumnado se dividía por niveles, algo que dio paso a la creación de aulas de educación especializada (o atención a la diversidad) dentro de las propias escuelas.

Desde la perspectiva de la investigación mencionada, esto supuso una mejora notable tanto para el sistema educativo como para sus beneficiarios:

> El surgimiento de la educación especial se asume como un hecho positivo porque significó el reconocimiento de ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad, lo cual generó: profesorado preparado, programas especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos y el propio centro especial (p.76).

A medida que el sistema tradicional se reorganizaba para poder atender adecuadamente esta nueva demanda, sus agentes tenían que adaptarse reciclándose, formándose y especializándose. El cambio no fue sencillo, de cualquier modo, pues se encontró con la oposición de las primeras instituciones ajenas a los centros escolares a las que se iban derivando los alumnos con problemas de aprendizaje, comportamiento o inadaptación social, ya que no estas no estaban del todo preparadas para recibirlos y se

vieron desbordadas. Esto impulsó, en gran medida, la constitución de escuelas de educación especial, con un equipo docente formado expresamente para ello, que contaba, además, con el respaldo de expertos en pedagogía y psicología como los que actualmente desempeñan su labor en los programas educativos destinados al alumnado con necesidades educativas especiales.

A este respecto, la situación concreta a partir de la cual se originó la inclusión educativa en España fue, sin duda alguna, la promulgación de la Ley Moyano, que ya en 1857 hacía referencia a los beneficios de implementar un sistema educativo inclusivo. Sevilla (2007) aludió a la entrada en vigor de esta ley como manera de institucionalizar la educación en el país; un toque final a la regulación de la enseñanza española que venía desarrollándose desde 1836. Lo que pretendía Claudio Moyano era, en palabras de la investigación, «consolidar un marco legal y estabilizar desde el punto de vista normativo la enseñanza» (p.6).

Pese a la gran inestabilidad política y jurídica de la España de la época, la ley Moyano gozó de gran consenso y proyectó ideas de liberalismo moderado en el campo de la educación, sin arriesgarse demasiado a innovar o modernizar el sistema existente. Con todo, ya suponía grandes avances sobre los que se cimentaría el nacimiento de la educación inclusiva en el país. Estos fueron, tal y como describe Sevilla (2007):

- ✓ Gratuidad en la enseñanza primaria para el alumnado sin medios económicos (aún no se reconocía la universalidad de la enseñanza pública).

- ✓ Gestión de la educación secundaria por parte de las Diputaciones y universidades del Estado.

✓ Responsabilidad total del Gobierno Central para designar a los miembros del equipo directivo de los centros, así como a la sede de referencia.

✓ Uniformidad dictada por el Gobierno, que se encargaba de redactar los programas escolares de todas las asignaturas e imponía los libros de textos a usar cada tres años.

✓ Secularización limitada de la enseñanza, que quedaba en manos de las autoridades religiosas con el apoyo de las autoridades.

En lo que respecta fundamentalmente al sistema educativo y no a la regulación de la enseñanza, empero, los progresos propiciados por la ley Moyano fueron más patentes y se acercaban mucho más a la educación inclusiva de la actualidad. A partir de su entrada en vigor, fue obligatorio que existiese una escuela elemental por cada 500 habitantes, aunque aún se separaba a los niños de las niñas por centros y la escolarización seguía siendo optativa. Resulta interesante, no obstante, que ya a mediados del siglo XIX se sentía la necesidad de formar al profesorado de manera específica, como quedó recogido en la legislatura. Adicionalmente, en la primaria se impartían clases de higiene doméstica y labores solamente a las niñas, en un intento de individualización por sexos que quedaba en mera discriminación de género, pues a estas se las excluía, por esta razón, de la educación en geometría, física e historia natural, entre otras materias.

Sevilla (2007) afirma que la ley permitía que la enseñanza secundaria se llevase a cabo en el hogar, lo cual abría la puerta no solo al alumnado de bajo poder adquisitivo, sino también a los individuos a los que algún tipo de discapacidad les impedía acudir a la escuela. La secundaria consistía por aquel entonces en un bachillerato de estudios generales que, en su primera fase, ampliaban los conocimientos adquiridos en primaria, y, en

la segunda, formaban en materias humanísticas y estudios de aplicación como la agricultura, la aritmética o el dibujo.

En su estudio sobre la pedagogía de Decroly publicado en el año 1989, Besse apunta que el belga, que desarrolló su propuesta inclusiva a principios del siglo XX, se basó también, como se mencionó con anterioridad, en su experiencia con niños que presentaban alguna deficiencia intelectual o psíquica. Así, creó una metodología de aprendizaje flexible que otorgaba especial importancia a la racionalización de las ideas, a la ciencia y a la naturaleza, en una tendencia que claramente concordaba con la de María Montessori y los pedagogos de la Escuela Nueva.

Pero donde sale a relucir en mayor medida su apuesta por la educación inclusiva es en lo que Besse (1989) denominó la función social de la educación para Decroly, esto es, el objetivo prioritario de «educar para la vida» o «integrar al niño a su medio social y otorgarle las herramientas necesarias para solucionar sus necesidades básicas» (p.2). Al, además, reconocer las necesidades específicas de un ser (el alumno) absolutamente original y que cambia en función de su entorno, el belga estaba, asimismo, perfilando una metodología que tendría en cuenta a todos, al tiempo que atendería las demandas individuales.

Con este fin, la obra científica de Decroly %que sentaría las bases de su pedagogía individualizada%, se interesó por investigar la psicología del niño mediante estudios personalizados centrados en la observación de reacciones específicas. De esta forma, se podían comenzar a utilizar procedimientos y recursos didácticos diferentes en función de la capacidad intelectual y de las que hoy conocemos como necesidades educativas especiales. Por si esto fuera poco, Decroly no descuidó, conforme a lo expuesto por Besse (1989), el estudio de la formación del carácter, particular-

mente útil en la enseñanza inclusiva que tiene lugar en contextos difíciles: zonas marginales, altos índices de fracaso escolar y delincuencia o fuerte presencia de población inmigrante.

A mediados de siglo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 fue tajante al difundir, en su artículo 26, que toda persona sin excepción tiene derecho a acceder a la educación, y que las oportunidades de acceso a la enseñanza superior han de ser equitativas, en función de los méritos y capacidades individuales. Treinta años más tarde, el informe Warnock sobre las necesidades educativas especiales se apoyaba, lógicamente, en la Declaración aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, para avanzar pasos agigantados en la consolidación de la educación inclusiva.

Desde la visión de Parra (2010) el informe Warnock de 1978 marcó, de hecho, un punto de inflexión en el desarrollo de los programas de educación especial y la creación de escuelas inclusivas, reafirmando el significado de la normalización educativa. Para el autor, la gran revelación radicaba en que, el reconocer a una persona con necesidades educativas específicas no tenía como propósito transformarla, sino adaptarse a sus particularidades y demandas únicas, atendiéndola en igualdad de derechos con respecto a las demás y proporcionándole las herramientas necesarias para que desarrollase al máximo su potencial. De eso trata la inclusión, y no de situar a todos los estudiantes al mismo nivel, pues de tal modo se estarían ignorando los rasgos característicos del individuo que definen el procedimiento pedagógico a seguir en cada caso.

Mas no quedaba ahí lo expuesto en el informe Warnock, ya que Parra (2010) añade cómo proponía diversas estrategias de integración tanto escolar como social, aboliendo la clasificación de minusvalías imperante hasta el momento. El documento estableció su propia legislatura referen-

te a las condiciones de vida de las que habían de gozar las personas con necesidades educativas especiales dentro de su comunidad educativa y social. Con ello buscaba un incremento de los niveles de la autoestima de dichos individuos, que repercutiría directamente en su capacidad de integrarse y aumentar su propio rendimiento académico.

Por otra parte, como señala por último la investigación a este respecto, el informe luchaba por eliminar las etiquetas comúnmente asignadas a las personas con necesidades educativas especiales, con la firme creencia de que, acuñando esta denominación, mermaría la influencia negativa de las categorizaciones, que a menudo desencadenan conflictos y situaciones de discriminación educativa y social. Sumado a esto se encuentra la idea de que «cada niño y niña, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación» (p.5), enfatizada en el informe Warnock para intensificar el llamamiento a la anulación de categorías, a favor de una atención individualizada que responda a las características personales e intelectuales específicas de cada estudiante.

Para que esa atención pueda ser llevada a cabo con éxito, el diagnóstico previo es vital, tanto como la correspondiente comunicación de las necesidades educativas especiales al centro educativo a cargo del estudiante. Es por ello que el informe Warnock (1978) reparó en que:

> The education service must be informed about children with special needs as soon as possible if early educational opportunities are to be provided for them, and the social services department must be informed if its support is to be provided for the family (p.54).

O lo que es lo mismo:

> El servicio educativo debe ser informado acerca de los niños con necesidades especiales tan pronto como sea posible si se les ha de proveer de oportunidades educativas tempranas, y el departamento de servicios sociales debe ser informado si este ha de proporcionar apoyo a la familia (p.54).

En los años posteriores, otras leyes y declaraciones complementaron lo promovido en materia de educación inclusiva tanto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) como por el Informe Warnock (1978), como fue el caso del reporte de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y el de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), elaborada esta última por el Foro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. El primer documento, en su artículo 23, se ocupó de establecer el modo de asistir al alumnado con necesidades específicas:

> Recognizing the special needs of a disabled child, assistance extended in accordance with paragraph 2 of the present article shall be provided free of charge, whenever possible, taking into account the financial resources of the parents or others caring for the child, and shall be designed to ensure that the disabled child has effective access to and receives education, training, health care services, rehabilitation services, preparation for employment and recreation opportunities in a manner conducive to the child's achieving the fullest possible social integration and individual development, including his or her cultural and spiritual development (p.7).

Es decir:

> Al identificar las necesidades específicas de un niño con discapacidad, la asistencia a proveer de acuerdo con el punto 2 del presente artículo se dará gratuitamente, siempre que sea posible, teniendo en cuenta los recursos económicos de los padres, y se diseñará para asegurar que el niño con discapacidad puede recibir y acceder de forma efectiva a la educación, el aprendizaje, los servicios de salud, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y la recreación de oportunidades, contribuyendo a que alcance el mayor grado de integración social y desarrollo individual posible, incluyendo su desarrollo cultural y espiritual (p.7).

Más allá de los requisitos para ofrecer una educación inclusiva integral y de calidad a los alumnos con discapacidad, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 abarcó un campo más amplio, el de la inclusión educativa de jóvenes y adultos de cualquier condición

socioeconómica, procedencia, raza o cultura; en otras palabras, se encargó, especialmente en su artículo 3, de promover la universalización del acceso a la enseñanza y el fomento de la equidad en los centros escolares y formativos.

Así, la declaración elaborada en Nueva York en el año noventa aboga por «aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades» (p.10), de modo que todos los niños, jóvenes y adultos, independientemente de su sexo o edad tengan acceso efectivo a una educación básica digna. Además, será labor del profesorado y los equipos educativos el ofrecer las mismas oportunidades de alcanzar el máximo nivel de aprendizaje posible en todos los casos mediante estrategias didácticas específicas de atención a la diversidad.

A pesar de que el documento corresponde a la última década del siglo veinte, todavía se detectaban en el momento de su elaboración impedimentos para que niños y mujeres en diversas partes del mundo pudieran ejercer su derecho de acceder a la educación básica libremente, por lo que se hizo un llamamiento a la supresión de barreras de acceso a la enseñanza para los más pequeños, así como de los perjudiciales estereotipos de género que dificultan el desarrollo personal, cultural y profesional de la población femenina.

Es más, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) fue capaz de identificar, aparte de los niños y las mujeres, a prácticamente todos aquellos grupos con riesgo de sufrir exclusión social y educativa, urgiendo a «modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje» (p.10) que pudieran afectar el desarrollo de los individuos que los componen. Algunos de estos grupos englobaban a las personas en situación de pobreza, los niños obligados a trabajar en zonas rurales, los nómadas y trabajado-

res inmigrantes, los pertenecientes a minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los indígenas y los habitantes de pueblos ocupados.

Podría decirse, pues, que la integración, no podemos denominarla inclusión, educativa fue, en sus orígenes, apenas una búsqueda de curación para aquellos alumnos que padecían trastornos mentales o del aprendizaje. Precisamente gracias a esa búsqueda, se avanzó en la dirección de una enseñanza individualizada que propiciara el desarrollo máximo de todo ser humano sin tener en cuenta sus circunstancias y condiciones. Pero con el tiempo se fue reconociendo que existían otros muchos casos diferentes en los que, de igual forma, se había de luchar contra la exclusión educativa, si bien en la antigüedad habían estado silenciados por el carácter sumamente sectario de la educación.

Entre los retos que afronta el sistema educativo actual en España y en el mundo, se encuentra un amplio espectro de casos de exclusión educativa y social a combatir, y que son a menudo pasados por alto por los equipos directivos y las administraciones. Para avanzar en la inclusión como buena práctica en educación, no basta con eliminar barreras arquitectónicas que dificulten el acceso a los centros al alumnado que posee alguna discapacidad física; además, no basta con reconsiderar las concepciones de roles de género que pueden llevar al profesorado a asumir, por ejemplo, que las alumnas tienen menor capacidad para aprender una asignatura concreta que los alumnos; y no basta con que desde cada centro escolar se haya de hacer todo lo posible por la integración apropiada del alumnado inmigrante, algo para lo que es necesario concienciar de la necesidad de implicarse activamente no solo a los equipos directivos y docentes, sino también a sus familiares y compañeros.

Como se ha visto, la inclusión educativa, como una de las múltiples respuestas al fracaso escolar, se extiende también de forma multidireccional y multidimensional, tratando de «solucionar» esta problemática e «incluir» a todos aquellos estudiantes que, sea por la razón que sea, pueden quedar desenganchados de la enseñanza o ser negados el derecho a la educación. Cabe recordar sin embargo, antes de cerrar este apartado, la importancia que debe otorgarse a la detección de casos en los que el desaprovechamiento responde a una minusvalía psíquica o deficiencia intelectual, con el fin de informar al centro escolar, ya que solo así este podrá proporcionar la ayuda específica requerida.

Los centros de primaria y secundaria de nuestro tiempo, para no provocar exclusión con el alumnado de necesidades educativas especiales, despliegan todo un enorme dispositivo de recursos educativos, pedagógicos y psicológicos para adaptarse a sus exigencias y potenciar sus capacidades en igualdad con el resto de los estudiantes intentan, sin ir más lejos, promover el concepto de inclusión educativa generado por los pedagogos pioneros del siglo XIX en su estado más puro.

Aún así, para avanzar en la inclusión como buena practica debemos dejar claro que se aleja del concepto de inclusión:

- ✓ Inclusión e integración no son sinónimos en el ámbito educativo, presentan filosofías diferentes aunque tengan objetivos aparentemente iguales, avanzar hacia la inclusión es un proceso y en medio de esta transición está la integración.

- ✓ La inclusión no se centra en la discapacidad o en el diagnóstico de la persona, se centra en sus capacidades.

✓ La inclusión educativa no está dirigida a la educación especial sino a la educación en general.

✓ La inclusión no supone cambios superficiales en el sistema sino transformaciones profundas.

✓ La inclusión no se basa en el principio de igualdad y competición sino en el de equidad, cooperación y solidaridad.

✓ La inclusión se centra en el aula, no en los alumnos.

✓ La inclusión no intenta acercar a la persona a un modelo de ser, de pensar y de actuar «normalizado», acepta a cada uno tal y como es, reconociendo a cada persona con sus características individuales.

✓ La inclusión no es dar a todas las personas lo mismo sino dar a cada uno lo que necesita para poder disfrutar de los mismos derechos.

✓ La inclusión no persigue que el niño/a se adapte al grupo, persigue eliminar barreras con las que se encuentra y que les impide participar en el sistema educativo y social.

✓ La inclusión no disfraza limitaciones porque las acepta como reales.

✓ La inclusión no persigue cambiar o corregir la diferencia de la persona sino enriquecerse de ella.

3.3.2. Definiciones de Inclusión

A la hora de comenzar a esbozar una definición concisa del concepto de inclusión educativa, resulta verdaderamente revelador lo expuesto en la investigación de González (2008), publicada bajo el título *Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar* en el volumen seis de la «Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación». La autora empieza por resaltar el carácter diverso del alumnado de hoy día, espejo de la sociedad cambiante que sufre transformaciones culturales a una velocidad frenética.

Aunque en ciertas zonas geográficas este fenómeno se acentúa en función de las tasas de inmigración o el nivel sociocultural predominante en cada área concreta, cualquier centro escolar posee, en la actualidad, un alumnado altamente heterogéneo formado por estudiantes de distintas etnias, lenguas maternas, culturas y, por supuesto, de distinto género y capacidad intelectual. Esto ha forzado que lo que, en un principio, iba dirigido únicamente al grupo de individuos con dificultades para aprender, hoy sea de necesaria aplicación para el conjunto global del sector estudiantil: la atención a la diversidad. De ello deriva a su vez la idea principal del trabajo de González (2008), que insiste en que «la inclusión, pues, como propósito escolar alcanza a *todos* los alumnos; conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia» (p.2), y que ha de tenerse siempre presente al tratar de definir el término en referencia al ámbito de la educación.

Se han mencionado con anterioridad numerosos factores que pueden determinar el riesgo de exclusión educativa y revelar, por tanto, la necesi-

dad de llevar un método de enseñanza inclusivo a la práctica. No obstante, el tema del alumnado que presenta algún tipo de discapacidad llena las páginas de diversos estudios como el de Barton (2008), quien profundizó en la búsqueda de la inclusividad al educar a niños con necesidades educativas especiales, algo que desde su perspectiva compartida con otros muchos autores implica obligatoriamente flexibilidad.

Así, afirma Barton (2008) que para «incluir» al alumnado con necesidades educativas específicas no es preciso acomodarlos en un sistema educativo rígido, una práctica común en décadas pasadas. Muy al contrario, la inclusión se produce de forma paulatina, en la medida que el equipo docente va descubriendo las formas particulares de eliminar el riesgo de exclusión social y educativa para cada estudiante en concreto. Es más, el autor aseguró que la educación inclusiva no es un propósito, sino el medio para construir una sociedad inclusiva a través de la implicación de todos los agentes de la sociedad.

Que un alumno no quede desenganchado, o que un estudiante con discapacidad no esté en situación de desventaja con respecto al resto del alumnado es, al fin y al cabo, responsabilidad de la comunidad educativa en su conjunto, y por ello la investigación subraya que, al mismo nivel que la implicación familiar y docente, «cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación son clave en el ámbito de la inclusión» (p.10).

En esta misma línea, Escudero y Martínez (2010) añadieron posteriormente que la educación inclusiva mucho tiene que ver con «otras tradiciones pedagógicas en las que se aboga por la defensa de la escuela y la educación públicas; la crítica al neoliberalismo educativo; el currículo y la enseñanza democrática, justa y equitativa» (p.2). Aunque si bien esto de-

nota un eco de las corrientes más avanzadas, no se ha de olvidar que, ya en siglos anteriores, la educación especial abandonó lo «clínico» para adentrarse en la sociología, la psicología y la antropología, y que a menudo la metodología pasa a un segundo plano para dejar hueco a argumentos políticos, éticos e ideológicos que igualmente sustentan una enseñanza inclusiva.

Mediante tales argumentos, es posible evaluar y reconstruir la realidad educativa conforme a una serie de principios y valores, además de reorganizar el sistema escolar de cada centro, su currículo y sus objetivos para adaptarlos a las exigencias del alumnado con necesidades específicas, con el propósito de maximizar su rendimiento. Este proceso en el que se observa y se modifica la estrategia a seguir, no debe concentrarse meramente en la inclusión, tal como indica la investigación que nos ocupa, si se quiere que tenga éxito. Inclusión y exclusión son fenómenos que se dan simultáneamente y operan de forma recíproca, de manera que es a partir del estudio de los casos de exclusión que se aprende a llevar la inclusión a la práctica.

Para Escudero y Martínez (2010), uno de los mejores ejemplos de programa de educación inclusiva es el denominado «Educación para Todos», promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que aboga por garantizar a todos el acceso a la enseñanza, haciendo especial hincapié en los individuos susceptibles a la marginación de cualquier tipo. En el lanzamiento de esta iniciativa, dicha organización advirtió del acentuado crecimiento de las desigualdades que originaría la crisis económica, así como del desentendimiento de las autoridades gubernamentales a nivel global, que darían la espalda a la posibilidad de financiar múltiples proyectos educativos.

Todo ello ha desembocado, en las últimas décadas y a nivel global, en la negación del derecho a la educación a un número creciente de individuos: la cifra de niños y niñas sin acceso a la educación en todo el mundo supera, según últimas investigaciones, los setenta millones, si bien no hay que olvidar, como recalcan Escudero y Martínez en su texto *Educación inclusiva y cambio escolar* (2010), que otros muchos abandonan el sistema educativo prematuramente por haber sido excluidos de una enseñanza apropiada y justa según sus necesidades.

No es de extrañar que, recientemente, Ramón Ignacio Correa declarase en su trabajo titulado *Identidades malditas. La construcción social del otro* (Correa y García, 2012) que «la marginación y la exclusión social que son inherentes a las identidades malditas son dos realidades lacerantes, a veces invisibles, de nuestra sociedad neoliberal» (p.7). En base a esta declaración, sugirió que el cuerpo docente debía asumir el compromiso de «encontrar estrategias de intervención socioeducativas en situaciones de marginación y exclusión social que no sean meramente asistenciales y que tengan como objetivo fundamental que las personas sean capaces de transformar la realidad en la que viven» (p.7).

Desde la visión de Escudero y Martínez (2010), elaborar una definición de la educación inclusiva como concepto se vuelve una tarea complicada con ni siquiera existe un marco estratégico para la misma a nivel global. Algunas de las claves para comprender mejor la estrategia exclusiva en educación fueron esclarecidas, empero por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su texto de 2009 titulado *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. En él se hace referencia a la Declaración Mundial del programa Educación para Todos que se aprobó en el año de 1990, una de las primeras en establecer una visión global de la inclusión como una universalización del acceso a la enseñanza para niños, adolescentes y adultos en igualdad de oportunidades y en equidad.

La citada declaración dirigía también la atención hacia el requerimiento de identificar previamente cuáles son los obstáculos con los que se encuentran los individuos para acceder a la educación, sacar provecho a las herramientas que se les proporcionan y potenciar al máximo su rendimiento. Diagnosticar las necesidades específicas de cada persona es la llave para poder integrarlas sin excepción en el sistema educativo, en las mismas condiciones que el resto. A esto se debe que la educación inclusiva sea vista como un proceso que, a fuerza de observar e introducir mejoras para adaptarse a los educandos, robustece el sistema educativo y su capacidad de integración.

Para ello resultan esenciales, como señala Juan Carlos González Faraco, las políticas educativas de carácter equitativo e integrador. Esto se recoge en el estudio realizado por Faraco, Luzón y Torres (2012), donde se enuncia que dichas políticas «tienen como objetivo combatir el modelo de «discriminación positiva» de carácter meritocrático, que pretende favorecer sólo las aptitudes individuales, al margen de condiciones de clase o de ventaja/desventaja social» (p.8). Así, la prioridad a establecer en los programas de inclusión ha de ser la garantía de igualdad de oportunidades, en consideración de las diferentes realidades sociales que funcionan como contexto del proceso educativo. No olvidemos que no hay que separar normales, especiales o excepcionales, que todos somos diferentes y todos somos personas; a los grupos excluidos se les debe permitir y promover la participación.

Si se tiene en cuenta que la educación es un derecho humano básico %reflejado en una cita anterior de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948%, que se otorga en pos de construir una sociedad más igualitaria y justa, no es de extrañar que desde el texto *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009) se proponga

que las distintas políticas educativas así como las prácticas docentes se cimenten sobre estrategias inclusivas.

En el mismo documento se quiso destacar, asimismo, el papel desempeñado en la elaboración de la definición de educación inclusiva de la conocida como Declaración de Salamanca, fruto de la «Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad», celebrada en España en 1994. En dicho evento, lo más significativo y reseñable fue el elevado número de organizaciones y gobiernos representados que, por primera vez, estaban de acuerdo en que la inclusión educativa era necesaria y que su correcta implantación requería de una revisión exhaustiva de las políticas y estrategias vigentes hasta el momento.

La conferencia mundial de 1994 concluyó que, para una apropiada inclusión educativa y social tanto de los alumnos con necesidades educativas especiales como del resto, la reelaboración de las políticas en materia de educación debían formar parte de una estrategia global que, al mismo tiempo, prescribiese líneas de actuación bien definidas a seguir por las escuelas con el fin de prestar una atención inclusiva a la totalidad de su cuerpo estudiantil. De esta manera no solamente se puede combatir el fracaso escolar y la exclusión social, sino que también se avanzará hacia una sociedad integradora y un sistema educativo más efectivo.

La inclusión -tanto educativa como social- que conduce hacia esa sociedad integradora fue definida más recientemente en la Conferencia Internacional de Educación celebrada en el año 2008 en Suiza, donde se acordó que esta constituía «una vía para la integración de la diversidad cultural, política, de color de piel, étnica, de género, de idiomas, de autodeterminación de pueblos autóctonos, etc., así como para integrar por ejemplo, personas que por alguna u otra razón se encuentran privados de su liber-

tad temporalmente» (p.17). Se ha de notar, sin embargo, que esa vía es bidireccional, pues la educación inclusiva propicia una sociedad más integrada y, en el caso contrario, una sociedad integradora favorece la ejecución de políticas educativas inclusivas.

Tres años antes, la conferencia celebrada en Delhi bajo el lema *Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values into Education and Society* («Manteniendo vivo el futuro: aplicar valores inclusivos a la educación y la sociedad») ya había abordado la estrecha relación entre ambos enfoques. En ella se constató que la inclusión implica llevar a la práctica una serie de valores y principios éticos, en el ámbito escolar así como en la comunidad. Además, algunos de los presentes instaron a no adoptar estrategias inclusivas como una moda, sino como forma apropiada de proceder en la educación.

Los valores y principios inclusivos de los que se habló en la Conferencia Internacional de Delhi (2005) estaban relacionados con la equidad, la compasión, el respeto por la diversidad, la participación, los derechos humanos y la sostenibilidad. El docente es responsable, pues, al educar de forma inclusiva, de propagar estos principios implicando al resto de la comunidad educativa en su uso. Entre ellos, la participación juega, de manera muy marcada, un papel esencial en la inclusión, ya que el participar de la propia educación conlleva una interacción con los otros e incluso la posibilidad y el derecho de decidir sobre el proceso de aprendizaje de uno mismo. Claramente, esto reafirma la identidad del individuo incluido, sean cuales sean sus necesidades específicas, haciéndole sentirse aceptado y valorado por quien es.

Por ese motivo, Echeita (2008) se esmeró en enfatizar que el concepto de inclusión hace referencia «a una aspiración y a un valor igual de impor-

tante para todos los alumnos o alumnas» (p.2). Es decir, tanto niños como adultos experimentan un deseo permanente e inconsciente de sentirse incluidos, reconocidos y valorados por su entorno, ya sea familiar, escolar, laboral o social; mas este sentimiento se agudiza cuando se trata de niñas y mujeres jóvenes de ciertas regiones del mundo, que anhelan aprender y desarrollarse como personas y se les niega este derecho, o individuos de etnias concretas y con lenguas maternas determinadas que quedan excluidos por la rigidez de un sistema educativo que les cierra la puerta.

Para la investigación citada, el papel jugado por los educativamente -y socialmente- excluidos es, no obstante, fundamental a la hora de descubrir en qué falla la estrategia de enseñanza. Una vez más, se insiste en que solo mediante el estudio de la exclusión se puede elaborar una metodología inclusiva que se adapte a las necesidades específicas de cada alumno, en función de de su limitación, carácter, rasgos personales, potencialidad o discapacidad. Esto, aunado a la voluntad de innovación de los centros educativos, es la clave para la lucha por una inclusión real y completa de todos los estudiantes, independientemente de su punto de partida y nivel de conocimientos.

Dicho esto, va siendo cada vez más obvio, como argumenta López (2008) en su trabajo *Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos*, que sería un error definir la inclusión educativa limitándola a lo concerniente a los obstáculos de la discapacidad o las necesidades educativas especiales. El profesorado no puede centrarse de manera exclusiva o especial en el alumnado que presenta un mal comportamiento o dificultades para el aprendizaje pues estaría, claramente, excluyendo al resto.

Por eso el autor de la investigación, López (2008), recopiló una serie de definiciones que ayudan a mostrar el amplísimo alcance del concepto de inclusión educativa, siendo las más reseñables de las acciones que promueven una escuela común y comprensiva o la forma de expresar aquellos valores y principios éticos que se mencionaban anteriormente dentro del marco educativo. Según López, «no se trata de hacer prevalecer una perspectiva sobre otra sino de comprender que todas y cada una de ellas nos informan de la tensión entre los procesos de inclusión y exclusión educativa» (p.3).

En resumidas cuentas, esa escuela común, comprensiva, transmisora de valores e inclusiva, se ocupa tanto del alumno con discapacidad o necesidades educativas especiales como de aquel que simplemente presenta unas características únicas e irrepetibles como individuo (todo un llamamiento a la enseñanza personalizada). Al incluirlos a todos y preocuparse en igual proporción por unos y por otros, el sistema educativo está otorgándoles la tan ansiada igualdad de oportunidades educativas, al tiempo que garantiza que esté en manos de cada uno aprovechar las herramientas dadas para alcanzar las mismas metas académicas que el resto sin verse en situación de desventaja.

En esta escuela que se propone, el desarrollo de la convivencia se realiza a través del dialogo. Los conflictos se transforman en una oportunidad para el desarrollo personal y social, porque permite la aproximación entre los agentes en conflicto y el desarrollo de su aprendizaje.

Por reciente y específica, resulta apropiado cerrar este apartado con la definición de inclusión adoptada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y recogida por UNICEF

en su documento *The Right of Children with Disabilities to Education* («El derecho de los niños con discapacidad a la educación) de 2011:

> [...]a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the state to educate all children'ix. Inclusive education is not a marginal issue, but is central to the achievement of high-quality education for all learners and the development of more inclusive societies (p.4).

O lo que es lo mismo:

> [...]un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todo el alumnado mediante una participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión en la educación y de la educación. Esto implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que cubre a todos los niños de un rango determinado de edad y una convicción de que la responsabilidad de educar a todos los niños pertenece al estado. La educación inclusiva no se refiere a la marginación, pero es crucial para lograr una educación de alta calidad para todos los estudiantes y el desarrollo de sociedades más inclusivas. (p.4).

Si algo es evidente tras la exposición y valoración de las distintas maneras en las que organismos y entidades educativas se aproximan a la definición de inclusión, es que la educación inclusiva no se crea para tratar la marginalidad, sino para hacer que esta se difumine en la marea de la normalización, al dotarla de justo aquello que necesita para salir a flote y quedar al nivel del resto. Al educar a todos en igualdad, se ofrecen las mismas posibilidades a la totalidad del alumnado sin excepción, mas con este fin se ha de flexibilizar la estrategia educativa para responder a la demanda única de cada individuo: precisamente así es como una sociedad

justa e integradora, en la cual todos sus miembros gozan de la oportunidad de desarrollar su máximo potencial como seres humanos, crece.

La escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen; hemos de considerar el proceso de aprendizaje del alumnado como la consecuencia de su inclusión en el centro escolar. Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen, tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen.

3.3.3. Leyes de inclusión educativa

Sentado el precedente de la ley Moyano en el año 1857 %aunque, como se vio con anterioridad, esta apenas era lo suficientemente progresista para introducir leves innovaciones en un sistema educativo conservador aún en manos de la Iglesia%, Europa en general y España en particular continuaron avanzando hacia la enseñanza personalizada y la educación inclusiva, con el fin de reducir los índices de fracaso académico que resultaban de tratar al cuerpo estudiantil como si de una masa homogénea se tratase.

No fue hasta las últimas décadas del siglo XX, empero, cuando en España comenzaron a firmarse las primeras leyes de educación que consolidaban y regularizaban las innovaciones educativas llevadas a cabo a lo largo de los años, estableciendo de este modo un marco normativo de referencia tanto para los centros escolares del país como para los programas y escuelas de educación especial. Por ejemplo, en 1970, la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, proponía que la totalidad de la población española fuese partícipe de la educación. Asimismo, se convertía en una prioridad, mediante la promulgación de esta ley, que

todos los individuos completasen los estudios de educación general básica con una preparación profesional que los capacitase para la incorporación social y laboral. Y aún más importante: ya apostaba por la igualdad de oportunidades educativas para todos, independientemente del sexo, la edad, la procedencia o la capacidad individual.

Así, el sistema educativo que proyectó la ley de 1970 se caracterizaba por la unidad y el abandono de la rigidez. Primero, porque apostaba por una sociedad cohesionada por su implicación en la vida educativa, y segundo, porque ofrecía un mayor espectro de posibilidades para que todas las personas pudiesen acceder a la enseñanza y formarse satisfactoriamente para conseguir un empleo. En un país que evolucionaba social y económicamente y generaba una población con nuevas demandas, no se podía ignorar la necesidad de introducir, de modo simultáneo, mejoras en lo educativo, acompañando de manera especial a aquellos que exigían una mayor atención con el fin de igualar sus oportunidades de alcanzar el mismo nivel de rendimiento académico que el resto.

En verdad, lo que hacía la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970 era incorporar ya el concepto de inclusión educativa tal como lo definimos en la actualidad, al declarar que su objetivo primordial era el de «construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles» (p.2).

Unos años después, en 1975, se creaba el Instituto Nacional de Educación Especial y, al año siguiente, el Centro Nacional de Recursos, en un intento de dar respuestas específicas a las exigencias del sector del alumnado con problemas graves para el aprendizaje. No obstante, como señala Fernández (2011) en su trabajo *El camino hacia la integración*, esto contra-

decía en cierto modo el llamamiento a la integración y la inclusión total de la ley de 1970. Ella misma añade que «por lógica coherencia», las dos entidades fueron suspendidas al poco tiempo, pasando sus funciones a ser asumidas por diferentes departamentos del Ministerio de Educación.

Una de las leyes que ayudó a establecer la educación especial como forma de educar en inclusión fue la Ley sobre la Integración Social de los Minusválidos, publicada en el Boletín Oficial del Estado el día 30 de abril de 1982. Más concretamente, en su artículo 26, define la educación especial como «un proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la total integración social del minusválido» (p.3).

Huelga aclarar, como se viene repitiendo a lo largo de todo este apartado, que la integralidad, la flexibilidad y el dinamismo que la inclusión requiere al sistema educativo para proporcionar una atención individualizada al alumnado con necesidades específicas derivadas de una minusvalía tienen exactamente la misma validez para el resto de los estudiantes, y estos se benefician de ellas tanto como los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. No obstante, esta ley fijó una serie de objetivos a perseguir en el momento de aplicar tales principios a la estrategia didáctica, enfocados directamente a integrar al alumnado con discapacidad en el sistema escolar ordinario:

- ✓ En primer lugar, afrontar el reto de superar todos aquellos obstáculos impuestos por la discapacidad, esto es, cualquier barrera física, psíquica o emocional derivada de la minusvalía que se interponga entre el alumno y el proceso de aprendizaje.

✓ Proporcionar todo tipo de herramientas –ya sean conocimientos, habilidades u otros- que doten al estudiante con discapacidad con la máxima autonomía posible.

✓ Potenciar las capacidades individuales del alumno con discapacidad.

✓ Promover su realización personal mediante la integración en la vida social y escolar.

El concepto entonces preexistente de la educación especial como parte integrante del sistema educativo ordinario no fue oficialmente reconocido hasta la promulgación del Real Decreto del 6 de marzo de 1985, que consolidaba la materialización en la práctica de esta idea. Fue entonces y no antes cuando se descartó definitivamente la categorización de modalidad educativa para la educación para alumnos con necesidades específicas, entendiéndose que apartarlos del sistema les perjudicaba en lugar de beneficiarles. El Real Decreto que impulsó este cambio para la educación en España (1985) estableció que el alumnado objeto de los programas inclusivos dentro de las escuelas de primaria y secundaria serían niños y jóvenes afectados por disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales o que padeciesen inadaptaciones de cualquier tipo.

Así, por ley, en todas las comunidades autónomas españolas los alumnos y alumnas con minusvalías físicas o psíquicas deben ser escolarizados en centros ordinarios y acudir a clase junto con el resto de sus compañeros, contando con el apoyo y los recursos específicos para minimizar aquellos obstáculos que pudiesen impedirles alcanzar su máximo nivel de rendimiento y desarrollo. El Real Decreto del 6 de marzo de 1985 únicamente puntualiza que, como excepción, «solo cuando la gravedad, características o circunstancias de su disminución o inadaptación lo aconseje, la

escolarización se realizará en unidades o centros específicos» (Fernández, 2011:10).

Si la experiencia a lo largo de las décadas ya había demostrado que la inclusión de todos los estudiantes en el sistema educativo en igualdad de oportunidades mediante la integración y la individualización eran claves fundamentales en la lucha contra el fracaso y el abandono escolar prematuro, la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo del 3 de octubre de 1990 terminó de constatar el éxito de la aplicación de una educación inclusiva en España a través, por decirlo de algún modo, de su oficialización.

La inclusión en los centros tradicionales del alumnado con necesidades educativas especiales se consideró oficializada, precisamente, porque la ley de 1990 fue la primera en designarlos de ese modo sobre papel, acuñándose la expresión en todos los campos del ámbito educativo de ahí en adelante. Además, en un capítulo dedicado por completo a la Educación Especial, la ley fijó igualmente como requisito educacional la adaptación curricular a las características particulares de cada alumno con discapacidad o problemas para el aprendizaje, justo como se haría con el resto del alumnado.

Otra de las aportaciones de Fernández (2011) a este respecto, es la de que la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) ya veía a los alumnos con necesidades educativas especiales tan diferentes como podían serlo cualquiera de los no englobados en esta categoría. Esto es, el currículo ha de flexibilizarse en la misma medida que lo hace para unos, para los otros, puesto que no es la discapacidad o minusvalía lo que excluye sino la personalidad única y capacidades individuales de cada estudiante: cada uno es absolutamente diferente a los demás, y no atender a sus rasgos diferenciadores podría desencadenar su desenganche escolar.

Por ello la autora confirma que, tras la aprobación de dicha ley, dejó de hablarse paulatinamente de integración en la escuela, en favor del término «inclusión». Una inclusión en la han de implicarse a fondo los centros, los equipos directivos, el profesorado, las familias, los psicólogos y los pedagogos. Al generarse un clima inclusivo de igualdad y aceptación, la comunidad al completo sale beneficiada, y muy en especial los alumnos y alumnas, que aprenden a convivir al tiempo que obtienen nuevos conocimientos y habilidades a partir de la propia convivencia.

Mas justo como ocurría con el Real Decreto del 6 de marzo de 1985, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 se ocupaba también de la educación especial de manera específica, concretamente en su artículo 36. Así, esta dicta que el sistema educativo ha de disponer de los recursos pertinentes para que el alumnado con necesidades educativas especiales alcancen los objetivos curriculares que han sido marcados para la totalidad de los estudiantes. Para que esto pueda llevarse a cabo, un equipo especializado de profesionales –psicólogos, pedagogos y docentes- han de realizar un diagnóstico previo de los problemas y las exigencias de cada caso en particular, con el fin de proveer la asistencia adecuada y adaptar la metodología en función de los rasgos característicos de cada uno.

Llama la atención, sin embargo, que por primera vez se mencione en una ley que los resultados conseguidos por el alumnado con necesidades educativas especiales se evaluará teniendo en cuenta los objetivos que se marcaron tras el diagnóstico inicial, una de las primeras evidencias de la necesidad de flexibilizar la forma de evaluar para poder medir de manera efectiva el rendimiento de los estudiantes.

En el artículo que sucede al anterior en la ley de 1990, se establecen, además, una serie de normas a seguir para poder ejecutar lo comentado. En primer lugar, los centros escolares han de incorporar a sus filas a

docentes cualificados y especializados –si es necesario, mediante la formación continua-, que sean capaces de atender eficazmente al alumnado con necesidades educativas especiales, potenciando el desarrollo de sus capacidades. Tampoco se ha de escatimar en recursos didácticos, material, adaptación curricular y otras modificaciones administrativas que faciliten la atención personalizada.

Como es evidente, la ley destaca que la atención especializada debe comenzar tan pronto como se detecte la discapacidad o problema para el aprendizaje, y recuerda que, ante la imposibilidad de atender a un alumno con necesidades educativas especiales en un centro ordinario a causa de la gravedad de su caso específico, se le derivará, excepcionalmente, en una unidad o centro de educación especial aparte. Esto no supone, ni mucho menos, un «destierro» del alumno que no ha podido integrarse con éxito en el sistema ordinario, pues estos casos han de ser monitorizados periódicamente desde la escuela que lo deriva al centro especial para que, una vez se superen los impedimentos que truncaban su inclusión educativa, el alumno pueda regresar a ella.

Huelga decir que, en los casos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, ya sea en el sistema ordinario o en el especial, la implicación de padres o tutores desempeña un papel vital, ya que, conforme a lo expuesto en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990), la decisión final, siempre bajo el asesoramiento de expertos, es tomada por ellos.

En años posteriores, otras leyes enfatizaron la necesidad de especializar al profesorado e implementar buenas prácticas docentes para una correcta atención a la diversidad y, de forma concreta, al alumnado con discapacidad, como es el caso de la Ley Orgánica 9/1995 del 20 de noviembre. Este documento trató especialmente los temas de participación

y gobierno de los centros docentes, así como el de la evaluación que, en concordancia con lo expuesto anteriormente, debe ser flexible y de límites amplios para que la totalidad del sistema educativo se vea recompensada.

Siete años más tarde, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, promulgada en diciembre de 2002, se hizo eco también de la requerida flexibilidad a la hora de introducir cambios tanto en el programa curricular como en la estrategia didáctica, con el único fin de adaptarse a las personalidades únicas y las aptitudes definitorias de cada estudiante en pos de la optimización de su rendimiento. Sin embargo, cabe ser destacado que esta ley contribuyó a la evolución de la inclusión educativa con mucho más que una mera enfatización de objetivos anteriormente marcados.

La ley del 2002 buscaba la consolidación de «una educación de calidad para todos», y para ello propuso unos principios inclusivos por los que se rigiese el sistema educativo con el propósito de garantizar su funcionamiento óptimo en general y en el terreno de la educación especial. Como se verá en los siguientes párrafos, el documento dictó, de forma separada, las acciones a llevar a cabo en distintos tipos de circunstancias propias de la diversidad: la del alumnado con necesidades educativas especiales, la de los estudiantes de origen inmigrante, la de los superdotados y la de todo aquel que se encuentre en riesgo de exclusión al tratar de integrarse en el sistema tradicional.

Por encima de todo, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación del 2002 perseguía la equidad, como única garantía asegurada de la igualdad de oportunidades tanto entre géneros como entre alumnos con distinto nivel de conocimientos y capacidades. Esto se rige, fundamentalmente, por principios democráticos y derechos fundamentales del ser humano. Para que se consiga, la mencionada ley dio luz verde al Estado Español para que llevase a cabo las actuaciones preferentes oportunas y firmara los

convenios necesarios para que el alumnado de todos los centros escolares del país fuese educado en igualdad.

Se presta especial atención en el documento a las zonas geográficas desfavorecidas, como pueden ser áreas marginales o zonas rurales, donde las administraciones educativas deben realizar un esfuerzo por asegurar el acceso a la educación de todos los individuos en edad de escolarización, así como la aportación de los recursos materiales y humanos indispensables para la ejecución de proyectos educativos y programas de apoyo y refuerzo. Asimismo, la ley aclara que, en caso de necesidad, se realizarán igualmente y de manera integrada, acciones de compensación educativa en esas mismas zonas, siendo responsable la administración de enviar personal específicamente cualificado al centro que lo requiera.

En lo que respecta a la atención del alumnado extranjero para que este sea «incluido» en el sistema educativo y educado en igualdad de oportunidades junto a los estudiantes locales, la ley de 2002 dicta que se facilite tanto su incorporación a los centros del país como su integración en la vida escolar, especialmente cuando se encuentran en edad de escolarización obligatoria. Las administraciones competentes en materia de educación han de desarrollar programas específicos en los cuales se les provea de refuerzo en cuanto al aprendizaje de la lengua y la cultura españolas, sin permitir que se atrasen en la adquisición de conocimientos básicos, de manera que puedan integrarse sin ningún tipo de dificultad añadida en el nivel educativo que les corresponda.

Tal y como se recoge en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002), el alumnado extranjero se acogerá a los mismos derechos y deberes que el español, y gozará de la oportunidad de ingresar en programas de formación profesional o de segunda oportunidad una vez cumplidos los quince años, siempre y cuando se haya demostrado su incapacidad para adaptarse al sistema educativo tradicional, y bajo la condición de adecuarse

a las normas generales y de convivencia de la escuela en la que ingresen. Los padres y madres del alumnado de origen inmigrante serán orientados y asesorados de manera específica para que su integración en la comunidad se produzca de forma simultánea a la integración de sus hijos en la vida escolar y social.

En otra sección de la ley se detallan las líneas de actuación prescritas para la atención e inclusión educativa de alumnas y alumnos superdotados intelectualmente. Conforme a ellas, los principios a seguir incluyen la ya conocida adopción de medidas para detectar y evaluar las necesidades educativas específicas de cada alumno de forma anticipada –pues solo así se podrán satisfacer sus exigencias únicas-; también contemplan el poder del Gobierno y las Comunidades Autónomas para la flexibilización de la duración de las etapas educativas en función de la demanda y la realidad del momento, sin perder de vista el límite de los veintiún años que marca el tiempo máximo que un estudiante puede permanecer en la educación obligatoria; asimismo, en el caso de precisar algún miembro de este sector del alumnado el también ya citado ingreso en un centro de atención especial, las administraciones deben facilitar tanto como puedan este proceso de cambio y, finalmente, será competencia de las administraciones promover tanto el desarrollo profesional docente como la orientación de padres y familiares en lo concerniente al tratamiento y acompañamiento del alumnado con necesidades intelectuales específicas.

Se puede decir que con la Ley Orgánica del 3 de mayo de 2006 se terminó de construir la legislatura española en materia de educación especial, ya entonces firmemente afianzada en la meta de «conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades» (p.2).

No hay que olvidar, con todo, que una de las cuestiones más importantes que acompañan los objetivos de la educación actual en general y de la educación inclusiva en particular es que todos los individuos han de crecer y formarse en igualdad de oportunidades, para lo cual requerirán de una serie de apoyos y recursos adaptados a sus características personales e intelectuales únicas, provistas de manera individual dentro de la marea social que es la escolarización.

En igualdad de condiciones, sea cual sea su sexo, raza, origen cultural y geográfico, capacidad intelectual, forma de pensar o forma de aprender, un alumno integrado con éxito en su centro escolar y en el sistema presentará, con toda probabilidad, un rendimiento académico óptimo. La llave de este logro queda en manos de las administraciones, equipos directivos, docentes y profesionales especializados que, como la propia ley de 2006 afirma, afrontan el reto de «mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto» (p.2).

3.4. Escuelas inclusivas

Según todo lo expuesto hasta el momento, una escuela inclusiva sería aquella que lucha por ofrecer absoluta igualdad de oportunidades a su alumnado para que desarrolle al máximo sus capacidades y puede aspirar a un mismo objetivo, independientemente de la situación de desventaja en la que pudiesen encontrarse. En este aspecto, la atención a la diversidad y la educación especial desempeñan un papel fundamental; no obstante, ahondando en el concepto de escuelas inclusivas se ha señalado la importancia de implementar buenas prácticas por parte de los centros que provoquen un cambio de paradigma, un cambio en los contextos, un cambio cultural en la línea que apunta López Melero. Una escuela donde todos son competentes cognitiva y culturalmente, donde el conocimiento se aprende de manera social, el trabajo es cooperativo y el aprendizaje dialógico, una escuela donde se conversa y se aprende a pensar, donde se respetan las diferencias como un valor, donde participan las familias con su mundo de valores y donde los docentes no son solo transmisores de conocimientos.

Para comprender mejor el entramado de acciones necesarias para que un escuela se considere inclusiva –esto es, un centro que lleva a la práctica la educación inclusiva-, se puede recurrir a una serie de investigaciones que, durante los últimos años, han analizado a fondo los entresijos del funcio-

namiento de los centros que educan conforme a los principios de la inclusión. El *Informe de la Inclusión Social en España*, editado en 2009 por la Obra Social de Caixa Catalunya, observó la frecuencia con la que equipos directivos y docentes, en su frustración ante el avance del fantasma del fracaso escolar y el riesgo de exclusión social del alumnado, reclaman la intervención de las administraciones públicas, cuando la clave real para redirigir el camino de los adolescentes hacia un futuro laboral y social fructífero está en la inclusión que se practique dentro de los muros de la escuela.

De acuerdo con lo difundido en este informe del año 2009, «el sistema educativo debe impedir que los jóvenes y los adultos vean mermadas sus oportunidades de progreso a lo largo de la vida a causa de no haber alcanzado credenciales educativas adecuadas y presentar limitaciones importantes en aspectos cognitivos y de actitud para su inserción social y laboral» (p.175). En las circunstancias sociales actuales, esa inserción requiere que los educandos adquieran, además, habilidades y competencias que les permitan adaptarse eficazmente a la sociedad de la información y al mercado global: sin duda alguna, un doble reto. Si, de manera añadida, se parte de que cada alumno presenta unas dificultades específicas para amoldarse a la perfección al sistema educativo, las cuales hay que abordar desde la individualización y la atención a la diversidad, el esfuerzo por innovar y flexibilizar se vuelve sencillamente indispensable.

En ocasiones, las dificultades para el aprendizaje o necesidades educativas especiales de un alumno o alumna pueden condenarlo de antemano a la exclusión escolar y social si el equipo docente no sabe diagnosticar su caso concreto a tiempo y adaptarse a sus exigencias motivacionales y aptitudinales. Igual o más importante es que el profesorado sepa dejar de

lado sus propios prejuicios y no discrimine a ningún estudiante por su capacidad limitada, su creencia cultural, su procedencia geográfica o su personalidad. El sistema educativo debe aceptar la misión de eliminar barreras y de asegurar que todos gozan de exactamente las mismas oportunidades para aprender y crecer en el entorno escolar.

Desde la perspectiva de la Obra Social de Caixa Catalunya (2009), esta universalización del acceso a la igualdad de oportunidades en educación pasa por la implementación de políticas educativas concernientes, en un primer lugar, a la «distribución equitativa de recursos educativos en el territorio para asegurar la posibilidad de que todos los ciudadanos puedan acceder sin excesivas dificultades a los distintos niveles educativos», en segundo lugar a «la concesión de becas y ayudas para asegurar la posibilidad material de que todos los ciudadanos/as, independientemente de sus recursos, consigan tener acceso a los diversos niveles educativos, atendiendo exclusivamente a sus capacidades individuales y no a su origen social y familiar o a su nivel de ingresos» y, en tercer y último lugar, a «la realización de políticas orientadas a asegurar la igualdad de condiciones y estímulos educativos para individuos pertenecientes a diferentes grupos o colectivos sociales, poniendo en marcha un modelo escolar comprensivo y asegurándose de que la población en situación de desventaja recibe una atención de calidad equivalente a los demás estudiantes» (p.177).

Cada uno de estos objetivos a alcanzar por las escuelas inclusivas requiere de estrategias determinadas, como la de aumentar la dotación de recursos económicos y educativos por parte de las administraciones en las zonas con alto riesgo de exclusión educativa y social o la de desarrollar iniciativas extraescolares que corresponsabilicen a familiares y agentes externos en la educación y la integración. Gracias a medidas como la primera,

los docentes pueden prestar un apoyo más especializado, así como el refuerzo proveniente de la familia facilita que el alumno o alumna en riesgo de quedar excluido o excluida se enganche –o reenganche- a la vida escolar.

La investigación de Echeita y Ainscow (2011) quiso recalcar los cuatro puntos fundamentales que definen la esencia de una escuela inclusiva. Esto es, no basta con atender individualmente, no es suficiente «integrar» a un alumnado aparentemente heterogéneo bajo un mismo techo. El equipo directivo y docente de un centro ha de conocer todos los aspectos de la inclusión, ser consciente de los esfuerzos que conlleva y, ante todo, ha de saber «cómo incluir». Para ello, se ha de tener en mente que educar en inclusión es un proceso y no ocurre en una hora lectiva; ni siquiera de un día para otro: es necesario observar, introducir mejoras, evaluar y reajustar métodos. Para los autores mencionados, de hecho, la educación inclusiva supone una «búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado» (p.4). A lo largo de este proceso, se estudia la forma de lograr sacar partido a las particularidades únicas de cada individuo, con el fin de maximizar su rendimiento.

El segundo rasgo definitorio de la inclusión para Eicheta y Ainscow (2011) es que esa búsqueda persigue de manera primordial la participación y el éxito de todo el alumnado sin excepción. Al ser partícipes de su educación (o estar presentes en ella, como lo describen los autores), los estudiantes han de acudir a clase –por lo que se debe luchar por erradicar el absentismo– y permanecer motivados ante el aprendizaje. Además, su experiencia escolar ha de ser de calidad, y esto implica que puedan opinar sobre su educación y valorarla, algo que no solamente favorece su inclusión, sino que hace que sean educados y evaluados con mayor flexibilidad, en función de sus características personales. Este aspecto de la participación permite decir que las escuelas inclusivas son escuelas donde se trabaja la equi-

dad, la cooperación y la solidaridad; no se basan en el principio de igualdad ni competición.

Podemos traer a colación una reflexión de Boff, Maturana, Batalloso y Pep (2008) que ahonda en este sentido:

> La convivencia tiene que ver con las emociones, tiene que ver con el respeto, con el amor, con la posibilidad de escuchar, de respetarnos en las discrepancias [...].
> [...] la tarea central de la educación y la democracia es que ese tránsito hacia la vida adulta sea en la configuración de un mundo en el cual se puede colaborar y se puede aprender todo porque no se tiene miedo a desaparecer en la colaboración y no se tiene vergüenza a no saber (p.66).

Como ya se ha dicho anteriormente, la investigación recuerda de igual modo que la inclusión solo puede ser practicada tras una identificación previa de los impedimentos específicos que experimenta cada alumno; cuando esto se consigue es posible proporcionar alternativas y métodos adaptados a su situación concreta. En cambio, si no se eliminan en esas barreras, lo que se está haciendo es negar el derecho de igualdad de oportunidades al alumno, en este caso, para recibir una educación bajo las mismas condiciones que el resto de estudiantes de su centro. El camino hacia la inclusión implica, adicionalmente, la recopilación de datos relevantes sobre el origen de las barreras mencionadas -cuándo se dan y en qué contextos, por ejemplo-, pues estos no solo ayudaran a la hora de introducir innovaciones en la estrategia didáctica y motivacional para un alumno en concreto, sino también para mejorar las políticas educativas y las prácticas docentes ejecutadas en los centros.

Eliminar y vencer barreras que impiden la participación en el sistema educativo y social significa cambiar contextos, significa cambiar sistemas, no es el alumnado quien debe de cambiar sino los sistemas y los contextos.

Echeita y Ainscow (2011) añadieron, como cuarta característica de la inclusión educativa en general y de las escuelas inclusivas en general, la manera en la que se presta una mayor atención –sin descuidar ni excluir al resto del alumnado- a aquellos casos al borde del fracaso escolar. La supervisión continua de los estudiantes que caminan sobre la cuerda floja del desenganche es vital para que el abandono no se llegue a producir; por ello, las buenas prácticas inclusivas destinadas a este grupo, independientemente de que posean o no otras necesidades educativas específicas, se centrarán en asegurar su participación dentro del sistema educativo, así como en potenciar su rendimiento académico canalizándolo hacia sus propios intereses.

Algo más generalizada es la aproximación ofrecida por Murillo y Duk (2011) en su análisis de «escuela eficaz» y «escuela inclusiva». Para este estudio, la idea de escuela integradora se corresponde con la realidad de los centros que con mayor eficacia combaten la exclusión social y educativa y que, normalmente, también son aquellos que proporcionan una educación de calidad y no por sus contenidos sino por su manera de calar en todos por igual, sin verse obstaculizada por las limitaciones personales o intelectuales. Estos, y todos los centros, en la opinión de la investigación mencionada, deberían ser responsables de acoger al alumnado de cualquier tipo: con discapacidad física o psíquica, con coeficiente intelectual por encima de la media, de origen inmigrante, perteneciente a minorías lingüísticas o étnicas, de origen inmigrante, con situación socieoconómica baja o muy baja, etc.

Tal misión se vuelve particularmente importante en nuestros días, ya que muchas de las condiciones enumeradas son consecuencias directas de los males que han azotado a la sociedad en años recientes: la recesión económica, las altas tasas de desempleo y el creciente fenómeno de la inmigra-

ción. Ante esa problemática, Juan Ramón Jiménez Vicioso (2013), subrayó la enorme importancia de utilizar la mediación intercultural en el ámbito escolar, una medida aún poco desarrollada en España. Con todo, el autor vislumbró oportunidades en lugar de desventajas en la situación actual, afirmando que «vivimos momentos de esperanza, de solidaridad, de construcción de redes sociales y de apoyo que afrontan colectivamente los problemas que la crisis está generando» (p.8), respaldando así la idea de que el reto de la diversidad enriquece y fortalece a las comunidades educativas y sociales.

Al incluir e integrar a un alumnado diverso en la escuela, se estará educando en la igualdad y fomentando el aprendizaje que se produce gracias a la presencia de la diferencia, esto es, el enriquecimiento cultural y vital. Y es que, hay que tener en cuenta, especialmente en la etapa secundaria de la educación, que se está formando a personas y ciudadanos a punto de integrarse en la sociedad y en el mercado laboral como adultos, y esto pasa obligatoriamente por la garantía de una participación plena y una igualdad de oportunidades en el acceso a la formación. Si se anula la libertad de un individuo o se le discrimina en función de sus limitaciones, será en la opresión y la discriminación en lo que se le eduque.

Las escuelas inclusivas permiten y potencian espacios y lugares de convivencia donde todos y todas apreden a pensar y aprenden a convivir.

Aun así, Murillo y Duk (2011) se preocupan por recalcar que no puede dejarse de lado ni la atención a la diversidad ni el currículo, pues si la escuela más integradora admitiese a alumnos y alumnas de todos los grupos arriba mencionados pero no ofreciese una metodología flexible para adaptarse a las necesidades de cada uno u olvidase los objetivos académicos, quedaría muy lejos de la eficacia. En pocas palabras, para los autores, una escuela integradora en la que no se aprende no puede ser denomina-

da inclusiva; sin embargo, cuanto más eficaz sea la escuela en la educación de su alumnado heterogéneo, más inclusiva será.

Ya años antes, concretamente en el 2002, Arnaiz había establecido en su monográfico *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva* que, lejos de la mera admisión al centro a un alumnado diverso, la inclusión en las escuelas busca que todos y cada uno de los miembros que están en el aula reciban una «educación acorde a sus características» (p.2) que maximice sus posibilidades de éxito. Esto supone, a su vez, «establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social» (p.3).

Conforme a la visión de Arnaiz (2002), se hace necesario ir más allá en la buenas prácticas integradoras para lograr educar con éxito a estudiantes con discapacidad, problemas en el aprendizaje, trastornos del comportamiento o dificultad para entender el idioma dentro del marco de la educación general. En línea con investigaciones anteriores, empero, la autora agradece la existencia de estos distintos tipos de alumnado, pues considera que retan al sistema educativo y lo potencian, o lo que es lo mismo, según sus propias palabras «son estudiantes que fuerzan a romper el paradigma de la escolarización tradicional y obligan a intentar nuevas formas de enseñar» (p.3).

La inclusión no intenta acercar a las personas a un modelo de ser, de pensar y de actuar «normalizado», acepta a cada uno tal como es, reconociendo a cada persona con sus características y particularidades individuales.

Desde el otro punto de mira, el del alumnado, la educación inclusiva en las escuelas los convierte en ciudadanos de derecho dentro del entorno

escolar, y hace que se sientan aceptados y comprendidos, no obviando el aspecto fundamental de la participación: un alumno o alumna de una escuela inclusiva, independientemente de sus capacidades individuales y de todos los factores que pueden situarle en un punto de partida de ventaja o desventaja con respecto a los otros, está «presente» en su educación y participa en ella.

Una vez más se ha de insistir en que lo descrito en el párrafo anterior debe aplicarse a todos los estudiantes sin excepción para que la educación inclusiva se lleve a cabo con efectividad. Por ello se asume que todos los centros de primaria y secundaria han de disponer de personal docente y experto que esté cualificado para dar respuesta a todo el alumnado, de ahí la importancia de un personal docente cualificado que ha de tener un carácter investigador y transformador. Así, es claro que los beneficios de la inclusión serán múltiples y mutuos: el alumnado aprende a convivir y se enriquece de las diferencias, mientras que el sistema educativo tiene la oportunidad de transformarse en base a la experimentación de proyectos de investigación que den respuesta a las necesidades de la escuela.

Retomando la concepción de que la inclusión en las escuelas es un proceso largo, y no algo que se alcanza de forma rápida o fácil, la investigación de López, Echeita y Martín (2008) exploró las principales dificultades que entorpecen el desarrollo de la educación inclusiva en los centros educativos, circunstancias que normalmente provienen de la falta de acuerdo e implicación entre miembros del profesorado, la detección tardía de necesidades específicas o las dificultades de una comunicación entre escuela y padres, mientras que en otros casos, sencillamente, el docente no sabe cómo actuar o no posee la formación y herramientas adecuadas con las que llegar al alumnado con necesidades educativas especiales.

El estudio al que se hace mención considera indispensable que la práctica inclusiva y educativa de los centros de primaria y secundaria esté fundamentada en principios y valores éticos, a saber: justicia, tolerancia,

profesionalidad, pensamiento crítico y libertad. De esta manera, se puede conformar una comunidad democrática dentro de la propia escuela en la que la totalidad de sus actores tiene voz y voto, participando en el proceso de inclusión educativa al tiempo que ponen en práctica los valores educativos y sociales compartidos. Un proceso en el que, de forma innegable, el alumno o alumna ocupa un lugar protagonista.

Interesante resaltar aquí la aportación de López Melero hace en Educacion inclusiva, escuelas democráticas (2012), cuando habla de las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela, habla de barreras políticas (normativas contradictorias), culturales (conceptuales y actitudinales) y didácticas (enseñanza-aprendizaje) con las que se encuentra la escuela inclusiva, refiriendose a las didácticas señala:

- ✓ Las clases deben convertirse en lugares de convivencia y aprendizaje, no de competitividad.

- ✓ El profesor docente investigador deja de ser un mero transmisor de conocimientos y se convierte en alguien que invita a pensar, a sentir, a actuar (se produce una ruptura con las adaptaciones curriculares).

- ✓ Debe producirse un cambio en los espacios y los tiempos, la organización del aula se realiza ad hoc, en función de la actividad que se va a construir.

- ✓ Es necesaria la participación de la familia, las escuelas inclusivas son escuelas democráticas donde se educa en valores y la diversidad es un valor.

López, Echeita y Martín (2008) reseñaron la decisión de incorporar alumnado con discapacidad intelectual como uno de los obstáculos que se interponen entre el sistema educativo y la inclusión en muchas escuelas año tras año. Frecuentemente, antes de que finalice el año académico, el

claustro se reúne para definir cuáles serán las líneas de actuación a seguir en el tratamiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Por un lado, unos temen que no se les podrá prestar la atención adecuada o dedicarles el tiempo necesario para cubrir sus demandas; otros respaldan la idea de que hay que «sacar» a estos alumnos del aula que comparten con el resto, al menos durante algunas horas de la jornada lectiva, pues de lo contrario tanto el docente como el grupo de clase quedarían atrasados en la programación, al tener que decelerar el ritmo.

En este supuesto, son clave tanto un desarrollo profesional docente que capacite al profesorado para la atención de alumnos con discapacidad -que debe, además, realizarse conjuntamente con los departamentos de psicología y pedagogía-, como la regulación de los niveles de exigencia, la metodología y los contenidos en un trabajo continuo e individualizado que beneficie al grupo de la clase al completo, un grupo donde conviven unos con otros y donde aprenden a pensar de manera cooperativa. Un grupo donde se participa en la construción del conocimiento y se respeta a todos en función de sus particularidades. No cabe lugar a dudas de que el esfuerzo preparatorio es mayor, pero la integración materializada de este modo hace que la educación inclusiva en las escuelas sea realmente eficaz.

Pese a ello, López, Echeita y Martín (2008) todavía encontraron otro supuesto que puede truncar la actividad de un centro en su transición a convertirse en una escuela inclusiva: la evaluación. Y es que, como cabe esperar, no es sencillo valorar el progreso del alumnado con necesidades educativas especiales, más aun cuando varios profesores de distintos departamentos han de ponerse de acuerdo. A este respecto se observan enormes variaciones de una asignatura a otra, siempre en función de cada concreto, concluyendo el equipo docente que, mientras los estudian-

tes con discapacidad se beneficiarían significativamente de trabajar en grupo con alumnos sin discapacidad en ciertas materias, hay algunas en las que la única forma de que avancen es aislarlos por completo. Alternativas a destacar en estos supuestos son la adaptación de las tareas –incluso cuando forman parte de trabajos grupales- y el seguimiento individualizado exhaustivo.

A esta aportación de López, Echeita y Martín (2008) podríamos responder con una frase de Francesco Tonucci (2014) sobre aquello de que la inclusión retrasa a los normales y como evaluar: «lo que se aprende es mucho mas de lo que se pierde».

Si bien la inclusión del alumnado con barreras lingüísticas, culturales, étnicas, trastornos del comportamiento o problemas de aprendizaje se produce con relativa normalidad hoy día, de la investigación arriba mencionada se puede inferir que la integración y educación inclusiva de los niños y jóvenes con discapacidad continúa siendo la «asignatura pendiente» de la inclusión. Una de las mayores dificultades que afronta el sector del profesorado al unir a estudiantes con necesidades educativas especiales con el resto es la de no poder llevar un ritmo constante o tan rápido como desearían, sintiendo que están provocando que los otros se atrasen. Esto llega a producir un gran desnivel en el avance curricular incluso entre asignaturas. Una de las soluciones propuestas por docentes tal y como recoge el estudio de López, Echeita y Martín (2008), es conseguir que la clase funcione como un verdadero equipo, de manera que el alumnado con discapacidad pueda ser apoyado, en determinados momentos, por sus compañeros sin que nadie llegue a quedar rezagado. Si las clases se convierten en lugares de convivencia y aprendizaje, no de competitividad como señala López Melero (2004) estaremos más cerca de una verdadera inclusión.

Por otra parte se puede traer a colación unas experiencias que dan un paso más hacia la veradera inclusión y que son las Comunidades de Aprendizajes como expertas en resolución de conflictos. Proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa, en este modelo educativo destaca dos factores clave para el aprendizaje: las interacciones y la participación de la comunidad. El proyecto que empezó en 1995 cuenta hoy con más de 120 Comunidades de Aprendizaje que se han extendido a nivel internacional y se han estudiado en el sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea.

Flecha (2005) señala que «estas comunidades se basan en la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, basadas en el aprendizaje dialógico. Esto supone reorganizar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, barrio o pueblo en base al diálogo». Sobre la exclusión social, educativa y el fracaso escolar aporta:

> En estos momentos continuamos funcionando como una escuela heredera de una sociedad industrial y que tiene muy poco que ver con la sociedad de la información. Ante esta situación, tenemos dos posibilidades: la primera opción es dejar la escuela como está perpetuando la exclusión social de los niños y niñas con menos recursos y que sufren más desigualdades. La segunda opción es plantearnos la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje, logrando superar la exclusión y el fracaso escolar (p.2).

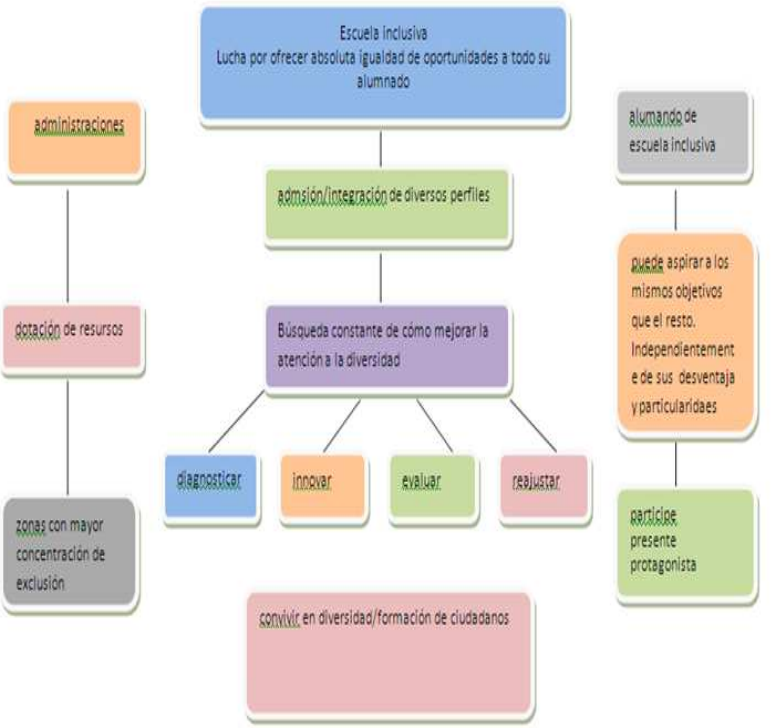
El aspecto más radical de estas experiencias educativas es que en ellas no sale nadie del aula ni del centro, como el profesorado sólo no puede se hace uso de todos los recursos necesarios para que desaparezcan los problemas de fracaso y conflicto: «las personas que entran no son solo profesores y profesoras sino los propios familiares de los niños y niñas, profeso-

rado jubilado, voluntariado, etc.» estos familiares son formados o alfabetizados si lo desean, «las escuelas se convierten en lugares de formación para toda la comunidad en la intención de conseguir una transformación del entorno que genere posibilidades».

Respecto a los problemas de disciplina Flecha (2005) señala que éstos se han intentado solucionar disciplinando o con mediación pero el éxito para él esta en el modelo comunitario, en este modelo toda la comunidad se involucra en un diálogo que descubre las causas y origenes de los conflictos para dar respuesta y transformar.

Estas comunidades de aprendizaje estan alcanzando un doble objetivo, superar el fracaso escolar y mejorar a convivencia.

Resulta oportuno dar por cerrado este apartado con una visión general de lo que conlleva que un centro sea considerado escuela inclusiva, esto es, que practique la inclusión y eduque con eficacia a una diversidad de alumnos en igualdad y equidad, no limitándose a la mera integración de estudiantes de perfil diverso en el interior de sus aulas:



Cuadro 4: Características y funcionamiento de una Escuela. (Fuente: Elaboración propia).

3.4.1. Didáctica para un aprendizaje significativo

3.4.1.1. El aprendizaje significativo

Al abordar la teoría del aprendizaje significativo, más importante aún que lograr una definición exacta es comprender lo que entraña aprender de forma significativa en el contexto de la escuela, y más específicamente en la atención a la diversidad llevada a cabo en secundaria.

En palabras de Rodríguez (2011), para que exista aprendizaje significativo debe haber una predisposición del alumno hacia este tipo de asimilación y, por otra parte, debe presentarse algún tipo de material que sea potencialmente significativo (es decir, que pueda relacionarse de manera no arbitraria con la estructura cognitiva del educando o con ideas de anclaje preexistentes).

Como puede inferirse de tales condiciones, el alumnado no puede adoptar un rol pasivo en el proceso de aprendizaje significativo; todo lo contrario: debe estar mentalmente alerta para captar nuevos significados y contrastarlos con los ya internalizados. Rodríguez (2011) considera también que durante esta tarea eminentemente intelectual el estudiante está, simultáneamente, diferenciando su estructura cognitiva y reorganizando su base de conocimientos para que semejanzas y diferencias sean diferenciables en su cabeza. Así, se podría decir, de algún modo, que el alumno o alumna construye, mediante el aprendizaje significativo, su propio conocimiento.

Este proceso es progresivo, y durante él se forman toda una serie de significaciones y conceptualizaciones, algo que, de acuerdo a la investigación mencionada, ha hecho que el aprendizaje significativo haya quedado englobado en el grupo de teorías constructivistas. La construcción progresiva del conocimiento propio, pues, exige el cuestionamiento y la implicación total del individuo, así como una postura reflexiva ante el proceso. Si se atiende a esta descripción, se entenderá que aquel alumno que se limita a tomar notas y a aprender y repetir de memoria lo dictado por el profesor no está llevando a cabo un aprendizaje significativo ni habrá captado, probablemente, significado alguno.

El estudiante que saca verdadero provecho del aprendizaje significativo desencadena un debate consigo mismo durante la asimilación de nuevas ideas cuestionándolas, comparándolas y desglosando su contenido, con el

único propósito de volver a montar el puzle de significado que se consolidará como nuevo concepto en su mente. Si bien Rodríguez (2011) admite que la teoría del aprendizaje significativo ha evolucionado a pasos agigantados en los años recientes, reconoce que toda ella se fundamenta en el trabajo iniciado en la década de los sesenta por el pedagogo norteamericano Ausubel, al que hace continuamente referencia.

La interacción entre el conocimiento recién adquirido y el conocimiento previamente consolidado constituye los cimientos del aprendizaje significativo, sin embargo, se considera oportuno analizar los pormenores y características de esa interacción para llegar a comprender el concepto en todas sus dimensiones. La investigación de Rodríguez (2011) hizo referencia a conceptos acuñados en las últimas décadas para definir este tipo de asimilación, como "modelo mental" y esquema", que sin duda alguna ayudaron a explicar los procesos cognitivos mediante los cuales se otorga significado a las nuevas ideas.

Como apoyo a lo expuesto, basándose también en los fundamentos de Ausubel y complementándolos con los de otros autores, Mª Luz Rodríguez había establecido en su trabajo La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva (2010) una definición bastante concisa del aprendizaje significativo, acorde a los avances teóricos en lo referente al mismo que se dieron desde los inicios de la carrera del psicólogo y pedagogo estadounidense hasta la primera década del siglo XXI. Así, Rodríguez (2010) declara:

> El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (p.9).

Para la investigación citada, y en concordancia con lo anteriormente expuesto, es claramente la presencia de esas ideas de anclaje lo que dota al nuevo contenido de significado, no sin que antes este entre en debate con el esquema mental previamente anclado. Es más, esa interacción dialéctica puede ser legítimamente considerada la característica principal del aprendizaje significativo, pues si no se produjese estaríamos indudablemente hablando de un aprendizaje mecánico.

El estudio de Rodríguez (2010) añadió, por último, que la fusión de las ideas preexistentes o de anclaje con la nueva información "no se trata de una simple unión o ligazón" (p.9), sino que lo que se produce en realidad es la transformación del conocimiento base contenido en la estructura cognitiva en contenido nuevo, formando finalmente una sola entidad: la nueva situación, información o concepto asimilado mediante aprendizaje significativo que, a su vez, quedará anclada como base para recibir nuevas informaciones en el futuro.

Justamente, cuando en una situación considerada familiar irrumpe la presencia de una nueva información, nuestra mente sigue un esquema tomado de la memoria a largo plazo que ya haya utilizado anteriormente para interpretarla. Poco tarde en darse cuenta de que, al tratarse de algo totalmente novedoso, no posee esquemas válidos para su interpretación, por lo que debe construir un nuevo "modelo mental" o representación. Rodríguez explica que "los modelos mentales se caracterizan porque suministran al sujeto poder explicativo y predictivo, permitiendo la aprehensión de esa nueva situación" (Rodríguez, 2011:8).

Es entonces cuando esquema y modelo mental se enzarzan en una interacción dialéctica hasta que los nuevos conocimientos se integran y estabilizan. A fuerza de repetirse el proceso, se va generando una "organización invariante de la conducta por dominio" (Rodríguez, 2011:8),

que hace que el alumno posea un esquema de asimilación mejorado, más amplio y mejor estructurado que facilitará la futura asimilación de nuevos conocimientos. Con todo, el autor del estudio que se menciona en estos párrafos se apresura a aclarar que, aunque lo parezca, el aprendizaje significativo no es un proceso simple ni instantáneo.

Para argumentar tal afirmación, se apoya en lo poco viable que parece que cualquier tipo de aprendizaje se produzca de manera súbita, y recurre a investigaciones anteriores que aseguraban que el conocimiento se organiza por campos conceptuales que se solo consolidan en la mente de un educando tras un largo periodo temporal. Por ello, resulta más razonable declarar que "los conocimientos de los estudiantes son moldeados por las situaciones que encuentran y progresivamente dominan" (Rodríguez, 2011:8), bajo el requisito de que esas situaciones se vuelvan paulatinamente más complejas, para retar al alumno o alumna e incrementar la calidad de sus esquemas mentales de asimilación; esto es, sin ir más lejos, lo que hará que el estudiante sea capaz de adquirir conocimientos más complejos, pues su bagaje cognitivo se vuelve más amplio y especializado.

Otra característica esencial del proceso de construcción cognitiva que es el aprendizaje significativo descrita por Rodríguez (2011) fue la de que, a pesar de extenderse en el tiempo, este proceso no es lineal, sino que presenta ocasionalmente rupturas. Estas se producen, especialmente, cuando la base de conocimientos previos del estudiante es insuficiente para contrastar la información, o durante el mismo surgimiento del debate y la duda ante la interacción de esquema mental y nuevo concepto. Por todo esto, se ha de entender que el aprendizaje significativo se produce de forma lenta, progresiva y compleja.

También resulta pertinente esclarecer la división de sus partes, y el rol que ocupa cada una de ellas en la asimilación de nuevas informaciones. Así, la base de conocimiento previo se identifica como el conocimiento en proyecto o en construcción; entre esta y la nueva situación o información se produce la interacción dialéctica, que a su vez genera, de manera progresiva, el aprendizaje significativo, un esquema de asimilación perdurable que determinará la manera de aprender y asimilar conceptos por parte del alumno de ahí en adelante.

La investigación sobre la teoría del aprendizaje significativo realizada un año antes por Rodríguez (2010), ayuda a dilucidar los casos en los que la asimilación no es significativa, sino repetitiva o mecánica. Primeramente, la autora destacó dos características principales del aprendizaje significativo en cuya ausencia este simplemente no puede darse: la actitud receptiva o predisposición a aprender significativamente, y la preexistencia de conceptos de anclaje en la estructura cognitiva que puedan servir de base o contraste a la nueva información.

Igual de crucial para ese estudio fue subrayar que no cualquier aprendizaje es significativo, ni la materia a aprender es aprendizaje. Es probable que el objeto presentado tenga lo que la autora llama "significatividad lógica", pero aún nos faltaría el proceso para que se completase la asimilación significativa. Hasta que el significado potencial no se convierte en contenido de la estructura mental cognitiva del educando, mediante el proceso gradual antes descrito, no se puede decir que se haya producido aprendizaje significativo.

Rodríguez (2010) quiso además matizar la diferencia entre el aprendizaje en ciertas asignaturas –como las matemáticas o la biología-, en las cuales no se dan las condiciones propicias para que el educando atribuya un

significado psicológico adicional al concepto aprendido, en función de las vivencias y experiencias almacenadas en su estructura cognitiva de manera similar al aprendizaje cognitivo. La significatividad psicológica, sin embargo, sí que se ve favorecida con otras materias en las que una idea admite, incluso, connotaciones negativas o positivas: figuras literarias, por ejemplo.

En este estudio también se desmiente que el aprendizaje significativo se produzca de forma repentina, en línea con lo expuesto anteriormente, pero se refuerza el argumento mediante la explicación de que la interacción entre significados preexistentes y recién llegados al esquema mental requiere tiempo. Pero, ¿cómo hacerse una idea de la duración del proceso? Rodríguez (2010) puntualizó que, para que un estudiante asimile e interiorice definitiva y correctamente el significado de un concepto, ha de verse enfrentado a su utilización en diferentes momentos y circunstancias de su vida; el primer contacto teórico en el aula es solo el comienzo.

Por otra parte, la inevitable subjetividad de cada aprendiz puede hacer que el aprendizaje significativo no sea precisamente correcto, ya que es incluso común que la conexión no arbitraria que se produce entre la base de conocimientos preexistente y la información nueva resulte en una idea que no tiene por qué ser válida para la comunidad en general. Cabe ser notado, en estos casos, que el supuesto anterior sobre los conceptos aprendidos en asignaturas que apenas dejaban "espacio" para añadir significado psicológico, el concepto aprendido es normalmente el aceptado de forma generalizada, si bien cuando se habla de creencias asimiladas por la mayoría de los miembros de una cultural, esto varía: el concepto anclado a través del aprendizaje significativo puede ser válido para la comunidad, pero incorrecto.

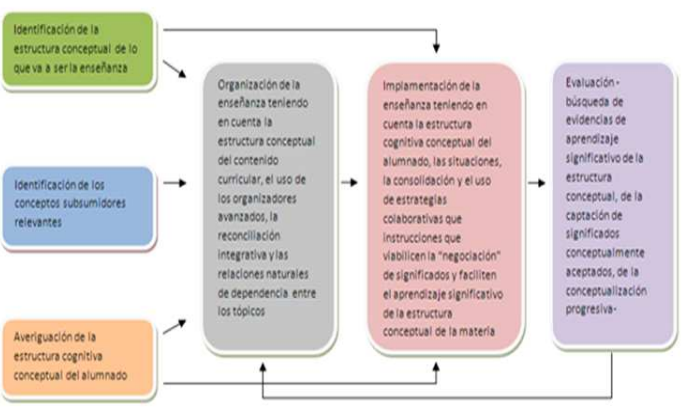
Algunos ejemplos propuestos por Rodríguez (2010) para diferenciar un aprendizaje significativo de uno de que no lo es incluyen conceptualizaciones tan arraigadas como la de decir que el sol "sale" o "se pone", cuando desde un punto de vista científico tales afirmaciones son completamente erróneas, o la concepción de los riesgos de asfixia que supone dormir con plantas cerca de la cama cuando, en otras circunstancias y sin ningún miedo, las personas acuden a locales y discotecas atestados de gente cada día en cualquier parte del mundo. Desde niños, los individuos aprenden significativamente que el sol sale y que las plantas consumen oxígeno; empero, el aprendizaje "correcto" o científico de tales acciones es mucho más completo y extenso de lo que esa idea anclada en la mente de muchos es.

Moreira (2010) va un poco más allá y establece una distinción entre formación de concepto y asimilación de concepto en el aprendizaje significativo acorde a las ideas de Ausubel. Desde su punto de vista, cuando se trata meramente de "formar" un concepto nuevo, esa parte del proceso de aprendizaje sí que se produce de manera espontánea y, adicionalmente, inductiva, estando cimentado sobre una experiencia fidedigna, demostrable y empírica. Así, conforme a esta investigación, la formación de un nuevo conocimiento en la estructura mental constituye "un tipo de aprendizaje por descubrimiento, en el cual intervienen procesos psicológicos de análisis discriminativo, abstracción, diferenciación, generalización y comprobación de hipótesis" (p.2), típico de los niños en edad preescolar o que cursan la etapa de educación infantil o primaria.

En cambio, la asimilación de concepto en el aprendizaje significativo, propia de adolescentes y adultos, es la que requiere de una base cognitiva o esquema mental consolidado con anterioridad. Así, se puede ver que es

en la infancia cuando suele producirse la mayor parte del proceso de "formar" nociones, mas la asimilación de nuevo conocimiento comienza a darse ya en la adolescencia sobre la base de conocimientos sentada. Por ello, se reafirma la necesidad del requisito indispensable para el aprendizaje significativo que se ha argumentado con antelación: sin conceptos previos en la estructura cognitiva del estudiante, este no podrá tener lugar.

El trabajo de Rodríguez (2011) sugirió que el profesorado de secundaria ha de programar concienzudamente el contenido curricular para que el aprendizaje significativo se produzca eficazmente en el aula; esto es, se requiere una organización previa para poder implementar y evaluar un método de enseñanza que propicie la correcta asimilación de conceptos por parte del alumnado. Para ilustrarlo, se acompaña su argumentación con la figura mostrada a continuación.



Cuadro 5: Modelo para organizar, implamentacón y evaluacón la enseñanza para lograr el aprendizaje significativo desde una perspectiva conceptual (2011). (Fuente: Rodriguez).

Regresando al estudio La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva realizado por Rodríguez (2010), se corrobora que, ya en la secundaria, cuando el proceso clave para una consecución de objetivos y un incremento del rendimiento progresivos es el de asimilación de nuevos conocimientos mediante el aprendizaje significativo, la lógica propia de las disciplinas no es suficiente para que el alumnado interiorice los conceptos de forma significativa: la innovación vuelve a hacerse necesaria. La autora aclara, no obstante, que utilizar mapas conceptuales, esquemas, diagramas y similares no es sinónimo de que los estudiantes estén aprendiendo significativamente, ya que estas son simples herramientas que facilitan el proceso; la verdadera efectividad del método radica en potenciar la capacidad del alumnado para atribuir significados y conceptualizar los conocimientos a lo largo del procedimiento.

Otro aspecto interesante del proceso de aprendizaje significativo observado por Rodríguez fue su dimensión social. En su opinión, para captar significados ha de darse una interacción personal –entre educadores y alumnado-, que se produce de forma simultánea a la interna –entre esquema mental y nuevo concepto. En esta interacción "externa", por así decirlo, está igualmente presente el intercambio y la negociación de significados, que deben ser mediados por la acción semiótica del profesorado. Actualmente, en un tiempo en el que las nuevas informaciones proliferan a diario y se podría afirmar que en cantidades virtualmente imposibles de procesar, el aprendizaje significativo se antoja, desde la perspectiva de esta y otras investigaciones, una de los mejores mecanismos para ampliar y consolidar la base de conocimientos de los educandos.

Como se ha mencionado, el papel del profesorado en el proceso de aprendizaje significativo es crucial, y así lo constata el estudio de Novak (2011) al afirmar que "it is important to recognize that ideally, teachers are also learners and they 'negotiate meanings' with their students. This is a complex interaction where all five elements of education should be involved (teacher learner knowledge evaluation context)" (p.7), es decir, que "es importante admitir que lo ideal sería que los docentes sean también aprendices y que "negocien significados" con sus estudiantes. Esta es una interacción compleja en la cual los cinco elementos de la educación sin excepción habrían de tomar parte (profesor, estudiante, conocimiento, evaluación y contexto).

Tampoco se olvida Novak (2011) de recordar herramientas potenciadoras del proceso como pueden ser los mapas conceptuales que, si bien no constituyen el aprendizaje significativo por sí mismas, facilitan en gran medida la asimilación de conceptos. Con ellas, el intercambio entre docentes y alumnos se vuelve mucho más rico, y la figura del profesor se transforma en la de un coach del aprendizaje en lugar de permanecer como mero divulgador de información.

Las reflexiones de Romero (2009) son idóneas para cerrar este apartado por la manera en que resumen y ratifican los principales rasgos analizados del aprendizaje significativo. Por un lado, explica que el estudiante o aprendiz es capaz de construir significados o conceptos e integrarlos a su estructura mental porque una relación no arbitraria entre lo que ya conoce y lo que está aprendiendo se establece. Sin ella, el aprendizaje significativo sería imposible. El "choque" entre la base de conocimientos preexistente y las nuevas informaciones desencadena un debate que culmina –tras un proceso gradual de diferentes enfrentamientos con el nuevo concepto- con la asimilación y consolidación de lo aprendido, que sustentará futuros procesos de aprendizaje significativo.

La dificultad de este aprendizaje radica en el dominio que posea el estudiante, esto es, la flexibilidad que presente su esquema mental ante la recepción de nueva información. Si el contenido de la estructura cognitiva es amplio, el alumno o alumna tendrá una mayor facilidad para asimilar conceptos de forma significativa, y es por esto que a menudo se categoriza a los estudiantes en grupos con "buena base" o "mala base" de conocimientos. Además, no se ha de obviar lo necesario de una predisposición a aprender significativamente, de que se produzca actividad constructiva y de que se interaccione con otras personas para que el debate interno sea fructífero. No es de extrañar, atendiendo a estas condiciones, que Romero (2009) califique el proceso de "intenso".

A propósito de la dimensión social del aprendizaje significativo, para finalizar, la autora mencionada propuso diagnosticar necesidades educativas en función de la capacidad del alumnado para aprender de manera significativa, al recomendar que "conviene distinguir lo que el alumno es capaz de aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender y hacer en contacto con otras personas, observándolas, imitándolas, atendiendo a sus explicaciones, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas" (Romero, 2009:2).

Al respecto no podemos dejar de decir que la naturaleza humana no es una máquina que se construye según un patrón prestablecido, no podemos seguir aceptando sin reflexión alguna que la "inteligencia" nos viene dada, sino que la inteligencia considerada como el dasrrollo de los procesos cognitivos, es algo que se adquire y se desarrolla si los contextos educativos ofrecen oprtunidades para ello, como bien señaló Vygotsky (1995). Esta visión del desarrollo humano a través de la cultura le lleva a afirmar que "la buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo", por eso no hay que esperar, sino enseñar desde el primer momento, por eso para Vygotsky el aprendizaje es antes que el desarrollo. Resalta también la

importancia de la visión colectiva del conocimiento: "El colectivo es la fuente del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, y en particular, en el niño retrasado mental" (p.109).

Por tanto y coincidiendo con López Melero la escuela es el lugar donde las personas con déficit intelectual han de educarse juntas con los demás y no en ambientes aislados, crecemos y aprendemos con los demás, el niño resuelve con la ayuda del otro. Precisamente el concepto de zona de desarrollo próximo es la explicación que da Vygotky para defender que los seres humanos aprendemos con la ayuda de los demás, el aprendizaje potencial de las personas con déficit intelectual solo es posible con la ayuda de los demás.

No olvidemos que el aprendizaje compartido genera inteligencia compartida, este es el origen del aprendizaje cooperativo y solidario. Cuando todo el alumnado se implica en la construcción del conocimiento las clases se convierten en verdaderas comunidades de convivencia y aprendizaje.

4.1.2. Las habilidades cognitivas de orden superior

Al igual que el aprendizaje significativo requiere de unas condiciones previas, como la predisposición del estudiante y una estructura cognitiva básica consolidada, para que este aprendizaje sea profundo es imprescindible que, además, se posean ciertas habilidades que permitan desarrollar de forma satisfactoria los procesos de adquisición, contraste, organización, interpretación y asimilación de nuevos conceptos. Esto es algo que Valenzuela (2008) analizó detalladamente en su trabajo Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo.

Dicha investigación hace referencia al "pensamiento de buena calidad" (p.3) como herramienta esencial que permite llevar a cabo los procesos descritos en el párrafo anterior, y que debe desarrollarse a medida que se aprende y se expande la base de conocimientos, adquiriendo un mayor dominio a la hora de establecer conexiones y ejecutar operaciones mentales con la información desconocida. Además, resalta que estar en posesión de esta herramienta significa que se tiene pensamiento crítico, creativo y metacognitivo.

Apoyándose en investigaciones anteriores, Valenzuela (2008) distinguió los tres tipos de pensamiento mencionados de la siguiente forma: el pensamiento crítico capacita al individuo para procesar y reelaborar la nueva información, conformando así una base de creencias propias que le guiarán al razonar, buscar soluciones a problemas y tomar decisiones; el pensamiento creativo, sin embargo, es el encargado de generar ideas originales y establecer nuevas conexiones entre conceptos conocidos y nuevos, operando así en colaboración con el pensamiento crítico; y, por último, el pensamiento metacognitivo es aquel que permite evaluar los procesos de pensamiento propios mediante la reflexión, es decir, la señal de que el aprendiz tiene absoluto dominio y conocimiento de su estructura cognitiva y su manera de aprender.

El estudio de las Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo (2008) expone que, dado que el desarrollo de estas herramientas o tipos de pensamiento no es fácil ni espontáneo y se requiere de un largo proceso educativo para obtenerlas y dominarlas, el profesorado ha de incluir la enseñanza y entrenamiento de las mismas en su estrategia metodológica.

En palabras de Valenzuela: "Así, con esta enseñanza explícita, se permite que el alumno adquiera las destrezas necesarias para poder realizar múltiples operaciones con el conocimiento que adquiere (2008:3-4).

Con tal propósito, investigaciones anteriores propusieron una serie de destrezas en las que el alumnado debería ser entrenado, y que Valenzuela (2008) recoge en su estudio: comparación, clasificación, inducción, deducción, análisis de errores, elaborar fundamentos, abstracción y análisis de distintas perspectivas. Todas ellas son habilidades de pensamiento que capacitan al estudiante para procesar la nueva información de manera óptima y alcanzar un aprendizaje más profundo. Pero no deben ser vistas como meras herramientas facilitadoras, ya que realmente se hacen necesarias en el proceso de aprendizaje significativo; el citado autor declara que si no se utiliza, como mínimo, una de las arriba nombradas, el aprendizaje es mecánico, repetitivo, y "un mero almacenaje de información, que probablemente será olvidado tras la evaluación" (p.4).

Aunque ya existen programas específicamente diseñados para la adquisición y desarrollo de las herramientas descritas, estos no gozan de todo el reconocimiento que debieran, sobre todo por parte del ámbito docente, ya que parecen dejar de lado el carácter disciplinar del aprendizaje. La postura de pedagogos y docentes a este respecto manifiesta que el aprendizaje de habilidades cognitivas ha de tener lugar dentro del contexto de cada una de las áreas concretas del currículo pues, tal como afirma la investigación comentada, partiendo de la lógica interna de cada una de ellas, así como de los contenidos construidos para cada contexto específico se puede dar la interdisciplinariedad.

En otras palabras, la destreza de adquirir, contrastar, reorganizar y afianzar conceptos en el esquema mental es algo que, idóneamente, ha de procurarse en cada disciplina de forma aislada, para que el alumno pueda

ponerla en práctica en función de la metodología específica de cada asignatura. Y es que, para Valenzuela (2008), la posibilidad de usar dichas herramientas "depende de la mediación simbólica dada por el dominio específico en el cual se despliegan estas destrezas" (p.5). Para reforzar su argumento, explica que cada disciplina tiene un código propio, para el cual no cualquier forma de utilizar las herramientas cognitivas es válida; sin embargo, manejarlas puede facilitar la transferencia de una disciplina a otra, mediante los mismos métodos de contraste, reorganización y asimilación de la información.

Se observa, por tanto, que es posible "enseñar habilidades intelectuales a partir del currículo, de la disciplina, tomando en consideración, no sólo la lógica disciplinar, sus contenidos específicos, sus métodos, sino también sus propósitos y sus formas de comunicación y lenguaje" (Valenzuela, 2008:6). Desde la perspectiva desde estudio, se podría decir que el marco perfecto de adquisición de habilidades cognitivas sería el de instrucción explícita integrada en la enseñanza de los contenidos curriculares.

Resulta oportuno aclarar que el desarrollo de este tipo de herramientas o habilidades cognitivas está fuertemente orientado a la mejora de la calidad del aprendizaje en el entorno de la educación, y muy especialmente en la etapa secundaria pues, si se recuerda lo expuesto por Moreira (2010), el aprendizaje significativo que requiere de un pronunciado pensamiento crítico, creativo y metacognitivo se da en esa fase de la vida escolar, tras haberse sentado las bases de la estructura cognitiva a lo largo de la educación primaria.

Las herramientas que puede proporcionar el profesorado a través de la instrucción en el uso de tales destrezas, integrada en las distintas discipli-

nas del currículo, no hace más que estimular el tan necesario pensamiento de calidad, que propiciará un aprendizaje bien estructurado y consolidado de los contenidos de cada asignatura, quedando el estudiante capacitado para establecer –en adelante- relaciones y operaciones mentales complejas con los conceptos recién adquiridos.

Particularmente ilustrativo de la argumentación a favor de contextualizar la enseñanza de estas habilidades por disciplinas es el trabajo de Zohar (2006), que centró su estudio en el aprendizaje de la asignatura de ciencias, ya que desde su punto de vista esta actúa como gran estimuladora del desarrollo del pensamiento crítico y científico. Los enigmas planteados por la ciencia obligan al estudiante a procesar la nueva información de una forma activa; si así lo hace, estará construyendo conocimientos en su esquema mental de forma significativa.

Zohar (2006) se sirvió del análisis de su proyecto "Thinking in Science Classrooms" ("Pensando en clases de ciencias"), que promueve el desarrollo profesional docente para capacitar al profesorado ante la necesidad de instruir en habilidades cognitivas en el aula, situándose en el ámbito específico del área de ciencias. Para lograr este propósito, asegura el autor, basta con integrar actividades metacognitivas en la estrategia didáctica específica de ciencias y, conforme a los resultados observados, se ha podido comprobar que esto beneficia tanto al alumnado que presenta un bajo rendimiento como a los "primeros de la clase", tratándose, pues, de una metodología inclusiva.

Con el fin de mostrar de una forma más nítida en qué se diferencia la clase de ciencias tradicional de aquella que integra la instrucción de habilidades cognitivas, Zohar (2006) indicó que la actividad metacognitiva propuesta por el proyecto "Thinking in Science Classrooms" incrementa

el número de tareas a completar a lo largo de la hora lectiva y alienta la utilización de pensamiento crítico de orden superior; por otra parte, también marca unos objetivos únicos y específicos de la asignatura, que requieren de una metodología adaptada que potencie las capacidades del alumnado en la disciplina científica; y, para terminar, la manera de enseñar las habilidades cognitivas es, en este caso, explícita y sistemática.

Una de las grandes ventajas del proyecto educativo experimental de Zohar (2006) fue que podía coexistir con el currículo escolar, que no tenía que ser modificado ni flexibilizado para acoplar las actividades de aprendizaje denominadas "Pensando en las clases de ciencias". Que el profesorado tuviese que desprenderse de un currículo ya dominado para comenzar a trabajar con un programa radicalmente distinto, por novedoso y beneficioso que fuese, seguramente causaría un enorme desbarajuste en el desarrollo de las clases. Por ello, lo que propone la investigación es el aprovechamiento de medios alternativos.

Estos medios tienen una unidad básica: cada una de las tareas que exigen la acción de pensar en un tema científico concreto. Para la puesta en práctica del proyecto, Zohar (2006) diseñó diferentes tipos de actividad para que fuese posible instruir en la forma de transferir conocimientos pero, sobre todo, para evitar que patrones rígidos de aprendizaje perjudicasen el proceso de asimilación significativa. Como resultado, se observó en el alumnado gran predisposición ante la variedad de actividades, y un ejercicio del pensamiento activo y profundo. Sorprendentemente, lejos de realizarse estas actividades en la parte teórica del aula, se llevaron a cabo en el laboratorio, donde precisamente los estudiantes quedan ensimismados por los aspectos técnicos de la práctica y no reflexionan sobre lo que están haciendo.

Pero, además, el experimento incluía tareas de pensamiento posteriores a las prácticas de laboratorio, con el propósito de hacer hincapié en el razonamiento científico y el pensamiento crítico al tratar de sacar conclusiones sobre lo trabajado. O lo que es lo mismo, para aprender significativamente. La integración de las habilidades cognitivas en el área de ciencias se tradujo, gracias al "Thinking in Science Classrooms", en una mejora de la calidad del aprendizaje y un incremento en el rendimiento de los estudiantes; pero esto no quiere decir que quedara exenta de críticas por parte del profesorado.

Muestra de ello es que Zohar (2006) recogió inquietudes de los docentes parte de la muestra como las que declaraban considerar la parte de instrucción en habilidades cognitivas una pérdida de tiempo en detrimento de la que sentían que era realmente su labor asignada: la enseñanza de contenidos científicos. Otros temían no disponer de espacio temporal suficiente para completar la impartición de todos los contenidos obligatorios del año académico. En cambio, la investigación ve con absoluta claridad que estas preocupaciones son infundadas, puesto que enseñar a pensar y enseñar la materia conforma un único objetivo educativo, y no dos metas diferenciadas como las que identificaban los miembros del equipo docente.

En un programa bien diseñado de cualquier asignatura, la enseñanza de las habilidades cognitivas y la enseñanza de contenidos se complementan y potencian mutuamente, pudiéndose resumir así la filosofía del proyecto arriba descrito. Vásquez (2010) discutió sobre algunas herramientas, como la Taxonomía de Bloom, creadas para clasificar y diseñar objetivos educativos. Utilizando este tipo de mecanismos se pueden diseñar currículos, personalizarlos y analizarlos, así como construir y revisar instrumentos evaluativos. No obstante, como comenta la investigación mencionada, uno de sus usos más extendidos es el de identificar fortale-

zas y debilidades en el currículo y cómo estas inciden sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas del alumnado.

La Taxonomía de Bloom, cuya primera propuesta surgió en la década de los cincuenta en la Universidad de Chicago, pone especial énfasis en todo lo relacionado con la construcción cognitiva y la capacidad para recordar información con el fin de detectar –a tiempo- flaquezas a la hora de analizar, sintetizar o evaluar nuevas informaciones, con el consecuente bajo nivel de aprendizaje. Al ser esto diagnosticado, se aconseja planificar currículos o programas de calidad que "estimulen el trabajo de los estudiantes a través de los distintos niveles cognitivos" (Vásquez, 2010:17), esto es, por ejemplo, recordando conocimientos de tipo factual –que requiere un esfuerzo de nivel elemental-, pero también evaluando el contenido asimilado –que solo puede ejecutarse combinando distintos tipos de procesos cognitivos-.

Desde la perspectiva de la investigación que nos ocupa, las dificultades encontradas por el profesorado al diseñar actividades didácticas e instrumentos evaluativos para integrarlos en currículos enfocados a objetivos de aprendizaje cognitivo hace que estos muy a menudo se rindan ante la aparente complejidad de los mismos y solo planifiquen actividades cognitivas del primer nivel (como la mencionada de recordar conocimientos factuales). Lo correcto sería dar igual importancia a lo que -según Vásquez (2010)-, la psicóloga americana Halpern denominó "habilidades cognitivas de orden superior" que a las de nivel más bajo o de orden inferior, pese a que las primeras "son relativamente complejas, requieren juicio, análisis, y no son aplicadas de manera puramente memorística o mecánica" (p.26). Englobadas en el pensamiento de orden superior, estas destrezas se caracterizan por su lógica reflexiva, su sensibilidad al contexto en el que se dan y por la necesidad de monitorización, en este caso, por parte de los docentes.

Tanto las habilidades cognitivas que requieren de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo (Valenzuela, 2008), como las recientemente denominadas como "de orden superior" (Vásquez, 2010) se aplican en una misma dirección para el estudiante construya su propia autonomía intelectual. Esto es, según expuso López (2012), cuando en la escuela se diseña un currículo en el que se integran las tareas de instrucción en habilidades cognitivas, los objetivos dejan de basarse en transferir toda una variedad de conocimientos al alumnado, y encuentra su eje en lo que denominado "enseñar a aprender".

De manera añadida, López (2012) subraya que el progreso del alumnado es fácilmente medible no solamente en función del desarrollo de las mencionadas destrezas, sino también por la predisposición ante actividades de pensamiento crítico y características individuales como la sensibilidad y la apertura mental que ayudan a enfrentarse y valorar otras creencias e informaciones externas. Es más, para la autora, el pensamiento crítico es vital para el éxito académico escolar y personal.

Una de las grandes revelaciones del trabajo de López (2012), publicado bajo el título Pensamiento crítico en el aula, es la de que muchos individuos pueden poseer habilidades cognitivas de orden superior o inferior y no las utilicen, o ni siquiera sean conscientes de poseerlas. Disponer de tales herramientas no convierte a un estudiante en un buen pensador crítico, pero tan pronto como el profesorado las detecta, ha de saber motivar y estimular la actividad cognitiva para que el alumno a alumna haga uso de ellas, desarrollándolas apropiadamente.

¿Cómo se puede instigar el uso y desarrollo del pensamiento crítico y las destrezas cognitivas? La investigación mencionada buscó evidencias en estudios anteriores que corroboran que estimular tal actividad es posible, encontrando numerosos programas diseñados específicamente con este fin, justo como el "Thinking in Science Classrooms" ("Pensando en clases

de ciencias") de Zohar (2006), que se basan en un tipo de pensamiento indagador y en la formulación de preguntas con el propósito de desarrollar eficazmente las habilidades cognitivas.

Dado que pensar de forma crítica aporta beneficios al aprendizaje en la escuela pero, a su vez, ayuda igualmente en la resolución de problemas fuera de ella y prepara para el mundo laboral, a esta destreza cognitiva se le ha de dar especial valor en la educación secundaria, durante la cual, como se ha comentado repetidas veces, se prepara al individuo para la vida laboral, así como para la ciudadanía y la convivencia con otras personas. El desafío añadido que supone la implementación de su enseñanza para el profesorado es firmemente apoyado por Valenzuela (2008), quien aporta sugerencias a la hora de diseñar estrategias de enseñanza del aprendizaje cognitivo, como las que se detallan a continuación:

✓ Desde el inicio, la clase se ha de programar de manera que el uso de las habilidades cognitivas de orden superior –e inferior- sea imprescindible. Tareas efectivas que ayudan a construir conocimiento de forma significativa pueden ser, entre otras, el tener que tomar decisiones, solucionar problemas, investigar o inventar.

✓ Debe asimismo existir una correspondencia entre la estrategia implementada y la forma de evaluación, ya que esta determinará qué contenidos se enseñan y cómo se enseñan. De esta forma, alumnado estará preparado para adecuar sus habilidades cognitivas a los requisitos evaluativos.

✓ Por último, no se puede olvidar que la enseñanza de destrezas cognitivas ha de ser continuamente reforzada por una motivación que impulse el desarrollo de hábitos mentales de autorregulación, crítica y creatividad, así como de pensamientos metacognitivos.

Para finalizar, Valenzuela (2008) ayudó a esclarecer los motivos por los cuales la posesión de hábitos mentales relacionados con el pensamiento

crítico y las habilidades cognitivas puede marcar una gran diferencia en el rendimiento y la motivación del alumnado. Por un lado, la autorregulación implica tener un dominio consciente del propio razonamiento, de la planificación del aprendizaje, de los recursos necesarios y de la autoevaluación; por otro, tener capacidad de razonamiento crítico otorga las cualidades de precisión y claridad a la hora de adoptar una postura ante nueva información o nuevos conocimientos, siempre que este vaya acompañado de una estructura cognitiva básica.

Además, la investigación añade:

> [...] los hábitos mentales tales, como el comprometerse intensamente en las tareas aun cuando las soluciones y respuestas no aparezcan de inmediato, superar los límites de su conocimiento y sus capacidades, generar, confiar, y mantener sus propios estándares de evaluación, y generar nuevas formas de observar una situación más allá de los límites de los estándares convencionales, son asociados al razonamiento creativo y deberían ser intencionados en la Escuela. Cada uno de estos tipos de hábitos debería estar presente en cada uno de los pasos que conducen a un aprendizaje profundo, a saber, la adquisición, la profundización y el uso significativo del conocimiento (p.7).

Se puede concluir, por consiguiente, que la integración de la enseñanza de las habilidades cognitivas de orden superior en el currículo escolar, conformando un solo objetivo junto con los contenidos a impartir, benefician considerablemente las capacidades de razonamiento, de aprendizaje y de autorregulación, la motivación, la autoestima y el rendimiento académico del alumnado, por lo que el profesorado no debe dudar en afrontar el desafío que supone implementar una estrategia didáctica enfocada a su instrucción.

3.5. La atención a la diversidad

Al hablar de la atención a la diversidad, no se puede ignorar que, incluso compartiendo necesidades educativas comunes ya cubiertas por el currículo escolar, ningún estudiante se encuentra en el mismo punto de partida ni afronta de la misma manera los retos de su etapa educativa. Características tan diversas como las potencialidades individuales, el ritmo a la hora de aprender, la lengua de origen, el coeficiente intelectual y hasta aspectos psicológicos y físicos llegan a mediatizar por completo el proceso de aprendizaje haciéndolo –en palabras de Blanco (2004)- "único e irrepetible en cada caso" (p.1).

Y es que, como la propia investigación citada indica, el concepto de diversidad ya expresa por sí mismo los rasgos definitorios de lo que, hace alrededor de un siglo, no era más que una masa estudiantil. Hoy día, en cambio, se reconoce que cada miembro del alumnado precisa de una atención pedagógica individualizada para desarrollar al máximo sus capacidades y alcanzar los objetivos marcados en igualdad de oportunidades con respecto a sus compañeros, incluso cuando no existe la discapacidad o los trastornos del aprendizaje.

Si bien a menudo los docentes recurren a técnicas socorridas como dar un margen de tiempo extra al estudiante para que complete una tarea o asimile un conocimiento, alternar material educativo o estrategias y reforzar lo enseñado con actividades complementarias, lo cierto es que gran parte de las necesidades específicas de algunos alumnos y alumnas no pueden ser satisfechas con estos métodos tradicionales. Por ello es que en las siguientes líneas se tratará el tema de las adaptaciones curriculares y la introducción de buenas prácticas docentes en los contextos del centro y del aula.

Cuando Blanco (2004) trata el tema de la atención a la diversidad en el currículo escolar, incide en que durante mucho tiempo se ignoraron las necesidades educativas especiales y, al quedar rezagados algunos alumnos, se les agrupaba en un lado de la clase, se les derivaba a un aula especial o incluso a un centro específico. Estas actuaciones, claramente, evidencian que el sistema educativo solía señalar al alumnado como responsable de su propio fracaso, en lugar de revisar aspectos metodológicos que pudiesen estar agravando las dificultades que experimentaban. Eso mismo es lo que se ha de hacer en la atención a la diversidad: observar y reevaluar la pedagogía para poder adaptarla a las individualidades de cada cual.

Todavía hoy, sin embargo, el currículo educativo depende en gran medida de las Administraciones, que dictan su composición, programación y evaluación sin llegar a contextualizar; algo que, para Blanco (2004), genera "un elevado número de dificultades de aprendizaje, repeticiones, ausentismo y fracaso escolar" (p.2). Afortunadamente, cada vez con mayor frecuencia vemos que la Administración Educativa propone currículos flexibles, en los que simplemente hay que cumplir unas enseñanzas mínimas a partir de las cuales los centros "construyen su propuesta curricular adecuando, desarrollando y enriqueciendo el currículo oficial en función de las características de su alumnado y del contexto sociocultural de referencia" (p.3).

Sin la mencionada flexibilidad curricular, sería sencillamente imposible desarrollar una metodología de atención a la diversidad, pues esta permite a los equipos directivos, docentes y orientadores tomar decisiones de forma autónoma en función del perfil único de su zona y sus estudiantes. Aun así, todavía se dan más requisitos a cumplir para que educar en la diversidad sea una realidad: el currículo ha de ampliarse y equilibrarse, fomentando la potenciación de capacidades y la enseñanza de contenidos cruciales para

una efectiva inserción social y una formación personal integral que, también hasta hace poco, habían sido obviadas.

Blanco (2004) enfatiza, como se hizo en líneas anteriores, la trascendencia de diagnosticar individualmente a cada alumno para poder proporcionar una atención a la diversidad realmente eficaz, reconociendo que "solo a través de este conocimiento se podrán ajustar las ayudas pedagógicas al proceso de construcción personal de cada alumno" (p.6). Por añadidura, el proceso de observación y diagnóstico mediante el cual el equipo educativo y pedagógico de un centro identifica las demandas específicas de cada miembro del alumnado ha de extenderse en el tiempo a lo largo de todo el curso académico. De esta manera, la estrecha comunicación entre docente y estudiante facilitará el reajuste permanente y personalizado por el que ha de pasar el currículo, una actuación en la que, recordemos, el alumno o alumno tiene voz y voto.

Al mismo tiempo y aludiendo a todo lo expuesto bajo el epígrafe anterior, la adaptación y organización del currículo con fines de adaptación a los distintos perfiles individuales que conviven en el aula debe estar destinada a alentar al alumnado a construir aprendizajes significativos. En la misma línea, se aconseja que cada actividad de aprendizaje se planifique en torno al fomento de la participación grupal y el avance individual según las potencialidades de cada individuo, promoviendo que todos tomen parte en las tareas asignadas de manera colectiva, independientemente de si luchan por conseguir unos objetivos adaptados a sus necesidades o han quedado descolgados en alguna parte del contenido curricular impartido.

La utilización del aprendizaje cooperativo es vital para conseguir un rendimiento más elevado, mayor motivación para lograr un alto rendimiento y unos niveles superiores de razonamiento y pensamiento crítico. La

coorperación produce mayor integración social, mejora la autoestima individual y refuerza la capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones.

Pese a que, tal y como han hecho otros muchos autores, Blanco (2004) quiere destacar los múltiples beneficios académicos y sociales de hacer trabajar al alumnado con necesidades educativas especiales dentro de un grupo heterogéneo de estudiantes, no pasa por alto lo ventajoso de elaborar adaptaciones curriculares personalizadas o individuales. Estas implican un acompañamiento permanente durante el cual se edifica un currículo único que se adecúa a las exigencias de una personalidad y una manera de aprender exclusivas del estudiante. Asimismo, la autora puntualiza que, aunque la discapacidad no constituye un requisito sine qua non para la decisión de adaptar de forma individualizada el currículo, en la mayoría de los casos se adopta como medida extraordinaria dictaminada tras un proceso de análisis psicopedagógico y de rendimiento personal.

En su estudio titulado La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo, Blanco (2004) insta a no precipitarse a derivar a los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje a centros o programas específicos, o incluso a realizar la adaptación curricular individualizada de forma automática, sin haber antes evaluado cuidadosamente sus características personales, su entorno y sus capacidades. Lo hace pues, en muchas ocasiones, la simple adopción de buenas prácticas en el aula puede compensar sus debilidades; en otras, es posible que sea incluso conveniente contar con la asistencia de psicopedagogos y otros expertos. Por ello, ningún caso ha de quedar exento del exhaustivo análisis previo en busca de un diagnóstico personal único.

Para que la evaluación psicopedagógica de cada alumno en particular resulte efectiva ha de realizarse en interacción con el contexto, así como ser llevada a cabo por personal especializado en cooperación con el profeso-

rado a cargo de cada caso. Estos profesionales atenderán especialmente a características como el nivel de competencia curricular, las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje y los contextos educativo, social, familiar y económico. De aquí en adelante, el equipo docente está listo para comenzar el proceso de adaptación curricular individual, que queda dividido en las siguientes fases (Blanco, 2004):

A. Tras analizar los datos obtenidos en la evaluación psicopedagógica, se determinan las necesidades educativas especiales del alumno evaluado para establecer qué modificaciones del currículo o la metodología serán oportunas para favorecer su éxito académico y su desarrollo como persona y ciudadano.

B. A continuación, se averigua la modalidad del apoyo requerido y los recursos materiales necesarios para la adaptación. Por ejemplo, la atención específica de un alumno con discapacidad física implica la eliminación de aquellas barreras arquitectónicas que dificulten su vida escolar, y la de uno con discapacidad psíquica la de un profesional experto que trabaje conjuntamente con su tutor o profesor. Por añadidura, se tendrá que recurrir a la administración pertinente en busca de dotación de material didáctico o instrumentos especializados que puedan ser requeridos para satisfacer la demanda de un perfil concreto.

C. Obligatoriamente se mantendrá informada a la familia del diagnóstico del estudiante y de los procedimientos que se llevarán a cabo para adaptarse a sus circunstancias. De esta forma, se les puede igualmente orientar para que, desde su posición privilegiada, sean capaces de prestar un apoyo inestimable a la labor del centro educativo. Y es que cabe notar que, al entrar en juego la cooperación del entorno familiar, los aprendizajes se vuelven más significativos al ser contextualizados, propiciando el avance del alumno hacia los objetivos marcados en igualdad de oportunidades con el resto de estudiantes.

D. Se realizará un seguimiento continuo de cada una de las adaptaciones curriculares ejecutadas, quedando siempre abierto el currículo a nuevas modificaciones si se detectan fallos o ausencia de resultados tras su introducción. La práctica aportará datos de gran valor para mejorar la atención a la diversidad tanto de forma específica como general mientras que se evalúa de forma paulatina el progreso del alumno.

Para terminar, Blanco (2004) también quiso recordar la buena repercusión de una correcta implicación de la comunidad escolar en la atención a la diversidad, aun cuando todas las miradas parecen dirigirse al profesorado, responsable principal de las adaptaciones del currículo. Hay que tener en cuenta que, sin el respaldo del centro educativo actuando en coherencia con las modificaciones efectuadas dentro del aula, se estaría desaprovechando una gran cantidad de recursos en lo que a educación especial respecta. Al operar de forma global, una escuela inclusiva y eficaz –como la descrita por Murillo y Duk (2011)- crece, paralelamente, como institución. Esto conlleva, aparte de las actuaciones correspondientes, que cada vez que se reajuste un currículo o se desarrolle un programa para atender a necesidades específicas del alumnado, todos los agentes educativos y miembros del personal no docente han de participar en la toma de decisiones y quedar informados de la línea de acción a seguir. Doblemente positivo es, además, que cualquier profesional del centro promueva la integración y esté permanentemente alerta para identificar posibles dificultades no detectadas, minimizando de esta forma el número de modificaciones o reajustes requeridos para la atención a la diversidad.

La escuela inclusiva, eficaz y capacitada para dar respuestas apropiadas a las necesidades específicas de su alumnado sabe cómo aprovechar y organizar correctamente sus recursos materiales y humanos. Es igualmente labor de todos los profesionales del centro consensuar la utilización y adquisición de determinados materiales y equipamientos específicos que

faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto al alumnado que presenta necesidades educativas especiales como a aquel que simplemente posee las características diferenciadoras propias de cualquier individuo. De la mano de estas decisiones debe ir, adicionalmente, una evaluación de frecuencia regular, ejecutada por el propio centro, del trabajo desempeñado por docentes y profesionales, del nivel de implicación familiar, de las relaciones entre los distintos agentes educativos y de estos con el alumnado, de la orientación proporcionada a padres, madres y estudiantes, de las actividades realizadas y hasta de los horarios. Solo de esta forma la escuela podrá determinar si está ejecutando una correcta atención a la diversidad o no, teniendo la oportunidad de seguir reajustando sus métodos sucesivamente en un proceso modificable que ha de ser transformado tantas veces como la inclusión de nuevo alumnado con nuevas exigencias concretas lo demande.

Araque y Barrio (2010) también se ocuparon de estudiar las medidas –ordinarias y extraordinarias –que suelen adoptar los centros para desarrollar sus propios métodos contextualizados de atención a la diversidad dentro de una educación inclusiva. En muchos casos –según el autor–, el equipo educativo elabora un plan de respuesta a las demandas específicas de forma aislada con respecto a la adaptación curricular, si bien las acciones incluidas en ambos diseños quedarán inevitablemente interrelacionadas. Se requiere, por otra parte, una irrenunciable implicación de las administraciones educativas con el fin de estar a la altura de las demandas específicas del alumnado, sobre todo en aquellas zonas donde las necesidades educativas especiales se concentran, ofreciendo una enseñanza de calidad.

Desde la perspectiva de la investigación de Araque y Barrio (2010), la atención a la diversidad ya se erige no como necesidad sino como derecho reflejado en las últimas leyes educativas, que dicta que todos los indi-

viduos sin excepción han de poder acceder a una educación de calidad bajo las mismas condiciones, con el fin de alcanzar los objetivos marcados, sin importar aquellas características individuales que los sitúen en una posición desventajosa. Al reconocerse la diversidad, es posible acometer la misión de erradicar desigualdades mediante la flexibilización del modelo educativo, una práctica común de las escuelas inclusivas que luchan contra el fracaso y el abandono escolar prematuro entre el alumnado con mayor riesgo a quedar excluido educativa y socialmente.

En referencia a dicha misión, la investigación Atención a la diversidad y desarrollo de los procesos educativos inclusivos (Araque y Barrio, 2010) manifiesta que:

> El reto de la sociedad actual es que la convivencia adquiera unos altos y positivos niveles entre sus habitantes. Por un lado, la población proviene de países diferentes, a la par que personas con distintas capacidades y talentos, junto con las diferencias habituales entre los seres humanos componen una sociedad de "diferentes" que obliga a aprender a vivir en el respeto a esa diferencia, buscando en ella motivos y causas de enriquecimiento para todos. Por tanto, la atención a la diversidad consiste en aplicar un modelo de educación que consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado: esta aspiración no es otra que adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado (p.11).

Y aquí entran en escena, inevitablemente, las disciplinas pedagógica y psicológica, sin las cuales sería imposible, en primer lugar, detectar y diagnosticar las necesidades específicas del alumnado y, en segundo lugar, contribuir con el respaldo oportuno para que al equipo docente no le falten herramientas con las que reajustar su metodología, adaptar el currículo y, más importante aún, comunicarse eficazmente con su alumnado.

El estudio matiza, no obstante, que "la psicopedagogía actual ha dejado de considerar las diferencias individuales como factores estáticos, para entenderlas como realidades que son susceptibles de modificación" (Araque y Barrio, 2010:11), esto es, que se reajusten metodología y currículo en función de las dificultades de cada individuo no quiere decir que la educación se "acomode" a alumnos con un ritmo lento de aprendizaje, con déficit de atención o con un bajo coeficiente intelectual; todo lo contrario: se espera que mediante la modificación de la forma de enseñar se potencien sus capacidades y el estudiante pueda superar, en la mayor medida posible, sus obstáculos.

Sumamente relevante para este argumento es el desglose efectuado por la investigación que nos ocupa de los principales tipos de diversidad –o lo que es lo mismo, los obstáculos- a ser atendidos en las escuelas inclusivas de la actualidad. Las posibles diferencias a confrontar fueron clasificadas por Araque y Barrio (2010) en generales, de capacidad y sociales. El primer tipo engloba los distintos estilos cognitivos –o formas de aprender- existentes entre el sector estudiantil, sus diferentes ritmos de aprendizaje, y los intereses y motivaciones personales que les mueven en direcciones totalmente diferenciadas. En cuanto a las dificultades originadas por las capacidades altas o bajas, el grupo incluye tanto a los superdotados como a aquellos que padecen discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales. Y, por último, en el tercer tipo, que hace referencia a los aspectos sociales, se pueden ubicar todos aquellos alumnos y alumnas procedentes de entornos marginales o socioeconómicamente desfavorecidos, pertenecientes a minorías culturales o étnicas, hablantes nativos de una lengua extranjera y con poco dominio del idioma español y aquellos que, circunstancialmente, serán casos de absentismo prolongado a causa de una enfermedad.

En todos los casos nombrados se produce, de manera inexorable, una inadaptación por parte del alumno al sistema educativo, pues sus necesidades específicas actúan como obstáculo entre la vida escolar y sus capacidades individuales, impidiendo la integración. Cabe resaltar una vez más en este trabajo que no solamente la discapacidad es motivo de adaptación curricular, y que incluso, en ocasiones, las exigencias específicas de atención son temporales, como muestran los casos de absentismo por enfermedad, en los cuales el alumno llega a quedar atrasado en el aprendizaje meses o años con respecto a sus compañeros.

En los últimos años, una de las clases de diversidad más debatidas y que ha sido con mayor frecuencia objeto de estudio debido al reciente incremento migratorio es la de aquellos estudiantes procedentes de otros países y culturas, a menudo totalmente incapaces de adaptarse a un nuevo sistema que no entienden y en el que se sienten perdidos. En un intento de arrojar luz sobre este problema, Tikly (2010), en su publicación editada por el British Council bajo el título Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools ("Pautas para la inclusión y la diversidad en las escuelas"), afirmó:

> The school must be responsive to the needs of newly arrived learners, through providing induction for learners and their families including language support, familiarisation with the new country and education system. One strategy is to use mentoring and buddying – pairing newly arrived learners up with other learners in the school (p.23).

O lo que es lo mismo:

> La escuela debe reaccionar ante las necesidades de los estudiantes recién llegados, proveyéndoles de orientación tanto a ellos como a sus familias en lo referente al idioma, la familiarización con el nuevo país, y la adaptación al nuevo sistema educativo. Una estrategia es usar el trabajo guiado por parejas

> – emparejando a los recién llegados con estudiantes locales bajo la supervisión de un profesor (p.23).

El trabajo de Tikly (2010) otorga marcada importancia a la inclusión del alumnado extranjero por ser uno de los tipos de diversidad más frecuentes y que mayor nivel de adaptación requieren en la actualidad. Para el autor, las escuelas inclusivas celebran la diversidad cultural, religiosa y lingüística, y esto, inevitablemente, se refleja en la comunidad que las rodea al salir esta notablemente enriquecida. Pero esa sociedad integradora e ideal que nace de la escuela con un alumnado de amplia diversidad cultural demanda grandes esfuerzos previos a la adaptación curricular: aparte del estudio psicopedagógico usual, se ha de recoger y analizar información acerca de las etnias correspondientes, pues en el camino hacia la eliminación de barreras que obstaculizan el desarrollo del alumnado extranjero se ha de garantizar que las políticas educativas sean sensibles a sus costumbres e idiosincrasia.

Este y muchos otros casos en los que la atención a la diversidad es precisa fueron discutidos por Arnáiz (2008) en su Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Concentrando su estudio en las experiencias de un centro de secundaria, tuvo la oportunidad de corroborar los buenos resultados de las adaptaciones curriculares y la atención a la diversidad, al tiempo que constató que no suponen una tarea sencilla y que, a menudo, el profesorado se desmotiva ante la imposibilidad de individualizar con el alumnado altamente heterogéneo del tiempo actual. Con todo, las medidas implantadas durante su investigación lograron confirmar que la atención a la diversidad es viable y beneficiosa, especialmente en esta etapa.

Las dificultades encontradas por los miembros del profesorado entrevistados por Arnáiz (2008) incluían la escasez de recursos materiales y humanos en su centro, y de forma más acentuada los segundos. En referencia a ello varios docentes manifestaron su frustración ante la imposibilidad de prestar una atención individual apropiada y dirigir la dinámica de la clase a la vez, un problema al que solo encontraban dos alternativas: derivar al alumno a un aula especial o contar con un profesor de apoyo en la suya propia, un remedio no factible por la falta de profesionales.

Por su parte, el equipo directivo declaró en sus reuniones con la investigación ser consciente de la imperiosa necesidad de un desarrollo profesional docente más avanzado, pues sabían que gran parte del profesorado del centro no se sentía ni estaba capacitado para hacer frente a las demandas de la educación especial y la atención a la diversidad. De manera añadida, el choque entre docentes jóvenes y aquellos que habían vivido la transición del antiguo al nuevo sistema educativo se materializaba en la ausencia de cooperación entre miembros del profesorado a la par que en una dinamización poco consolidada.

En lo que respecta al alumnado, el personal del centro argumentó que la desmotivación, la falta de hábitos de estudio y los problemas de comportamiento del mismo obstaculizan la fluidez del desarrollo de las clases. Es más, estos factores inciden también sobre el propio rendimiento académico de los estudiantes, que carecen de autonomía y se vuelven, en su opinión, extremadamente dependientes de los profesores y tutores.

Las medidas a las que con mayor asiduidad se recurría en el centro objeto de estudio para la investigación de Arnáiz (2008), con motivo de prestar una atención a la diversidad de calidad en el aula eran, entre otras, separar al alumnado con necesidades educativas especiales del resto durante algunas horas lectivas, el agrupamiento en función de capacidades y compe-

tencia curricular en primer ciclo de secundaria y la creación de grupos heterogéneos y flexibles en el segundo –especialmente en las asignaturas de Lengua y Matemáticas.

En cuanto a la adaptación curricular en el aula, gran parte de los profesores entrevistados aseguraban no introducir ninguna innovación en los elementos curriculares (esto es, ni en los contenidos, ni en los objetivos, ni en las actividades, métodos y evaluación) por no considerarlo necesario. Otros, que sí detectaban la necesidad de modificar el currículo en pos de la conservación de una buena dinámica de clase, diseñaban actividades adaptadas a distintos niveles y también acomodaban su manera de expresarse al nivel de comprensión de los estudiantes con dificultades para el aprendizaje. Para este segundo grupo, no obstante, los contenidos, los objetivos y la evaluación permanecían idénticos y, por lo tanto, la atención a la diversidad prestada no podía considerarse completa.

Las propuestas de solución aportadas por la investigación de Arnáiz (2008) para que la atención a la diversidad en los centros de secundaria sea viable y efectiva son las que se detallan a continuación:

✓ Para comenzar, los objetivos escolares han de ser concretados en función de la diversidad y modificados para potenciar el aprendizaje significativo por parte del alumnado.

✓ Se ha de diseñar una amplia variedad de actividades para la enseñanza un solo contenido; de esta manera, cada grupo, pareja o alumno dispondrá de tareas adecuadas a sus necesidades específicas y estará en igualdad de condiciones para alcanzar las metas de aprendizaje globales.

✓ En lo que respecta a la metodología, la estrategia didáctica utilizada debe ser reajustada para que resulte efectiva tanto a nivel colectivo como individual.

✓ Es oportuno, además, que, en coherencia con lo anterior, los métodos de evaluación se flexibilicen y su ejecución se expanda a lo largo de todo el curso académico.

✓ Por último, algunas sugerencias añadidas incluyen intensificar la orientación y tutoría al alumnado con necesidades educativas especiales; guiar en la toma de decisiones referente a las asignaturas optativas; coordinar eficazmente las clases de refuerzo para que se disponga del espacio, el tiempo, el material y los recursos humanos requeridos para que estas sean efectivas y, como apunte final, no se ha de pasar por alto la recomendación de llevar a cabo actividades alternativas que tengan lugar fuera del centro, en el aula de informática o en la sala de audiovisuales.

En otra línea diferente de trabajo no podemos dejar de reseñar que autores como López Melero (2004) defienden firmemente la implantación de un curriculum común, diversificado, transformador e inclusivo y los proyectos de investigación como estrategia de aprendizaje compartido en el aula.

> La escuela pública, como escuela sin exclusiones debe proponer un curriculum comprensivo que evite cualquier intervención que genere desigualdad o una educación de segundo orden o de baja calidad, es necesario un curriculum que ahondando en las diferencias del alumno erradique las desigualdades y haga avanzar la justicia escolar, ofreciendo practivas educativas simultáneas y divergentes (curriculum diversificado) (p.168).

Para este autor los profesionales comprometidos con la construcción de una escuela sin exclusiones:

> "han de procurar penetrar en el curriculum ordinario, flexibilizarlo y acomodarlo a las diferencias personales [...]
> [...] pero siempre se ha de procurar "un curriculum común" para que todos los niños lleguen a conseguir el máximo de sus competencias cognitivas, afectivas y sociales (p.169).

Esta perspectiva curricular más amplia tiene importantes consecuencias para la atención de las personas excepcionales pero ara que tenga éxito se requiere el compromiso de todo el profesorado del centro, es una postura institucional que se enmarca en la puesta en práctica de la cultura de la diversidad y enfrentada y contrapuesta a aauqellos profesionales que defienden la idea de que la escuela a de ofrecer un curriculum doble, el ordinario y el especial.

3.6. Conclusiones exclusión e inclusión social y educativa

no de los datos más relevantes a ser retenidos de entre toda la información expuesta en los apartados anteriores es el concepto de exclusión social y/o educativa, pues es la premisa de la que parte el resto de la argumentación. La exclusión social debe dejar de verse como sinónimo de pobreza, ya que esta guarda una conexión mucho más estrecha con factores de desigualdad que obstaculizan el acceso a la educación, la vivienda, la salud y otros servicios a multitud de personas por las razones más diversas.

Sí que es cierto, sin embargo, que cuando se habla de alumnado en riesgo –o ya en situación- de exclusión social o educativa, las circunstancias que definen su entorno, personalidad y capacidades han sido causadas y agravadas por la transformación socioeconómica global reciente. Como se ha venido diciendo a lo largo de este estudio, fue la crisis económica lo que hizo vislumbrar la ola de fracaso escolar y desempleo venidera, y de igual modo lo que acentuó de manera marcada las diferencias entre familias de nivel socioeconómico alto y bajo, entre individuos con titulación académica y sin ella, o entre locales y foráneos, por poner unos pocos ejemplos. Aquellos que quedaron en los niveles bajos de la comparación han tenido que enfrentar desde entonces dificultades toda-

vía mayores para acceder a la vida educativa, social y laboral, viéndose excluidos de la participación ciudadana y sufriendo la vulneración de sus derechos sociales y humanos.

Si bien no ha de ser empleado a modo de justificación, puede afirmarse que fueron los estragos de la recesión económica los que provocaron que muchos gobiernos descuidasen la inversión económica en educación, condenando a varias generaciones de adolescentes al desenganche escolar, que llevaría a muchos de ellos a la no obtención de titulación y al desempleo. Así, existe un acalorado debate abierto acerca del carácter progresivo de la exclusión, aunque lo más acertado parece ser verla como la consecuencia final del proceso de desvinculación social y educativa. Lo que sí puede ser constatado, sin duda, es que el fracaso escolar sitúa al individuo en circunstancias de exclusión, al no poder acceder al mundo laboral de forma satisfactoria. Aquellos que lo consiguen, lo hacen aceptando empleos caracterizados por la precariedad, la inestabilidad y los bajos ingresos económicos: una mezcla que, a la larga, los excluirá con total certeza de los servicios y la participación mencionados más arriba.

El individuo que carece de medios para desarrollarse e integrarse sufre, efectivamente, y aunque este no sea el centro del problema, un proceso de degradación, desenganche y desafiliación social, tanto provocado por sí mismo al verse incapaz de lograr sus objetivos y en desigualdad de oportunidades, como por los otros al estigmatizarlo y discriminarlo. Esta idea resulta especialmente interesante, pues, si se presta atención, se verá que posee la misma validez en su forma inversa, ya que cuando las personas son discriminadas por estar en una posición de desventaja social –sobre todo en el caso de estudiantes de secundaria, por lo delicado de esa fase de la vida-, esto suele tener una repercusión negativa en su rendimiento, que puede conducirle a la exclusión educativa o fracaso escolar.

La exclusión no deja de ser un fenómeno demasiado complejo para poder generalizar acerca de sus características, causas y consecuencias; aun así, se dispone de una serie de indicadores que facilitan la identificación de casos de exclusión social, por ejemplo, en el ámbito de las escuelas. Atendiendo a la situación económica del hogar, se puede considerar a un alumno en estado de exclusión cuando uno o más miembros de su familia están desempleados (especialmente si el estado de desempleo se alarga en el tiempo), realizan actividades de economía sumergida, o la totalidad de ingresos coloca a la unidad familiar en situación de privación material severa. Además, los alumnos y alumnas a los que se les ha diagnosticado una discapacidad física o psíquica, o que poseen trastornos del aprendizaje originados por no hablar el idioma local y otros desajustes socioculturales, quedan, de entrada, "excluidos" del sistema educativo.

Es menester del centro educativo nivelar las desigualdades entre el alumnado en exclusión o en riesgo de exclusión y los que no cuentan con otras desventajas añadidas que las propias de su personalidad y capacidad cognitiva. Es necesario trabajar por un modelo de escuela definida por los valores de la cooperación y la solidaridad, que apuesta por la convivencia democrática y el respeto a la diversidad, no solo enseñando valores sino viviéndolos, no solo enseñando cooperación sino cooperando, algo que solo se aprende conviviendo en el respeto mútuo. Por norma, todos son diferentes, pero por ese mismo motivo, todos han de ser iguales ante el sistema. Es más, en aquellos casos en los que un alumno no presenta, a priori, evidencias de estar en situación de exclusión, será la escuela la que contribuya a una situación de discriminación si no atiende a sus características específicas. Con aquellos que padecen la problemática más profundamente, la demanda de atención es todavía mayor, pero debe ser satisfecha si realmente se aspira a eliminar toda barrera y desigualdad

que impida la inclusión educativa y social total del alumnado de secundaria.

Ha de mencionarse, una vez más, lo crucial del apoyo de profesorado, familia y comunidad en la educación inclusiva del alumnado de secundaria. A menudo, aquellos adolescentes en riesgo o situación de exclusión que fracasan en la escuela, que no logran integrarse en su nuevo centro a causa de factores étnicos o lingüísticos, o que viven momentos duros a raíz de la precariedad económica del hogar, se ven abandonados por sus amigos y familiares, intensificándose su desvinculación escolar en la ausencia de una red social que lo motive. Los seres queridos, admirados y que comparten lazos emocionales con el alumno, lo "empujan" en cierto modo hacia la inclusión y el éxito escolar.

La práctica de la inclusión educativa, estrechamente ligada a la enseñanza individualizada pero ampliando sus dimensiones para abarcar la integración y la eficacia, surgió como respuesta a la exclusión hace ya muchas décadas. Sin embargo, las leyes no la han reconocido hasta los tiempos recientes, algo que no garantiza que se lleve a cabo correctamente en todos los centros sin excepción.

El camino hacia la inclusión no es sencillo y, cabe ser recordado, no se recorre en poco tiempo. Se requiere de un esfuerzo sostenido en el tiempo por parte de todos los componentes de los centros escolares, que han de contribuir tanto a la integración de todos los estudiantes mediante comportamientos que favorezcan y fomenten la equidad y la igualdad, como a una educación de calidad mediante la incorporación de buenas prácticas en todos los ámbitos de la escuela.

Si la comunidad educativa se adhiere a estos sencillos principios, se puede comprobar que todos los estudiantes –aquellos que presentan algún tipo

de discapacidad, los que tienen dificultades para aprender, los inmigrantes e hijos de inmigrantes, y los que padecen las consecuencias de una situación de exclusión económica y social, entre otros– son capaces de desarrollar sus capacidades al máximo y alcanzar los mismos objetivos educativos cuando se les dota de las herramientas adecuadas.

La integración escolar es mucho más que incorporar personas excepcionales a las aulas de un colegio para que se eduquen junto a los demas niños, se debe ir mas allá ayundándoles a salir de cualquier tipo de segregación institucional, confiando en sus posibilidades cognitivas, afectivas, sociales y de autonomía personal, social y moral. La confianza se convierte así en el valor más importante en la educación de las personas excepcionales y de las culturas minoritarias, siendo la confianza el fundamento de la convivencia.

En su labor de formar profesionales y ciudadanos, las administraciones y centros educativos han de saber adaptarse a esta nueva realidad, abrazándola e incluyéndola sin hacer distinciones en función del punto de partida individual de sus alumnos y alumnas. La única distinción oportuna es la que se debe hacer para flexibilizar el currículo o la estrategia didáctica y amoldarse a las necesidades específicas de cada miembro de una clase por separado. Se ha de insistir, una vez más, en que, de no cumplirse esto, se estaría excluyendo a aquellos estudiantes que encuentren dificultades en la adaptación a un sistema rígido que no tiene en cuenta sus motivaciones, intereses y capacidades personales. Se puede decir que sólo en la aceptación y el reconocimeinto de las personas excepcionales como verdaderas personas radica el autentico sentido de la educación inclusiva, la misma que luchaba en los años 60 por la igualdad de oportunidades o por las oportunidades equivalentes.

Es innegable que el mayor esfuerzo requerido en la inclusión educativa corresponde al profesorado, que ha de proporcionar una atención diversificada, integrar la instrucción de habilidades cognitivas en las distintas áreas del currículo y luchar por que el aprendizaje que se dé en el aula sea significativo en igual medida para todos los alumnos y alumnas. Esta educación inclusiva genera una onda expansiva que se traduce en inclusión social. En este empeño quizás sea necesario ampliar los modelos de formación del profesorado, una necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad, no solo formar sobre las personas con algún tipo de handicap sino tambien sobre las posibilidades de transformar los sistemas, trabajar sobre modelos educativos innovadores que promuevan un cambio sobre las competencias cognitivas y culturales de las personas excepcionales. Se necesitaría un nuevo profesional para el cambio y la transformación que requiere la Cultura de la Diversidad, dejando de ser un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos convirtiendose en curioso investigador y un comprometido social que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo.

En una cultura de la diversidad como discurso que transciende la filosofia de la integración, más allá de la clasificación y la norma, las personas con un alto nivel de autoestima, educadas en la convivencia y en la tolerancia, con ganas de continuar aprendiendo y capaces de autorregular su propio aprendizaje, poseedoras de un pensamiento crítico y autónomas a la hora de tomar sus propias decisiones, están sobradamente preparadas para insertarse social y laboralmente con éxito y trasladar lo aprendido durante la secundaria a su entorno.

Por ello, se podría afirmar que la inclusión, en nuestros tiempos, comienza en la escuela,una escuela sin exclusiones que cree firmemente en una cultura de la diversidad y en los valores de la democracia, la convivencia y la solidaridad, hablar de esta escuela es hablar de humanización y es mirar con otros ojos. Para poder construir esa escuela sin exclusión es necesario culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas, se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan "aprender a aprender". Una misión con la que administraciones, familias y profesionales deben comprometerse, hoy más que nunca, al máximo.

Capítulo 4

Escuelas de Segunda Oportunidad

4.1. Antecedentes de la enseñanza individualizada o personalizada

La atención individualizada que recibe el alumnado de las Escuelas de Segunda Oportunidad, esa que les convierte en protagonistas de su propia formación como profesionales y ciudadanos, tuvo sus orígenes en movimientos pedagógicos y didácticos inspirados en las ideas de pensadores que vivieron en siglos tan remotos como el XVII. Pero la educación personalizada como sistema surgió, posteriormente, para tratar de combatir los daños que estaba causando la homogeneización de la educación por parte de las instituciones escolares al progreso académico del alumnado.

Desde el siglo XIX ya se había detectado que era necesario tratar a cada estudiante en función de sus rasgos únicos y diferenciadores, así como en base a sus demandas educativas específicas. Un sistema educativo que sitúa al profesorado delante de una masa homogénea (desde su punto de vista) para que la motive y eduque usando una metodología estándar genera más casos de fracaso escolar de los deseables, incluso aunque exista cierto equilibrio entre el nivel de los alumnos y alumnas que la componen. Este descubrimiento fue, probablemente, el que dio paso a la visión del estudiante como ser capaz de construirse a si mismo de forma autónoma.

Una gran parte del proceso de irrupción de los nuevos métodos de enseñanza individualizada tanto en Estados Unidos como en Europa fue co-

mandada por los integrantes de la llamada Escuela Nueva, si bien, en un principio, esta metodología que rompía con las normas establecidas solamente se llevó a cabo para curar trastornos mentales mediante la atención particular. Esta «educación curativa» incorporaba áreas culturales, artísticas, sociales y cívicas, y se centraban, por primera vez en la historia, en el estudiante en lugar de en el maestro.

Tal fue su éxito que no tardó en ser trasladada a las escuelas a las que asistían niños sin problemas mentales, pero que, como ya se había hecho evidente, presentaban características tan diversas y formas de aprender tan distintas las unas de las otras, que verdaderamente valía la pena hacer el esfuerzo de individualizar la manera de enseñar en pos de los buenos resultados académicos, que no tardaron en llegar.

4.1.1. ¿Qué es la enseñanza individualizada?

En los programas de atención a la diversidad, los de refuerzo y apoyo y en las Escuelas de Segunda Oportunidad, se utiliza una metodología individualizada %o personalizada% para garantizar que cada estudiante puede alcanzar su máximo potencial de rendimiento independientemente de su punto de partida y posibles hándicaps.

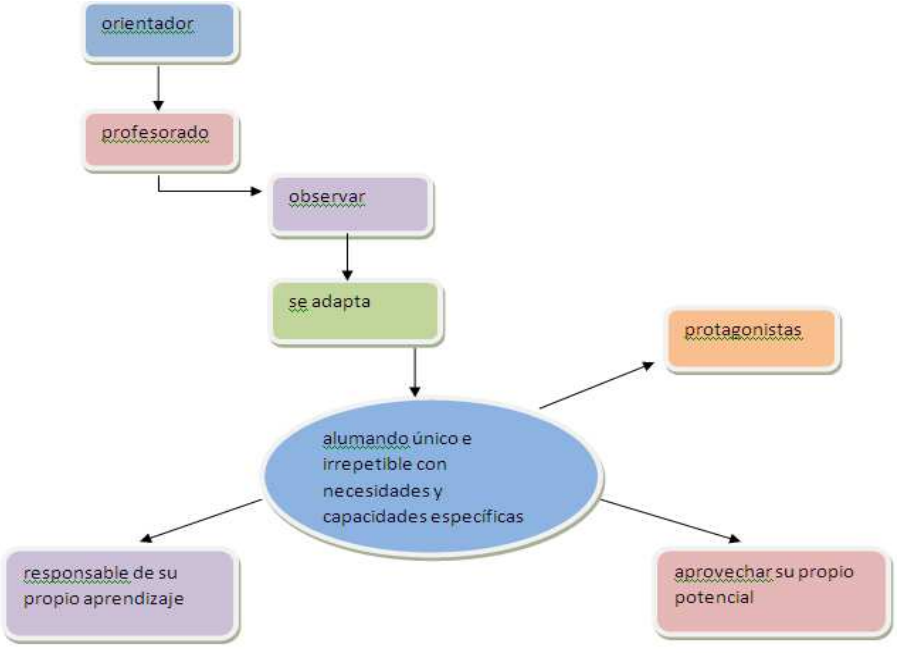
Y también porque, como individuos diferenciados, cada uno de ellos poseerá motivaciones e intereses propios que los empujen a lograr sus metas personales.

Gracias a la enseñanza individualizada, el alumnado ha pasado de ser mero espectador a hacerse responsable de su propio aprendizaje, a decidir sobre él y a autorregularse, y al adoptar esta postura activa, todos los agentes de la comunidad educativa salen beneficiados.

Así lo corroboran las reflexiones de La Marca (2007), quien asegura que:

> «El más profundo sentido de la educación personalizada es convertir el aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la aceptación de responsabilidades por parte del alumno en tanto que ser original y creativo, con capacidad para autogobernarse, establecer relaciones y buscar sentido a su vida» (p.17).

Mas esto no es todo, ya que el papel orientador y guía desempeñado por el docente se vuelve fundamental para que el alumnado acepte el reto y se haga cargo de su propio aprendizaje. Un educador que aplica la metodología individualizada presta especial atención a los rasgos definitorios de la personalidad de cada alumno, obteniendo así la llave para «moderar aquellos rasgos que pueden ser limitantes y potenciar los que son positivos» (p.17), al tiempo que les acompaña en su desarrollo como personas y en la toma de decisiones sobre su futuro.



Cuadro 6: Esquema del método de enseñanza individualizada. (Fuente: Elaboración propia)

García (2011) recordó en su disertación los dos ejes principales de la enseñanza individualizada, que describen tanto sus características principales como sus objetivos: el primero, que el estudiante pasa a ocupar el centro del proceso; el segundo, el despliegue de medios de atención personalizada para que desarrolle su potencial al máximo. Algo que la investigación mencionada describe como «la verdadera atención a la diversidad», una diversidad que abarca aspectos del individuo concernientes a lo educativo y a lo que no lo es: intereses personales, bagaje cultural, formas de motivarse, religión, vías de acceso al conocimiento, manera de expresarse y visión del mundo, entre muchos otros. Todos repercuten, de algún modo, en la forma singular e irrepetible que cada alumno tiene de aprender.

De ahí que ya años antes, estudios de otros autores, como el de Lilia (2006), quisieran destacar, entre las dimensiones de la metodología individualizada definidas por el doctor en Pedagogía García Hoz, la dimensión de singularidad que empapa las acciones educativas de la enseñanza personalizada con el fin de facilitar el desarrollo humano. Cabe ser notado, no obstante, que tal y como se ha probado a través de la experiencia, si esta no va acompañada de innovación, creatividad, autonomía, apertura y comunicación, se estará renunciando al uso de valiosos recursos y herramientas y la implantación del método será, por tanto, incompleta.

Para Lilia (2006), la educación en pos del desarrollo personal y ciudadano está «fundamentada en procesos de individualización y socialización. Se acepta que estas dos modalidades son igualmente válidas, se dan simultáneamente y a partir de la fusión de las dos, se construye la identidad y el mundo personal» (p.1). Para la autora, esta visión supone la fusión de dos métodos diferentes: educación individual y educación socializada, esto es, una metodología que lucha por la inclusión educativa y la integración sin dejar de dirigir todos sus esfuerzos a la personalización.

Para justificar su argumentación, dicha investigación se ampara en afirmaciones de García Hoz publicadas en su obra *Educación Personalizada* (1988) acerca de cómo tanto la educación colectiva como la individual no pueden, de forma aislada, satisfacer todas las necesidades educativas de un individuo. Al aislar completamente a un estudiante, se le está negando la oportunidad de «establecer relaciones sociales de igualdad, de enriquecerse a través de los trabajos en equipo» (Lilia 2006:1). De esta forma se vuelve dependiente del maestro y esto coarta considerablemente su proceso de desarrollo. En cambio, al ubicar el método individualizado dentro de una colectividad, la figura del maestro %que ya nunca es el centro de la acción educativa% tiene la posibilidad de orientar y motivar al grupo haciendo efectiva la imprescindible dimensión social del aprendizaje.

Se trata, en realidad, de potenciar lo mejor de cada método, pero con un enfoque eminentemente individual: prestar una atención personal y continuada a las dificultades y capacidades específicas de cada alumno a lo largo del proceso de aprendizaje, pero sin descuidar la comunicación y la socialización, que posibilitan un ahorro de tiempo y esfuerzo a traducirse en una mayor eficacia del desempeño docente. Es decir, como se ha dicho anteriormente, todos ganan. Así se persigue el fin último de la enseñanza individualizada o personalizada, que no es otro que el desarrollo de seres humanos con potencial para formarse y transformar su entorno.

La irrupción de la educación individualizada en un mundo educativo homogeneizador suponía una verdadera amenaza, por lo que no es de extrañar que tardase siglos en reconocerse su efectividad y su metodología no llegara a implantarse de forma generalizada hasta que el fantasma del fracaso escolar se mostró en toda su plenitud. En este sentido, resultan altamente reveladoras las declaraciones de García Hoz (1988) en su obra *Educación personalizada*, en la que afirmaba que «la personalización

tiene algo de agresivo: compromete y ennoblece de algún modo porque en virtud de la personalización alguien pasa de ser uno más a ser el punto de convergencia de las alusiones personalizantes» (p.25-26). El compromiso y el ennoblecimiento de los que hablaba Víctor García Hoz no eran más que la responsabilidad exigida al alumno que ha de hacerse cargo de su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, la satisfacción que le producen los buenos resultados. Al tratar a cada estudiante por separado atendiendo a sus características específicas, lo anteriormente descrito se convierte en un círculo vicioso de motivación y alto rendimiento que incrementa los niveles de autoestima y, así, sucesivamente.

En su obra de 1988, referente indiscutible de la metodología individualizada, García Hoz también señaló que el dinamismo, la creatividad y la originalidad en la enseñanza de este tipo eran requisitos que nacían del choque entre los conceptos de perfección e imperfección del individuo. En otras palabras, cada uno de los estudiantes de una clase posee unos rasgos únicos que le califican de «realización personal imperfecta», pero que aspira a la perfección total.

De ahí surge la necesidad de innovación de una manera que se adapte a, como se dijo más arriba, intereses dispares, caracteres diversos y formas de motivarse y aprender muy diferentes las unas de las otras; y esto explica, asimismo, por qué se consideran pilares de los métodos personalizados la singularidad, la autonomía y la apertura.

Desde la perspectiva de García Hoz (1988) «la singularidad de cada persona se refiere no a la esencia del hombre, que es la misma en todo ser humano, sino a las partes integrantes que vienen a unirse a las esencias, no para constituir al ser sino para constituirle de un modo determinado». Así, la enseñanza individualizada, según la visión del autor, no solamente admite y lucha por identificar la singularidad de cada cual, sino que la

fomenta, proporcionando las herramientas necesarias para que todos y cada uno de los miembros del alumnado forjen su propio «yo» a partir de lo aprendido.

El segundo pilar de la metodología individualizada para el doctor en pedagogía García Hoz era la autonomía, o, en cierto modo, la libertad para aprender y desarrollarse como persona. En esta dimensión como en la anterior, el docente se encuentra ante la obligación de atender a las inquietudes personales y al nivel de conocimientos previo, así como a la capacidad y ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

El éxito del profesorado en este aspecto será medible en función de los alumnos que alcancen su mayor nivel de rendimiento posible, habiendo aprendido a autorregularse, a decidir y a reflexionar de forma autónoma, fuese cual fuese su punto de partida.

En cuanto a la apertura, el último y quizá menos familiar de los tres pilares de la enseñanza individualizada demarcados por García Hoz (1988), esta hace referencia a la imposición externa que padece todo individuo integrado en grupo, ya sea escolar, familiar o social, puesto que para poder convivir y enriquecerse de esa convivencia, toda persona ha de abrirse, saber relacionarse y exteriorizar sus sentimientos.

Esta tercera dimensión no viene más que a corroborar la necesidad de que el atendimiento individualizado sea llevado a cabo en un contexto grupal, que permita al alumno desarrollarse personalmente en un ambiente social, como ensayo previo a su vida adulta.

Sabiendo ya, como indicó García (2011), que la característica de la enseñanza individualizada que en mayor medida resalta su diferencia con respecto a métodos anteriores es el protagonismo otorgado al alumno, que pasa a ser centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta interesan-

te el desglose de las distintas metodologías conocidas hasta el momento que dejaron a un lado al profesorado para centrar todos los esfuerzos en la dirección del estudiante elaborado por Carranza, Ibarra y Sánchez (2008).

Por un lado, estarían los métodos de lo que se conoce a grandes rasgos como enseñanza individualizada o personalizada, en los que se agrupa a alumnos de igual capacidad, a menudo en grupos pequeños. En este grupo se englobarían, pues, los Programas de Atención a la Diversidad y los Programas de Apoyo y Refuerzo. Igualmente se mencionan, bajo esta categoría, sistemas como el de Oakland o el de las Escuelas Primarias de Ginebra en el que las clases se dividen en las destinadas a superdotados, a los de menor coeficiente intelectual, a los que necesitan recuperación y a aquellos con necesidades especiales. No obstante, sí que se reconoce la *Educación Personalizada* que definió García Hoz (1988) en la categoría de métodos centrados en el alumnado que individualizan, pero que los hacen dentro de grupos heterogéneos, como el Plan Dalton, del que se hablará más adelante, o las Escuelas Winnetka, proclamadores de la individualidad y la socialización de forma simultánea. O el Experimento Remy, que se preocupa por la ejecución de una primera fase de conocimiento individual del alumno antes de pasar a la enseñanza personalizada en base a niveles de dificultad.

Menos conocidos o utilizados son, por ejemplo, el sistema Unipack (o enseñanza programada), definido por Skinner, que se cimenta sobre los tres principios de singularidad, autonomía y apertura de García Hoz, o el sistema individual con fichas de Dottrens, que dirige las tareas individualizadas mediante instrucciones precisas escritas en tarjetas o fichas que se dan a cada miembro del alumnado. De cualquier modo, en el siguiente apartado se detallará cómo todos los distintos métodos de educación centrada en el alumnado se originaron y tomaron forma a partir de ideas, en su momento revolucionarias, que perseguían un mayor control del progreso del alumnado y unos mejores resultados académicos.

3.2. Nacimiento y evolución de la enseñanza individualizada

En el siglo XVIII, la educación era dominio «en gran parte» de la Iglesia, que estaba a cargo de las escuelas y ya llevaba a cabo un sistema educativo de atención individualizada, pero que era rígido, centrado en el maestro y organizado por grupos heterogéneos de estudiantes.

El paso al siglo XIX daría lugar a la implantación de un sistema educativo que ya utilizaba pizarras, métodos de castigo y recompensa, se centraba en tres competencias básicas (leer, escribir y contar) e incluía, como gran novedad, la enseñanza moral o educación en valores, pero que, aun así, continuaba situando al maestro en el núcleo del proceso.

No fue hasta los albores del siglo XX cuando la corriente de la Escuela Nueva propuso una educación centrada en el estudiante y con tres focos principales: *head, heart and hand* (cabeza, corazón y mano), una clara metáfora de la enseñanza como promotora del desarrollo personal de individuos a los que se da las herramientas necesarias para formarse, crecer y transformar el mundo. En su artículo sobre la evolución de la educación en Occidente, Vidales (2005), habló sobre cómo las ideas de la Escuela Nueva no eran más que un eco de la visión de pensadores de los siglos XVII y XVIII de la talla de Bacon y Locke.

Estos, rompiendo del todo con la metodología establecida entonces, supieron ver la necesidad de llevar a cabo buenas prácticas docentes enfoca-

das a la individualización como las que se ejecutan hoy día en los centros de secundaria y en programas de apoyo y refuerzo, y que se rigen por una filosofía de observación y experimentación adaptada a cada caso concreto.

Este movimiento incipiente no era, ni mucho menos, un fenómeno secundario, y Bacon y Locke no estaban solos. Tal y como señala el artículo de Vidales (2005):

> «[...] las ideas pedagógicas de otros pensadores iban en el mismo sentido, es decir, por sustentar la educación en la observación de la naturaleza y en el respeto a los intereses del niño, a fin de contrarrestar el intelectualismo de la Edad Media. Pudiéramos decir que en general los pedagogos del siglo XVII impulsaron una educación «natural» basada en el retorno a la naturaleza y el ajuste de las materias y métodos de enseñanza a la psicología del niño» (p. 6).

Ante esto, se evidencia la fortaleza que ya poseía esta visión desde sus inicios, en la cual pueden dilucidarse elementos esenciales de la enseñanza individualizada: atender a la singularidad, comunicarse con el niño, hacer que éste se abra a la comunicación y al aprendizaje y adaptar la estrategia educativa a sus características específicas. Estas dimensiones se han adelantado en el apartado anterior al exponer las claves de la metodología personalizada de García Hoz, pero más adelante se verá, igualmente, lo latente de su presencia en el método previamente promovido por la pedagoga María Montessori (1870-1952), en el que no han dejado de inspirarse maestros y pedagogos como el propio autor de *Educación Personalizada* (1988), desde que se dio a conocer y hasta nuestros días, por la resonancia de sus buenos resultados.

Vidales (2005) añade en su investigación la contribución de otras numerosas personalidades de la cultura, la filosofía, la ciencia y la educación del pasado que, en su momento, plantaron la semilla para una enseñanza natural, sociológica, pragmática, progresista y socializadora. Entre ellos, se incluyen Galileo Galilei, Isaac Newton, René Descartes %que lucha-

ron contra la hegemonía eclesiástica en la educación de su tiempo%, otros más recientes como Herbert Spencer, Emile Durkheim, el creador del primer laboratorio de psicología experimental, Wilhelm Wundt, y algunos más cuya trayectoria y aportación al desarrollo de métodos de educación personalizados serán detalladas posteriormente en este trabajo.

3.2.1. La poderosa corriente de la Escuela Nueva

El cambio de rumbo histórico que tomó la educación al empezar a decantarse por sistemas tecnicistas, así como el florecimiento de una enseñanza que, por primera vez, consideraba necesaria la adopción de un enfoque moral, ético y humano fueron los factores determinantes, según Vidales (2005), para que las ideas de la Escuela Nueva contaran con suficiente consistencia para su implantación.

Antes de que el siglo XIX llegara a su fin, cuando ya se vislumbraba una era de cambios, John Dewey había afirmado que se tenía que romper con la retórica tradicional, con disciplinas demasiado rígidas que coartaban la libertad del individuo para desarrollar libremente su propia personalidad y, en definitiva, con la pasividad del estudiante frente al comportamiento autoritario del profesorado, pues esa había sido la tónica general en las aulas hasta entonces.

Solo de esa manera, la educación se transformaría en un camino de preparación para la vida y la convivencia social, en una clara contraposición a la mera transmisión de conocimientos anteriores. En Europa, este nuevo objetivo primordial de la educación se propagó gracias a los impulsores y partidarios de la metodología centrada en el alumno %en sus diversas variantes% a lo largo de todo el siglo XX, e igualmente lo hizo en Estados Unidos, claramente influenciada por los movimientos europeos.

Vidales (2005) se ocupó de reseñar brevemente algunos de estos movimientos pedagógicos de la Escuela Nueva, como el de Decroly en Bélgica, donde se instalaron «Centros de Interés» que abogaban por una globalización de la enseñanza; o el de Freinet, pionero del trabajo en equipo con atención personalizada. Los de mayor relevancia, dignos de ser analizados en profundidad bajo futuros epígrafes, fueron, sin embargo, los iniciados por María Montessori, en Europa, y Helen Parkhurst, en Estados Unidos, enarbolando la bandera de Rousseau, que había declarado al hombre un ser libre y feliz, exceptuando las circunstancias en las que se veía atado por convenciones sociales, que convertían esa felicidad en desgracia.

Si bien muchos investigadores ubican los orígenes de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX, su consolidación no llegó hasta principios del XX, constituyéndose en 1919 los organismos de la Asociación de Educación Progresiva y la Liga Internacional de la Educación Nueva, que como indica Pérez (2005), se inspiraron en el ideario de la novedosa corriente pedagógica. De ese momento en adelante, la estrecha colaboración entre Montessori y Parkhurst, fomentó la expansión de las metodologías de la Escuela Nueva por Europa %sobre todo en Gran Bretaña, Holanda y España entre las décadas de los años veinte y treinta% y hacia estados unidos, donde imperaba un sistema graduado cuyo centro era la figura del maestro.

3.2.2. La contribución de John Dewey

Antes de que Montessori y Parkhurst irrumpieran en el mundo de la enseñanza revolucionándolo con sus metodologías individualizadoras, John Dewey, doctorado en Filosofía por la Universidad de Baltimore (Es-

tados Unidos), y su denominada «escuela laboratorio» habían preparado el terreno para sembrar esta nueva semilla, durante el final del siglo XIX, más concretamente entre 1890 y 1900.

Flores (2005) determinó que la observación minuciosa del trabajo del alumnado por parte de Dewey %algo que no había sido, hasta entonces, una práctica común del profesorado%, dio sus frutos en la identificación de cinco pasos mediante los cuales se producía el reajuste necesario para satisfacer las demandas específicas de cada situación o individuo.

Estos pasos eran la aparición de la necesidad, el análisis de la dificultad, las propuestas de solución, la experimentación de dichas propuestas y la implementación de nuevas prácticas de enseñanza, derivadas del proceso.

Hacer esto permitía prestar una atención mucho más personalizada a los estudiantes, pero suponía, de manera adicional, una enorme ampliación de márgenes para introducir mejoras que potenciaran la práctica docente y elevaran los resultados académicos. Por ello, Dewey se dedicó, durante la década de 1890, a observar la vida escolar infantil y a explorar los intereses del alumnado, así como su forma de aprender, algo que imitaron psicólogos y pedagogos contemporáneos del filósofo estadounidense.

A partir de las observaciones de Dewey, indica Flores (2005), los niños dejaron de agruparse en clases por grados, edades o niveles, y se reorganizaron en función de sus intereses, comportamientos psicológicos y aptitud frente al aprendizaje: en esto consistía la antes mencionada escuela laboratorio.

Gracias a ella, se verificó la eficacia de prestar una atención concentrada en el alumno más orientada a sus características individuales como ser humano, en lugar de imponerle estructuras educativas ya establecidas con la expectativa de que modifique su manera de ser y aprender para amoldarse a ellas.

Especialmente interesante e ilustradora de este proceso es la afirmación de Flores (2005), cuando expone en su artículo titulado *John Dewey y la escuela laboratorio* que «de esta manera, ya no hubo maestros de grado; el docente vino a ser sólo un promotor de un proceso autoeducativo» (p.2).

La figura autoritaria del profesor que imponía su metodología y conocimientos en el aula se desvanecía para dejar paso a un guía que flexibilizaba su práctica docente en pos de ceder todo el protagonismo a seres con inquietudes e intereses propios. A estos individuos, gracias a las herramientas adquiridas durante el aprendizaje, se les considera capaces de desarrollarse como personas y forjar su propio destino.

Otra de las ideas de John Dewey de las que se harían eco las metodologías actuales que, en las más recientes reformas educativas, han reconocido la necesidad de descentralizar la responsabilidad educativa, cuyo peso recaía enteramente en el maestro, fue también recogida por Flores en su artículo de 2005. Se trata de «la experimentación, como forma de «vitalizar» y «socializar» la enseñanza, tratando de vincular la escuela, el hogar y la comunidad» (p.2). Esa forma de aprender de un modo más práctico, dentro y fuera de los muros de la escuela, mediante la experiencia y con la ayuda de mayores y familiares, se prestaba especialmente a los experimentos con asignaturas como la historia, la geografía o el civismo, pero al mismo tiempo propició que Dewey se convirtiese en pionero de la inclusión de actividades de formación personalizada como las manualidades, los talleres artísticos, la cocina y la elaboración textil, entre muchas otras.

3.2.3. La huella ineludible de Montessori

Mientras Dewey ponía en marcha su escuela laboratorio a finales del siglo XIX, Montessori ya se perfilaba como mujer adelantada a su tiempo,

habiéndose graduado en medicina por la Universidad de Roma. Pero eso no fue todo, ya que serían otros los derroteros académicos que la conducirían a convertirse en uno de los máximos referentes pedagógicos en la historia de la educación, la mayor exponente del ideario de la Escuela Nueva y creadora de un legado que ha continuado extendiéndose hasta la actualidad. Su camino de joven con inquietudes intelectuales a máxima representante de las metodologías individualizadas fue documentado por Cordero (2005) en su texto *María Montessori y el medio ambiente como método activo*.

Finalizada la carrera de médico, Montessori encabezó una serie de estudios antropológicos en escuelas de enseñanza primaria, algo que la capacitaría para encargarse de dar la cátedra de Antropología pedagógica en la Universidad de Roma, donde había cursado sus estudios de medicina. Cordero (2005) considera de crucial importancia la formación naturalista recibida por Montessori, un claro condicionante de su posterior postura pedagógico-científica, que se apartaba de la tradición y los hábitos que, a su juicio, perjudicaban el desarrollo del niño.

Gracias a su experiencia tanto con niños desadaptados como con los que no tenían ninguna necesidad educativa especial, Montessori fue capaz de desarrollar un método que podía aplicarse en circunstancias específicas, pero también resultaba útil en el día a día de la enseñanza. Al mismo tiempo, el carácter psicológico y filosófico de los principios educativos de la italiana favorecieron el hecho de que su metodología fuese fundamentalmente defensora de los derechos del niño y del libre desarrollo de su personalidad.

En opinión de Cordero (2005) tampoco fue casual esa vertiente psicológica de su vasto trabajo en el campo de la pedagogía, sino que obviamente se derivó de su experiencia trabajando en una clínica psiquiátrica, donde

tuvo la oportunidad de enseñar por primera vez a niños con deficiencias psíquicas. Eso la llevó a participar, en 1898, en el Congreso Pedagógico de Turín, cuya temática principal aquel año giraba en torno a la educación de los niños desadaptados. Fue ahí, concretamente, cuando Montessori alcanzó la conclusión, junto con sus compañeros congresistas, de que la metodología individualizada podía resultar beneficiosa para el alumnado ordinario.

A raíz de sus éxitos, Montessori fue invitada a hacerse cargo de un espacio de día en el que ocupaban su tiempo los hijos de obreros mientras sus padres trabajaban. Allí, la pedagoga podía hacerse cargo de su educación y desarrollo, pero igualmente aprovechó la ocasión para impulsar un modelo de vida en el que los padres compaginasen su vida laboral con el apoyo escolar a los hijos. Para ello, aceptó el reto de concienciar a los progenitores de su alumnado, y de esta forma inició otra nueva etapa: la de implicarse activamente en el ámbito educativo y el de la educación social.

Tras una década de experiencia haciendo realidad sus planteamientos en el sistema educativo, Montessori publica en 1909 *El método de la pedagogía científica*, que sienta las bases de su contribución a la corriente de la Escuela Nueva, y posteriormente aparecieron otras publicaciones relevantes para la evolución de la enseñanza individualizada firmadas por la italiana como *La autoeducación en las escuelas primarias*, *La mente del bambino*, *El secreto de la Infancia y Del niño al adolescente*.

Nunca habría imaginado Montessori la repercusión que su obra tendría en todo el mundo, pues escuelas de distintos países por todos los continentes han desarrollado su método, con mayor o menor fidelidad, desde su época hasta la actualidad. Lejos de sentirse la maestra que ha sido para generaciones enteras de profesorado, Cordero (2005) asegura que «ella

siempre afirmó que los niños fueron sus maestros y que de esa experiencia conformó su método pedagógico» (p.3). Justo como hacía Dewey, que basaba sus innovaciones en la observación previa, según declaraba el estudio de Flores (2005), el método de Montessori era también analítico. Sin embargo, Cordero (2005) asegura que al mismo tiempo construyó «apreciaciones globales de lo familiar, escolar y social para obtener una percepción sintética» (p.2), a lo largo de su labor en los ámbitos educativo y social. Su objetivo no era otro que fomentar el desarrollo físico, intelectual y moral de los alumnos (en su caso, niños de primaria), algo que se lograba pasándoles el relevo de su propio aprendizaje.

Montessori, de acuerdo con la autora de *María Montessori y el medio ambiente como método activo* (2005), no solo se preocupó por desarrollar su propia metodología, sino que se interesó activamente por conocer de primera mano qué resultados se obtenían al utilizarla en las distintas escuelas autorizadas para la implantación del método. Es más, ella misma impartía cursos de formación con el propósito de que las futuras institutrices comprendieran cuáles eran sus funciones al utilizarlo y de que estuviesen capacitadas para, tal y como ella hizo con los niños con y sin necesidades específicas, ayudar al desarrollo personal de manera natural y autónoma. El texto comentado destacó, además, la manera en que el método Montessori influenció gran parte de las buenas prácticas docentes que, como se verá en futuros apartados, el profesorado aplica hoy día en la atención individualizada a la diversidad:

> «Creó para los niños un ambiente apropiado, con mobiliario pequeño, objetos, y material didáctico específico; logró concentrar su atención en actividades que ponían en juego el desarrollo intelectual individual, la participación con libertad y la ayuda entre compañeros, sin importar la precocidad de los que tenían menos edad. En ese entorno, los pequeños interactuaban, observaban, manipulaban, experimentaban y se iban apropiando de manera natural del sistema de escritura y lectura de acuerdo con su ritmo de evolución individual» (p. 1).

El material didáctico específico (flexibilización del currículo), la promoción de la libre expresión, el trabajo colaborativo en el aula y la autorregulación son ecos de las prácticas que ya la italiana aplicaba en sus aulas de infantil y primaria, solo que hoy éstas están teniendo un éxito reseñable en la etapa secundaria, donde la individualización se convierte en una de las principales bazas de los centros educativos para reducir sus tasas de fracaso escolar.

Aunque Montessori creía firmemente, siguiendo la lógica de su método, que niños y adolescentes habían de ser educados de manera diferente, su legado fue y es acogido en todos los niveles educativos mas, como bien indicaba ella, adaptándose a los intereses y necesidades concretas de cada grupo etario. Ya que «cada sujeto posee capacidades, intereses y facultades, por lo tanto, debe haber un ajuste educativo, ya que las situaciones del infante y del adulto son diferentes», y es por ello que «Montessori construyó un ambiente adecuado a las características y necesidades del niño para una enseñanza individualizada» (Cordero, 2005:7).

De esta manera la pedagoga se oponía a la enseñanza abstracta y a la tremenda rigidez de los métodos tradicionales centrados en la figura del maestro, reflejada en la escasa o nula importancia dada hasta el momento a las facultades receptivas del alumnado y la ausencia de la educación moral en el sistema educativo. Con su postura, aunque más silenciosamente, para Cordero (2005) Montessori estaba también luchando contra rasgos de la escuela conservadora entre los que se encontraban «la competencia, el egoísmo, la fatiga intelectual, la timidez, la hipocresía, la falta de confianza y de movimiento del niño» (p.8).

Muy al contrario, el método Montessori se fundamenta en valores cooperativos, altruistas, cooperativos, morales, de virtud y voluntad, y promueve el autodesarrollo, la autorregulación, la libertad, la independencia, la

disciplina y la espontaneidad, todo en un contexto de cohesión social. Las maestras e institutrices formadas en los cursos que impartía Montessori %una de las cuales fue, como se verá, Helen Parkhurst, impulsora del método Dalton en Estados Unidos% fueron entrenadas para valorar el trabajo individual, fomentar la autonomía y poner en práctica el método conforme a la filosofía de amor y respeto hacia el niño. Un conglomerado de ideales que, sin duda alguna, contradecía todo lo establecido.

Se ha mencionado que Montessori desarrolló sus investigaciones y probó su metodología aplicándola a alumnos de corta edad en especial, pero también fue consciente de las necesidades que surgirían en etapas posteriores de la vida. Como consecuencia, daba acentuada importancia a la valorización del trabajo y el esfuerzo en el aula, puesto que esto repercutiría en la vida adulta si se desarrollaba, desde edad temprana, una conciencia de responsabilidad social. Para la pedagoga, esto formaba parte de lo que hoy en día es la educación en valores: al inculcar desde la niñez una visión del trabajo y el esfuerzo como medios para obtener metas, se está educando a futuros ciudadanos en la responsabilidad de saber que esos son las vías adecuadas para ganarse la vida.

Los últimos toques que Cordero (2005) dio a su definición del método Montessori giraron en torno a su dimensión más espiritual y a su identificación de los denominados «períodos sensibles». La italiana creía que se debía formar al individuo «mediante un proceso lento y libre para buscar la salud psíquica y de esta forma corresponder a las necesidades del alma» (p.2), siendo así la primera integrante de la Escuela Nueva que detectaba unas demandas a satisfacer que no eran puramente educativas, sino que tendían a lo psicológico.

En base a esta innovadora idea, Montessori desarrolló su propia fórmula de lo que ella bautizó como «períodos sensibles», etapas en las que los

niños se enfrentaban a la oportunidad de desplegar destrezas y habilidades antes no desarrolladas por dificultad o incapacidad, pero entonces potenciadas por un cúmulo de situaciones favorables para su desarrollo. Estas etapas habían de ser aprovechadas al máximo para hacer que los niños progresaran, así como para detectar intereses e inquietudes que dieran pistas para configurar nuevas actividades específicas adecuadas al momento.

De estas últimas reflexiones, puede deducirse algo sumamente revelador a tener en cuenta en la implantación de la enseñanza individualizada. Pese a que el peso del proceso enseñanza-aprendizaje pase a recaer sobre la figura del alumno, poco o nada podrá avanzarse si el docente no está presente y alerta para observa, detectar necesidades e introducir mejoras, en todo momento y sin bajar la guardia.

3.2.4. Creación y expansión del Plan Dalton de Parkhrst

Cuando Montessori publicaba su obra *El método de la pedagogía científica* en 1909, una joven maestra rural de Wisconsin (Estados Unidos) llamada Helen Parkhurst ya empezaba a experimentar con metodologías individualizadas en escuelas unitarias estadounidenses, en las que se atendía a grupos de alrededor de cuarenta alumnos de diferentes edades y niveles de conocimiento.

Desde la visión de Pérez (2005), Parkhurst estaba ante un terreno parcialmente ya recorrido por pedagogos anteriores, como Dewey, pero ese ambiente de experimentación que envolvía ciertos sectores de la educación estadounidense favorecía el desempeño de la labor de la maestra. Así fue como se unió a la corriente de la Escuela Nueva y reforzó, con su trabajo, las ideas de respeto a la individualidad, adaptación a las necesida-

des específicas de cada alumno y defensa de la libertad para aprender y desarrollarse, siempre y cuando no se dejasen del todo a un lado la disciplina, la responsabilidad y la monitorización del progreso, algo que le permitía ejecutar su papel de guía y orientadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la par que diseñaba un plan personal de docencia en función de lo observado.

Mucho aconteció, de cualquier modo, antes de que el plan metodológico de Parkhurst estuviese completo, algo que no hizo más que enriquecer sus líneas de actuación fijadas. En 1914, la maestra rural viajó a Roma para asistir al II Curso Internacional Montessori, convirtiéndose en ayudante de la italiana cuando ésta visitó Estados Unidos para promover su metodología e instruir en su uso.

Es más, según Pérez (2005), la colaboración entre Parkhurst y Montessori se extendió al convertirse la primera en la representante del método italiano en América, que en los años siguientes a su formación a manos de la doctora y catedrática viajó a Nueva York e implantó un experimento denominado «Universidad de los niños», en la cual cada alumno escogía libremente su tarea y se comprometía a realizarla dentro de un intervalo de tiempo establecido.

Con una amplia variedad de experiencias en el campo de la enseñanza personalizada a sus espaldas y, sobre todo, una exhaustiva formación a manos de María Montessori %tanto habiendo sido su alumna como su asistente%, Parkhurst implanta en 1919 el Plan Dalton en una escuela de secundaria de un pequeño pueblo estadounidense con el mismo nombre, donde sería nombrada directora y ejercería este cargo hasta el año 1942. La investigación de Pérez (2005) añade que, a lo largo de ese período, revistas especializadas en educación publicaron numerosos artículos firmados por Parkhurst acerca de la implantación y el desarrollo del plan en su escuela.

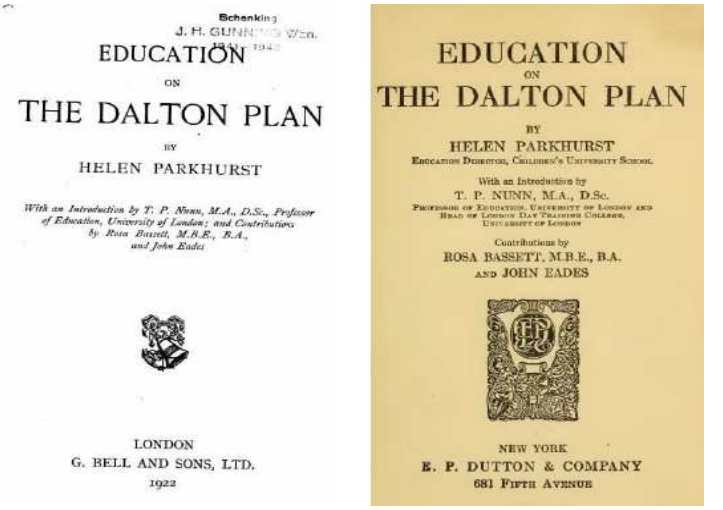


Figura 1: Libro Education on the Dalton Plan. Helen Parkhurst (1922). (Fuente: https://archive.org/details/educationontheda028244mbp)

Según el mencionado autor, cuyo artículo *Helen Parkhurst y el Plan Dalton* fue incluido en el compendio «Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo» publicado en México en el año 2005, el plan de Parkhurst se diseñó de acuerdo a las diferencias individuales y a la proporción individual de asimilación, de manera que, tal y como explicó en su día la maestra, habría que considerar que por cada diez alumnos con igual capacidad en un aula, existe una diversidad de grados de rapidez para asimilar conocimientos, por ejemplo, de la asignatura de historia, que a su vez serían diferentes en otra asignatura, como matemáticas.

Pero, aparte de tener que atender particularmente esta diversidad, algunos de los objetivos prioritarios del Plan Dalton, que se miraba en el espejo del método Montessori, eran los de avivar la curiosidad natural de los estudiantes, elevar su autoestima y autoconfianza, incrementar los niveles de rendimiento y facilitar que se volviesen «responsables, independientes y reflexivos con respecto a su habilidad para tener éxito» (Pérez

2005:4). No es de extrañar que el autor del artículo citado manifestase que los maestros que se acogían al Plan Dalton de Parkhurst cambiaban su rol de «primer actor» para convertirse en eficientes y eficaces consultores.

Aunque sus trabajos experimentales, como el de la «Universidad de los niños», fuesen de gran ayuda, Helen Parkhurst se inspiró en todo lo aprendido de Dewey y Montessori para su diseño del Plan Dalton, y eso, indudablemente, ya era una garantía de éxito. Mas en conformidad a lo estudiado por Pérez (2005), diversos especialistas en educación y pedagogos aseguran que su originalidad radicó en la sustitución de las fracciones temporales de la enseñanza (clases, trimestres, años académicos) por secciones del programa a dominar antes de pasar a la siguiente, habilitando así a cada alumno a completar el aprendizaje de cada sección en función de su propio ritmo. El autor aclaró, adicionalmente, que la propuesta pedagógica del Plan Dalton seguía tres principios que no podían ser ignorados: el de dar libertad a cada alumno para que elija su trabajo y lo organice, el de enfatizar el trabajo cooperativo mediante la interacción con el resto de compañeros y, sobre todo, el de individualizar para que el individuo llegue a ser capaz de integrarse en un colectivo social reconociendo su propio «yo».

Cabe señalar, empero, que al individualizar, Parkhurst se proponía algo más que ajustar su metodología a las necesidades, habilidades e intereses de cada alumno, pretendía fomentar sentimientos de autonomía e independencia como ser humano, reforzar las habilidades sociales para la convivencia y despertar un sentido de responsabilidad con los otros. Debido a todo ello el Plan Dalton requería una mayor reunión de esfuerzos como el de la reorganización de los grupos homogéneos en aulas en lo que Parkhurst llamó «laboratorios de trabajo» %un guiño evidente a la «escuela laboratorio» de Dewey»%, donde los niños pasaban a ser experimentadores en lugar de alumnos pasivos.

De este modo, el docente se convertía en un «maestro de laboratorio» y no de clase, y en una escuela existía un «laboratorio» por cada asignatura del currículo. En este sistema, los estudiantes preguntaban al maestro solamente en caso de tener alguna duda específica, y estaba permitido ayudarse entre compañeros, comentar lo aprendido y ordenar ideas en función a ello. Los laboratorios de Parkhurst eran, pues, espacios en los que se dotaba de responsabilidad individual a cada alumno para que se hiciese cargo de su propio aprendizaje pero, a la vez, éste tenía licencia para trabajar en cooperación con el resto de estudiantes, siendo esta última, como se ha afirmado con anterioridad, una dimensión ineludible de la educación individualizada para un desarrollo personal satisfactorio.

La implantación del Plan Dalton de Parkhurst se extendió, con sus laboratorios, por gran parte de una Norteamérica entonces dominio de la escuela graduada, que aún apoyaba todas las fortalezas de la educación en la figura del maestro, y durante las décadas de los veinte y los treinta se expandió por algunos países de Europa. Cada caso fue diferente, y no todos los centros escolares tenían la voluntad de acogerse a un cambio tan arriesgado, si bien algunas escuelas de Gran Bretaña llegaron a implantar el método tan solo tras haber oído hablar de él y de las pautas a seguir para ofrecer una atendimiento personalizado. Empero, no fue hasta llevarse a cabo una exposición pormenorizada del plan en los Congresos de la Liga Internacional de la Nueva Escuela que centros de otros países como Holanda y España quisieron adherirse a él.

4.1.3. Antecedentes de la enseñanza individualizada en España

A finales del siglo XIX, España era un terreno árido para las innovaciones en la educación: dominada por los sectores religiosos, autoritaria y basada en la instrucción y la memorización. Ignoraba dimensiones del desarrollo humano como la educación en valores, las aptitudes artísticas y el fortalecimiento físico. Con todo, figuras de la talla de Francisco Giner de los Ríos y Francisco Ferrer i Guàrdia supieron sentar las bases de lo que se convertiría más tarde en los métodos de enseñanza individualizada como los conocemos hoy día. Intelectuales con una marcada trayectoria política, pues sus máximas aspiraciones perseguían el cambio social de una España oprimida por convencionalismos, estos pedagogos abrieron las puertas por las que el Plan Dalton y las ideas de Víctor García Hoz entrarían y se establecerían en el país de forma permanente.

4.1.3.1. Orígenes de la enseñanza individualizada en España: Francisco Giner de los Ríos

El malagueño Francisco Giner de los Ríos fue una de las personalidades insignes que libraron la dura batalla de preparar el terreno a la enseñanza individualizada o personalizada en España. Nació en 1839 y falleció en 1915, cuando Parkhurst y Montessori ya propagaban sus ideas educativas revolucionarias en Estados Unidos, que darían paso, pocos años después,

al Plan Dalton. Sin embargo, mucho antes de que ese momento llegase, Giner de los Ríos había tenido que «sobrevivir» %académicamente hablando% a una España plagada de inestabilidad como fruto de las últimas guerras. Como indica la investigación de Pérez (2005), en un país cuya característica principal de aquel entonces era la resistencia a todo cambio o avance, Francisco se formó en las universidades de Granada, Barcelona y Madrid, doctorándose en Derecho y obteniendo la Cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional en el año 1867.

Durante sus estudios, Giner de los Ríos abrazó el ideario de Rousseau, así como el de la corriente krausista del siglo XIX %que proponía la ciencia como medio para mostrar el orden del universo%, ambas claras influencias de su maestro Julián Sanz del Río y que definirían su enorme labor pedagógica posterior. Pero, a diferencia de la de otros impulsores de la educación centrada en el alumno, como aclara Pérez (2005), la incursión de Giner de los Ríos en el mundo de la enseñanza «tiene un significado profundamente político y en desacuerdo con el control que la iglesia ejercía sobre la cultura y la educación» (p.1).

Vestigios de la educación del siglo XVIII persistían en los sectores conservadores españoles, donde la Iglesia gozaba de poder absoluto para gestionar la educación y se negaba en rotundo a flexibilizar sus métodos. Algunos catedráticos contemporáneos de Giner de los Ríos sintieron su misma inquietud de combatir tal resistencia, y uno de ellos, Nicolás Salmerón, fundó en 1866 el Colegio Internacional en Madrid, un proyecto al que el malagueño se uniría.

Una década más tarde, la actitud de un gobierno monárquico que aprobaba la reforma educativa pero que no permitía a los catedráticos enseñar en la Universidad, empujó a Francisco Giner de los Ríos a crear la Institución Libre de Enseñanza, iniciativa que lo enmarcaría dentro de la

corriente de la Escuela Nueva y que inspiraría su obra pedagógica, así como a una serie de intelectuales que desarrollarían sucesivamente su propia labor conforme al pensamiento político y educativo que emanaba de este proyecto.

Desde la perspectiva de Pérez (2005), la Institución Libre de Enseñanza cumplió, aparte de las puramente educativas, otras funciones como la de promover la participación y fomentar la libertad de los individuos: se convirtió en un icono, un símbolo, un ideal educativo. Tanto fue así que atrajo la colaboración de maestros especializados en una amplia variedad de disciplinas, enriqueciendo así el carácter diversificador de la enseñanza personalizada.

Siendo Giner de los Ríos, muy probablemente, la primera figura española identificable en la corriente de la Escuela Nueva, su obra pedagógica se definió por ser moderna y acentuadamente política, llegando a contribuir incluso a la «creación de grupos de intelectuales que participaron en la construcción de la España del Siglo XX» (Pérez 2005:3). Sus mayores aportaciones al cambio de rumbo tomado por la educación a finales del XIX fueron, pues, las siguientes:

- Experimentó ampliamente en las aulas de su institución en pos de la introducción de mejoras en la práctica docente y en el proceso de enseñanza, reforzando el papel protagonista del alumno así como el orientador del profesorado. Entre los métodos que Giner de los Ríos puso a prueba se encontraban el simultáneo, el intuitivo, y la enseñanza individualizada en sus variantes mutua y mixta.

- Las características de su estrategia didáctica eran asombrosamente parecidas a las de las más comúnmente usadas hoy día en los programas de enseñanza individualizada, lo que demuestra que, como hizo María Montessori en Italia, el malagueño se adelantó a su época. Por

ejemplo, estableció que cada grupo asignado a un maestro no podía exceder los treinta alumnos, añadiendo además que había de estar compuesto por chicos y por chicas que tuviesen a su disposición espacio de sobra para moverse e interactuar entre ellos.

Por si esto fuera poco, el docente también bajaba del estrado %algo impensable en la educación más conservadora% para mostrarse cercano, monitorizarlos y guiarlos en su debate.

❑ Era calificado por muchos de moralista y con buenos motivos: Giner de los Ríos estaba a favor de integrar la educación en valores en la enseñanza diaria. Sin embargo, como ya se ha adelantado en este apartado, se oponía con dureza a la educación religiosa que educaba en temas éticos y morales pero coartaba en gran medida la libertad del individuo, anulando su desarrollo como ser humano.

Así, en palabras de Pérez (2005) «aspiraba a forjar ciudadanos; hombres y mujeres capaces de asumir sus responsabilidades y derechos, de convivir adoptando la tolerancia y el respeto como normas fundamentales» (p.4), afrontando el reto de proveer al futuro de la nación de generaciones educadas bajo un sistema educativo que distara considerablemente del de instrucción y memorización de contenidos.

❑ Utilizaba la práctica de la lectura como vía de flexibilización del pensamiento, sin embargo, «otorgaba un valor limitado a los libros de texto, que prácticamente se suprimían en los grados inferiores, privilegiando la conversación entre alumnos y maestros» (Pérez 2005:5).

Se ha documentado que, incluso, en algunos niveles, los estudiantes de Giner de los Ríos elaboraban sus propios textos, algo que habría sido censurado de manera drástica en el sistema graduado.

❑ Al propiciar la agrupación de grupos mixtos (chicos y chicas) estaba promoviendo la igualdad de oportunidades entre sexos para reci-

bir una buena educación y desarrollar al máximo el potencial de cada uno, incluso sentados en pupitres contiguos, otra clara forma de rebatir los métodos segregadores de la Iglesia.

- Perseguía tres objetivos principales mediante sus clases en la Institución Libre de Enseñanza: forjar el carácter de los alumnos, fortalecer su cuerpo y potenciar sus aptitudes artísticas. Valoraba especialmente tanto la educación moral como la física, dándoles una importancia igual o mayor a la que daba a la intelectual; por ello fue un gran defensor del aprendizaje fuera del aula por medio de visitas, colonias escolares, excursiones y actividades al aire libre.

- Por último, Giner de los Ríos visualizó, con más de un siglo de anticipación, por un lado, el carácter perjudicial de los exámenes, que tenían una innegable repercusión negativa en el rendimiento del alumnado y, por otro, la necesidad de guiar al alumnado de los niveles superiores en las decisiones referentes a su futuro laboral. Esto es, cuando todavía no había finalizado el siglo XIX, el malagueño ya incluía entre sus prácticas docentes la evaluación flexible y la orientación profesional, individualizando la educación en función de las capacidades, inquietudes e intereses de sus estudiantes.

4.1.3.2. La contribución de Ferrer i Guàrdia: la Escuela Moderna

La investigación de Flores (2005) aporta a este marco la contribución de otra figura relevante para el avance pedagógico hacia la enseñanza individualizada en España, la de Francisco Juan Ramón Ferrer i Guàrdia,

quien, si bien nacía dos décadas después de que lo hiciera Giner de los Ríos, presentaría una trayectoria pedagógica fuertemente marcada por inquietudes políticas.

Ferrer i Guàrdia fue un autodidacta; tanto en su exilio voluntario en París como a lo largo de su vida %la cual pasó mayoritariamente en su Cataluña natal%, se nutrió de su relación con intelectuales, activistas y artistas de la época para formarse. Acabó siendo profesor de Lengua Castellana en el Círculo Popular de Enseñanza Laica (un rechazo a la enseñanza a manos de la Iglesia que también lo une a Giner de los Ríos), y con la ayuda un patronato escolar que el mismo fundó, creó, en agosto de 1901 lo que se dio a conocer como Escuela Moderna.

La Escuela Moderna dotó de medios palpables a las voces anarquistas de la época que se alzaban contra la problemática situación de la enseñanza entre finales del siglo XIX y principios del XX. Se trataba de un movimiento educativo que, en línea con el pensamiento de los intelectuales que habían influenciado la labor de Ferrer i Guàrdia, defendía ideales antiautoritaristas, de emancipación de la mujer y que, ante todo, luchaba por el establecimiento de un sistema educativo integral e igualitario.

En tal sistema, el alumno sería un individuo que aspiraba a convertirse en un miembro activo y responsable de una sociedad basada en la justicia y, ya por aquel entonces, Ferrer i Guàrdia sabía que eso tan solo es posible si se permite un desarrollo de la personalidad libre, se apoya el espíritu crítico, se promueve la igualdad entre hombres y mujeres y se da la misma importancia al trabajo físico que al intelectual.

Dentro del marco de la Escuela Moderna, el catalán impulsó, en 1908, la constitución de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, justo un año antes de que Montessori publicase su método de

pedagogía científica, según Cordero (2005), algo que no hace más que corroborar la fuerza del nuevo pensamiento educativo que irrumpía en buena parte de Europa. De hecho, el método pedagógico propuesto por Ferrer i Guàrdia guardaba numerosas semejanzas con el de Montessori, incluso en el aspecto de ser aplicado, primordialmente, a los alumnos en edad más temprana, un grupo etario más receptivo ante las innovaciones y cambios introducidos.

Las similitudes mencionadas giraban en torno a basar la educación en lo racional y científico, apartándose todo lo posible de lo religioso; a incluir la educación en valores pero mediante la práctica, evitando el recurrir constantemente a teorías sin referente concreto en la realidad; a potenciar las inquietudes y aptitudes del alumnado a la par que su desarrollo físico; y, finalmente, a ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las posibilidades psicológicas de cada niño en el mayor grado posible.

La Escuela Moderna de Ferrer y Guàrdia, con su Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, materializaba muchas de las propuestas de Giner de los Ríos y pavimentaba el camino por el que llegarían a España el Plan Dalton y otros métodos pedagógicos que situaban al alumno en el centro del proceso educativo. Desde una perspectiva puramente educativa, la instauración de su método supuso, oficialmente, la implantación de una de las primeras metodologías individualizadas regladas, no obstante, según Flores (2005), para él, su participación activa en la transformación educativa respondía a cuestiones de lucha política:

> «Apostó por una educación en la que tuviera lugar la coeducación de clases sociales, que consideraba como solución óptima ante la escuela reproductora del privilegio a la que acusaba de ser escuela del odio y de la lucha de clases. Estuvo convencido que la coeducación de ambos sexos era necesaria para que tanto hombres como mujeres, complementándose como seres humanos, se propusieran la felicidad de la especie, cada uno desde su propia perspectiva. La coeducación de sexos tuvo un lugar destacado en la pedago-

> gía científica y racional. Ferrer i Guàrdia estuvo convencido de que la mujer y el hombre se complementan en el trabajo humano, el cual busca la felicidad de la especie» (p. 4).

Pero no luchaba únicamente Ferrer i Guàrdia por la cohesión social y la igualdad de género dentro del ámbito de la educación, sino también fuera de él, donde su modelo pedagógico tuvo una resonancia patente:

> «El plan educativo de la Escuela Moderna ayudó a diluir las discrepancias y prejuicios intelectuales y afectivos que distancian a las clases sociales, etnias, sexos y naciones. Internacionalismo, lengua única –esperanto– y superación del falso problema de las lenguas maternas o territoriales son consecuencias lógicas de este panorama educativo» (p. 5).

Los cimientos de una enseñanza personalizada que fomentaba el desarrollo de seres humanos en libertad, igualdad pero, al mismo tiempo, respetando su individualidad, eran ya tan consistentes que, por lenta que fuese su evolución en España, esta no daría ya marcha atrás.

4.1.3.3 La llegada del Plan Dalton a España y las ideas de García Hoz

En una España conservadora en la que reinaba la escuela unitaria, pero que gozaba de una atmósfera relativamente favorable a los cambios gracias al camino recorrido por Giner de los Ríos y Ferrer y Guàrdia, sumado esto a los ecos europeos que llegaban de los Congresos de la Liga Internacional de la Escuela Nueva, unos pocos centros se acogieron a la metodología del Plan Dalton al comienzo de la década de los veinte (siglo XX) convirtiéndose en escuelas autorizadas, en contraposición al proceso que tuvo lugar en Gran Bretaña, según el cual numerosos centros implantaban el método Dalton o pautas aisladas del mismo por lo que conocían de oídas o en función de sus intereses.

El gran problema de España, dejando a un lado la resistencia a modificar el rol del docente como autoridad absoluta en el campo de la enseñanza, era la escasa información de la que se disponía acerca de la nueva ola pedagógica. Aun así, la aportación de los pedagogos Margarita Comas y Rubén Landa, que habían estado presentes en los congresos internacionales de la Escuela Nueva, realizaron breves estudios sobre el Plan Dalton que ayudaron en gran medida a que éste se diese a conocer en territorio español.

En los años posteriores a 1920, la Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional apenas contaba con dos ejemplares traducidos de la obra de Parkhurst sobre el método Dalton, pero cada vez más autores comenzaron a publicar artículos relacionados con el tema en revistas especializadas. Esto incrementó el nivel de interés de un mayor número de centros educativos españoles, que no dudaron en enviar «exploradores» de laboratorio a capacitarse en los centros Dalton de Inglaterra para poder trasladar la metodología a las aulas una vez de vuelta en España.

Mientras el Plan Dalton se expandía por la geografía española el país carecía, empero, de un referente que enarbolara con contundencia la bandera de la individualización pedagógica. En los años cuarenta, al emerger la figura de Víctor García Hoz, el primer doctor en Pedagogía nacido en España y catedrático en la Universidad de Madrid, el profesorado encontró un guía al que recurrir.

Su idea de la educación personalizada como metodología pedagógica, desarrollada a partir de la década de los setenta y que alcanzó su punto culminante con la publicación de un libro con el mismo nombre en el año 1985, consolidó los ideales de singularidad, autonomía y apertura según los cuales se gestiona hoy día el proceso de enseñanza-aprendizaje en los Programas de Refuerzo y Apoyo, en las Escuelas de Segunda Opor-

tunidad y en la atención a diversidad, si bien estos son igualmente aplicables y beneficiosos en cualquier nivel educativo general.

Período	Innovaciones	Enfoque
Siglo XVII	Pensadores de la época detectan la necesidad de observar e individualizar.	Centrada en el maestro
Siglo XVIII	Educación principalmente en manos de la iglesia.	Centrada en el maestro
Siglo XIX	Se incorpora la educación moral a los programas.	Centrada en el alumno
CORRIENTE DE LA ESCUELA NUEVA		
Siglo XX	Surge la Escuela Nueva, que promueve el desarrollo del individuo como ser humano.	Centrada en el alumno
1876	España: Institución Libre de Enseñanza (Giner de los Ríos).	Centrada en el alumno
1890-1900	Estados Unidos: Escuela Laboratorio (John Dewey).	Centrada en el alumno
1901	España: Escuela Moderna (Ferrer i Guàrdia).	Centrada en el alumno
1909	Italia: Método pedagógico científico de María Montessori.	Centrada en el alumno
1919	Estados Unidos: Plan Dalton (Helen Parkhurst).	Centrada en el alumno
1920-1939	El Plan Dalton se extiende por Europa.	Centrada en el alumno
1940	Víctor García Hoz se convierte en el primer doctor en Pedagogía en España e inicia el desarrollo de su método.	Centrada en el alumno
1985	Se publica por primera vez *Educación personalizada* por Víctor García Hoz.	Centrada en el alumno

Tabla 1: Visión general de la evolución de la enseñanza individualizada a través de la historia.
(Fuente: Elaboración propia).

4.2. Elaboración de una metodología individualizada: las Escuelas de Segunda Oportunidad

modo de resumen de esta evolución de la educación hacia un enfoque que sitúa al alumno, a sus capacidades y a sus intereses en el centro del proceso, Buitrago y Lilia (2006) propusieron unas líneas generales de actuación que llevan a materializar las contribuciones de los pedagogos que, ya desde el siglo XIX, luchaban por promover una enseñanza más humanizada y personalizada.

En su texto *Educación personalizada, una modalidad educativa* (2006), las autoras afirman que, efectivamente, lo que persigue una metodología que personaliza es humanizar y crear personas únicas, creativas, con capacidad de autogobernarse y mejorar el mundo. La enseñanza individualizada es una orientación para la vida y para el desarrollo de los alumnos como personas. Las líneas de actuación propuestas por dicho estudio para lograr tales fines son:

- Que el profesorado adopte una nueva posición apartada del núcleo del proceso enseñanza-aprendizaje, pero desde la cual pueda desarrollar una relación de empatía con el alumnado para orientarlo y guiarlo tanto de forma individual como colectiva.

- Otorgar protagonismo al estudiante propiciando su apertura, su participación en democracia, la toma de sus propias decisiones y la búsqueda de su propio «yo», aun integrándose en el equipo de trabajo que es la clase.

- Tomarse el tiempo de observar al alumnado para identificar sus potencialidades como seres humanos, sus talentos y sus puntos débiles. De esta manera se podrá llevar a cabo una orientación más efectiva, así como una motivación más específica para que cada miembro del alumnado desarrolle al máximo sus capacidades.

- Integrar la educación en valores en el currículo, pero respetando la personalidad de cada alumno, al tiempo que se fomenta un espíritu crítico y racionalizado en lugar de inculcarse una serie de normas éticas.

- Enfocar la educación moral y de habilidades sociales a la consecución de la tan deseada transformación social.

- Respetar los ritmos de aprendizaje individuales y atenderlos en su diversidad, para que todos los estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial en igualdad con el resto.

- Centrarse en las capacidades y no en las limitaciones.

Gracias a las metodologías personalizadas, en las que la comunicación entre docente y alumno es prioritaria y primordial, el estudiante se libera de los miedos y frustraciones que le produce un sistema rígido al que se siente incapaz de adaptarse. Mediante la posibilidad de aprender, formarse y autodesarrollarse como ser humano con una personalidad única, se otorga al individuo la oportunidad de aprovechar en toda su extensión la etapa escolar, siguiendo una senda que lo desvía del fracaso, el abandono escolar prematuro y el riesgo de exclusión social.

Escuelas de Segunda Oportunidad

A finales de la década de los noventa, la Comisión Europea vislumbró la enorme brecha que se abría entre la juventud y el mercado laboral a causa de los crecientes índices de fracaso y abandono escolar prematuro. Fue entonces cuando, según explica Brodigan en su texto «La lucha contra la exclusión económica y social» (2001), Edith Cresson, a quien se había nombrado Comisaria Europea de Ciencia, Investigación y Desarrollo, Recursos Humanos, Educación, Formación y Jóvenes en 1995, determinó que era necesario desarrollar programas específicos para atender a la población que no lograban terminar su escolarización con éxito y quedaba excluida económica y socialmente, generando al Estado importantes gastos en subsidios sociales. Si bien la propuesta trataba de evitar un agravamiento de la situación económica europea, es igualmente patente que perseguía un bien para la sociedad, así como la defensa de un derecho básico: el de la igualdad de oportunidades para todas las personas sin distinción de sexo o condición social, tratándose en este caso del derecho a la igualdad de oportunidades para la formación y el acceso al empleo.

De esta forma, la propuesta de Cresson tomó forma en su Declaración de 1997, bajo el título «La lucha contra la exclusión mediante la educación y la formación», en la cual advertía de los peligros que afrontaba la cohesión de la sociedad europea si continuaba desperdiciando sus recursos humanos. En ella sugería las que, tal y como se verá, se convirtieron en características definitorias de las Escuelas de Segunda Oportunidad cuyos primeros proyectos piloto pronto empezarían a esbozarse: cooperación a nivel local, empresas patrocinadoras dispuestas a contratar a jóvenes capacitados técnicamente y recursos educativos innovadores y de calidad; todo ello orientado hacia un solo propósito: la capacitación de personas que, en otras circunstancias, habrían quedado sin posibilidades de adquirir formación y titulación para una satisfactoria inserción laboral.

Es por ello que las Escuelas de Segunda Oportunidad impulsadas por Cresson y la Comisión apoyándose en el texto del *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (1996) del que se hablará más adelante, se preocupan especialmente por potenciar las habilidades de cada individuo, ofreciendo un amplio abanico de posibilidades en cuanto al aprendizaje de un oficio, atendiendo así a la diversidad y creando profesionales capacitados que contribuyen al buen funcionamiento económico de los Estados. Es más, el proyecto no sólo evita la exclusión social de los individuos, sino que además los convierte en capital humano competente y preparado para los retos de la globalización mediante la formación en idiomas y nuevas tecnologías.

Volviendo a Brodigan (2001), los albores de la puesta en práctica de esta iniciativa educativa a nivel europeo no se hicieron esperar, al financiar la Comisión Europea los proyectos piloto de trece escuelas en once países de la comunidad entre 1997 y 1999. Alemania, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia y Reino Unido fueron algunos de ellos, diferenciándose los modelos de un estado a otro, o incluso de una región a otra, pues las Escuelas de Segunda Oportunidad son diseñadas para impartir un programa único adaptado a las necesidades de su propio mercado local. Aquí radica una de las garantías de efectividad de este tipo de planes de formación y así lo destaca la autora al afirmar que «ello implica que cada una de las escuelas, aun partiendo de una base, una ética y una clientela común, ha desarrollado su propio currículo y sus propias metodologías didácticas dentro del correspondiente sistema educativo de cada país» (p.1).

Esa «clientela común» a la que alude Brodigan (2001) está compuesta (de manera generalizada, aunque se dan excepciones) por jóvenes de entre 16 y 24 años que presentaron asistencia irregular o absentismo escolar en sus centros de enseñanza obligatoria y terminaron abandonando, individuos que padecen exclusión social o económica y aquellos pertenecientes

a otros grupos cuyo acceso al mercado laboral es complicado. El uso del término «clientela» no debe, sin embargo, conducir a error, puesto que la enseñanza ofertada por las Escuelas de Segunda Oportunidad es gratuita. La autora además añade un dato de gran relevancia que ayuda a entender mejor la filosofía de este tipo de programas, y es el de la relativa rigidez del currículo de las escuelas tradicionales, que exige la adaptación del alumnado, frente al de las Escuelas de Segunda Oportunidad, que permiten al beneficiario decidir qué quiere aprender y en qué oficio se quiere formar, de modo que el sistema se adapta para que pueda sacar el máximo provecho a su tiempo y alcance un óptimo desarrollo de habilidades.

Normalmente, en palabras de Brodigan (2001), los jóvenes que fracasan en la secundaria o que abandonan prematuramente el sistema educativo se ven abocados a la realización de trabajos marginales o a la exclusión total, cayendo a menudo en la delincuencia o en actividades ilegales. Antes de la aparición de las Escuelas de Segunda Oportunidad la brecha entre el fracaso escolar y la vida arriba descrita era insalvable, hasta que la iniciativa europea tendió un puente entre ambas.

Los candidatos a acceder a los programas de estas escuelas, entre otras características, no poseen titulación y, si acaso, solamente algunas cualificaciones de bajo nivel.

Dado que muchos fueron absentistas frecuentes, tienen escasas aptitudes para el aprendizaje y un nivel muy bajo en informática e idiomas, competencias que la iniciativa de Cresson pretende potenciar sin tener en cuenta el punto de partida, el género o la edad.

Los jóvenes adultos que responden al perfil anterior generalmente engrosan las cifras de desempleados que viven %o mejor dicho, «malviven»% de los subsidios del estado, algo que sólo retroalimenta un clima de pobreza económica y social en las comunidades. Cuando estos proyectos

logran el objetivo primordial de romper esa dependencia de los subsidios y «dotar a estos jóvenes adultos de capacidades profesionales transferibles que incrementen su empleabilidad» (p.2), la propuesta de la Comisión Europea cumple se materializa y la organización cumple su cometido.

Cabe notar, aparte de todo lo expuesto, que existen tres agentes cuya participación en los programas de las Escuelas de Segunda Oportunidad es vital para que estos se lleven a cabo con éxito. Kollwelter (1998), en uno de los informes más tempranos sobre los primeros proyectos a realizarse en estados europeos, subrayaba la importancia de que las autoridades locales se implicaran con cada escuela correspondiente, desde el inicio de su programa y sin perder de vista todos aquellos asuntos en los que pudiesen servir de orientadoras y conectoras, esto es, cooperando con el sistema educativo nacional y facilitando las relaciones con los organismos de empleo para la inserción del alumnado una vez capacitado.

En segundo lugar, y como se explicará en futuros apartados, el «apadrinamiento» de empresas locales es igualmente fundamental para la formación del alumnado de las Escuelas de Segunda Oportunidad. Esto las convierte en una medida, en gran parte, práctica, algo especialmente valorado por sus beneficiarios, que al aprender un oficio directamente de empleadores potenciales, se ven mucho más cerca de sus objetivos laborales de lo que se veían en la educación obligatoria. De esta manera, la motivación y la autoestima aumentan y el riesgo de abandono es prácticamente nulo.

Para terminar, Kollwelter (1998) se refirió a los propios jóvenes beneficiarios como tercer agente implicado en el funcionamiento de las Escuelas de Segunda Oportunidad. Y no sólo eso, sino que aludió también al requisito esencial de que dichos jóvenes se encuentren altamente motivados, mentalizados para el esfuerzo y enfocados hacia el éxito. Para que

esto se cumpliese, la relación entre la escuela y cada uno de los jóvenes adultos debería basarse en un contrato, pues tal y como literalmente aparece en el informe «the fact that they sign contracts with their partners means that they are treated as equals and as citizens. It also places them in a new situation from the outset: for the first time in their lives they have something to lose» (p.5), es decir, «el hecho de que firmen contratos con sus empresas significa que son tratados como iguales y como ciudadanos. También les coloca en una nueva situación desde el principio: por primera vez en sus vidas tienen algo que perder».

4.2.1. Origen de las Escuelas de Segunda Oportunidad

En la introducción se habló de la propuesta de la Comisaria Cresson como impulsora de la iniciativa, pero para encontrar el origen primero de las Escuelas de Segunda Oportunidad tal y como fueron concebidas hay que remontarse a noviembre de 1995, mes en el que la Comisión Europea adoptó el denominado *Libro Blanco sobre la educación y la formación*, titulado en castellano *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Recogidos en un informe posterior de la comisión que evaluaba los primeros proyectos piloto ejecutados en Europa, más concretamente en marzo de 2001, en Bruselas, los cinco objetivos principales de la educación expuestos en el *Libro Blanco* quedaban establecidos como los pilares que sustentarían los programas de Escuelas de Segunda Oportunidad, siendo el más significativo de ellos «combatir la exclusión», pero igual de decisorios a la hora de conformar la identidad de estos programas los de «estimular la adquisición de nuevos conocimientos», «aproximar la escuela y la empresa», «dominar tres lenguas comunitarias» y «conceder la misma importancia a la inversión en formación que a la inversión física».

La Comisión Europea, amparándose en el objetivo crucial de luchar contra la exclusión de aquellos jóvenes que fracasaban en la escuela y quedaban sin posibilidades de insertarse en el mundo laboral con éxito, propu-

so el marco experimental de la iniciativa. Los proyectos a realizar tenían como propósito ofrecer nuevas oportunidades de educación y formación a los jóvenes que ya se encontraban en situación de exclusión, sin tipo alguno de titulación o capacitación que les permitiese acceder a cursos superiores o a un puesto de trabajo.

Poco después de publicarse el *Libro Blanco*, la Comisión Europea comenzó a recibir noticias del interés que había despertado la iniciativa en diversas autoridades locales y regionales, especialmente de Reino Unido, Francia, España e Italia. Tras una criba de selección entre trescientos posibles centros, los primeros trece proyectos piloto de Escuelas de Segunda Oportunidad en Europa, que comenzarían a ejecutarse a principios de 1997, fueron aprobados a escuelas de once estados miembros ubicadas en las

	1996	1997	1998	1999	2000
Aceptada como proyecto piloto	Marsella	Bilbao Atenas Catania Hämeenlinna Halle Colonia Heerlen Leeds Seixal	Barcelona Norrköping	Svendborg	
Comienzo real de las clases		Bilbao Colonia Hämeenlinna Halle	Marsella Barcelona Leeds	Catania Heerlen Norrköping Svendborg	Seixal Atenas

Tabla 2: Secuencia de ejecución de los primeros proyectos de Escuelas de Segunda Oportunidad en Europa. Elaboración propia. (Fuente: Report second chance schools the results of a european pilot Project. *European commission.Brussels, 30th March 2001).*

ciudades de Colonia, Halle, Svendborg, Barcelona, Bilbao, Hämeenlinna, Marsella, Atenas, Catania, Heerlen, Norrköping, Leeds y Seixal.

De acuerdo con el informe emitido por la Comisión Europea en Bruselas el 30 de marzo de 2001, ésta fue la secuencia de ejecución para los primeros proyectos de Escuelas de Segunda Oportunidad que se llevaron a la práctica en Europa, entre los años 1996 y 2000.

La respuesta inmediata de los centros educativos europeos a la propuesta basada en el *Libro Blanco* para luchar contra la exclusión social fue masiva, pero, como se analizará más adelanta, deben cumplirse, de entrada, ciertos requisitos para poder constituirse como Escuela de Segunda Oportunidad. No obstante, tras la aprobación de los trece primeros proyectos piloto hasta la actualidad, numerosas escuelas de toda Europa han seguido sumándose a la iniciativa, incluso muchas de aquellas que no pasaron la primera criba.

Este éxito apabullante se debió, según un artículo sobre estos programas publicado en el número 19 de la revista digital Infonova (2010) al acierto de la Comisión Europea cuando presentó la iniciativa como una innovación. Y no era para menos, pues los cimientos colocados por *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* (1996)%esto es, por el conocido *Libro Blanco* o *White Paper*% daban un giro radical con respecto a las medidas de apoyo contra la exclusión de décadas anteriores, otorgando el derecho y la oportunidad a los jóvenes de decidir su futuro, de adquirir capacitación técnica, de aprender de posibles empleadores y de formarse en informática e idiomas, todo bajo la más absoluta igualdad de oportunidades en cuanto a género y base de conocimientos.

El propio texto del *Libro Blanco* constata que con este enfoque innovador, Europa afrontaba dos retos simultáneos: por un lado, el de ofrecer una

solución rápida al problema del fracaso escolar, las crecientes carencias de profesionales capacitados para el mundo laboral y el aumento de individuos dependientes de los subsidios del Estado; por otro, el de proyectar mejoras de futuro en lo económico, lo social y lo laboral en todos los estados miembros, a ser posible mediante la cooperación y la acción conjunta de las autoridades a nivel regional, estatal y europeo.

No es de extrañar que, durante una reunión sobre los objetivos de educación para 2020 del Parlamento Europeo, en Noviembre de 2011, los eurodiputados respaldaran una vez más, mediante nota de prensa, diversas acciones propuestas «para el crecimiento económico y la estabilidad económica y social de la Unión Europea», entre las cuales se incluía la intensificación del desarrollo de programas de segunda oportunidad para lograr la inserción de jóvenes que habían abandonado el sistema educativo sin titulación y estaban desocupados, un colectivo que en ese año ya alcanzaba el 52% en toda Europa. Y aún peor, la Eurocámara entonces auguraba que las reducciones del gasto público en educación derivadas de la crisis provocarían un aumento del abandono escolar prematuro, razón de más para ofrecer alternativas que ayudasen a paliar sus efectos.

4.2. 2. Objetivos de las Escuelas de Segunda Oportunidad

Aunque deba admitirse que los objetivos principales, tanto generales como específicos, de los programas de Escuelas de Segunda Oportunidad fueron trazados en su momento por el *Libro Blanco sobre la educación y la formación*, en algunos otros textos tales como informes de la Comisión Europea, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, o hasta en las propuestas de centros que optaron a desarrollar programas de segunda oportunidad es posible encontrar definiciones de objetivos que ayudaron en su momento a conformar la esencia de esta iniciativa y a potenciarla en la dirección deseada. Sin ir más lejos, el Informe Delors de 1996 para la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura, en el cual se hacía hincapié en la urgencia de frenar el avance agigantado del desempleo en Europa y de efectos laterales como el subempleo de los recursos humanos, lanzaba el llamamiento a una mayor diversificación en la oferta de trayectorias para la formación como única manera de combatir el fenómeno de la exclusión del mercado laboral.

Tal orientación, que se convirtió en una de las características principales de las Escuelas de Segunda Oportunidad en todos los estados, así como en objetivo primordial a la hora de desarrollar este tipo de programas, tenía como fin identificar y dar valor a un variado espectro de talentos en la población adolescente excluida, dotándolos de la capacitación técnica necesaria que les motivase y preparase para desempeñar su papel en el mundo laboral y en la sociedad.

Se puede decir, por tanto, que diversificar la oferta formativa y satisfacer la demanda educativa de un más amplio abanico de talentos, en contraposición a la mencionada rigidez del currículum de secundaria que, pese a ofertar áreas optativas y ofrecer atención a la diversidad, no permite al alumnado decidir su futuro de un modo tan personalizado como lo hacen las Escuelas de Segunda Oportunidad, es uno de los principales objetivos de la iniciativa.

Otro informe reseñable que se preocupó por delimitar las misiones destacadas de la iniciativa de Cresson y la Comisión Europea para luchar contra la exclusión social y el desempleo joven fue el emitido durante la conferencia «El futuro de la política juvenil del Consejo Europeo: AGENDA 2020», celebrada en Ucrania en octubre del 2008. Tales misiones reforzaban, habiendo pasado ya poco más de una década de los primeros proyectos ejecutados, objetivos como:

- Promover la integración de jóvenes excluidos socialmente;

- Garantizar el acceso de los jóvenes a la educación, la formación y la vida laboral, particularmente a través de la promoción y el reconocimiento de su educación no formal y su aprendizaje.

- Apoyar la transición de estos jóvenes del mundo educativo al mercado laboral, ayudándoles, por ejemplo, a que puedan conciliar su vida privada con su empleo.

De estas medidas puede deducirse, pues, que facilitar la integración en el mundo laboral a jóvenes a quienes les habría resultado imposible hacerlo de haber continuado en el sistema educativo tradicional es una constante de las iniciativas de segunda oportunidad.

Al volver sobre el texto del *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (1996), se hace evidente la preexistencia de toda esta ideología que buscaba combatir la exclusión y el desempleo en la juventud desde antes de que las Escuelas de Segunda Oportunidad comenzaran a batallar contra el «monstruo» del fracaso escolar, cada vez mejor nutrido. Así, la Comisión Europea proponía, entre otros, los siguientes objetivos, más tarde compartidos por todos aquellos proyectos aspirantes a convertirse en centros de segunda oportunidad:

- Lograr la reinserción social de adolescentes y jóvenes sin titulación oficial que viviesen en zonas más desfavorecidas de grandes núcleos urbanos.

- Dado que la mayoría de dichos adolescentes habían sido absentistas durante la educación obligatoria, y que por ende no habían adquirido conocimientos básicos ni desarrollado aptitudes sociales y de aprendizaje adecuadas, dotarlos de la motivación y las herramientas que les permitiesen avanzar en igualdad de condiciones con referencia a los jóvenes que habían completado la secundaria con éxito.

- Agrupar al alumnado en clases poco numerosas, de manera que pudiese realizarse un seguimiento de calidad por parte de profesores altamente cualificados.

- Mediante métodos innovadores y eminentemente prácticos, capacitar a todos estos jóvenes en el habla de, al menos, dos idiomas extranjeros europeos.

- Promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres para el acceso a la educación y a la formación en nuevas tecnologías.

Éste último objetivo es, sin lugar a dudas, uno de los estandartes de la iniciativa de Cresson y de la materialización de las Escuelas de Segunda Oportunidad. De hecho, el *Libro Blanco* ya citaba un fragmento del texto «la educación y la formación frente a los retos tecnológicos y sociales: primeras reflexiones», redactado por el Comité de las Regiones de la Unión Europea en 1995, para plasmarlo de la siguiente manera:

> «..] promover la igualdad de oportunidades en materia de acceso a la educación, en particular entre hombres y mujeres, y para procurar que los grupos desfavorecidos (como las de las comunidades rurales, las personas mayores, las minorías étnicas y los inmigrantes) no se conviertan en ciudadanos de segunda categoría en cuanto a las posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías y a las posibilidades de aprendizaje» (p. 1).

Con respecto a ello también puede hacerse alusión al preámbulo de la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1945), en la cual aparece por primera vez el concepto de igualdad asociado al ámbito educativo y, por otra parte, al Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que estableció que cualquier individuo debía ser considerado de manera igualitaria ante la oportunidad de acceder a estudios superiores, siempre en función de sus propios méritos.

Sin desviarse de los principios fundamentales por los que se rige la misión de las Escuelas de Segunda Oportunidad, pero, al mismo tiempo, adaptándose a las necesidades concretas del alumnado de la zona y el mercado local, cada proyecto se marca sus propios objetivos generales y específicos. En la propuesta redactada por la Agrupación de Desarrollo Madrid Sur al amparado de la iniciativa EQUAL para un centro de Leganés (España), se puede observar cómo los programas se adhieren a las directrices del *Libro Blanco* y persiguen los mismos propósitos de la Unión Europea aplicándolos a su entorno cercano.

Así, entre los objetivos generales de la Escuela de Segunda Oportunidad propuesta en Leganés se destacaron: facilitar el acceso a la vida laboral a los jóvenes que no habían obtenido ningún tipo de titulación en secundaria, dotarlos de competencias básicas para la vida adulta e implicar a las empresas locales en su formación. Por otra parte, los objetivos específicos, claramente reconocibles en los dictámenes de la Comisión Europea y en el marco de actuación de otros muchos proyectos, incluían: fomentar las habilidades sociales y la autonomía, incluir a los jóvenes en cursos de formación ocupacional de su elección que potencien su motivación, talento y capacidades, formar en nuevas tecnologías como ayuda para la búsqueda de empleo y la inserción en la vida educativa y social, y promover la igualdad de oportunidades en todas sus dimensiones.

4.2.3. Características definitorias

Al tratar los rasgos que definen el funcionamiento, la filosofía y la misión de las Escuelas de Segunda Oportunidad, no solamente se habla de las actuaciones que las caracterizan, sino también de aquellas condiciones preexistentes que hacen que un centro pueda optar a desarrollar progra-

mas de segunda oportunidad. Esto se vio reflejado en el *Informe resumido sobre la evaluación de las escuelas piloto europeas* presentado por Oster (2000), mediante el cual se establecía que una futura escuela de este tipo debía reunir, entre otros, requisitos como la posibilidad de ofertar formación por módulos, así como en idiomas y nuevas tecnologías, y de asociarse con empresas locales que pudiesen ofrecer puestos de trabajo reales al alumnado tras su capacitación.

Pero, de manera especial, los consultores encargados de evaluar a los centros y asesorarlos en la construcción del proyecto de Escuela de Segunda Oportunidad, valoran la experiencia previa en el trabajo con jóvenes en situación de exclusión, el buen conocimiento de las políticas locales y nacionales en materia de educación, asuntos sociales y empleo, la capacidad para orientar, innovar y crear redes y la posibilidad de obtener ayudas y financiación por parte del Estado.

En cuanto a las características que definen al alumnado de las Escuelas de Segunda Oportunidad, se volverá a tomar como ejemplo el proyecto de Leganés (España) como ilustrativo de la tendencia general europea. Los beneficiarios seleccionados suelen tener entre 16 y 25 años de edad %o hasta 30 si se posee algún tipo de discapacidad%, no han obtenido titulación tras su paso por la Educación Secundaria Obligatoria y acreditan su identidad mediante el Documento Nacional de Identidad o el Permiso de Residencia.

La detección de usuarios potenciales de estos programas se ejecuta desde las Concejalías de Educación, los departamentos de orientación de los Institutos de Educación Secundaria, las Escuelas de Adultos y las Concejalías de Empleo. Tras una entrevista inicial y la recogida de datos personales y escolares, se valora cada problemática particular y se deriva al centro de

segunda oportunidad, donde da comienzo la orientación para pasar a la firma del contrato y el inicio de los talleres y la formación ocupacional.

Existen, empero, otras muchas características definitorias marcadas en mayor o menor medida en todas las Escuelas de Segunda Oportunidad europeas, y que tienen su origen de forma innegable en las ideas que emanaron del *Libro Blanco* (1996).

El texto al que se hace alusión repetidamente en este trabajo, por ser marco de referencia para la Comisión Europea en esta iniciativa, abogó por un aprendizaje con otro enfoque, centrado en la comprensión (aprender el significado de las cosas), la creatividad, y la adquisición de conocimientos y el desarrollo de aptitudes por medio de la práctica.

Del *Libro Blanco* se extraen igualmente ideas como la de la preparación, mediante el aprendizaje de lenguas extranjeras y el uso de las nuevas tecnologías, para una inserción laboral satisfactoria en un mundo cada vez más globalizado. Esto demuestra, de forma añadida, el enorme contraste entre la vía tradicional para conseguir un puesto de trabajo (la obtención de un título) y la vía moderna («la inserción en una red que coopera, educa, forma y aprende» (p.18) materializada en las Escuelas de Segunda Oportunidad.

Para los centros de segunda oportunidad, la información y la orientación, en palabras textuales del *Libro Blanco* son «la primera condición» para que el usuario pueda tomar decisiones sobre su futuro profesional y los modos de sacar el mayor provecho posible a su capacitación y formación.

En ellas han de estar, paralelamente, implicados diversos agentes ya antes citados (autoridades locales, empresas, formadores), para que el alumno no carezca del acompañamiento necesario para completar su transición de la escuela a la vida laboral con éxito. Reafirmando lo que ya se ha

dicho, el informe de la Comisión Europea de marzo de 2001 titulado «The results of a european pilot project» («Los resultados de un proyecto piloto europeo») proclamaba la existencia de inevitables particularidades en cada Escuela de Segunda Oportunidad, las cuales dependían en gran parte de circunstancias regionales o nacionales, pero al mismo tiempo consideraba de gran relevancia otras características que se daban por norma general en todos los programas de la iniciativa.

Algunas ya han sido señaladas, como la estrecha cooperación que ha de darse entre autoridades locales, servicios sociales y empresas, para poder «colocar» al alumnado en régimen de prácticas o como empleados tras su capacitación técnica, o el enfoque orientativo centrado en las necesidades, las habilidades y los intereses personales de cada beneficiario de forma individual, crucial a la hora de incrementar sus niveles de autoestima y motivación ante el reto de esta segunda oportunidad de formarse como profesional.

Otras todavía no se han tratado en profundidad en este trabajo, como la oferta de módulos de enseñanza flexibles que permitan la combinación del desarrollo de habilidades básicas (sociales, de alfabetización, matemáticas...) con formación práctica de la mano de los empleadores potenciales o en las instalaciones de las empresas. En los módulos, el aprendizaje del uso de internet y de nuevas tecnologías ha de estar integrado como asignatura, pero también como método, algo que da cancha a la consolidación de lo aprendido e incorpora la motivación de una metodología innovadora en el aula.

Muy interesante para este punto resulta la perspectiva del estudio *Experiencias educativas de segunda oportunidad* (2009), publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, que describe a las Escuelas de Segunda Oportunidad como «iniciativas

experimentales, adaptadas al entorno social y cultural al que pertenecen los jóvenes, organizando alternativas formativas flexibles y motivadoras»(p.74), una definición tan acertada que logra aunar en una sola frase todo lo que conforma la esencia de estos programas. A estas alturas se sabe, de cualquier modo, que la definición es mucho más amplia y abarca toda una variedad de rasgos, como el carácter combinativo de enseñanza primaria y/o secundaria con la capacitación laboral, añadidas a «sus propuestas curriculares, modalidad de asistencia y participación; organización horaria y sistema de promoción es diversa, según las características y necesidades educativas de los estudiantes a quienes orientan su trabajo» (p. 78).

Escuela	Básica	Profesional	Práctica	TI	Lengua	Otros
Atenas	40	10	20	20	10	
Barcelona	Información no disponible					
Bilbao	14	70	7	1	4	4
Catania	10	10	20	30	30	
Colonia/TAS	40	20	20	10	10	
Colonia/VHS	30	50	5	5	10	
Halle	20	50	10	5		15
Hämeenlinna karpaasi	10	10	80			
Hämeenlinna Workshop	2	81	15	2		
Heerlen	10	5	25	20	5	35
Leeds	27	7	26	31	4	5
Marsella	60	25		10	5	
Norköping	16	63	12	4	5	
Seixal	50	10	10	20	10	
Svendborg	15	35	35	12	2	1

Tabla 3: Programa de estudios de los proyectos piloto de las Escuelas de Segunda Oportunidad Europeas.
(Fuente: Informe resumido sobre la evaluación de las escuelas piloto europeas. Karin Oster, 2000).

Precisamente la organización horaria y la distribución de la formación en las primeras Escuelas de Segunda Oportunidad en Europa fueron plasmadas de manera gráfica (como se observa bajo este párrafo) en el *Informe resumido sobre la evaluación de las escuelas piloto europeas* presentado por

Oster (2000), haciéndose patentes las diferencias entre países, algo que no hace más que evidenciar las distintas circunstancias determinadas por las políticas nacionales o, seguramente en algunos casos, la adaptación específica a las necesidades que origina la problemática concreta del alumnado de esa región.

Este hecho fue destacado en el número 19 de la revista digital Infonova, que hacía hincapié en la ubicación de las Escuelas de Segunda Oportunidad en los mismos distritos en los que se desenvuelve la vida de los jóvenes beneficiarios, siendo ésta la forma máxima de adaptación a su realidad. Esta medida resulta especialmente útil cuando los adolescentes que no han obtenido titulación caen en situaciones de marginación, delincuencia y drogadicción, ya que el centro de segunda oportunidad suele convertirse en una estrategia viva para la regeneración de la zona.

El informe de la Comisión Europea de marzo de 2001 destacaba algunas de aquellas características que, como se mencionó con anterioridad, podían variar de una Escuela de Segunda Oportunidad a otra o de un estado a otro, como la del límite de edad de su alumnado. Conforme a lo redactado, un programa de este tipo no debe aceptar estudiantes que aún tengan edad para estar escolarizados de manera obligatoria ni a adultos mayores de veinticinco años; sin embargo, estas normas cambian, obviamente, en función de las políticas educativas de cada país y, en algunos casos, se flexibilizan para adaptarse a las necesidades de un caso en concreto. Pero sin duda alguna el ejemplo más llamativo de diferenciación en esta característica es el de Atenas, que admite a beneficiarios de hasta cincuenta y nueve años en un intento de conciliar la formación de «segunda oportunidad» con la educación para adultos.

Aventurándose más aún en la innovación que predica el *Libro Blanco*, algunas Escuelas de Segunda Oportunidad europeas han introducido en

su programa actividades extraordinarias, siempre atendiendo a la demanda particular de la zona y de su alumnado. Por ejemplo, en Hämeenlinna ofrecen atención individualizada a los estudiantes que tienen problemas con el alcohol o las drogas, para que puedan superar los obstáculos que les impedirían adaptarse a un horario de trabajo, en Leeds organizan sesiones de debate sobre temas cotidianos y de la actualidad, y en Norrköping, los alumnos aprenden a gestionar su tiempo, a pedir un préstamo o a pagar impuestos. Pero existen muchos más conocimientos prácticos a impartir en las Escuelas de Segunda Oportunidad que se antojan necesarios en la preparación previa al ingreso en el mercado laboral y la vida adulta: convivencia, alimentación saludable, tabaquismo, maternidad precoz, buenas maneras y comportamiento o búsqueda de empleo.

De todo lo anterior puede deducirse que otra característica definitoria esencial de las Escuelas de Segunda Oportunidad es la individualización. Cuando un alumno o grupo de alumnos de uno de estos centros presenta una problemática específica, el equipo docente o, como se verá en las formas de actuación, un especialista, se encargará de trabajar con ellos por separado para que les sea posible adaptarse con normalidad al programa. Se trata, en definitiva, de otra forma de promover la igualdad de oportunidades. Además, no hay que obviar que los programas de esta iniciativa de la Comisión Europea se ajustan no sólo a las necesidades y deseos personales del estudiante en formación, sino a su propio proceso de aprendizaje.

4.2.4. Formas de actuación

Algunos de los métodos utilizados por las Escuelas de Segunda Oportunidad para reconducir al alumnado que ya ha fracasado en la educación secundaria hacia el éxito académico, capacitándolo para el mundo labo-

ral, consisten, como hemos visto, en diversificar la oferta formativa, intensificar la orientación e individualizar la formación, haciendo que esta sea, en gran parte, práctica. No obstante, existe una serie de formas de actuación características de estos programas que, igual que sus objetivos primordiales, se extrajeron del texto del *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (1996).

Una de las primeras estrategias de acción para una Escuela de Segunda Oportunidad es la de luchar, en conjunción con las autoridades locales, por conseguir financiaciones complementarias europeas. En segundo lugar, se antoja vital asociarse con agentes económicos y empresas que garanticen una alta inserción laboral del alumnado al término de la capacitación. Para que esto sea efectivo y los beneficiarios completen satisfactoriamente su formación antes de incorporarse a un puesto de trabajo, la escuela requiere de profesorado cualificado capaz de emplear un «ritmos adaptados y métodos pedagógicos en los que se utilicen las nuevas tecnologías educativas» (p. 37).

De igual manera, y otorgando especial importancia a los objetivos de capacitar al alumnado en el uso de las nuevas tecnologías para la búsqueda de empleo, la vida personal y la laboral, así como en el habla de al menos dos lenguas comunitarias, que les permita afrontar los retos de la sociedad globalizada sin los posibles obstáculos del lenguaje, los centros de segunda oportunidad promoverán:

- El uso de las nuevas tecnologías en el aula, tanto como método de aprendizaje como materia a impartir;

- La práctica efectiva de idiomas, organizando actividades de intercambio de conversación (presencialmente o en línea) con estudiantes de los programas de otros países europeos;

- La contratación o colaboración de formadores nativos de otros países europeos;

- La aplicación de métodos pedagógicos que propicien la autonomía a la hora de interiorizar la estructura de un idioma;

- Favorecer igualmente el contacto entre beneficiarios de Escuelas de Segunda Oportunidad de distintos Estados miembros para la práctica del uso de tecnologías de la información.

Para corroborar lo expuesto, el informe de marzo de 2001 de la Comisión Europea, emitido en Bruselas bajo el título *The results of a european pilot project* (*Los resultados de un proyecto piloto europeo*) enfatiza la necesidad de capacitar a los jóvenes que pronto se transformarán en recursos humanos para el mercado laboral para que se conviertan en miembros activos de la sociedad de la información, y cuanto antes, mejor. Por ello, la mayoría de centros de segunda oportunidad europeos tienen entre 1,6 y 3,7 alumnos por equipo informático, herramienta utilizada para la formación en lenguaje, idiomas y matemáticas principalmente, pero que favorece el uso de internet para la práctica de lenguas extranjeras, la simulación de búsqueda de empleo y otras actividades innovadoras.

Por ejemplo, se ha documentado que los centros más avanzados en la innovación proporcionan a sus estudiantes direcciones de correo electrónico; la Escuela de Segunda Oportunidad de Colonia pone a disposición de sus usuarios un cibercafé, y en Svendborg han desarrollado su propia tecnología de desarrollo web. Otros centros han tenido la mala fortuna de no poder materializar iniciativas propias relacionadas con las nuevas tecnologías por no recibir financiación suficiente para las mismas: es el caso de Marsella y su *smart card*, un dossier de habilidades electrónicas para las personas con discapacidad.

A grandes rasgos, el informe arriba mencionado estableció, afianzándose en las primeras experiencias ejecutadas, las formas de actuación ineludibles para que una Escuela de Segunda Oportunidad desarrolle su programa con éxito. Para ello, el informe subrayó, por encima de cualquier otra, la necesidad de que el paso por la formación de «segunda oportunidad» fuese radicalmente diferente al de la etapa secundaria, el cual había dejado marcados a los jóvenes en situación de exclusión con la experiencia amarga de la desmotivación, la frustración, la incomprensión y el fracaso.

Si las Escuelas de Segunda Oportunidad usaran los mismos métodos que los centros educativos «tradicionales» o se rigesen según las mismas normas, los beneficiarios no permanecerían en ellos mucho tiempo. Sin embargo, mediante la innovación en la metodología de los centros de segunda oportunidad se logra una transmisión de conocimientos y habilidades de manera organizada, casi %por así decirlo% sin que el alumnado se dé cuenta. Estas metodologías innovadoras que facilitan el aprendizaje y la capacitación laboral de la juventud deben estar cimentadas sobre la individualización y la adaptación a los intereses, capacidades y características únicas de cada estudiante.

Como forma de actuación, además, la Comisión Europea (2001) destacó el papel clave del profesorado. Las Escuelas de Segunda Oportunidad deben incorporar a sus filas profesores y profesoras con cualificación y experiencia superiores. Aquellos que han cursado educación especial, psicología o pedagogía son particularmente aptos para tratar con el alumnado de estos programas, sobre todo en las zonas marginales o en los cursos en los que han ingresado jóvenes con necesidades especiales, problemas de drogadicción o historial de delincuencia.

Evidentemente, pese al grado de especialización, el profesorado de las Escuelas de Segunda Oportunidad se verá enfrentado a una diversidad

constante y cambiante que supondrá nuevos retos cada día. Debido a tal motivo, se entiende que para poder satisfacer la demanda de un alumnado que presenta características tan diferenciadas, el profesorado ha de integrarse en programas de educación continua permanente tanto dentro como fuera de la escuela, y el mismo caso se daría para los empresarios involucrados en los módulos de formación laboral, quienes, desde la perspectiva del informe emitido en Bruselas (2001) se beneficiarían enormemente de una educación que les capacitara para entender y ayudar mejor a sus potenciales futuros empleados.

Tan importante como la cualificación del profesorado es su capacidad para guiar y orientar a los futuros trabajadores, que debe estar integrada en el currículo y tener lugar durante las horas de enseñanza. Pese a que algunas Escuelas de Segunda Oportunidad ofertan la tutoría como una actividad por separado, aquellas que integran la orientación en cada una de sus disciplinas %ejerciendo el profesorado, de esta forma, un papel doble% provocan en sus estudiantes mayores índices de motivación y les preparan para la vida mediante el aprendizaje de habilidades requeridos para encontrar un hogar, comenzar una relación personal o laboral, resolver sus propios problemas legales o, sin ir más lejos, para ser ciudadanos.

La metodología de la orientación, si bien parece limitada al consejo y acompañamiento del profesorado puede, en cambio, ser transformada en una experiencia motivadora a través de proyectos de nuevas tecnologías aplicados a las Escuelas de Segunda Oportunidad como el *Job Connect,* operativo en varios centros de Europa. Se trata de un medio interactivo y audiovisual, que muestra a los estudiantes el funcionamiento de determinadas ocupaciones y les ayuda a decidirse por aquellas que mejor se adaptan a su perfil. Los responsables de los programas han encontrado este novedoso método particularmente beneficioso en zonas desfavorecidas cuyos habitantes apenas han tenido contacto con la vida industrializada y

no conocen verdaderamente en qué consiste el desempeño de ciertas profesiones.

Los métodos para calificar el rendimiento y las metas alcanzadas por el alumnado de las Escuelas de Segunda Oportunidad también difieren, a veces considerablemente, entre centros y países, conforme a lo descrito en el informe de la Comisión Europea (2001). Mientras en unos países se expiden diplomas, como es el caso de Alemania, Grecia y Reino Unido, en otros como Portugal los créditos obtenidos pueden convalidarse por los del sistema educativo tradicional y acercar al estudiante a la obtención de un título.

Centros de otros países encuentran, aprovechando las ventajas que presenta para ello la formación ocupacional, formas de actuación y sistemas innovadores para calificar a su alumnado. Sin ir más lejos, la Escuela de Segunda Oportunidad de Marsella otorga cinturones de judo en toda su gama de colores a sus estudiantes para indicar el progreso alcanzado hasta el momento, y el centro de Leeds reconoce el buen comportamiento y las habilidades sociales y de convivencia de los jóvenes que acuden a él con la organización de una pequeña ceremonia de premios. Pese a que este tipo de calificaciones carece de validez formal, los encargados de estos programas han comprobado a través de la experiencia que la autoestima y la confianza en sí mismos que genera en los alumnos y alumnas se traduce en un rendimiento más elevado en su formación.

4.2.5. Evaluación

El informe de Oster del año 2000 al que se ha hecho referencia con anterioridad evaluó las primeras experiencias de los proyectos piloto de Escuelas de Segunda Oportunidad llevados a cabo en Europa entre 1997

y 2000 bajo la atenta mirada de la Comisión Europea. Tras su ejecución, se pudo corroborar que las directrices marcadas por el *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (1996) son las más adecuadas para una iniciativa como esta, que requiere romper con las normas educativas tradicionales para ofrecer una solución real al problema del fracaso escolar y el desempleo. También fue posible comprobar, por otra parte, lo beneficiosa que resulta la dimensión europea dada a estos proyectos por posibilitar la capacitación para un mundo laboral global y moderno.

La comisión evaluadora encargada de redactar el mencionado informe también valoró positivamente la implicación de agentes locales y regionales imparciales, la formación modular, la metodología flexible y el uso generalizado de las nuevas tecnologías a lo largo de los cursos y establecían, como objetivos para el futuro, seguir garantizando la igualdad de oportunidades para la formación continua y lograr que la red de escuelas se extendiese por Europa, pudiendo decirse que ambos son hoy una realidad, catorce años después.

Para analizar de forma detallada cada uno de los factores influyentes en el éxito de las Escuelas de Segunda Oportunidad, la evaluación de Oster (2000) quedó dividida en informes temáticos, comenzando por el de la colaboración entre centros de segunda oportunidad y agrupaciones %esto es, gobierno, servicios sociales, organizaciones sin ánimo de lucro, por mencionar algunas% y empresas locales. Para la comisión evaluadora, el hecho más valorado fue la participación de las autoridades locales en la gestión de los proyectos, un apoyo sin el cual difícilmente pueden poseerse los medios para desarrollar una iniciativa de este calibre. No obstante, en muchos casos su implicación fue tan activa que trascendió el papel proveedor de financiación. Se considera crucial, por ello, que las buenas relaciones entre Escuelas de Segunda Oportunidad y las autoridades se cultiven, se estrechen y se conserven con el fin de asegurar la continuidad de

los acuerdos y la implicación económica futura. En cuanto a las relaciones con otro tipo de organizaciones, tales como aquellas del entorno de la salud o los servicios sociales, se observó que éstas contribuyeron a una experiencia integral de desarrollo cultural, profesional y educativo, en la que, al contrario de lo que ocurre en secundaria a pesar de que se obtenga titulación, se ofreciera un acompañamiento exhaustivo en la búsqueda de empleo posterior a la formación, así como tiempo continuado de orientación profesional y asesoramiento laboral durante la permanencia en la escuela.

La evaluación de la interacción con empresarios detectó patrones diferenciados entre escuelas, regiones y países. La opción más favorecedora para el alumnado de las Escuelas de Segunda Oportunidad es, sin duda, la de aquellas empresas que ofrecen formación en prácticas en el propio entorno laboral, ya que muchos de los estudiantes que acceden a ella tienen muchas posibilidades de firmar un contrato laboral a su finalización. Tal es el grado de implicación que incluso algunos centros admiten a los empresarios en los órganos de decisión, pues son quienes están en posición de dictaminar qué hay que mejorar o cambiar para que el alumnado encaje a la perfección en el mercado laboral del momento. Todo esto no hizo más que evidenciar que es imperativo mantener una relación cercana también con las empresas, y no sólo con las autoridades locales y las asociaciones.

Otro aspecto de gran relevancia que se ha de evaluar detenidamente, y así lo hizo la comisión encabezada por Oster (2000), fue el de la capacitación del profesorado de las Escuelas de Segunda Oportunidad. Si bien, en el caso de los primeros proyectos piloto ejecutados durante el intervalo 1997-2000, se alabó la óptima cualificación de los docentes contratados por los diversos centros, se continuó insistiendo en la necesidad de que el equipo docente de estas iniciativas posea aptitudes comunicativas y para

las relaciones humanas destacables, gran motivación y experiencia en el trabajo con jóvenes en situación de exclusión. El método educativo empleado vendrá %se añadió% determinado por las circunstancias locales.

Así, el doble rol de profesor y guía fue considerado como una de las claves de los buenos resultados de los primeros proyectos piloto. De hecho, constituyó una de las principales características distintivas de las Escuelas de Segunda Oportunidad al compararlas con el sistema educativo tradicional: mientras que en este último el alumnado con problemas de aprendizaje y/o en situación de exclusión solía sentirse desamparado y desatendido, en los centros de segunda oportunidad los estudiantes declararon haberse sentido protagonistas de su formación y afirmaron que siempre encontraron el apoyo de un adulto cuando recurrieron a él.

Finalmente, la evaluación de Oster (2000) encontró variaciones considerables en el número de horas dedicadas a cada una de las asignaturas y en el grado de individualización entre unas escuelas piloto y otras, algo, no obstante, lógico durante una fase experimental en la que cada centro gozó de cierta flexibilidad para adaptarse a las necesidades locales sin apartarse de las directrices fundamentales. Empero, se valoró muy positivamente la implicación de cada Escuela de Segunda Oportunidad en la misión de que todo su alumnado desarrollase satisfactoriamente conocimientos básicos de matemáticas, lengua e informática, al mismo nivel que los individuos que no habían fracasado en la secundaria e independientemente de sus carencias educativas, dificultades de aprendizaje y punto de partida.

Un año más tarde (2001), otro informe redactado por la Comisión Europea bajo el título «The results of a european pilot project» («Los resultados de un proyecto piloto europeo») hizo hincapié en una serie de consideraciones con respecto al mecanismo de funcionamiento de los centros de

segunda oportunidad y los resultados obtenidos mediante el apartado *Learning from the pilot projects* (*Aprender de los proyectos piloto*).

Primeramente, se destacó en el informe el gran logro que había supuesto ejercer un impacto en el entorno político y promover cambios en las políticas educativas con tan sólo poner en marcha los proyectos piloto. Tales cambios estuvieron dirigidos primordialmente a combatir el fracaso escolar, como fue el caso de Luxemburgo, que se propuso reducir en un 50% el abandono escolar prematuro en un plazo de diez años. Propuestas políticas de este calibre se derivaban de numerosas conferencias y trabajos en materia de educación que se hacían eco de la labor de las Escuelas de Segunda Oportunidad como forma de reducir los altos índices de exclusión social y desempleo.

Otra gran acción promotora de cambios dentro de la iniciativa de las Escuelas de Segunda Oportunidad es la de la garantía de igualdad de oportunidades, que según el informe sobre los resultados de las escuelas piloto (2001) «aims to improve the chances of success of various target groups of people in a weak position on the labour market, including those without basic qualifications» (p.27), es decir, que tiene como fin incrementar las oportunidades de éxito de varios grupos de beneficiarios que se encuentran en posición de desventaja en el mercado laboral, incluyendo a aquellos sin las cualificaciones mínimas».

Cabe ser destacado en este punto que, conjuntamente con la equidad entre las personas con distintos niveles educativos y socioeconómicos, la igualdad de oportunidades entre géneros es y ha de ser una constante en los proyectos de segunda oportunidad, en línea con su filosofía de formación integral que debe incluir valores no sexistas. El gráfico situado en la parte inferior muestra la distribución por sexos dentro del número total de alumnos de las escuelas piloto más numerosas. En algunas de ellas,

como Bilbao, puede observarse que se trata de regiones en las que las mujeres engrosan los porcentajes de obtención de titulaciones de secundaria, por lo que no puede aspirarse a un equilibrio con el alumnado masculino en proyectos de este tipo. La importancia de ello radica, no obstante, en que ambos sexos gocen de la misma atención dentro del proceso formativo y que sus capacidades individuales se potencien al mismo nivel.

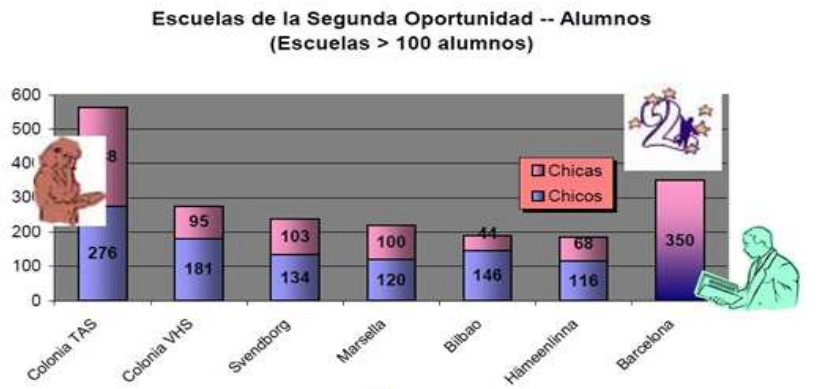


Gráfico 7: Escuelas de Segunda Oportunidad en Europa-Alumnos. (Fuente: Informe resumido sobre la evaluación de las escuelas piloto europeas, Oster, 2000).

Al entrar en materia estadística, el informe *Los resultados de un proyecto piloto europeo* (2001), reveló datos como que el porcentaje de reinserción de un total de 4000 jóvenes sin conocimientos o cualificación básica alcanzó un 94% sólo en los tres primeros años de ejecución de programas de segunda oportunidad. En el 2001, un 55% continuaba en formación, un 27% había encontrado trabajo y un 11% se había matriculado en cursos para proseguir con su educación. Únicamente un 6% abandonó la Escuela de Segunda Oportunidad, un porcentaje reseñable y que, tan sólo en los albores de esta iniciativa, ya mostraba una diferencia abismal con respecto a los porcentajes de abandono prematuro que se daban en la educación secundaria. Casi dos décadas después de su implantación, los programas de segunda oportunidad a nivel regional y estatal han alcanza-

do un nivel de experiencia individual que les permite autoevaluarse y proponer, para cada edición, mejoras que permitan una lucha más efectiva contra el desempleo y la exclusión social. Escuelas de Segunda Oportunidad en España, como la de Leganés, han sabido identificar entre sus puntos débiles dificultades para ofrecer una oferta diversificada profesional a las chicas más jóvenes, para motivar a ciertos sectores del alumnado y para concienciarles de que el aprendizaje requiere un esfuerzo sostenido por ser una inversión a largo plazo; como propuestas de mejora señalan, por ejemplo, que debe utilizarse una metodología diferenciada para los tramos de edad entre 16 y 18 años y entre 18 y 25, elaborarse un marco legislativo formal para la realización de prácticas en empresas y establecerse una serie de protocolos previos a la captación de jóvenes.

Gracias a la autoevaluación, las Escuelas de Segunda Oportunidad pueden minimizar sus debilidades y seguir avanzando hacia su consolidación como respuesta real y efectiva al problema del fracaso escolar y las consecuencias derivadas que afectan directamente al mercado laboral de un país. En el siguiente apartado se comentará la evolución de los centros de segunda oportunidad repartidos por la geografía española desde que Bilbao y Barcelona hospedasen los primeros proyectos piloto impulsados por la Comisión Europea hasta la actualidad.

4.2. 6. La experiencia de España

4.2.6.1. Los primeros proyectos piloto: Bilbao y Barcelona

La Comisión Europea, tras la publicación del *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (1996), que sentaba las bases de nuevas formas para combatir la exclusión social mediante innovadoras metodologías y acciones educativas, aprobó los proyectos piloto de las trece primeras Escuelas

de Segunda Oportunidad en Europa, entre las cuales se encontraban la de Bilbao y la de Barcelona.

Según el informe de Oster (2000), Bilbao presentaba una tasa de desempleo entre la población activa del 25,7% %esto es, 41.800 individuos% en el momento de la aprobación del proyecto, habiendo permanecido el 70% de los mismos durante más de un año en el paro. El dato que convertía a la ciudad en un lugar ideal para ubicar la Escuela de Segunda Oportunidad era la tasa de paro juvenil, que ascendía al 57% y, aún más grave, se elevaba hasta 60% si sólo se tenía en cuenta a las chicas. Aquella brecha aparentemente insalvable que había vislumbrado la Comisión Europea entre el fracaso escolar y el desempleo se materializaba además en los porcentajes de 10% y 30% de no obtención de titulación en primaria y en secundaria respectivamente.

Corroborando que la ubicación de las Escuelas de Segunda Oportunidad no es fruto del azar, el informe también se hacía eco de la predominancia de niveles educativos bajos o muy bajos entre la población de la zona en la que se instauró el centro de Bilbao: solamente el irrisorio porcentaje de un 5% de jóvenes había llegado a la Educación Secundaria Obligatoria sin completarla o había obtenido titulación. De manera adicional, y según el informe del 2000 de Oster, la grave situación social había hecho que la zona se convirtiese en una de conflicto, algo agravado por el hecho de que no existían «alternativas físicas organizadas para el ocio y el tiempo libre», sin las cuales «el principal pasatiempo de estos jóvenes es estar en la calle» (p.37).

Para hacer frente a la problemática descrita, en noviembre de 1997 y con el visto bueno de la Comisión Europea, el proyecto de la Escuela de Segunda Oportunidad arranca, siendo el único organismo público responsable del proyecto para establecer puentes entre las autoridades europeas

y la escuela del Ayuntamiento de Bilbao. La gestión operativa estuvo a cargo de la empresa municipal dependiente de la Concejalía de Empleo Lan Ekintza Bilbao, S.A., y la financiación provino del Fondo Europeo de Desarrollo Regional, de las autoridades locales y del Gobierno de España.

En la primera edición de la Escuela de Segunda Oportunidad de Bilbao, se impartió educación en conocimientos básicos, informática y lenguas extranjeras aparte de la formación vocacional, que ocupaba el 70% de las horas lectivas y cuyo 14% conformó el tiempo de prácticas. Esta formación duraba 35 semanas, durante cada una de las cuales el alumnado permanecía alrededor de 35 horas en la escuela. Al cabo de dos años desde el comienzo de esta edición %es decir, en 1999%, 137 alumnos y alumnas de entre 15 y 22 años habían encontrado una salida profesional o educativa superior.

La zona objetivo en Barcelona respondía a un perfil diferente, si bien las necesidades del alumnado a captar eran, igualmente, las de evitar el limbo de exclusión del mercado laboral en el que podían caer todos aquellos jóvenes que habían fracasado en la secundaria y se veían inmersos en la problemática social de ciertos núcleos urbanos. El informe de Oster (2000) destacó que las recientes transformaciones económicas que habían transformado a Barcelona en un nervio europeo de cultura, servicios y comunicaciones era precisamente lo que había provocado grandes desequilibrios urbanos dentro de su dominio.

En el momento de la aprobación del proyecto piloto de la Escuela de Segunda Oportunidad de Barcelona (1998), de cada 100 personas desempleadas en Cataluña, 25 vivían en la Ciudad Condal, engrosando una tasa de paro del 10,4%. Asimismo, se contaban por aquel entonces más de 136.000 personas que no habían alcanzado un nivel educativo básico. El florecimiento económico a nivel europeo de Barcelona no hizo

más que acentuar las diferencias educativas entre distritos, ya que la potenciación de la educación y de las relaciones sociales se concentraba en áreas determinadas de la ciudad.

Por ello, en noviembre de 1998, cuando la experiencia piloto de Bilbao ya contaba con un año de antigüedad, la segunda Escuela de Segunda Oportunidad en España abrió sus puertas, esta vez en Barcelona. Pero el proyecto de la Ciudad Condal tenía una característica diferenciadora que respondía a las exigencias de la distribución de los jóvenes en situación de exclusión por distritos: su sede se ubicó en el Barrio Gótico %una de las zonas más conflictivas de la ciudad, con alta concentración de pobreza% para coordinar toda una red de centros de formación profesional repartidos por Barcelona. De este modo, se lleva a cabo la propuesta de mejora mencionada en el apartado «Evaluación», según la cual los estudiantes que acuden a los centros de segunda oportunidad deben hacerlo en su propio barrio, para que sea posible la generación de cambios desde su propio entorno.

Según los datos recopilados por Oster (2000), la Escuela de Segunda Oportunidad de Barcelona contaba en su primera edición con 350 alumnos, que se repartieron por la red de centros sin superar el límite de 20 estudiantes por cada uno de ellos. Los beneficiarios permanecen en este programa a lo largo de dos años, si bien este periodo puede prorrogarse o acortarse en función de la duración de la realización de prácticas en empresas o ante la buena noticia de una contratación.

El centro de segunda oportunidad de Barcelona, que admite a jóvenes con edad superior a los 16 años que hayan abandonado el sistema educativo de forma prematura y sin obtener titulación, ha sido, desde sus inicios, uno de los más avanzados con respecto al uso de las nuevas tecnologías y las metodologías que se sirven de materiales multimedia para la

formación. A nivel de gestión, la iniciativa se encuentra respaldada por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona y el Ayuntamiento de esta ciudad.

4.2.6.2. Otras experiencias: Gijón, Mérida y Parla

Huelga decir que, tras el éxito de Barcelona y Bilbao, numerosas ciudades españolas se sumaron al desarrollo de programas de segunda oportunidad, sobre todo teniendo en cuenta el incremento experimentado por las tasas de fracaso escolar a lo largo de la última década. Como medida de prevención, una Escuela de Segunda Oportunidad aleja a los jóvenes de las consecuencias sociales de la desmotivación y la frustración, les mantiene ocupados y los reconduce hacia un futuro provechoso a nivel personal pero, al mismo tiempo, genera riqueza en materia de recursos humanos para el mercado laboral de cada zona. Algunas de las Escuelas de Segunda Oportunidad españolas con actividad reciente y rasgos definitorios diferenciadores son las de Mérida, Gijón y Parla.

La Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón, activa desde el año 2001, tiene dos particularidades que la hacen destacar: en primer lugar, su adhesión a la Asociación Europea de Escuelas de Segunda Oportunidad, hecho que la sitúa en un núcleo de posibilidades de colaboración con el alumnado y profesorado de más de cuarenta escuelas repartidas por toda Europa, esto es, adquiriendo la dimensión europea tan bien valorada por los miembros de la Comisión en las evaluaciones de buen funcionamiento y, por otra parte, la edad mínima de acceso, que desciende en este caso hasta los catorce años.

La Agencia Local de Promoción Económica y Empleo de Gijón deriva a la Escuela de Segunda Oportunidad a jóvenes con edades comprendidas

entre los catorce y los veinticinco años cuyas circunstancias los coloquen en una posición de riesgo de exclusión social o que ya se encuentren bajo tal condición, aunque se han reportado casos de adolescentes que acuden por voluntad propia al centro, en busca de su «segunda oportunidad» o como alternativa a un sistema educativo que les resulta frustrante y en el que no encuentran salida.

En el centro de Gijón no se imparten únicamente las asignaturas del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, Inglés, Informática o Español para extranjeros (destinada esta última al alumnado de origen inmigrante), sino que se otorga gran importancia a la formación en participación ciudadana, manualidades, teatro, creación literaria, baile, cocina, imagen personal y habilidades sociales. Todas ellas facetas imprescindibles, según entiende la escuela, para la formación integral y el desarrollo de los adolescentes como personas, ciudadanos y futuros profesionales, esto es, para una inserción social y laboral satisfactoria.

La iniciativa de Mérida, cuya primera edición dio comienzo en febrero de 2011 y acogió a alumnado que había fracasado en el sistema educativo tradicional durante cinco meses, se enmarcó dentro de la iniciativa conocida como «Urban Mérida», cofinanciada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional de la Unión Europea y por el Ayuntamiento de la localidad. A diferencia de otras Escuelas de Segunda Oportunidad, cuya prioridad es formar a los beneficiarios en un oficio, el centro de segunda oportunidad de Mérida otorga mayor importancia a la preparación de su alumnado para que pueda completar sus estudios y obtener la titulación mínima requerida para obtener un empleo, a menudo orientándolos a continuar en la educación postobligatoria.

Siguiendo las directrices del *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (1996), la escuela de Mérida se organiza en clases de no más de quince

alumnos cada una, e imparte su formación de lunes a viernes en horario partido de mañana y tarde. Su alumnado está conformado por jóvenes de entre 18 y 25 años que abandonaron prematuramente la escuela y se han decidido a obtener el Graduado en Educación Secundaria o ingresar en un Módulo Formativo de Grado Medio. Es por ello que la Escuela de Segunda Oportunidad de Mérida se especializa en prepararlos para las pruebas libres del Graduado en Secundaria y para las pruebas de acceso a ciclos formativos. Cabe ser reseñado que, en tan sólo cinco meses %los que duró la primera edición%, el centro quedó acreditado con creces para llevar a cabo esta campaña, pues tuvo como resultado dos graduados en Educación Secundaria Obligatoria, dos ingresos en Ciclos de Grado Medio y nueve módulos aprobados.

El caso de Parla, en Madrid, también tiene sus particularidades. La Escuela de Segunda Oportunidad operativa en la zona, opera, desde principios del 2012, como parte del Servicio de Intermediación Laboral facilitado por el Ayuntamiento de Parla, a modo de herramienta para combatir la exclusión social y el desempleo.

Solamente durante los seis primeros meses del año 2012, el centro de segunda oportunidad de Parla acogió a 103 jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años, y proporcionó orientación laboral y educativa a 63, según datos publicados en la web parlahoy.es. Los objetivos prioritarios de estas acciones se centran en ocupar las vacantes de empleo que quedan libres en la zona, reinsertando laboral y socialmente a personas que anteriormente habían experimentado dificultades para hacerlo, o promover la creación de nuevos puestos de trabajo en nuevas empresas.

Confirmándose uno de los principios de la filosofía de las Escuelas de Segunda Oportunidad, la actividad realizada en el centro de Parla tuvo su repercusión en la mejora del entorno en cuestiones sociales y de

empleabilidad. La web anteriormente mencionada informó que sólo durante el mes de mayo de 2012, el paro en Parla había descendido en 168 personas, más de la mitad de las cuales habían recurrido al Servicio de Intermediación Laboral, evidenciándose, además, el acceso garantizado a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, por lo que se deduce de las proporciones de unos y otros entre los nuevos empleados en la zona.

4.2.6.3. La Fundación Tomillo

No podría cerrarse este apartado sobre las Escuelas de Segunda Oportunidad en España sin hablar de la Fundación Tomillo de Madrid, una entidad privada sin ánimo de lucro que trabaja desde 1983 para la inserción laboral y el desarrollo personal de los individuos. Así, con un amplio equipo formado por maestros, psicólogos y pedagogos, y cooperando con las familias, la comunidad y el entramado empresarial de su zona, la fundación lleva más de treinta años ejecutando proyectos destinados a adolescentes y adultos con el fin de generar empleo y combatir la exclusión.

En la misma línea de los proyectos comentados con anterioridad, la Fundación Tomillo incorporó a sus servicios, en el año 2010, los Programas de Cualificación Profesional Inicial, destinados a jóvenes de entre 15 y 17 años que han abandonado la Educación Secundaria Obligatoria sin obtener titulación, pero que pueden sacar el máximo provecho a sus capacidades y habilidades formándose en un oficio acorde a sus intereses personales.

Aprendiendo profesiones del ramo de la Hostelería y el sector Servicios, los alumnos y alumnas que acuden al centro de segunda oportunidad de la Fundación Tomillo permanecen en formación un año, periodo durante el cual normalmente realizan prácticas becadas en empresas que ejer-

cen de «madrinas». Esta fundación asume el reto de incluir en sus programas, aparte de a los jóvenes locales que no terminaron la educación obligatoria, a menores tutelados y adolescentes inmigrantes que, en ocasiones, tienen dificultades para integrarse por no entender el idioma.

Por todo lo expuesto, la formación complementaria a la ocupacional, esta es, aquella enfocada a los conocimientos básicos, los idiomas y la informática, es exhaustiva, pero también lo es la orientación antes y después del ingreso en el programa. La Fundación Tomillo da un papel protagonista a la individualización, rasgo definitorio de las Escuelas de Segunda Oportunidad y característica que las diferencia del sistema tradicional, y de esa manera está, en realidad, cediendo todo el protagonismo a sus estudiantes para conducirlos al éxito laboral y personal.

El equipo directivo y docente de la fundación trabaja codo con codo con los padres y la comunidad, y se implican para conocer y comprender a fondo los antecedentes, situación actual e inquietudes de las personas en pleno desarrollo que tienen a su cargo. Esa comprensión se antoja inexorable cuando la meta es proporcionar a cada uno de los estudiantes en formación sus propias herramientas motivacionales, personales e intransferibles en cada caso, para convertirse en un individuo plenamente capaz de desempeñar su rol dentro del mercado laboral y la sociedad.

Se ha comprobado que entre los muros de la Fundación Tomillo, con total certeza, se fraguan casos de éxito. Así lo corroboran los profesores, que ven cada día cómo jóvenes que parecían abocados a la marginación avanzan hacia la inserción laboral gracias al destierro de palabras como «fracaso» o «alternativa». La clave de su «segunda oportunidad» radica en convencer al alumnado de que las riendas de su futuro están en sus manos, propiciar que se sienta útil y valorado y hacerle ver, día tras día, que el esfuerzo, sin duda alguna, tiene su recompensa.

	Bilbao	Barcelona	Mérida	Gijón	Parla	F. Tomillo
Año de inicio	1997	1998	2011	2001	2012	2010 (programas de 2O)
Edades	15-22	16-25	18-25	14-25	16-19	15-17
Nº alumnos	190 (en el año 2000)	350 (en el año 2000)			103 (en el año 2012)	
Cursos ofertados	Formación básica Formación ocupacional Idiomas Informática Prácticas en empresas		Preparación para las pruebas libres del GESO/Preparación para las pruebas de acceso a CFGM Módulos de Orientación Sociolaboral y Académica. Educación transversal en Nuevas Tecnologías, Valores y Género Módulos de Ocio y Tiempo Libre (alternativas de ocio saludables)	Apoyo ESO, Inglés, Español para extranjeros Área de Orientación Laboral Actividades Artísticas. Salud Participación Ciudadana Nuevas Tecnologías: Informática, audiovisuales y radio		
Apoyos	FEDER, Autoridades locales y Gobierno de España	Instituto Municipal de Educación de Barcelona y Ayto. de Barcelona.	FEDER Ayto. de Mérida	Ayto. de Gijón	Servicio de Intermediación Laboral del Ayto. de Parla	

Tabla 4: Cuadro comparativo de escuelas de segunda oportunidad en España (Fuente: Elaboración propia).

4.3. Buenas prácticas docentes

Al tratar tanto el tema de la enseñanza individualizada como el de la labor de las Escuelas de Segunda Oportunidad, sería inaceptable no incluir un apartado sobre las buenas prácticas docentes, esto es, una serie de acciones a planificar, llevar a cabo y evaluar por parte del profesorado con el objetivo de introducir mejoras en su propio desempeño. Tal proceso ha demostrado ser potenciador de las estrategias didácticas y educativas, pero es que, además, cuando es bien aprovechado, puede constituir en sí mismo una herramienta efectiva para luchar contra el fracaso escolar y la exclusión social en cualquier contexto.

4.3.1. Definiciones de buenas prácticas docentes

La *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado,* editada en 2012 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, establece que la buena práctica docente consiste en la inclusión de un conjunto de acciones beneficiosas en la metodología del profesorado, de las cuales se espera que desencadenen mejoras en todas las dimensiones de su estrategia: en la relación con el alumnado, en el proceso de aprendizaje y en los resultados de las actividades realizadas. Las buenas prácticas docentes tienen, por ende, su razón de ser en una generación de cambios que incidan positivamente sobre el rendimiento y la adquisición de competencias y conocimientos por parte

del alumnado, evitando su desenganche del sistema educativo. Asimismo, ha de ser subrayado que estas buenas prácticas no estarán limitadas al entorno del aula, sino que también deben influenciar y llevarse a cabo en los ámbitos organizativo y evaluativo, si bien, según lo aconsejado por la entidad a cargo de la mencionada publicación, deben ser desarrolladas para cada uno de ellos de manera específica.

En el mismo año, la Junta de Andalucía ponía a disposición del profesorado la *Guía de Buenas Prácticas Docentes* (2012), documento de referencia al que todos los profesores y profesoras en activo pueden recurrir en busca de información y fichas explicativas mediante las cuales examinar su rendimiento y encontrar nuevas pautas de actuación para mejorar el rendimiento del alumnado. El texto ha servido, adicionalmente, para ampliar la definición de «buenas prácticas» y delimitar qué son, cuándo un docente no las está utilizando, en qué pueden ayudar y de qué manera gestionarlas. Por ello, cada docente ha de ser capaz de decidir sus propias prácticas y hacer un seguimiento de los resultados que obtiene de su aplicación para rectificar si fuese necesario, de tal manera que en la *Guía de Buenas Prácticas Docentes* (2012) se alude a las mismas como «criterios» o «experiencias»:

> «Las buenas prácticas también hacen referencia a criterios de actuación que son considerados óptimos para alcanzar unos determinados resultados, a experiencias que se guían por principios, objetivos y procedimientos apropiados o pautas aconsejables que se adecuan a unos determinados estándares o parámetros consensuados, así como a experiencias que han arrojado resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto. En definitiva, se habla de experiencias prácticas e implementadas, con posibilidad de contraste, análisis y evaluación, y no a una reflexión teórica o a un programa de actuación» (p. 7).

Las buenas prácticas docentes no son, pues, rígidas, ni vienen predeterminadas; al contrario, la propia realidad educativa las crea, y el contexto en el que se aplican termina de moldearlas. Esa es la razón por la cual la

figura del profesor o profesora que autoevalúa sus actuaciones y rendimiento responde al perfil de profesional que utiliza este recurso. Cuando se da una transformación en los procesos ya establecidos que genera cambios positivos en la escuela, y se evidencia un avance con respecto a los resultados obtenidos con la metodología tradicional, se está ante una señal inequívoca de que se está haciendo uso de buenas prácticas.

La guía de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se ha preocupado, no obstante, por desglosar la idea general en una serie de características generales que permiten identificar qué es una buena práctica docente. En primer lugar, las buenas prácticas siempre se ejecutan y jamás quedan en meras intenciones, surgen de la detección de necesidades específicas del alumnado y del entorno, y modifican elementos del proceso educativo o bien introducen otros nuevos, produciéndose así una innovación metodológica. Bajo ninguna circunstancia suceden al azar: se basan en un modelo planificado y bien elaborado, fruto de experiencias anteriores; resultan sostenibles en lo económico, lo organizativo y lo técnico y son fieles a la misión y los valores de cada centro educativo. Por último, se desarrollan en colaboración con la comunidad, y su efectividad se hace patente a través de la consecución de objetivos, las mejoras observadas o el impacto positivo en el rendimiento de profesorado y alumnado.

Aun sabiendo que las buenas prácticas docentes se planifican a partir de la experiencia previa, el profesorado a menudo se siente perdido a la hora de identificar qué señales pueden proporcionarle valiosas pistas acerca de posibles cambios a introducir. La ya citada guía elaboró una pequeña lista de los factores que deben ser analizados con tal propósito, entre los cuales hay que resaltar el de las necesidades, capacidades, conocimientos previos y rendimiento del alumnado, así como el tipo de comunidad en la que éste se halla inmerso. Otros incluyen las propias habilidades y valores del profesorado, la manera en la que el aprendizaje formal queda

relacionado con el desarrollo de competencias básicas, formas de integrar las buenas prácticas en el currículo, y hasta cómo pueden ser gestionadas y evaluadas. En resumen, un análisis que abarque todas las dimensiones del proceso educativo constituye un requisito indispensable para el profesorado deseoso de incrementar su nivel de rendimiento y mejorar los resultados académicos de sus estudiantes.

Villa, Thousand, Nevin y Liston (2005), en un estudio sobre las formas en las que el profesorado de una escuela de secundaria en California (Estados Unidos) mejoró su currículo, su método de enseñanza y sus técnicas de evaluación, logrando un aumento de la implicación de las familias y la comunidad y una mejorada respuesta por parte del alumnado, indicaron que las buenas prácticas llevadas a cabo por la muestra objeto de estudio habían estado estrechamente relacionadas con la atención a la diversidad, un currículo interdisciplinario, el uso de nuevas tecnologías en el aula, la colaboración estudiantil, el aprendizaje en grupo y por parejas, la monitorización de la enseñanza, la flexibilización del currículo y la responsabilidad docente como modelo a seguir por los adolescentes.

Para identificar el entorno de las buenas prácticas en dicha investigación, veinte docentes de un instituto de secundaria fueron entrevistados de manera individual con el fin de obtener información con respecto a la comprobación de la eficacia de las prácticas innovadoras que habían introducido, la observación de resultados tanto en sus estudiantes como en ellos mismos y los pasos seguidos para ejecutar cada práctica. Gracias a las respuestas dadas a los cuestionarios, Villa et al. (2005), contribuyeron a la definición de las «buenas prácticas docentes» añadiendo seis actuaciones decisivas que han de producirse en el entorno educativo para que éstas tengan lugar. La primera de ellas es el apoyo del personal administrativo de los centros, que constituye una buena práctica en sí, no sólo por la cercanía sentida por el alumnado, que se ve respaldado por la comunidad

educativa al completo, sino por el ejemplo de diversidad que sienta; además, cuando éste se involucra en mejorar la distribución de los estudiantes por clases o actividades para que sea equitativa, está al mismo tiempo propiciando un ambiente favorecedor para el buen desempeño de los docentes.

En segundo lugar, los miembros del profesorado de secundaria entrevistados para la investigación de Villa et al. (2005), sacaron a relucir la necesidad del desarrollo profesional docente continuo, tanto como buena práctica en sí como a modo de generador de cambios.

Esta respuesta no hizo más que corroborar la naturaleza analítica de las buenas prácticas, pues un docente que se da cuenta que ha de continuar formándose para estar a la altura de las exigencias ha detectado funciones que, por el momento, no está capacitado para cumplir adecuadamente. Algunas de las funciones para las que los entrevistados y entrevistadas consideraban que podrían necesitar formación incluían la planificación de unidades didácticas (como respuesta a un alumnado que demanda acelerar o decelerar el ritmo de las clases), la enseñanza diferenciada (para estudiantes con necesidades específicas%, o métodos de resolución de conflictos) ante la creciente tendencia a conductas agresivas dentro del centro escolar.

En la línea de la buena práctica del apoyo del personal administrativo, la colaboración entre todo el personal de los centros ocupó el tercer lugar en las declaraciones que más se repitieron en la entrevista. Según aseguraron los docentes, el hecho de que exista cooperación y unión dentro de la comunidad de un centro educativo repercute significativamente en el rendimiento del alumnado.

Esta práctica, como la mayoría, exige al mismo tiempo la introducción de ciertas modificaciones, como la redefinición de roles de los distintos profesionales.

Las tres buenas prácticas para el profesorado de educación secundaria restantes detectadas por la investigación de Villa et al. (2005) fueron la comunicación, especialmente entre el profesorado encargado de los estudiantes con necesidades educativas especiales y el resto del equipo docente; la atención a la diversidad, no únicamente en lo educativo sino también en lo emocional, algo que, según aseveraron, incrementa las posibilidades de éxito en el alumnado y, en sexto lugar, un enfoque evaluativo extendido, que no se ciña a las notas de los exámenes, sino a la valoración general del desempeño del estudiante en el aula y otros métodos de evaluación como pueden ser las exposiciones orales o los trabajos en grupo.

Otra investigación sumamente relevante fue la de Knapper (2008), la cual, pese a estar centrada en el profesorado universitario y no en el de secundaria, puede arrojar luz sobre el concepto de las buenas prácticas docentes y su repercusión positiva en cualquier nivel educativo. Para alcanzar sus conclusiones, el autor mencionado llevó a cabo un estudio del profesorado de once universidades anglosajonas en las que se impartía e investigaba sobre una amplia variedad de disciplinas y que ofertaban numerosos programas profesionales. En el momento de llevar a cabo el análisis, la investigación dejó parcialmente a un lado el acto puro de enseñar y aprender cada disciplina y estableció el eje del estudio en todo aquello que genera una buena enseñanza (por ejemplo, los individuos implicados o las estrategias usadas). Para referirse a ello, Knapper acuñó la expresión «liderazgo de enseñanza», que se utilizará del mismo modo en este trabajo de aquí en adelante.

El estudio de Knapper (2008) comenzó por reafirmar la idea anteriormente expuesta de que, sin innovación, no pueden tener lugar las buenas prácticas: «good teaching almost always seems to involve change in teaching methods, in organisation of curricula, and in learning outcomes» (p.5), o lo que es lo mismo «la buena enseñanza casi siempre parece implicar cambios en los métodos didácticos, en la organización del currículo y en los resultados del aprendizaje». Y, confirmando teorías previas, esos cambios surgen para esta investigación de la «crisis», de los problemas y de la identificación de nuevas necesidades, estando especialmente indicados y siendo más frecuentes en contextos educativos prácticos, como podría ser el caso de la formación ocupacional en las Escuelas de Segunda Oportunidad: la innovación en el terreno práctico y vocacional ayuda a que el aprendizaje se transfiera del aula al lugar de trabajo.

Asimismo, la buena enseñanza y la práctica innovadora no se dan al azar, sino que requieren del ya comentado liderazgo de enseñanza: un individuo o estrategia que impulsa el cambio. La investigación en universidades descubrió, en este aspecto, que a menudo la introducción de cambios requiere la acción conjunta, por ejemplo, de todos los docentes de un departamento, o de parte del personal del centro académico, si bien a veces un profesor o profesora puede ser responsable único de sus propias innovaciones. Es más, no existe un único patrón para introducir modificaciones en las actuaciones docentes con el fin de dar forma a las buenas prácticas, en ocasiones los nuevos elementos de una sola buena práctica están distribuidos formal e informalmente entre las distintas partes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Knapper (2008) también pudo observar que la introducción de cambios conllevaba una fase de consenso previo en la comunidad. Gran parte del profesorado, acertadamente, consulta a su equipo directivo, a otros miembros del profesorado, a empleados de los centros académicos y a los pro-

pios estudiantes antes de modificar su estrategia. Esto no viene a ser más que parte del análisis requerido para detectar las necesidades del entorno a las que debe adaptarse la práctica docente a ser mejorada. Una vez se han incorporado innovaciones a la estrategia de enseñanza, no obstante, es importante que los agentes consultados no se desentiendan, sino que ofrezcan feedback o reconocimiento al docente para cerrar el círculo con éxito. En algunas ocasiones, existe la posibilidad de que el profesorado se vea limitado ante el deseo de introducir cambios en su práctica debido a la falta de espacio o recursos económicos, por ello las buenas prácticas docentes se ven fuertemente respaldadas en aquellos centros con un buen grado de sostenibilidad y con capacidad para proveer al equipo docente de todo tipo de medios materiales, mientras que en los de baja sostenibilidad y con carencia de recursos, la innovación se queda normalmente en el cajón de las ideas. Se constató, sin embargo, que un profesor o profeora con inquietudes de liderazgo puede ser el promotor de que su propia escuela o centro universitario se vuelva más sostenible y pueda ofrecer el apoyo deseado a la generación de la buena práctica docente.

En resumidas cuentas, las buenas prácticas docentes pueden considerarse acciones de cambio o innovadoras que el profesorado introduce en su estrategia educativa en busca de una mejora general de los resultados de la enseñanza. Estas innovaciones no se introducen aleatoriamente, sino que requieren un análisis del entorno previo que detecte nuevas necesidades, además de una cuidadosa planificación y un seguimiento continuo, para que la buena práctica se afiance, se corrobore su efecto positivo y pueda incluso ser potenciada. Sería erróneo pensar, de todos modos, que todo lo expuesto es responsabilidad exclusiva del docente, ya que, como se ha visto, para que las buenas prácticas se ejecuten hace falta la colaboración y el respaldo de la comunidad educativa tanto en el ámbito profesional como en el económico.

4.3.2. Buenas prácticas en la lucha contra el fracaso escolar

Tal y como se expuso en el apartado que versa sobre las Escuelas de Segunda Oportunidad, la innovación fue una de las grandes bazas de la Comisión Europea para combatir la realidad de creciente desempleo y exclusión social provocada por el aumento de los casos de fracaso escolar. Es por eso mismo que las buenas prácticas docentes, con sus implícitos cambios en la metodología a seguir, resultan beneficiosas en todos los niveles educativos, pero especialmente en la etapa de secundaria, cuando florecen las consecuencias del desenganche progresivo por parte del alumnado y se desencadena el abandono prematuro. Con el fin de identificar las buenas prácticas más comunes en los contextos de exclusión social, Ritacco y Amores (2011) hicieron un seguimiento de las acciones educativas en programas de apoyo y refuerzo de tres Institutos de Enseñanza Secundaria, ubicados en zonas desfavorecidas y con altas tasas de fracaso escolar. Se tuvieron en cuenta particularmente las prácticas relacionadas con «las dinámicas organizativas, las relaciones personales y las adaptaciones curriculares y pedagógicas, todo ello vinculado a la situación del alumnado en su contexto» (p.1), y que buscaban reconducir la trayectoria del alumnado abocado de forma aparente al fracaso y la exclusión hacia el éxito escolar, fomentando, al mismo tiempo, la cohesión social en la comunidad.

Cuando se implementa un programa de apoyo y refuerzo en un centro de secundaria, ya se está llevando a cabo en sí una buena práctica, aunque la mera implementación no es suficiente. Las actuaciones del equipo educativo dentro del marco del programa deben perseguir el fin último de mejorar los resultados académicos, que inexorablemente pasa por incluir elementos novedosos en la metodología que se traduzcan en un aumento de la calidad del aprendizaje, una mayor implicación de los padres y madres, un incremento de las posibilidades educativas y, al fin y al cabo, en el «reenganche» del alumnado en la vida escolar y educativa.

Según lo expuesto en la *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado* (2012), las buenas prácticas docentes no están restringidas al entorno del aula y han de trascender el acto puro de enseñar, esto es, los cambios en las actuaciones que tienen como propósito desencadenar mejoras en los resultados educativos han de abarcar todo lo que afecte al funcionamiento de la escuela. Por ello, Ritacco y Amores (2011) realizaron su estudio haciendo un seguimiento exhaustivo de las modificaciones organizativas y administrativas, la oferta de actividades extraescolares y la relación entre centro y familias en cada uno de los institutos de secundaria de la muestra.

Aparte de eso, al estar basados los programas de apoyo y refuerzo en principios de calidad e igualdad o, en otras palabras, en el incremento del rendimiento y en la compensación de desigualdades, las buenas prácticas en tal contexto han de estar enfocadas a la mejora de resultados garantizando la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su nivel sociocultural o económico, su procedencia, su lengua materna o sus necesidades educativas específicas. Así pues, atendiendo a las características de estos programas en concreto, Ritacco y Amores (2011) dedujeron que las innovaciones que se introdujesen deberían potenciar las estrategias de atención a la diversidad, la coordinación entre el profesorado y la implicación de los familiares del alumnado participante en el programa.

Al detenerse en el caso específico de la lucha contra la exclusión social, la investigación se dio cuenta de que, siendo tan compleja, solamente puede abordarse desde la cooperación de la totalidad de los centros. Un grupo de miembros del profesorado es capaz de desarrollar las buenas prácticas con mayor efectividad que un docente aislado, y el profesorado respaldado por la directiva, el personal no docente y la comunidad obtendrá todavía mejores resultados. Con respecto a tal idea, la investigación que

nos ocupa apunta que «las buenas prácticas en las instituciones escolares y las dinámicas de trabajo que las favorecen se relacionan entre sí constituyendo verdaderas estructuras de trabajo conjunto en pos de objetivos comunes (p. 6).

Partiendo de las observaciones de Ritacco y Amores (2011) en los distintos centros de secundaria en los que se desarrollaban programas de apoyo y refuerzo, las buenas prácticas docentes se materializan cuando todos los profesionales que forman parte del programa se integran en su entramado, permaneciendo en contacto directo y continuo con el alumnado en riesgo de exclusión, evaluando resultados e introduciendo los cambios que consideran necesarios, planificando nuevas prácticas y programando el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado que se implica totalmente en estas tareas está promoviendo el enganche educativo y, en este contexto específico, una serie de valores que incluyen la formación ciudadana y el aprendizaje solidario.

La otra cara de la moneda para esta investigación fue descubrir que en los centros ubicados en entornos problemáticos y con altos índices de fracaso escolar, se experimentan mayores dificultades para llevar una gestión adecuada, frecuentemente por el caos que suele provocar la demanda de un alumnado con una problemática demasiado diversa y profunda. Cabe recordar aquí que, si el profesorado se ve limitado en recursos (espaciales, temporales y económicos) no le será posible desarrollar buenas prácticas con plenitud; por este motivo, ante la posible ausencia de respaldo administrativo, los institutos de secundaria pertenecientes a la muestra del estudio de Ritacco y Amores (2011), se ampararon en una flexibilidad de criterios que permitiesen, mediante la democratización del trabajo, organizar y encontrar vías para planificar y llevar a cabo buenas prácticas docentes en los programas de apoyo y refuerzo.

Con el fin de ilustrar esta forma organizativa, mencionaron casos reales en los que los propios docentes cooperaron entre ellos seleccionando al alumnado con dificultades de aprendizaje para pasarlo a las clases de apoyo en las horas correspondientes; además, pusieron especial cuidado en mantener los grupos reducidos para que el rendimiento fuese mayor, algo que requiere una buena capacidad de organización y entendimiento entre el profesorodo. El logro más reseñable en este caso es que los docentes igualmente se preocuparon por el hecho de que el alumnado de apoyo no faltase a sus clases de otras asignaturas, al habilitar el programa de apoyo y refuerzo durante toda la jornada lectiva. Esto, al mismo tiempo, evita fricciones entre el profesorado y fomenta un ambiente de compañerismo que se transmite a los estudiantes.

Este método de organización flexible e individualizada, que aumenta la calidad de la atención a la diversidad proporcionada y la adaptación específica del currículo en función de las necesidades del alumnado, fue el usado por uno de los institutos de la investigación para afrontar los objetivos de su proyecto educativo, entre los cuales se incluían: aumentar las tasas de promoción de curso, idoneidad y obtención de titulación, reducir el absentismo y disminuir los índices de abandono prematuro escolar, todos ellos alcanzables dentro de una dinámica de trabajo en red en la que participen todos los agentes educativos.

Dar un enfoque integral al proyecto educativo sería, tal y como se ha visto, una buena práctica en la que colabora la comunidad educativa al completo. Pero la investigación de Ritacco y Amores (2011) identificó otras buenas prácticas dentro del método de los institutos de secundaria estudiados, por ejemplo, la de aprovechar eficazmente los recursos especiales, ilustrada por un docente que trasladó a su reducido grupo de alumnos de apoyo a un aula de menores dimensiones, dentro de la cual se distraían menos y, al encontrarse más cerca del profesor o, su atención se

mantenía durante periodos más prolongados. Como mejora adicional, el profesor o pordecidió disponer las sillas en círculo para situarse en el centro, llegar de un alumno a otro más rápidamente y estar más disponible para todos.

En la misma línea, se descubrió que el papel de los orientadores y psicólogos del centro era crucial en este tipo de organizaciones. Si el profesor o profesora de la clase de apoyo en la que el alumnado se sienta formando un círculo habla periódicamente con los miembros del departamento de orientación y psicología, probablemente sabrá cómo colocarlos (quién al lado de quién), dónde ubicarlos o qué hacer para que se encuentren más cómodos en clase. De esta manera, el docente no sólo habrá llevado a cabo la buena práctica del aprovechamiento del espacio, que aumenta el nivel de atención de los estudiantes, sino que habrá también cooperado con el resto de profesionales para adaptarse a necesidades específicas que, de no ser por esta vía de comunicación, podrían quedar ocultas y originar problemas en el aula.

Continuando con los hallazgos del estudio de Ritacco y Amores (2011), la relación con el alumnado en contextos de exclusión social, y en este caso concreto, el que asiste a los programas de refuerzo y apoyo, es un campo fértil para las buenas prácticas docentes, ante todo porque se requiere de ellas para evitar la desvinculación de un sector estudiantil que se siente particularmente frustrado y desmotivado, y precisa de una figura que sirva de apoyo y modelo.

En palabras de los autores:

> «[...]el grado de implicación del profesorado que se encarga del alumnado con dificultades académicas es muy importante, porque le ofrece unas posibilidades de aprendizaje que, posiblemente, no se les presentarían en contextos institucionales más formalizados. Así pues, se denota el carácter formati

> vo, más que instructivo, que se le da a las relaciones establecidas, al tiempo que se refleja la preocupación por mejorar las perspectivas futuras de los alumnos» (p. 13).

Esto sin olvidar que será necesaria, simultáneamente, una fuerte implicación del departamento de orientación para que guíe al profesorado en la adopción del rol de formador y motivador, para que pueda ganarse la confianza del alumnado con necesidades educativas específicas sin traspasar la línea de la autoridad docente.

La buena práctica del acercamiento al alumnado en los programas de apoyo y refuerzo como medida preventiva ante el fracaso escolar fue muy valorada por profesionales de la orientación en los institutos objeto de estudio. Estos declararon que una actitud positiva y cercana a los adolescentes en situación de exclusión modificaba su actitud hacia el aprendizaje y les transmitía una mayor seguridad con respecto al futuro, una manera de lograr que suban los niveles de autoestima, que influye de forma significativa en la mejora del rendimiento académico.

Dicha práctica se encuentra estrechamente vinculada a la individualización de la enseñanza, que en ocasiones obliga a trascender lo puramente educativo e indagar en lo personal: una buena práctica docente sería saber cómo averiguar los intereses e inquietudes del alumnado con déficit atencional o dificultades para el aprendizaje, con el propósito de canalizar su atención a través de los mismos. Por otra parte, a nivel de conocimientos, al docente integrado en los programas de apoyo y refuerzo también se le exige que individualice, pues de lo contrario estaría negando la igualdad de oportunidades al alumnado y dejando de lado la atención a la diversidad. Cada profesor o profesora debe encontrar, con la asistencia del resto del departamento docente y el orientador, la mejor manera de evaluar los distintos niveles académicos de sus estudiantes y de distribuirlos en grupos, introduciendo las innovaciones pertinentes y concentran-

do al máximo el apoyo prestado para que ningún adolescente del programa quede desatendido. El recurso del reagrupamiento por nivel es, por tanto, una buena práctica docente que permite concentrar esfuerzos y obtener mejores resultados. Otra buena práctica docente determinante para una lucha efectiva contra la exclusión educativa observada por Ritacco y Amores (2011) fue la de dinamizar el ritmo de las clases por medio de recursos didácticos, actividades innovadoras y tareas que sorprendan y sean capaces de captar el interés del alumnado con necesidades específicas. Algunos de los miembros del profesorado de la muestra afirmaron recurrir a métodos multimedia y audiovisuales, a salidas fuera del centro o a manualidades. Si bien utilizar un ordenador o confeccionar un mural en el aula ya no parecen, hoy día, innovaciones tan modernas como hace años, dar a los estudiantes la libertad monitorizada de buscar información, contrastarla, compartirla y razonarla mientras realizan estas actividades sí que supone cambios y mejoras y, por tanto, se considera una buena práctica.

Al tiempo que se incorporan estos cambios, es imperativo realizar un seguimiento tanto de cómo se desarrollan las actividades como de la forma en la que el alumnado se desenvuelve haciéndolas. Al primer atisbo de desinterés o aburrimiento, hay que introducir un nuevo elemento o cambiar el método. Y es que, ante la sombra del fantasma del fracaso escolar, que ronda especialmente a los integrantes de los grupos de apoyo y refuerzo, el dinamismo es la clave para que no se produzca el desenganche. Otros docentes entrevistados declararon, incluso, haber preguntado directamente a los adolescentes si les gustaban las actividades que hacían y la manera de conducir la clase; así, podían adecuar la estrategia didáctica a sus gustos e intereses, al tiempo que desarrollaban otra buena práctica anteriormente mencionada: la del acercamiento con el alumnado.

Exactamente lo mismo ocurre, de acuerdo con los descubrimientos de esta misma investigación, con la evaluación, de manera que se puede hablar de una «buena práctica evaluativa», que sea flexible y pueda adaptarse a las características específicas del alumnado, sin perjudicar su proceso de aprendizaje. La mayoría de docentes de los centros de secundaria estudiados, en este aspecto, utilizaban los exámenes periódicos como medio de control del progreso del alumnado, pero preferían no poner notas o no evaluar con suspensos en pos de la integración y la no desmotivación de los estudiantes que más necesitan sentirse valorados para progresar. Así, las valoraciones de cada prueba son enfocadas de manera positiva, con comentarios para posibles mejoras y las notas finales responden a una observación constante e integral desde el comienzo del curso, abarcando todas las dimensiones del desempeño: conducta en clase, los trabajos entregados, la actitud, el esfuerzo y la dedicación.

El tema de las buenas prácticas en el ámbito de la evaluación fue tratado por los mismos autores en una publicación de la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* titulada *Evaluar en contextos de exclusión social educativa. Buenas prácticas e inclusión social* (Amores y Ritacco, 2011). El artículo condena la evalución selectiva y jerarquizada calificándola de práctica antisocial que echa por tierra los esfuerzos de la metodología democrática e inclusiva, y por ello abaoga por una buena práctica evaluativa fundamentada en «el seguimiento, la orientación, la individualización, la motivación de una formación a lo largo de la vida, etc.», que ayude a «promover la consideración de lo idiosincrásico con una importante connotación metodológica en cuanto a los instrumentos y procedimientos de evaluación» (p. 15).

4. 3.3. Buenas prácticas en la atención a la diversidad

Las buenas prácticas han de «respirarse» en el ámbito escolar, convertirse en estandarte de los centros educativos y en misión y meta del profesorado. Al mismo tiempo, igual que cada caso y cada momento concretos requieren una observación particular y un desarrollo de buenas prácticas específicos, los distintos contextos de aprendizaje también demandan buenas prácticas diseñadas y planificadas especialmente para las circunstancias. Bajo este epígrafe, se verán ejemplos de acciones docentes innovadoras implementadas con el objetivo de mejorar el desempeño del alumnado en programas de atención a la diversidad y aprendizaje basado en competencias.

El estudio de Luzón, Porto, Torres y Ritacco (2009), publicado en el número 3 del año citado de la revista «Profesorado», se centró en la detección y definición de buenas prácticas docentes utilizadas en programas extraordinarios de atención a la diversidad en institutos de educación secundaria. Realizando un seguimiento exhaustivo de la experiencia de un equipo docente dentro y fuera de las aulas, fue posible desglosar la estructura organizativa del proceso de enseñanza en una serie de acciones educativas enfocadas a proporcionar una atención a la diversidad de calidad. El desglose efectuado por dicha investigación queda resumido en los siguientes apartados y su cuadro correspondiente.

A. Centrar la enseñanza en el alumnado

Previamente se ha llegado a la conclusión de que, para innovar en los métodos educativos e introducir buenas prácticas docentes en el día a día de programas como el de atención a la diversidad, es imperativo romper con metodologías tradicionales que mantienen al alumnado anclado en

el aburrimiento y la desmotivación. A menudo, cuando se fracasa en captar la atención del alumnado %según declaran miembros del profesorado entrevistados para el estudio de Luzón et al. (2009)% éste «desconecta» de la clase y muestra una actitud defensiva y poco receptiva. Esto ocurre sobre todo, cuando la estrategia didáctica es plana, monótona o utiliza un lenguaje incomprensible para los y las adolescentes. Cuando los docentes contextualizan las unidades didácticas conforme a los intereses del alumnado, ya sea utilizando alternativas al libro de texto como revistas, páginas web, actividades lúdicas o simulación de situaciones reales y útiles para la vida, los estudiantes en situación de exclusión vuelven a sentirse capaces de aprender y recuperan la motivación para aumentar su nivel de rendimiento académico.

B. Innovar en la programación didáctica y la planificación curricular

En ocasiones, la programación didáctica y la planificación curricular vienen predeterminadas por leyes de contenidos que no permiten el grado de flexibilidad deseable en los programas de atención a la diversidad. Por ello, aunque deba garantizarse que todos los contenidos prescritos son trabajados en el aula, a la hora de programar las distintas áreas del currículo es la personalización lo que ha de imperar: la planificación puede sufrir variaciones en función del ritmo de aprendizaje de distintos grupos de alumnado, o de las formas alternativas de impartir una unidad didáctica que hayan exigido necesidades emergentes. Esto es, el diseño de las clases es cambiante y modificable según los resultados observados a través de un seguimiento ininterrumpido a lo largo de todo el año académico, algo que requiere, de forma adicional, una óptima coordinación entre departamentos. Cuando se programa y se planifica apropiadamente conforme a las exigencias de la diversidad, y aun así se lleva un ritmo adecuado para impartir todos los contenidos obligatorios y transversales, se está llevando a cabo una buena práctica que desencadena en el alumnado del

programa sensaciones de éxito, al no sentirse atrasados con respecto al resto de sus compañeros y comopañeras.

C. Crear grupos reducidos y flexibles

La buena práctica docente en programas de atención a la diversidad de formar grupos reducidos está enfocada a proporcionar una atención individual intensiva. La agrupación es, además, flexible, porque como se ha comentado anteriormente, el alumnado no debe perder el ritmo normal de las clases y es imposible que todos tengan exactamente el mismo nivel de conocimientos, incluso dentro de un grupo de cinco alumnos o alumnas.

Esta organización se presta, adicionalmente, al debate en grupo, a la flexibilización del tiempo, al trabajo grupal o a la ejecución de actividades innovadoras y atractivas, todas ellas acciones que reconducen la manera de tratar ciertos contenidos, facilitan la comprensión y propician la integración de los estudiantes.

D. Trabajar en colaboración

Al buscar la cooperación del personal administrativo y directivo de un centro en pos de desarrollar buenas prácticas, nunca ha de dejarse de lado la búsqueda de cooperación en los propios interesados, esto es, los alumnos y alumnas.

En el ámbito de la atención a la diversidad, se vuelve crucial conocer el grado de satisfacción y las inquietudes de los individuos a los que se pretende enseñar y reenganchar al sistema educativo, ya que esto genera, a partir de una sola buena práctica docente, tres beneficios: se detectan necesidades nuevas que permiten innovar, se crea un clima de igualdad entre profesorado y alumnado y, al mismo tiempo, el estudiante siente que su opinión cuenta, mejorando su relación con la institución académi-

ca. Hablar periódicamente con el alumnado orienta al equipo docente sobre cómo enfocar las clases para que resulten interesantes, pero el gran valor de esta práctica reside sin duda en el protagonismo que se otorga al adolescente, una experiencia que contrasta de forma marcada con el abandono que suelen declarar aquellos que se encuentran al borde del fracaso escolar, y que ejerce, lógicamente, una influencia muy distinta sobre su rendimiento.

E. Implicar a las familias y a la comunidad

Si el equipo docente encargado de los programas de atención a la diversidad lleva a escena todas las buenas prácticas anteriores, pero no logra una implicación real y continua por parte de los familiares del alumnado,

Buenas prácticas docentes	Innovaciones introducidas	Mejoras en la atención a la diversidad
Centrar la enseñanza en el alumnado	Contextualizar los contenidos Utilizar revistas, internet, actividades lúdicas	Potencia la capacidad de aprender El alumnado recupera la motivación y el interés
Flexibilizar la programación didáctica y la planificación curricular	Seguimiento ininterrumpido a lo largo de todo el año. Introducción de cambios constantes en función de los resultados	Los estudiantes con necesidades educativas no se sienten atrasados con respecto al resto. Aumenta el nivel de rendimiento
Agrupar de forma flexible y reducida (5 alumnos máximo)	Atención individualizada intensiva. Debates, trabajo grupal, actividades atractivas	Se logra una mayor integración. Se facilita la comprensión. Reconduce la estrategia didáctica
Trabajar en colaboración con el alumnado	Averiguar su grado de satisfacción e inquietudes. Modificar estrategia didáctica	Se detectan nuevas necesidades. Se crea un clima de igualdad. Se otorga protagonismo al estudiante
Implicar a las familias	Concienciar de una participación periódica y continuada.	El alumno se siente más valorado y respaldado. Se desvanece la idea de fracaso Se logra una mayor integración

Tabla 5: Acciones educativas enfocadas a proporcionar una atención a la diversidad de calidad: Elaboración propia.
(Fuente: Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009).

probablemente no obtenga los resultados de mejora deseados. Es esencial notar que los estudiantes con necesidades educativas específicas, dificultades para el aprendizaje y otras características que hacen que requieran del ingreso en estos programas suelen sentirse infravalorados en el entorno de su hogar.

En algunas ocasiones el desenganche viene de la poca importancia que se da a la educación en su propia casa o, en otras, del rechazo y la desesperación hacia un adolescente que no avanza en los estudios y al que no se sabe cómo ayudar; en cambio, se ha demostrado que si se conciencia a los padres, madres y familiares de la influencia positiva de su participación en la vida escolar de los hijos e hijas -incluso en la ausencia de problemas significativos-, se reducen los niveles de absentismo y fracaso escolar. Como beneficio añadido, la investigación de Luzón et al. (2009) encontró que la implicación familiar en la atención a la diversidad resultaba particularmente integradora cuando se trataba de alumnado de distintas etnias, si bien estos eran los casos en que llevar a cabo la buena práctica demandaba una mayor insistencia.

4.3.4. Las buenas prácticas en el desarrollo de las competecias básicas

Se considera oportuno añadir brevemente que, cuando lo que se busca es el desarrollo de las competencias básicas del alumnado en el aula, también existen unas buenas prácticas docentes especialmente indicadas para tal propósito, como las descritas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012), en su *Guía de buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. En conexión con el razonamiento de que las buenas prácticas con cualquier fin implican la modificación de la metodología, el propio texto admite, de entrada, que «la orientación de la enseñanza hacia la adquisición de las competencias básicas por el alumnado implica cambios en el sistema educativo y en la cultura de los centros que deben llevarse a cabo de manera paulatina y ordenada» (p. 26). Todo ello sin olvidar, como también se ha estable-

cido previamente, que los cambios no deben estar limitados al currículo, sino que han de extenderse a la acción tutorial, la organización del centro, las formas de actuación e, incluso, si fuese necesario, a la misión y objetivos de la entidad educativa. La introducción de cambios innovadores para el enfoque basado en competencias irá estrechamente unida, de manera muy similar a la de los programas de atención a la diversidad, a la experimentación y la evaluación exhaustiva, pues solamente así pueden detectarse las posibles lagunas o defectos de los métodos en funcionamiento. Según las directrices de la mencionada guía, el docente capaz de incorporar buenas prácticas a su enfoque didáctico basado en competencias reforzará su papel de orientador, y centrará sus esfuerzos en que el alumnado adquiera autonomía para tomar decisiones, realizar labores de cierta complejidad sin ayuda, autoevaluar su propio aprendizaje, poner en práctica sus habilidades sociales en la convivencia y convertirse en un ciudadano participativo. Pero, ¿dónde yace la innovación en esta práctica docente? Sin lugar a dudas, en la inexorable condición de que las competencias básicas estén integradas con éxito en las áreas del currículo, de modo que lleguen a convertirse, adicionalmente, en una forma práctica de evaluar los progresos de los adolescentes.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012) reconoce en su texto que al integrarse la enseñanza de las competencias básicas en la estructura curricular, el profesorado ha de asumir nuevas funciones para las que puede no estar capacitado, de ahí la crucialidad de la formación continua para el desarrollo profesional docente. Cuando un profesor o profesora afronta la buena práctica de incluir la educación por competencias en el currículo ha de ser capaz de enseñar a aprender y autoegestionar el conocimiento, de educar en valores, de organizar y llevar a cabo el trabajo grupal y mantener una relación colaborativa y cercana tanto con los estudiantes como con sus familias.

Capacitar al profesorado para desempeñar estas nuevas funciones requeridas por las buenas prácticas en la enseñanza por competencias básicas pasa por una formación inicial y continua, y entre los contenidos teóricos y prácticos que debería incorporar dicha formación se incluyen, conforme a lo expuesto en la guía editada por la Junta de Andalucía en 2012:

- Métodos y estrategias de trabajo para desarrollar tareas de forma grupal, en parejas o en equipo.

- Técnicas para fomentar la implicación colaborativa del equipo docente junto con el alumnado y las familias.

- Estrategias a utilizar para que se realice una evaluación continua del alumnado y de las prácticas del profesorado, con el fin de introducir mejoras periódicas en la metodología y elevar el nivel de rendimiento general.

- La potenciación de las propias competencias personales del profesorado, condición sine qua non para profundizar en el propio conocimiento y poder transmitir valores, autoestima, asertividad y equilibrio emocional al alumnado como parte de su desarrollo, así como otras competencias sociales necesarias para la habilidad de diálogo, la creatividad, la comunicación o la cooperación.

- Formas de planificación y ejecución evaluativa de las buenas prácticas docentes, vía indispensable para introducir mejoras en las competencias del profesorado.

4.3.5. Un proyecto de buenas prácticas con repercusión social: el Banco Común de Conocimientos

Integrar las buenas prácticas en la etapa secundaria como sistema de prevención ante el fracaso escolar es, sin lugar a dudas, una estrategia acerta-

da. En primer lugar, porque este es el período crítico de la fase de desenganche escolar y, por ende, el momento en el que la innovación se vuelve más necesaria; en segundo lugar, porque a esas alturas todavía se está a tiempo de evitar la derivación de alumnos y alumnas a programas de apoyo y refuerzo. ¿Por qué esperar a que el alumnado fracase para ofrecer alternativas cuando ya se puede hacer un esfuerzo por cambiar y mejorar la forma de educar?

Esto es lo que se propusieron los impulsores de la actividad experimental denominada Banco Común de Conocimientos, llevada a cabo pocos días antes del comienzo del Festival Internacional Zemos98 en Sevilla, en marzo de 2009. Con el fin de observar el impacto que podría tener en un instituto de secundaria y su entorno cercano una metodología para enseñar y aprender absolutamente novedosa, en la que todos fuesen profesores y profesoras y aprendices y hasta se cuestionasen las fortalezas y debilidades del sistema educativo tradicional, la investigación se dirigió al IES Antonio Domínguez Ortiz.

La elección del centro no fue, ni mucho menos, casual. Está ubicado en el conocido como «barrio de las tres mil viviendas» de Sevilla, considerado como uno de los más conflictivos de la ciudad y con un elevado nivel de marginalidad, características que acusan los adolescentes que lo habitan, viéndose sumergidos en una realidad con pocas o nulas opciones según la cual el abandono escolar y la delincuencia parecen ser las únicas salidas. Plantar la semilla del Banco Común de Conocimientos en un instituto de secundaria como el IES Antonio Domínguez Ortiz suponía varios retos: promover buenas prácticas tanto dentro como fuera del centro, elevar los niveles de motivación y rendimiento de los estudiantes, detectar necesidades de cambio en las estrategias educativas utilizadas y generar una corriente de positivismo en el barrio, proyectando una imagen de esperanza y transformación.

Una de las ideas principales a transmitir por medio de esta actividad fue la de que toda comunidad ya posee, intrínsecamente, una riqueza cultural que debe saber explotar y compartir, para que se extienda a todos sus agentes y fomente una cultura del aprendizaje a la que nazcan y en la que crezcan las nuevas generaciones. El método a seguir: constituir un equipo con estudiantes (chicos y chicas) de segundo ciclo de la Educación Enseñanza Obligatoria o Bachillerato, incluyendo tanto a componentes que cursaban sus estudios en la rama de ciencias como a otros que lo hacían en la de humanidades.

La muestra actuaría a modo de «red humana» inspirada en internet, las redes sociales y las nuevas tecnologías, pero sin hacer uso de ninguno de estos recursos. Los propios alumnos y alumnas ofrecerían sus conocimientos -tanto los aprendidos dentro de la escuela como los que han adquirido fuera de ella-, y al mismo tiempo demandarían que alguien les ayudase con cosas que les gustaría aprender, temas acordes a sus intereses y habilidades que considerasen útiles para conseguir sus metas en la vida.

En un primer «ensayo» de la actividad experimental, esto se llevó a cabo en el interior del centro, con la participación de todo el alumnado, profesores, equipo directivo y personal no docente. La práctica se inspiró en las plataformas actuales más sofisticadas para compartir información y crear comunidad en la red, solo que la red era, en esta ocasión, la vida real: se crearon murales en los que cada individuo podía añadir sus conocimientos ofrecidos y demandados, un grupo de estudiantes gestionaba la base de datos para poner en contacto a «profesores y profesoras» y «alumnos y alumnas» del banco de conocimientos, y se realizaron sesiones de seguimiento para que los participantes pudieran intercambiar impresiones.

Posteriormente, la experiencia se trasladó al mercado del barrio, donde el equipo organizador del Banco Común de Conocimientos se instaló

para «promocionar su producto» a los vecinos, familiares y conocidos que se acercaban con cierto escepticismo al puesto. Allí comprobaron cómo, a cambio de ayudar a los jóvenes del barrio apoyándoles en su educación, podían adquirir conocimientos nuevos que variaban en temática desde la informática a la cocina, pasando por el tai-chi. Rubén Díaz (2009), en su crónica de la actividad, que sería publicada en el informe *Educación Expandida*, aseguró haber visto brillar los ojos de los adultos ante tal despliegue de entusiasmo por parte de los jóvenes del IES Antonio Domínguez Ortiz, en una iniciativa que mostraba que combatir el fracaso escolar y la exclusión social en la zona era posible.

Los promotores de la actividad, enmarcada dentro del simposio *Educación Expandida* del Festival Internacional Zemos98 del año 2009 subrayaron entre los logros de la experiencia que el alumnado no solamente había aprendido a aprender, y se había sentido a gusto haciéndolo, sino que también había desarrollado habilidades para escuchar a los otros y para compartir. Todavía mejor, esto lo hicieron incluso aquellos que pensaban que ya no tenían nada nuevo que aprender: los mayores, es decir, docentes, orientadores, padres, madres y familiares. Hasta los abuelos del barrio tuvieron la oportunidad de dar y obtener nuevos conocimientos.

El Banco Común de Conocimientos cambió la forma en que el alumnado -y el profesorado- del IES Antonio Domínguez Ortiz veía la educación para siempre. Pero, ¿cuál es la moraleja de esta experiencia? ¿Qué indican sus resultados? Es claro. Al cambiar radicalmente la estrategia educativa, propiciando la creación de un ambiente de aprendizaje más acorde a los intereses de los jóvenes y más parecido a su propia realidad (la de las redes sociales, por ejemplo), los niveles de motivación, rendimiento y autoestima se elevaron hasta un punto nunca antes observado en la zona. Asimismo, al flexibilizar este aprendizaje, otorgando libertad para que cada cual decidiese qué conocimientos les serían más útiles para lograr sus propias

metas, se estaba favoreciendo la autorregulación y el desarrollo de competencias básicas para la vida.

Si bien en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato existen unos contenidos obligatorios que hay que cumplir y la flexibilidad no puede ser total, la experiencia del Banco Común de Conocimientos de 2009 supuso un acercamiento a la ejecución de buenas prácticas en la vida escolar como modo de combatir la exclusión y revitalizar el afán de superación de una comunidad. Como se ha comentado con anterioridad en este trabajo, al ponerse en marcha mecanismos de este tipo se genera una corriente de motivación que mantiene involucrados a jóvenes y mayores, aprendiendo unos de otros y potenciando sus capacidades.

4.3.6. Buenas prácticas docentes según el Plan VE de la Junta de Andalucía 2013

Poco más puede añadirse sobre las buenas prácticas docentes y los beneficios de su implantación. No obstante, por lo reciente de su elaboración y sus características específicas, se debe mencionar, antes de cerrar este apartado, la sección correspondiente del *Plan VE de la Junta de Andalucía 2013*, fruto de numerosas sesiones consensuatorias en las que tomaron parte miembros del profesorado de la región, padres, madres de alumnos y alumnas y expertos y expertas en educación.

Ya había señalado la investigación de Ritacco y Amores (2011) que Andalucía se ve especialmente afectada por el fracaso escolar debido, entre otros factores, a las altas tasas de alumnado inmigrante procedente del norte de África y de Latinoamérica que «tropiezan» con un nuevo sistema educativo al que tienen que adaptarse o a una lengua que les cuesta entender y hablar. Este fenómeno, unido al de otros muchos estudiantes

cursando la etapa secundaria obligatoria que presentan desventajas a nivel educativo, hizo necesaria la redacción de un plan específico de buenas prácticas para la comunidad autónoma, en el cual se propusieron cambios a nivel administrativo, docente, directivo, familiar y formativo, al tiempo que se dejó abierto el debate sobre cómo continuar mejorando el desempeño del profesorado y del alumnado de forma indefinida.

En lo que a las buenas prácticas administrativas concierne, el texto del *Plan VE de la Junta de Andalucía 2013* sugiere incentivar al personal de los centros para que continúen formándose o adaptando su formación a las necesidades específicas cambiantes del alumnado y la propia realidad educativa. En las diversas reuniones de expertos y expertas en las que se redactó el *Plan VE* se creyó también firmemente en la posibilidad de identificar y difundir aquellas buenas prácticas docentes que se implantaban y daban buenos resultados, debiendo ser esto una de las dinámicas prioritarias de la vida escolar. Y para que todo esto pueda hacerse efectivo dentro de las exigencias curriculares, se detectó, adicionalmente, la necesidad de promover una legislación en educación que provea un margen que permita introducir innovaciones periódicas en la metodología.

Por otra parte, se estableció que el equipo directivo de los centros ha de respaldar y acompañar las nuevas iniciativas, facilitando la accesibilidad a los recursos materiales, temporales, espaciales y económicos que cada una exija para ser ejecutada. También sería lo deseable que fomentasen el ambiente de colaboración entre los distintos agentes implicados (centros educativos, universidad, comunidad, servicios sociales, familias, etc...), actuando como coordinadores de sus interacciones, en su papel de máximos representantes y gestores de su instituto o escuela.

Al aludir a los que todos señalan, aquellos de los que más se espera %los docentes% el *Plan VE* (2013) de la Junta de Andalucía extendió el papel

del profesorado más allá de la motivación y la óptima formación pedagógica y didáctica (ambos requisitos indispensables para el buen desempeño educativo). Las buenas prácticas en este campo deben incluir capacidad organizativa, habilidad para diseñar, planificar y gestionar innovaciones en el aula, capacitación para implentar el aprendizaje mediante el uso de nuevas tecnologías y una actitud investigadora que transmita a los estudiantes el deseo por conocer.

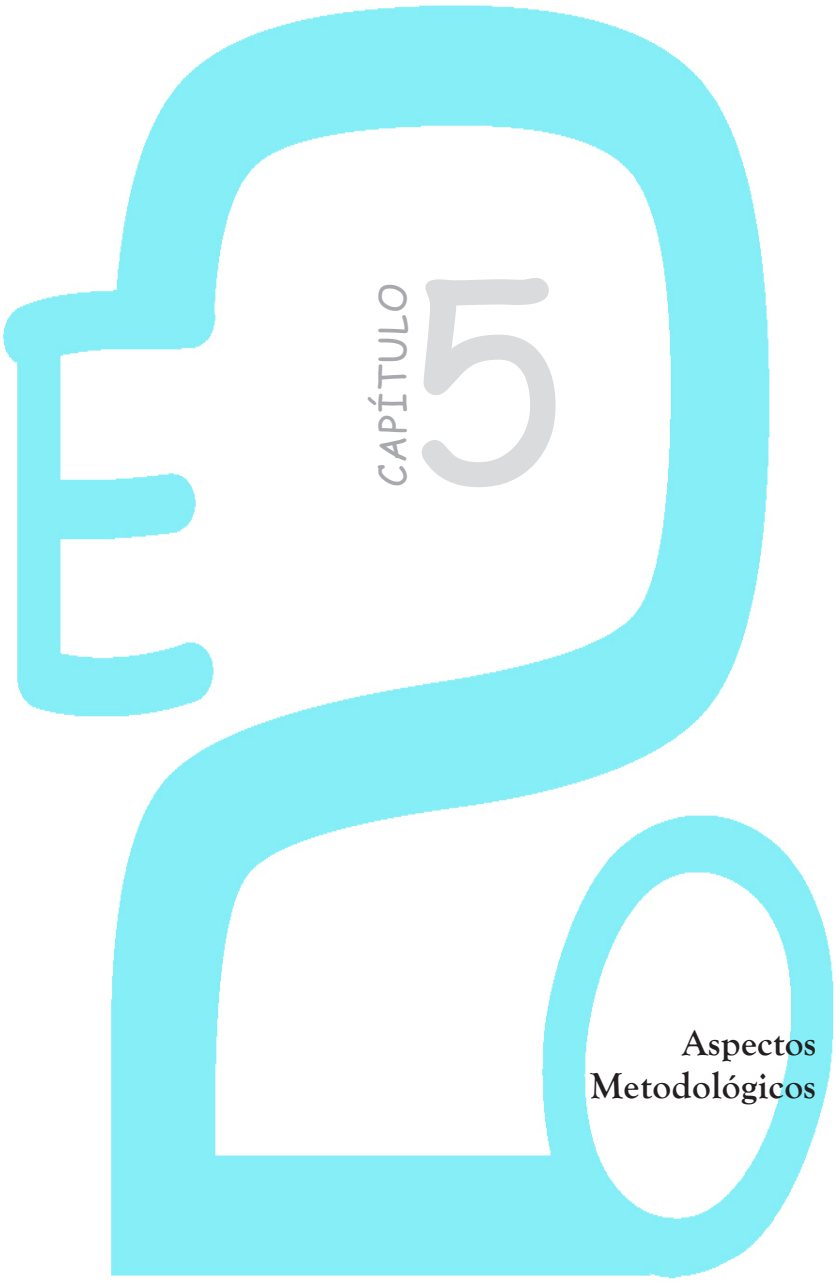
Cabe ser notado que también fue observado que, con el fin de que todas las buenas prácticas docentes mencionadas puedan ser una realidad, es imprescindible que el profesorado tenga a su disposición herramientas didácticas y pedagógicas adecuadas para la innovación educativa. Asimismo, el intercambio de impresiones y la cooperación entre los distintos agentes implicados dentro y fuera del centro (distintos departamentos, centros colaboradores, expertos invitados, otras instituciones, etc...) es lo que promoverá la difusión y mejora de la metodología y el rendimiento.

De esta manera, el *Plan VE de la Junta de Andalucía 2013* marcó las pautas a seguir para que los centros de la comunidad autónoma redirigiesen su lucha contra el fracaso escolar mediante la mejora de las prácticas educativas conforme a sus características específicas, pero no a modo de prescripción. Antes de cerrar el apartado de buenas prácticas, el documento hace un llamamiento a todos los agentes del sistema educativo para que se cuestionen qué están haciendo, cómo lo están haciendo y cómo lo pueden mejorar.

Algunas de las claves de este debate lanzado al aire, que pueden ser consultadas en el texto del propio plan, son: los tipos de incentivos a utilizar para promover un mayor desarrollo profesional docente, las formas de reconocer buenas prácticas y difundirlas, cómo efectuar el seguimiento a la innovación y sus resultados, qué actitud presenta el equipo directivo

hacia los cambios en pos de la obtención de mejoras, hasta qué punto dependen las buenas prácticas de la dotación de recursos educativos y tecnológicos y, más importante aún, cómo determinar si una buena práctica docente ha surtido el efecto deseado.

SEGUNDA PARTE
PROCESO INVESTIGADOR



Aspectos Metodológicos

5.1. Planteamiento de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación hemos optado por un método descriptivo, empleado para recoger, organizar, sintetizar, presentar, analizar, generalizar y concluir los resultados que surgen del los distintos instrumentos de recogida de información. Dicho método implica la recopilación y presentación sistemática de datos para exponer una idea clara de un determinado fenómeno o situación, evaluando los objetivos propuestos.

Nos hemos basado en el método descriptico desde un enfoque multimétodo, entendido como una estrategia de investigación en la que se utilizan más de un método para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio. Se justifica su utilización debido a su flexibilidad para adaptarse a las demandas de comprensión y explicación de nuestra realidad, mejorando los procesos y productos de investigación. De ahí el uso del método cualitativo a través de la entrevista y del método cuantitativo mediante el registro de observación.

A continuación se detallan todos los aspectos tratados en el enfoque metodológico que se utilizó:

5.2. Objetivos generales y específicos

El objetivo es realizar una investigación donde se ponga de manifiesto las prácticas docentes que llevan a cabo un grupo de profesores y profesoras de una escuela de segunda oportunidad. Cuya reconocida y amplia trayectoria acentúa su especialización y dominio con colectivos en riesgo de exclusión social y abocados al fracaso escolar, al ser una población con grandes dificultades de adaptación al actual sistema educativo.

Concretándose estos objetivos en:

a) Generales

- Estudiar y definir un modelo de atención educativa para grupos sociales en riesgo de exclusión social y trayectoria de fracaso escolar.
- Describir y recopilar buenas prácticas docentes aplicadas por el profesorado del Centro de Secundaria Virgen de Belén, desde las experiencias de los actores principales del proceso educativo.

b) Específicos:

- Puntualizar y matizar las respuestas educativas que realizan en sus aulas.
- Favorecer la reflexión individual y colectiva, la comunicación, el intercambio de ideas de distintas experiencias y prácticas docentes de interés entre el profesorado.
- Potenciar una nueva cultura evaluadora para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.3. El contexto de estudio

El estudio se ha llevado a cabo en el centro de secundaria "Virgen de Belén" de la ciudad de Huelva, ubicado en unas zonas urbanas onubenses con especial problemática socioeconómica y cultural denominadas Marismas del Odiel y Barriada de la Navidad. El motivo de la elección viene determinado por la zona en sí, por el contexto donde se ubica el centro, por la población a la que se atiende, por los aspectos organizativos, por los objetivos que se marcan, por las actuaciones realizadas, por ser un centro de segunda oportunidad y en especial por la labor docente que desarrolla el profesorado.

Debemos destacar que las acciones socioeducativas llevadas a cabo por el centro educativo y en especial por los docentes, quedan determinadas, por poblaciones consideradas de desventaja social, marginación, exclusión, pobreza, delincuencia, fracaso escolar, absentismo, desestructuración y dificultades de aprendizaje. Hemos buscado como principio básico el cambio, la promoción y el desarrollo personal y social del alumnado al que atienden, siempre mediante la acción educativa, considerada pilar generador de respuestas que se adecuen a las características y necesidades del alumnado y del entorno.

En cuanto a las características específicas del contexto social del alumnado y del centro escolar, se puede decir que a nivel social, aun aceptando la existencia de situaciones normalizadas y el progresivo esfuerzo de las instituciones en la mejora de las infraestructuras propias de la zona, se siguen detectando importantes focos de riesgo psicosocial que pueden afectar gravemente al proceso madurativo normal y saludable del alumnado.

Relevante es el hecho de la existencia en la zona de modelos comportamentales y pautas educativas inadecuadas, conciencia de exclusión y marginación, existencia de focos de compra-venta de estupefacientes, violencia-delincuencia, insalubridad detectada en determinados espacios e incluso condiciones de inhabitabilidad de algunas viviendas.

Tanto la zona, como el centro y su población, cumplen con las características expuestas en el artículo 15 del Decreto 167/2003, el cual considera zonas urbanas con especial problemática sociocultural, aquellas en las que existen situaciones como las descritas a continuación:

- Un porcentaje elevado de alumnado escolarizado con niveles significativos de absentismo y riesgo de abandono del sistema escolar.
- Un significativo número de alumnado perteneciente a familias cuyos ingresos económicos entran dentro de los umbrales de pobreza establecidos.
- Elevado número de alumnado que no logran alcanzar los objetivos curriculares establecidos para el ciclo o etapa.
- Fuerte problemática social asociada al desempleo.
- Deficitarias o inexistentes posibilidades a la hora de desarrollar actividades lúdico-recreativas en los momentos de ocio y en los espacios de la zona propios del contexto social.

Respecto a la financiación del Centro Educativo Virgen de Belén se lleva a cabo a través del régimen de Conciertos educativos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía desde 1990

impartiendo las enseñanzas básicas regladas de forma totalmente gratuita, atendiendo a un total de 305 alumnos y alumnas provenientes de la zona Marismas del Odiel y Barriada de la Navidad 39%, de otros barrios de la ciudad 29%, de la provincia un 22% y 10 % inmigrantes:

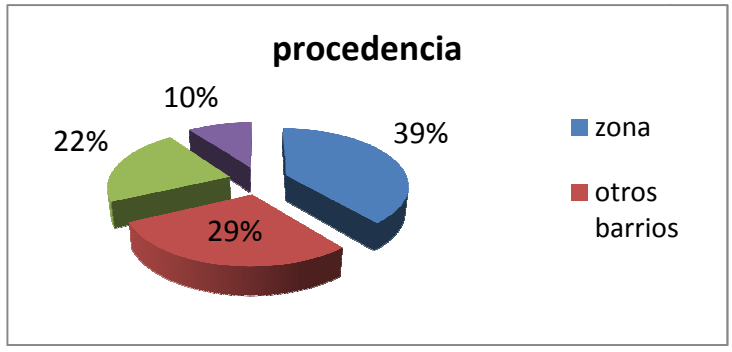


Grafico 8: Lugar de procedencia en porcentajes, del alumnado del centro educativo "Virgen de Belén". (Fuente: Elaboración propia).

La plantilla de docentes es estable y asciende a un total de 30, por lo que se conoce en profundidad las características del alumnado y de la zona en cuestión, siendo esto un requisito favorecedor de la labor docente a todos los niveles.

En cuanto a las medidas que se desarrollan en el centro para compensar los déficits educativos y sociales del alumnado hemos de destacar:

- Compensación del desfase o retraso curricular.
- Integración del alumnado de incorporación tardía.
- Convivencia en el Centro.
- Organización de actividades complementarias y extraescolares.

- Programa de Compensación Educativa.
- Prevención, control y seguimiento del absentismo escolar.
- Integración del Centro en su entorno, facilitando el desarrollo de programas educativos de educación no formal.
- Actividades de apoyo familiar y participación de padres y madres en el proceso educativo.
- Aprendizaje-refuerzo de la lengua española e integración en la comunidad educativa del alumnado extranjero.

Concerniente a la población atendida en el centro y sus perfiles, se caracteriza por la diversidad social y cultural existiendo amplios sectores muy desfavorecidos en el ámbito socio-económico, que han presentado en algunos casos situaciones de marginalidad.

Existe, asimismo, un importante colectivo de población de etnia gitana que, aunque inmersa en un proceso de integración aceptable, se halla en una situación de desventaja en el sistema escolar, acrecentada cuando concurren circunstancias de marginación.

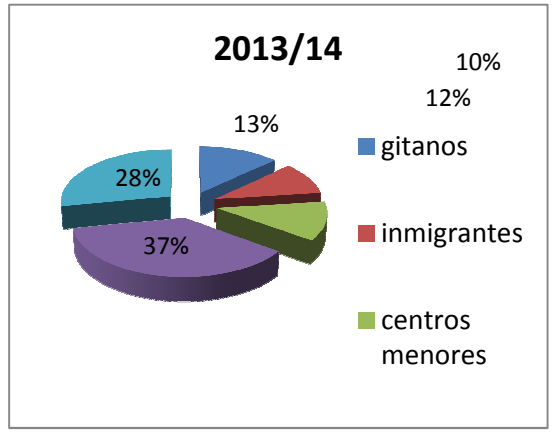
Otro sector de alumnado escolarizado en el Centro es el inmigrante donde la lengua materna no es el castellano y se encuentran con mayores dificultades para alcanzar los objetivos educativos, por un inicial desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También está el colectivo de aquellos alumnos que se encuentran tutelados por la Junta de Andalucía en centros de menores, bien de protección o de

reforma. Esta realidad conlleva, en no pocas ocasiones, irregularidades en el desarrollo curricular normal.

Además, del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) debidas a factores físicos, psíquicos, cognitivos o sensoriales, que en muchos casos, coincide con alumnado en situación de desventaja socio-cultural, cierran el cuadro de atención a la diversidad y compensación educativa en el centro.

En definitiva, el alumnado del centro educativo queda conformado con un total de alumnado matriculado que asciende a 305, de los cuales:



Grafica 9: Configuración del alumnado del centro "Virgen de Belén" en el curso 2013/20 (Fuente: Elaboración propia)

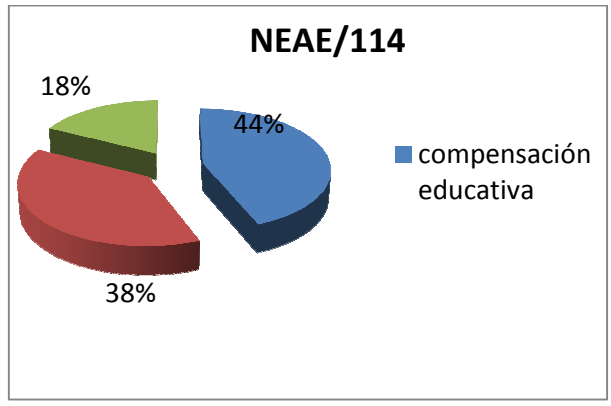


Gráfico 10: Alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo o NEAE curso 2013/2014.

(Fuente: Elaboración propia).

Cabe señalar que las carencias más destacadas a nivel curricular del alumnado, las cuales marcan el desarrollo de aprendizaje y determinan las intervenciones y estrategias metodológicas y convivenciales a seguir son las siguientes:

- Deficiencias en la comprensión y expresión del lenguaje oral, debido básicamente a los códigos lingüísticos del entorno sociocultural del alumnado, y al escaso interés que manifiestan por la actividad lectora.
- Dificultades en el aprendizaje inicial de la lectura, posponiéndose la adquisición de dicha habilidad a edades superiores con respecto a la media establecida.

- Presencia de un retraso lector, manifestándose en dificultades generales de aprendizaje y en diversas áreas del currículo. En estos sectores de población no se facilita el afianzamiento lector, ya que existe una enorme distancia entre las habilidades que se pretenden desarrollar en la escuela y las expectativas de la familia y el entorno con respecto a las mismas.
- Dificultades en la comprensión lectora, debido a la falta de concentración y atención, no detectan sus errores de comprensión, no valoran esta actividad y presentan una actitud negativa hacia la misma.
- Dificultades en la escritura (caligrafía, ortografía y composición de textos escritos). Existe una incapacidad por parte del alumnado para percibir la escritura como una herramienta de comunicación mediante la cual pueden expresar sus pensamientos, ideas y conocimientos.
- Dificultades en la adquisición de la aritmética básica (numeración y cálculo) y en la resolución de problemas matemáticos.
- Trastornos socioemocionales en el ámbito escolar: hiperactividad, conductas agresivas, rechazo a la escuela. Suelen ser alumnos/as con una autoestima muy baja y, en general, con dificultades en el ámbito de las competencias sociales, debido fundamentalmente a su inadecuación y/o deficiencia en las relaciones sociales y afectivas.

5.4. Método

5.4.1. Modelo metodológico

Hablar de metodología se refiere al modo o forma en que se trata de proceder a la hora de plantear un problema y a la manera que se tiene de buscar respuestas. En ciencias sociales se concreta en la forma de realizar la investigación. El interés de lo que se quiere investigar y el propósito que se busca llevan a la investigadora a elegir una u otra metodología. En el caso de hacerse imperiosa la necesidad de vislumbrar el modo en que las personas se ven a sí mismas, ven a los demás, sus actividades, motivaciones, valores, realidades y significados subjetivos, es el momento de entrar a elegir métodos descriptivos y holísticos.

Es por ello que nos orientamos por una investigación de carácter cualitativo, pues trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Entendiendo el objeto de estudio en un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es (Martínez, 2006).

Desde esta perspectiva es de donde la investigación cualitativa le da un papel preponderante al sujeto o a las fuentes a investigar, permitiendo realizar múltiples interpretaciones de la realidad y de los datos. La investigación cualitativa utiliza como datos las representaciones y los discursos obtenidos en condiciones rigurosamente diseñadas para llegar, mediante el análisis y la interpretación de las unidades de sentido (estructuras semánticas)

identificadas en ellos, al origen y significación de las analogías (metonimias y metáforas) utilizadas para elaborarlas. Analizando el contenido manifiesto de los mismos, mediante la interpretación de las representaciones sociales (Pérez Andrés, 2002).

Es una metodología que, como expresa Ruíz Bolívar (2011), enfatiza el estudio de los problemas de la vida cotidiana y se fundamenta en los procesos de pensamientos de los actores acerca de las acciones, interacciones y transacciones involucrados en distintos contextos socioculturales, obteniendo información significativa, desde la perspectiva de los actores sociales, mediante diferentes técnicas con el propósito de analizarla, codificarla, categorizarla y relacionarla a fin de comprenderla, describirla e interpretarla.

Es preciso para llevar a cabo este tipo de estudio que la investigadora vaya al campo de estudio con la mente abierta, llevando consigo un fundamento conceptual. Esta perspectiva de mentalidad abierta le posibilita a adaptar y dejar que el estudio adquiera formas y capte datos que quizás en principio no se habían estimado. Es una forma de reconocer que es el propio avance del fenómeno investigado el que redefine y ayuda a comprenderlo, estudiando contextos, situaciones, identificando realidades, sistemas y definiendo estructuras.

En el caso que nos ocupa se ha empleado la investigación cualitativa, estudiando la realidad en su contexto cotidiano, focalizando la comprensión subjetiva, las percepciones de las personas, los símbolos y los objetos, interpretando fenómenos de acuerdo con la opinión que tienen los individuos involucrados en ella. Siguiendo a Ruiz Olabuénaga (2012), el empleo de

estos métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático.

Concretamente se buscado comprender los problemas educativos desde el punto de vista de los protagonistas, realizando para ello una interrelación entre investigador y sujetos de estudio, buscando capturar estrategias, acciones, modos de hacer relevantes y significativos para la investigación. Se ha desarrollado la investigación a través de un estudio de casos, pues se parte del supuesto que el conocimiento nace en el interior de los sujetos o seres sociales y teniendo presente que tanto el ser social como el objeto no son separables aunque si influenciables mutuamente, se les ha de considerar como un todo, siendo su totalidad el fenómeno a estudiar. Desde este punto de vista se ve la subjetividad como fuente de conocimientos, haciendo que la comprensión e interpretación nos lleve a dicho estudio de casos.

En este sentido Díaz de Salas, Mendoza, Porras, (2011) afirma que el estudio de caso parte del supuesto de que es posible conocer un fenómeno estudiado partiendo de la explicación intensiva de la unidad de análisis, cuyo potencial heurístico está centrado en la relación entre el problema de investigación y la unidad de análisis, lo que facilita la descripción, explicación y compresión del sujeto/objeto de estudio. Se considera apropiado dicho método, pues da respuesta a lo que la investigadora busca, al basarse en un análisis profundo de distintos fenómenos, proveyendo al investigador de la adecuada capacidad para hacer una inmersión en múltiples realidades y siendo una herramienta facilitadora de conocimientos.

Por otra parte, Martínez Carazo (2006), indica que el método de caso puede identificar los distintos factores que ejercen influencias en el fenómeno estudiado, además de conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio.

Además, en el estudio de casos el investigador forma parte del escenario objeto de estudio de forma natural, lo cual le permitirá conocer y comprender los acontecimientos desde la perspectiva de los sujetos objeto de estudio, pudiendo profundizar en el significado social de sus prácticas y acciones, y comprender el significado de estas a partir de los hechos observables.

En este punto también resulta útil señalar que entre las ventajas que hemos encontrado en nuestra investigación en el estudio de casos está el que el investigador se sumerge en una dinámica de entidad social única, descubriendo hechos, contingencias y acontecimientos no posibles de descubrir a través de otros métodos que favorecen el hecho de poder observar estas acciones durante periodos de tiempo donde se refuerza la interrelación con los sujetos de estudio y donde el campo de observación no está limitado tan sólo a una serie de variables, sino que se analiza la acción desde los datos recopilados y registrados a través de la inmersión en el contexto, ayudando de esta forma a la reflexión analítica de los hechos acontecidos.

En cuanto a las técnicas utilizadas como estrategias de recopilación de datos, hemos utilizado entrevistas en profundidad y observaciones no participantes, realizadas en un contexto educativo donde los sujetos potenciales, son un grupo de veinte profesores y profesoras, los cuales llevan a cabo una práctica educativa y una serie de estrategias docentes centradas en alumnado de

exclusión social, provenientes mayoritariamente de fracaso escolar y ubicados en un sistema de escuela de segunda oportunidad, es por ello que estas técnicas se consideran adecuadas para la inferencia, interpretación, explicación y predicción investigativa, convirtiéndose por otra parte en descriptoras de la propia situación a investigar y generadoras de conocimientos.

Respecto a la entrevista, se ha considerado pertinaz y apropiada como técnica inductiva, pues permite ir de lo particular a lo general y sirve de fuente valoradora de experiencias, generadora de ideas y discernimientos, que convierte a los datos en proposiciones, concreciones, fenómenos y dota a la investigación de capacidad para inferir conclusiones de casos observables.

La entrevista es un proceso de comunicación interpersonal, social y cultural. Por tanto no es una experiencia de laboratorio, en el sentido de proporcionar al entrevistador y al entrevistado un aislamiento respecto de las normas propias de sus contextos socioculturales, sino que por el contrario se consideran como procesos de comunicación e interacción cuasi naturales en la vida cotidiana simuladores o trasformadores de las entrevistas con el propósito de obtener información pertinente de acuerdo con una demanda de estudio (Valles, 2007).

Ha sido utilizada, como expresa Merlinsky (2006),como una herramienta de carácter comunicativo que se propone captar significados que de ningún modo son hechos puros o simples y que están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos en base a su experiencia.

Se considera la entrevista justificada al expresar que tiene un enorme potencial para permitirnos acceder a la parte mental de las personas, pero también a su parte vital a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen. En este contexto, la entrevista como instrumento de investigación es suficiente para la realización del proceso investigativo y en muchos casos su uso es forzado y frecuentemente obligatorio. Más aún tiene un importante potencial complementario en relación a estos estudios, en donde su aportación concierne al entendimiento de las creencias y experiencia de los actores (López Estrada, Deslauriers, 2011).

En cuanto al análisis generado a través de la entrevista, se debe decir que se han tenido en cuenta tanto el discurso de los entrevistados como el contexto donde se producen. Teniendo presente que la comprensión del acto comunicativo, no sólo lingüístico, supone una competencia comunicativa -pragmática- un saber mucho más extenso que el encerrado en el ámbito del lenguaje propiamente dicho. Tanto el entrevistador como el entrevistado, cuando intentan comunicar una idea, han de saber cómo transmitir su intención, han de estar en posesión de los sobrentendidos, costumbres, usos que les indican la mejor manera de hacerse comprender. El oyente, en especial el investigador en nuestro caso, por su parte, ha de ser capaz de aprehender la intención de quien habla, de captar aquello que el entrevistado, sometiéndose a las convenciones pertinentes, “quiere decirle” realmente. La intención y la convención son, así, dos factores básicos a tener en cuenta en el estudio del proceso de producción y comprensión del habla en la situación de entrevista, dos factores complementarios e interdependientes, cuya

relación dialéctica expresa el carácter subjetivo y objetivo a la vez de la comunicación desarrollada en la entrevista (Ballester, 2006).

Además, se ha intentado comprender cómo las narraciones, expresiones y descripciones se articulan en un marco social concreto, cuidando minuciosamente los detalles y creando un todo armónico entre el entrevistador y el entrevistado.
Esto ha propiciado que en el contexto, aparentemente de una conversación normal, la entrevista nos haya proporcionado la posibilidad de profundizar y trazar un flujo selectivo de preguntas facilitadoras y favorecedoras de los conocimientos buscados en el objeto de estudio.

En cuanto a la observación, se estimó apropiada su utilización, pues se considera que recoge información a través del acto de mirar atentamente algo sin modificarlo, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones sobre ello. Utilizada de forma intencionada, planificada y estructurada, objetiva y registrada, propició que la información obtenida fuera comprobable y tenga garantías de cientificidad (Martínez González, 2007).

De modo similar, siguiendo a Matos y Pasek (2008), se realizó el registro de observación teniendo presente que es un registro sistemático válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta, siendo el acto en el que el espíritu capta un fenómeno interno (percepción) o externo y lo registra con objetividad. Esta percepción permite desarrollar comportamientos de

contemplación, de curiosidad, de reflexión, de investigación, de visualización de acontecimiento del mundo exterior y del mundo interior.

Además, es el registro de observación un procedimiento de análisis que permite por medio de una percepción deliberada, interpretar y captar la realidad y su significado por medio de un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta observada, para que tras una adecuada codificación y análisis de datos, proporcione unos resultados válidos de lo observado (Sánchez Núñez, 2009).

Por todo ello, se consideró el registro de observación como una oportunidad única para recopilar información que de otra forma no sería posible. Donde el observador no habla, no pregunta, no interactúa, de esta forma la información puede ser recogida tal y como ocurre el suceso.

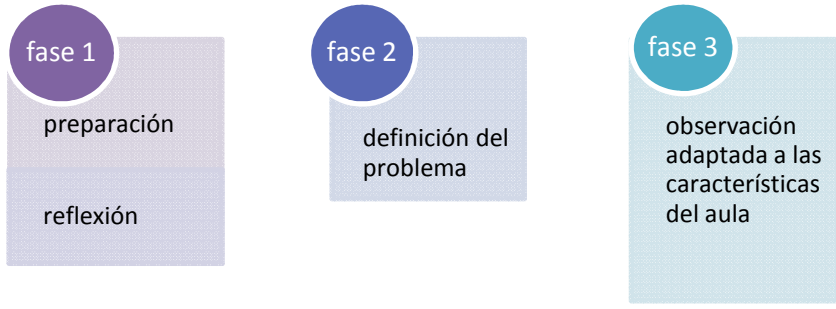
Asimismo, el registro al ser una técnica empleada conjuntamente con la entrevista y dirigida a los mismos veinte sujetos objeto de estudio y respetando su contexto cotidiano de aula e interacción con el profesorado y alumnado, permitió captar, mensajes, ideas, sentimientos, conductas, patrones, interacciones, respuestas, gestos, motivaciones y pensamientos, liberados de forma voluntario o involuntaria que contribuyeron enormemente a enriquecer el objeto de estudio.

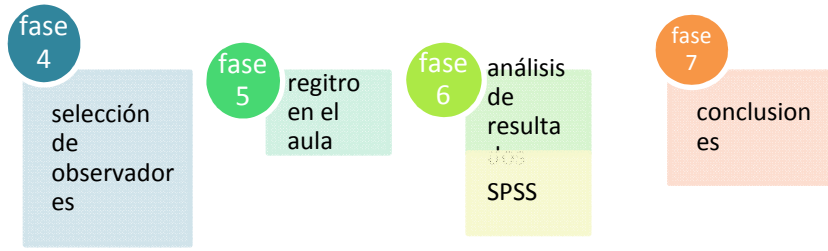
En el caso que nos ocupa se realizo una observación estructurada basada en los principios de instrucción auténtica de (Newmann & Wehlage, 1993; Knapp et al., 1992), estos son: coherencia del material, conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela, conversación sustancial,

sustantiva con sus compañeros o profesores, participación de los estudiantes, habilidades de pensamiento de orden superior (matemáticas), habilidades de pensamiento de orden superior (lenguaje).

Está estructuración responde al hecho de tener el problema que originó la investigación definido y acotado con claridad, por ello se especifica la información a registrar, perteneciendo por lo tanto a un tipo de investigación concluyente, descriptiva y causal.

La observación ha sido llevada a cabo en el entorno natural donde se desarrollan las clases, con lo que el fenómeno observado en más real, produciéndose una descripción del mismo mientras ocurre. Conllevando las siguientes fases:





5.4.2. Sujetos/muestra

Con respecto a la elección del profesorado podemos destacar que se ha realizado al considerar que son docentes que buscan dar respuestas educativas que redunden en el beneficio integral del alumnado, pues utilizan estrategias y diseñan procedimientos partiendo del conociendo profundo de lo que es potencialmente el alumnado para que, con su intervención, las posibilidades del Centro y la disponibilidad del entorno socio contextual, se puedan llevar a cabo.

El número total de sujetos seleccionado fue de veinte de un total de treinta, se estimó su participación, por considerar que representan suficientemente y de forma sobrada la muestra, pues apoyándonos en criterios de autores tales como Callejo (2002) que considera que el papel estratégico principal es el del informante. Desde tal perspectiva, no importa tanto el número de los mismos

sino las diferentes posiciones sociales ocupadas, con relación al fenómeno observado. Se trata de obtener el suficiente material para la comparación y la mutua corroboración de lo confesado, que tenderá a ser fragmentaria, sobre algunos aspectos. Las criterios seguidos para la elección se basan en primer lugar en aspectos relacionados con el propio perfil del profesorado, los cuales fueron la experiencia, siendo está superior a cinco años, al considerarse como trayectoria docente suficientemente probada, el haber impartido clase en más de un ciclo, el haber sido profesor o profesora de más de un área, el haber participado en diferentes cargos y roles dentro del centro. En segundo lugar y ya relacionado con la labor docente que desempeñan, estarían las intervenciones que realizan, los proyectos a los que se adhieren, los objetivos que se plantean, la metodología que utilizan y en tercer lugar y último su elección vino determinada por la propia conformidad de los veinte al expresar su participación como sujetos en la investigación. En esta situación de los treinta se encontraban veinte, los cuales pasaron a ser sujetos protagonistas del estudio.

Respecto a sus intervenciones se fundamentan en una larga trayectoria que los abala, pues el centro comenzó su andadura en año 1984 de la mano de Paula Santiago Domínguez actual Fundadora y Presidenta. Llegados a este punto y para comprender los inicios y raíces de la institución donde se ubica el profesorado objeto de la investigación se hace necesario hacer una breve referencia a la persona considerada motor principal de este proyecto, ella es lógicamente Dña. Paula Santiago Domínguez. Dña. Paula comienza su andadura en la Barriada Navidad en el año1976, momento en el que es nombrada Directora del centro de primaria “Virgen de Belén”, está zona

urbana de la provincia de Huelva es considerada deprimida y marginal por su especial problemática sociocultural, pero es a partir de 1984, cuando intensifica su trabajo a favor de la infancia y la juventud al crear, en respuestas a las necesidades de la población juvenil en situación de riesgo psicosocial, crea talleres ocupacionales y un centro de formación para personas adultas, donde se alternan la formación científico-tecnológica y lingüístico-social, con una capacitación profesional con el objeto de favorecer la integración sociolaboral de los colectivos más desfavorecidos que, por sus deficiencias físicas, psíquicas y/o sociales, no han podido desarrollar un proceso normalizado de aprendizaje y adaptación.

Durante el curso 1993/1994, teniendo en cuenta los cambios de la sociedad, busca dar respuestas operativas al colectivo escolar y, apoyándose en la Ley Orgánica General Sistema Educativo (LOGSE) crea una Educación Secundaria Obligatoria Adaptada, convirtiéndose por sus características en una Escuela de Segunda Oportunidad. Apoyándose también en dicha Ley, y aprovechando la existencia de los talleres ocupacionales, desarrolla la modalidad educativa de Adaptaciones Curriculares, y Ciclo Medio de Hostelería y Madera y Mueble, para alumnos y alumnas que por diversas causas, no pueden seguir el curriculum normalizado.

Con objeto de ofrecer un apoyo tanto legal como técnico y moral a la labor que Paula ha venido desarrollando durante estos años, así como de garantizar la continuidad de la misma, crea la Fundación de Ayuda a la Infancia, Juventud y Mayores “Santa María de Belén”, la cual asume la finalidad educativa que busca la proyección humana de la infancia y de la juventud que padece algún tipo de marginación y/o exclusión social, a través de su

integración e inserción social, formación educativa, formación en valores de justicia, tolerancia, solidaridad, formación profesional, fomento del empleo y promoción sociocultural; siendo potenciales beneficiarios de estos fines, no sólo la infancia y juventud de ambos sexos, sino la familia y la sociedad en general.

En cuanto a los pilares que sustentan la filosofía del centro son los que a continuación se describen:

- Partir de los intereses y capacidades del alumnado con el objeto de llevar a cabo una enseñanza más atractiva y motivadora para ellos. Para lograrlo dentro del curriculum ordinario se ofertan siete asignaturas optativas, hostelería, carpintería, informática, forja, guarnicionería, peluquería y la última que aglutina dos especialidades electricidad-fontanería, destacan por su carácter eminentemente práctico, encaminado a grandes rasgos a potenciar por una parte la capacidad manipulativa, por otro lado aspectos relacionados con la autoestima y por último la futura integración socio-laboral del alumnado. Estas optativas se denominan familiarmente en el centro con el nombre de talleres y el profesorado las clasifican como asignaturas “centro de interés”, pues entienden que son la herramienta básica para hacer que el alumnado de estas características se sienta motivado. Están distribuidas en el horario ordinario de Secundaria Obligatoria, el cual se rige por la Orden de 20 de agosto de 2010 de organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado, y ocupan un total de seis

horas semanales en primer ciclo y siete en segundo ciclo, con lo que se posicionan como las más trabajadas. También son utilizadas para reforzar el resto de las áreas, pues las programaciones se realizan teniendo presente lo que se va a trabajar en ellas, trimestral y anualmente.

- Por otra parte, adaptan la metodología de aprendizaje a las realidades del alumnado, realizando una evaluación continua del mismo y de la tarea docente, a fin de detectar todas las carencias que puedan estar dificultando la labor educativa, planteando medidas alternativas que solventen cualquier tipo de deficiencia.
- Desarrollan reuniones y trabajos de forma intra e interciclos, discutiendo todos aquellos aspectos que se consideren relevantes para el desarrollo educativo del alumnado a lo largo de toda la escolaridad en el centro.
- Organizan diversas actividades formativas dirigidas al profesorado, tras una evaluación previa y detección de posibles lagunas.
- Establecen diferentes actividades de convivencia con toda la Comunidad Educativa, favoreciendo así el acercamiento del Centro Educativo a su entorno, al igual que entre los docentes.

Asimismo los objetivos que se marca el profesorado buscan:

- Prestar una atención individualizada y adecuada a las necesidades y características del alumnado, favoreciendo la compensación de las posibles dificultades que presenten, bien sea por causas asociadas a factores socioculturales como asociadas a capacidades personales.

- Establecer estrategias de diagnóstico y prevención temprana de las posibles deficiencias que puedan originar en el alumnado los aspectos socioculturales, económicos y familiares desfavorecidos.
- Favorecer la acogida y la inserción socioeducativa del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a la minoría étnica gitana en situación de desventaja.
- Desarrollar estrategias organizativas y curriculares necesarias para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las acciones de compensación educativa.
- Desplegar medidas que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado que se encuentra en situación de desventaja.
- Impulsar acciones que garanticen la adecuada atención del alumnado en desventaja educativa y garanticen la calidad de la educación que van a recibir.
- Entrenar en habilidades sociales con vistas a favorecer aquellos hábitos y destrezas necesarias para desarrollar relaciones interpersonales de un modo eficaz, saludable y positivo.
- Potenciar un contexto que facilite la comunicación, diálogo, escucha y respeto a la diversidad sociocultural que presentan nuestro alumnado.
- Desplegar actividades de ocio y tiempo libre, extraescolares, que redunden positivamente en el desarrollo madurativo integral del alumnado, al tiempo que en el resto de la población de la zona, rehabilitando los espacios del entorno sociocultural y la relación del Centro Educativo con la sociedad.

- Establecer y desarrollar estrategias interdisciplinares e interinstitucionales de prevención y tratamiento de absentismo y fracaso escolar como medida necesaria para garantizar la inclusión de los sectores más desfavorecidos de la sociedad en el proceso de formación.
- Diseñar y desarrollar la formación permanente del equipo multiprofesional del Centro que interviene, tanto directa como indirectamente, con el alumnado con el objeto de garantizar el desarrollo de actuaciones socioeducativas.

A través de la coordinación, implicación y participación del profesorado se llevan a cabo los proyectos que a continuación se relacionan:

- Actividades Extraescolares para facilitar nuevos modos de aprendizaje y ocio en el alumnado a través de diversos talleres: música, bricolaje, costura, teatro, lectura, deporte, juegos, baile, manualidades y fútbol sala. Con estas actividades se pretende que el alumnado permanezca el menor tiempo posible en la calle, en un entorno que podemos calificar de alto riesgo social, a la vez que realiza actividades lúdico-recreativas que contribuyen a su enriquecimiento personal.
- Desarrollo de un programa de habilidades sociales elaborado por el Departamento de Orientación del Centro con el asesoramiento del Equipo de Orientación Externa o EOE de zona, con la finalidad primordial de facilitar al alumnado un desenvolvimiento personal y social que le permita una integración plena en su entorno, tratando

de solventar las carencias que presentan por su procedencia sociocultural.

- Diseño del proyecto integral de "Escuela: Espacio de Paz", con el que se pretende desarrollar en el alumnado matriculado en el centro, pero también por extensión a sus familias y entorno sociocomunitario de la zona en la que éstos se ubican, aquellas habilidades, estrategias, valores y actitudes que favorezcan un adecuado desarrollo madurativo del chico o chica como ser social situado en un contexto sociocultural heterogéneo; desarrollo madurativo que garantice el aprendizaje de modelos y pautas comportamentales adecuadas con los valores democráticos, de respeto, tolerancia y cooperación, que han de regular el quehacer cotidiano de nuestra sociedad de derechos y deberes.
- Plan de lectura y biblioteca con una doble finalidad; indagar acerca de todos aquellos aspectos que favorezcan un inicio lecto-escritor adecuado y permitan que el alumnado ya iniciado en dichos aprendizajes supere sus carencias y pueda alcanzar un nivel educativo acorde con su edad. Este plan se inicio con un grupo de profesorado del centro con el asesoramiento del Centro de Educación del Profesorado o CEP.

A nivel metodológico se considera muy importante la acción interactiva entre sujetos que desean aprender. Esta esencia de lo interactivo apunta a reconocer relaciones horizontales donde cada uno tiene el derecho y el deber de aportar y aprender con y del otro. Esto apunta a que se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en los sujetos antes que en los medios. No por ello

se relegan los medios tecnológicos, sino que por el contrario sirven para ayudar a desarrollar ambientes de trabajo activo y de colaboración al permitir salvaguardar los aportes individuales en una metodología de construcción colectiva.

En cuanto a las estrategias utilizadas se proponen:

- Actividades que les permitan realizar el aprendizaje partiendo siempre de lo que ya saben.
- Para la presentación de conceptos se utilizara la exposición general. Para la asimilación y consolidación de aprendizajes a través de los pequeños grupos y el trabajo individualizado. Destacable es el hecho que este alumnado sólo recibe la ayuda que el profesorado les puede ofrecer, pues en casa no tienen ninguna atención en este sentido.
- Elaboración de materiales y actividades propias para los distintos niveles.
- Conexión y coordinación de todo el centro y los ciclos realizando actividades conjuntas
- Búsqueda constante y puesta en práctica de una relación empática con el alumnado para que la disposición hacía el aprendizaje sea positiva.

Referente a las áreas de formación en la que trabajan y participa activamente el profesorado, destacar que priorizan la participación en temas relacionados fundamentalmente con: Habilidades Sociales, inteligencia emocional, acción tutorial, formación en valores, resolución de conflictos, atención al alumnado inmigrante, pertenecientes a minorías étnicas, atención a la diversidad: líneas

metodológicas, evaluación de los procesos de aprendizaje, nuevas metodologías como elemento motivador de la enseñanza.

Por último, cabe mencionar que comparten experiencias con otros centros fuera de España que llevan a cabo programas similares. Por una parte está el caso de Italia, con objeto de enriquecerse mutuamente, organizando incluso jornadas de encuentro con la Universitádeglistudi di Napoli "Federico II", pues esta Universidad lleva a cabo programas desde el año 2006 con escuelas de segunda oportunidad. Y por otra parte el encuentro en Lisboa (Portugal), a través del programa Leonardo da Vinci, intercambiaron prácticas en 2007 en la Santa Casa da Misericordia.

5.4.3. Instrumentos

- **Entrevistas**

El sistema de categorías de la entrevista que hemos empleado en esta investigación está fundamentado en el modelo de competencia social para estudiantes en riesgo de fracaso escolar (Comer, 1985; Smith et al, 1997; Dumas et al., 1999), se desarrolla la corroboración empírica de tal teoría ajustada a un caso de centro de compensación educativa o escuela de segunda oportunidad.

Siendo la base de sus dimensiones las siguientes:

	Teorías	Principios (Hipercategorías)	Categorías
PARA LAS 20 ENTREVISTAS	Modelo de desarrollo de la competencia social basado en los factores de riesgo y de protección que contribuyen al desarrollo de trastorno de conducta, abuso de sustancias y fracaso escolar(Comer, 1985; Smith et al, 1997; Dumas et al., 1999)	Promoción de experiencias de clase positivas (Dumas et al., 1999)	Clima afectivo Confianza Respecto mutuo Reforzamiento positivo Etc.
		Promoción de habilidades de afrontamiento prosociales con sus compañeros y con apoyo social a través de la enseñanza y ensayo en grupos reducidos (Dumas et al., 1999)	Gestión positiva del conflicto (aprendizaje dialógico), etc.
		Promoción de habilidades académicas a través del fortalecimiento de la lectura y el modelado de actitudes positivas hacia la escuela (Dumas et al., 1999)	Conexión con las experiencias de los estudiantes Conversación sustancial /debate(aprendizaje dialógico) Habilidades de pensamiento, destrezas… Etc.

Tabla 6: Modelo de competencia social para estudiantes en riesgo de fracaso escolar.

Autores: Comer (1985), Smith et al. (1997) y Dumas et al. (1999).

En cuanto al tema de abordar la entrevista se consideraron varias cuestiones. Entre ellas, en primer lugar, se llevó a cabo una revisión profunda de la literatura con el objeto de identificar conceptos y teorías pertinentes. Posteriormente se seleccionó el modelo que la fundamentó, el tipo de entrevista, la validación a través de expertos, la posterior modificación de las preguntas, la puesta en práctica, el análisis de los datos, elaboración de resultados y conclusiones. Hemos de partir, como se comentó anteriormente del hecho de que la entrevista es un proceso de comunicación llevado a cabo por dos personas, las cuales intercalan sus roles, pues pasan de ser emisor a receptor y viceversa. En el desarrollo de la misma el entrevistado aporta información al entrevistador de forma directa, dentro de una conversación formal, que conlleva la obtención de unos objetivos y está englobada en este caso en un proceso de investigación.

El planteamiento de este estudio se enmarca realizando una entrevista en profundidad, la cual busca descubrir las razones más fundamentales de las actitudes y comportamientos del entrevistado, a fin de reconstruir el sistema cultural que origina la producción discursiva y aspectos no cognitivos de las personas como sus compromisos, afectos y emociones (Quintana y Montgomery, 2006).

Pretendemos obtener información de gran alcance y hondura sobre el tema a tratar, en este caso sobre las respuestas educativas del profesorado en la escuela de segunda oportunidad. Esto permitirá interpretar y analizar los resultados obtenidos en la misma.

Los pasos fueron los que ha continuación se presentan; se comenzó por revisar los objetivos del proceso de investigación, a partir de su lectura en profundidad, se elaboraron las preguntas de la entrevista fundamentadas en el modelo la competencia social para estudiantes en riesgo de fracaso escolar (Comer, 1985; Smith et al, 1997; Dumas et al., 1999) para, a continuación denominarla entrevista inicial, un total de diecinueve preguntas abiertas teniendo en cuenta una serie de temas clave para el estudio, que en este caso fueron; el alumnado, las familias, el profesorado, la relación escuela-familia, promoción experiencias positivas, habilidades académicas y por último habilidades prosociales. Posteriormente se pasó a elegir a una serie de expertos, concretamente ocho presentados a continuación.

Expertos	Relación Académica Catedrático, Doctor, Asociado o titulación académica	Área a la que pertenece o experiencia profesional	Investigación o similar
Dr. Don Ramón Tirado Morueta	Profesor Titular de Universidad	Didáctica y Organización Escolar	Líneas de investigación: Tecnologías aplicadas a la educación, entornos virtuales de aprendizaje Gestión de la convivencia escolar Enseñanza superior y empleo
Dr. Don Ramón Ignacio Correa García	Profesor Titular de Universidad	Didáctica y Organización Escolar	Líneas de investigación: Educación en Medios-Educomunicación Cuestiones de género Poblaciones en riesgo de marginación y exclusión social Integración curricular de las TICs
Dr. Don Ángel Boza Carreño	Profesor Titular de Universidad	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	Líneas de investigación: Motivación académica Integración de TIC en educación Estrategias didáctico-evaluativas y competencias transversales Educación emocional y acoso escolar Tutoría universitaria y desarrollo profesional docente

Dr. Don Antonio de la Ascensión Jiménez Vázquez	Profesor Asociado a tiempo parcial	Teoría e Historia de la Educación	Líneas de investigación: Violencia escolar Interculturalidad Acoso escolar Cyberbulling
Dr. Dña María de la O Toscano Cruz	Profesora contratada Doctora	Métodos de investigación y diagnóstico en educación	Líneas de investigación: Tutoría y orientación en educación infantil, primaria, secundaria y universidad Diagnóstico en educación Orientación universitaria Métodos de investigación en educación Orientación familiar
Dr. Don José Manuel Coronel Llamas	Profesor Titular	Didáctica y organización escolar	Líneas de investigación: Liderazgo pedagógico Culturas organizativas La diversidad en las organizaciones
Dr. Don José Orihuela Guerrero	Licenciado y Doctor en Filosofía. Licenciado y Doctor en Antropología Social y Cultural	Experiencia: Inspector de Educación Profesor de Estructura Social e Historia del Pensamiento en la UNED	Líneas de investigación: Mundialización e identidad
Dña. Rosa María Fernández Martínez	Licenciada en Psicología	Experiencia profesional: Orientadora de un centro de segunda	Especialidad: Poblaciones con problemas de conducta Colectivos de exclusión social

		oportunidad Orientadora del Servicio Andaluz de empleo	

Tabla 7: Perfil de expertos.

La comunicación y petición de participar en la investigación en un primer contacto fue realizada por teléfono. Se les explicó a los entendidos en la materia, el por qué de la necesidad de ser miembros de la investigación, el título de la investigación, el propósito u objeto de estudio, los objetivos de los que constaba la investigación, la descripción del centro educativo y la necesidad de realizar la revisión y validación como expertos de la entrevista en profundidad que posteriormente se realizaría a los sujetos del estudio. Todos los elegidos y elegidas accedieron a participar y a continuación y por correo electrónico se les envió un mensaje explicativo con todos los puntos anteriormente mencionados. Una vez revisada la entrevista inicial por los expertos y expertas y habiendo recogido todas las sugerencias, modificaciones y omisiones, se pasó a analizar y a estudiar los posibles cambios. Para ello se llevó a cabo un cuadro comparativo entre la entrevista inicial y la revisión realizada por los expertos, desembocando este proceso en la entrevista definitiva. A continuación se expone la información dada a los expertos y expertas que participaron en la validación de la entrevista, la entrevista inicial, la elaboración del cuadro comparativo entre la entrevista

inicial y la revisión de expertos y expertas y finalmente la entrevista definitiva.

Buscamos identificar prácticas educativas destinadas a favorecer la igualdad de oportunidades del alumnado en desventaja y, por tanto, en riesgo de "fracaso escolar". Se pretende encontrar medidas que ayuden a paliar las desventajas y a compensar las desigualdades que sufren determinados alumnos y alumnas en el acceso, estancia y promoción del sistema educativo.

Al ser un estudio descriptivo, la información recopilada ha ofrecido datos claves sobre qué estrategias deben implementar los profesores y profesoras que trabajen con las poblaciones anteriormente mencionadas y de cómo manejar adecuadamente este tipo de colectivo tan diverso. Asimismo, esta investigación puede ser muy importante para los profesionales de la educación, pues es un estudio práctico que permitirá contribuir a mejorar tanto la calidad de la enseñanza como a establecer las bases para estudios posteriores.

En torno a la descripción del centro se les informó de la situación y contexto que le rodea. Su ubicación se caracteriza por ser una zona urbana con especial problemática socioeconómica y cultural, en los llamados barrios o barriadas marginales o desfavorecidas. De ella proceden los alumnos y alumnas que integran la institución.

Se caracterizan por pertenecer en su mayoría a familias desestructuradas, en desventaja social, marginación, exclusión, pobreza, delincuencia, fracaso escolar, absentismo, dificultades de aprendizaje, etc.

El centro está constituido por aproximadamente 305 alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, pues la mayoría han cursado una escolarización donde la nota predominante ha sido el fracaso escolar. Por esta razón ninguno viene acorde a la edad que se considera "normalizada", siendo su procedencia variada. Se pueden distinguir cuatro grupos:

	ALUMNADO	
Grupos	**Características**	**%**
Grupo 1: Zona	Alumnado de la zona que por la ubicación del centro le pertenece el mismo, pero cuya característica es la falta de finalización de los estudios de sus padres, la dedicación de estos a la venta de droga y ambulante	39%
Grupo2: Centros de la capital y de la provincia	Alumnado proveniente de los centros de la provincia: 2.1 Con nivel de conocimiento medio, que no se han adaptado a los centros de donde provienen, por diversos motivos: personales, familiares, sociales, etc. Al igual que aquellos que cometieron en estos centros faltas graves, tales como: amenazas (llevadas a la práctica), agresiones físicas, etc 2.2 Alumnado con bajo nivel de conocimientos que no pueden seguir el ritmo normal de clase, acompañados muchos de ellos con problemas de absentismo	22%
Grupo 3: Centro de menores	Alumnado que proviene de centros de protección o de reforma: 3.1 Los de protección son, en su mayoría, chicos o chicas que se encuentran en situación de acogimiento residencial, pues supuestamente están en una situación de desprotección, coincidiendo la población inmigrante la que se encuentra mayoritariamente en el esta	

	situación 3.2 Los de reforma son chicos y chicas que están en régimen abierto o semiabierto lo que les permiten realizar sus actividades formativas fuera de ellos	
Grupo4: NEAE	Alumnado de necesidades educativas especiales. Coincidiendo en este grupo cualquiera de las características anteriores	37%

Tabla 8: Clasificación de grupos de alumnado según características definitorias del Centro "Virgen de Belén".

(Fuente: Elaboración propia).

Referente a la entrevista inicial se le dio la siguiente información:

ENTREVISTA INICIAL

Preguntas abiertas para realizar con grabadora para posteriormente transcribirlas y analizarlas

1. ¿Qué objetivos se marca el centro con su alumnado?
2. ¿Qué proyectos o programas lleva a cabo el centro?
3. Describa el tipo de enseñanza y metodología que lleva a cabo con su alumnado.
4. Explique cómo son las programaciones que realiza.
5. Distribución de los departamentos y comisiones.
6. ¿Cómo evalúa a su alumnado?
7. Describa qué hace en una hora cualquiera de clase.
8. ¿Qué perfil considera que debe tener el profesorado de este centro?
9. ¿Cómo trabaja el profesorado, organización, tipo de relación que establecen, etc?
10. Describa los rasgos característicos del alumnado al que atiende.
11. Explique la relación que establece con su alumnado.
12. ¿Qué trabaja con su alumnado?

13. Haga un perfil biográfico de su alumnado con los datos que mejor lo definan.
14. ¿Qué estrategias de convivencia utiliza en el aula y en el centro?
15. ¿Cómo distribuye el aula y qué aspectos considera imprescindibles?
16. ¿Cómo trabaja la diversidad en el aula?
17. Defina a los padres y madres de su alumnado.
18. ¿Qué relación establece con ellos?
19. ¿Cómo implica a los padres y madres de su alumnado?

Tras darles a conocer la entrevista inicial a los expertos y expertas se procedió a configurar las preguntas definitivas, realizando para ello un análisis de las observaciones, sugerencias y modificaciones que consideraron pertinentes, como se expone en la siguiente tabla:

Proceso de configuración de las preguntas que compondrán la entrevista una vez sometido a la revisión de expertos		
PREGUNTAS	**INICIALES**	**REVISIÓN DE EXPERTOS**
1. Un 62´5% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que esta pregunta puede ser obtenida por otros medios, un 25% la ve adecuada y un 12´5 cambiaría su forma de redactarla. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será obtenida por otros medios respetando la opinión mayoritaria de los expertos Conclusión: ANULADA	1.¿Qué objetivos se marca el centro con su alumnado?	ANULADA
2. Un 62´5% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que	2.¿Qué proyectos o	ANULADA

está pregunta puede ser obtenida por otros medios, un 37,5% la ve adecuada. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será obtenida por otros medios respetando la opinión mayoritaria de los expertos. Conclusión: ANULADA	programas lleva a cabo el centro?	
3. Un 87´5% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que está pregunta es adecuada y un 12´5 cambiaría su forma de redactarla. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	3.Describa el tipo de enseñanza y metodología que lleva a cabo con su alumnado.	3.Describa el tipo de enseñanza y metodología que lleva a cabo con su alumnado.
4. Un 87´5% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que está pregunta es adecuada y un 12´5 añade un matiz. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	4. Explique cómo son las programacione s que realiza.	4. Explique cómo son las programacion es que realiza.
5. Un 87´5% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que está pregunta puede ser obtenida por otros medios, un 12´5% la ve adecuada. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será obtenida por otros medios respetando la opinión mayoritaria de los expertos Conclusión: ANULADA	Distribución de departamentos y comisiones.	5.ANULAD A
6. Un 75% de los expertos y las expertas consultados y consultadas consideran que esta pregunta es adecuada y un 25% añaden un pequeño matiz. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	6.¿Cómo evalúa a su alumnado?	6.¿Cómo evalúa a su alumnado?.
7. Un 75% de los expertos y expertas	7. Describa qué	7. Describa

consultados y consultadas consideran que esta pregunta es adecuada y un 25% añaden un pequeño matiz. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	hace en una hora cualquiera de clase.	qué hace en una hora cualquiera de clase.
8. Un 87´5% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que esta pregunta es adecuada y un 12,5% la plantea con una breve introducción contextualizándola. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	8.¿Qué perfil considera que debe tener el profesorado de este centro?	8.¿Qué perfil considera que debe tener el profesorado de este centro?
9. Un 87´5% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que esta pregunta es adecuada y un 12,5% plantea precisarla. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	9.¿Cómo trabaja el profesorado, organización, tipo de relación que establece, etc?.	9.¿Cómo trabaja el profesorado, organización, tipo de relación que establecen, etc?.
10. Un 75% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que esta pregunta es adecuada, un 12,5% plantea precisarla y 12´5% la eliminaría. Una vez oídos a los especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	10.Describa los rasgos característicos del alumnado al que atiende.	10.Describa los rasgos característicos del alumnado al que atiende.
11. Un 75% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que esta pregunta es adecuada, un 12,5% plantea precisarla y 12´5% la eliminaría. Una vez oídos a los y las especialistas y se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	11.Explique la relación que establece con su alumnado.	11.Explique la relación que establece con su alumnado.
12. Un 75% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que	12.¿Qué trabaja con su	12.¿Qué trabaja con su

esta pregunta es adecuada, un 12,5% plantea precisarla y 12´5% la replantea. Una vez oídos a los y a las especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	alumnado?.	alumnado?.
13. Un 87´5% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que esta pregunta es adecuada y un12,5% la un 12´5% la replantea y 12,5% la replantea. Una vez oídos a los y a las especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	13. Haga un perfil biográfico de tu alumnado con los datos que creas que mejor lo definan.	13. Haga un perfil biográfico de tu alumnado con los datos que creas que mejor lo definan.
14. Un 87´5% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que esta pregunta es adecuada y un 12´5% añade un matiz. Una vez oídos a los especialistas y las se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	14.¿Qué estrategias de convivencia utiliza en el aula y en el centro?	14.¿Qué estrategias de convivencia utiliza en el aula y en el centro?.
15. Un 87´5% de los expertos y expertas consultados consideran que esta pregunta es adecuada y un 12´5% añade un matiz. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	15.¿Cómo distribuye el aula y que aspectos considera imprescindibles?.	15. ¿Cómo distribuye el aula y que aspectos considera imprescindibles?.
16. Un 62´5% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que esta pregunta es adecuada, un 12,5% plantea precisarla, un 12´5% la replantea y 12,5% la eliminaría. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	16.¿Cómo trabaja la diversidad en el aula?.	16.¿Cómo trabaja la diversidad en el aula?.
17. Un 87´5% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que	17. Defina a los padres y	17. Defina a los padres y

esta pregunta es adecuada y un 12´5 añade un matiz. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	madres de su alumnado.	madres de su alumnado.
18. Un 62´5% de los expertos consultados consideran que está pregunta es adecuada, un 12,5% plantea precisarla, un 12´5% la replantea y 12,5% la eliminaría. Una vez oídos a los especialistas se considera que está cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	18.¿Qué relación establece con los padres y madres de su alumnado?	18. ¿Qué relación establece con los padres y madres de su alumnado?
19. Un 87´5% de los expertos y expertas consultados y consultadas consideran que esta pregunta es adecuada y un 12,5% la matiza. Una vez oídos a los y las especialistas se considera que esta cuestión será utilizada. Conclusión: ADECUADA	19.¿Cómo implica a los padres y madres de su alumnado?	19.¿Cómo implica a los padres y madres de su alumnado?

Tabla 9: Proceso de validación de las preguntas de la entrevista inicial convirtiéndose en entrevista definitoria una vez evaluado por el grupo de expertos.

(Fuente: Elaboración propia).

En cuanto a la entrevista definitiva después de revisada por los expertos y expertas y habiendo llevado a cabo todas las modificaciones pertinentes quedó como a continuación se presenta con un total de dieseis preguntas.

ENTREVISTA DEFINITIVA

---

1. Describe los rasgos característicos del alumnado al que atiendes.
2. Explica la relación que estableces con tu alumnado.
3. ¿Qué trabajas con tu alumnado?
4. Haz un perfil biográfico de tu alumnado con los datos que creas que mejor lo definan.
5. Define a los padres y madres de tu alumnado.
6. ¿Qué relación estableces con los padres y madres de tu alumnado?
7. ¿Cómo implicas a los padres y madres de tu alumnado?
8. Describe qué haces en una hora cualquiera de clase.
9. ¿Qué estrategias de convivencia utilizas en el aula y en el centro?
10. ¿Cómo distribuyes el aula y que aspectos consideras imprescindibles?
11. ¿Cómo trabajas la diversidad en el aula?
12. ¿Cómo trabaja el profesorado, organización, tipo de relación que establece?
13. ¿Qué perfil consideras que debe tener el profesorado de este centro?
14. Describe el tipo de enseñanza y metodología que llevas a cabo con tu alumnado.
15. Explica cómo son las programaciones que realizas.
16. ¿Cómo evalúas a tu alumnado?

Referente a la entrevista en sí, se realizó a los sujetos seleccionados del centro, en este caso veinte, se estimó su participación, por considerar que representan suficientemente y de forma sobrada la muestra.

En un primer encuentro se le explicó en qué consistía el estudio y se les invitó a ser sujeto participantes de la investigación, veinte dieron su consentimiento. Se estableció unos días y unas horas para pasar a realizar la entrevista, se buscaron sitios tranquilos, dando la opción al entrevistado de

elegirlo, se respetó que se llevará a cabo fuera del entorno académico y se les hizo saber que la entrevista sería grabada para posteriormente ser transcrita y analizada, en este caso con el programa *Atlas.ti*, el cual será más adelante presentado y justificado su empleo. Se realizaron las preguntas validadas por los expertos cuidando mucho el lenguaje y las formas, creando un clima distendido y de confianza. Por lo que se considera que la entrevista se llevó a cabo en tres pasos ejemplificados en la siguiente tabla:

Antes	**Planificación de la entrevista**	**Teniendo clarificados los objetivos** **Definiendo el lugar** **El momento en el que se desarrollará** **El tiempo aproximado de duración**
Durante	Actitud	Informando al entrevistado nuevamente del objeto de estudio Preguntando el consentimiento para grabar Creando un clima distendido y de confianza Aportando guía de preguntas Dejando que el entrevistado se expresará con libertad Con predisposición para escuchar la información aportada por el entrevistado o entrevistada Reconduciendo el tema si fuera preciso
Después	Análisis de la información	Realizando un recorrido informativo por distintos programas de análisis cualitativos Seleccionado el más acorde al objeto de estudio Realización un análisis exhaustiva de la información recopilada Volcando conclusiones

Tabla 10: Pasos realizados para la ejecución de la entrevista a los sujetos objeto de estudio.

(Fuente: Elaboración propia).

En cuanto a sus dimensiones y la construcción del las mismas se recordará como se especificó al inicio de este apartado que la presente investigación se basó en el modelo de competencia social para estudiantes en riesgo de fracaso escolar (Comer, 1985; Smith et al, 1997; Dumas et al., 1999). Es imprescindible detallar que el primer paso comienza una vez que se está en presencia de cada uno de los sujetos objeto de la investigación, es el momento en el que se procede a realizar y grabar cada una de las correspondientes veinte entrevistas en audio, posteriormente estas grabaciones se transcriben y es llegados a este punto cuando comienza el verdadero proceso analítico descriptivo utilizando el programa *Atlas.ti.* Para poder iniciar el análisis conceptual se seleccionaron todas aquellas citas extraídas de los documentos primarios o entrevistas que el investigador de manera lógica y coherente define como significativas, indispensables y relevantes para el proceso investigador, llamadas familias, las cuales se agruparan en unidades o elementos que comparten características comunes, siendo absolutamente necesarias, son éstas las que permitirán o facilitaran la creación de códigos, los cuales son etiquetas con significado propio, definidas de forma exhaustiva y meticulosa por el propio investigador. En la siguiente tabla aparecen las familias, con sus correspondientes códigos y definiciones además de ejemplos de cada uno de ellas.

A continuación se presenta la tabla de las dimensiones utilizadas en el actual estudio:

FAMILIAS	CÓDIGOS	DEFINICIONES	EJEMPLOS
COOPERACIÓN ESCUELA-FAMILIA	**Compromisos familias**	Acuerdos de colaboración que el profesorado busca y que alcanza con los padres y madres	*SUJETO 6: "llamar a los padres para exponerles el problema que existe, llegar a un acuerdo y consensuar que tienen que implicarse y que nosotros*

		dirigidos a conseguir beneficios académicos y personales de sus hijos e hijas	*estamos para ayudarles principalmente, pero que ellos tienen que dar su parte también"* *SUJETO 4: "relación es responsabilizarme con ellos y acordar una serie de pautas que ambos debemos de cumplir"*
	Comunicación con familias	Diálogo fluido y permanente que el profesorado mantiene con los padres y madres para hacerles participes de la educación de sus hijos e hijas	*SUJETO 13: "intentamos comunicarnos con ellos y comentarles las incidencias que tenemos a lo largo de la semana. También le solemos solicitar entrevista y cuando vemos algún alumno que ha progresado o cualquier cosa positiva que veamos se lo transmitimos"* *SUJETO 14: "en principio los cito en conjunto y entonces les hago saber la importancia de estar al tanto del proceso de educativo de sus hijos y después los voy citando a lo largo del trimestre individualmente"*
	Confianza/cercanía con familias	Trato afectuoso y cálido que se lleva a cabo con los padres y madres del alumnado	*SUJETO 15: "es una relación de cercanía y más que de acompañamiento es una relación de contacto permanente, de contacto fluido, todo ello en beneficio de los propios alumnos"* *SUJETO 17: "les hago sentir que yo soy una aliada suya porque lo que quiero es el bien de su hijo. Y que necesito de su apoyo para que me ayuden, en cuanto a las carencias, se las digo claramente, siempre desde el cariño y los padres comprenden que yo lo hago por el bien del niño "*
	Contacto flexible familias	Disponibilidad y ofrecimiento permanente que el profesorado expresa y pone de manifiesto para con los padres	*SUJETO 1: "yo los cito siempre en horario de tutoría cuando necesito hablar con ellos o les quiero comunicar cualquier cosa, lo que pasa que hay veces que no pueden por trabajo entonces*

		y madres	*intentamos adaptarlo a otro momento a una hora que yo tenga de guardia o incluso una hora que tenga libre"* *Sujeto 2: "por la tarde me llamo la madre a casa para hablar de su hijo, al teléfono mío personal. La madre tiene mi teléfono, generalmente, la mayoría, tienen mi teléfono personal y el móvil"*
	Figura de referencia	Familiar identificado por la institución educativa como persona que se responsabilizada del alumno o alumna, al que alumno o alumna suele respeta y tener en consideración	*SUJETO9: "la figura para ellos moral o el responsable pero no legal, el que los cuida en el día a día es el que tiene la autoridad y es con el que luego tú tienes que trabajar"* *SUJETO9:"esa figura es donde luego tú te vas a apoyar y dónde vas a trabajar la relación de la escuela y familia y es fundamental encontrarla además, porque va a ser tú interlocutor en las horas en las que tú no estás"*
	Implicar familias	Involucrar y comprometer a los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas	*SUJETO 6: "primero es hacerle ver que estamos muy implicados con su hijo y que lo llamamos por eso, porque nos preocupa y después hacerles ver que ellos tienen que colaborar y respaldar nuestras medidas y nuestras decisiones"* *SUJETO 8:"sencillamente a través de llamadas, comunicarles, transmitirles y hacerles participes. Intentando que ellos se sientan parte del proceso de cambio de sus hijos. Procuramos no llamarlos para darles quejas, es importante que no sientan que le estamos dando quejas"*
	Orientar familias	Consejos para guiar, dirigir y encaminar a los padres y madres en su labor como educadores	*SUJETO 2: "estuve hablando con la madre y nada, diciéndole que ya se había quedado más tranquilo, que no se preocupara que siguiera haciendo las cosas*

			como las estaba haciendo que lo estaba haciendo bastante bien" *SUJETO 1: "cuando tengo un mínimo de confianza con los padres, les intento orientar y decirles que:- "oye tu hijo no es tan así como tú te creías", comunícate más con él, le gustan estas cosas, motívalo, anímalo"*
PERFIL DE LAS FAMILIAS	**Desestructuración familiar**	Familia que carece de una estructura en cuanto a educación, límites, horarios, convivencia, afectividad, sin empatía alguna entre sus miembros, individualista que lo único que parecen tener en común y que comparten sus miembros es el techo bajo el que duermen	*SUJETO 9: "son niños con una infancia complicada, con familias monoparentales, en su mayoría, pero algunas incluso con diferentes padres y madres. Hay casos en los que los hijos, pueden ser muchos y cada uno de un padre y una madre diferente"* *SUJETO 10: "son niños de familias monoparentales, es decir, niños que sus padres no están juntos, que están separados. Los crían las abuelas o que incluso van a centros de menores"*
	Despreocupación	Desinterés que muestran los padres y madres para con sus hijos e hijas	*SUJETO7: "será porque las historias personales de los chavales han dado tantas vueltas, que tenemos padres o que están muy escarmentados o que han pasado"* *SUJETO12: "son padres en los que por ejemplo veo cosas que comparándolas con mi niñez no me entra en la cabeza. Un padre que no se levanta para que su hijo desayune, sino que lo manda con un euro para que se compre lo que sea, que no se preocupa por los programas que ve, por lo que hace"*
	Falta de formación	Falta de desarrollo y adquisición de aptitudes o habilidades en aspectos	*SUJETO 13: "los padres suelen tener unos niveles de estudios y de formación bastante bajos, son trabajadores de profesiones que requieren baja demanda de*

		académicos, emocionales, sociales y/o morales	*formación"* *SUJETO 13:"suelen ser unos padres con bajo control emocional, una baja madurez, con escasas habilidades para resolver los conflictos que se le presentan, tanto a nivel emocional, como social, fundamentalmente con sus hijos"*
	Falta de participación	Ausencia a la hora de compartir opiniones, ideas y modos de actuar en aspectos esenciales de la vida educativa	*SUJETO11:"valoran muy poco la educación de sus hijos y por lo tanto, participan muy poco también en la vida del centro y colaborando poco con el profesorado"* *SUJETO 10: "no se acercan al instituto cuando pedimos la participación, por ejemplo en los consejos escolares, la verdad es que no, ahí se ausentan"*
	Familias conflictivas	Son familias que cohabitan llevándose mal sus miembros entre sí. Manifestándose una gran inadaptación a todo lo que les rodea	*SUJETO12: "han pasado muchos de ellos por prisión y acuden a ti cuando tienen algún problema, pero tampoco les gusta que les molestes mucho cuando tú tienes problemas con sus hijos. ¿Qué más podría decir de los padres?. La labor del padre como yo la entiendo no la ejercen, no la ejercen"* *SUJETO16: "más de la mitad de los padres de los alumnos han tenido conflictos, han sido problemáticos y han tenido problemas con la ley y en todos los aspectos, yo sé que son problemáticos socialmente en cuanto al trabajo, no tienen trabajo, no tienen estabilidad, tienen problemas de drogas, tienen problemas económicos"*
	Sobreprotección	Padres y madres que no permiten el desarrollo y autonomía de sus	*SUJETO 6: "otras familias que aparentemente no están desestructuradas, pero se pasan al otro extremo, a lo mejor de*

		hijos e hijas. Los hijos e hijas no saben ganarse la vida, ni defenderse, tienen excusas para todo. Los padres y madres retardan o impiden la madurez de sus hijos e hijas, convirtiéndolos en personas dependientes	*súper proteger sus niños a súper mimarlos"* *SUJETO 3: "hay que darle todo, que mi niño no tenga ninguna privación, en ese afán de no poner límites se les han ido completamente de las manos y estos son ahora mismo el grupo de alumnos que más problemas están dando, porque no son niños que van faltar de respeto de forma grave, pero vienen de vuelta de todo, están totalmente consentidos por sus padres".*
	Estatus bajo/medio	Posición socio-económico que un individuo ocupa dentro de la sociedad	*SUJETO 10: "la mayoría de los alumnos que asisten a este centro son alumnos que han nacido en lugares marginales dentro de la ciudad y en los pueblos"* *SUJETO 6: "las actividades para conseguir algo de dinero para llevar a casa son relacionadas con el narcotráfico o con el "trapicheo" como se suele decir, o trabajos que no son remunerados con nóminas, sino con dinero negro, bajo cuerda"*
PERFIL DELALUMNADO	**Absentismo**	Alumnado que no han tenido nunca hábito de ir a un centro educativo, nunca se les ha hecho ver la importancia de estar escolarizado, ni exigido la asistencia al mismo	*SUJETO 13: "fracasos escolares en su trayectoria anterior y después también otro de los rasgos, digamos, que más los caracterizan es también el absentismo que muestran en la escolaridad anterior. Aquí suelen venir con frecuencia o casi todos los días, pero en la escolaridad anterior no"* *SUJETO 3: "son niños que no iban nunca a clase, faltaban muchísimo, sobre todo los que ya nos entran en segundo o en tercero, se han caracterizado por hacer la mona todo los días, sin el control de nadie, entonces ellos*

			traen unos hábitos aprendidos que les perjudican muchísimo"
	Asignaturas pendientes	Alumnado que a lo largo de su escolarización no han superando las materias y las arrastran de cursos anteriores	*SUJETO 1: "muchas pendientes, la mayoría de ellos, vienen con muchas asignaturas pendientes de cursos anteriores"* *SUJETO3: "llegan a nuestro centro con gran una desmotivación académica, muchos insuficientes, la autoestima por los suelos"*
	Baja autoestima	Percepción distorsionada de uno mismo que influye de forma determinante en la manera de pensar y de sentir	*SUJETO 7:"vienen muy estigmatizados, muy dañados interiormente, desconfían mucho de ellos mismos, por lo que su autoestima está por los suelos"* *SUJETO 8: "son alumnos con una autoestima muy baja con un una historia de fracaso muy grande, ellos tienen una consideración personal muy disminuida, una autovaloración muy baja, ellos mismo lo dicen"*
	Bajos conocimientos	Pobre adquisición de aprendizajes e información a través de una escasa comprensión teórica o práctica de asuntos referidos al espectro educativo	*SUJETO 4: "tenemos alumnos de muy baja capacidad, entonces si se les explica a unos niveles que ellos no entienden, sino está muy dirigidos ellos se sienten inseguros"* *SUJETO 3: "a nivel académico tienen muchísimas lagunas, puesto que si han estado escolarizado no han estado atendidos, si han metido la pata han estado en el pasillo, si se han desanimado, pues no han ido, por lo cual académicamente vienen con todo suspenso, todo insuficiente y poquísimos conocimientos"*
	Conflictivos	Personas que manifiestan un mal carácter, no hacen adecuadas interpretaciones de	*SUJETO 1: "hay muchos chavales que están en el centro por problemas de drogas, por problemas de robo, por problemas de agresiones, por*

		las situaciones que les rodean, viéndolas siempre como amenazantes, lo que genera problemas de inadaptación tanto fuera del centro como dentro de el	*peleas callejeras"* *SUJETO 3: "llegan a casa y golpean a sus madres o los golpean a ellos y se dicen palabras muy feas entre sus seres queridos, pues ellos no tienen ningún problema en que de pronto si el que está delante es un profesor, decirle las cosas que él piensa, disparatarse o desahogarse o propinarle insultos o tirarle una silla "*
	Desconfianza	Inseguridad ante las expectativas de uno mismo o de los demás	*SUJETO 1: "bueno son alumnos que tienen falta de confianza en sí mismos, vienen con desanimo al centro, al principio tienen muy baja autoestima, desconfían mucho de todo en general, de los que les rodean, de sus propios amigos"* *SUJETO 7: "son alumnos que por sus historias personales, sus historias familiares vienen muy estigmatizados, muy dañados interiormente, que desconfían mucho de ellos mismos"*
	Desmotivación	Faltad de voluntad necesaria para sentirse estimulado a hacer un esfuerzo, con el propósito de alcanzar ciertas metas	*SUJETO 1: "tienen mucha desmotivación, no tienen motivación ninguna, no tienen ganas de nada"* *SUJETO 4: "son alumnos con enormes carencias, no solo discapacidad cognitiva, también es bastante notorio la afectiva, que además en ellos provoca un gran desánimo y esto les cuesta un verdadero esfuerzo para seguir adelante"*
	Multiculturalidad	Coexistencia de diferentes culturas dentro de uno mismo aula, centro y entorno educativo	*SUJETO 4: "somos una clase muy heterogénea con niños rumanos, polacos, gitanos, marroquíes, argelinos"* *SUJETO 5: "nuestras clases son muy heterogéneas en todo, tanto*

			en nacionalidades hasta lugar de procedencia, hasta clases sociales. entonces hacerles ver que una vez que estén aquí no importa de donde venga y que son todos iguales, tratarles de la misma manera es una manera de verlos sin diferencias"
	Dificultades de aprendizaje	Grupo de alteraciones relacionadas con dificultades en la adquisición y uso de habilidades tales como: el habla, la lectura, escritura razonamiento lógico o matemático	*SUJETO 8: "son alumnos con muchas dificultades de aprendizaje justamente han venido a la escuela porque han tenido dificultades de aprendizaje de varios tipos"* *SUJETO 5: "claro, no lo conozco a todos muy bien pero los rasgos característicos generales de todos los alumnos que vienen con fracaso escolar son por dificultades de aprendizaje"*
	Estatus bajo/medio	Posición socio-económico que un individuo ocupa dentro de la sociedad	*SUJETO 17: "son niños que las cosas básicas no las tienen, sus padres la mayoría están en el paro, los que no están en el paro, están buscándose la vida como ya sabemos y otros vendiendo chatarra"* *SUJETO 6: "son familias de pueblo, con lo que una familia de pueblo trae consigo de sus costumbres, del arraigo más de campo y otras vicisitudes, sin tener a lo mejor ésta problemática tanto económica, pero como he referido también antes, tienen más la problemática creo yo de una súper protección"*
	Falta de autonomía	Alumnado sin capacidad para tomar decisiones, que necesita de la ayuda del profesorado para la realización de cualquier tarea	*SUJETO 9: "son muy heterónomos, no son autónomos e independientes, ni en lo académico, ni en lo personal, ni a nivel ético y moral, ni en lo emocional ni en nada, todo se hace o por miedo al castigo y a la sanción o por la aceptación del grupo o porque le ha comido el*

			coco el de turno que es el líder que hay en la clase" *SUJETO 3: "siempre actividades muy dirigidas, porque ellos no tienen gran autonomía, tienen mucho miedo, muy baja autoestima, se sienten muy inseguros"*
	Fracaso escolar	Alumnado que por múltiples causas no han finalizado escolarización obligatoria o habiéndola realizado no han obtenido la titulación correspondiente	*SUJETO 6: "un alumno que nos llega normalmente con fracaso escolar, entendiendo por fracaso escolar que no ha conseguido los objetivos que pretende la formación reglada"* *SUJETO 7: "su autoestima está por los suelos, pues han tenido mucho fracaso tanto personal como escolar y eso les hace que el rendimiento académico no sea el que ellos esperan o querrían aunque pusieron todo el esfuerzo para lo que querían conseguir".*
	Inadaptados	Personas que por su comportamiento con los demás por el estilo de vida no encajan en los patrones establecidos de comportamiento social, aceptados por la comunidad	*SUJETO6: "alumno aburrido, hastiado, asqueado, aunque suenen feos estos adjetivos, pero que rechazan totalmente el sistema escolar"* *SUJETO 15: "alumnos que presentan bastante dificultad a la hora de relacionarse"*
	Necesidades educativas especiales	Alumnado con los que se llevan a cabo una sería de medidas permanentes o temporales que les ayudan a compensar las posibles dificultades que pueden presentar a la hora de acceder al curriculum establecido para su	*SUJETO 16: "los alumnos que son de apoyo están diagnosticados, o se sabe, entonces bajan con la profesora de apoyo "* *SUJETO 10: "en mi caso, es que he estudiado para eso, entonces sé muy bien cómo enfocarlo, incluso mando a cada uno de ellos, por grupo, trabajos sobre una discapacidad, por ejemplo*

		edad.	*sobre la sordera, la verdad es que es sorprendente en estos niños la empatía que tienen hacia las personas con necesidades, la verdad es que es asombroso y el resultado es una experiencia buenísima"*
PERFIL DEL PROFESORADO	**Apertura docente**	Persona con ganas de aprender, abierta de mente y con capacidad para adaptarse a nuevos cambios	*SUJETO 1: "no los conoces y tienes que adaptarte a ellos y ellos adaptarse a ti y al centro".* *SUJETO 12: "una persona cercana, una persona abierta, una persona que esté abierta a lo que los demás les vayan sugiriendo, a los nuevos cambios"*
	Autocontrol del profesorado	Capacidad del profesorado para aprender a controlar y expresar las emociones de forma adecuada y lograr que las emociones no guíen de forma inadecuada la expresión de sus conductas	*SUJETO 13: "también tiene que tener un alto grado de control emocional porque el tipo de alumnos que nosotros tenemos nos ponen a prueba todos los días"* *SUJETO 3: "sí, lo hago de forma consciente, de forma controlada, en ese momento que yo estoy enfadada me autocontrolo y muy pocas veces pierdo la calma, digamos que desde la tranquila, la serenidad, le llega mucho más la disciplina a los niños, porque me ven segura, sabe que en ese momento se lo estoy diciendo totalmente en serio"*
	Conducta docente ejemplar	Profesorado que con su saber ser y estar se convierte en modelo a imitar y respetar por su alumnado	*SUJETO 1: "poniendo muchos ejemplos, los ejemplos les ayudan a ellos a entender, repitiendo las veces que haga falta, yo nunca pongo una mala cara"* *SUJETO 7: "debes pensar que tienes muchas cualidades para transformar algo injusto por justo, dar lo mejor que tú tienes a*

			los demás y para qué tengan como meta eso tienen que ver en ti esa actitud, que es dar lo mejor que tú tienes a los demás empezando por dárselo a ellos"
	Conocer población	Informarse sobre las características peculiaridades y particularidades de la población con la que va a trabajar, así como de su entorno	*SUJETO 2: "el profesor tiene, como hemos hablado al principio, que conocer a su población, pero en todo, que problema trae, cuáles son sus circunstancias, como se mueven, es decir, conocerlos bastante bien, eso es muy importante para las dos partes"* *SUJETO 3 : "la persona que tiene que trabajar aquí tiene que saber adónde viene, a qué barrio viene, con qué problemática se va a encontrar"*
	Continuidad del profesorado	Sistema de trabajo que hace que un profesorado permanezca el mayor número de horas y años con el alumnado al que atiende para lograr así una implicación y conocimiento mutuo que les ayude a trabajar juntos	*SUJETO 2: "cambiarles de tutor cada año, cambiarles de profesores cada año, yo creo personalmente que es un poquito traumático, sino se cambia de profesores entonces ellos ya nos conocen la relación no hay que empezarla otra vez de nuevo"* *SUJETO 2: "al conocernos no hay que empezar de nuevo, esos dos meses del principio ya no hay que volver a repetirlos, ya es mucho más cómodo, mucho más fácil, además ellos mismos lo demandan"*
	Disponibilidad	Estar al servicio del alumnado y de las familias cuando ellos lo demanden	*Sujeto 8: "te presto mi ayuda, aquí me tienes como recurso, utilízame, que entre los dos lo vamos a hacer y vamos a lograr que tu hijo salga de la historia que tú has vivido y vamos a proyectarlo hacia otra forma de vivir y hacia otra forma de conseguir lo que tú no has conseguido y ahí sí que se implican"*

			SUJETO 9: "haciéndote parte de alguna manera de la familia, siendo un miembro más de su familia, incluso dándoles tu teléfono personal y diciéndoles: - "que me puedes llamar a la hora que quieras, que si tienes un problema, estoy aquí, fines de semana, lo que haga falta". Al final tu formas parte de esa familia, eres uno más"
	Empático	Capacidad de saberse poner en el lugar del alumno o alumna	*SUJETO 4: "si pienso en un perfil de profesor sería una persona que sepa llegar al alumno, a sus sentimientos más íntimos. Una vez que ha llegado a estos, pues debe estar dispuesto a trabajar los aspectos propiamente educativos, pero lo primero es llegarle, en sentimientos, en respeto, en valores"* *SUJETO 17: "ser una persona agradable, afectiva y que se ponga en el lugar del alumno, que se ponga en lo que pasa algunas noches y del cómo lo trata su familia, que sea una persona que esté formada en valores, que sea una persona sensible"*
	Equilibrio disciplina/ cariño	Ecuanimidad y mesura del profesorado para saber combinar cuando exigir y cuando dar afecto	*Sujeto 6: "tiene que ser un profesor que congenie dos cosas que pueden ser muy distintas: por una parte tiene que estar muy abierto, tiene que ser tolerante, tiene que ser muy dialogante, pero por otra también hay que ser firme e intransigente en muchos momentos."* *Sujeto 9: "yo ya sé cuándo tengo que dar más dosis de disciplina, o más dosis de afecto, o cómo mezclo la disciplina con el afecto, pero claro la disciplina viene por la necesidad de la norma y*

			porque hay que poner unos límites en el trabajo de grupo y en el trabajo de clase e intelectual y el afecto porque la necesidad del cariño es tan grande, las carencias son tantas"
	Estilo docente diverso	Reflejo de la personalidad de cada docente en las actuaciones que lleva a cabo con su alumnado	*Sujeto 6: "es verdad que cada uno tenemos un carácter y cada uno, como si fuera un pulpo con sus tentáculos, con sus bracitos se va a mover de una manera peculiar, propia de cada profesor"* *Sujeto 5: "yo creo que es importante que aunque todos actuemos de la misma manera, pienso que cada profesor aporte a la clase su personalidad, para no ser todos muy monótonos y así los alumnos verán diferentes formas de actuar y así aprenderán y sabrán cómo hacerlo "*
	Formación	Persona formada tanto a nivel académico como personal para poder llegar al alumnado con el que trabaja	*Sujeto 10: "tiene que ser una persona que se haga respetar, formada, pero formada tanto académicamente como en saber tratar a este tipo de alumnos y mostrar cariño y cercanía"*
	Habilidades sociales	Desarrollo de conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria	*Sujeto 13: "debería tener, una adecuada formación en habilidades sociales para poder resolver conflictos que se nos plantean continuamente y por supuesto, una formación psicológica"* *Sujeto 15: "yo tendría muy claro las características que tendrían que tener las personas que van a trabajar aquí tendría que ser una persona con habilidades sociales"*
	Humildad	Prescindir de querer saberlo todo y tener capacidad para reconocer las	*SUJETO 10: "tienes que dejar un poco tu orgullo a un lado y dejar que te enseñen y ayuden y no puedes ir pensando que lo sabes*

		propias limitaciones y así poder aprender de nuevas experiencias y de otras personas	*todo. Prepotencia cero".* *SUJETO 5: "vocación, implicación, humildad porque llegas aquí y no sabes nada y con el tiempo te das cuenta que tienes que aprender mucho de tus compañeros, de los alumnos, de las experiencias, pero para ello es muy importante que seas muy humilde, muy humilde"*
	Vocación	Apasionamiento e inspiración con lo que se vive aquello que te gusta convirtiéndose en un estado y estilo de vida	*SUJETO 1: "la vocación es una palabra que sola te describe las ganas que estás haciendo lo que te gusta y si estás haciendo lo que te gusta tú ya eres feliz y esa felicidad la transmites"* *SUJETO 12: primero vocacional, que le guste enseñar, que disfrute enseñando, eso lo primero, a partir de ahí, cualquier persona se puede ir modelando, pero ante todo que sea vocacional "*
PROMOCIÓN DE EXPERIENCIAS POSITIVAS	**Acompañamiento**	Posición que adopta el profesorado de estar junto al alumnado en su crecimiento personal y madurativo, convirtiéndose en ocasiones en un miembro activo de su entorno familiar	*SUJETO 7: "demostrándoles que mi preocupación es personal y no sólo académica. Hago que me vean una persona cercana y así poderles ayudar e incluso hacerles un seguimiento. También me presto a cualquier necesidad que ellos tengan, como por ejemplo si hay que acompañarles a una cita médica y me lo solicitan, pido permiso a la familia y si me lo dan voy sin problemas".* *SUJETO 9: "haciéndote parte de alguna manera de su familia, siendo un miembro más de ella, incluso dándoles tu teléfono personal y diciéndoles que me pueden llamar a la hora que quieran, que si tienen un problema, que yo estoy aquí, fines de semana lo que haga falta. Al*

			final tu formas parte de esa familia, eres uno más"
	Clima adecuado	Ambiente positivo caracterizado por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, seguridad, confianza y responsabilidad entre los miembros del grupo	*SUJETO 6: "yo intento tener una relación muy cercana a ellos, muy amigable, de mucha broma, distendida, para que ellos se encuentren a gusto y sean capaces de perder su vergüenza"* *SUJETO 9: "organizando actividades que mejoren las relaciones grupales, eso es muy importante porque a veces las salidas o ver una película juntos o un documental o hacer una investigación juntos o bajar al aula de informática para buscar algo, todas estas actividades mejoran las relaciones grupales"*
	Cohesión grupal alumnado	Estado que hace que el alumnado se sienta perteneciente a un grupo, se comprendan entre ellos y se mantengan unidos	*SUJETO 4: "viene un alumno nuevo y a lo mejor es marroquí o a lo mejor trae miedo por ser un centro nuevo, toda esa situación vale para que reflexionemos juntos. Sobre todo para que ver lo que nos aúna y nos hace fuertes".* *SUJETO 16: "lo primero que persigo es que se sientan cómodos y que esa comodidad les vaya creando una sensación grupal, una sensación de grupo"*
	Compromiso	Deber moral que adquiere el alumnado con el profesorado y con el grupo clase garantizando no volver a repetir conductas inadecuadas o perjudiciales para él y para el grupo	*SUJETO 7: "cual es la experiencia que ha tenido en el aula donde ha estado, que es lo que él ha visto allí y debería haber hecho aquí...; pide perdón, se compromete a no volver a hacerlo continuar su actividad"* *SUJETO 11: "la primera estrategia, el dialogo y el razonar, hacerlos razonar, convencerlos que el dialogo es la forma de solucionar los problemas y una vez que hemos llegado a este punto, llegar a un compromiso, conseguir de ellos*

			un compromiso"
	Confianza/cercanía	Relación de cordialidad que se establece entre individuos propiciando que del grupo se sienta seguro, en un clima de calidez y proximidad	*SUJETO 2: "lo primero es una relación cercana, es decir, yo me involucro y conozco, sus problemas, sus preocupaciones. Creo que es muy importante que los alumnos tengan esa confianza"* *SUJETO 6: "hablo de los temas que a ellos les preocupan, les saco temas de su día a día, que me cuenten, de sus casas, de sus amigos, de sus reuniones y yo también les cuento cosas mías"*
	Diálogo/escucha	Establecimiento de normas donde se propicia una relación grupal en la que las opiniones de todos los miembros son respetadas y tenidas en cuenta	*SUJETO 3: "hay mucho dialogo entre nosotros, cualquier tesitura o cualquier situación del día es una buena oportunidad para empezar a hablar"* *SUJETO 11: "la primera estrategia, el dialogo y el razonar, hacerlos razonar, convencerlos que el dialogo es la forma de solucionar los problemas y una vez que hemos llegado a este punto, llegar a un compromiso, conseguir de ellos un compromiso"*
	Empatía	Aptitud que el profesorado trabaja con el alumnado intentando desarrollar en estos la capacidad de ponerse en el lugar de otro	*SUJETO 2: "la empatía, siempre le hacemos ver el punto de vista del compañero, que piense que harían ellos en la misma circunstancia que esta el compañero"* *SUJETO 4: "hay alumnos de otras nacionalidades, les hablo de la importancia de sentirnos todos iguales, de que por encima de la raza o la nacionalidad está los sentimientos, la comprensión, la ayuda al más necesitado"*
	Expectativas positivas	Creer y confiar en la capacidad del alumnado para	*SUJETO 15: "teniendo claro que los valores que nuestro centro les transmite les van a llegar y les*

		conseguir logros y objetivos en el transcurso del periodo escolar	*van a reportar la posibilidad de demostrar que son buenas personas y que tienen capacidad para poderse integrar en un sociedad y en un futuro mercado laboral"* *SUJETO 3: "que los va a acompañar durante su estancia aquí en el colegio, que les va a ayudar en todo y que les va a exigir, porque estoy convencida de que ellos pueden dar bastantes cosas aunque en un primer momento pueda parecer que no"*
	Inclusión	Incorporación de un individuo al grupo respetando y promoviendo las diferencias como aspecto enriquecedor	*SUJETO 9: "cuando la tienes incluida, ya es más fácil darle protagonismo al currículum, a la materia, a lo que tiene de verdad importancia a nivel académico, pero ya tienes un grupo cohesionado, donde la persona diferente está integrada, mejor está incluida, no integrada".* *SUJETO 3: "construir todos los demás la paz, la justicia, el poder hablar de cualquier tema de forma que todo el mundo tenga su escucha y que nos pueda aportar el compañero que vienen de fuera su propia visión, desde su país, cómo se ven las cosas"*
	Refuerzo positivo	Alabar aquellos actos o conductas para que se repitan en sucesivas ocasiones y aprender a extrapolarlas a otras similares	*SUJETO 1: "después de haberlo explicado cuatro o cinco veces y si me vuelve a preguntar yo lo felicito "* *SUJETO 2: "nunca decir lo negativo del niño, lo negativo del niño está, pero vamos a buscar lo positivo"*
	Respeto	Consideración, atención o deferencia que se debe a un individuo, siendo un sentimiento que	*SUJETO 1: "cuando llegaron a primero cómo conseguiste ese orden, diciéndoles, hablándoles y ellos lo hacen. No diciéndoselo no, ¡pidiéndoselo! por favor, con mucho respeto"*

		lleva a reconocer los derechos y la dignidad del alumnado y siendo mutuo entre ambas partes	*SUJETO 8: "lo primero, que yo hago es respetarlos mucho a ellos y se lo hago notar o sea yo, incluso exagero en ocasiones determinados comportamientos y actitudes en las que les hago ver el respeto que siento por ellos "*
	Temperatura grupal	Forma de actuar que el profesorado convierte en un hábito para saber el estado anímico del alumnado antes de comenzar las clases	*SUJETO 4: "la primera hora de la mañana que digamos que es en la que estamos todos más despiertos. Lo primero que hago es reflexionar, el tema de cualquier cosa o de actualidad o de una situación que haya pasado el día anterior"* *SUJETO 13: "al principio intento, digamos tener una pequeña charla con ellos, sobre el día, porque como yo soy el tutor, pues los cojo a primera hora y generalmente vienen digamos un poquito descentrados, entonces intento por todos los medios tener un intercambio de estado de ánimos, de opiniones sobre ellos y demás y después comienzo la clase"*
	Trabajar autoestima	Fomentar el aprecio que se debe experimentar hacia uno mismo, teniendo presente la consideración que mantenemos hacia nuestros intereses, creencias, valores y modos de pensar y reforzar la consciencia que cada uno tiene acerca de uno mismo	*SUJETO 6: "entonces lo principal es que se encuentren válidos, que ellos se crean válidos, normales y corrientes"* *SUJETO 6: "cuando nos llegan aquí, primero es recuperarlos como personas, que ellos se sientan personas útiles"*
	Trabajar motivación	Fomentar y reforzar la necesidad o el deseo que activa y	*SUJETO 19: "después intento día a día animarlos, resaltarles lo positivo que eso también es muy*

		dirige el comportamiento hacia el logro de una meta	*importante que se den cuenta ellos"* *SUJETO 5: "aunque me tenga que bajar a un nivel más sencillo de lo que corresponde al nivel académico, pero con eso consigo que por primera vez, a lo mejor, sea capaz de hacer cosas, que le salgan las cosas bien, que sea capaz de hacer tareas solo en casa, porque eso después le hace a ellos tener mejor predisposición para aprender cosas nuevas"*
	Tutorías afectivas	Aconsejar, orientar, guiar al alumnado de forma muy cercana y personal empleando como baza principal aspectos emocionales que unen al profesorado y al alumnado	*SUJETO 16: "si, hacer tutorías de lo que pasó ayer, cómo se puede solucionar, qué podemos hacer como grupo para ayudar a esta persona, qué consejos me dan ellos a mí para que yo pueda solucionar eso antes de que eso llegue más arriba, a la jefa de estudios o a la directora. Intentar formar un grupo, intentar entre todos ayudarnos, yo a ellos o ellos a mí y luego ya a la clase"* *SUJETO 20: "yo creo que el niño valora mucho que tú te preocupes, A parte que de ti sale espontáneo ver como el niño viene, que le ha pasado, si le puedes ayudar, hay veces que son pequeños conflictos que puedes resolver con facilidad y ellos se sienten muy bien y le quitas ese peso justo al entrar, yo creo que eso es importante"*
PROMOCIÓN DE HABILIDADES ACADÉMICAS	**Adaptación curricular**	Modificaciones que se hacen en el currículo (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) a fin de adaptarlo a las características y peculiaridades del	*SUJETO 1: "adaptación de contenidos, eso sí me parece muy importante, porque es lo que hace que ellos, en su medida, lleguen a comprender las cosas y lleguen a ver lo práctico del asunto".* *SUJETO 2: "Cuando llegan estos alumnos lo que hacemos, lo*

		alumnado	*primero, son pruebas iníciales para saber qué nivel tienen y partimos del nivel de ellos".*
	Centro de interés	Asignatura de carácter práctico, donde se pone de relieve aspectos manipulativos, a través de las cuales se trabajan el resto de las áreas	*SUJETO 9: "a ver, pues muy participativa, porque es una metodología que respeta mucho los centros de interés de los alumnos, sus necesidades, sus motivaciones, porque si ellos no juegan, no hay juego"* *SUJETO 3: "en nuestro instituto tenemos unos centros de interés súper interesantes que son los talleres que a ellos les encantan, entonces con estos centros de interés, empiezas tú a remontar, y a construir una enseñanza que de otra forma no podría darse"*
	Criterios de evaluación	Discernimientos establecidos respecto de los cuales se formulen los juicios valorativos, para estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento del alumnado	*SUJETO 9: "lo más importante otra vez es lo de la individualización. Una evaluación individualizada, porque no son todos iguales, porque son todos diferentes y porque aunque tú tengas unos mínimos que deben superar, pero al ser diferentes, también son diferentes en la forma de demostrar lo que saben"* *SUJETO 10: "Nosotros lo que valoramos es el esfuerzo, la actitud hacia el trabajo, el respeto, en fin, que sea, los valores que nosotros le hemos transmitido".*
	Elaboración materiales	Idear, crear actividades, ejercicios, acciones propios dirigidos al alumnado buscando su máxima motivación y aprendizaje	*SUJETO 16: "los que están por encima lo que hago es ponerles tarea extra, a esa gente les pongo una parte en las fichas que yo hago, les llamamos las fichas personalizadas, las hago yo y se les llama al apartado investiga, entonces estos alumnos hacen algunos ejercicios del libro que*

			son más difíciles, además de estas fichas" *SUJETO 17: "sí, tengo alumnos que necesitan que todas las actividades estén adaptadas, si no la gran mayoría, entonces yo soy la que voy preparándole fichas, y los trabajos y se la voy adaptando"*
	Enseñanza individualizada/ personalizada	Enseñanza centrada en cada alumno o alumna teniendo presente la diversidad y trabajando para la consecución de los objetivos propuestos según su propio ritmo de aprendizaje y posibilidades	*SUJETO 1: "y luego lo que te decía antes, preparamos muchas fichas individuales, para que ellos trabajen y esas fichas se adaptan a las posibilidades de cada uno ellos"* *SUJETO 20: "hay circuitos en los que yo veo al chico un poco más desmotivado, entonces le pongo otro circuito distinto, no tienen por qué llevar el mismo camino todos, son caminos distintos, personalizados, de cada uno"*
	Explicaciones alternativas	Exposiciones basadas en gran cantidad de ejemplos y situaciones que facilitan la comprensión del tema planteado	*SUJETO 1: "es que si estamos hablando por ejemplo de la organización de las ciudades o de las características de una ciudad, el compararlo con un pueblo, a la vez que estás hablando con ellos estas explicando las ventajas que tiene vivir en un pueblo, las ventajas que tiene vivir en una ciudad, pero es muy fácil salirte un poquito y acabar hablando de un tema paralelo que les preocupa"* *SUJETO 1: "es como te decía, dedicando mucho tiempo, de distintas formas, las cosas tienes que explicarlas de distintas maneras".*
	Orden/limpieza aula	Buena disposición del mobiliario y de los materiales del	*SUJETO 2: "en mi aula aunque no haya nadie, tiene que estar rectas todas las mesas, tiene que*

		aula. Adecuada higiene y ventilación	*estar limpia, tiene que estar en orden, también es fundamental, las ventanas subidas, las mesas no pueden estar pintadas".* *SUJETO 14: "fundamental que ellos se den cuenta que el espacio donde tienen que estar tiene que estar bien iluminado y bien ventilado, ellos mismos ya se encargan de levantar sus persianas, de abrir un poco las ventanas, de encender las luces, de bajar las sillas y de que el espacio sea más o menos acogedor".*
	Plantear clase	Enfocar y establecer un sistema de actuación a la hora de desarrollar la clase	*SUJETO 10: "De hecho, yo mando mucho a los alumnos que hagan trabajos para que después ellos expongan, que se sienten en mi lugar sin que yo le explique:- "tú te tienes que preparar tal tema, tú te tienes que preparar otro tema y dentro de una semana pues vas a tener que exponer".* *SUJETO 16: "Casi siempre son tres porciones de veinte minutos, casi siempre, aunque no son demasiado exhaustivas, pero el primer rato que a lo mejor son menos de veinte, recordar lo anterior y si ha faltado alguno le doy la tarea atrasada o le explico un poco más porque se ha perdido".*
	Programaciones flexibles	Programaciones cambiantes, versátiles, adaptables en función del alumnado y teniendo presente que la entrada de esté al centro puede ser a lo largo de todo el curso académico	*SUJETO 1: "las programaciones por lo* *menos las que yo hago no son muy exactas en el sentido de que luego el día a día es el que te va marcándolo que debes hacer"* *SUJETO 4: "las programaciones siempre las empezamos bajo una estructura determinada, pero la realidad es la que nos va a marcar sobre cómo van a ser*

			esas programaciones por las características del alumnado y porque en las aulas durante el curso pueden acceder cinco o seis alumnos más “.
	Tutoría etapa completa	Un profesor o `profesora comienza siendo tutor o tutora del grupo clase desde primero de ESO hasta cuarto de ESO, con lo que tiene una continuidad con su alumnado de cuatro años. Procurando que esto mismo también suceda con el resto del profesorado	*SUJETO 2: El profesor de educación física, la profesora de inglés, los profesores de los talleres suelen ser los mismos profesores todos los años, el de educación física es el mismo todos los años, la de inglés suele cambiar, aunque intentamos que no cambien.* *SUJETO 2: Tres años, este es mi tercero, nosotros tenemos desde hace muchos años, vemos que es fundamental que el tutor pase no solo el máximo de horas posibles con el alumno, sino que también los lleve desde primero hasta cuarto*
PROMOCIÓN DE HABILIDADES PROSOCIALES	**Agrupamientos estratégicos**	Distribución del alumnado en el aula de forma que se obtenga lo mejor de cada uno, promoviendo el trabajo colaborativo y la influencia positiva.	*SUJETO 16: “quién puede ayudar a otro y los junto para que se ayuden porque eso refuerza los lazos entre ellos, siempre hay uno que está agradecido al otro, mañana te puede hacer falta a ti, entonces es una especie de colaboración”.* *SUJETO 18: “acompañar a un alumno que tu veas que tiene cierta dificultad ya sea de conducta o de aprendizaje o de cualquier otra cosa, siempre acompañarlo. En el caso que sea un niño muy nervioso, le ponemos al lado un alumno más tranquilo que lo sosiegue, también es necesario que tenga cierto nivel para que lo ayude, pues normalmente suelen ser alumnos que necesitan ayuda académica”.*
	Competencias	**Aptitudes**	*SUJETO 11: “trabajar los*

	sociales	**necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que permita afrontar eficazmente los retos de la vida diaria**	*valores, las destrezas sociales, que sepan estar, relacionarse, solucionar los problemas con el diálogo, que sepan hablar".* *SUJETO 16: "lo primero, las habilidades sociales, que sepan comunicarse, que se puedan decir las cosas sin agresividad, que sepan decir las cosas que les interesan sin agredir, además de las habilidades sociales, trabajamos el respeto entre ellos, el respeto a la enseñanza, a los compañeros, a los profesores y el respeto a la educación"*
	Crear hábitos	Introducir por varias vías como la repetición, la ejemplificación, el modelado, formas de proceder beneficiosas para el alumnado	*SUJETO 2: "son alumnos que intentan siempre cuando hay un tema de conversación saltar por encima, no respetar las pautas del diálogo, entonces yo intento lo primero que sepan escuchar"* *SUJETO 14: "muchas tutorías también con padres y con ellos mismos para intentar inculcarles hábitos. En primero vienen sin hábitos ninguno es muy difícil explicar gramática en una clase sin hábitos"*
	Educar en valores	Desarrollar, encaminar, enseñar al alumnado cualidades, modo de actuar moral y éticamente correctas	*SUJETO 1: "pues aparte de los contenidos que tenemos que trabajar con ellos, aquí se hace mucho hincapié en los valores".* *SUJETO 4: "todas las mañanas hay una reflexión cuando surge el momento. Puede ser debido a un suceso cualquiera, conflictivo o no. Son instantes en los que hay que parar el mundo académico y el mundo de la enseñanza, porque ahí es justamente donde se interioriza el mundo de los valores"*
	Enseñanza motivadora	Consiste en presentarle al alumnado unos	*SUJETO 13: "que sea participativa, en la que todos, intervengan, para que ellos se*

		aprendizajes que les entusiasmen y le creen interés, siendo sujetos activos de este	*sientan protagonistas, partiendo de sus propios intereses, de cosas que ellos conocen".* *SUJETO 13: "solemos partir de una realidad lo más cercana posible a la que tienen nuestros alumnos, digamos de su realidad social, y de sus propios intereses"*
	Grupos de apoyo/refuerzo	Pequeñas agrupaciones del alumnado con las que se trabaja durante unas horas determinadas de la semana para reforzar el aprendizaje de estos	*SUJETO 13: "para la diversidad fundamentalmente tenemos unos grupos de apoyo, con profesores especializado y los alumnos con esas necesidades educativas más importantes suelen salir todos los días de clase una hora o dos horas y después se reincorporan a la clase"* *SUJETO 19: "a los que lo necesitan tanto a unos como a otros, los atendemos fuera del aula, es decir, o bien en apoyo o bien en refuerzo para ampliación"*
	Normas convivencia	Reglas, pautas, iniciativas que favorecen la convivencia, el respeto mutuo, la tolerancia y el ejercicio efectivo de derechos y deberes. Son de obligado cumplimiento para todo el alumnado	*SUJETO 10: el primer día de clase les dejo muy claro las normas de convivencia en el centro para que sepan que es un espacio con normas y que difieren mucho de otros centros, porque como vienen de otros institutos están acostumbrados a hacer un poco lo que les da la gana, a esta hora no voy a clase, o puedo fumar, o puedo… la verdad es que aquí no es así"* *SUJETO 13: "guardad los silencios, respetar los turnos de palabra, que respeten la opinión unos y otros, eso fundamentalmente"*
	Prevención de conflictos	Utilizar estrategias y modos de aprendizaje encaminadas a la	*SUJETO 14: "a través de las clases de ética también lo trabajan muchísimo. Yo particularmente trabajo la*

		posible aparición de un conflicto para así dar al alumnado herramientas que le posibiliten el saber cómo evitarlos y si se iniciaran como actuar ante ellos	*convivencia en la familia, con los vecinos, con los compañeros, con los amigos, en el centro educativo".* *SUJETO 17: "ante el conflicto empecé a trabajar con la clase, viendo en primer lugar que había pasado y el por qué la clase había reaccionado de un modo que no me parecía correcto. Para no darle alas a esa persona, lo que he hecho ha sido trabajar con la clase, haciéndoles reflexionar sobre lo que había pasado y como se tienen que comportar. Además de concienciarlos que si son amigos del compañero deben ayudarle a saber cómo comportarse, a saber cómo hacer las cosas"*
RELACIÓN/COORDINACIÓN ENTRE ELPROFESORADO	**Clima docente afectivo**	Lazos afectivos que se crean entre los docentes, surgidos precisamente de los momentos adversos por los que pasan y que refuerzan incluso fuera del centro con encuentros informales	*SUJETO 6: "necesitamos tener una coordinación unos con otros y contarnos las cosas unos a otros porque además nos sirve para desfogarnos y desahogarnos, incluso intentamos, no todo lo que quisiéramos, tener reuniones distendidas fuera del centro"* *SUJETO 2: "incluso con el compañero nuevo que lleva tan sólo dos años con nosotros, la relación es cercana, pero no sólo con los nuevos somos cercanos, sino con todos en general. Por ejemplo; si tenemos que quedar para tomar fuera unas tapas, pues quedamos"*
	Cohesión grupal profesorado	Grado de unión que experimente el profesorado que les hace sentirse miembros activos de un mismo grupo	*SUJETO 1: lo que es fundamental es el grupo de trabajo. Si entre los compañeros nos llevamos bien, el trabajo es mucho más sencillo, porque el tener cosas en común y el mantener una buena relación hace que la*

			comunicarnos sea más fácil y se trabaje más a gusto *SUJETO 6: Los profesores intentamos siempre ser, hay quien es más amigo de uno y más amigo de otro, pero intentamos ser una piña.*
	Comunicación profesorado	Hábito de actuación que se realiza diariamente donde se informa en todo momento del estado anímico del alumnado y de las posibles alteraciones que presenten ese día con lo que el canal de comunicación es muy fluido	*Sujeto 19: "Con las clases no suelo tener problemas, es más, si los tenemos avisamos al profesor que va entrando después: -"ten cuidado con éste alumno, está un poco alterado o ten cuidado con…", y así nos vamos avisando"* *SUJETO 5: -¿Qué relación estableceéis?. De mucha comunicación. Continuamente nos preguntamos y si has tenido algún problema con un alumno, qué tal ha ido, cómo has conseguido por ejemplo para hacer una actuación con él"*
	Implicación del profesorado	Compromiso e involucración del profesorado en asuntos referidos a su trabajo	*SUJETO 13: "generalmente los tutores estamos bastante unidos con el resto de los profesores implicados en la educación del grupo. Basada en una comunicación e información sobre los alumnos, información sobre aspectos personales, sociales, psicológicos y académicos"* *SUJETO 9. "lo primero nada más que entras por la mañana, intentas antes de comenzar la clase saber siempre si ha habido algún incidente, algún problema, cómo vienen, quién viene especialmente mal por algo que ha podido suceder. Ya el día anterior en la barriada intentamos averiguar si ha habido algún incidente"*
	Línea de	Coordinación entre	*SUJETO 19: "a ver, intentando*

	actuación común	el profesorado que permite que antes situaciones parecidas actúen todos en conjunto y de la misma forma, teniendo clarificado con anterioridad como hacerlo, propiciando así la imagen de grupo unido	*coordinarnos lo máximo posible, sobre todo con los profesores que entramos en una misma clase y cuando con algún alumno hay problemas, lo solemos comentar con el resto para que actuemos todos en la misma dirección, en la misma línea".* *SUJETO 3: "el equipo de profesores que trabajamos aquí estamos muy unidos, como hablamos mucho, aunamos criterios, nos respaldamos unos a otros, tenemos unas pautas de actuación como las que yo vengo mencionando"*
	Organización /apoyo docente	Reuniones y encuentros llevados a cabo periódicamente durante el desarrollo del curso que les permiten estar informados, compartir dificultades y buscar consejo y asesoramiento de otros compañeros y compañeras	*SUJETO 10: "bueno, son fundamentales los claustros que hacemos, la reunión de profesores que hacemos. La verdad que ya que estamos trabajando con niños con tal dificultad lo mejor es trabajar en equipo entre nosotros y ayudarnos unos a otros".* *SUJETO 6: "nosotros tenemos reuniones semanales donde tratamos la problemática que nos va surgiendo, donde cada uno expone y da su idea para ayudar al compañero"*
	Unificación de criterios	Consensuar, establecer y determinar modos y formas de actuación para posteriormente llevarlos a la práctica y convertirlos posteriormente en líneas comunes de actuación	*SUJETO 9: "pues unificando criterios, hay cosas alas que todo el mundo tiene que ir a una, porque si cada uno va empujando el barco por un sitio diferente, el barco al final se hunde, entonces tienes que tener una serie de mínimos muy unificados y unos criterios claros de funcionamiento".* *SUJETO 12: yo creo que para que un equipo funcione bien, lo primero que tiene que haber es una colaboración, una*

			coordinación entre todos, entonces intentamos que esa colaboración exista y sobre todo con unos objetivos, unas metas y unos criterios comunes, que todos funcionemos y que seamos todos uno".

Tabla 11: Dimensiones de la entrevista.

(Fuente: Elaboración Propia).

- **Registro de observación**

En cuanto al registro de observación y realizando un total de77 observaciones, se profundizó en el modelo educativo anteriormente mencionado. Se elabora una escala de observación, basada en los principios de la instrucción auténtica (Newmann & Wehlage, 1993; Knapp et al., 1992).

	Teorías	Principios (Hipercategorías)	Categorías
PARA LAS 77 OBSERVACIONES	Principios de la instrucción auténtica o instrucción alternativa (Newmann&Wehlage, 1993; Knapp et al., 1992)	Coherencia del material	1. El material se presenta en fragmentos superficiales con muy poca conexión entre sus partes 2. Algunos conceptos o ideas se tratan, pero están bien conectadas con el contenido global de la lección 3. Algunos conceptos o ideas son tratados con una profundidad moderada. Todos los tópicos fundamentales no se tratan superficialmente 4. Conceptos o ideas claves se tratan en profundidad. La lección se presenta como un todo, y se estructura de

			manera que permite la secuenciación y estructuración del tema completo
		Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera-de-escuelas	1. Los temas y actividades no conectan con nada más allá de sí mismo 2. Los estudiantes tocan un sub-tema de la lección y el profesor lo conecta con las experiencias de los estudiantes. 3. Los estudiantes estudian un tema que está directamente conectado con sus experiencias, sin embargo no llegan a inferir un significado personal de tales experiencias, o significatividad del tema en sus vidas. 4. Los estudiantes ven las conexiones del material de la lección con sus vidas. La lección les permite mejorar su comprensión de sus valores y sus aspiraciones
		Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores	1. La compenetración entre profesor y alumnos no es buena. 2. El apoyo es medio. El profesor alaba a los estudiantes ocasionalmente. A los estudiantes no se les anima a apoyarse unos a otros. 3. El apoyo es bastante positivo. Hay buena compenetración entre profesor y alumnos. Pero el profesor se centra más en los alumnos con mayor rendimiento. 4. Hay una fuerte amistad y confianza mutua entre profesor y alumnos.
		Participación de los estudiantes	1. Muchos alumnos están distraídos

			2. Muchos estudiantes parecen ocasionalmente centrados en la tarea. 3. La mayoría de los estudiantes están casi todo el tiempo centrados en la tarea. 4. Casi la totalidad de los estudiantes están totalmente centrados en la lección
		Habilidades de pensamiento de orden superior (matemáticas)	1. Conceptos matemáticos (espacio, fracciones, mayor/menor que, porcentaje, razones); 2. Resolver problemas en una fase 3. Resolver problemas de varias fases. 4. Inferir valores; hacer predicciones; interpretar datos.
		Habilidades de pensamiento de orden superior (Lenguaje)	1. Definir palabras nuevas; 2. Construir conceptos; 3. Detectar principales ideas; 4. Hacer inferencias; 5. Desarrollar sus opiniones; 6. Hacer predicciones; 7. Hacer generalizaciones.

Tabla 12: Principios de la instrucción auténtica.

(Fuente: Newmann y Wehlage, 1993 y Knapp et al., 1992).

Quedando el registro de observación definitivo como a continuación se presenta:

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

SUJETO Nº:	
ETAPA:	CURSO:
ASIGNATURA:	
TEMA:	
HORA DE INCIO:	DURACIÓN:
FECHA:	

INSTRUCCIONES: Marca con un círculo la acción (número) que se realiza con más intensidad durante la sesión, en cada una de las categorías

CATEGORÍA	ACCIÓN		OBSERVACIONES
COHERENCIA DEL MATERIAL	El material se presenta en fragmentos superficiales con muy poca conexión	1	
	Algunos conceptos o ideas se tratan, pero están bien conectadas con el contenido global del tema	2	
	Algunos conceptos o ideas son tratados con profundidad moderada	3	
	Conceptos o ideas claves se tratan en profundidad. El tema se presenta como un todo y se estructura de manera que permite la secuenciación y estructuración del tema completo	4	
CONEXIÓN CON LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES FUERA DE LA ESCUELA	Los temas y actividades no conectan con nada más allá de sí mismo	1	
	Los estudiantes tocan un sub-tema del propio tema y el profesor lo conecta con las experiencias de los estudiantes	2	
	Los alumnos estudian un tema que está directamente conectado con sus experiencias, sin embargo no llegan a inferir significado personal de tales experiencias o significatividad del tema en sus vidas	3	
	Los estudiantes ven conexiones del tema tratado con sus vidas. El tema les permite mejorar la adquisición de	4	

	valores y sus aspiraciones		
CONVERSACIÓN SUSTANCIAL, SUSTANTIVA CON SUS COMPAÑEROS O PROFESORES	La compenetración entre profesor y alumnos no es buena.	1	
	El apoyo es medio. El profesor alaba a los alumnos ocasionalmente. A los alumnos no se les anima a apoyarse entre ellos.	2	
	El apoyo es bastante positivo. Hay buena compenetración entre profesor y alumnos. Pero el profesor se centra más en los alumnos con mayor rendimiento	3	
	Hay una fuerte amistad y confianza mutua entre el profesor y casi todos los alumnos	4	

CATEGORÍA	ACCIÓN		OBSERVACIONES
PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	Muchos alumnos están distraídos	1	
	Muchos alumnos parecen ocasionalmente centrados en la tarea	2	
	La mayoría de los alumnos están casi todo el tiempo centrados en la tarea	3	
	Casi la totalidad de los alumnos están totalmente centrados en el tema	4	
HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR (MATEMÁTICAS)	Conceptos matemáticos (espacio, fracciones, mayor/menor que, porcentaje, razones)	1	
	Resolver problemas en una fase	2	
	Resolver problemas de varias fases	3	
	Inferir valores; hacer	4	

	predicciones; interpretar datos	
HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR (LENGUAJE)	Definir palabras clave	1
	Construir conceptos	2
	Detectar principales ideas	3
	Hacer inferencias	4
	Desarrollar sus opiniones	5
	Hacer predicciones	6
	Hacer generalizaciones	7
RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO	El profesor mantiene una relación distante	1
	El profesor mantiene una relación estrictamente formal	2
	El profesor establece una relación cordial/cercana	3
	El profesor crea una relación de confianza/cercanía/ dialogo/ escucha	4
REFUERZO DE ASPECTOS PERSONALES	El profesor se centra en el tema, sin importarle el alumno	1
	El profesor se centra en el tema y ocasionalmente atiende a aspectos personales del alumno	2
	El profesor estimula la autoestima y la motivación del alumno	3
	El profesor estimula y utiliza reforzamientos positivos, trabajando la autoestima/motivación y las	4

	características de personalidad del alumno	
LIDERAZGO	Autoritario	1
	Permisivo	2
	Democrático	3
	Mantiene un equilibrio entre la autoridad y el consenso democrático	4

Referido a su aplicación, se tuvieron en cuenta diversos aspectos entre ellos, el listado de control y la escala de estimación, ambos son registros en forma de tabla de doble entrada que contienen una muestra de las conductas operativizadas que se pretende observar, a las que también se llama unidades de observación.

En los listados de control se va anotando si dichas conductas se producen no en una determinada situación. Y en las escalas de estimación se anota la frecuencia, intensidad o duración con que se producen las conductas.

Por otra parte, como al aplicar estos registros se necesita que el observador adopte una actitud objetiva, de modo que inscriba solamente lo que ve y no incluya sus interpretaciones subjetivas en los datos, se realizó una validación intersubjetiva de la información observacional. Esto se consiguió seleccionando a observadores con experiencia en cómo llevar a cabo procesos observacionales, además de cuidar que los registros en el aula fueran hechos por dos de ellos a la vez para que las anotaciones de los datos pudieran posteriormente ser contrastados y validados.

Con motivo de garantizar la confiabilidad de los datos aportados en la investigación, resulta oportuno servirse de procedimientos complementarios de control como la triangulación. Para saber precisamente las razones que llevan a utilizarla, en qué consiste y qué resultados proporciona, nos adentraremos brevemente en el trabajo que sobre ella han realizado diversas investigaciones. Una de las más reseñables es la de Donolo (2009), que comienza recordando la existencia de otros métodos integrados de comprobación y contraste como pueden ser la investigación de síntesis y los estudios de diseño, al tiempo que hace una llamamiento a la sutileza de los investigadores al delimitar los temas y considerar los procedimientos a ejecutar, para que las técnicas de comprobación lleguen a ser totalmente eficaces.

Al tratar de abordar una definición general del término, Donolo (2009) se apoyó en una investigación de la década de los 90 para afirmar que la triangulación es “la aplicación y combinación de varias metodologías de la

investigación en el estudio de un mismo fenómeno" (p.2). En el caso que nos ocupa, serían como método cualitativo la entrevista y como cuantitativo el registro de observación, además de un análisis combinado de ambas. Es fundamental puntualizar que tal combinación ha de ser vista como un proceso unitario. Cuando un investigador emplea métodos múltiples y sabe cómo aplicarlos y compararlos, se puede decir que se ha triangulado los datos que va a ofrecer en el estudio.

Es aconsejable, asimismo, conocer bien las diferentes técnicas usadas en la triangulación, de manera que se pueda sacar el máximo provecho de las particularidades de cada una, obteniéndose así resultados del máximo grado de confiabilidad:

> De esta manera, como cada procedimiento y técnica tienen sus potencialidades haciendo uso de recursos triangulados pueden ser más fructíferos en sus contribuciones sustantivas para el tema, en la interpretación del mundo real y en la confianza que puedan inspirar y probar como recursos controlados. Los resultados objeto de estrategias de triangulación pueden ciertamente mostrar más fuerza en su interpretación y construcción que otros más constreñidos a un método único (Donolo, 2009:3).

Para el autor mencionado, los puntos fuertes del procedimiento de triangulación yacen en la contextualización que se hace del tema analizado. Frente a métodos unitarios que, como es lógico, aportan información un tanto simple y lineal, al triangular se emplean varias vías de análisis que ayudan a captar las características de fenómenos complejos –como el del fracaso escolar- en toda su amplitud y diversidad. Además, añade que este tipo de

comprobación “provee un complejo sistema de interpretación del que no es ajeno el mismo investigador y muestra la consistencia y lógica que se desprende de cada uno de los pasos y de cada uno de los sectores de donde provienen los datos, las conjeturas y los resultados” (p.3).

Es importante que el investigador conozca de qué manera puede aplicar la triangulación a su campo de estudio específico, e incluso ha de ser consciente que el procedimiento es, en ocasiones, particularmente beneficioso para según qué áreas. Siendo esta investigación un claro ejemplo de lo sobradamente ventajoso que ha resultado, por el tipo de investigación elegido. Así lo demostró Ruiz (2005) con su investigación *La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales*. En ella, hace referencia a una concepción anterior de triangulación, la cual no viene a ser más que una metáfora de lo que se hace con un estudio al triangular sus datos: dividir un área en triángulos para medir el terreno.

Apoyándonos en el estudio Olsen (2004), *Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really Be Mixed*, o lo que es lo mismo “La triangulación en la investigación social: los métodos cualitativos y cuantitativos pueden mezclarse de verdad”, se justifica la utilización tanto de la entrevista como método cualitativo, como del registro de observación tratado como método cuantitativo, llevado a cabo en la investigación que nos ocupa, pues gracias al uso de ambos se ha obtenido información desde diferentes puntos de vista. Siendo el mencionado estudio de Olsen una prueba de la idoneidad de este, al observarse que la autora expone de forma

reveladora su experiencia con la triangulación en el campo de los estudios sociales:

> After working as a socio-economist using a wide range of methods and methodologies, my conclusion is that triangulation is something we do in order to generate a dialectic of learning. Triangulation means mixing approaches to get two or three viewpoints upon the things being studied. The resulting dialectic of learning thrives on the contrasts between what seems self-evident in interviews, what seems to underlie the lay discourses, what appears to be generally true in surveys, and what differences arise when comparing all these with official interpretations of the same thing (p.4).

Es decir:

> Después de trabajar como socio-economista utilizando una amplia gama de métodos y metodologías, mi conclusión es que la triangulación es algo que hacemos para generar una dialéctica del aprendizaje. Triangular implica mezclar enfoques para obtener dos o tres puntos de vista diferentes sobre lo estudiado. La dialéctica del aprendizaje resultante hace que afloren los contrastes entre lo que parece obvio en las entrevistas, lo que parece subyacer en los discursos, lo que parece una verdad generalizada en las encuestas, y lo que surge de las diferencias al compararse todo esto con las interpretaciones oficiales de lo mismo (p.4).

Desde la perspectiva de Olsen (2004), la triangulación es esencial para realizar sondeos e investigaciones de calidad en el ámbito social, y llega incluso a sugerir en su texto que debería acortarse el tiempo empleado en trabajos estadísticos, cuya interpretación de los resultados obtenidos es nula, para desarrollar interpretaciones y re-interpretaciones trianguladas de los

datos a exponer. Este poder de alcance del método que nos ocupa –así como sus puntos débiles- fue analizado por Arias (2000) en *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones.*

Tal es este poder que la investigación aseguró que es posible triangular no solamente con metodología, sino también con fuentes de datos, obteniéndose así una patente ventaja teórica al no limitarse a la observación social de un único grupo. En línea con esto, en su estudio del año 2000, Arias desglosó las distintas maneras de llevar a cabo la triangulación de fuentes de información, como por ejemplo, aquellas que tienen lugar dentro de un análisis del individuo: el análisis agregado, el interactivo y el colectivo, tres niveles que se combinan y comparar para poder analizar el fenómeno social que afecte al a persona con éxito.

El hecho de partir en la investigación de la triangulación metodología ha reportado gran utilidad a la hora del diseño de los datos, así como en la recopilación de los mismos. Permitiéndose el uso la triangulación interna o interrelación de los distintos métodos usados. Esto es, la combinación dos o más conjuntos de datos recopilados, que presenten aproximaciones parecidas, para la medición de una sola variable. Así Arias (2000) advirtió que "la triangulación entre métodos puede tomar varias formas pero su característica básica puede ser la combinación de dos o más estrategias de investigación diferentes en el estudio de una misma unidad empírica o varios" (p.7).

La meta final de la triangulación es clara: anular toda posible subjetividad por parte del investigador y cubrir –bien mediante la multiplicidad de métodos y

fuentes de datos, bien mediante la de observadores- aquellas inevitables lagunas que emergen de un estudio unidireccional, garantizando un alto grado de confiabilidad de los resultados a difundir.

En cuanto a la formación de los observadores y la puesta en práctica del registro de observación cabe destacar que se hizo de forma muy meticulosa, recurriendo a seis individuos con amplia experiencia en este campo y llevando a cabo un tiempo de habituación previo. La experiencia de los observadores quedo probada, pues se seleccionaron seis observadores que hubieran participado individualmente al menos en tres investigaciones donde se utilizó como técnica cuantitativa el registro de observación, para así garantizar la fiabilidad de la información recopilada.

Respecto al tiempo de habituación se entiende que el registro de observación como técnica de recogida de información, debe garantizar que la conducta del individuo no se modifique como consecuencia de ser observada, porque lo que se pretende es recoger información sobre el comportamiento espontáneo de los sujetos objetos de la investigación dentro de un determinado contexto o bajo unas determinadas circunstancias.

Para que los sujetos objeto de estudio no notaran que estaban siendo observadas, a los seis observadores previamente estuvieron en el centro educativo “Virgen de Belén” durante un periodo de tres meses, desarrollando varias labores ajenas a la investigación pero siempre relacionadas con el profesorado y el alumnado, de esta forma se consiguió que tanto el cuerpo

docente como los alumnos y alumnas los vieran con total naturalidad y los concibieran como parte de su rutina diaria al igual que el resto de las personas que forman parte de la comunidad educativa. En este periodo desarrollaron múltiples actividades, gran parte dentro de las aulas, acompañados la mayoría de las veces por el profesorado y otras tantas solos con el alumnado, de esta forma se garantizaba que el tiempo de habituación fuese el suficiente, óptimo y adecuado.

5.4.4. Análisis de datos.

- **Instrumentos para el análisis: *Altas.ti, SPSS 19.0***

Ante la necesidad de facilitar la ardua labor al investigador cualitativo, en los últimos años han aparecido una serie de herramientas informáticas. Este tipo de programas se denominan *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* o lo que es lo mismo CAQDAS.

Entre estos programas se encuentra *Atlas.ti*, el cual ha sido utilizado en la presente investigación por considerarse un instrumento de ayuda en el análisis del gran volumen de datos que ha generado dicho estudio. *Atlas.ti* es actualmente una herramienta muy útil, especializada y facilitadora de este tipo de labor, la cual brinda al investigador un recurso innovador en el análisis de datos textuales, audio, vídeo e imágenes, aunque en el caso que nos ocupa su utilización se ve justificada para el análisis de textos, derivado de las veinte entrevistas realizadas a los sujetos de la investigación.

En un análisis clásico lo que se hacía era seleccionar fragmentos y al margen de estos hacer anotaciones, para posteriormente hacer relaciones e

interpretaciones. Es precisamente la interpretación y la estructuración teórica una de las operaciones más difíciles de la investigación, pues se deben de procesar muchos datos al mismo tiempo y esto es complejo. Por ello *Atlas.ti* se convierte en una técnica apropiada para desgranar cualitativamente, descriptivamente y sintéticamente, tanto el contenido manifiesto como implícito aportado por las entrevistas.

Con *Atlas.ti*, entre los avances más relevantes que se consiguen se pueden citar agilizar el proceso, integrar toda la información disponible, ayudar a su organización, estructuración, búsqueda y recuperación, aumentar relaciones, derivar mayor número de información y lograr un análisis más exhaustivo.

El resultado de trabajar con *Atlas.ti* nos ha permitido contar con un fichero, que contiene toda la información que se produce tras el análisis, el cual se denomina unidad hermenéutica o *Hermeneuticunit*. Esta unidad está compuesto a su vez por una serie de elementos entre los se destacan: Documentos Primarios o *Primary documents*, Citas o *Quotations*, Códigos o *Codes*, Anotaciones o Memos, Familias o *families*, Redes o *Networks*.

Respecto a los documentos primarios estos son considerados la base del análisis, pues se corresponden en nuestro caso con las entrevistas. Las citas por su parte, son fragmentos con significado obtenidos de los documentos primarios y serían el primer bloque del proceso de análisis y el primer paso para sintetizar información. Los códigos se refieren a la unidad básica de análisis, las categorías, plasmadas como etiquetas, las cuales han sido designadas en base a las citas. Las anotaciones serían comentarios que realiza

la investigadora, que ayudan a profundizar en el análisis y que abarcan desde recordatorios, posibles hipótesis o explicaciones, las cuales pueden ser útiles para la posterior realización del informe. Las familias describen un conjunto de citas, extraídas de los documentos primarios, las cuales se agrupan en unidades o elementos que comparten características comunes, siendo un paso importante al comenzar el análisis conceptual, pues facilitan la creación de relaciones, establecidas entre los diferentes componentes; citas, códigos y anotaciones. Estas se harán de forma lógica y debidamente definidas por el analista para posteriormente ser representadas por las redes, utilidad que permite mostrar información compleja de los diferentes componentes y relaciones, plasmadas de forma gráfica.

El proceso se realizó de la siguiente forma: Una vez efectuadas las veinte grabaciones de las entrevistas en audio, se procedió a su transcripción, y se cargaron en el programa pasando a ser documentos primarios. Los documentos, como hemos, comentado conforman la base para comenzar el análisis. Posteriormente se establecieron los códigos o categorías, siendo la codificación una actividad fundamental en el proceso de reducción de datos, aunque no por ello la única o más importante. Sus operaciones se basan en el uso de códigos los cuales se conciben comúnmente como una abreviación, símbolo o marca que aplicamos a unas frases, párrafos o en general a las unidades de análisis de los datos obtenidos como resultados de la aplicación de un instrumento. Por tanto puede entenderse como una operación que se hace inicialmente sobre los datos, en otras palabras una primera transformación de los mismos (Chacón, 2004).

Se continúo determinando las familias surgidas del proceso de categorización facilitadas a través de la reducción de datos y a su vez se fueron creando las anotaciones producto de cada asignación de código o de cada relación entre estos, con la finalidad de ir afinando el análisis.

Además, la versatilidad de *Atlas.ti* posibilitó trabajar con amplias categorías en función de los datos que se obtuvieron, pudiendo cambiar en función de la importancia que se estimase a lo largo del proceso. El software empleado nos la posibilidad de poner su creatividad al servicio del análisis cualitativo, pues posibilita generar listados de códigos, cruzar información en las entrevistas, relacionar códigos, etc. Una vez generadas las redes conceptuales, se comenzó la fase de interpretación de datos, llegando a un nivel de abstracción mayor. Al vincular códigos y hacer uso de las relaciones, con el elemento denominado Networks se ordenó el marco teórico a través de un gráfico, permitiéndonos una mirada de conjunto de los elementos más relevantes que sustentan la teoría y sus relaciones, haciendo de las representaciones gráficas posibles estructuras o sistemas de relaciones sobre todo entre las categorías o códigos; constituyendo el fin principal de toda investigación y de la ciencia, es decir, la teorización, o la creación de modelos y estructuras teóricas. En las redes conceptuales y estructurales se hacen explícitas las interpretaciones y permiten, en un momento determinado, llamar a todos los elementos que pueden apoyar una u otra hipótesis, argumento o conclusión (Varguillas 2006).

Lo que nos ha permitido sin duda *Atlas.ti* ha sido, gestionar un gran volumen de datos, almacenar la información resultante del análisis de manera organizada, fragmentar, codificar y recuperar segmentos significativos

resultante del material empírico, procesar anotaciones y obtener resultados de análisis, para posteriormente llegar a conjeturas o hipótesis obligándonos a pensar de un nuevo modo, al completar, integrar, unificar, sintetizar e interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos e intuitivos.

Con respecto al Programa *Statistical Packageforthe Social Sciences oSPSS*, uno de los más utilizados en ciencias sociales, hemos considerado imprescindible su utilización para esta investigación, pues nos permitió crear un archivo de datos de forma estructurada y organizadas para ser analizada estadísticamente. El SPSS no depende de ningún otro programa puede organizar datos y crear archivos de forma independiente. Además comporta una serie de ventajas, como es el ahorro del tiempo, posibilita la realización de cálculos más exactos, evitando redondeos y aproximaciones que de otra forma serian manuales, permite trabajar con grandes cantidades de datos, facilita el introducir muestras mayores, al igual que trabajar con un mayor número de variables y reporta un papel protagonista a las tareas conceptuales, dejando las mecánicas en un segundo plano. Esta es la base y mayor utilidad del *SPSS*.

Dicho programa, cubre un amplio rango de procedimientos estadísticos que permiten resumir y describir los datos (por ejemplo, tablas de frecuencias, tablas de contingencia, estadísticos descriptivos), determinar si existen diferencias significativas entre grupos (prueba T para una muestra, para muestra independientes y dependientes, ANOVA de un factor), ajustar a nuestros datos el modelo lineal general (univariante, multivariante, de medidas repetidas, componentes de la varianza), análisis de datos categóricos

(modelos loglineales), análisis psicométricos (análisis de la fiabilidad), pruebas no paramétricas (chi-cuadrado, Kolmogorov-Smirnov), realizar gráficos (por ejemplo gráficos de barras, diagramas de dispersión), entre otras muchas cosas (Fidalgo, 2003).Por todo ello, una vez realizadas las entrevistas se paso a la observación de los sujetos en el aula, lo que nos proporciono un registro de observación que volcó unos datos que debían de ser analizados, de ahí la idoneidad del programa SPSS para poder realizarlo.

Además de las razones expuestas anteriormente, su elección se baso en el hecho de ser un programa que ayuda al usuario a dar respuestas a problemas que desea resolver. Su funcionamiento es a través de un conjunto de elementos que se relacionan entre sí, con un propósito determinado, el de reportar soluciones mediante el análisis estadístico de los datos.

También, utiliza una base de datos e interactúa con un grupo de módulos ordenados y comandos, los cuales están organizados para llevar a cabo los procesos estadísticos sobre las variables de entrada o de salida. Lo que analiza son los elementos definidos pro las variables de estudio y las relaciones entre ellas.

El propósito del *SPSS* es cumplir una meta, a través de los elementos organizados, los cuales se encuentran en una interacción o flujo constante, proporcionado por las variables, así el programa procede sobre los datos organizados de forma lógica, dentro de su base, para originar la información de salida, como hallazgos o conocimientos nuevos, como resultado del análisis estadístico llevado a cabo.

Asimismo, el *SPSS* optimiza variables al establecer relaciones diferentes entre sus elementos o variables, pues interactúan con los módulos o subsistemas y entre los comandos o sub-subsistemas dentro de los módulos, es decir; realizan una función de reforzamiento entre sí para la obtención de objetivos comunes.

Y como el propósito de la interrelación de las variables va dirigido al logro de resultados, esto lo consigue con efectividad, pues sus procedimientos de análisis estadístico llevan al objetivo deseado, a través de transcripciones gráficas. Aspectos todos imprescindibles en el análisis del registro de observación realizado en el aula a la muestra de la investigación.

5.5. Resultados

5.5.1. Análisis de las entrevistas

En la tabla que a continuación insertamos se realiza una descripción de las familias de códigos y se especifica la frecuencia de aparición de estás en las entrevistas realizadas. Las familias de códigos hacen referencia a la nomenclatura que aglutina un grupo de categorías que han resultado del análisis de las entrevistas realizadas a los veinte sujetos pertenecientes a esta investigación. La clasificación de las familias se ha realizado basándonos en el modelo de la competencia social para estudiantes en riesgo de fracaso escolar (Comer, 1985; Smith et al, 1997; Dumas et al., 1999).

Siendo los códigos los descriptores de roles, perfiles, habilidades, interacciones, ideas, formas de actuar, estrategias, intervenciones, organización del centro.

FAMILIA	DESCRIPCIÓN	*F*
Cooperación Escuela-familia	Relación que se establece entre el centro educativo y los familiares del alumnado empleando para ello diferentes vías de actuación para hacer partícipe a los padres y madres de la educación de sus hijos e hijas	83
Perfil de familias	Rasgos característicos y particulares que confluyen y definen a los padres y madres del alumnado que atiende el centro	76
Perfil del alumnado	Características personales y académicas que definen al conjunto del alumnado que asisten al instituto	150
Perfil del Profesorado	Rasgos característicos y definitorios del profesorado del centro, donde se pone de relieve tanto su personalidad como formación, como otras singularidades que le hacen ser diferente	122
Promoción de Experiencias Positivas	Todo conocimiento que fomenta y potencia el aprendizaje, partiendo de observaciones, y vivencias surgidas del grupo, que logran nuevas conductas positivas y refuerza aquellas que ya lo son	249
Promoción de Habilidades Académicas	Fomento, potenciación y afianzamiento de destrezas del ámbito escolar basadas en aspectos tales como: la conexión con experiencias de otras personas del grupo, conversaciones sustanciales, habilidades de pensamiento entre otras	284
Promoción Habilidades Prosociales	Aprendizaje y desarrollo de conductas que ayudan a desenvolverse socialmente potenciado competencias sociales,	173

	interiorizando valores, creando hábitos	
Relación/Coordinación entre el Profesorado	Vínculos de unión que se produce entre el profesorado, que ayuda a afianzar el grupo. Acciones y hechos que persiguen objetivos y líneas de actuación común	85

Tabla 13: Familias de códigos utilizadas en el análisis.

(Fuente: Elaboración propia).

5.3.1.1. Análisis de familias

A. Cooperación escuela-familia

Está familia está configurada por los códigos: compromisos familias, comunicación con familias, confianza/cercanía con familias, contacto flexibles familias, figura de referencia, implicar a familias, orientar a familias. Siendo como se puede observar en la tabla que presentamos a continuación los más frecuentes por orden de aparición; compromisos familias, implicar a familias y confianza/cercanía con familias.

CÓDIGOS	*f*	Nº relaciones
Compromisos familias	29	3
Comunicación con familias	7	1
Confianza/cercanía con familias	13	1
Contacto flexible familias	8	1
Figura de referencia	4	0
Implicar familias	22	2
Orientar familias	5	2

Tabla 14: Códigos de la familia «cooperación escuela-familia». (Fuente: Elaboración propia).

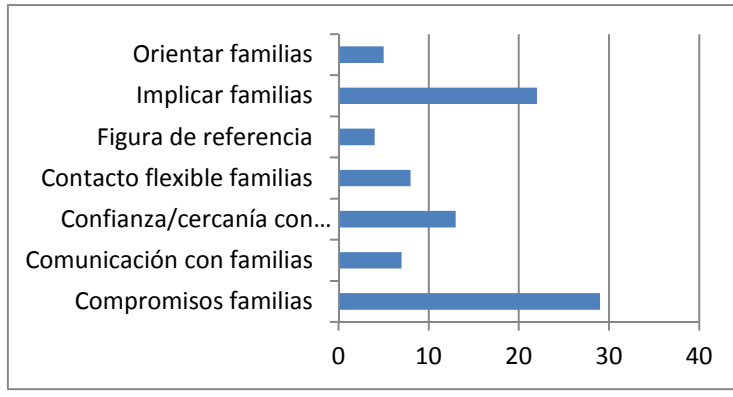


Gráfico 11: «Cooperación escuela-familia».

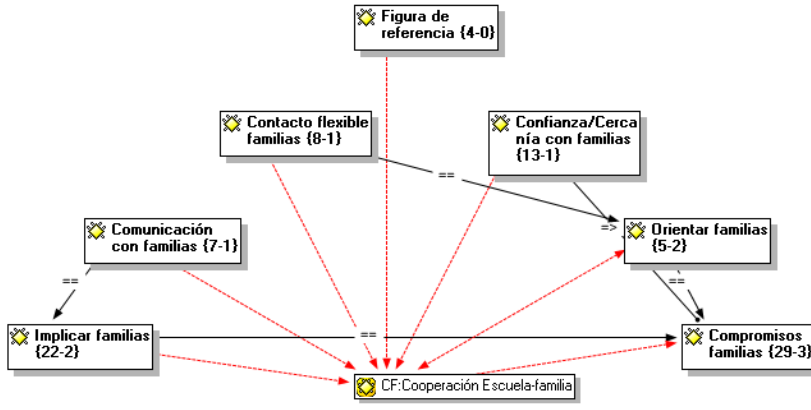


Figura 2: «Cooperación escuela-familia».

A.1. Compromisos familias

El código «compromisos familias», trata de acuerdos de colaboración que el profesorado busca y que alcanza con los padres y madres dirigidos a conseguir beneficios académicos y personales de sus hijos e hijas:

- *Llamar al padre, hacer un llamamiento a los padres para exponerles el problema que existe y llegar a un acuerdo y consensuar que tienen que implicarse y que nosotros estamos para ayudarles principalmente, pero que ellos tienen que dar su parte también. (Cód.: compromisos familias; Sujeto 6:29).*

- *La relación es responsabilizarme con ellos y acordar una serie de pautas que ambos debemos de cumplir. (Cód.: compromisos familias; Sujeto 4:17)*

Entre las medidas que se desarrollan para facilitar tales compromisos familiares destacan la disponibilidad del profesorado para ayudar a la familia, medidas para implicar a la familia en la educación de los hijos e hijas, orientación a las familias y el compromiso. La disponibilidad del profesorado se materializa en la muestra de un apoyo sincero para la mejora educativa del alumnado:

- *Te presto mi ayuda, aquí me tienes como recurso, utilízame, que entre los dos lo vamos a hacer y vamos a hacer que tu hijo salga de la historia que tú has vivido y vamos a proyectarlo hacia otra forma de vivir y hacia otra forma de conseguir lo que tú no has conseguido y ahí sí que se implican y son leales y te respetan y te apoyan. (Cód.: disponibilidad; Sujeto 9:63).*

- *Cuando ellos ven que tú estás ahí, pero que no has venido a criticar a su hijo, que no has venido a echar por tierra a su hijo, no has venido a decir lo voy a castigar, lo voy a echar, sino lo vamos a ayudar entre los dos, que yo sé que tu hijo es bueno, que yo sé que tu hijo vale mucho y todo este tipo de cosas, el padre se relaja, el padre te da toda su comprensión, se pone de tu parte, te dice que está para lo que necesites. (Cód.: disponibilidad; Sujeto 3:55).*

La implicación familiar se lleva a cabo mediante acciones realizadas por el profesorado para obligar a los familiares a colaborar con las tareas escolares de sus hijos e hijas, tomando para ello opciones tales como el envío de tareas complejas que exigen la ayuda de los padres y madres para resolverlas:

- *Pues siempre, estamos a su disposición, siempre estamos llamándolos, siempre recordándoles las tutorías. Así es como nosotros implicamos a los padres, incluso mandamos tarea a casa, sabiendo aún más que el alumno no va a saber hacerla, que va a tener que preguntar a los padres, entonces, de esa manera, puede que lo impliquemos más. (Cód.: implicar a familias; Sujeto 10:23).*

- *Está fuera de la programación suele ser un trabajo particular que yo he hecho para el niño y tiene que reforzarla en casa, tiene que ser tarea de los padres, me lo traería el mismo padre, cuando lo cito. (Cód.: compromisos con familias; Sujeto 7:35).*

En cuanto a las orientaciones se realizan mediante el dialogo con los padres y madres en los encuentros en tutorías, plasmadas en consejos, sugerencias y compromisos de cambio que se pueden llevar a cabo a través de acciones positivas convertidas en buenos hábitos y dejando claro el interés del profesorado en mejorar educativa al alumnado:

- *En principio dialogando en tutorías, llegando con ellos a pequeños compromisos, con los padres, un pequeño compromiso puede ser que no utilice el ordenador, que duerman temprano, dándoles el consejo, diciéndoles cosas que yo creo que pueden ayudar a mejorar la relación que tiene el niño con el padre y el niño con el colegio, casi siempre los ayudamos, los aconsejamos. (Cód.: orientar a familias; Sujeto 16:19).*

Todas estas medidas se materializan, finalmente, haciendo que los padres y madres tomen conciencia del compromiso, a través de la formalización explícita y verbal del compromiso:

- *Les implico haciéndoles que ellos también tengan un compromiso que le hagan el mismo seguimiento que les hacemos nosotros. (Cód.: compromiso; Sujeto 6:34).*

- *Intento establecer una relación de cooperación, o sea, que a mí me importa el hijo y a él le tiene que importar más, entonces si le importa yo intento llegar a acuerdos para implicarlos. (Cód.: compromiso; Sujeto 16:18).*

A.2. Comunicación con familias

El código «comunicación con familias»hace referencia al diálogo fluido y permanente que el profesorado mantiene con los padres y madres para hacerles participes de la educación de sus hijos e hijas:

- *Intentamos comunicarnos con ellos, decirles todas las incidencias que tenemos a lo largo de la semana. También le solemos solicitar entrevistas, cuando vemos algún alumno que ha progresado o que lógicamente ha hecho bastante bien todas las actividades durante*

esa semana o cualquier cosa positiva que veamos se la intentamos transmitir a ellos. (Cód.: comunicación con familias; Sujeto 13:20).

- *En principio los cito en conjunto y entonces les hago saber la importancia de estar al tanto del proceso de educación de sus hijos y después los voy citando a lo largo del trimestre individualmente. (Cód.: comunicación con familias; Sujeto 14:11).*

A.3. Confianza/cercanía con familias

El código «confianza/cercanía con familias» representa el trato afectuoso y cálido que se lleva a cabo con los padres y madres del alumnado:

- *Les hago sentir que yo soy una aliada suya porque lo que quiero es el bien de su hijo. Y que necesito de su apoyo para que me ayuden. En cuanto a algunas carencias, pues se lo digo claramente, pero eso siempre se lo digo desde el cariño y los padres comprenden que yo lo hago por el bien del niño. (Cód.: confianza/cercanía con familias; Sujeto 17:17).*

- *También intento llevar a cabo una relación afectiva con los padres para que sientan un cierto calor y que vean que bueno que estamos ahí para ayudar a sus hijos. (Cód.: confianza/cercanía con familias; Sujeto 18:21).*

Para conseguir que se de confianza/cercanía con las familias sobresalen la implicación del profesorado y los refuerzos positivos. La implicación del profesorado se muestra con la creación de un ambiente de cordialidad, de diálogo continuo, de preocupación por el estado anímico del alumnado y de la importancia de hacer partícipe a los padres y madres de la enseñanza de sus hijos e hijas:

- *Intento que sea una relación cordial que esté basada en el respeto, en la comunicación, en la confianza entre ellos y yo, también busco una implicación de los padres en cuanto a la enseñanza de sus hijos para que ellos vean que es fundamental el que se preocupen de ellos. (Cód.: implicación del Profesorado; Sujeto 13:18).*

- *Generalmente los tutores estamos bastante unidos con el resto de los profesores implicados en la educación del grupo y está basada en una comunicación de información de los alumnos, información sobre aspectos personales, sociales, psicológicos y académicos. (Cód.: implicación del Profesorado; Sujeto 13:42).*

En cuanto a los refuerzos positivos, se logran llevando a cabo manifestaciones de reconocimientos por parte del profesorado a los padres y madres sobre aquellos aspectos positivos que tienen sus hijos e hijas, además de orientarlos para que ellos también se lo expresen en casa:

- *Era la primera vez que le hablaban bien de su hija y que se iba súper contenta, porque ella sabía cuáles eran los problemas de su hija, pero que nadie en el anterior instituto le habían dicho lo positivo que ella tenía. (Cód.: refuerzos positivos; Sujeto 2:54).*

- *Casos de llamar a los padres y citarlos, porque haya que reforzar o motivar más en la casa al alumno para que haga la tarea, o para que le digan cuando ha aprobado un examen, que le digan que están contentos porque ha aprobado. (Cód.: refuerzos positivos; Sujeto 7:31).*

A.4. Contacto flexible con familias

El código «contacto flexible con familias» se refiere a la disponibilidad y ofrecimiento permanente que el profesorado expresa y pone de manifiesto para con los padres y madres:

- *Yo los cito siempre en horario de tutoría cuando necesito hablar con ellos les quiero comunicar cualquier cosa, lo que pasa que hay veces que no pueden por su trabajo, entonces intentamos adaptarlo a otro momento a una hora que yo tenga de guardia o incluso una hora que tenga libre. (Cód.: contacto flexible con familias; Sujeto 1:50).*

- *Por la tarde me llamo la madre a casa para hablar de su hijo, al teléfono mío personal. La madre tiene mi teléfono, generalmente, la mayoría, yo creo que todos tienen mi teléfono personal y el móvil.(Cód.: contacto flexible con familias; Sujeto 2:147).*

Viéndose apoyado y reforzado este contacto flexibilidad con familias por una orientación familiar, creada después de haber conseguido un trato cercano y cordial con los padres y madres, habiendo llegado incluso a aconsejarles e informarles de facetas que pueden ser desconocidas para ellos y ellas, pero muy útiles a la hora de mantener una relación positiva con sus hijos e hijas:

- *Cuando tengo un mínimo de confianza con los padres, les intento orientar y decirles que, "oye tu hijo no es tan así como tú te creías", comunícate más con él, le gustan estas cosas, motívalo por aquí, anímalo. (Cód.: orientar familias; Sujeto 1:144).*

- *Estuve hablando con la madre y nada, diciéndole que ya se había quedado más tranquilo, que no se preocupara que siguiera haciendo las cosas como las estaba haciendo que lo estaba haciendo bastante bien. (Cód.: orientar familias; Sujeto 2:111).*

A.5. Figura de referencia

El código «figura de referencia» alude a aquel familiar identificado por la institución educativa como persona que se responsabilizada del alumno o alumna y al que alumno o alumna suele respetar y tener en consideración:

- *La figura para ellos moral o el responsable pero no legal, el que tiene la custodia, sino el que tiene la autoridad con el que luego tú tienes que trabajar. (Cód.: figura de referencia; Sujeto 9:20).*

- *Esa figura es donde luego tú te vas a apoyar y dónde vas a trabajar la relación de escuela y familia y es fundamental encontrarla además, porque va a ser tú interlocutor en las horas en las que tú no estás. (Cód.: figura de referencia; Sujeto 9:21).*

En la búsqueda y determinación de ese familiar que actúe como referente y figura que responda por el alumnado, se pone de manifiesto el equilibrio entre disciplina y cariño que el profesorado muestra hacía el alumnado, dejándole claro que el afecto es necesario, pero que el exigirles también lo es:

- *No vale confundir ser cercano con dejar pasar todo, es decir, hay que tener ahí una ambivalencia. (Cód.: equilibrio entre disciplina/cariño; Sujeto 6:68).*

- *Yo ya sé cuándo tengo que dar más dosis de disciplina, o más dosis de afecto, o cómo mezclo la disciplina con el afecto, pero claro la disciplina viene por la necesidad de la norma y porque hay que poner unos límites en el trabajo de grupo y en el trabajo de clase e intelectual y el afecto porque la necesidad del*

afecto es tan grande, las carencias son tan importantes. (Cód.: equilibrio entre disciplina/cariño; Sujeto 9:13).

A.6. Implicar a familias

El código «implicar a familias » hace referencia a involucrar y comprometer a los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas:

- *Primero es hacerle ver que estamos muy implicados con su hijo y que lo llamamos por eso, porque nos preocupa y después que ellos tienen que colaborar y respaldar nuestras medidas y nuestras decisiones. (Cód.: implicar a familias; Sujeto 6:38).*

- *Sencillamente a través de llamadas, de comunicarles, de transmitirles y además hacerles participes, intentar que ellos sientan que les estamos haciendo participes. Nunca llamamos al padre para darles las quejas, que no sienta que le estamos dando quejas. (Cód.: implicar a familias; Sujeto 8:21).*

Para poder llevar a cabo está implicación con las familias, las acciones que se realizan van en función del acompañamiento al alumnado, el establecer compromisos con familias y el tener unas expectativas positivas del alumnado. En cuanto al acompañamiento se realiza involucrándose el profesorado en la familia del alumno o alumna, siendo uno más y participando de la cotidianidad del grupo familiar, así está al lado del alumno o alumna en su trayectoria personal y de vida:

- *Haciéndote parte de alguna manera de la familia, siendo un miembro más de su familia, incluso dándoles tu teléfono personal y diciéndoles "que me puedes llamar a la hora que quieras, que si tienes un problema, que si tienes una historia*

> *que yo estoy aquí, fines de semana lo que haga falta", al final tu formas parte de esa familia, eres uno más. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 9:27).*

Una segunda acción es el compromiso con las familias realizando llamamientos y formalizando encuentros donde se establezcan unas normas de ayuda y colaboración entre el profesorado para con sus hijos e hijas, al igual que estando el profesorado pendiente que esa colaboración por parte de la familia se haga efectiva:

- *Llamar al padre, hacer un llamamiento a los padres para exponerles el problema que existe y llegar a un acuerdo y consensuar que tienen que implicarse y que nosotros estamos para ayudarles principalmente, pero que ellos tienen que dar su parte también. (Cód.: compromiso con familias; Sujeto 6:29).*
- *Si a lo mejor son problemas que ataña el entorno inmediato, pues tendrán tutorías los padres, también pendiente un poco de la colaboración de la familia. Por ejemplo de esos problemas que ha podido tener en el aula. (Cód.: compromiso con familias; Sujeto 7:20).*

Estas acciones se ven reflejadas en las expectativas positivas que el profesorado tiene con respecto a su alumnado confiando y creyendo en las posibilidades del mismo y teniendo el convencimiento de poder sacar lo mejor de cada uno de ellos:

- *Que los vas a acompañar durante su estancia aquí en el colegio, que les vas a ayudar en todo y que les vas a exigir también, porque estoy convencida de que ellos pueden dar bastantes cosas aunque en un primer momento pueda parecer que no. (Cód.: expectativas positivas; Sujeto 3:27).*

- *Y hacerle ver que esta a pesar de ser su última oportunidad es viable y es una oportunidad para que la cosa pueda mejorar y arreglar.(Cód.: expectativas positivas; Sujeto 5:21).*

A.7. Orientar a familias

Con respecto al código «orientar a familias» hace referencia a consejos para guiar, dirigir y encaminar a los padres y madres en su labor como educadores:

- *Estuve hablando con la madre y nada, diciéndole que ya se había quedado más tranquilo, que no se preocupara que siguiera haciendo las cosas como las estaba haciendo que lo estaba haciendo bastante bien. (Cód.: orientar a familias; Sujeto 2:211).*

- *Cuando tengo un mínimo de confianza con los padres, les intento orientar y decirles que:- "oye tu hijo no es tan así como tú te creías", comunícate más con él, le gustan estas cosas, motívalo, anímalo.(Cód.: orientar a familias; Sujeto 1:144).*

Entre las medidas desarrolladas para poder realizar esta orientación a familias destacan los compromisos con familias y los contactos flexibles con ellas. Los compromisos se materializan responsabilizando a la familia, haciéndoles ver que la labor que se hace en el centro es el hilo conductor de lo que se debe reforzar en casa y asignándoles tareas concretas a los padres y madres:

- *Intento ponerles al día cuando a lo mejor el alumno no se ha adaptado bien al centro, o no se esté adaptando al centro con*

idea de que el trabajo que hacemos en clase lo refuerce en casa. (Cód.: compromisos con familias; Sujeto 7:33).

- *Está fuera de la programación suele ser un trabajo particular que yo he hecho para el niño y tiene que reforzarla en casa, tiene que ser tarea de los padres, me lo traería el mismo padre, cuando lo cito. (Cód.: compromisos con familias; Sujeto 7:35).*

Una segunda medida hace referencia a los contactos flexibles con familias, dejando constancia de la disponibilidad del profesorado, sin límite horario, además de dar muestras de cercanía con ellos, independientemente del lugar donde se vean:

- *Pero tú ya no estás trabajando a esas horas ¿no?. Yo no estoy trabajando, pero como dije antes, estamos abiertos las veinticuatro horas, entonces, estuve hablando con la madre. (Cód.: contacto flexible con familias; Sujeto 2:10).*

- *Hay padres con los que me tropiezo por la calle, pues son padres con los que me puedo parar y charlar animadamente, o sobre los resultados o sobre el proceso de su hijo en cualquier momento. (Cód.: contacto flexible con familias; Sujeto 14:10).*

B. Perfil de las familias

Está familia está configurada por los códigos: desestructuración familiar, despreocupación, falta de formación, falta de participación, familias conflictivas, y sobreprotección. Siendo como se puede observar en la tabla que presentamos a continuación los más frecuentes por orden de aparición; desestructuración familiar, despreocupación, falta de formación y estatus bajo/medio.

CÓDIGOS	*F*	Nº relaciones
Desestructuración familiar	25	4
Despreocupación	30	3
Falta de formación	19	2
Falta de participación	10	3
Familias conflictivas	7	5
Sobreprotección	4	3
Estatus bajo/medio	19	5

Tabla 15: Códigos de la familia «perfil de las familias».

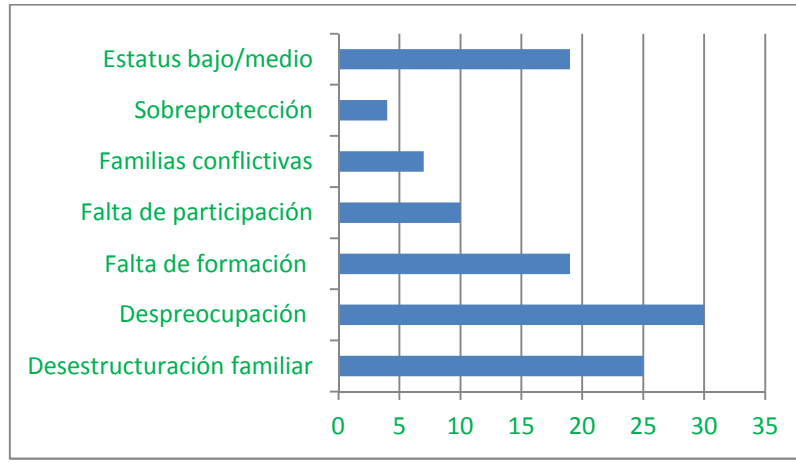


Gráfico 12: «Perfil de las familias».

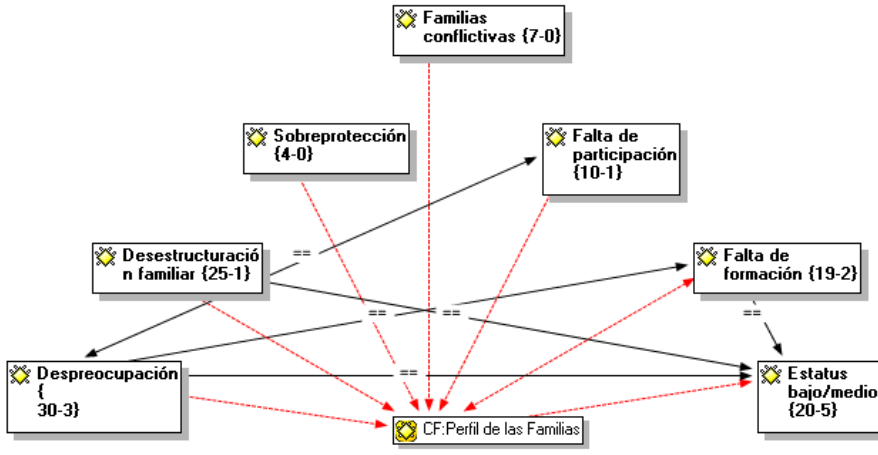


Figura 3:«Perfil de las familias».

B.1. Desestructuración familiar

El código «desestructuración familiar» alude a aquella familia que carece de una estructura en cuanto a educación, límites, horarios, convivencia, afectividad, sin empatía alguna entre sus miembros e individualista que lo único que parecen tener en común es el techo en el que duermen:

- *Son niños con una infancia complicada, con familias monoparentales, en su mayoría, pero algunas incluso con diferentes padres y madres. Hay casos en los que pueden ser 9 hijos de padres y madres diferentes.(Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 9:19).*

- *Son niños de familias monoparentales, es decir, niños que sus padres no están juntos, que están separados, que los crían las abuelas o que incluso van a centros de menores. (Cód.: desestructuración familiar; Sujeto10:9).*

En cuanto a los aspectos que confluyen en está desestructuración familiar nos encontramos con alumnado con asignaturas pendientes, con baja autoestima, con bajos conocimientos, conflictivos, desmotivados y de estatus bajo/medio. El tener asignaturas pendientes queda reflejado tras la visualización y confirmación de los expedientes académicos que traen de otros centros, llevado a cabo por el profesorado:

- *Muchas pendientes, la mayoría de ellos vienen con muchas asignaturas pendientes de cursos anteriores. (Cód.: asignaturas pendientes; Sujeto 1:6).*

- *Tienen un bajo nivel de conocimiento y generalmente lo traen de primaria. Esto hace que vengan, en algunos casos, con algunas asignaturas pendientes y en otros con bastantes asignaturas pendientes, por lo que valoran poco la formación. (Cód.: asignaturas pendientes; Sujeto 11:8).*

Un segundo aspecto queda patenta en el sentimiento que se les ha generado tras sus historias de fracasos, sintiéndose señalados, marcados y excluidos, generando a su vez una desconfianza total hacía sus propias posibilidades:

- *Vienen muy estigmatizados, muy dañados interiormente, desconfían mucho de ellos mismos, por lo que su autoestima está por los suelos. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 7:2).*

- *Son alumnos con una autoestima muy baja, con un una historia de fracaso muy grande, ellos tienen una consideración personal muy disminuida, una autovaloración muy baja, ellos mismo lo dicen. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 8:4).*

Un tercer aspecto se refleja en los bajos conocimientos que el profesorado encuentra al trabajar las diferentes asignaturas, teniendo que buscar diversas alternativas, adaptando incluso los textos con los que trabajan:

- *Tienen una gran desmotivación, los niveles de conocimientos son bastante bajos y además muestran muchas deficiencias en lengua y matemáticas fundamentalmente. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 10:2).*

- *Porque aparte de las que yo pueda sacar del libro de texto, tengo que buscar otras o tengo que adaptar esas que vienen en el libro de texto, porque el nivel a veces es tan bajo que ellos no logran alcanzar el nivel del libro que tenemos. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 14:48).*

Un cuarto aspecto, el ser conflictivos, se traduce en los problemas que han tenido con drogas, agresiones y peleas, estas se han dado también en los centros escolares de donde provienen, por lo que estos los han derivado a una matriculación en este nuevo instituto:

- *Hay muchos chavales que están en el centro por problemas de drogas, por problemas de robos por problemas de agresiones, por peleas callejeras. (Cód.: conflictivos; Sujeto 1:35).*

- *Vienen de vuelta de otros centros, los motivos suelen ser los conflictos, ya que en esos centros verdaderamente los profesores o quien sea esta ya un poquito, vamos a decirlo así entre comillas "hartos de ellos" ¿no?, no los aguantan más. (Cód.: conflictivos; Sujeto 2:33).*

Un quinto aspecto el atribuible a la desmotivación que presentan proveniente precisamente de la despreocupación y falta de afecto que han experimentado en sus familias y en algunos casos en otros centros:

- *Son alumnos con enormes carencias, no solo discapacidad cognitiva, también es bastante notorio la afectiva, que además en ellos provoca un gran desánimo y esto les cuesta un verdadero esfuerzo para seguir adelante. (Cód.: desmotivación; Sujeto 4:2).*

- *Nosotros lo que queremos por todos los medios es que no experimenten las sensaciones que han experimentado en otros sitios de desmotivación. (Cód.: desmotivación; Sujeto 7:44).*

Y un último aspecto que determina está desestructuración familiar es el achacable a su estatus bajo/medio reflejándose en una despreocupación notoria por sus hijos e hijas abandonando aspectos tan básicos como: alimentación, higiene, horarios y dedicándose muchos de ellos a conseguir dinero de forma ilegal, hecho este que repercute negativamente en los hijos e hijas, pues desde pequeños comienzan a interiorizar esta forma de vida como normal:

- *Las actividades para conseguir algo de dinero para llevar a casa son relacionadas con el narcotráfico o con el "trapicheo" como se suele decir o trabajos que no son remunerados con nóminas, sino con dinero negro, bajo cuerda. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 6:22).*

- *Viven en familias deprimidas y a veces les falta atención incluso en aspectos de higiene, comen pero no tienen una dieta equilibrada y los que les interesa es el juego y el pasarse las horas y horas en la calle. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 17:44)*

B.2. Despreocupación

El código «despreocupación» representa el desinterés que muestran los padres y madres para con sus hijos e hijas:

- *Será porque las historias personales de los chavales ya han dado tantas vueltas, que tenemos padres o que están muy escarmentados o que han pasado. (Cód.: despreocupación; Sujeto 7:29).*

- *Son padres en los que yo veo cosas que a mí me impactan, pues comparándolas con mi niñez no me entra en la cabeza, un padre que no se levanta a que su hijo desayune, sino que lo manda con un euro para que se compre lo que sea, que no se preocupa por los programas que ve, por lo que hace. (Cód.: despreocupación; Sujeto 12:39).*

Respecto a los factores que determinan esta despreocupación podemos destacar la falta de acompañamiento, el estatus bajo/medio de las familias, su falta de formación y su falta de participación. La falta de acompañamiento queda patente cuando confirman la no asistencia de los familiares a los encuentros con el profesorado en las tutorías:

- *Aquellos niños que los padres no vienen a tutorías, entonces ahí solo cabe estrechar más el círculo con el propio alumno, estar más pendiente para que ese alumno no se nos vaya de las manos. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 4:22).*

Otro factor que influye es el estatus bajo/medio, el cual se pone de manifiesto por las actividades fuera de la legalidad a la que se dedican los padres y madres. En cuanto al alumnado son observadas por la falta de preocupación que muestran hacia estos:

- *Define a los padres de tus alumnado: -Bueno, pues, lo que te digo, hay varios estereotipos, hay un grupo que tiene un nivel bajo social, despreocupados, no se preocupan mucho por sus hijos, no les transmiten muchos valores. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto1:146).*

- *Las actividades para conseguir algo de dinero para llevar a casa son relacionadas con el narcotráfico o con el "trapicheo" como se suele decir, o trabajos que no son remunerados con nóminas, sino con dinero negro, bajo cuerda. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 6:22).*

A continuación, otro factor que determina esta despreocupación, es la falta de formación, los padres y madres han sido, algunos, antiguos alumnos o alumnas del centro y han abandonado su formación en un momento muy temprano. En cuanto a la forma de actuar con sus hijos e hijas desconocen cómo hacerlo:

- *La mayoría desconocen pautas educativas que se traduzcan en una buena guía hacia sus hijos. (Cód.: falta de formación; Sujeto 4:14).*

- *Los padres son generalmente o han sido alumnos anteriormente nuestros, son personas que no tienen un nivel socioeconómico alto, ni un nivel sociocultural, pero sobre todo el nivel sociocultural es lo que más me preocupa. (Cód.: falta de formación; Sujeto 12:10).*

Por último, se destaca la falta de participación, reflejada en el sentimiento de dejar a los hijos e hijas para que estén, en palabras de ellos, "recogidos", sin importarles los aspectos educativos, tales como los encuentros en tutorías o la recogida de notas:

- *Pero bueno la mayoría están poco o nada implicados en la educación de los hijos, somos una guardería y les venimos muy bien de 8:30 a 15:00 que estén ahí encerrados, pero no les importa la evolución, no les importa qué hacen dentro, algunos no vienen a por las notas, ni a tutorías. (Cód.: falta de participación; Sujeto 16:14).*

- *Sobre todo donde está físicamente nuestro centro. Eso por un lado, después la falta de participación en el centro, muchos de ellos no van ni a por las notas, los citas para tutorías y hay muchos de ellos que no aparecen. (Cód.: falta de participación; Sujeto 18:18).*

B.3. Falta de formación

El código «falta de formación» apunta a la falta de desarrollo y adquisición de aptitudes o habilidades en aspectos académicos, emocionales, sociales y/o morales:

- *Los padres suelen tener unos niveles de estudios y de formación bastante bajos, son trabajadores de profesiones en las cuales tienen una baja demanda de formación. (Cód.: falta de formación; Sujeto 13:14).*

- *Suelen ser unos padres con bajo control emocional, una baja madurez, con escasas habilidades para resolver los conflictos que se le presentan tanto a nivel emocional como social con sus hijos fundamentalmente. (Cód.: falta de formación; Sujeto 13:16).*

Entre las facetas que determinan esta falta de formación estaría el tener un estatus bajo/medio y la despreocupación que sienten ante las manifestaciones de hijos o hijas conflictivos. El estatus bajo/medio queda patente al recibir una población de alumnos y alumnas de zonas periféricas y marginales de la

provincia, aunque se dan casos de familias que económicamente están bien, prevalece una carencia formativa en casi todos los casos:

- *De unos años para aquí que nos llegan de la provincia. Éstos no tienen tanto este problema, son familias de pueblo, con lo que una familia de pueblo trae consigo de sus costumbres, del arraigo más de campo y otras vicisitudes, sin tener a lo mejor esta problemática tanto económica, pero sí como he referido también antes, tienen más la problemática creo yo de una súper protección y de un abandono por otro tipo del sistema educativo de sus hijos. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 6:87).*

- *Pues la mayoría de los alumnos que asisten a este centro son alumnos que han nacido en lugares marginales dentro de la ciudad y en los pueblos. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 10:86).*

Una segunda faceta se refleja en esa despreocupación notoria, acompañada de dejadez y ausencia de ganas:

- *No pueden con ellos, no pueden comunicarse con ellos, no son capaces de educarlos. Ni de trasmitirles valores, bien porque ellos no los tienen, bien porque no tienen tiempo o bien porque están completamente despreocupados. (Cód.: despreocupación; Sujeto 1:38).*

- *Los padres eso de ir al colegio y de hablar, en general no les gusta. Pero es una cosa que tú intentas, que fomentas. Yo lo intento, pero veo que muchas veces te ponen excusas, yo me imagino que más bien por falta de ganas, que no por no poder de verdad. (Cód.: despreocupación; Sujeto1:56).*

Y en tercer y último lugar está falta de formación que conlleva actitudes conflictivas de los hijos e hijas, esto ocasiona un efecto contrario y hace que en lugar de involucrarse eludan responsabilidades y se despreocupen:

- *Muchos con servicios sociales, fiscalías, claro ahí los padres también se desbordan rápido. (Cód.: conflictivos; Sujeto 1:44).*

- *Los alumnos llegan con poca autoestima, yo creo que esa autoestima baja es la que propicia que sean alumnos conflictivos. (Cód.: conflictivos; Sujeto 2:36).*

B.4. Falta de participación

El código «falta de participación» indica la ausencia a la hora de compartir opiniones, ideas y modos de actuar en aspectos esenciales de la vida educativa:

- *Valoran muy poco la educación de sus hijos y por lo tanto, participan muy poco también en la vida del centro y colaboran poco con el profesorado. (Cód.: falta de participación; Sujeto 11:11).*

- *No se acercan al instituto, cuando pedimos la participación suya por ejemplo en los consejos escolares, pues la verdad es que no, ahí se ausentan. (Cód.: falta de participación; Sujeto 10: 16).*

La falta de participación viene determinada por la despreocupación que manifiestan los padres y madres en asuntos tan básicos como la alimentación de sus hijos e hijas o en el terreno educativo ante la ausencia a las citas académicas:

- *Son niños que llegan al colegio y vienen por la calle tomándose el desayuno, sus padres no están ahí para prepararles un desayuno,*

sus padres se olvidan de ellos le dejan todo el peso de la educación de sus hijos a las madres, que tampoco los educan y es una vida pobre. (Cód.: despreocupación; Sujeto 17:12).

- *Hay casos que ni siquiera vienen por las notas o sea que imagínate ya la poca implicación que tienen. (Cód.: despreocupación; Sujeto 10:24).*

B.5. Familias conflictivas

El código «familias conflictivas» define a familias que cohabitan llevándose mal sus miembros entre sí. Manifestándose una gran inadaptación a todo lo que le rodea:

- *Han pasado muchos de ellos por prisión y acuden a ti cuando tienen algún problema, pero tampoco les gusta que les molestes mucho cuando tú tienes problemas con sus hijos. ¿Qué más podría decir de los padres?. No sé, la labor del padre como yo la entiendo no la ejercen, no la ejercen. (Cód.: familias conflictivas; Sujeto 12:11).*

- *Más de la mitad de los padres de los alumnos han tenido conflictos, han sido problemáticos y han tenido conflictos con la ley y en todos los aspectos, yo sé que son problemáticos socialmente en cuanto al trabajo, no tienen trabajo, no tienen estabilidad, tienen problemas de drogas, tienen problemas económicos. (Cód.: familias conflictivas; Sujeto 16:15).*

B.6. Sobreprotección

El código «sobreprotección» se refiere a los padres y madres que no permiten el desarrollo y la autonomía de sus hijos e hijas. Los hijos e hijas no saben ganarse la vida, ni defenderse y tienen excusas para todo. Los padres y

madres retardan o impiden la madurez de sus hijos e hijas, convirtiéndolos en personas dependientes:

- *Otras familias que aparentemente no están desestructuradas, pero se pasan al otro extremo, porque sobreprotegen a sus niños, los súper miman. (Cód.: sobreprotección; Sujeto 6:26).*

- *Había que darle todo, que mi niño no tenga ninguna privación, entonces en ese afán de no poner límites, se les han ido completamente de las manos y estos son ahora mismo un grupo de alumnos que más problemas están dando, porque no son niños que van faltar al respeto de forma grave, pero vienen de vuelta de todo, están totalmente consentidos por sus padres. (Cód.: sobreprotección; Sujeto 3:44).*

El exceso de protección se refleja en hijos e hijas conflictivos y conflictivas que han sido educados sin límites, ni reglas y como consecuencia tienen problemas con la justicia y en algunos caso incluso les han retirada la custodia y tutela a sus familias:

- *Son niños que en su vida a lo mejor, no han tenido normas. No han tenido límites. (Cód.: conflictivos; Sujeto 5:17).*

- *Tenemos en el centro a chicos en centro de menores, algunos incluso con problemas judiciales, lo que pasa es que es tremendamente compleja su educación. (Cód.: conflictivos; Sujeto 18:59).*

B.7. Estatus bajo/medio

El código «estatus bajo/medio» representa la posición socio-económico que un individuo ocupa dentro de la sociedad:

- *Pues la mayoría de los alumnos que asisten a este centro son alumnos que han nacido en lugares marginales dentro de la ciudad y en los pueblos. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 10:86).*

- *Mi alumnado viene de zonas deprimidas de la ciudad, de barrios periféricos. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 14:66).*

Siendo alumnado conflictivo, pues tienen muchas inseguridades, falta de confianza en sí mismos y experiencias académicas y personales muy negativas. Consecuentemente esto se materializa en comportamientos inadecuados y expresiones conductuales inapropiadas en los centros de donde vienen, llegando a cansar a los docentes y tomando la determinación de no darles más oportunidades:

- *Son alumnos con falta de confianza en ellos mismos, tanto a nivel escolar como a nivel personal. Eso les hace ser alumnos agresivos, que solucionan sus problemas a través de la violencia tanto verbal como física, sobre todo para marcar un poco su terreno; es la "ley del más fuerte". (Cód.: conflictivos; Sujeto 4:11).*

- *Vienen de vuelta de otros centros, los motivos suelen ser los conflictos, ya que en esos centros verdaderamente los profesores o quien sea esta ya un poquito, vamos a decirlo así entre comillas "hartos de ellos" ¿no?, no los aguantan más. (Cód.: conflictivos; Sujeto 2:33).*

Su procedencia es diversa, sus nacionalidades distintas al igual que la pluralidad étnica. Esto concurre con ser inmigrantes en su mayoría que vienen buscando nuevas oportunidades, pero con hijos que han vivido en sus lugares de origen muchas carencias, en el caso de los marroquíes, un gran

porcentaje, ni siquiera viene acompañado de sus familiares. Al igual que, mayoritariamente, casi nunca han tenido una escolarización continuada en su país:

- *Somos una clase muy heterogénea con niños rumanos, polacos, gitanos, marroquíes, argelinos. (Cód.: multiculturalidad; Sujeto 4:35).*

- *Nuestras clases son muy heterogéneas en todo, tanto en nacionalidades, hasta lugar de procedencia, hasta clases sociales. Entonces hacerles ver que una vez que estén aquí no importa de donde venga y que son todos iguales, tratarles de la misma manera es una manera de verlos sin diferencias. (Cód.: multiculturalidad; Sujeto 5:69).*

Evidente y palpable es la desestructuración familiar en la que viven, con padres o madres que no han estado nunca presentes, habitando viviendas insalubres y desorganizadas y en algunos casos con experiencias tan terribles como la violencia:

- *No solamente padres, madres, sino a lo mejor solamente una madre o un padre, pero que no ha ejercido como tal. (Cód.: desestructuración familiar;*
  Sujeto 7:25).

- *Tienen problemas también sociales y ambientales, por estos contextos que digo. Algunos incluso, con hacinamientos de viviendas, violencia doméstica, droga, horarios irregulares, falta de higiene, falta de alimentación en condiciones deplorables, todo eso está ahí. (Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 9:6).*

Por otro parte falta de formación se hace también presente, pues vienen de haber vivido historias anteriores similares, suelen haber dejado la escolarización en momentos muy tempranos, incluso en algunos casos han sido padres y madres cuando todavía no habían alcanzado la barrera de la edad adulta:

- *Se trataría de padres, con un nivel socioeconómico medio bajo o bajo, un alto porcentaje tendrían un nivel cultural también bastante limitado. (Cód.: falta de formación; Sujeto 15:10).*
- *Una cosa importante es que no saben ser padres, la mayoría yo creo que han sido padres demasiado pronto y no están a la altura de tener hijos, son más amigos por la edad que padres, no saben hacer de padres. (Cód.: falta de formación; Sujeto 16:16).*

Corroborado lo expuesto anteriormente mediante una gran despreocupación por sus hijos e hijas, por la transmisión de valores y siendo innegable la búsqueda de una vida con pocas complicaciones, pues el responsabilizarse de su descendencia les supone un esfuerzo y responsabilidad muy grande:

- *Hay un grupo que tiene un nivel bajo social, despreocupados, no se preocupan mucho por sus hijos, no les transmiten muchos valores. (Cód.: despreocupación; Sujeto 1:41).*

- *En muchos casos por comodidad, porque por el tipo de vida que llevan piensan más en quitarse los problemas de encima que en abordarlos. (Cód.: despreocupación; Sujeto 4:16).*

C. Perfil del alumnado

Está familia está configurada por los códigos: absentismo, asignaturas pendientes, baja autoestima, bajos conocimientos, conflictivos, desconfianza, desmotivación, dificultades de aprendizaje, estatus bajo/medio, falta de autonomía, fracaso escolar, inadaptados, multiculturalidad, necesidades educativas especiales. Siendo como se puede observar en la tabla que presentamos a continuación los más frecuentes por orden de aparición: conflictivos, estatus bajo/medio, bajos conocimientos, baja autoestima.

CÓDIGOS	*f*	Nº relaciones
Absentismo	3	8
Asignaturas pendientes	4	9
Baja autoestima	14	9
Bajos conocimientos	16	7
Conflictivos	43	7
Desconfianza	2	2
Desmotivación	13	9
Dificultades de aprendizaje	5	5
Estatus bajo/medio	20	5
Falta de autonomía	2	5
Fracaso escolar	8	11
Inadaptados	5	5
Multiculturalidad	10	2
Necesidades educativas especiales	9	4

Tabla 16: Códigos de la familia «perfil del alumnado».

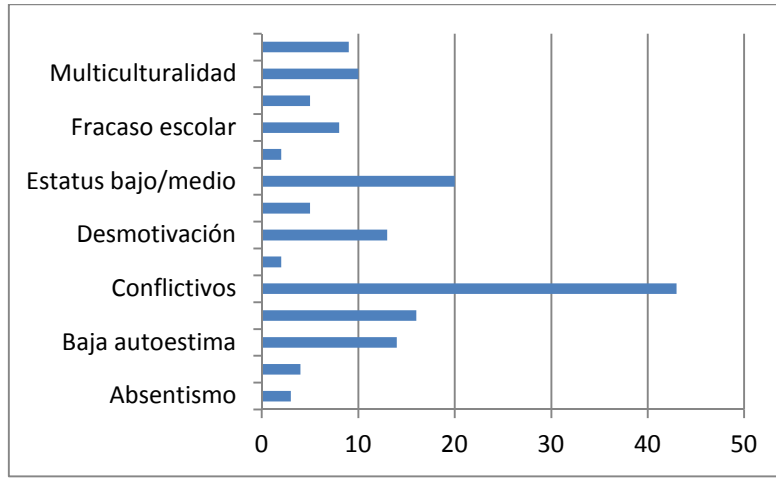


Gráfico 13: «Perfil del alumnado».

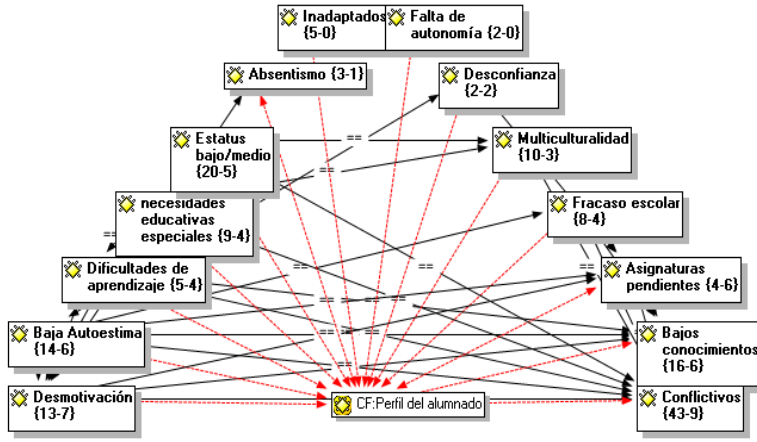


Figura 3: «Perfil del alumnado».

C.1. Absentismo

El código «absentismo» representa al alumnado que no ha tenido nunca hábito de ir a un centro educativo, nunca se les ha hecho ver la importancia de estar escolarizado, ni exigido la asistencia al mismo:

- *Fracasos escolares en su trayectoria anterior y después también absentismo que muestran en la escolaridad anterior. Aquí suelen venir con frecuencia, o casi todos los días, pero en la escolaridad anterior no. (Cód.: absentismo; Sujeto 13: 11).*

- *Son niños que no iban nunca a clase, faltaban muchísimo, sobre todo los que ya nos entran en segundo o en tercero, se han caracterizado por hacer "la mona" todo el día en la ciudad y sin el control un poco de nadie, entonces ellos traen unos hábitos aprendidos que les perjudican muchísimo. (Cód.: absentismo; Sujeto 3:41).*

El rasgo que lo caracteriza es la desmotivación, acentuada por aquellas experiencias vividas en los centros de los que proceden:

- *Vienen como muy perdidos como con muy pocas ganas.(Cód.: desmotivación; Sujeto 1:70).*

- *Nosotros lo que queremos por todos los medios es que no experimenten las sensaciones que han experimentado en otro sitio de desmotivación. (Cód.: desmotivación; Sujeto 7:44).*

C.2. Asignaturas pendientes

El código «asignaturas pendientes» alude a aquel alumnado que a lo largo de su escolarización no ha superando las materias y las arrastran de cursos anteriores:

- *Muchas pendientes, la mayoría de ellos vienen con muchas asignaturas pendientes de cursos anteriores. (Cód.: asignaturas pendientes; Sujeto 1:6).*

- *Llegan a nuestro centro con gran desmotivación académica, muchos insuficientes. (Cód.: asignaturas pendientes; Sujeto 3:32).*

El no superar las asignaturas viene influido en el plano académico por haber sido absentista, al igual que el tener un bajo nivel de conocimientos, a nivel personal se observa una baja autoestima y una enorme desmotivación y a nivel familiar por la gran desestructuración de esta. El haber sido absentista se pone de manifiesto por su trayectoria escolar:

- *Vienen de otros centros y en muchos casos con graves problemas de absentismo, de asistencia a clase. (Cód.: asignaturas pendientes; Sujeto 18:3).*

Otro motivo a nivel académico se refleja en los bajos conocimientos que muestran en las áreas y en la adaptación de contenidos que debe hacer el profesorado:

- *Muy bajos conocimientos, en general académicamente mala comprensión lectora e incluso cognitiva. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 1:5).*

- *Los objetivos y los contenidos que nos propone Educación, está claro que esos objetivos en el centro que nosotros trabajamos son inalcanzables, porque los alumnos vienen con un nivel académico muy bajo. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 10:74).*

A nivel personal la baja autoestima se refleja en desajustes emocionales, los cuales determinan que su rendimiento académico no haya sido positivo:

- *Después desajustes en la autoestima gordísimos; o sea, niños que están "tocadísimos" a nivel emocional, que te encuentras que o bien tienen un exceso y un ego que no es normal, en sus manifestaciones o todo lo contrario. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 9:8).*

- *Llegan a nuestro centro con gran desmotivación académica, muchos insuficientes, la autoestima por los suelos. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 3:32).*

También a nivel personal se observa desmotivación influida fundamentalmente por su recorrido, académico y familiar:

- *Ellos vienen como comenté antes, súper dañados, súper desmotivados. (Cód.: desmotivación; Sujeto 7:13).*

- *Mis alumnos pues, son niños sin estímulo para estudiar, sin motivación. (Cód.: desmotivación; Sujeto 17:2).*

Y ya por último en el plano familiar provienen de familias donde los miembros de referencia no cumplen sus funciones, desatendiéndolos y no preocupándose de ellos/as desde edades muy tempranas:

- *Pero laten en todos ellos siempre problemas familiares, padres separados o como he dicho antes con problemas de drogadicción o de alcoholismo. (Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 6:24).*

- *Son niños que han podido venir de familias desestructurada, esa desestructuración les han cogido a una corta edad, y eso les ha impedido tener a lo mejor los referentes inmediatos. (Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 7:24).*

C.3. Baja autoestima

El código «baja autoestima» apunta a la percepción distorsionada de uno mismo que influye de forma determinante en la manera de pensar y de sentir:

- *Vienen muy estigmatizados, muy dañados interiormente, desconfían mucho de ellos mismos, por lo que su autoestima está por los suelos. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 7:2).*

- *Son alumnos con una autoestima muy baja, con un una historia de fracaso muy grande, ellos tienen una consideración personal muy disminuida, una autovaloración muy baja, ellos mismo lo dicen. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 8:4).*

A la configuración de esta baja autoestima que experimenta el alumnado contribuye tanto la desestructuración familiar que viven, los conflictos que han protagonizado, la dificultad que conlleva los bajos conocimientos que poseen a la hora de afrontar todo lo académico y por consiguiente los resultados negativos que obtienen reflejados en las asignaturas pendientes

que acarrean de cursos anteriores. Todo lo expuesto conlleva un inevitable fracaso escolar, fracaso escolar acompañado lógicamente de desconfianza y desmotivación. Estos aspectos comportan una baja valoración y percepción de uno mismo, con lo que el profesorado interviene en un primer momento trabajando la autoestima del alumnado. En cuanto a la desestructuración familiar se palpa en las situaciones que tienen en sus hogares, padres y madres que no les dan afecto, que no son cuidadores o cuidadoras, ni protectores o protectoras y en algunos casos incluso no conviven por estar en la cárcel al haberse dedicado a obtener ingresos de manera no lícita:

- *Los hogares de estos chavales normalmente son hogares muy desestructurados, son familia y más con la crisis que tenemos ahora, donde no trabajan ninguno de los dos, de barrios algunos marginales, donde las actividades para conseguir algo de dinero para llevar a casa son relacionadas con el narcotráfico o con el "trapicheo". (Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 6:92).*

- *Algunos tienen situaciones familiares verdaderamente difíciles y complicadas no solamente económicas sino además difíciles, padres maltratadores, de padres presos, muchos de ellos. (Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 8:72).*

Por otra parte, la llegada al centro escolar puede estar motivado por diversos aspectos entre ellos; agresiones, problemas con drogas, robos y otros:

- *Hay muchos chavales que están en el centro por problemas de drogas, por problemas de robos, por problemas de agresiones, por peleas callejeras. (Cód.: conflictivos; Sujeto1:35).*

- *Pues generalmente conflictos de agresividad, es decir, peleas y conflictos con los profesores, con los propios alumnos del centro. (Cód.: conflictivos; Sujeto2:163).*

Con respecto al bajo nivel de conocimientos, el mismos alumnado manifiestan al profesorado la dificultad con la que se encontraban en centros anteriores para comprender las explicaciones de las asignaturas que en ese momento les daban, extrapolándose estas dificultades a este nuevo instituto, sobre todo en asignaturas como lengua y matemáticas:

- *Son alumnos que están en clase y que no se enteran en otros institutos de absolutamente de nada. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 2:37).*

- *Tienen una gran desmotivación, los niveles de conocimientos son bastante bajos, y además muestran muchas deficiencias en lengua y matemáticas fundamentalmente. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 10:2).*

Con respecto a las asignaturas pendientes estas se justifican por una parte al ser revisado por el profesorado los expedientes académicos del centro del que proceden y por otra parte al observar el bajo nivel de conocimientos del que parten:

- *Tienen un bajo nivel de conocimiento y generalmente lo traen de primaria. Esto hacen que vengan en algunos casos con asignaturas y en otros con muchas asignaturas pendientes, por lo que valoran poco la formación. (Cód.: asignaturas pendientes; Sujeto 11:8).*

Todo lo expuesto conlleva un enorme fracaso escolar, pues no han logrado los objetivos establecidos para su etapa y su edad y esto les supone sentirse diferentes, personalizando está diferencia en un gran sentimiento de inferioridad…

- *Un alumno que nos llega normalmente con fracaso escolar, entendiendo por fracaso escolar que no ha conseguido los objetivos que pretende la formación reglada. (Cód.: fracaso escolar; Sujeto 6:1).*

- *Su autoestima está por los suelos, pues han tenido mucho fracaso tanto personal como escolar y eso les hace que el rendimiento académico no sea el que ellos esperan o querrían aunque pusieran todo el esfuerzo que debieran para lo que quisieron hacer. (Cód.: fracaso escolar; Sujeto 7:3).*

Generándose desconfianza hacía sus posibilidades, hacía lo académico e incluso hacía las personas de su entorno, todo marcado por las experiencias negativas vividas:

- *Bueno pues son alumnos que tienen falta de confianza en sí mismos, vienen con desanimo al centro, al principio tienen muy baja autoestima, desconfían mucho de todo en general, de los que les rodean, de sus propios amigos. (Cód.: desconfianza; Sujeto 1:1).*

Revelándose un daño en su autoestima, pues no sienten afecto hacía ellos mismos y esto se pone de manifiesto desmotivándose por todo lo que les rodea:

- *Ellos vienen como comenté antes, súper dañados, súper desmotivados, se quieren muy poco. (Cód.: desmotivación; Sujeto 7:103).*

- *Lo primero con lo que te encuentras es una desmotivación por todo lo escolar. (Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 9:1).*

Ante este desánimo, desconfianza y experiencias negativas el profesorado considera básico reestructurar y elevar esa autoestima evaporada y perdida:

- *Les enseño valores, a veces muy básicos, de cumplimiento del deber, de honestidad, de respeto, ¿para qué?, pues para ir configurando una imagen de persona positiva con la que él pueda integrarse adecuadamente en la sociedad. (Cód.: trabajar autoestima/autoconocimiento; Sujeto 4:73).*

- *El centro en general, y yo desde mi asignatura, intento trabajar como uno de los principales objetivos elevar su autoestima. (Cód.: trabajar autoestima; Sujeto 6:12).*

C.4. Bajos conocimientos

El código «bajos conocimientos» indica una pobre adquisición de aprendizajes e información a través de una escasa comprensión teórica o práctica de asuntos referidos al espectro educativo:

- *Tenemos alumnos pues de muy baja capacidad, entonces si se les explica a unos niveles que ellos no entienden, sino están muy dirigidos, entonces ellos se sienten inseguros. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 4:56).*

- *A nivel académico tienen muchísimas lagunas, puesto que si han estado escolarizado no han estado atendidos, si han metido la pata han estado en el pasillo, si se han desanimado, pues no han ido, por lo cual académicamente vienen con todo suspenso, todo insuficiente*

y poquísimos conocimientos. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 3:42).

Los bajos conocimientos vienen aparejados con dificultades en el aprendizaje, esto comporta asignaturas pendientes y por consiguiente fracaso escolar. A nivel personal la repercusión se conforma en una baja autoestima acompañada por una enorme desmotivación y en algunos casos exteriorizadas, debido a esta frustración, en relaciones conflictivas e insanas. Lógicamente el ambiente familiar no acompaña y se refleja en una desestructuración familiar evidente. El profesorado aúna fuerzas e intenta ayudarlos en el plano académico recurriendo a explicaciones alternativas y múltiples para que el alumnado sienta que si comprende lo que se le explica y por otra parte haciendo ver que en el nuevo proyecto que empieza no está sólo que hay unas personas que le acompañarán para que pueda lograrlo. En cuanto a los motivos por los cuales recurren a esta nueva enseñanza es por las grandes dificultades de aprendizaje que tienen para afrontar todo lo académico:

- *Son alumnos con muchas dificultades de aprendizaje precisamente han venido al instituto porque han tenido dificultades de aprendizaje de varios tipos. (Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 8:1).*

- *Claro, no lo conozco muy bien pero los rasgos característicos generales de todos los alumnos que vienen con fracaso escolar son dificultades de aprendizaje. (Cód.: dificultades de aprendizaje 5:14).*

Estas dificultades quedan reflejadas, en la innumerable cantidad de asignaturas que el alumnado arrastra de cursos anteriores:

- *Por lo menos un curso o dos vienen arrastrando. A partir de tres o entre tres y seis u ocho asignaturas, la mayoría, como más general. Luego hay alguno que tienes todas las asignaturas pendientes. (Cód.: asignaturas pendientes; Sujeto1:147).*

Es por ello que la realización adaptaciones curriculares, mayoritariamente no significativas, vienen justificadas. Estas ayudan al alumnado a alcanzar el nivel no obtenido anteriormente en otros centros:

- *Partiendo siempre de sus conocimientos, pero unos conocimientos previos como hemos dicho antes, si hay que empezar un curso por detrás, se empieza un curso por detrás.(Cód.: adaptación curricular; Sujeto 2:151).*

Es en estos centros donde han experimentado esta enorme desmotivación al recorrer un camino lleno de tropiezos y vivencias negativas, llegando a sentirse fracasados escolares:

- *Su autoestima está por los suelos, pues han tenido mucho fracaso tanto personal como escolar y eso les hace que el rendimiento académico no sea el que ellos esperan o querrían aunque pusieran todo el esfuerzo que debieran para lo que quisieran hacer. (Cód.: fracaso escolar; Sujeto 7:3).*

- *Yo destacaría, un grupo de alumnos de bajo nivel académico también con importantes problemas en cuanto a autoestima,*

ocasionadas fundamentalmente por ese fracaso escolar. (Cód.: fracaso escolar; Sujeto 15:3).

Ante ese desatino académico, la baja autoestima va aparejadade desanimo y desmoralización, no encontrándole credibilidad a lo que le rodea y desconfiando de todo por sistema:

- *Muy bajo la autoestima, desconfían mucho de todo en general, de los que les rodean de sus propios amigos. Tienen mucha desmotivación, no tienen motivación ninguna, no tienen ganas de nada. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 1:2).*

- *Lo que mejor lo define es una autoestima por los suelos, no traen ninguna autoestima, ni a nivel de estudio, ni a nivel personal y son chavales que siempre van con el no por delante. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 2:205).*

Consecuentemente presentan una gran desmotivación, acompañada por otros aspectos que contribuyen aún más a lo bajos conocimientos que traen:

- *Si ellos ven un poquito, una rendija que son capaces de tirar sacar un curso, se motivan. (Cód.: desmotivación; Sujeto 2:150).*

- *Buenos días, los rasgos más típicos de estos alumnos a los que atendemos suelen ser chicos con un talante muy nervioso, muy inquieto, chicos con mucha deficiencia a la hora de aprender, escasas capacidades intelectuales, muy poca motivación por la escuela. (Cód.: desmotivación; Sujeto 3:1).*

Toda esta frustración se refleja en manifestaciones conflictivas, salidas de tono e intentos de agresión, pues son situaciones que ellos están

acostumbrados a vivir, bien en algunos casos por haberlas experimentado como minorías étnicas o bien por su situación social desfavorable:

- *Los alumnos que llegan aquí, o la mayoría, son niños conflictivos y que dan problemas. El primer año es el más complicado. (Cód.: conflictivos; Sujeto 1:80).*

- *Los alumnos tienen dificultades de aprendizaje vienen de situaciones socioculturales y económico desfavorables, hay minorías étnicas, gitanos, marroquíes, africanos, también tenemos de clases sociales muy diferentes y los más importantes son alumnos muy conflictivos. (Cód.: conflictivos; Sujeto 2:162).*

Añadiéndose a la situación social que viven está la desestructuración familiar con la que se enfrentan a diario, donde la existencia de las figuras maternas o paternas en muchos casos no existe y son los abuelos y abuelas los que pasan a ejercer esa función:

- *No solamente padres, madres, sino a lo mejor solamente una madre o un padre, pero que no ha ejercido como tal. (Cód.: desestructuración familiar; Sujeto7:25).*

- *Posiblemente más del 50% de los alumnos que tengo yo en carpintería viven con la madre o viven con la abuela, no han tendido nunca un padre o el padre está preso, en fin, son situaciones de este tipo son alumnos que son muchachos que han tenido esa historia familiar tan tremenda. (Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 8:13).*

Para intentar paliar esta situación a nivel académico el profesorado intenta adoptar medidas para que el alumnado recupere su autoestima y comienza a aumentar sus conocimientos a través de explicaciones alternativas:

- *Pues, es como te decía, dedicando mucho tiempo, de distintas formas, las cosas tienes que explicarlas de distintas maneras. (Cód.: explicaciones alternativas; Sujeto 1:84).*

Otras de las medidas a destacar es el acompañamiento que se lleva a cabo con el alumnado, en aquellos casos en los que no se puede contar con la familia se enfatiza el seguimiento con el alumnado y se estrecha la relación. En aquellos otros donde la presencia de los padres y madres sí existe lo que se trabaja es una colaboración cercana con ellos, formando un triangulo alumnado, profesorado, padres y madres, alcanzándose un proceso colaborativo y continúo:

- *Aquellos niños que los padres no vienen a tutorías entonces ahí sólo cabe estrechar más el círculo con el propio alumno, estar más pendiente para que ese alumno no se nos vaya de las manos. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 4:22).*

- *Seguimiento mediante las tutorías, creando canales de comunicación, ayudándoles en el proceso madurativo de sus hijos, no solo en lo académico, sino en ese proyecto personal de vida del que hablaba antes. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 9:26).*

C.5. Conflictivos

El código «conflictivos» se refiere a personas que presentan un mal carácter, no hacen buenas interpretaciones de las situaciones que les rodean, viéndolas

siempre como amenazantes, lo que genera problemas de inadaptación tanto fuera del centro como dentro de él:

- *Hay muchos chavales que están en el centro por problemas de drogas, por problemas de robos, por problemas de agresiones, por peleas callejeras. (Cód.: conflictivos; Sujeto 1:35).*

- *Llegan a casa y golpean a sus madres o los golpean a ellos y se dicen palabras muy feas entre sus seres queridos, pues ellos no tienen ningún problema en que de pronto si el que está delante es un profesor, decirle las cosas que él piensa, disparatarse o desahogarse o decirle insultos y tirarle una silla al profesor. (Cód.: conflictivos; Sujeto 3:123).*

Esta conflictividad comporta alumnado en el plano académico con dificultades de aprendizaje, bajos conocimientos, fracaso escolar y en algunos casos necesidades educativas especiales. A nivel personal el fiel reflejo es la baja autoestima y la desmotivación del alumnado. Al hablar de sus familias vemos que son personas pertenecientes a una clase social de estatus bajo/medio, con falta de formación, desestructuradas y que en algunos casos sobreprotegen a sus hijos e hijas. Respecto al profesorado las manifestaciones ante estos conflictos están ampliamente reconocidas, llevando a cabo unas estrategias de intervención claras, contundentes y previamente consensuadas. En cuanto a las dificultades de aprendizaje cuando un alumno o alumna se siente que no comprenden lo que se le explica, pues por su trayectoria académica tiene dificultades para aprender, una de las expresiones más rotundas es llamar la atención a través de la provocación de un conflicto, sirviendo está en algunas ocasiones para tapar

su dificultad y desviar la atención y en otras para revelarse por la frustración que le genera el sistema donde está inmerso:

- *Casi todos los alumnos que tengo en mi aula o que tenemos en nuestro centro, son alumnos con dificultades de aprendizaje. (Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 14:28).*

- *No se enteran en otros institutos de absolutamente de nada, y si estás en clase y no te enteras de nada, pues lo más normal es que estén aburridos o estén durmiendo o están molestando. (Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 2:143).*

Por otra parte su nivel de conocimientos es bajo, reflejándose este en las asignaturas que tienen pendientes de otros cursos:

- *Los objetivos y los contenidos que nos propone Educación, está claro que esos objetivos en el centro que nosotros trabajamos son inalcanzables, porque los alumnos vienen con un nivel académico muy bajo. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 9:74).*

- *Tienen un bajo nivel de conocimientos y generalmente vienen de otros centros, en este caso con bastantes asignaturas. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 11:7).*

Al mismo tiempo hay alumnado con discapacidad, diagnosticados por el departamento de orientación o en los centros anteriores donde han estado matriculados. Con ellos se trabaja en aulas de apoyo, bajo la supervisión del departamento anteriormente mencionado:

- *También tengo niños con discapacidad, lógicamente tampoco pueden llegar a ese nivel de conocimiento, trabajamos las materias pero de una forma bastante adaptada, siempre aconsejado por el departamento de orientación. (Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 7:1).*

- *Los alumnos que son de apoyo están diagnosticados, o se sabe, entonces los de apoyo bajan con la profesora de apoyo. (Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 16:31).*

Igualmente tanto el bajo nivel de conocimientos, como los problemas conductuales, como las dificultades de aprendizaje confluyen en fracaso escolar:

- *Un alumno que nos llega normalmente con fracaso escolar, entendiendo por fracaso escolar que no ha conseguido los objetivos que pretende la formación reglada. (Cód.: fracaso escolar; Sujeto 6:1).*

- *Todos vienen por culpa de un fracaso escolar que puede ser debido a muchos motivos, pues a lo mejor por circunstancias familiares no son capaces de alcanzar la concentración y no tienen hábitos de estudio para el nivel que les exigen en sus institutos, o por problemas conductuales.(Cód.: fracaso escolar; Sujeto 5:76).*

Simultáneamente, la baja autoestima se muestra tanto a nivel personal como académico, siendo individuos muy negativos:

- *Lo que mejor lo define es una autoestima por los suelos, no traen ninguna autoestima, ni a nivel de estudio, ni a nivel personal y son chavales que siempre van con el no por delante. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 2:205)*

Además de desmotivados, se sienten dañados y estigmatizados por su trayectoria escolar anterior:

- *Ellos vienen como comenté antes, súper dañados, súper desmotivados, se quieren muy poco.(Cód.: desmotivación; Sujeto 7:103).*

Con respecto a sus familias, destaca la falta de preocupación en aspectos tan esenciales como los horarios, las horas de sueño y la falta de control. En ocasiones acentuados estos aspectos por padres o madres separados que se olvidan de sus obligaciones como tales:

- *Falta de sueño, porque los horarios en su casa son irregulares, porque los contextos no acompañan, porque tienen poco control familiar, porque son familias desestructuradas. (Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 9:3).*

- *Pero laten en todos ellos siempre problemas familiares, padres separados ocomo he dicho antes con problemas de drogadicción o de alcoholismo.(Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 6:24).*

Añadir que el estatus bajo/medio de las familias va unido a una cabalgante despreocupación por sus hijos e hijas:

- *Define a los padres de tu alumnado: -Bueno, pues, lo que te digo, hay varios estereotipos, hay un grupo que tiene un nivel bajo social, despreocupación, no se preocupan mucho por sus hijos, no les transmiten muchos valores. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 1:146).*

Agregar que estos padres y madres no están formados, destacando su pobre nivel socio cultural, lo que pone de manifiesto sus limitaciones para ocuparse de sus hijos e hijas:

- *Son padres sin formación ninguna, o con una formación muy básica, que están en el paro o tienen trabajos ocasionales. (Cód.: falta de formación; Sujeto 11:10).*

- *Se trataría de padres, con un nivel socioeconómico medio bajo o bajo, un alto porcentaje tendrían un nivel cultural también bastante limitado. (Cód.: falta de formación; Sujeto 15:10).*

Conllevando una de las repercusiones más negativas, la sobreprotección de los hijos/as, nunca les han puesto límites, llegando incluso a enfrentamientos con el profesorado, destruyendo la colaboración que debe existir entre familia-escuela:

- *A veces suelen ser niños algunas veces mimados y ellos suelen mantener unas posturas si no de confrontación, por lo menos de incomprensión hacia algunas actitudes de los profesores o algunas resoluciones que nosotros tomamos. (Cód.: sobreprotección; Sujeto 13:15).*

- *Otro tipo de alumnos, con otro perfil biográfico, que también se está dando mucho últimamente y a mí me llama mucho la atención, que no es el grupo de niños de familias desestructuradas, sino de familias bien, que se les han ido a sus padres de las manos porque son familias que han pensado que por hacerle un bien a sus hijos, pues todo valía, había que permitirles todo. (Cód.: sobreprotección; Sujeto 3:43).*

Ante estas situaciones tan caóticas, tanto académicas, como personales y familiares el profesorado responde con estrategias de actuación claras, contundentes y resolutivas que facilitan el aprendizaje social-educativo y la convivencia tanto dentro como fuera del centro:

- *Pero si por casualidad no suelen hacerlo me acerco a él, le hablo en el oído le digo vente conmigo antes de que el problema sea más grande, acercándome de manera amistosa a ese alumno. (Cód.: estrategia de actuación; Sujeto 2:142).*

- *Como consigo que salga, pues me acerco a él, si no sale a la voz, a la voz de fulanito de tal vente conmigo para afuera, que generalmente lo suelen hacer. (Cód.: estrategia de actuación; Sujeto 2:160).*

C.6. Desconfianza

El código «desconfianza» alude a la inseguridad ante las expectativas de uno mismo o de los demás:

- *Bueno, pues son alumnos que tienen falta de confianza en sí mismos, vienen con desanimo al centro, al principio tienen muy baja la autoestima, desconfían mucho de todo en general, de los que les rodean de sus propios amigos. (Cód.: desconfianza; Sujeto 1:1).*

- *Son alumnos que por sus historias personales, sus historias familiares vienen muy estigmatizados, muy dañados interiormente, que desconfían mucho de ellos mismos. (Cód.: desconfianza; Sujeto 7:1).*

Siendo un reflejo fiel de esta desconfianza la baja autoestima que presentan, sintiéndose muy inseguros y limitados:

- *Son alumnos inmaduros, con baja autoestima, poca seguridad en sí mismos, más o menos ese es el perfil de los alumnos a los que atiendo. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 14:2).*

C.7. Desmotivación

El código «desmotivación» apunta a la falta de voluntad necesaria para sentirse estimulado a hacer un esfuerzo, con el propósito de alcanzar ciertas metas:

- *Tienen mucha desmotivación, no tienen motivación ninguna, no tienen ganas de nada. (Cód.: desmotivación; Sujeto 1:126).*

- *Son alumnos con enormes carencias, no solo discapacidad cognitiva, también es bastante notoria la afectiva, que además en ellos provoca un gran desánimo y esto les cuesta un verdadero esfuerzo para seguir adelante. (Cód.: desmotivación; Sujeto 4:2).*

En cuanto a la desmotivación viene determinada por la baja autoestima, provocada ésta por el absentismo que han sufrido por la falta de preocupación de sus familias al no responsabilizarse de la escolarización obligatoria de sus hijos e hijas, siendo estas familias desestructuradas y consiguientemente viéndose proyectado en dificultades de aprendizaje, bajos conocimientos, asignaturas pendientes y cómo no dándose situaciones conflictivas. Incluso advirtiéndose un empeoramiento, en aquel alumnado donde existían problemas de necesidades educativas especiales. Ante esta situación una de

las intervenciones llevadas a cabo por el cuerpo docente es trabajar la autoestima del alumnado. Respecto a la baja autoestima del alumnado se ve acompañada por la falta de seguridad en ellos mismos, inmadurez y desmotivación:

- *Son alumnos con una autoestima muy baja, con un una historia de fracaso muy grande, ellos tienen una consideración personal muy disminuida, una autovaloración muy baja, ellos mismo lo dicen. (Cód.: baja autoestima;*
  Sujeto 8:4).

- *Llegan a nuestro centro con una gran desmotivación académica y muchos insuficientes. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 3:32).*

Consecuencia del grave absentismo sufrido durante sus años escolares y su estrepitoso fracaso escolar:

- *Vienen de otros centros y en muchos casos con graves problemas de absentismo, de asistencia a clase.(Cód.: absentismo; Sujeto 18:3).*

- *Fracasos escolares en su trayectoria anterior y después también absentismo que muestran en la escolaridad anterior. Aquí suelen venir con frecuencia, o casi todos los días, pero en la escolaridad anterior no.(Cód.: absentismo; Sujeto 13:11).*

Provocado por esa despreocupación, falta de interés y empeorado por situaciones socio-económicas muy desfavorables:

- *Familias pues ya lo sabemos ¿no?, desestructuradas, con poquita capacidad cognitiva, con una baja autoestima y después con las características muchas veces de ser niños agresivos e intransigentes. (Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 7:12).*

- *Tienen problemas también sociales y ambientales, por estos contextos que digo. Algunos incluso, con hacinamientos de viviendas, violencia doméstica, droga, horarios irregulares, falta de higiene, falta de alimentación en condiciones deplorables, todo eso está ahí.(Cód.: desestructuración familiar; Sujeto9:6).*

Reflejándose en los alumnos y las alumnas importantes secuelas, una primera sería las dificultades de aprendizaje, falta de hábitos y escasa motivación por lo académico:

- *Buenos días, los rasgos más típicos de estos alumnos a los que atendemos suelen ser chicos con un talante muy nervioso, muy inquieto, chicos con mucha deficiencia a la hora de aprender, escasas capacidades intelectuales, muy poca motivación por la escuela. (Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 3:1).*

- *Son alumnos con muchas dificultades de aprendizaje precisamente han venido al instituto porque han tenido dificultades de aprendizaje de varios tipos. (Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 8:1).*

Una segunda, bajos conocimientos en las diferentes asignaturas, resultante entre otros aspectos, por la falta de comprensión lectora:

- *Muy bajos también de conocimientos y en general y ya más académicamente, mala comprensión lectora e incluso cognitiva. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 1:5).*

- *Hay horas que el cien por cien de la hora, la perdemos entre comillas explicando. Eso en la mayoría de las asignaturas porque es necesario repetirles mucho los conceptos, porque suelen traer un*

nivel muy bajito, académico (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 1:148).

Una tercera las asignaturas que arrastran de cursos anteriores y la dificultad que tienen para superarlas:

- *Muchas pendientes, la mayoría de ellos vienen con muchas asignaturas pendientes de cursos anteriores. (Cód.: asignaturas pendientes; Sujeto 1:6).*

- *Por lo menos un curso o dos vienen arrastrando. A partir de tres o entre tres y seis u ocho asignaturas, la mayoría. Luego ya hay alguno que tienes todas las asignaturas pendientes. (Cód.: asignaturas pendientes; Sujeto 1:147).*

Una cuarta los conflictos que protagonizan tanto fuera como dentro de sus centros:

- *Chavales que son conflictivos porque de verdad lo son, pues en un patio o fuera de nuestro centro o de nuestra aula o del entorno, son conflictivos. (Cód.: conflictivos; Sujeto 2:164).*

- *Vienen de vuelta de otros centros, los motivos suelen ser los conflictos, ya que en esos centros verdaderamente los profesores o quien sea esta ya un poquito, vamos a decirlo así entre comillas "hartos de ellos" ¿no?, no los aguantan más. (Cód.: conflictivos; Sujeto 2:33).*

Una quinta el empeoramiento de las necesidades educativas especiales, precisamente por está desatención de las familias, consecuencia de sus situaciones socio-familiares marginales:

- *La mayoría de los alumnos tienen dificultades de aprendizaje, vienen de situaciones socioculturales y económicas desfavorables. (Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 1:206).*

- *Son alumnos con enormes carencias, no solo discapacidad cognitiva, también es bastante notorio la afectiva. (Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 4:1).*

Ante estas situaciones el profesorado, dentro de sus intervenciones le da prioridad a trabajar la autoestima del alumnado, intentando recuperar esa imagen perdida en algunos casos y no hallada en otros:

- *Les enseño valores, a veces muy básicos, de cumplimiento del deber, de honestidad, de respeto, ¿para qué?, pues para irle configurando una imagen de persona positiva con la que él pueda llegar a la sociedad. (Cód.: trabajar autoestima; Sujeto 4:43).*

- *El centro en general, y yo desde mi asignatura, intento trabajar como uno de los principales objetivos elevar su autoestima.(Cód.: trabajar autoestima; Sujeto 6:12).*

C.8. Dificultades de aprendizaje

El código «dificultades de aprendizaje» hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades relacionadas en ámbitos como la escucha, el habla, la lectura, escritura, razonamiento o las habilidades matemáticas:

- *Son alumnos con muchas dificultades de aprendizaje precisamente han venido al instituto porque han tenido dificultades de aprendizaje de varios tipos. (Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 8:1).*

- *Claro, no lo conozco muy bien pero los rasgos característicos generales de todos los alumnos que vienen con fracaso escolar son por dificultades de aprendizaje. (Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 5:14).*

Revelándose estas dificultades de aprendizaje por ser alumnado de necesidades educativas especiales, conflictivos y con bajo nivel de conocimientos. Perteneciendo en muchas ocasiones a familias de estatus bajo/medio o a grupos de poblaciones étnicas minoritarias y en ocasiones marginales, palpándose en la existencia de convivencia multicultural en las aulas. Aparejado a estas dificultades de aprendizaje viene lógicamente el bajo nivel de conocimientos que este alumnado posee, redundando negativamente en estos chicos y chicas en su forma de verse y percibirse y declarándolo en esa constante inseguridad:

- *Son alumnos con bajo nivel de conocimientos, son alumnos inmaduros, con baja autoestima, poca seguridad en sí mismos, más o menos ese es el perfil de los alumnos a los que atiendo. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 14:67).*

- *La población que nosotros atendemos tiene unas características muy definidas y yo destacaría, un grupo de alumnos de bajo nivel académico. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 15:1).*

Al igual que en esas manifestaciones conflictivas que hace que cualquier cosa fuera de la rutina le produzca un estado de intranquilidad e inseguridad proyectado en conflicto:

- *¿Tú consideras que en general son niños conflictivos?: - Sí, en general son bastante conflictivos, hay bastantes niños que tenemos*

aquí, que no pueden ni siquiera salirse un poco de la rutina diaria. (Cód.: conflictivos; Sujeto1:19).

- *Chavales que son conflictivos porque de verdad lo son, pues en un patio o fuera de nuestro centro o de nuestra aula o del entorno, son conflictivos. (Cód.: conflictivos; Sujeto 2:164).*

Acompañado por esas dificultades cognitivas que algunos traen consigo y calificadas en sus expedientes como necesidades educativas especiales, reforzadas negativamente en ocasiones y en por esa falta de estimulación de la que han carecido siempre:

- *Llega normalmente con fracaso escolar, entendiendo por fracaso escolar que no ha conseguido los objetivos que pretende la formación reglada, y nos puede llegar bien por un coeficiente intelectual bajo, por debajo de lo normal. (Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 6:93).*

- *Hay un fracaso, porque vienen de vuelta de la enseñanza de otros centros y empiezas a detectar en las primeras pruebas que haces, que tienen un coeficiente intelectual muy bajo, que tienen, un aprendizaje verbal y no verbal también muy bajo, malísimo y que no entienden lo que leen y que no saben discriminar información. (Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 9:2).*

Derivando en una desmotivación intensa y profunda que les hace mirar hacia su horizonte más cercano con desasosiego y pocas esperanzas:

- *Alumno muy desmotivado que vienen de otros centros y en muchos casos con graves problemas de absentismo, de asistencia a clase. (Cód.: desmotivación; Sujeto 19:61).*

- *Llegan a nuestro centro con una gran desmotivación académica, muchos insuficientes, la autoestima por los suelos. En los centros donde han estado generalmente han dado problemas o han generado conflictos. (Cód.: desmotivación; Sujeto 3:31).*

Reforzado este cúmulo de aspectos académicos y personales, sin lugar a dudas tanto por el estatus social bajo/medio al que se han visto abocados, dejándolos apartados de todo lo que suponga inclusión social:

- *Son niños que las cosas básicas no las tienen, sus padres la mayoría están en el paro, los que no están en el paro, pues están buscándose la vida, pues como ya sabemos y otros vendiendo chatarra. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto17: 13).*

- *Las actividades para conseguir algo de dinero para llevar a casa son relacionadas con el narcotráfico o con el "trapicheo" como se suele decir o trabajos que no son remunerados con nóminas, sino con dinero negro, bajo cuerda.(Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 6:22).*

Como por pertenecer a minorías étnicas, las cuales también están en el margen de la marginalidad y de exclusión social, prueba de ello son las aulas repletas de alumnado de diferentes culturas y clases sociales:

- *Los alumnos tienen dificultades de aprendizaje vienen de situaciones socioculturales y económico desfavorables, hay minorías étnicas, gitanos, marroquíes, africano, también tenemos de clases sociales muy diferentes y los más importantes son alumnos muy conflictivos .(Cód.: multiculturalidad; Sujeto 2:162).*

- *Somos una clase muy heterogénea con niños rumanos, polacos, gitanos, marroquíes, argelinos. (Cód.: multiculturalidad; Sujeto 4:35.)*

C.9. Estatus bajo/medio

El código «estatus bajo/medio» representa la posición socio-económico que un individuo ocupa dentro de la sociedad:

- *Son niños que las cosas básicas no las tienen, sus padres la mayoría están en el paro, los que no están en el paro, pues están sacándose la vida pues como ya sabemos y otros vendiendo chatarra. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 17:13).*

- *Son familias de pueblo, con lo que una familia de pueblo trae consigo de sus costumbres, del arraigo más de campo y otras vicisitudes, sin tener a lo mejor ésta problemática tanto económica, pero como he referido también antes, tienen más la problemática creo yo de una súper protección. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 6:94)*

Este correlaciona en un número significativo de casos con familias desestructuradas, con escasa formación y despreocupadas por las necesidades más elementales de sus hijos e hijas. A su vez sus hijos e hijas suelen presentar necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje y acarrear situaciones conflictivas. Por otro lado los chicos/as inmigrantes suelen venir no acompañados de sus familias, huyendo de las situaciones precarias en las que se encontraban, pero habiendo tenido en sus respectivos países y centros educativos situaciones parejas a los de los chicos y chicas que se encuentran en España. Es por ello, que en la amplia variedad étnica y cultural de alumnado que presenta un aula, se suma tanto la multiculturalidad como la conflictividad:

- *Hay minorías étnicas, gitanos, marroquíes, africanos, también tenemos de clases sociales muy diferentes y los más importantes son alumnos muy conflictivos. (Cód.: conflictivos; Sujeto 2:178).*

- *Hay muchos chavales que están en el centro por problemas de drogas, por problemas de robos, por problemas de agresiones, por peleas callejeras.(Cód.: conflictivos; Sujeto 1:35).*

Esta multiplicidad de caracteres conlleva por parte del profesorado un trabajo metódico y concienzudo inculcando valores y concienciando al alumnado de la importancia de adaptarse a una convivencia en una sociedad plural:

- *Generalmente también en las clases también tenemos niños de todo tipo de procedencia, niños africanos, niños rumanos, polacos, de muchas nacionalidades. (Cód.: multiculturalidad; Sujeto 3:19).*

- *Para mí lo más difícil es el primer año sobre todo teniendo en cuenta que yo tengo los mismos alumnos durante cuatro años, pues en el segundo y tercer año ya se van viendo como la convivencia entre un alumno africano, un alumno de etnia gitana o un alumno árabe con el resto, pues es totalmente normal, se aceptan muy bien.(Cód.: multiculturalidad; Sujeto 14:32).*

En contraposición a este trabajo que desarrolla el profesorado, nos encontramos con familias desestructuradas donde los hijos e hijas están a cargo de los abuelos y abuelas o ya pertenecen a nuevas familias, convirtiéndose muchos de ellos en familias numerosas y muy extensas:

- *Generalmente viven con sus padres, pero hay casos en los que no, en los que viven con los abuelos, los que viven con una tía o un tío, incluso en los que hay problemas familiares, los padres se han separado, cada uno está por un lado, en fin, hay de todo.(Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 11:9).*

- *Son muy jóvenes, muchos los cuidan los abuelos, otros son familias desestructuradas o viven ya con otras familias, hay unos líos tremendos entre primos, hermanos, es un jaleo tremendo lo que tienen ellos con sus familiares. (Cód.: desestructuración familiar; Sujeto 17:15).*

Este aumento familiar en muchos casos agrava el problema inicial, pues al ampliar la familia el trabajo aumenta y la despreocupación por los hijos e hijas también, eludiendo responsabilidades y no atendiéndolos como corresponde:

- *También hay un perfil muy típico en niños que están todo el día tirados en la calle. (Cód.: despreocupación; Sujeto 1:39).*
- *No pueden con ellos, no pueden comunicarse con ellos, no son capaces de educarlos. Ni de trasmitirles valores, bien porque ellos no los tienen, bien porque no tienen tiempo o bien porque están completamente despreocupados.(Cód.: despreocupación; Sujeto 1:38).*

En algunos casos estas familias que toman conciencia de la dificultad que les supone no tener formación para educar a sus hijos e hijas y ven la imposibilidad de poder hacerlo correctamente, buscan ayuda en el profesorado. Estos en muchos casos han sido coprotagonistas de esta falta de formación de los padres y madres, pues han sido antiguo alumnado del centro y han sufrido la misma dejadez e indiferencia por parte de sus progenitores:

- *El padre o la madre que no puede con él, es impotencia, no tienen esperanza ninguna, se preocupan porque no son capaces de buscarles un futuro, de orientarlos. Están perdidos completamente. (Cód.: falta de formación; Sujeto 1:43).*

- *Han pasado muchos de ellos por prisión y acuden a ti cuando tienen algún problema, pero tampoco les gusta que les molestes mucho cuando tú tienes problemas con sus hijos. ¿Qué más podría decir de los padres? No sé, la labor del padre como yo la entiendo no la ejercen, no la ejercen.(Cód.: falta de formación; Sujeto 12:11).*

Sin embargo, la traducción inmediata de esta desestructuración, despreocupación, y falta de formación conlleva en los chicos y chicas dificultades de aprendizaje en la escuela:

- *La mayoría de los alumnos tienen dificultades de aprendizaje vienen de situaciones socioculturales y económicas desfavorables. (Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 2:206).*
- *La diversidad, a nivel cognitivo, de hecho tenemos un grupo más necesitado que es el grupo de apoyo. (Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 3:33).*

Y pertenecer al grupo de ambiente desfavorable, con nivel socio-económico bajo, comporta dificultades de aprendizaje y discapacidad detectados a través de las pruebas de diagnostico realizadas por el departamento de orientación y siendo enmarcados dentro del alumnado de necesidades educativas especiales:

- *Son alumnos con enormes carencias, no solo discapacidad cognitiva, también es bastante notorio la afectiva. (Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 4:1).*
- *Hay un fracaso, porque vienen de vuelta de la enseñanza de otros centros y empiezas a detectar en las primeras pruebas que haces, que tienen un coeficiente intelectual muy bajo, que tienen, un aprendizaje verbal y no verbal también muy bajo, malísimo y que no entienden lo que leen y que no saben discriminar información.(Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 9:2).*

C.10. Falta de autonomía

El código «falta de autonomía» apunta al alumnado sin capacidad para tomar decisiones, que necesita de la ayuda del profesorado para la realización de cualquier tarea:

- *Son muy heterónomos, no tienen autonomía a la hora de hacer nada, ni en la tarea, ni en lo escolar, ni en lo académico, ni en lo moral, ni en lo emocional, ni en nada. Todo se hace o por miedo al castigo y a la sanción o por la aceptación del grupo o porque le ha comido el coco el más líder que hay en la clase. (Cód.: falta de autonomía; Sujeto 9:11).*
- *Siempre actividades muy dirigidas, porque ellos no tienen gran autonomía, tienen mucho miedo, muy baja autoestima, se sienten muy inseguros. (Cód.: falta de autonomía; Sujeto 3:64).*

C.11. Fracaso escolar

El código «fracaso escolar» alude al alumnado que por múltiples causas no han finalizado escolarización obligatoria o habiéndola realizado no han obtenido la titulación correspondiente:

- *Un alumno que nos llega normalmente con fracaso escolar, entendiendo por fracaso escolar que no ha conseguido los objetivos que pretende la formación reglada. (Cód.: fracaso escolar; Sujeto 6:1).*
- *Su autoestima está por los suelos, pues han tenido mucho fracaso tanto personal como escolar y eso les hace que el rendimiento académico no sea el que ellos esperan o querrían aunque pusieran todo el esfuerzo que debieran para lo que quisieran hacer. (Cód.: fracaso escolar; Sujeto 7:3).*

Una vez derivados de este llamado fracaso escolar llegan al centro muy dañados, con baja autoestima y habiendo provocados tensiones y conflictos. Destaca en su trayectoria escolar la ausencia de hábitos y los escasos conocimientos adquiridos, pues pasan de curso sin tener base, cimientos donde apoyar los nuevos aprendizajes y en otras ocasiones de ambientes socio-económicos desfavorables lo que determina estar dentro del grupo de necesidades educativas especiales. A lo expuesto se suma unos padres y madres con falta de formación que desconocen como ejercer tal función. La baja autoestima se extiende a todos los niveles, empieza en el ámbito académico y se extiende al personal, siendo chicos y chicas con poca confianza en sus posibilidades:

- *Ellos vienen como comenté antes, súper dañados, súper desmotivados, se quieren muy poco y lo que intento de transmitirles es la importancia de confiar en ellos. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 7:14).*

- *Lo que mejor lo define es una autoestima por los suelos, no traen ninguna autoestima, ni a nivel de estudio, ni a nivel personal y son chavales que siempre van con el no por delante.(Cód.: baja autoestima; Sujeto 2:205).*

Protagonizan escenas agresivas, al ver que no entienden lo que el profesorado explica y sentir hastío, se dedican a molestar a los compañeros y compañeras. Es en este momento cuando el profesorado intervine llamándoles la atención, entonces ellos se revelan y antes de ser tachados de torpes prefieren estar fuera del aula por conflictivos, situación que empeora por una parte la visión a nivel personal que tienen de ellos mismos y la académica:

- *No se enteran en otros institutos de absolutamente de nada, y si estás en clase y no te enteras de nada, pues lo más normal es que estén aburridos o estén durmiendo o están molestando. (Cód.: conflictivos; Sujeto 2:207).*

- *Son alumnos con falta de confianza en ellos mismos, tanto a nivel escolar como a nivel personal. Eso les hace ser alumnos agresivos, que solucionan sus problemas a través de la violencia tanto verbal como física, sobre todo para marcar un poco su terreno; es la "ley del más fuerte". (Cód.: conflictivos; Sujeto 4:11).*

Y por otra la adquisición de conocimientos, impidiendo asentar los ya recibidos y la posibilidad de crear otros nuevos. Produciéndose con esta situación un deterioro continuo y en aumento; objetivos no alcanzados, dificultades en lengua y matemáticas y lógicamente en el resto de las asignaturas:

- *Los objetivos y los contenidos que nos propone Educación, está claro que esos objetivos en el centro que nosotros trabajamos son inalcanzables, porque los alumnos vienen con un nivel académico muy bajo. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 19:74).*

- *Tienen una gran desmotivación, los niveles de conocimientos son bastante bajos y además, muestran muchas deficiencias en lengua y matemáticas fundamentalmente. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 13:2).*

Esta situación conlleva pertenecer al grupo de necesidades educativas especialescuyo final deriva en un alto fracaso escolar:

- *Llega normalmente con fracaso escolar, entendiendo por fracaso escolar que no ha conseguido los objetivos que pretende la formación reglada, y nos puede llegar bien por un coeficiente*

intelectual bajo, por debajo de lo normal.(Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 6:93).

- *También tengo niños con discapacidad, lógicamente tampoco pueden llegará ese nivel de conocimiento, trabajamos las materias pero de una forma bastante adaptada, siempre aconsejado por el departamento de orientación. (Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 7:1).*

Refrendado por unas familias que no saben que deben hacer con sus hijos e hijas, bien por haberlos tenido demasiado jóvenes, bien por carecer de formación o en ocasiones por estar estigmatizados al pertenece también ellos a grupos de marginación y exclusión social:

- *Una cosa importante es que no saben ser padres, la mayoría, o sea, yo creo que han sido padres demasiado pronto y no están a la altura de tener hijos, o sea, son más amigos por la edad que padres, no saben hacer de padres. (Cód.: falta de formación; Sujeto 16:16).*

- *Define a los padres de sus alumnos: - Pues son personas sin formación ninguna, pero ninguna; algunos no saben ni leer ni escribir, en el paro, vienen de familias que ya tienen ese tipo de carencias. (Cód.: falta de formación; Sujeto 17:14).*

C.12. Inadaptados

El código «inadaptados» representa a aquellas personas que por su comportamiento con los demás por el estilo de vida no encajan en los patrones establecidos de comportamiento social aceptados por la comunidad:

- *Alumnos aburridos, hastiados, asqueados, aunque suenen feos estos adjetivos, pero que rechazan totalmente el sistema escolar. (Cód.: inadaptados; Sujeto 6*:73).

- *Alumnos que presentan bastante dificultad a la hora de relacionarse. (Cód.: inadaptados; Sujeto 15: 41).*

Es por ello que en el ámbito académico las programaciones deben ajustarse a las realidades de cada alumno/a y realizarse en función del progreso diario que vayan experimentando, por lo que se caracterizan por ser cambiantes y flexibles:

- *Las programaciones yo por lo menos las que yo hago no son muy exactas en el sentido de que luego el día a día es el que te va haciendo las programaciones, es el que te las va ajustando. (Cód.: programaciones flexibles; Sujeto 1:149).*

- *Programación pues es una cosa que sí, que intentamos hacerla lo más cercana posible y tal, pero es totalmente flexible, o sea que no vale decir hoy toca esto y mañana lo otro, porque las circunstancias de ese día. (Cód.: programaciones flexibles; Sujeto 5:74).*

C.13. Multiculturalidad

El código «multiculturalidad» reseña la coexistencia de diferentes culturas dentro de una misma aula, centro y entorno educativo:

- *Somos una clase muy heterogénea con niños rumanos, polacos, gitanos, marroquíes, argelinos. (Cód.: multiculturalidad; Sujeto 4:35).*

- *Nuestras clases son muy heterogéneas en todo, tanto en nacionalidades hasta lugar de procedencia, hasta clases sociales. Entonces hacerles ver que una vez que estén aquí no importa de donde venga y que son todos iguales, tratarles de la misma manera*

es una manera de verlos sin diferencias. (Cód.: multiculturalidad; Sujeto 5:69)

Esta multiculturalidad se refleja en las aulas, siendo el perfil del alumnado inmigrante el de provenir socialmente de estatus bajo/medio. En el plano académico pertenecer al espectro de las necesidades educativas especiales, con grandes dificultades de aprendizaje y ser conflictivos. Para paliar estas dificultades el profesorado trabaja de forma perseverante la inclusión y la educación en valores. Como se ha comentado su estatus oscila entre el bajo nivel económico y el medio, siendo la nota predominante en unos casos la despreocupación y en otros la sobreprotección de los hijos e hijas:

- *Define a los padres de tu alumnado: -Bueno, pues, lo que te digo, hay varios estereotipos, hay un grupo que tiene un nivel bajo social, despreocupados, no se preocupan mucho por sus hijos. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 1:146).*

- *Por la opción que nos llegan de pueblos desde la provincia, no de barrios marginales nuestros, donde ahí nos llegan ya otro tipo de alumnos, que a lo mejor la situación económica y familiar es más normal. (Cód.: estatus bajos/ medio; Sujeto 6:86).*

Estos aspectos conllevan alumnado conflictivo justificado en ocasiones sus actos disruptivos por sus padres y madres, llegando al punto de abandonar los estudios, pero quedándose con la sensación de haber sido rechazados y excluidos, acudiendo como último recurso a este nuevo centro:

- *Alumnos que han sido rechazados o dejados de lado un poco en sus clases, lo que ha hecho que sean alumnos disruptivos, alumnos que han creado problemas, conflictos y no han superado o dejan los estudios, no consiguen avanzar. (Cód.: conflictivos; Sujeto 6:4).*

- *Y ya después cuando han visto que en muchos centros han sido expulsados, o no han tenido un seguimiento por parte de los equipos de orientación, o cuando ellos no han visto que no son importantes para sus profesores o para el sistema educativo ya es cuando han recurrido a nosotros. (Cód.: conflictivos; Sujeto 7:102).*

Estas situaciones tan dramáticas y el haber tenido una trayectoria escolar deficitaria y en algunos casos ausente, hace que las dificultades de aprendizaje sean muy significativas:

- *La mayoría de los alumnos tienen dificultades de aprendizaje, vienen de situaciones socioculturales y económicas desfavorables. (Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 2:206).*

- *Son alumnos con muchas dificultades de aprendizaje precisamente han venido al instituto porque han tenido dificultades de aprendizaje de varios tipos.(Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 8:1).*

Además de estar dentro de los/as alumnos/as de necesidades educativas escolares, prueba de ello es el fracaso de escolar sufrido y la necesidad de adaptarles las asignaturas:

- *Tipo de alumnos tenemos, pues son alumnos que vienen con un fracaso escolar, algunos como hemos comentado antes, por tema intelectual, por su coeficiente. (Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 6:19).*

- *También tengo niños con discapacidad, lógicamente tampoco pueden llegar a ese nivel de conocimiento, trabajamos las materias pero de una forma bastante adaptada, siempre aconsejado por el*

departamento de orientación.(Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 7:1).

Para paliar estas diferencias el profesorado trabaja la inclusión, desde diferentes perspectivas, bien explícitamente desde asignaturas concretas como ciudadanía o bien desde la cohesión grupal, para posteriormente dar importancia a lo estrictamente académico:

- *El año pasado por ejemplo dábamos una asignatura que era Ciudadanía y enfocaba todo totalmente hacia la integración tanto de personas extranjeras como personas con necesidades educativas especiales. (Cód.: inclusión; Sujeto 10:80).*

- *Cuando la tienes incluida, ya es más fácil darle protagonismo al currículum, a la materia, a lo que tiene de verdad importancia a nivel académico. Tienes un grupo cohesionado donde la persona está incluida. (Cód.: inclusión; Sujeto 9:46).*

Dándole un lugar protagonista al trabajo en valores, dedicándole espacios concretos, diariamente y en muchos momentos, a través de reflexiones, diálogos u otros:

- *Pues aparte de los contenidos que tenemos que trabajar con ellos, aquí se hace mucho hincapié en los valores. (Cód.: educar en valores; Sujeto 1:21).*

- *Todas las mañanas hay una reflexión cuando surge el momento. Puede ser debido a un suceso cualquiera, conflictivo o no. Son instantes en los que hay que parar el mundo académico y el mundo de la enseñanza, porque ahí es justamente donde se interioriza el mundo de los valores". (Cód.: educar en valores; Sujeto 4:9).*

C.14. Necesidades educativas especiales

El código «necesidades educativas especiales» alude al alumnado con los que se llevan a cabo una sería de medidas permanentes o temporales que les ayudan a compensar las posibles dificultades que pueden presentar a la hora de acceder al curriculum establecido para su edad:

- *Los alumnos que son de apoyo están diagnosticados, o se sabe, entonces los de apoyo bajan con la profesora de apoyo. (Cód.:* necesidades educativas especiales*; Sujeto 16:31).*

- *En mi caso, es que he estudiado para eso, entonces sé muy bien cómo enfocarlo, incluso mando a cada uno de ellos, por grupo, trabajos sobre una discapacidad, sobre la sordera, la verdad es que es sorprendente en estos niños la empatía que tienen hacia las personas con necesidades, la verdad es que es asombroso y el resultado una experiencia buenísima. (Cód.:* necesidades educativas especiales*; Sujeto 10:77).*

La tipología de alumnado, se caracteriza, como se puede ver a continuación, por un predominio de chicos y chicas inmigrantes procedentes en su mayoría de Marruecos, de África Subsahariana, Países del Este y Latinoamérica. Es un alumnado además con dificultades de aprendizaje y conflictivos. Cuyas familias son marginales y desestructuradas. Habiendo sufrido en el plano académico fracaso escolar y teniendo que llevar a cabo adaptaciones curriculares para compensar las carencias con las que llegan y en plano personal una gran desmotivación ante los estudios. Esta multiculturalidad es aprovechada por el profesorado además de para trabajar los valores como enriquecimiento personal de los chicos y chicas para impulsar la nueva lengua y para conocer la cultura y las costumbres de otros países:

- *De otros países y eso al mismo tiempo que enriquece a los compañeros de nacionalidad española también lo enriquece a ellos mismos, porque no solamente adquieren las destrezas en el lenguaje y los conocimientos que se transmiten en clase, sino que se impregnan de la visión que la adolescencia tiene del entorno donde están viviendo. (Cód.: multiculturalidad; Sujeto 7:6).*

Lógicamente el hecho de proceder de situaciones marginales y excluidas socialmente acrecienta las dificultades de aprendizaje:

- *La mayoría de los alumnos tienen dificultades de aprendizaje vienen de situaciones socioculturales y económicas desfavorables. (Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 8:22).*

- *Claro, no lo conozco muy bien pero los rasgos característicos generales de todos los alumnos que vienen con fracaso escolar son dificultades de aprendizaje. (Cód.: dificultades de aprendizaje; Sujeto 5:14).*

Y propicia un mayor número de conflictos, a veces por falta de capacidad, otras por falta de formación, otras por no haber tenido hábitos de estudios y en otras ocasiones por percibir la agresividad como una respuesta normalizada ante cualquier situación:

- *Son alumnos con muchas dificultades de aprendizaje precisamente han venido al instituto porque han tenido dificultades de aprendizaje de varios tipos, unas veces por problemas de formación otras veces por problemas de capacidad, de nivel, de formación y otras veces por disciplina. (Cód.: conflictivos; Sujeto 8:2).*

- *Después también lo de la violencia normalizada, tienen tan normalizada, tan normalizada, que ni siquiera entienden que esas*

> *explosiones de agresividad no son normales, sino que para ellos, es la vía más normal de resolución de cualquier conflicto, la ley del más fuerte y la ley del talión, que yo te pego la torta y soy el más fuerte y el que me planto, eso está súper normalizado. (Cód.: conflictivos; Sujeto 9:71).*

Esta violencia se ve como algo muy común en las zonas de donde ellos provienen, pues son núcleos de población deprimidos y marginales de la ciudad, siendo su estatus bajo/medio al igual que sus posibilidades:

- *Yo pienso que se trata en su mayor parte de alumnos que han nacido en familias con un nivel socioeconómico bajo o medio. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 15:22).*

- *Mi alumnado viene de zonas deprimidas de la ciudad, de barrios periféricos. (Cód.: estatus bajo/medio; Sujeto 14:66).*

En el plano académico esto acarrea en primer lugar el tenerse que enfrentar a un gran fracaso escolar:

- *Yo, la mayoría de alumnos que atiendo son alumnos que han fracasado en su escolaridad anterior. (Cód.: fracaso escolar; Sujeto 13:65).*

- *Yo destacaría, un grupo de alumnos de bajo nivel académico también con importantes problemas en cuanto a autoestima, ocasionadas fundamentalmente por ese fracaso escolar. (Cód.: fracaso escolar; Sujeto 15:3).*

Al igual que el tener que recurrir a realizar adaptaciones curriculares para compensar este fracaso escolar, resultando estas adaptaciones un trabajo muy positiva, pues sienten que entienden lo que se les explica y pueden progresar a partir del nivel de conocimiento que poseen:

- *Adaptación de contenidos, eso sí me parece muy importante, porque es lo que hace que ellos, en su medida, lleguen a comprender las cosas y lleguen a ver lo práctico del asunto. (Cód.: adaptación curricular; Sujeto 1:113).*

- *Si en vez de sacar la secundaria en cuatro años la tienen que sacar en cinco, pues la tienen que sacar en cinco, pero se parte de sus conocimientos. (Cód.: adaptación curricular; Sujeto 2:152).*

En el plano personal se encuentran desganados, sin fuerzas y muy dañados, es por ello que el profesorado lo que trata de trabajar es el reconocimiento de nuevas sensaciones y experiencias beneficiosas:

- *Tienen mucha desmotivación, no tienen motivación ninguna, no tienen ganas de nada. (Cód.: desmotivación; Sujeto 1:126).*

- *Nosotros lo que queremos por todos los medios es que no experimenten las sensaciones que han experimentado en otros sitios de desmotivación.(Cód.: desmotivación; Sujeto 7:44).*

D. Perfil del profesorado

Esta familia está configurada por los códigos: apertura docente, autocontrol del profesorado, conducta docente ejemplar, conocer población, continuidad del profesorado, disponibilidad, empático, equilibrio disciplina/cariño, estilo docente diverso, formación, habilidades sociales, humildad, vocación. Apreciándose como se puede observar en la tabla que exponemos a continuación los más frecuentes por orden de aparición: Equilibrio entre disciplina/cariño, conocer población, estilo docente diverso, vocación y empático.

CÓDIGOS	*F*	Nº relaciones
Apertura docente	4	1
Autocontrol del profesorado	2	3
Conducta docente ejemplar	4	3
Conocer población	15	2
Continuidad del profesorado	7	0
Disponibilidad	5	2
Empático	10	2
Equilibrio disciplina/cariño	21	2
Estilo docente diverso	14	0
Formación	3	3
Habilidades sociales	4	1
Humildad	3	0
Vocación	13	3

Tabla 17: Códigos de la familia «perfil del profesorado». (Fuente: Elaboración propia).

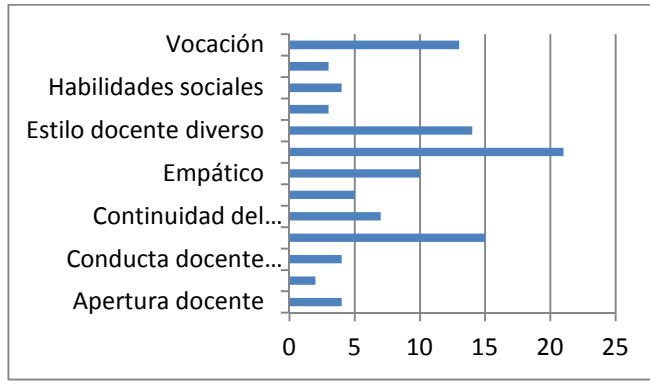


Gráfico 14: «Perfil del profesorado».

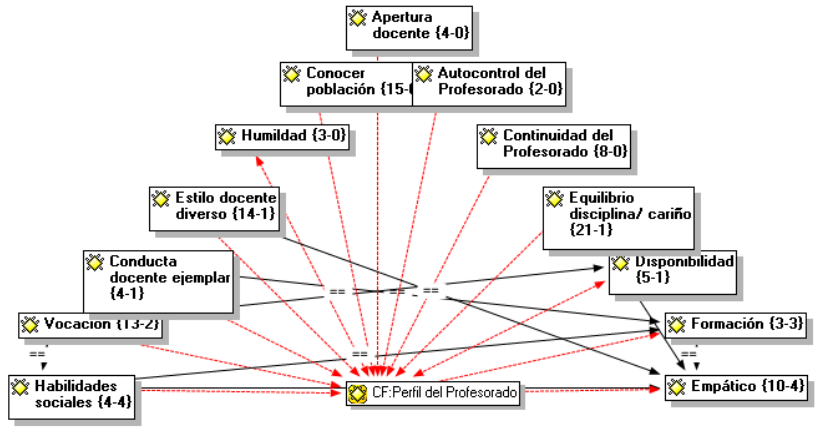


Figura 5. «Perfil del profesorado».

D.1. Apertura docente

El código «apertura docente» alude a personas con ganas de aprender, abiertas de mente y con capacidad para adaptarse a nuevos cambios:

- *No los conoces y tienes que adaptarte a ellos y ellos adaptarse a ti y al centro. (Cód.: apertura docente; Sujeto 1:81).*

- *Una persona cercana, una persona abierta, una persona que esté abierta a lo que los demás les vayan sugiriendo, a los nuevos cambios. (Cód.: apertura docente; Sujeto 12:43).*

D.2. Autocontrol del profesorado

El código «autocontrol del profesorado» sugiere la capacidad del profesorado para aprender a controlar y expresar las emociones de forma adecuada y lograr que las emociones no guíen de forma inadecuada las manifestaciones de sus conductas:

- *También tiene que tener un alto grado de control emocional porque el tipo de alumnos que nosotros tenemos nos ponen a prueba todos los días. (Cód.: autocontrol del profesorado; Sujeto 13:46).*

- *Sí, lo hago de forma consciente, de forma controlada, en ese momento que yo estoy enfadada me autocontrolo y muy pocas veces pierdo la calma digamos que desde la tranquilad, la serenidad, le llega mucho más la disciplina a los niños, porque me ven segura, saben que en ese momento se lo estoy diciendo totalmente en serio. (Cód.: autocontrol del profesorado; Sujeto 3:12).*

D.3. Conducta docente ejemplar

El código «conducta docente ejemplar» apunta al profesorado que con su saber ser y estar se convierte en modelo a imitar y respetar por su alumnado:

- *Poniendo muchos ejemplos, los ejemplos les ayudan a ellos a entender, repitiendo las veces que haga falta, yo nunca pongo una mala cara. (Cód.: conducta docente ejemplar; Sujeto 1:85).*

- *Tienes muchas cualidades para transformar algo injusto por justo, dar lo mejor que tú tienes a los demás y para que tengan como meta eso tienen que ver en ti esa actitud, que es dar lo mejor que tú tienes a los demás empezando por ellos mismos. (Cód.: conducta docente ejemplar; Sujeto 7:78).*

Comienza por un acercamiento al alumnado y creando una relación de confianza, pero siempre teniendo presente el respeto que se deben ambas partes, es decir, profesorado-alumnado y utilizando para ello, entre otras estrategias las tutorías afectivas. Siendo indispensable construir una relación de confianza, pues ellos no están acostumbrados a ser escuchados y a

escuchar, al igual que al poder compartir sus problemas y preocupaciones, es por ello que la cercanía y el cariño son prioritarios:

- *Pues siempre con la barrera del respeto, siempre por medio, la relación que yo intento siempre es de cercanía y de confianza, confiar en ellos, porque son muy desconfiados, muchos no están acostumbrados a confiar en nadie, muchas veces ni siquiera en sus propias familias. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto 1:14).*

- *Lo primero es una relación cercana, es decir, que me involucre y conozca sus problemas, sus preocupaciones. Creo que es muy importante que los alumnos tengan esa confianza. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto 2:5).*

Sin dejar de lado por supuesto un pilar fundamental que en este caso es el respeto hacía el alumnado, demostrándoselo en el día a día, interesándose por ellos, por sus aficiones, por sus preocupaciones y por todo aquello que para el alumnado sea algo significativo y relevante en sus vidas:

- *El respeto por medio, porque es una barrera que nunca hay que atravesar, hay que ir poquito a poco acercándote a ellos, interesándote por sus problemas, por su día a día, por sus aficiones, por las cosas que les gustan. (Cód.: respeto; Sujeto 1:154).*

- *Pero si por casualidad no suelen hacerlo me acerco a él, le hablo en el oído le digo vente conmigo antes de que el problema sea más grande, acercándome de manera amistosa a ese alumno. (Cód.: respeto; Sujeto 2:209).*

Esta labor se lleva a cabo de varias maneras, pero una de las más utilizadas, que ocupa un lugar prioritario, es sin lugar a dudas las tutorías afectivas, pues a través de ellas, el profesorado logra esa cercanía, siendo el afecto con el que

trata al alumnado el eje cardinal. Viéndose en esa atención personalizada que se lleva a cabo en el diario, estando el profesorado no sólo atento a las dificultades académicas, sino a las personales también:

- *A nivel humano haciéndoles ver que por muchos problemas que hayan tenido son personas y sobretodo son buenas personas, eso es fundamental. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 2:18).*

- *Estaba de mesa en mesa resolviendo algunas dudas de los compañeros, pero una compañera me hizo señales, me llamó y me acerqué y me dijo que Miguel estaba mal, le dije que se saliera un momentito, que se sentara en el banco de fuera cinco minutos que se tranquilizara mientras yo dejaba la clase organizada, resolví las cuatro dudas, no hizo falta el profesor de guardia, salí con él. Me contó que había tenido un conflicto en casa, y estuvimos hablando durante un ratillo para intentar solucionar eso. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 2:210)*

D.4. Conocer población

El código «conocer población» apunta a informarse sobre las características peculiaridades y particularidades de la población con la que va a trabajar, así como de su entorno:

- *El profesor, como hemos hablado al principio, tiene que conocer a su población, pero en todo, qué problema trae, cuáles son sus circunstancias, cómo se mueven, es decir, conocerlos bastante bien, eso es muy importante para los dos lados. (Cód.: conocer población; Sujeto 2:122).*

- *La persona que tiene que trabajar aquí tiene que saber adónde viene, a qué barrio viene, con qué problemática se va a encontrar. (Cód.: conocer población; Sujeto 17:33).*

D.5. Continuidad del profesorado

El código «continuidad del profesorado» sugiere un sistema de trabajo que hace que el profesorado permanezca el mayor número de horas y años con el alumnado al que atiende para lograr así una implicación y conocimiento mutuo que les ayude a trabajar juntos:

- *Cambiarles de tutor cada año, cambiarles de profesores cada año, yo creo que es contraproducente, entonces ellos ya nos conocen, la relación no hay que empezarla otra vez de nuevo. (Cód.: continuidad del profesorado; Sujeto 2:212).*

- *Ellos ya nos conocen, no hay que empezar otra vez de nuevo, esos meses que se necesitan al principio ya no son necesarios, ya es mucho más cómodo, mucho más fácil, además ellos mismos lo demandan. (Cód.: continuidad del profesorado; Sujeto 2:213).*

Es por ello, que las tutorías suelen estar configuradas, en la mayoría de los casos, por los mismos profesores y profesoras durante los cuatro años que está matriculado el alumnado en secundaria, siendo el tutor o tutora la figura inamovible durante la etapa completa, pues se hace imprescindible reforzar esa relación de confianza y cercanía, contribuyendo a ello el mayor tiempo que pasan juntos, aspecto que indudablemente refuerza el conocimiento mutuo y fortalece esos lazos emocionales tan importantes con este tipo de alumnado:

- *El profesor de Educación Física, la profesora de Inglés, los profesores de los talleres suelen ser los mismos profesores todos los años, el de Educación Física es el mismo todos los años, la de*

Inglés suele suelen cambiar, intentamos que no cambien. (Cód.: tutoría etapa completa; Sujeto 2:201).

- *Para estos chavales que tienen una dificultad que vienen con muchas carencias, cambiarles de tutor cada año, cambiarles de profesores cada año, yo personalmente pienso que puede ser un poco traumático. Ellos ya nos conocen, no hay que empezar otra vez de nuevo, esos dos primeros meses de adaptación se hacen más amenos, ya es mucho más cómodo, mucho más fácil, además ellos mismos lo demandan. (Cód.: tutoría etapa completa; Sujeto 2:202).*

D.6. Disponibilidad

El código «disponibilidad» indica estar al servicio del alumnado y de las familias cuando ellos lo demanden:

- *Te presto mi ayuda, aquí me tienes como recurso, utilízame, que entre los dos lo vamos a hacer y vamos a hacer que tu hijo salga de la historia que tú has vivido y vamos a proyectarlo hacia otra forma de vivir y hacia otra forma de conseguir lo que tú no has conseguido y ahí sí que se implican. (Cód.: disponibilidad; Sujeto 9:25)*

- *Haciéndote parte de alguna manera de la familia, siendo un miembro más de su familia, incluso dándoles tu teléfono personal y diciéndoles "que me puedes llamar a la hora que quieras, que si tienes un problema, que si tienes algún problema que yo estoy aquí, fines de semana lo que haga falta", al final tú formas parte de esa familia, eres uno más. (Cód.: disponibilidad; Sujeto 9:27).*

Disponibilidad que se percibe tanto por el acompañamiento que realizan con el alumnado como por los compromisos a los que llegan con las familias. Todo gracias a la gran vocación que sienten por su trabajo. El

acompañamiento se manifiesta en esta preocupación por saber en todo momento cuál es el estado anímico del alumnado y por esta disponibilidad para ayudarlos en todo aquello que se precise:

- *Si un niño empieza a faltar, lo primero que se te viene a la cabeza si no te han dicho nada, es que está desmotivado o ha pasado algo en el centro, que ha tenido algún problema que puedes desconocer y que por otro lado puedes ayudarle bastante, puedes poner remedio a una observación que para el propio niño puede ser un mundo y visto desde fuera pues tiene una solución. (Cód.: disponibilidad; Sujeto 7:45).*

- *En principio de cercanía, pero siempre marcando unos límites en los que ellos vean que ellos son los alumnos y yo el profesor, intentando ver los problemas que tienen, ayudarles, que vean que estoy cerca de ellos, que lo que necesiten estoy ahí para ayudarlos. (Cód.: disponibilidad; Sujeto 12:5).*

Ante esta implicación que el profesorado muestra con su alumnado, es el mismo colectivo docente el que acrecienta el círculo pidiéndole responsabilidades a las familias, para ello llega a compromisos con estos, marcándoles pautas de intervención que ayuden en la educación de sus hijos e hijas:

- *Relación es responsabilizarme con ellos y acordar una serie de pautas que ambos debemos de cumplir.(Cód.: compromisos familias; Sujeto 4:17).*

- *Decirle por favor que vengan a las tutorías con ellos, una vez que estas situaciones se han producido, acordar una serie de pautas, que debemos de respetar ambas partes. (Cód.: compromisos familias; Sujeto 4:78).*

Tanta disponibilidad e implicación está ampliamente justificada debido a la gran vocación que el colectivo del profesorado manifiestan por su profesión, haciéndoles sentir a gusto y felices con lo que hacen:

- *Si has tenido un problema con un alumno, por la tarde siempre terminas llamando o terminas viendo o incluso acercándote a su casa y eso tiene que ser totalmente vocacional, pero no vocacional de docencia. (Cód.: vocación; Sujeto 7:76).*

- *La vocación aunque es una palabra sola te describe las ganas, te describe que estás haciendo lo que te gusta y cuando tú estás haciendo lo que te gusta tú ya eres feliz y esa felicidad la transmites. (Cód.: vocación; Sujeto 1:106).*

D.7. Empático

El código «empático» determina la capacidad de saberse poner en el lugar del alumno/a:

- *Un perfil, saberle llegar al alumno, saberle llegar a sus sentimientos más íntimos. Una vez que has llegado, pues estar dispuesto a enseñarle todo lo propiamente educativo, pero lo primero es llegarle, en sentimientos, en respeto, en valores. (Cód.: empático; Sujeto 4:51).*

- *Ser una persona agradable, afectiva y que se ponga en el lugar del alumno, que se ponga en el lugar de lo que pasa algunas noches y de cómo lo trata su familia, que sea una persona que esté formada en valores, que sea una persona sensible. (Cód.: empático; Sujeto 17:39).*

Empatía que viene acompañada de habilidades sociales y una adecuada formación, sin por ello dejar de tener estilos docentes diversos a la hora de actuar y tratar al alumnado. El saberse poner en el lugar del alumnado les hace llevar a cabo un acompañamiento cercano y cuidadoso con el alumnado al que educa, sin dejar de lado un justo equilibrio entre cariño y disciplina. Estas habilidades sociales van de la mano de amplios conocimientos en psicología, pedagogía, gestión de emociones y dinámicas de grupo:

- *Lo primero formación en resolución de conflictos, habilidades sociales, conocimientos en psicopedagogía, una metodología didáctica totalmente adaptada a los perfiles con los que trabajamos, dinámicas de grupo, gestión de emociones en el aula, inteligencia emocional. (Cód.: habilidades sociales; Sujeto 9:50).*

- *Yo tendría muy claro las características que tendrían que tener las personas que van a trabajar aquí, yo creo que tienen que ser personas con habilidades sociales. (Cód.: habilidades sociales; Sujeto 15:29).*

Una amplia formación no sólo académica, sino en el trato con chicos y chicas conflictivos y conflictivas y provenientes de poblaciones marginales, con la dificultad añadida que esto conlleva:

- *Tiene que ser una persona que se haga respetar, tiene que ser una persona formada, pero formada tanto académicamente como formada en saber tratar a este tipo de alumnos, tiene que ser una persona que muestre cariño y que sepa tratarlos. (Cód.: formación; Sujeto 9:57).*

- *Una formación psicológica y académica. (Cód.: formación; Sujeto 13:49).*

No por poseer estas cualidades; empáticos, con habilidades sociales y formados, significa que su estilo y modo de actuar sean iguales, muy por el contrario existe una diversidad de actuaciones determinadas tanto por aspectos personales, como por experiencias acumuladas, después de ir almacenando años de trabajo con estos colectivos:

- *Cada compañero tiene un método digamos acorde con su forma de ser y con la experiencia que adquiere cada año. Yo me imagino o por lo menos yo pienso, que no hay ninguna regla común a todos, lo que a uno le funciona a otro le puede ir fatal. (Cód.: estilo docente diverso; Sujeto 1:95).*

- *Cada profesor tiene su patrón, cada profesor digamos que tiene su forma de trabajo. (Cód.: estilo docente diverso; Sujeto 4:45).*

Lógicamente no falta jamás el acompañamiento al alumnado, tanto a nivel personal como académico, prueba de ello es el tesón y la perseverancia con la que el profesorado atiende a sus necesidades:

- *Una persona que tenga más facilidad para el aprendizaje esté al lado de otra persona que no tiene tanta facilidad y que si en algún momento se perdieran, lógicamente estamos los profesores para recordar. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 7:54).*

- *Pienso que tiene que pasar un tiempo para conocerte, yo creo que si el chico te conoce y ve que lo que tú estás haciendo día a día es ayudarle, en el momento que valoran eso, que se dan cuenta, lo tienes todo hecho , ya solo queda mantener un ritmo de clase y lo demás va solo. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 20:40).*

Sabiendo combinar en su justa medida disciplina y cariño, convirtiéndose esta forma de actuar en toda un arte de intervención:

- *Siempre me imagino representar una figura que refleja dos actitudes, por una parte una cierta semblanza de padre y por otra una cierta semblanza de maestro. (Cód.: equilibrio disciplina/cariño; Sujeto 4:3).*

- *Tiene que ser un profesor que congenie dos cosas que pueden ser muy distintas: por una parte tiene que estar muy abierto, tiene que ser tolerante, tiene que ser muy dialogante, pero por otra también hay que ser firme e intransigente en muchos momentos. (Cód.: equilibrio disciplina/cariño; Sujeto 6:67).*

D.8. Equilibrio disciplina/ cariño

El código «equilibrio disciplina/cariño» se refiere a la ecuanimidad y mesura del profesorado para saber combinar cuándo exigir y cuándo dar afecto:

- *Tiene que ser un profesor que congenie dos cosas que pueden ser muy distintas: por una parte tiene que estar muy abierto, tiene que ser tolerante, tiene que ser muy dialogante, pero por otra también hay que ser firme e intransigente en muchos momentos. (Cód.: equilibrio disciplina/cariño; Sujeto 6:67).*

- *Yo ya sé cuándo tengo que dar más dosis de disciplina, o más dosis de afecto, o cómo mezclo la disciplina con el afecto, pero claro la disciplina viene por la necesidad de la norma y porque hay que poner unos límites en el trabajo de grupo y en el trabajo de clase e intelectual y el afecto porque la necesidad del afecto es tan grande, las carencias son tan importantes. (Cód.: equilibrio disciplina/cariño; Sujeto 9:13).*

Haciendo alarde de este equilibro a través de una gran capacidad para empatizar con el alumnado, llegando a ellos con confianza/cercanía y colaborando con las familias a través de un representante de la misma o figura de referencia. La empatía se detecta en ese saber llegar a los sentimientos del alumnado, en el aportarle a nivel de valores y en saber guardar un adecuando equilibrio entre lo emocional y la exigencia de responsabilidad:

- *Un perfil, saberle llegar al alumno, saberle llegar a sus sentimientos más íntimos. Una vez que has llegado, pues estar dispuesto a enseñarle todo lo propiamente educativo, pero lo primero es llegarle, en sentimientos, en respeto, en valores. (Cód.: empático; Sujeto 4:51).*

- *Tiene que ser un profesor que congenie dos cosas que pueden ser muy distintas: por una parte tiene que estar muy abierto, tiene que ser tolerante, tiene que ser muy dialogante, pero por otra también hay que ser firme e intransigente en muchos momentos. (Cód.: empático; Sujeto 6:67).*

Utilizando para ello la confianza/cercanía trabajada en el tiempo, interesándose por conocer al alumnado. Siendo un pilar en el que ellos también puedan depositar su confidencialidad:

- *Confiar en ellos poquito a poco, hay que ir confiando en ellos cuando ya los vas conociendo, hablar muchísimo con ellos. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto 1:66).*

- *Profesores, que somos un punto en el que pueden encontrar, esa confianza que han perdido por las razones que sean. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto 2:6).*

Acompañado siempre de una exigencia cuando es necesario, incluyendo para todo lo expuesto a la familia y en estos momentos de atribuir responsabilidades hacer partícipe a esa persona de la familia que se identificó como figura de referencia o representante del alumnado en el centro:

- *La figura para ellos moral o el responsable pero no legal, el que tiene la custodia o el que el que tiene la autoridad con el que luego tú tienes que trabajar. (Cód.: figura de referencia; Sujeto 8:20).*

- *Ellos tienen que ver una persona que no les va a fallar y que tiene las cosas muy claras. (Cód.: figura de referencia; Sujeto 16:5).*

D.9. Estilo docente diverso

El código «estilo docente diverso» se refiere al reflejo de la personalidad de cada docente en las actuaciones que llevan a cabo con su alumnado:

- *Es verdad que cada uno tenemos un carácter y cada uno como si fuera un pulpo con sus tentáculos, mueve cada bracito de una manera peculiar, propia de cada profesor. (Cód.: estilo docente diverso; Sujeto 6:62).*

- *Yo creo que es importante que aunque todos actuemos de la misma manera, creo que es importante que cada profesor aporte a la clase su personalidad, para no ser todos muy monótonos y los alumnos vean diferentes formas de actuar y así aprendan cómo hacerlo. (Cód.: estilo docente diverso; Sujeto 5:48).*

Esta diversidad de estilos docentes se percibe en la impronta de personalidades dispares, pero es una diversidad a la que se acoplan tanto de forma armoniosa una gran capacidad de empatizar, como una necesidad de

llevar a cabo con el alumnado líneas de actuación comunes. El ser empático es una cualidad que todo el profesorado considera imprescindible para trabajar con esta población tan problemática, expulsados de otros centros y apartados de la enseñanza obligatoria:

- *Como esa persona no tenga vocación y no se lo crea y no tenga una sensibilidad con estos perfiles que se vaya a trabajar a otro centro. Eso lo tengo muy claro. (Cód.: empático; Sujeto 9:62).*

- *Considero que tiene que tener una gran capacidad de empatía y de poderse relacionar con los demás. (Cód.: empático; Sujeto 13:45).*

Sumándosele a este estilo docente diverso, la interiorización de líneas actuación comunes que llevan a cabo el profesorado, las cuales se han convertido en algo indispensable y certero a la hora de trabajar con el alumnado:

- *Cuando intentamos distribuir el aula los profesores que entran tienen criterios parecidos o más bien yo diría el mismo criterio. (Cód.: línea de actuación común; Sujeto 7:52).*

- *Todos los profesores que entran en unas misma tutoría, en principio tenemos o sabemos cuáles son los criterios o tenemos al menos en la teoría el mismo criterio, lo que te he contado antes de dejar las sillas puestas, si hay un problema se resuelve dentro, no se deja el problema para el profesor que venga siguiente. (línea de actuación común; Sujeto 16:37).*

D.10. Formación

El código «formación» apela a aquella persona formada tanto a nivel académico como personal para poder llegar al alumnado con el que trabaja:

- *Tiene que ser una persona que se haga respetar; tiene que ser una persona formada, pero formada tanto académicamente como formada en saber tratar a este tipo de alumnos; tiene que ser una persona que muestre cariño y que sepa tratar a estos alumnos. (Cód.: formación; Sujeto 10:57).*

Una formación donde prime la empatía y las habilidades sociales. La empatía como aspecto ineludible para trabajar con el alumnado, que comprenda su problemática, su estilo de vida y que a su vez tenga capacidad para darse a respetar:

- *Una persona que ejerza la empatía y sepa ponerse en el lugar del alumno y la problemática que traen nuestros alumnos. (Cód.: empático; Sujeto 15:8).*

- *Que sea una persona con educación, para mí es un arte y hay que tener un poquito de arte y combinar lo afectivo con la rigurosidad, digamos tenemos que trabajar, yo te quiero mucho pero tú me vas a responder. Entonces tiene que ser una persona agradable, afectiva y que se ponga en el lugar del alumno. (Cód.*: empático; Sujeto *17:34).*

Anexada a ésta irá el poseer un conjunto de habilidades sociales que le permitan resolver conflictos, transmitir valores y conocer de primera mano tanto al alumnado como a sus familias:

- *Debería de tener, creo, una adecuada formación en habilidades sociales para poder resolver conflictos que se nos plantean continuamente, y por supuesto, una formación psicológica. (Cód.: habilidades sociales; Sujeto 13:48).*

- *Que sea capaz de transmitir valores, destrezas, habilidades antes que conocimiento. Y que se ponga en el papel de la familia, sobre todo que conozca muy bien el perfil de este tipo de gente. (Cód.: habilidades sociales; Sujeto 19:34).*

D.11. Habilidades sociales

El código «habilidades sociales» apela al desarrollo de conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria:

- *Debería de tener, creo, una adecuada formación en habilidades sociales para poder resolver conflictos que se nos plantea continuamente, y por supuesto, una formación psicológica. (Cód.: habilidades sociales; Sujeto 13:48).*

- *Yo tendría muy claro las características que deberían que tener las personas que van a trabajar aquí. Creo que tiene que ser una persona con habilidades sociales. (Cód.: habilidades sociales; Sujeto 15:29).*

Inseparables de las habilidades sociales, son la necesidad de poseer una gran formación, el ser empático y el tener vocación. Formación tanto a nivel académico como personal, sabiendo combinar el afecto con exigir responsabilidad:

- *Tiene que ser una persona que se haga respetar, tiene que ser una persona formada, pero formada tanto académicamente como formada en saber tratar a este tipo de alumnos, tiene que ser una persona que muestre cariño y que sepa tratarlos. (Cód.: formación; Sujeto 9:57).*

- *Y por supuesto como colofón de todo esto que tenga también una buena formación académica. (Cód.: formación; Sujeto 15:40).*

Empático, pues es imprescindible para poder ponerse en el lugar del alumnado y comprender en las circunstancias que viven y la problemática familiar que arrastran:

- *Puede ser la típica profesora que ejerce como madre y es muy cercana, muy cariñosa, muy comprensiva, pero puede ser también el profesor más anárquico, pero con mucha empatía, y con mucho diálogo, y con mucho convencimiento. (Cód.: empático; Sujeto 4:79).*

- *Ser una persona agradable, afectiva y que se ponga en el lugar del alumno, que se ponga en el lugar de lo que pasa algunas noches y de cómo lo trata su familia, que sea una persona que esté formada en valores, que sea una persona sensible. (Cód.: empático; Sujeto 17:39).*

Y vocacional, pues es una profesión en la que hay que creer, para poder transmitir, aprender y no juzgar:

- *Es un trabajo que puede ser, si tiene vocación y le gusta, muy bonito. (Cód.: vocación; Sujeto 1:103).*

- *Si has tenido un problema con un alumno por la tarde siempre terminas llamando o incluso acercándote a su casa y eso tiene que ser totalmente vocacional, pero no vocacional de docencia. (Cód.: vocación; Sujeto 7:76).*

D.12. Humildad

El código «humildad» alude a prescindir de querer saberlo todo y tener capacidad para reconocer las propias limitaciones y así poder aprender de nuevas experiencias y de otras personas:

- *Entonces, pues tienes que dejar un poco de lado tu orgullo y dejar que te enseñen y que te ayuden y no puedes ir como que lo sabes todo. Imprescindible prepotencia cero. (Cód.: humildad; Sujeto 10:10).*

- *Entonces vocación, implicación, que seas humilde porque llegas aquí y no sabes nada y con el tiempo te das cuenta de que tenías que aprender mucho de tus profesores, de los alumnos que has tenido de las experiencias que has tenido, entonces es muy importante eso, que seas muy humilde, muy humilde. (Cód.: humildad; Sujeto 5:20).*

D.13. Vocación

El código «vocación» se refiere al apasionamiento e inspiración con lo que se vive aquello que te gusta convirtiéndose en un estado y estilo de vida:

- *La vocación aunque es una palabra sola te describe las ganas, te describe que estás haciendo lo que te gusta cuando tú estás haciendo lo que te gusta tú ya eres feliz, esa felicidad la transmites. (Cód.: vocación; Sujeto 1:106).*

- *Primero vocacional, que le guste enseñar, que disfrute enseñando, eso lo primero, a partir de ahí, cualquier persona se puede ir modelando, pero ante todo que sea vocacional.(Cód.: vocación; Sujeto 12:30).*

La vocación se hace notaria tanto por la disponibilidad y el ofrecimiento con el que el profesorado atiende al alumnado y familias, como por el abanico de habilidades sociales que derrochan al manejarse en estas situaciones. Disponibilidad sin límites, atendiendo a los padres y madres fuera de su horario y estando abierto a toda consulta sobre sus hijos e hijas, incluso llegándose a sus hogares si hubiera algún tema que les preocupa, agobie o desasosiega:

- *Nosotros, digo nosotros como el grupo de profesores que trabajamos en el colegio, no terminamos la jornada de trabajo a las tres de la tarde, hay una continuidad, si has tenido un problema con un alumno por la tarde siempre terminas llamando o terminas viendo o incluso acercándote a su casa. (Cód. disponibilidad, Sujeto 7:75).*

- *Si me requieren para saber algo de cómo funciona, o si van bien, van mal, o si le ha quedado la asignatura en concreto cuál es el problema, en qué consiste y tal, pues también tengo esa relación con los padres, sin problema. (Cód. disponibilidad, Sujeto 6:31).*

Y habilidades sociales para resolver tales conflictos, problemas o impedimentos que inhabiliten el normal desarrollo de las clases, utilizando tanto la inteligencia emocional como cualquier conocimiento subyacente que les ayude. Y tratando como siempre la transmisión de valores y la empatía con las familias:

- *Lo primero formación en resolución de conflictos, habilidades sociales, conocimientos en psicopedagogía, una metodología didáctica totalmente adaptada a los perfiles con los que trabajamos,*

dinámica de grupo por un tubo, gestión de emociones en el aula, inteligencia emocional.(Cód.: habilidades sociales; Sujeto; 9:50).

- *Debería de tener, creo, una adecuada formación en habilidades sociales para poder resolver conflictos que se nos plantean continuamente, y por supuesto, una formación psicológica. (Cód.: habilidades sociales; Sujeto 13:48).*

E. Promoción de experiencias positivas

Esta familia está configurada por los códigos: acompañamiento, clima adecuado, cohesión grupal alumnado, compromiso, confianza/cercanía, diálogo/escucha, empatía, expectativas positivas, inclusión, refuerzo positivo, respeto, temperatura grupal, trabajar autoestima, trabajar motivación, tutorías afectivas. Observar en la tabla que exponemos a continuación la más frecuente confianza/cercanía seguida de tutorías afectivas y consecutivamente trabajar la autoestima.

CÓDIGOS	*f*	Nº relaciones
Acompañamiento	14	12
Clima adecuado	8	8
Cohesión grupa alumnado	6	10
Compromiso	9	0
Confianza/cercanía	48	8
Diálogo/escucha	4	12
Empatía	18	4
Expectativas positivas	11	9
Inclusión	10	7
Refuerzo positivo	10	9

Respeto	8	6
Temperatura grupal	18	0
Trabajar autoestima	20	9
Trabajar motivación	17	4
Tutorías afectivas	36	12

Tabla 18. Códigos de la familia «promoción de experiencias positivas».
(Fuente: Elaboración propia).

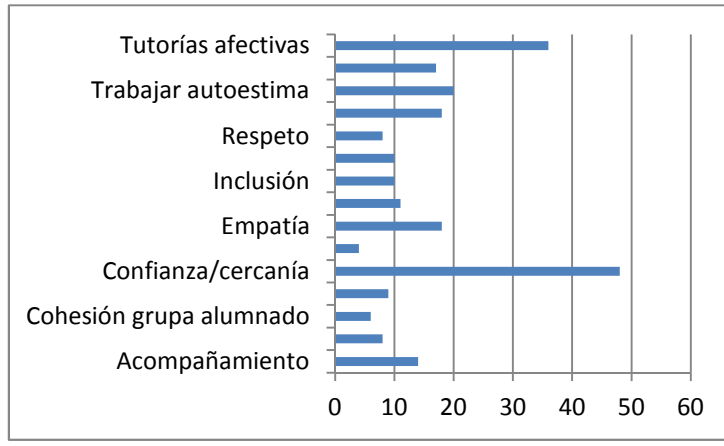


Gráfico 15: «Promoción de experiencias positivas».

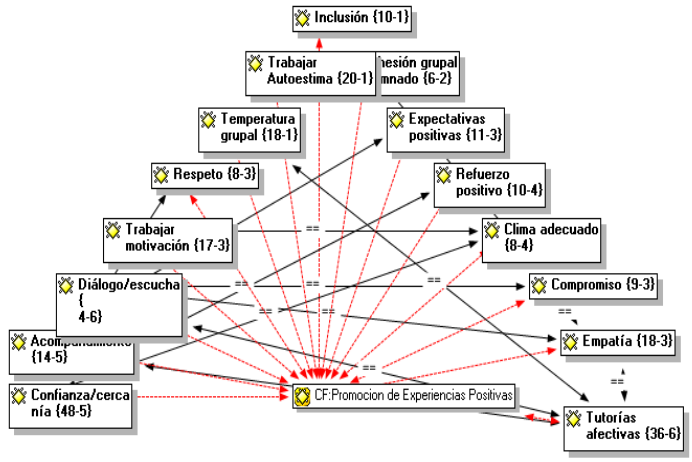


Figura 6: «Promoción de experiencias positivas».

E.1. Acompañamiento

El código «acompañamientos» sugiere la posición que adopta el profesorado de estar junto al alumnado en su crecimiento personal y madurativo, convirtiéndose en ocasiones en un miembro activo de su entorno familiar:

- *Para que ellos vean que mi preocupación es personal no académica y me vean una persona más cercana a la hora de yo poderles ayudar, haciéndoles un seguimiento o si tuviera que acompañarles a una cita con médicos o algo de eso igualmente si me lo solicita y tengo el permiso de la familia pues, sin problemas. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 7:22).*

Ante este grupo de alumnado con bajos conocimientos, el profesorado como estrategia de intervención a la hora de trabajar con ellos e intentar obtener la mayor recuperación y rendimiento posible utiliza los agrupamientos estratégicos dentro del aula. Parte de un acercamiento a través de la

confianza/cercanía, realiza tutorías afectivas, muestra su disponibilidad, es empático y tiene unas expectativas positivas del alumnado al que atiende. En contrapartida se encuentran con familias muy despreocupadas por sus hijos e hijas, pero ellos luchan y tratan de implicarlos de múltiples maneras. Los bajos conocimientos es una de las características que predomina en el grupo de alumnos y alumnas, es por ello que el profesorado adapta el contenido de los libros de texto.

- *Porque aparte de las que yo pueda sacar del libro de texto, tengo que buscar otras o tengo que adaptar esas que vienen en el libro de texto, porque el nivel a veces es tan bajo que ellos no logran alcanzar el nivel del libro que tenemos. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 14:48).*

- *Pues suelen ser alumnos con familias desestructuradas, suelen tener carencias afectivas, prácticamente la mayoría, aunque no son todos, presentan siempre rasgos de agresividad, tienen conocimientos bajos. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 16:3).*

En el aula suele emplear una estrategia de agrupamiento que consiste en emparejar al alumnado con dificultad con otros que puedan ayudarlos con la tarea que encomendada por el profesorado, así se refuerza la autoestima de ambos, del que tiene dificultad porque aprende y del que sabe un poquito más porque se descubre útil, cuando antes no lo había sido, y es el protagonista del aprendizaje de un compañero:

- *Yo en clase tengo alumnos con dificultad de aprendizaje, incluso alumnos con necesidades especiales, entonces siempre tengo un alumno que ayuda a esos alumnos. (Cód.: agrupamientos estratégicos; Sujeto 2:131).*

- *Que ayuda a esos alumnos, que les apoya, no que les hace las tareas sino que está ahí para ayudarlo, porque yo como profesor, si tengo una clase no puedo estar atendiendo las 24 horas del día, entonces este alumno pues ayuda. (Cód.: agrupamientos estratégicos; Sujeto 2:175).*

Esto lo emplea gracias a la confianza y cercanía que tiene con su alumnado, trabajándola en un primer lugar a través de temas más superficiales, como aficiones y hobbies para ir progresando hacía temas más profundos:

- *Hablar muchísimo con ellos, mucho diálogo de muchas temas en general: un poco de deporte, de aficiones, de qué han hecho en el fin de semana, de alguna preocupación que tengan. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto 1:67).*

- *¿Esa confianza se da el primer día?: -No, eso es un trabajo diario de clase, es decir, que las personas o en nuestro caso los alumnos nos vean los más cercanos. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto 2:7).*

Lográndolo entre otros, gracias a las tutorías afectivas con las que consiguen estar siempre atentos e informados de los cambios y pormenores que sufre el alumnado tanto a nivel académico como emocional, pues siempre hay un momento en la que ésta se propicia, bien entre clase y clase, bien en el recreo o en cualquier circunstancia que el alumnado la requiera:

- *Si ven que nosotros estamos encima y que estamos simplemente para ayudarlos, que nos interesan. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 2:45).*

- *Le dije que se saliera un momentito, que se sentara en el banco de fuera, cinco minutos que se tranquilizara mientras yo dejaba la clase organizada, resolví las cuatro dudas, no hizo falta el profesor*

de guardia, salí con él, que había tenido un conflicto en casa, y estuvimos hablando durante un ratillo para intentar solucionar eso. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 2:107).

Para que se den los aspectos anteriormente nombrados, lógicamente tiene que existir una disponibilidad por parte del profesorado, la cual se pone de manifiesto con verbalizaciones que le hace al alumnado donde le deja claro que van a compartir el problema y que le va a acompañar y prestar su ayuda para solucionarlo:

- *Te presto mi ayuda, aquí me tienes como recurso, utilízame, que entre los dos lo vamos a hacer y vamos a hacer que tu hijo salga de la historia que tú has vivido y vamos a proyectarlo hacia otra forma de vivir y hacia otra forma de conseguir lo que tú no has conseguido y ahí sí que se implican. (Cód.: disponibilidad; Sujeto 9:25).*

- *Mi metodología es muy cercana, muy en contacto con ellos; yo estoy 24 horas a su disposición. De hecho le doy hasta el teléfono. (Cód.: disponibilidad; Sujeto 10:68).*

Además siendo una persona empática, demostrándole al alumnado su capacidad de ser compresivo, afectivo, dialogante y mostrándole un trato sincero y respetuoso hacía ellos:

- *Puede ser la típica profesora que ejerce como madre y es muy cercana, muy cariñosa, muy comprensiva, pero puede ser también el profesor más anárquico, pero con mucha empatía, y con mucho diálogo, y con mucho convencimiento. (Cód.: empático; Sujeto 4:79).*

- *Tiene que ser una persona que se haga respetar; tiene que ser una persona formada, pero formada tanto académicamente como formada en saber tratar a este tipo de alumnos; tiene que ser una persona que muestre cariño y que muestre… que sepa tratar a estos alumnos. (Cód.: empático; Sujeto 10:57).*

Teniendo unas expectativas positivas sobre el alumnado al que atiende estando convencido de las posibilidades de cambio y sabedor de que el trabajo realizado con ellos tendrá su resultado:

- *Los valores que nuestro centro transmite, porque evidentemente les van a ser de gran utilidad a nuestros alumnos, pues para desenvolverse en la sociedad como personas válidas y como personas que se pueden integrar en un mercado de trabajo. (Cód.: expectativas positivas; Sujeto 15:37).*

- *Un profesor debe tener siempre esperanza en que estos chiquillos pueden cambiar, que pueden cambiar a base de mucho trabajo. (Cód.: expectativas positivas; Sujeto 18:43).*

Así que su lucha es intentar involucrar a las familias, pues se muestran despreocupados y muy dejadas para con sus hijos e hijas:

- *Hay un grupo que tiene un nivel bajo social, despreocupados, no se preocupan mucho por sus hijos, no les transmiten muchos valores. (Cód.: despreocupación; Sujeto 1:41).*

- *En muchos casos por comodidad, porque por la vida que lleva piensan más en quitarse los problemas de encima que en abordarlos. (Cód.: despreocupación; Sujeto 4:16).*

Implicarlos, con llamadas para asistir a tutoría y manteniéndolos informado de todo lo que le ocurre a sus hijos e hijas:

- *Los involucro, pues con muchas reuniones, los que ya me conocen que son alumnos que conozco a sus padres de tutorías anteriores, ya saben la manera de trabajar, tenemos esa confianza, esa relación que antes hemos hablado y de nuevo pues los convoco, los llamo por teléfono. (Cód.: implicar a familias; Sujeto 2:169).*

- *Llamarlos con cierta asiduidad, contarles lo que está sucediendo, decirle por favor que venga a las tutorías. (Cód.: implicar a familias; Sujeto 4:19).*

E.2. Clima adecuado

El código «clima adecuado» indica un ambiente positivo caracterizado por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, seguridad, confianza y responsabilidad entre los miembros del grupo:

- *Yo intento tener una relación muy cercana a ellos, muy amigable, de mucha broma, distendida, para que ellos se encuentren a gusto y sean capaces de perder su vergüenza.(Cód.: clima adecuado; Sujeto 6:7).*

- *Organizando también actividades que mejoren las relaciones grupales, eso es muy importante porque a veces las salidas o ver una película juntos o un documental o hacer una investigación juntos o bajar al aula de informática a buscar algo, todas estas actividades que no son solamente de clase mejoran las relaciones grupales aunque sea ir a comerse una hamburguesa.(Cód.: clima adecuado; Sujeto 9:40).*

El clima adecuado se consigue trabajando esa confianza/cercanía y esa falta de motivación que arrastra el alumnado. Confianza y cercanía cuidada hasta en los pequeños detalles como un "buenos días" y haciéndose participe el profesorado de las vicisitudes de la vida diaria de su alumnado, para ello, entre otros aspectos, se tratan a diario los valores relacionados con la convivencia:

- *Pues, estando ahí siempre, preguntándoles siempre, cómo estas, darle los buenos días por la mañana que nos vean personas cercanas, acercándonos a ellos, hay muchas veces que tienen muchos problemas con sus compañeros, o relacionándose, metiéndonos vamos a decirlo así, en ese tipo de problemas para que los sepan solucionar. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto 2:8).*

- *Todos los días de clase trabajo como se suele decir en los valores del corazón es decir, que se respeten, que sean tolerantes.* (*Cód.: confianza/cercanía; Sujeto* 2:22).

En paralelo se trabaja la motivación, el compromiso por el esfuerzo. Debiendo recibir continuamente reforzadores positivos que los mantengan entusiasmados con lo que hacen y que le hagan sentirse a gusto y bien con ellos mismos:

- *Pues, partiendo de los rasgos que ellos tienen de las características y demás, como uno de ellos es la desmotivación, lo que más suelo trabajar con ellos es precisamente eso, motivarlos. (Cód.: trabajar motivación; Sujeto 13:7)*

- *Ellos se han metido en tu dinámica de esforzarse, sino lo valoras, se vienen abajo y dicen: "total, ayer me dijiste que esto no valía, ya no*

me vale para nada, esto no lo voy a aprobar. (Cód.: trabajar motivación; Sujeto 16:45).

E.3. Cohesión grupal alumnado

El código «cohesión grupal alumnado» alude al estado que hace que el alumnado se sienta perteneciente a un grupo, se comprendan entre ellos y se mantengan unidos:

- *Viene un alumno nuevo y a lo mejor es marroquí o a lo mejor trae miedo por ser un centro nuevo, toda esa situación vale para que reflexionemos, sobre todo para que nos unamos y hagamos fuerza. (Cód.: cohesión grupal alumnado; Sujeto 4:29).*

- *Lo primero que persigo es que, se sientan cómodos y que esa comodidad les vaya creando una sensación grupal, una sensación de grupo. (Cód.: cohesión grupal alumnado; Sujeto 4:34).*

La cohesión grupal se consigue a través de esos compromisos que adquieren con el profesorado, con los compañeros y con el aula. Y se intensifican y pasan a ser parte de la rutina gracias a los refuerzos positivos y valoraciones que continuamente experimentan. Compromisos de respeto hacia las personas, sus ideas y hacia los espacios que comparten, disculpas y compromisos públicos que les ayudan a madurar y a apreciar a su grupo, al profesorado y el ambiente de su aula:

- *Acuerdos pequeños e intentamos siempre que respeten el espacio del otro, el espacio físico también, pero sobre todo lo que cada uno quiera hacer y el del profesor también, yo les digo en la clase que si tengo dieciséis, somos diecisiete. (Cód.: compromiso; Sujeto 16:26).*

- *Cuál es la experiencia que ha tenido en el aula donde ha estado, qué es lo que él ha visto allí y debería haber hecho aquí...; pide perdón, se compromete a no volver a hacerlo, continuar su actividad. (Cód.: compromiso; Sujeto 7:74).*

Apoyados por los refuerzos positivos que el profesorado ejerce continuamente hacía su alumnado, los cuales son experimentados no sólo por el alumnado haciéndoles sentir únicos e irremplazables, sino también informando a los padres y madres de los aspectos positivos que tienen sus hijos e hijas:

- *La convivencia la trabajo mucho a nivel de valores, siempre haciendo mucho hincapié en que cada niño tiene un sitio único en la clase, pero un sitio, no solamente un sitio físico, sino me refiero un sitio único e irremplazable que cada niño es irremplazable, que todos tenemos hueco en el grupo, que tenemos que ser una piña, que somos parte del Virgen de Belén. (Cód.: refuerzo positivo; Sujeto3:65).*

- *Era la primera vez que le hablaban bien de su hija y que se iba súper contenta, porque ella sabía cuáles eran los problemas de su hija, pero que nadie en el anterior instituto le habían dicho lo positivo que ella tenía. (Cód.: refuerzo positivo; Sujeto2:54).*

E.4. Compromiso

El código «compromiso» determina el deber moral que adquiere el alumnado con el profesorado y con el grupo clase garantizando no volver a repetir conductas inadecuadas o perjudiciales para ellos y para el grupo:

- *Ellos tienen que dar su parte también, su granito de arena, sino no conseguimos nada, tiene que ser un trabajo que se lleve tanto en la escuela como en su casa. (Cód.: compromiso; Sujeto 6:30).*

- *Cuál es la experiencia que ha tenido en el aula donde ha estado, que es lo que el ha visto allí y debería haber hecho aquí, pide perdón, se compromete a no volver a hacerlo y continuar con su actividad. (Cód.: compromiso; Sujeto 7:74).*

Este compromiso se consigue propiciando la cohesión grupal del alumnado, a través del fomento del diálogo/escucha y siendo empático y llevando a cabo estrategias de actuación con el alumnado y alcanzando compromisos con las familias. El propiciar la cohesión grupal se consigue, entre otros, creando un clima de convivencia armonioso y respetando el espacio físico y personal de cada miembro del grupo, siendo el profesorado uno más:

- *Lo primero que persigo es que se sientan cómodos y que esa comodidad les vaya creando una sensación grupal, una sensación de grupo. (Cód.: cohesión grupal alumnado; Sujeto 4:34).*

- *Acuerdos pequeños e intentamos siempre que respeten el espacio del otro, el espacio físico también, pero sobre todo lo que cada uno quiera hacer y el del profesor también, yo les digo en la clase que si tengo dieciséis, somos diecisiete. (Cód.: cohesión grupal alumnado; Sujeto 16:26).*

El diálogo/escucha les sirve para hacerles razonar, reflexionar y empatizar y posteriormente lograr un compromiso de no volver a repetir el error o a cambiar y modificar la conducta si fuera necesario:

- *La primera estrategia, el diálogo, dialogo y razonar, sobre todo hacerlos razonar, convencerlos de que el dialogo es la forma de solucionar los problemas y una vez que hemos llegado a este punto, pues a llegar a un compromiso, conseguir de ellos un compromiso. (Cód.: diálogo/escucha; Sujeto 11:19).*

- *El diálogo siempre, el razonamiento, entender las razones, ponerte en el lugar del niño, la empatía por supuesto. (Cód.: diálogo/escucha; Sujeto 16:25).*

El ser empático les permite comprender al alumnado, relacionarse satisfactoriamente y llegar a ellos:

- *Un perfil, saberle llegar al alumno, saberle llegar a sus sentimientos más íntimos. Una vez que has llegado, pues estar dispuesto a enseñarle todo lo propiamente educativo, pero lo primero es llegarle, en sentimientos, en respeto, en valores. (Cód.: empático; Sujeto 4:51).*

- *Considero que tiene que tener una gran capacidad de empatía y de poderse relacionar con los demás. (Cód.: empático; Sujeto 13:45).*

Estos aspectos antes mencionados permiten un equilibrio entre el saber transmitir cariño-respeto y el poder exigir responsabilidades cuando corresponda, para ello el profesorado lleva a cabo estrategias de actuación razonadas, reflexionadas y en la medida de lo posible aceptadas por el alumnado. Estas reflexiones a veces son hechas por escrito para, posteriormente, ser leída delante del grupo clase, conllevando también públicamente el compromiso de no volver a repetir el acto contrario a las normas de convivencia:

- *Ellos transgreden alguna de estas normas, hablo con ellos tranquilamente, les hago ver que han metido la pata y saben que el próximo día que toca Educación Física pues se van a quedar haciendo teoría de Educación Física, es decir, se van a quedar en una clase con otro compañero y van a tener que hacer Educación Física o la materia llamémosle, pero de manera teórica. (Cód.: estrategias actuación; Sujeto 6:81).*

- *Cuando el chaval se enfrenta a eso, hace una reflexión, entonces siempre termina pidiendo perdón porque se da cuenta de la actitud que ha tenido. En la reflexión primero la hacen por escrito, la expresan por escrito, y una vez que la hacen, que lo han interiorizado, va a la clase y delante de todos sus compañeros, donde a lo mejor han metido la pata, pues expresan sus sentimientos: por qué la ha metido, que tenía que haber hecho, un compromiso. (Cód.: estrategias actuación; Sujeto 7:94).*

E.5. Confianza/cercanía

El código «confianza/cercanía» apunta a la relación de cordialidad que se establece entre individuos, propiciando que el grupo se sienta seguro, en un clima de calidez y proximidad:

- *Lo primero es una relación cercana, es decir, que yo me involucre y conozca, sus problemas, sus preocupaciones, que yo creo que es muy importante que los alumnos tengan esa confianza. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto 2:5).*

- *Hablo de los temas que a ellos les preocupan, les saco temas de su día a día, que me cuenten, de sus casas, de sus amigos, de sus reuniones y yo pues a veces pues les cuento: pues yo también, por esto y tal. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto 6:51).*

La confianza/cercanía se trabaja mediante tres directrices, una primera a través del profesorado teniendo este una conducta ejemplar, una segundo con la familias, realizando con ellas una serie de compromisos y una tercera con el alumnado. La conducta ejemplar se pone de manifiesto tanto en el trato personal como en el académico. Personal, pues se establece una relación cordial, próxima y sincera demostrándole con la cotidianidad como hay que

comportarse al interactuar y en el plano académico siendo muy paciente, respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumno o alumna y no teniendo nunca malos gestos:

- *Aprovecho que si van a echar un partido y les falta un jugador para que sea todo el equipo igual, pues me meto con ellos, con lo cual ellos me ven, pues eso, muy cercano e intento pues desde el ejemplo, desde lo que yo hago, que les sirva el ejemplo también a ellos.(Cód.: conducta docente ejemplar; Sujeto 6:54).*

- *Poniendo muchos ejemplos, los ejemplos les ayuda a ellos a entender, repitiendo las veces que haga falta, yo nunca pongo una mala cara. (Cód.: conducta docente ejemplar; Sujeto 1:83).*

El compromiso con las familias se realiza desde una preocupación porque el alumnado mejore y cambie sus actitudes negativas y para ello se hace partícipe a las familias de esa responsabilidad que les atañe que es ser hilos conductores de la educación de sus hijos e hijas:

- *Porque queremos que su actitud, que normalmente haya podido ser negativa, pues que sea positiva y entonces implicamos al padre para que asuma esa responsabilidad. (Cód.: compromiso familias; Sujeto 6:36).*

- *Si a lo mejor son problemas que ataña el entorno inmediato pues tendrán tutorías los padres, también pendiente un poco de la colaboración de la familia de esos problemas que ha tenido en el aula. (Cód.: compromiso familias; Sujeto 7:20).*

Respecto a las directrices trazado con el alumnado se acomete desde diversos campos, el primero a través del acompañamiento entendido este como el estar

al lado, no tirando del alumno o alumna, sino por el contrario a su paso, en ese crecimiento personal, social y académico en el que se está formando:

- *Nosotros tenemos que estar por el alumno, por y para el alumno. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 10:17).*

- *Casi todas las veces que viene es con un nivel más bajo, y casi siempre, la mayoría de las veces, eso entorno a los conocimientos, en cuanto a la persona, pues con el trato, preocupándome por ellos y estando muy pendientes de sus necesidades consigo saber cómo son. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 5:15).*

El segundo campo de actuación es demostrando y demandando respeto mutuo, en las acciones diarias:

- *Pues siempre con la barrera del respeto, siempre por medio la relación que yo intento siempre de cercanía y de confianza, confiar en ellos, porque son muy desconfiados, no están acostumbrados a confiar en nadie, muchas veces ni siquiera en sus propias familias. (Cód.: respeto; Sujeto 1:14).*

- *Lo primero, que yo hago es respetarlos mucho a ellos y se lo hago notar o sea yo, incluso exagero en ocasiones determinados comportamientos y actitudes en las que les hago ver el respeto que siento por ellos. (Cód.: respeto; Sujeto 8:54).*

El tercer campo de intervención es llevando a cabo un equilibrio entre disciplina/cariño, dando calor y afecto cuando es preciso y demandando y requiriendo respeto cuando la situación lo exija:

- *Desde luego los alumnos tienen que sentir mi afecto, esto es básico, ellos tienen que sentir que yo los quiero y que los comprendo, y que*

les puedo aceptar muchas cosas, pero del mismo modo hay una línea de respeto. (Cód.: equilibrio disciplina/cariño; Sujeto 4:4).

- *No vale confundir ser cercano como dejar pasar todo, es decir, hay que tener ahí una ambivalencia. (Cód.: equilibrio disciplina/cariño; Sujeto 6:68).*

El cuarto campo que se trabaja con el alumnado es el educarlo en valores, valores que adquieren un lugar primordial e irremplazable, la prueba está en que son trabajados diariamente y por encima de aspectos académicos, siendo la forma de hacerlo múltiple y muy variada:

- *Llevo por la mañana siempre alguna noticia del periódico, algo que ha sucedido, algo que han podido ver en la tele, que sea de actualidad que tenga que ver, que me pueda permitir trabajar valores. Siempre meto en mi primera clase empieza siempre con un valor de algún tipo que está de actualidad, luego ya les pido que abran el libro. (Cód.: educar en valores; Sujeto 9:79).*

- *Son alumnos que llegan a la clase sin apenas tener esos valores, entonces nosotros lo que intentamos es día a día, incluso a veces dejamos la asignatura a un lado para a través de coloquios y a través de trabajos en grupo, a través de bueno diferentes actividades trabajar esos valores, ya que carecen de ellos. (Cód.: educar en valores; Sujeto 9:9).*

El quinto campo de actuación, es sin lugar a dudas las tutorías afectivas, periodos de tiempo que el profesorado dedica al alumnado a través de charlas, diálogos y que ocupa con el alumnado, para que se sientan queridos, aceptados y únicos:

- *Se ven que nosotros estamos encima y que estamos simplemente para ayudarlos, que nos interesan. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 2:54).*

- *Lo coges tú y hablas con él. ¿Qué te pasa?. ¿Tienes algún tipo de problema?. Él te ve cercano entonces esto es como ser un poquito su padre, pero sin ser su padre, es decir, siendo un amigo sin ser su amigo, eres la persona que está ahí y te tiene que ver lo más cercano para que todo eso que tú le has enseñado se convierta en algo positivo y funcione. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 2:75).*

El sexto campo y último es el clima que las intervenciones anteriores han logrado, crear un clima adecuado, donde están presentes los valores, la disciplina y el cariño y el compromiso de sus familias para con ellos:

- *Casi todas las veces que viene es con un nivel más bajo, y casi siempre, la mayoría de las veces, eso entorno a los conocimientos, en cuanto a la persona, pues con el trato, preocupándome por ellos y estando muy pendientes de sus necesidades consigo saber como son. (Cód.: clima adecuado; Sujeto 5:15).*

- *Me valgo mucho de ellos mismos para poder crear el ambiente de interés en la clase. (Cód.: clima adecuado; Sujeto 8:24).*

E.6. Diálogo/escucha

El código «diálogo/escucha» apunta al establecimiento de normas donde se propicia una relación grupal en la que las opiniones de todos los miembros son respetadas y tenidas en cuenta:

- *La primera estrategia, el diálogo, dialogo y razonar, sobre todo hacerlos razonar, convencerlos de que el dialogo es la forma de solucionar los problemas y una vez que hemos llegado a este punto,*

pues a llegar a un compromiso, conseguir de ellos un compromiso.(Cód.:diálogo/escucha; Sujeto 11:19).

- *Hay mucho diálogo entre nosotros, cualquier tesitura o cualquier situación del día, es una buena oportunidad para empezar a hablar. (Cód.: diálogo/escucha; Sujeto 3:22).*

El diálogo y la escucha van de la mano con la empatía que se establece entre la relación profesorado-alumnado, generada en gran parte de las ocasiones a través de las tutorías afectivas y logrando a través de estos dos aspectos llegar a compromisos. La empatía trabajada entre el alumnado, pero tutelada a través del profesorado:

- *Tengo una clase muy por decirlo así, muy heterogénea muchos grupos sociales, mucha diversidad, entonces necesito que cada uno se ponga en el lugar del compañero para que no haya conflictos. (Cód.: empatía; Sujeto 2:11).*

- *A los alumnos de otra nacionalidad les hablo de la importancia de sentirnos todos iguales, de que por encima de la raza o la nacionalidad, está los sentimientos, la comprensión, la ayuda al más necesitado. (Cód.: empatía; Sujeto 4:40).*

En esta misma línea de empatizar se realizan las tutorías afectivas, pues el profesorado se pone en el lugar del alumnado y desde esa comprensión le aconseja e indica cómo actuar y en el caso de tener algún problema se convierte en el soporte y ayuda para poder solucionarlo, demostrando una dedicación y cariño sincero:

- *La raíz del problema es que él decía que su madre estaba encima de él, que no lo dejaba, entonces yo le he hecho entender que tiene una edad muy conflictiva, muy mala, y yo que soy padre, pues entiendo*

que su madre este encima de él y que él diera las gracias que tenía una madre que se preocupara por él, que lo peor sería que no tuviera a nadie que se preocupara, entonces, hablando con él se pudo solucionar ese conflicto. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 2:222).

- *Si quiero cambiar a alguno lo cojo aparte y le digo que por el bien suyo, le pido siempre que por favor te parece bien que tú estés en tal sitio en vez de éste porque yo creo que es mejor para ti y siempre me aceptan. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 2:191).*

Gracias a estos aspectos anteriormente mencionados se lograra alcanzar esos compromisos que permiten avanzar a nivel personal y académico el/la alumno/a y crear un buen clima en el aula:

- *La primera estrategia, el diálogo, dialogo y razonar, sobre todo hacerlos razonar, convencerlos de que el dialogo es la forma de solucionar los problemas y una vez que hemos llegado a este punto, pues a llegar a un compromiso, conseguir de ellos un compromiso. (Cód.: compromiso; Sujeto 11:19).*

- *Acuerdos pequeños e intentamos siempre que respeten el espacio del otro, el espacio físico también, pero sobre todo lo que cada uno quiera hacer y el del profesor también, yo les digo en la clase que si tengo dieciséis, somos diecisiete. (Cód.: compromiso; Sujeto 16:26).*

E.7. Empatía

El código «empatía» se refiere a la aptitud que el profesorado trabaja con el alumnado intentando desarrollar en estos la capacidad de ponerse en el lugar de otro:

- *La empatía, siempre le hacemos ver el punto de vista del compañero, que piense que harían ellos en la misma circunstancia que está el compañero, se da cualquier tipo de problema, sea de conflicto o cualquier tipo de circunstancia. (Cód.: empatía; Sujeto 2:12).*

- *Hay alumnos de otra nacionalidad les hablo de la importancia de sentirnos todos iguales, de que por encima de la raza o la nacionalidad, está los sentimientos, la comprensión, la ayuda al más necesitado. (Cód.: empatía; Sujeto 4:40).*

La empatía alcanzada a través del dialogo/escucha, los compromisos y las tutorías afectivas y vista como una competencia social positiva y un gran valor. El diálogo/escucha para motivarlos y para ver qué aspectos son mejorables, pero siempre reforzando la convivencia:

- *Para mí eso es fundamental y pienso que es la clave para la motivación para que estos chicos salgan adelante. Sobre todo el dialogo para lo que es la convivencia, hablar mucho con ellos, el hablar no solo con ellos de forma individual sino también de forma grupal, hablar del funcionamiento de la clase, ver qué cosas podemos mejorar, qué cosas son mejorables. (Cód.: diálogo/escucha; Sujeto 18:30).*

- *Hay mucho diálogo entre nosotros, cualquier tesitura o cualquier situación del día, es una buena oportunidad para empezar a hablar. (Cód.: diálogo/escucha; Sujeto 3:229).*

Logrando compromisos que les hagan avanzar, pudiendo ser estos verbales o por escrito y contando con el apoyo de los padres y madres para que estos se cumplan:

- *La primera estrategia, el diálogo, diálogo y razonar, sobre todo hacerlos razonar, convencerlos de que el diálogo es la forma de solucionar los problemas y una vez que hemos llegado a este punto, pues a llegar a un compromiso, conseguir de ellos un compromiso. (Cód.: compromiso; Sujeto 11:19).*

- *Un compromiso verbal ¿o lo haces por escrito?.Verbal, en principio verbal. Todo esto en coordinación con los compañeros, es decir, esto no es algo que pueda hacer el tutor solo o un profesor solo en una clase, sino que digamos que es una técnica que debemos emplear todos los que entramos en un aula y todo esto implicando también a los padres. (Cód.: compromiso; Sujeto 11:20).*

Facilitando con las tutorías afectivas esta empatía, este diálogo/escucha y estos compromisos, siendo estos los motores que impulsan y estimulan la relación de confianza y cercanía que logran el profesorado con el alumnado:

- *Estaba de mesa en mesa resolviendo algunas dudas de los compañeros, pero una compañera me hizo señales, me llamó y me acerqué y me dijo que Miguel estaba mal, le dije que se saliera un momentito, que se sentara en el banco de fuera cinco minutos que se tranquilizara mientras yo dejaba la clase organizada, resolví las cuatro dudas, no hizo falta el profesor de guardia, salí con él. Me contó que había tenido un conflicto en casa, y estuvimos hablando durante un ratillo para intentar solucionar eso. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 2:210).*

Con ello se logra un desarrollo en competencias sociales, aprovechando cualquier tipo de incidencia, fomentando la comunicación, la asertividad y la empatía:

- *Intento fomentar con todo eso el compañerismo y la amistad entre ellos, aprovecho cualquier tipo de incidencia que haya en la clase o que pueda ocurrir en el desarrollo normal para trabajar continuamente habilidades sociales con ellos. (Cód.: competencias sociales; Sujeto 13:33).*

- *En principio, lo primero, las habilidades sociales, que sepan comunicarse, que se puedan decir las cosas sin agresividad, que sepan decir las cosas que les interesan sin agredir, además de las habilidades sociales, trabajamos el respeto entre ellos, el respeto a la enseñanza, a los compañeros, a los profesores y el respeto a la educación. (Cód.: competencias sociales; Sujeto 16:6).*

Teniendo siempre como pilar fundamental la educación en valores, fomentando en cada uno de ellos aquello de lo que carecen o es más deficitario:

- *Pero es que muchas veces los contenidos nos sirven también para explicar esos valores. (Cód.: educar en valores; Sujeto 1:25).*

- *En cuanto a la población, antes venia mucha población de la zona , pero ahora está entrando mucho de pueblos y esta población tienen otros valores tienen otra manera de pensar totalmente diferente a la población que tenemos actualmente y con estos últimos hay que trabajar por ejemplo mucho más la solidaridad. (Cód.: educar en valores; Sujeto 2:19).*

E.8. Expectativas positivas

El código «expectativas positivas» alude a creer y confiar en la capacidad del alumnado para conseguir logros y objetivos en el transcurso del periodo escolar:

- *Que los va a acompañar durante su estancia aquí en el colegio, que les vas a ayudar en todo y que les va a exigir también, porque estoy*

convencida de que ellos pueden dar bastantes cosas aunque en un primer momento pueda parecer que no. (Cód.: expectativas positivas; Sujeto 3:27).

- *Un profesor debe tener siempre esperanza en que estos chiquillos pueden cambiar, que pueden cambiar a base de mucho trabajo. (Cód.: expectativas positivas; Sujeto 18:43).*

Estas expectativas se ven reforzadas gracias al acompañamiento que lleva a cabo el profesorado y la implicación que crean con las familias. Acompañamiento que se hace visible a través de la ayuda y la implicación que el profesorado demuestra tanto en la vida académica como en lo personal, ayudándoles a resolver en el día a día todas sus dificultades:

- *Seguimiento mediante las tutorías, creando canales de comunicación, ayudándoles en el proceso madurativo de sus hijos, no solo en lo académico, sino en ese proyecto personal de vida del que hablaba antes. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 9:26).*

- *Para que ellos vean que mi preocupación es personal no académica y me vean una persona más cercana a la hora de yo poderles ayudar, haciéndoles un seguimiento o si tuviera que acompañarles a una cita con médicos o algo de eso igualmente si me lo solicita y tengo el permiso de la familia pues, sin problemas. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 7:22).*

Para ello cuenta con la implicación de las familias, mostrándoles a los padres y madres ese cariño y respeto que sienten por sus hijos e invitándolos a que reproduzcan una misma línea de actuación en casa, mostrándoles la importancia de seguir en el hogar el mismo modo de proceder:

- *Lo primero que intento transmitir al padre es que nosotros nosomos el enemigo, al revés, todo lo contrario, estamos para ayudarles y lo que queremos es que crezcan con unos estudios determinados, pero ante todo personas. (Cód.: implicar a familias; Sujeto 6:32).*
- *Intentamos que ellos crezcan y se sientan cómodos, pero en casa tienen que tener el mismo seguimiento, desde el momento que rememos en dos direcciones diferentes, no estamos consiguiendo nada. (Cód.: implicar a familias; Sujeto 6:37).*

E.9. Inclusión

El código «inclusión» apunta a la incorporación de un individuo al grupo respetando y promoviendo las diferencias como aspecto enriquecedor:

- *Cuando la tienes incluida, ya es más fácil darle protagonismo al currículum, a la materia, a lo que tiene de verdad importancia a nivel académico pero ya tienes un grupo cohesionado y donde la persona diferente está integrada, mejor está incluida, no integrada.(Cód.: inclusión; Sujeto 9:46).*

- *Construir entre todos la paz, la justicia, el poder hablar de cualquier tema de forma que todo el mundo tenga su escucha y que nos pueda aportar los compañeros que vienen de fuera su propia visión, desde su país, cómo se ven las cosas. (Cód.: inclusión; Sujeto 3:127).*

Haciéndose visible la diversidad en las aulas a través de la multiculturalidad existente, trabajando la inclusión mediante el conocimiento mutuo y la aceptación de las diferencias:

- *Somos una clase muy heterogénea con niños rumanos, polacos, gitanos, marroquíes, argelinos. (Cód.: multiculturalidad; Sujeto 4:35).*

- *La diversidad étnica pues también la trabajo bastante a través de las tutorías, siempre procuro inculcarles a ellos que bueno, la importancia de aceptar a los demás independientemente de la religión de la raza. (Cód.: multiculturalidad; Sujeto14:59).*

E.10. Refuerzo positivo

El código «refuerzo positivo» sugiere alabar aquellos actos o conductas para que se repitan en sucesivas ocasiones y aprender a extrapolarlas a otras similares:

- *Después de haberlo explicado cuatro o cinco veces y me vuelve a preguntar yo lo felicito. (Cód.: refuerzo positivo; Sujeto 1:87).*

- *Nunca decir lo negativo del niño, lo negativo del niño está, pero vamos a buscar lo positivo. (Cód.: refuerzo positivo; Sujeto 2:52).*

Consiguiéndolo con las familias mediante la confianza y la cercanía y con el alumnado fomentando la cohesión grupal. Confianza y cercanía con las familias la cual se expresa con afecto y de forma muy próxima, poniendo de manifiesto que lo que el profesorado busca es el bien de sus hijos e hijas:

- *Les hago sentir que yo soy una aliada suya porque lo que quiero es el bien de su hijo. Y que necesito de su apoyo para que me ayuden. En cuanto a algunas carencias, pues se lo digo claramente, pero eso siempre se lo digo desde el cariño y los padres comprenden que yo lo hago por el bien del niño. (Cód.: confianza/cercanía con familias; Sujeto 17:17).*

- *También intento llevar a cabo una relación afectiva con los padres para que sientan un cierto calor y que vean que bueno que estamos*

ahí para ayudar a sus hijos. (Cód.: confianza/cercanía con familias; Sujeto 18:21).

Y con el alumnado aprovechando situaciones como la llegada de un nuevo alumno o alumna extranjero o extrajera al grupo, el cual viene con mucha incertidumbre, pudiéndose trabajar estos aspectos aprovechando diferentes situaciones y coyunturas, una de ellas a través del deporte, por ejemplo al conseguir hacer equipo y de esta forma comenzar a desvirtuar sus miedos y temores:

- *Viene un alumno nuevo y a lo mejor es marroquí o a lo mejor trae miedo por ser un centro nuevo, toda esa situación vale para que reflexionemos, sobre todo para que nos unamos y hagamos fuerza. (Cód.: cohesión grupal alumnado; Sujeto 4:29).*

- *Muchos de ellos son hiperactivos, otros son a lo mejor tímidos, entonces el deporte les sirve un poco de canal de comunicación para soltar toda ese genio que puede tener dentro y para establecer relaciones de comunicación con otros compañeros. (Cód.: cohesión grupal alumnado; Sujeto 6:44).*

E.11. Respeto

El código «respeto» apunta a la consideración, atención o deferencia que se debe a un individuo, siendo un sentimiento que lleva a reconocer los derechos y la dignidad del alumnado y siendo mutuo entre ambas partes:

- *¿Pero cuando llegaron a primero como conseguiste ese orden, diciéndoles, hablándoles y así ellos lo hacen?: - No diciéndoselo no, ¡pidiéndoselo!, por favor, con mucho respeto. (Cód.: respeto; Sujeto 1:155).*

- *Lo primero, que yo hago es respetarlos mucho a ellos y se lo hago notar incluso exagero en ocasiones determinados comportamientos y actitudes en las que les hago ver el respeto que siento por ellos. (Cód.: respeto; Sujeto 8:54).*

Respeto que se hace patente en la conducta ejemplar que muestra el profesorado, logrado siempre desde la confianza y la cercanía. Conducta docente que llevan a cabo con el ejemplo, a través de actuaciones habladas o siendo participes de las tareas que se realizan en el aula, como la limpieza de las mesas, para que el alumnado aprenda a mantener el aula limpia y a respetar el trabajo realizado por otras personas:

- *Poniendo muchos ejemplos, los ejemplos les ayudan a ellos a entender, repitiendo las veces que haga falta, yo nunca pongo una mala cara.* (*Cód.: conducta docente ejemplar; Sujeto 1:85).*

- *¡Pidiéndoselo!, por favor, con mucho respeto, estando todo el día encima de ellos y limpiando muchas mesas con ellos. (Cód.: conducta docente ejemplar; Sujeto 1:156).*

Y también conseguido gracias a ese afecto que demuestran hacía el alumnado, a ese comprender sus problemas y a ese trabajar para desechar el sentimiento marginalidad que han experimentado en centros anteriores:

- *Intento partir de dos cosas importantes, una, mucho afecto, porque justamente es lo que menos han tenido, poco afecto, tanto en los colegios, porque lo cuentan, ellos siempre han sido los "apestados" por decirlo de alguna manera un poco directa. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto 8:7).*

- *Yo intento establecer una relación que sea muy cercana y muy comprensiva hacia los problemas y las dificultades que ellos tienen. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto13:5).*

E.12. Temperatura grupal

El código «temperatura grupal» sugiere la forma de actuar que el profesorado convierte en un hábito para saber el estado anímico del alumnado antes de comenzar las clases:

- *La primera hora de la mañana que digamos que es en la que estamos todos más despiertos. Lo primero que hago es reflexionar, el tema de cualquier cosa o de actualidad o de una situación que haya pasado el día anterior. (Cód.: temperatura grupal; Sujeto 4:66).*

- *Pues al principio intento, digamos tener una pequeña charla con ellos, sobre el día porque como yo soy el tutor, estoy con ellos a primera hora y generalmente vienen digamos un poquito descentrados, entonces intento por todos los medios tener un intercambio de estado de ánimos, de opinión sobre ellos y demás, y después comienzo la clase. (Cód.: temperatura grupal; Sujeto 13:63).*

Conseguida ésta a través del conocimiento en profundidad del alumnado, empleando para ello el tiempo que requieren las tutorías afectivas. Tutorías afectivas que se realizan con mucho tacto, no se le pregunta al alumnado públicamente, se habla con él o ella en privado, mostrándole respecto, afecto y cariño de forma sincera, lo corroboran la relación y el contacto que establecen una vez finalizada la escolarización obligatoria:

- *Si quiero cambiar a alguno lo cojo aparte y le digo por favor que esté en otro lugar, que es por su bien, que va a estar mejor y siempre lo aceptan. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 2:191).*

- *Te vas enterando de los problemas que van teniendo en la medida de tus posibilidades le das consejo intentando siempre que le sirva para bien y ya una vez que han salido los chavales del colegio, sí que establezco con ellos relaciones de cordialidad y de afecto*

manteniendo un contacto telefónico y ayudándolo en la medida de mis posibilidades cuando me lo solicitan. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 7:11).

E.13. Trabajar autoestima

El código «trabajar autoestima» sugiere fomentar el aprecio que se debe experimentar hacia uno mismo, teniendo presente la consideración que mantenemos hacia nuestros intereses, creencias, valores y modos de pensar y reforzar la consciencia que cada uno tiene acerca de uno mismo:

- *Entonces lo principal es que se encuentren válidos, que ellos se crean válidos, normales y corrientes. (Cód.: trabajar autoestima; Sujeto 6:14).*

- *Cuando nos llegan aquí, primero es recuperarlos como personas, que ellos se sientan personas útiles. (Cód.: trabajar autoestima; Sujeto 6:33).*

Partiendo de la baja autoestima y desmotivación que presenta el alumnado, es conveniente trabajarla, para ello se tocan diversos aspectos entre ellos uno de los más destacados es el educar en valores. La baja autoestima queda reflejada en la falta de confianza que manifiestan tanto en ámbitos académicos como personales, el profesorado trata de recuperar esta autoestima perdida ayudando a adoptar nuevas perspectivas, dejando atrás sus miedos y frustraciones:

- *Los rasgos más característicos del alumno al que atendemos en este centro son alumnos con falta de confianza en ellos mismos, tanto a nivel escolar como a nivel personal. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 10:1).*

- *Dejar atrás un poco aquellos estigmas que su entorno inmediato les ha dado por la frustración o por los problemas familiares, sociales. (Cód.: baja autoestima; Sujeto 7:17).*

La demostración de este daño y desmotivación es algo que el profesorado observa en cada uno de ellos de forma muy clara y evidente:

- *Ellos vienen como comenté antes, súper dañados, súper desmotivados, se quieren muy poco. (Cód.: desmotivación; Sujeto 7:103).*

- *Nosotros lo que queremos por todos los medios es que no experimenten las sensaciones que han experimentado en otros sitios de desmotivación. (Cód.: desmotivación; Sujeto 7:44).*

Para ello el trabajar los valores es algo primordial, enseñarles a ser responsables a ser justos, a desarrollar una conciencia crítica, a dar valor a la amistad, a ser honrados y tolerantes:

- *Eso sobre todo, la justicia, la libertad, el respeto hacia los demás, el respeto de las cosas es lo que más me preocupa, a todo, hacia sus compañeros, hacia las personas que los rodean, hacia el mobiliario, hacia todo, y por supuesto también hacia los profesores, hacia sus padres, o sea que para mí el respeto sería el valor con el que más trabajo. (Cód.: educar en valores; Sujeto 12:8).*

- *Lo que más suelo trabajar con ellos es precisamente eso, motivarlos, después también el intentar que ellos maduren como persona, intento trabajar los valores positivos, ya que en la sociedad prácticamente no se les trabaja, ni se les transmite ni nada, como son la amistad, el respeto, la honradez, la tolerancia. (Cód.: educar en valores; Sujeto 13:8).*

E.14. Trabajar motivación

El código «trabajar motivación» alude a fomentar y reforzar la necesidad o el deseo que activa y dirige el comportamiento hacia el logro de una meta:

- *Después intento día a día animarlos, resaltarles lo positivo, pues eso también es muy importante que se den cuenta, haciéndolo públicamente. Públicamente porque es la única forma que ellos se vean, que yo se lo diga a nivel particular no sirve de nada. (Cód.: trabajar motivación; Sujeto 19:20).*

- *Aunque me tenga que bajar a un nivel más sencillo de lo que corresponde el nivel académico, pero con eso consigo que por primera vez, a lo mejor, sea capaz de hacer cosas, que le salgan las cosas bien, que sea capaz de hacer tareas solo en casa, porque eso después le hace a ellos tener mejor predisposición para aprender cosas nuevas. (Cód.: trabajar motivación; Sujeto 5:13).*

Se consigue trabajar la motivación creando un clima adecuado, fomentando los agrupamientos flexibles, educando en valores y evaluando acorde a unos criterios justos. El clima se consigue promoviendo buenas relaciones entre el alumnado, dándole en principio un lugar relevante a este buen ambiente de trabajo y respeto:

- *Es mucho más importante que haya un buen clima grupal y un buen ambiente de trabajo, que lo que se avance o lo que se consiga a nivel intelectual o conceptual. (Cód.: clima adecuado; Sujeto 9:15).*

- *Potenciar sobre todo el esfuerzo, que haya un buen ambiente de trabajo en la clase, que estén motivados y que haya una buena relación entre ellos. (Cód.: clima adecuado; Sujeto 1:69).*

Para ello se utilizan los agrupamientos flexibles, el profesorado elige al alumnado que puede ayudar a otro en sus tareas, que aprendan por modelado unos de otros, teniendo en cuenta a la hora de agruparlos las características personales de cada uno:

- *Entonces este alumno pues ayuda, un trimestre puede ser uno, otro trimestre puede ser otro, dependiendo de las características del alumno. (Cód.: agrupamientos estratégicos; Sujeto 2:176).*

- *El trabajar el colectivo, el procurar que los alumnos más aventajados ayuden también y lo utilizo mucho. (Cód.: agrupamientos estratégicos; 8:27).*

También propician como elemento preferente el educar en valores, sirviendo el profesorado de modelo y aprovechando cualquier situación o contexto para desarrollarlos:

- *Valores que ellos aunque conocen no los han practicado o no los han practicado con ellos su familia. Prácticamente lo que intentamos es mediante el ejemplo, porque nosotros siempre somos modelos para ellos. (Cód.: educar en valores; Sujeto 1:23).*

- *Todos iguales, por encima de la raza o la nacionalidad, está los sentimientos, la comprensión, la ayuda al más necesitado que en el aula vaya surgiendo por parte del profesor digamos un sentimiento de solidaridad que nos tenemos que ver solidariamente y con sentimiento de ayuda. (Cód.: educar en valores; Sujeto 4:80).*

Todos los aspectos anteriormente expuestos, cobran sentido a través de los criterios utilizados para evaluar al alumnado, poniendo de relieve la valoración de los ámbitos personales por encima de los académicos, realizando evaluaciones de forma individualizada, teniendo en cuenta las

características de cada alumno o alumna y valorando los progresos por pequeños que sean:

- *Lo importante siempre es que haya un progreso, que avancen y que tú veas que se están esforzando. (Cód.: criterios de evaluación; Sujeto 1:121).*

- *Pues lo más importante otra vez es lo de la individualización. Lo de una evaluación individualizada, porque no son todos iguales, porque son todos diferentes y porque aunque tú tengas unos mínimos que tengas que superar pero al ser diferentes, también son diferentes en la forma de demostrar lo que saben. (Cód.: criterios de evaluación; Sujeto 9:64).*

E.15. Tutorías afectivas

El código «tutorías afectivas» se refiere a aconsejar, orientar, guiar al alumnado de forma muy cercana y personal empleando como baza principal aspectos emocionales que unen al profesorado y al alumnado:

- *Sí, hacer tutorías de lo que pasó ayer, cómo se puede solucionar, qué podemos hacer como grupo para ayudar a esta persona, qué consejos me dan ellos a mí para que yo pueda solucionar eso antes de que eso llegue más arriba, a la jefa de estudios o a la directora, intentar formar un grupo, intentar entre todos ayudarnos, yo a ellos o ellos a mí y luego ya a la clase.(Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 16:35).*

- *Pues yo creo que el niño valora mucho que tú te preocupes a parte que de ti sale espontáneo ver como el niño viene, qué le ha pasado, si le puedes ayudar, hay veces que son pequeños conflictos que puedes resolver con facilidad y ellos se sienten muy bien y le quitas ese peso justo al entrar, yo creo que eso es importante.(Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 20:50).*

Las tutorías afectivas se llevan a cabo en tres ámbitos, el primero dirigido al alumnado, el cual conlleva el diálogo/escucha, empatía, confianza/cercanía y el acompañamiento, un segundo ámbito que recae sobre el profesorado, el cual comprende una conducta docente ejemplar y una organización/apoyo docente y el tercero y último ámbito dirigido al grupo clase, conformado por la detección de la temperatura grupal y la organización del aula. En el ámbito configurado por aspectos relativos al alumnado, destaca en primer lugar el diálogo/escucha que el profesorado emplea con el alumnado, a razonar, ayudándoles a resolver problemas y a llegar a compromisos de cambio:

- *La primera estrategia, el diálogo, dialogo y razonar, sobre todo hacerlos razonar, convencerlos de que el dialogo es la forma de solucionar los problemas y una vez que hemos llegado a este punto, pues a llegar a un compromiso, conseguir de ellos un compromiso. (Cód.: diálogo/escucha; Sujeto 11:19).*

- *El diálogo siempre, el razonamiento, entender las razones, ponerte en el lugar del niño, la empatía por supuesto. (Cód.: dialogo/escucha; Sujeto 16:25).*

En segundo la empatía, fomentando el profesorado el conocimiento de las realidades de cada miembro del grupo y ayudándoles a tomar conciencia de las necesidades de cada uno:

- *Bueno principalmente que se ayuden entre ellos, que ellos sean conscientes de las necesidades de sus compañeros. (Cód.: empatía; Sujeto 7:51).*

- *Yo fundamentalmente intento que ellos tengan un conocimiento mutuo de las realidades personales y sociales de cada uno de ellos para que valoren las diferentes culturas. (Cód.: empatía; Sujeto 13:299).*

En tercero la confianza/cercanía llegando a comprender su mundo y sus realidades, de una manera próxima y distendida, prestándoles su protección y apoyo incondicional:

- *Siempre comprendiéndolos, siempre procurando interiorizar su mundo e intentando hacerles participe del mío, hacerles sentir mi cercanía, mi sentimiento de protección, mi sentimiento paterno. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto 4:5).*

- *Yo intento tener una relación muy cercana a ellos, muy amigable, de mucha broma, distendida. (Cód.: confianza/cercanía; Sujeto 6:6).*

Y en cuarto, el acompañamiento como prueba irrefutable de que estas acciones no se quedan en palabras, sino que por el contrario son testimoniales, acompañando al alumnado si fuera precioso a una cita médica y así, se les hace ver que su familia puede hacerse extensible hasta al profesorado:

- *Para que ellos vean que mi preocupación es personal no académica y me vean una persona más cercana a la hora de yo poderles ayudar, haciéndoles un seguimiento o si tuviera que acompañarles a una cita con médicos o algo de eso igualmente si me lo solicita y tengo el permiso de la familia pues, sin problemas. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 7:22).*

Respecto al segundo ámbito como hemos dicho es el dirigido al profesorado, cómo se lleva a cabo, pues a través por un lado de una conducta ejemplar, prueba de ello es el trato siempre respetuoso y cordial que emplea el profesorado a la hora de dirigirse al alumnado y teniendo como máxima dar lo mejor de uno mismo cada día:

- *¡Pidiéndoselo!, por favor, con mucho respeto, estando todo el día encima de ellos y limpiando muchas mesas con ellos. (Cód.: conducta docente ejemplar; Sujeto 1:156).*

- *Tienes muchas cualidades para transformar algo injusto por justo, dar lo mejor que tú tienes a los demás y para que tengan como meta eso tienen que ver en ti esa actitud, que es dar lo mejor que tú tienes a los demás empezando por ellos. (Cód.: conducta docente ejemplar; Sujeto 7:78).*

Y por otro lado, su organización/apoyo docente les hacen estar coordinados, muestra de ello es que exponen sus problemas en claustros semanales, aportando todos ideas y dando sus opiniones, ayudándose unos a otros, asumiendo los problemas individuales como grupales:

- *Nosotros tenemos reuniones semanales donde tratamos la problemática que nos va surgiendo, donde cada uno expone y da su idea para ayudar al compañero. (Cód.: organización/apoyo docente; Sujeto 6:90).*

- *Yo tengo un problema con dos alumnos de la clase, esos alumnos no me respetan por las circunstancias que sea, otro compañero viene y saca a esos alumnos, habla con ellos y me refuerzan. (Cód.: organización/apoyo docente; Sujeto 2:194).*

Y por último el tercer ámbito referido al aula, es determinante, pues al entrar en ella se observa la temperatura de la misma, es decir los tantean para ver las condiciones anímicas en la que se encuentra el alumnado, bien mediante una charla informal preguntándole sobre cómo les fue el día anterior o sacando cualquier tema, una vez comprobados que estos aspectos están bien, ya comienzan el desarrollo de la clase con normalidad:

- *Pues al principio intento, digamos tener una pequeña charla con ellos, sobre el día porque como yo soy el tutor, estoy con ellos a primera hora y generalmente vienen digamos un poquito descentrados, entonces intento por todos los medios tener un intercambio de estado de ánimos, de opinión sobre ellos y demás, y después comienzo la clase. (Cód.: temperatura grupal; Sujeto 13:63).*

- *Y una vez que estoy hablando de cosas totalmente triviales, me fijo en el estado anímico de la clase o el estado anímico de determinados alumnos. Una vez que yo veo como está la clase y en cuanto veo que más o menos la clase ya está asentada, pues ya empiezo yo con mis clases normales. (Cód.: temperatura grupal; Sujeto 18:53).*

Además de esta temperatura grupal, para evitar el conflicto previamente se ha organizado el aula de forma estratégica, al haberse el profesorado preocupado de tener un conocimiento de cada alumno o alumna en profundidad, reconoce donde se puede dar el problema, así que son ellos los que colocan en los sitios al alumnado como medida preventiva:

- *Tengo, por ejemplo tres alumnos conflictivos, cuatro alumnos no conflictivos, los pongo cada uno en una esquina totalmente diferente y los voy rodeando de alumnos que yo considero buenos. (Cód.: organización del aula; Sujeto 2:86).*

- *Como el número de conflictos es muy elevado, pues tú vas a mandar mucho, entonces el aspecto más importante es para evitar conflictos, situar a los alumnos y a las alumnas en determinados lugares en la clase que no provoquen el conflicto sino que lo eviten o al menos lo pospongan para poder trabajarlo de otra manera. (Cód.: organización del aula; Sujeto 9:41).*

F. Promoción de habilidades académicas

Está familia está configurada por los códigos: adaptación curricular, centros de interés, criterios de evaluación, distribución aula, elaboración de materiales, enseñanza individualizada/personalizada, explicaciones alternativas, orden/limpieza aula, plantear clase, programaciones flexibles, tutorías etapa completa. Siendo como se puede observar en la tabla que presentamos a continuación los más frecuentes por orden de aparición; criterios de evaluación, distribución aula, enseñanza individualizada/personalizada, adaptación curricular y planteamiento clase.

CÓDIGOS	*F*	Nº relaciones
Adaptación curricular	37	1
Centros de interés	5	4
Criterios de evaluación	53	0
Distribución aula	51	0
Elaboración de materiales	9	3
Enseñanza individualizada/personalizada	48	2
Explicaciones alternativas	4	1
Orden/limpieza aula	11	0
Plantear clase	34	0
Programaciones flexibles	23	2
Tutoría etapa completa	3	0

Tabla 19: Códigos de la familia «promoción habilidades académicas».
(Fuente: Elaboración propia).

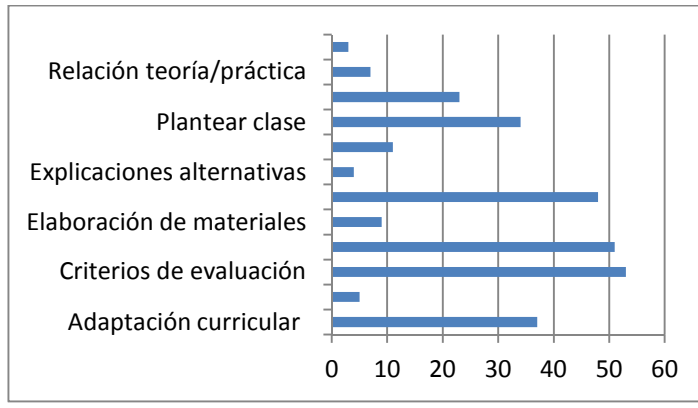


Gráfico 15: «Promoción habilidades académicas».

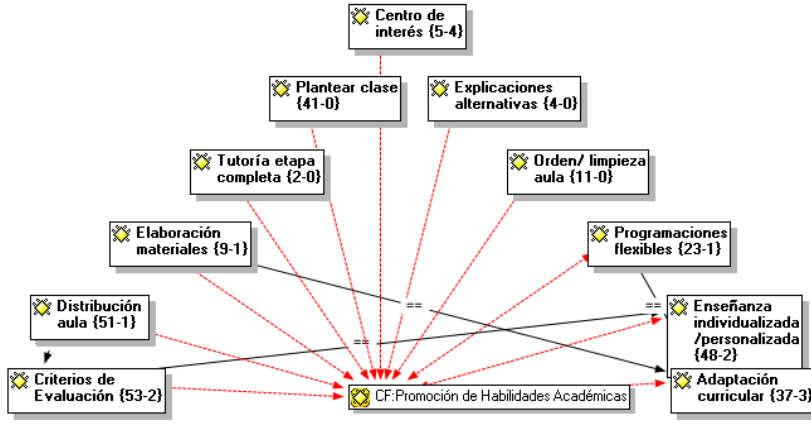


Figura 7: «Promoción de habilidades académicas».

F.1. Adaptación curricular

El código «adaptación curricular» indica modificaciones que se hacen en el currículo (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) a fin de adaptarlo a las características y peculiaridades del alumnado:

- *Adaptación de contenidos, eso sí me parece muy importante, porque es lo que hace que ellos, en su medida, lleguen a comprender las cosas y lleguen a ver lo práctico del asunto. (Cód.: adaptación curricular; Sujeto 1:133).*

- *Cuando llegan estos alumnos lo que hacemos, lo primero son pruebas iníciales para saber qué nivel inicial tienen y partimos del nivel de ellos. (Cód.: adaptación curricular; Sujeto 2:144).*

Las adaptaciones curriculares son necesarias en el momento que se detecta alumnado con bajo nivel de conocimientos y se realizan diagnósticos de necesidades educativas especiales. Para hacer frente a estas deficiencias se lleva a cabo una enseñanza individualizada/personalizada, programaciones flexibles y elaboran materiales específicos. Los bajos conocimientos se evidencian en asignaturas tales como lengua y matemáticas:

- *Tienen una gran desmotivación, los niveles de conocimientos son bastante bajos y además, muestran muchas deficiencias en lengua y matemáticas fundamentalmente. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 13:2).*

- *La población que nosotros atendemos tiene unas características muy definidas y yo destacaría, un grupo de alumnos de bajo nivel académico. (Cód.: bajos conocimientos; Sujeto 15:1).*

Presentando muchos de ellos discapacidad intelectual o necesitando compensaciones educativas, pues se encuentren en situaciones desfavorables por el ambiente socio-económico al que pertenecen, por tanto es un alumnado de necesidades educativas especiales:

- *El tipo de alumnos que tenemos, son alumnos que vienen con fracaso escolar, algunos como hemos comentado antes, por tema intelectual, por su coeficiente. (Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 6:19).*

- *La mayoría de los alumnos tienen dificultades de aprendizaje vienen de situaciones socioculturales y económicas desfavorables. (Cód.: necesidades educativas especiales; Sujeto 2:206).*

Esto conlleva llevar a cabo una enseñanza individualizad/personalizada, pues es un alumnado diferente, con el se pretende llegar a los mismos objetivos, teniendo presente los conocimientos de los que parten y empleando para ello caminos distintos:

- *Son distintos alumnos con criterios de aprendizaje distintos con formas de ser distintos por completo. Procuro que la meta a la que tengan que llegar si sea únicas. (Cód.: enseñanza* individualizad/personalizada*; Sujeto 8:34).*

- *Las limitaciones y las capacidades son muy diversas por eso procuramos que los construyan cada uno con sus herramientas de conocimiento. (Cód.:enseñanza* individualizad/personalizada; *Sujeto 8:40).*

Todo esto queda reflejado gracias a la puesta en práctica de unas programaciones flexibles, cambiantes en función del tipo de alumnado que se vaya atendiendo, sin problemas para modificarlas en cualquier momento. Es el alumnado el que determina la programación y no la programación la que se impone al grupo clase:

- *Están adaptadas a todos los alumnos, es decir, nosotros pretendemos que ningún alumno se quede fuera de lo que estamos haciendo, porque ya te digo que nuestra misión es recuperar a un alumno. (Cód.: Programaciones flexibles; Sujeto 5:72).*

- *Llego a los contenidos pero el curso de la programación va siempre en la medida que la clase me la va permitiendo, no impongo la programación a la clase sino todo lo contrario. (Cód.: Programaciones flexibles; Sujeto 8:42).*

Y para ello se elaboran materiales específicos que le permitan llegar a las metas, tanto a los que van por delante, como a los que no han llegado a los objetivos que se establecieron:

- *Los que están por encima de los objetivos, lo que hago es ponerles tarea extra, a ese alumnado les pongo una parte en las fichas que yo hago, son las fichas personalizadas, las hago yo y se les llama investiga, entonces estos alumnos hacen algunos ejercicios del libro que son más difíciles, tienen más tarea. (Cód.:* Elaboración materiales*; Sujeto 16:349).*

- *Sí, tengo alumnos que necesitan que todas las actividades estén adaptadas, si no la gran mayoría, entonces yo soy la que voy preparándole fichas y trabajos y se la voy adaptando. (Cód.:* Elaboración materiales*; Sujeto17:29).*

F.2. Centro de interés

El código «centro de interés» se refiere a la asignatura de carácter práctico, donde se ponen de relieve aspectos manipulativos, a través de los cuales se trabajan el resto de las áreas:

- *A ver, pues muy participativa, porque es una metodología que respeta mucho los centros de interés de los alumnos, sus necesidades, sus motivaciones, porque si ellos no juegan, no hay juego. (Cód.: centro de interés; Sujeto 9:52).*

- *En nuestro colegio gracias a dios tenemos unos centros de interés súper interesantes que son los talleres que a ellos les encantan, entonces con estos centros de interés, empiezas tú a remontar, y a*

construir una enseñanza que de otra forma no podría darse. (Cód.: centro de interés*; Sujeto 3:91).*

F.3. Criterios de evaluación

El código «criterios de evaluación» apunta a los discernimientos establecidos respecto de los cuales se formulan los juicios valorativos, para estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento del alumnado:

- *Pues lo más importante otra vez es la individualización. Una evaluación individualizada, porque no son todos iguales, porque son todos diferentes y porque aunque tú tengas unos mínimos que tengas que superar pero al ser diferentes, también son diferentes en la forma de demostrar lo que saben. (Cód.:* criterios de evaluación*; Sujeto 9:64).*

  Nosotros lo que valoramos es el esfuerzo, la actitud hacia el trabajo, el respeto, en fin, que sea los valores que nosotros le hemos transmitido. (Cód.: criterios de evaluación*; Sujeto 10:82).*

Para la realización de las correspondientes valoraciones es necesario trabajar la motivación, concretada en enseñanza individualizada/personalizada y teniendo presente la organización del aula. Motivación trabajada desde la cercanía, valorando el esfuerzo y creando un buen ambiente en el aula:

- *Entonces me intento acercar a ellos de forma afectiva primero para, sobre todo, motivarlos, para romper esa diferencia. (Cód.:* trabajar motivación*; Sujeto 18:5).*

- *Potenciar sobre todo el esfuerzo, que haya un buen ambiente de trabajo en la clase, que estén motivados y que haya una buena relación entre ellos mismos. (Cód.:* trabajar motivación*; Sujeto 19:6).*

Llevando a cabo una enseñanza individualizada/personalizada, utilizando los apoyos y refuerzos fuera del aula, adaptando materiales y centrándose en cada alumno o alumna como un proyecto de vida diferente que hay que ir construyendo:

- *La atención individualizada por un lado lo sacas en apoyo cuando puedes sacarlo en apoyo a los alumnos que lo necesitan y por otro lado tratas de adaptar el trabajo al nivel de cada uno, pero la dificultad ahí está muy clara, veinte alumnos o quince alumnos y un solo profesor, es decir, la atención individualizada se hace siempre en la medida de lo posible. (Cód.:* enseñanza individualizada/personalizada; Sujeto *11:24)*

- *Puedes ir por cada persona y construir cada proyecto de persona y cada proyecto personal, entonces, cada alumno es un proyecto de vida y de persona. (Cód.:* enseñanza individualizada/personalizada; Sujeto *9:18).*

Para ello se controla la organización aula, se deja durante los primeros días que el alumnado elija donde quiere sentarse, para observar con quién y por qué y así se analiza posteriormente cómo es cada uno y dónde se puede ubicar para sacar el mayor provecho y rendimiento de ellos:

- *El primer día se sientan ellos donde les apetece, y después voy haciendo yo movimientos como el ajedrez, voy viendo que relaciones tienen. (Cód.:* organización del aula; Sujeto *2:84).*

- *En función de la tarea que vas a realizar, si vas a hacer un trabajo de grupo, vas a hacer un trabajo individual, también los sientas de una manera o de otra y luego a veces para trabajar el autocontrol o la autonomía moral, hacer una distribución más libre o los sientas por parejas en función de personas que sepas tú que él te va a venir bien para el debate que se va a hacer o el diálogo. (Cód.: organización del aula; Sujeto 9:42).*

F.4. Elaboración de materiales

El código «elaboración de materiales» apunta a idear, crear actividades, ejercicios, acciones propios dirigidos al alumnado buscando su máxima motivación y aprendizaje:

- *Los que están por encima de los objetivos, lo que hago es ponerles tarea extra, a ese alumnado les pongo una parte en las fichas que yo hago, son las fichas personalizadas, las hago yo y se les llama investiga, entonces estos alumnos hacen algunos ejercicios del libro que son más difíciles, tienen más tarea. (Cód.: elaboración de materiales; Sujeto 16:34).*

- *Sí, tengo alumnos que necesitan que todas las actividades estén adaptadas, si no la gran mayoría, entonces yo soy la que voy preparándole fichas, y trabajos y se la voy adaptando. (Cód.: elaboración de materiales; Sujeto 17:29).*

En la elaboración de los materiales se tiene en cuenta las posibles adaptaciones curriculares que se deben hacer y cómo realizar la enseñanza que en este caso será individualizada/personalizada. Adaptaciones que parten de los conocimientos previos que posee el alumnado y de la utilización de un material específico para cada uno de ellos:

- *Partiendo siempre de sus conocimientos, pero unos conocimientos previos como hemos dicho antes, si hay que empezar un curso por detrás, se empieza un curso por detrás. (Cód.: adaptación curricular; Sujeto 2:151).*

- *Adaptándoles primero las materias con unas fichas específicas que se hacen. (Cód.: adaptación curricular; Sujeto 7:63).*

Acompañada de una enseñanza individualizada/personalizada, construida con las propias herramientas que posee el alumnado y utilizando todos aquellos

recursos que posee el centro, materiales y humanos, en este caso destacar el número de profesionales dedicados al apoyo y al refuerzo educativo:

- *Las limitaciones y las capacidades son muy diversas por eso procuramos que los construyan cada uno con sus herramientas de conocimiento. (Cód.:* enseñanza individualizada/personalizada; Sujeto *8:40).*

- *La atención individualizada por un lado lo sacas en apoyo cuando puedes sacarlo en apoyo a los alumnos que lo necesitan y por otro lado tratas de adaptar el trabajo al nivel de cada uno, pero la dificultad ahí está muy clara, veinte alumnos o quince alumnos y un solo profesor, es decir, la atención individualizada se hace siempre en la medida de lo posible.(Cód.: enseñanza individualizada/personalizada; Sujeto 11:24).*

F.5. Enseñanza individualizada/personalizada

El código «enseñanza individualizada/personalizada» se refiere a una enseñanza centrada en cada alumno o alumna teniendo presente la diversidad y trabajando para la consecución de los objetivos propuestos según su propio ritmo de aprendizaje y posibilidades:

- *Y luego lo que te decía antes, que preparamos muchas fichas individuales, para que ellos trabajen y esas fichas pues adaptarlas a las posibilidades de ellos. (Cód.: enseñanza individualizada/personalizada; Sujeto 1:139).*

- *Hay circuitos que yo los veo al chico un poco más desmotivado le pongo otro circuito distinto, no tiene por qué llevar el mismo camino todos, son caminos distintos totalmente cada uno. (Cód.: enseñanza individualizada/personalizada; Sujeto 20:68).*

Enseñanza individualizada/personalizada adecuando las adaptaciones curriculares, la elaboración de materiales, los apoyo/refuerzo y determinando unos apropiados criterios de evaluación, teniendo en cuenta para llevar a cabo la adaptación curricular el nivel de conocimientos del alumnado, sin poner impedimento a realizarlas en cualquier momento del curso, pues reciben alumnado durante todo el año académico:

- *Si hay clases que tenemos que empezar con un nivel más bajo, un curso o dos cursos más por debajo. (Cód.: adaptación curricular; Sujeto 12:41).*

- *Nosotros tenemos alumnos que vienen entrando a lo largo del curso, eso significa que tiene que adaptar muchos conocimientos. (Cód.: adaptación curricular; Sujeto 7:80).*

Se elaboraron materiales de manera extraordinaria fuera de sus horas lectivas, en sus hogares, pues los libros de textos que poseen no dan respuesta a las realidades que tienen en las aulas*:*

- *Esas actividades que hacemos son de forma totalmente extraescolar, se hace en casa, en casa hay que preparar mucho trabajo para este tipo de alumnado, porque los libros de texto no están adaptados a su nivel de conocimiento. (Cód.: elaboración de materiales; Sujeto 3:95).*

- *Primero le pones actividades con un poquito de más dificultad, y finalmente para que la hora no se les haga muy tarde o muy larga mejor dicho, pues le pones los pasatiempos, y consigues dos cosas, los tienes muy entretenidos, muy ilusionados con la materia y aparte pues están aprendiendo.(Cód.: elaboración de materiales; Sujeto 3:96).*

Se han utilizado como recurso grupos de apoyo/refuerzo, para aquellos que más lo necesitan y como refuerzo a la labor que se lleva a cabo en el aula, dedicando determinadas horas semanales, respetando el ritmo de aprendizaje del alumnado:

- *La diversidad, a nivel cognitivo, de hecho tenemos un grupo más necesitado que es el grupo de apoyo. (Cód.: grupos apoyo/refuerzo; Sujeto 3:27).*

- *Yo los suelo sacar una hora a la semana, pero, bueno, ahora te digo yo como a los alumnos de ampliación les doy un trabajo semanalmente, dependiendo del tema, pero no los agobio: - "esto para tal día". (Cód.: grupos apoyo/refuerzo; Sujeto 19:47).*

Todos los aspectos anteriormente mencionados permiten llevar a cabo unos criterios de evaluación basados en los progresos del alumnado, dando importancia a los pequeños logros y donde se pone de relieve aspectos cualitativos frente a los cuantitativos:

- *Su esfuerzo personal, en su compromiso con nosotros, valoramos sus conductas a lo largo de todo el año y por último una nota. (Cód.: criterios de evaluación; Sujeto 4:62).*

- *Todos los días, tú vas viendo quién te avanza y quién no te avanza, quién aprende y quién no aprende, quién supera y quién no supera, luego entonces no es aritmética, es cualitativa. (Cód.: criterios de evaluación; Sujeto 9:77).*

F.6. Explicaciones alternativas

El código «explicaciones alternativas» alude a exposiciones basadas en gran cantidad de ejemplos y situaciones que facilitan la comprensión del tema planteado:

- *Es que si estamos hablando por ejemplo de la organización de las ciudades o de las características de una ciudad, el compararlo con un pueblo, a la vez que estás hablando con ellos estas explicando las ventajas que tiene vivir en un pueblo, las ventajas que tiene vivir en una ciudad, pero es muy fácil salirte un poquito y acabar hablando, que te digo yo, pues como vive una familia. (Cód.: explicaciones alternativas; Sujeto 1:29).*

- *Pues es como te decía, dedicando mucho, de distintas formas, las cosas tienes que explicarlas de distintas maneras.(Cód.: explicaciones alternativas; Sujeto 1:84).*

Explicaciones alternativas acompañadas de una educación en valores, que pone en un lugar prioritario el ser persona por encima de los conocimientos, sin olvidar que estos también son necesarios e ineludibles:

- *Una vertiente importante, sería el impartirles los conocimientos, propios del curriculum de la secundaria, que evidentemente en el caso de nuestro centro estarían totalmente adaptados a las necesidades de estos alumnos y por otro lado y como faceta quizás más importante más característica del centro, pues sería un poco la transmisión de valores y de hábitos del corazón que están tan arraigados lo que es el cariño del propio centro. (Cód.: educar en valores; Sujeto15:7).*

- *Hacerles ver que éste centro es diferente a todos los demás, que aquí nos basamos en la persona, nos preocupamos y vigilamos ciertas cosas, y una de las primeras es eso, la convivencia que si no hay convivencia todo lo demás sobra, si no hay respeto todo lo demás sobra, si no somos personas todo lo demás sobra. (Cód.: educar en valores; Sujeto 5:35).*

F.7. Orden/limpieza aula

El código «orden/limpieza aula» sugiere una buena disposición del mobiliario y de los materiales del aula. Adecuada higiene y ventilación.

- *Mi aula aunque no haya nadie, tiene que estar rectas todas las mesas, tiene que estar limpia, tiene que estar en orden, también es fundamental, las ventanas subidas las mesas no pueden estar pintadas. (Cód.: orden/limpieza aula; Sujeto 2:57).*

- *Fundamental que ellos se den cuenta de que el espacio donde tienen que estar tiene que estar bien iluminado y bien ventilado, ellos mismos ya se encargan de levantar sus persianas, de abrir un poco las ventanas, de encender las luces, de bajar las sillas y de que el espacio sea más o menos acogedor.(Cód.: orden/limpieza aula; Sujeto 14:13).*

F.8. Distribución aula

El código «distribución aula » a la estrategia de colocación y organización de los/as alumnos/as en función de sus características personales y académicas:

- *El primer día se sientan ellos donde les apetece, y después voy haciendo yo movimientos como el ajedrez, voy viendo que relaciones tienen. (Cód.: organización del aula; Sujeto 2:84).*

- *Hago una distribución en función del trabajo, bueno primero rompiendo vínculos que pueden ser malos para el desarrollo de las clases, pues alumnos que se portan mal y ese tipo de cosas siempre rompo esos vínculos y además porque me sirve para poder junto a alumnos que se puedan ayudar ente sí. (Cód.: organización del aula; Sujeto 8:30).*

La organización y distribución del aula de manera estratégica permite sacar del alumnado lo máximo que puede dar de sí, acompañado por unas tutorías afectivas y unos criterios de evaluación justos. Tutorías afectivas que pueden ser individuales o en grupo. En el caso de las grupales, partiendo de la necesidad o problema de un alumno o alumna valorando entre todos, incluido el profesorado, qué hacer o qué consejos dar al alumno o alumna para hacer frente a la situación, de esa forma crean fuertes lazos afectivos, establecen compromisos y afianzan y cohesionan la relación grupal:

- *Sí, hacer tutorías de lo que pasó ayer, cómo se puede solucionar, qué podemos hacer como grupo para ayudar a esta persona, qué consejos me dan ellos a mí para que yo pueda solucionar eso antes de que eso llegue más arriba, a la jefa de estudios o a la directora, intentar formar un grupo, intentar entre todos ayudarnos, yo a ellos o ellos a mí y luego ya a la clase. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 16:24).*

- *Siempre dándoles consejos, apoyo moral, animándolos. Se crean unos lazos afectivos importantes, dándoles cariño, que sientan que les protejo pero sin ser su mamá. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 17:5).*

Basándose en esta relación que establecen, logran un conocimiento amplio, y en profundidad de forma individual de cada alumno o alumna, realizando tanto una evaluación cualitativa como cuantitativa, esta última llevada a cabo a través de diferentes pruebas; controles, test, exposiciones, debates, diálogos, tarea diaria y otros:

- *Yo primero evalúo el esfuerzo y la actitud, el esfuerzo y el interés que ha puesto el alumno, el esfuerzo y la actitud diaria, después evalúo los conocimientos que ha ido adquiriendo. (Cód.: criterios de evaluación; Sujeto11:37).*

- *Un control, algunos pueden demostrar a través de un control. Una prueba oral en la que expresen lo que saben en la pizarra, pues también puede evaluar. Un test de verdadero o falso, también puede evaluar. Un debate en el que discuten y dialogan y tú ves los razonamientos que hacen, también evalúa.(Cód.: criterios de evaluación; Sujeto9:65).*

F.9. Plantear clase

El código «plantear clase» se refiere a enfocar y establecer un sistema de actuación a la hora de desarrollar la clase:

- *De hecho, yo mando mucho a los alumnos que hagan trabajos para que después ellos expongan, que se sienten en mi lugar sin que yo le explique: "pues bueno tú te tienes que preparar tal tema, tú te tienes que preparar otro tema y dentro de una semana pues tú vas a tener que exponer". (Cód.: planteamiento clase; Sujeto 10:69).*

- *Casi siempre son tres porciones de veinte minutos, casi siempre, aunque no son demasiado exhaustivas, pero el primer rato que a lo mejor son menos de veinte, recordar lo anterior y si ha faltado alguno le doy la tarea atrasada o le explico un poco más por qué se ha perdido. (Cód.: planteamiento clase; Sujeto 16:56).*

Un planteamiento de clase que además de establecer cómo se va a desarrollar esta, de los conceptos a impartir, de los tiempos que va a constar, se da un papel primordial a la educación en valores. Educación en valores realizada de varias formas, bien sacada a través de un tema de actualidad, bien a colación de las realidades que presenta el aula, como la multiculturalidad, la comprensión del otro y la solidaridad:

- *Siempre meto en mi primera clase un valor sacado de un tema de actualidad, luego ya les pido que abran el libro. (Cód.: educar en valores; Sujeto 9:33).*

- *Sentirnos todos iguales, que por encima de la raza o la nacionalidad, está los sentimientos, la comprensión, la ayuda al más necesitado, que en el aula vaya surgiendo por parte del profesor digamos un sentimiento de solidaridad que nos tenemos que ver solidariamente y con sentimiento de ayuda. (Cód.: educar en valores; Sujeto4:80).*

F.10. Programaciones flexibles

El código «programaciones flexibles» apunta a programaciones cambiantes, versátiles, adaptables en función del alumnado y teniendo presente que la entrada de esté al centro puede ser a lo largo de todo el curso académico:

- *Las programaciones, al menos las que yo hago no son muy exactas. El día a día es el que te va a marcar los objetivos de la programación. (Cód.: programaciones flexibles; Sujeto 1:149).*

- *Programaciones siempre las empezamos, las iniciamos bajo una estructura determinada, pero la realidad es la que nos va a marcar sobre cómo van a ser esas programaciones por las características del alumnado y porque en las aulas durante el año pueden acceder cinco o seis alumnos más. (Cód.: programaciones flexibles; Sujeto 4:58).*

Al ser alumnado inadaptado, que rechaza el sistema escolar, que tienen dificultades tanto académicas como de relación con los demás:

- *Alumno aburrido, hastiado, asqueado, aunque suenen feos estos adjetivos, pero que rechazan totalmente el sistema escolar. (Cód.: inadaptados; Sujeto 6:73).*

- *Alumnos que presentan bastante dificultad a la hora de relacionarse. (Cód.: inadaptados; Sujeto15:41).*

Se hace necesario llevar a cabo unas adaptaciones curriculares, que le faciliten la comprensión de lo que se trabaja en el aula y fuera de ella y que atiende de forma personalizada esa diversidad:

- *Basándome en las adaptaciones curriculares que yo les hago, les pongo los ejercicios y enseño al que tiene dificultades para leer y escribir. (Cód.: adaptación curricular; Sujeto12:35).*

- *Vamos a ver, primero se adaptan los objetivos, contenidos y actividades incluso controles, a las distintas capacidades que hay, tanto a alumnos con más capacidades como con menos capacidades.(Cód.: adaptación curricular; Sujeto19:27)*

F.11. Tutorías etapa completa

El código «tutorías etapa completa» alude a un profesorado que comienza siendo tutor/a del grupo clase desde primero de la Enseñanza Secundaria Obligatoria hasta cuarto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, con lo que tiene una continuidad con su alumnado de cuatro años. Procurando que esto mismo también suceda con el resto del profesorado:

- *El profesor de Educación Física, la profesora de Inglés, los profesores de los talleres suelen ser los mismos profesores todos los años.(Cód.: tutorías etapa completa; Sujeto 2:201).*

- *Tres años, este es mi tercero, nosotros vemos desde hace muchos años que es fundamental que el tutor pase no solo el máximo de horas posibles con el alumno, sino que lleve al grupo desde primero hasta cuarto. (Cód.: tutorías etapa completa; Sujeto 2:203).*

Se garantizan unas tutorías en etapas completas, se hace que el profesorado complete la etapa de secundaria siempre tutorizando al mismo grupo, también se procura que esa prolongación ocurra con el resto del profesorado, si no se puede la etapa completa, si el mayor número de cursos posibles, para lograr un mayor conocimiento del alumnado, una mayor confianza y cercanía con ellos:

- *El profesor de educación física, la profesora de inglés, los profesores de los talleres suelen ser los mismos profesores todos los años, el de educación física es el mismo todos los años, la de inglés suele suelen cambiar, intentamos que no cambien. (Cód.: continuidad del profesorado; Sujeto2:201).*

- *Yo diría como he dicho antes, este compañero lleva conmigo ocho años, suele entrar a mis tutorías, yo suelo entrar en sus tutorías. (Cód.: continuidad del profesorado; Sujeto2:116).*

G. Promoción de habilidades prosociales

La familia que a continuación se presenta está conformado por los códigos que a continuación se exponen: agrupamientos estratégicos, competencias sociales, crear hábitos, educar en valores, enseñanza motivadora, estrategia de actuación, grupos de apoyo/refuerzo, normas de convivencia, prevención de conflictos. Siendo los más frecuentes por orden de aparición: código de actuación, educar en valores, agrupamientos estratégicos.

CÓDIGOS	*f*	Nº relaciones
Agrupamientos estratégicos	22	1
Competencias sociales	8	8
Crear hábitos	7	6
Educar en valores	54	6
Enseñanza motivadora	4	1

Estrategias de actuación	61	0
Grupos de apoyo/refuerzo	6	2
Normas de convivencia	11	0
Prevención de conflictos	10	1

Tabla 20: Códigos de la familia «habilidades prosociales». (Fuente: Elaboración propia).

Gráfico 17:«Habilidades prosociales».

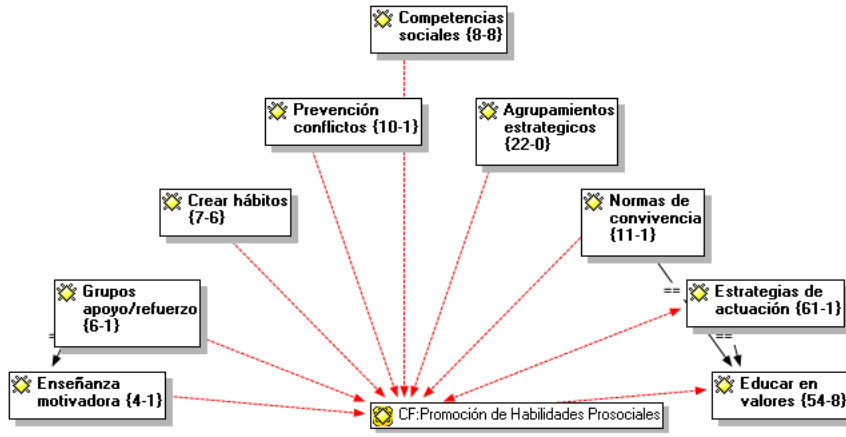


Figura 8. «Promoción de habilidades prosociales».

G.1. Agrupamientos estratégicos

El código «agrupamientos estratégicos» se refiere a la distribución de los alumnos/as en el aula de forma que se obtenga lo mejor de cada uno, promoviendo el trabajo colaborativo y la influencia positiva:

- *Busco quién puede ayudar a otro y los junto porque eso refuerza los lazos entre ellos y así siempre hay uno que está agradecido al otro, mañana te puede hacer falta a ti, entonces es una colaboración muy positiva.(Cód.: agrupamientos estratégicos; Sujeto 16:29).*
- *Acompañar a un alumno que tú veas que tiene cierta dificultad ya sea de conducta o de aprendizaje o de cualquier otra cosa, siempre acompañarlo, en el caso que sea un niño muy nervioso, pues le ponemos al lado un alumno más tranquilo que lo sosiegue también es necesario que tengan cierto nivel, para que lo ayude, pues*

normalmente suelen ser alumnos que necesitan mucho más nivel académico. (Cód.: agrupamientos estratégicos; Sujeto 18: 33).

Estos agrupamientos estratégicos ayudan a trabajar la motivación y vienen reforzados por una labor constante de acompañamiento. Un trabajo de la motivación conseguido a través del día a día, concretado en las asignaturas, detectando cuál es el verdadero interés del alumnado, qué le motiva y una vez averiguado estos puntos desarrollar todos los demás y por supuesto haciéndoles ver y poniendo de manifiesto constantemente los aspectos positivos que poseen:

- *Después intento día a día animarlos, resaltarles lo positivo, pues eso también es muy importante que se den cuenta, haciéndolo públicamente. Públicamente porque es la única forma que ellos se vean, que yo se lo diga a nivel particular no sirve de nada. (Cód.: trabajar motivación; Sujeto 19:20).*

- *Tú si le has enseñado a un niño a montar un cuadro técnico y meterle dentro del cuadro técnico mil cosas, y puedes jugar con los intereses de cada niño.(Cód.: trabajar motivación; Sujeto 20:49).*

Para ello nunca se deja de lado la labor de acompañamiento, demostrada con una gran cercanía y afecto hacía el alumnado por parte del profesorado, haciendo ver que ellos están ahí para ayudarlos en el diario:

- *En principio de cercanía, pero siempre marcando unos límites en los que ellos vean que ellos son los alumnos y yo el profesor, intentando ver los problemas que tienen, ayudarles, que vean que estoy cerca de ellos, que lo que necesiten estoy ahí para ayudarlos.(Cód.: acompañamiento; Sujeto 12:5).*
- *Tiene que pasar un tiempo creo yo para conocerte, yo creo que si el chico te conoce y que ve que tú estás haciendo el día a día es ayudarle, en el momento que valoran eso, que se dan cuenta, lo*

tienes todo hecho ya, ya solo queda mantener un ritmo de clase y lo demás va solo ya. (Cód.: acompañamiento; Sujeto 20:40).

G.2. Estrategias de actuación

El código «estrategias de actuación» se refiere a las respuestas educativas llevada a cabo por el profesorado en una situación de media o alta complejidad, acompañada en ocasiones por comportamientos disruptivos e incluso agresivos del alumnado:

- *Como consigo que salga, pues me acerco a él, si no sale a la voz, a la voz de fulanito de tal vente conmigo para afuera, que generalmente lo suelen hacer. (Cód.: estrategia de actuación; Sujeto 2:160).*
- *Un sistema de trabajo en el que los profesores nos complementamos bastante, sobre todo con los alumnos con mucha dificultad. Cuando nos traen un alumno que esta sacado de otro grupo porque se está portando mal, a ese alumno se le rompe esa situación, saben que ese alumno tiene que estar ahí y se le exige igual por el profesor que lo recibe. (Cód.: estrategias de actuación; Sujeto 8:46).*

Es un alumnado conflictivo que manifiesta tener muchas carencias, sufren un retraso académica importante debido a diferentes circunstancias que han determinado su vida, esto hace que se aburran en clase, no estén motivados y cuya consecuencia suele ser la disrupción. Al llegar a este nuevo centro suelen repetir las mismas actuaciones, ahora el profesorado tiene que ayudarles a desaprender lo aprendido y a aprender nuevas actitudes, conductas, comportamientos y a cambiar sus pensamientos negativos por otros positivos:

- *No se enteran en otros institutos de absolutamente de nada, y si estás en clase y no te enteras de nada, pues lo más normal es que estén aburridos o estén durmiendo o están molestando. (Cód.: conflictivos; Sujeto 2:207).*

- *Los alumnos que llegan aquí, o la mayoría, son niños conflictivos y que dan problemas. El primer año es el más complicado. (Cód.: conflictivos; Sujeto 1:80).*

Para lograr este cambio se trabaja la educación en valores, pues son aspectos que ellos nunca han experimentado en con su familia, en su entorno cotidiano, no saben lo que significa, ni el alcance y hay que mostrarles las consecuencias positivas de ellos:

- *Valores que ellos aunque conocen no los han practicado o no los han practicado con ellos su familia. Prácticamente lo que intentamos es mediante el ejemplo, porque nosotros siempre somos modelos para ellos. (Cód.: educar en valores; Sujeto 1:23).*

Reforzado de forma especial se trata el hecho de comprometerlos a llevar a cabo buenas acciones, que experimenten y comprueben la transcendencia de estas y los beneficios que les pueden reportar:

- *Ellos tienen que dar su parte también, su granito de arena, sino no conseguimos nada, tiene que ser un trabajo que se lleve tanto en la escuela como en su casa. (Cód.: compromiso; Sujeto 6:30).*

- *La primera estrategia, el diálogo, dialogo y razonar, sobre todo hacerlos razonar, convencerlos de que el dialogo es la forma de solucionar los problemas y una vez que hemos llegado a este punto, pues a llegar a un compromiso, conseguir de ellos un compromiso. (Cód.: diálogo/escucha;Sujeto 11:19).*

En cuanto a la organización/apoyo docente se ve evidencia por la ayuda que se prestan entre el profesorado, refuerzan sus actuaciones mutuamente, se dan consejos y trabajan de forma concienzuda el respeto:

- *Yo tengo un problema con dos alumnos de la clase, esos alumnos no me respetan por las circunstancias que sea, otro compañero viene y saca a esos alumnos y habla con ellos, para reforzarme. (Cód.: organización/apoyo docente; Sujeto 2:194).*

- *Mis reflexiones no le llega, pues le pregunto a mis propios compañeros y les digo que necesito ayuda: -"Oye, me está pasando esto con este alumno" y siempre como profesionales tienen ideas muy buenas que darme. (Cód.: organización/apoyo docente; Sujeto 4:75).*

G.3. Competencias sociales

El código «competencias sociales» apunta a las aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que permita afrontar eficazmente los retos de la vida diaria:

- *Trabajar los valores, trabajar las destrezas sociales, que sepan estar, que sepan relacionarse, que sepan solucionar los problemas con el diálogo, que sepan hablar. (Cód.: competencias sociales; Sujeto 11:27).*

- *En principio, lo primero, las habilidades sociales, que sepan comunicarse, que se puedan decir las cosas sin agresividad, que sepan decir las cosas que les interesan sin agredir, además de las habilidades sociales, trabajamos el respeto entre ellos, el respeto a*

la enseñanza, a los compañeros, a los profesores y el respeto a la educación. (Cód.: competencias sociales; Sujeto 16:6).

Estas competencias son fomentadas a través de la empatía. Empatía que no han encontrado en los demás centros donde han estado. Sin embargo en este centro el profesorado le muestra predisposición a la cercanía y el cariño, dedicándoles mucho tiempo y explicándoles, haciéndoles ver lo importante que es ponerse en el lugar del otro:

- *Yo pienso que mantienen con nosotros una relación distinta a la que han estado manteniendo en los demás centros. Pero una relación, tú has dicho de cercanía. A nivel humano, más cercano, se sienten ellos también más comprendidos. (Cód.: empatía; Sujeto 13:44).*

- *Que se pongan en el lugar del otro, entonces eso lo consigo, pues teniendo muchas conversaciones, hablándoles mucho en clase. (Cód.: empatía; Sujeto 2:103).*

G.4. Crear hábitos

El código «crear hábitos» alude a introducir por varias vías como la repetición, la ejemplificación, el modelado, formas de proceder beneficiosas para el alumnado:

- *Son alumnos que intentan siempre que hay un tema de conversación saltar por encima, no respetar las pautas del diálogo, entonces, yo intento en primer lugar, que sepan escuchar. (Cód.: crear hábitos; Sujeto 2:70).*

- *Muchas tutorías también con padres y con ellos mismos para intentar inculcarles hábitos, en primero vienen sin hábitos ninguno es muy difícil explicar gramática en una clase. (Cód.: crear hábitos; Sujeto 14:46).*

G.5. Educar en valores

El código «educar en valores» sugiere desarrollar, encaminar, enseñar al alumnado cualidades, modo de actuar moral y éticamente correctas:

- *Pues aparte de los contenidos que tenemos que trabajar con ellos, aquí se hace mucho hincapié en los valores. (Cód.: educar en valores; Sujeto 1:21).*

- *Todas las mañanas hay una reflexión cuando surge el momento. Puede ser debido a un suceso cualquiera, conflictivo o no. Son instantes en los que hay que parar el mundo académico y el mundo de la enseñanza, porque ahí es justamente donde se interioriza el mundo de los valores". (Cód.: educar en valores; Sujeto 4:9).*

Para educar en valores el profesorado teniendo presente el perfil de su alumnado, entre lo que cabe destacar la multiculturalidad y los chichos o chicas conflictivos, se acerca a ellos desde la confianza/cercanía, transmitiendo empatía y trabajando la autoestima y la motivación. En el aula se plasma con un buen planteamiento de la clase y empleando como ejemplo explicaciones alternativas. Y en el general se visualiza, con respecto a las normas de convivencia garantizadas mediante las adecuadas estrategias de actuación, una multiculturalidad que ayuda a trabajar los valores desde la realidad, al convivir diferentes etnias y culturas. Se les ayuda a los alumnos y alumnas a ver lo positivo y enriquecedor de la diversidad, el poder aprender otra lengua, el saber de otras culturas y costumbres de primera mano:

- *Nuestras clases son muy heterogéneas en todo, tanto en nacionalidades hasta lugar de procedencia, hasta clases sociales. Entonces hacerles ver que una vez que estén aquí no importa de donde venga y que son todos iguales, tratarles de la misma manera*

es una manera de verlos sin diferencias. (Cód.: multiculturalidad; Sujeto 5:69).

- *De otros países y eso al mismo tiempo que enriquece a los compañeros de nacionalidad española también lo enriquece a ellos mismos, porque no solamente adquieren las destrezas en el lenguaje y los conocimientos que se transmiten en clase, sino que se impregnan de la visión que la adolescencia tiene del entorno donde están viviendo.(Cód.: multiculturalidad: Sujeto 7:6).*

Esto se logra en primer lugar mediante el cariño y la cercanía del profesorado para con su alumnado, lo demuestran apoyándolos y reforzándolos:

- *Lo empiezas a trabajar desde que coges a un grupo de alumnos y los trabajas con cariño, con cercanía, que ellos comprendan que cuando tú pides algo es por su bien. (Cód.: confianza/cercanía: Sujeto17:8).*

- *Pero fundamentalmente el primer paso que doy es el acercarme al alumno que sientan calor y que sientan que yo solamente lo que quiero es echarles un cable y ayudarlos. (Cód.: confianza/cercanía: Sujeto18:109).*

En segundo lugar a través de la empatía, le hacen sentir que los comprenden y además los enseñan a ser empáticos:

- *Yo lo primero que trabajo con los alumnos es el cariño, tienen que sentir que formo parte de sus sentimientos más próximos y que los comprendo.(Cód.: empatía: Sujeto4:65).*

- *El diálogo siempre, el razonamiento, entender las razones, ponerte en el lugar del niño, la empatía por supuesto. (Cód.: empatía: Sujeto16:25).*

En tercer lugar trabajando la autoestima, pilar fundamental muy deteriorado en este alumnado, no se quieren, no confían en ellos mimos, es por ello que es un campo prioritario de intervención:

- *Entonces nuestro primer objetivo es que la autoestima se eleve y que se vean normales. (Cód.: trabajar autoestima; Sujeto 6:15).*

- *Ellos vienen como comenté antes, súper dañados, súper desmotivados, se quieren muy poco y lo que intento de transmitirles es la importancia de confiar en ellos, de quererse, de sentirse válidos. (Cód.: trabajar autoestima; Sujeto 7:15).*

En cuarto lugar trabajando la motivación, bien bajando de nivel, bien proponiendo fichas de trabajos alternativas, bien buscando en cada asignatura aquello que más le interesa a cada alumno o alumna, en definitiva preocupándose de saber qué le gusta a cada chico o chica del grupo:

- *Aunque me tenga que bajar a un nivel más sencillo de lo que corresponde el nivel académico, pero con eso consigo que por primera vez, a lo mejor, sea capaz de hacer cosas, que le salgan las cosas bien, que sea capaz de hacer tareas solo en casa, porque eso después le hace a ellos tener mejor predisposición para aprender cosas nuevas. (Cód.: trabajar motivación; Sujeto 5:13).*

- *Procuro buscar información o fichas en diversos materiales para que ellos no se cansen siempre de hacer lo mismo. Hay otra parte del alumnado que le gusta más la literatura, pues procuro también trabajar la literatura. Yo, hoy por ejemplo he estado trabajando con ellos un poema: Antonio Machado. (Cód.: trabajar motivación; Sujeto 14:44).*

En quinto lugar con un adecuando planteamiento de la clase, haciéndoles participes de su aprendizaje, ayudándoles y alentándoles a participar, acompañándolo de materiales motivadores y reales que les incite a aprender y partiendo de una gran implicación y disponibilidad del profesorado:

- *Lo que intento hacer incluso en las explicaciones es hacerlos muy participes, intento también que deduzcan, no darle todo muy mascado, sino que intento que ellos razonen, que piensen él por qué de las cosas. (Cód.: plantear clase; Sujeto 18:56).*

- *Entonces eso, utilizo películas, utilizo fotos, siempre voy con la cámara fotos, siempre la llevo conmigo porque veo una torreta y digo esta que buena y hago una foto para ponérsela a los niños. (Cód.: plantear clase; Sujeto 20:61).*

En sexto lugar empleando unas explicaciones alternativas y variadas que ayuden al entendimiento de lo que se está trabajando:

- *Es que si estamos hablando por ejemplo de la organización de las ciudades o de las características de una ciudad, el compararlo con un pueblo, a la vez que estás hablando con ellos estas explicando las ventajas que tiene vivir en un pueblo, las ventajas que tiene vivir en una ciudad, pero es muy fácil salirte un poquito y acabar hablando, que te digo yo, pues como vive una familia. (Cód.: explicaciones alternativas; Sujeto 1:29).*

- *Pues, es como te decía, dedicando mucho tiempo, de distintas formas, las cosas tienes que explicarlas de distintas maneras. (Cód.: explicaciones alternativas; Sujeto 1:84).*

En séptimo lugar se evidencia la importancia del respeto hacia las normas de convivencia, sobre todo teniendo presente que es un alumnado conflictivo,

dejando claro que se desecha todo acto violento y agresivo y quedando constancia de estas normas en los murales de las paredes de las clases:

- *Yo creo que la primera hora de toma de contacto con los alumnos es primordial para la convivencia, para la convivencia en el centro por supuesto, para saber que allí no hay cupo para peleas, que lo importante es el compañerismo. (Cód.: normas de convivencia; Sujeto10:29).*

- *Solemos pegar en la pared una frase que resumen un poco las normas básicas del centro para que no la olviden como el respeto, la puntualidad, la importancia de venir cada día a clase, el crear un ambiente de paz y de armonía dentro del centro. (Cód.: normas de convivencia; Sujeto 3:118).*

En octavo lugar para cerciorarse del cumplimiento de las normas el profesorado lleva a cabo unas estrategias de actuación, que van desde sacar al alumno o alumna de su clase y ubicarlo en otra, para ello el comportamiento del profesor o profesora que recibe al alumno o alumna es contundente y de rechazo hacía su acto y de apoyo y colaboración hacía el profesor o profesora. Estas actuaciones se concretan en ejemplos tales como; una conducta inadecuada en la pista deportiva se traduce en estar apartado de esta durante unos días, hasta demostrar que tiene la madurez suficiente para realizar una actividad deportiva con el resto de sus compañeros o compañeras:

- *Pues, ese día, depende de la gravedad, si transgreden alguna de estas normas les hago reflexionar sobre el tema, pero ese día no bajan a las instalaciones con ese compañero, hasta que demuestren*

que tienen una madurez para poder hacerlo adecuadamente. (Cód.: estrategias de actuación; Sujeto6:82).

- *Un sistema de trabajo en el que los profesores nos complementamos bastante, sobre todo con los alumnos con mucha dificultad. Cuando nos traen un alumno que esta sacado de otro grupo porque se está portando mal, a ese alumno se le rompe esa situación, saben que ese alumno tiene que estar ahí y se le exige igual por el profesor que lo recibe. (Cód.: estrategias de actuación; Sujeto8:46).*

G.6. Enseñanza motivadora

El código «enseñanza motivadora» consiste en presentarle al alumnado unos aprendizajes que les entusiasmen y le creen interés, siendo sujetos activos de éste:

- *Que sea participativos en todo, quiero que participen, para que ellos se sientan protagonistas, que partan de sus propios intereses, de cosas que ellos conocen. (Cód.: enseñanza motivadora; Sujeto 13:52).*

- *Solemos partir de una realidad lo más cercana posible a la que tienen nuestros alumnos, digamos de su realidad social y de sus propios intereses. (Cód.: enseñanza motivadora; Sujeto 13:55).*

G.7. Grupos de apoyo/refuerzo

El código «grupos de apoyo/refuerzo» apunta a pequeñas agrupaciones de alumnos y alumnas con las que se trabaja durante unas horas determinadas de la semana para reforzar el aprendizaje de estos:

- *Para trabajar la diversidad fundamentalmente tenemos unos grupos de apoyo, con un profesor especializado en los apoyos y los*

alumnos con esas necesidades educativas más importantes suelen salir todos los días de clase una hora o dos horas y después se reincorporan a la clase. (Cód.: grupos de apoyo/refuerzo; Sujeto 13:36).

- *Alos que lo necesitan tanto a unos como a otros, los atendemos fuera del aula, es decir, o bien en apoyo o bien en refuerzo para ampliación. (Cód.: grupos de apoyo/refuerzo; Sujeto 19:46).*

Los grupos de apoyo/refuerzo educativo se atienden con una enseñanza individualizada/personalizada. Enseñanza dirigida por el profesorado y encaminada a sacar lo máximo de cada alumno o alumna pero respetando sus límites:

- *Les hago actividades individualizadas adaptadas a los diferentes niveles y después también con una atención y una ayuda constante por mi parte, muy individualizadas, dirigida a cada uno de ellos. (Cód.: Enseñanza individualizada/personalizada; Sujeto 13:41).*

- *Quien no alcanza el nivel, le pongo otras actividades adaptadas a él y el que pueda un poquito más pues le pongo ejercicios también adaptados o actividades que sea capaz de hacer. (Cód.: Enseñanza individualizada/personalizada; Sujeto 5:71).*

G.8. Normas de convivencia

El código «normas de convivencia» indica las reglas, pautas, iniciativas que favorecen la convivencia, el respeto mutuo, la tolerancia y el ejercicio efectivo de derechos y deberes. Las normas de convivencia son de obligado cumplimiento para todo el alumnado:

- *El primer día de clase les dejo muy claro las normas de convivencia en el centro para que sepan que es un espacio con normas y que difieren mucho de otros centros, porque como vienen*

de otros institutos están acostumbrados a hacer un poco lo que les da la gana, a esta hora no voy a clase, o puedo fumar, o puedo… la verdad es que aquí no es así". (Cód.: normas de convivencia; Sujeto 10:25).

- *Guardad los silencios, respetar los turnos de palabras que respeten la opiniones de unos y otros, eso fundamental. (Cód.: normas de convivencia; Sujeto 13:38).*

Estas normas tratan de no ser impuestas, sino pautas dadas al alumnado mediante el razonamiento, la justificación y la educación en valores. Educación en valores que se realiza aprovechando cualquier oportunidad, por ejemplo, ante una falta de respeto e inculcándoles que ante todo lo importante es ser persona:

- *Es fácil que se den situaciones en las que se pueda faltar al respeto y entonces es una buena oportunidad transmitir valores, para aprender a respetar, para ver que las diferencias nos enriquecen, ese es siempre mi mensaje con ellos, la solidaridad, el respeto a las diferencias, el derecho a la educación, el derecho a que nos respeten, a nuestra dignidad. (Cód.: educar en valores; Sujeto 3:20).*

- *Hacerles ver que este centro es diferente a todos los demás, que aquí nos basamos en la persona, nos preocupamos y vigilamos ciertas cosas, y una de las primeras es eso, la convivencia que si no hay convivencia todo lo demás sobra, si no hay respeto todo lo demás sobra, si no somos personas todo lo demás sobra. (Cód.: educar en valores; Sujeto 5:35).*

G.9. Prevención de conflictos

El código «prevención de conflictos» sugiere utilizar estrategias y modos de aprendizaje encaminadas a la posible aparición de un conflicto para así dar al alumnado herramientas que le posibiliten el saber cómo evitarlos y si se iniciaran cómo actuar ante ellos:

- *A través de las clases de Ética también lo trabajan muchísimo, trabajo la convivencia en la familia, la convivencia con los vecinos, trabajo la convivencia con los compañeros, trabajo la convivencia con los amigos, trabajo la convivencia en el centro educativo.(Cód.: prevención de conflictos; Sujeto 14:21).*

- *Empecé a trabajar con la clase, viendo que había pasado el conflicto y viendo por qué la clase había reaccionado de un modo que no me parecía correcto, para no darle vuelo a esa persona y he estado trabajando con ellos haciéndoles reflexionar sobre lo que había pasado y cómo se tienen que comportar ellos y si son amigos de él que le ayuden a saber cómo comportarse, a saber cómo hacer las cosas. (Cód.: prevención de conflictos; Sujeto 17:37).*

H. Relación y coordinación entre el profesorado

La configuración de esta familia está compuesta por los códigos: clima docente afectivo, cohesión grupal profesorado, comunicación profesorado, implicación del profesorado, línea de actuación común, organización y apoyo docente, unificación de criterios. En la tabla que se expone a continuación se puede observar los más frecuentes por orden de aparición. Organización y apoyo docente, cohesión grupal profesorado, clima docente afectivo, línea de actuación común.

CÓDIGOS	*F*	Nº relaciones
Clima docente afectivo	10	1
Cohesión grupal profesorado	14	0
Comunicación profesorado	3	1
Implicación profesorado	7	2
Línea de actuación común	10	1
Organización y apoyo docente	39	1
Unificación de criterios	7	1

Tabla 21: Códigos de la familia «relación y coordinación entre el profesorado».
(Fuente: Elaboración propia).

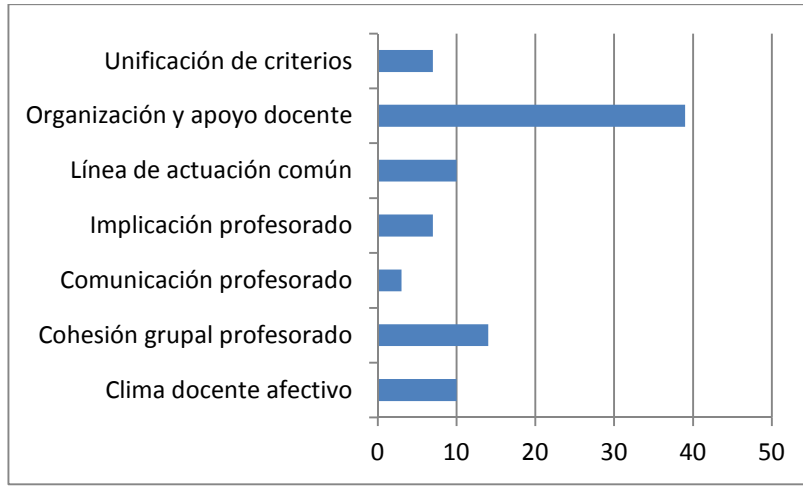


Gráfico 18: «Relación y coordinación del profesorado».

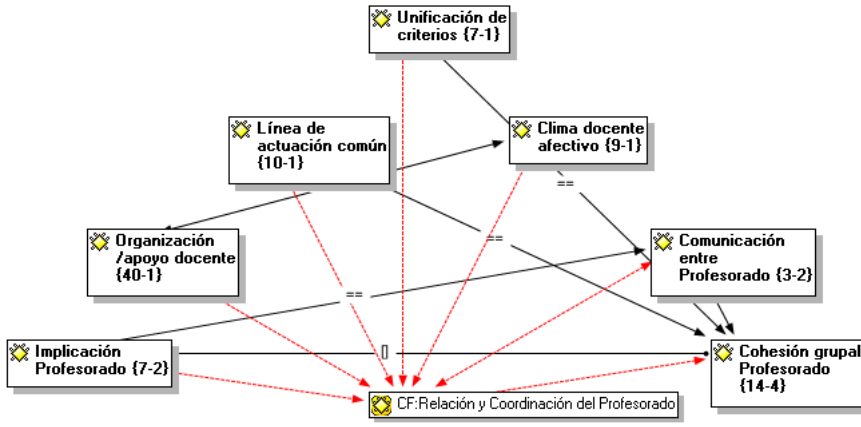


Figura 9. «Relación y coordinación del profesorado».

H.1. Clima docente afectivo

El código «clima docente afectivo» alude a los lazos afectivos que se crean entre los docentes, surgidos precisamente de los momentos adversos por los que pasan y que refuerzan incluso fuera del centro con encuentros informales:

- *Necesitamos tener una coordinación unos con otros y contarnos las cosas unos a otros porque además nos sirve para desfogarnos y desahogarnos, incluso intentamos a veces, no todo lo que quisiéramos, tener reuniones distendidas fuera del centro. (Cód.: clima docente afectivo; Sujeto 6:85).*

- *Incluso con el compañero nuevo que está con nosotros tan solo dos años, la relación es cercana, intentamos ser lo más cercanos posible, pero no solo con los compañero docentes, sino con todos los compañeros de la comunidad educativa, de hecho si tenemos*

que quedar para tomar fuera unas tapas, pues quedamos.(Cód.: clima docente afectivo; Sujeto 2:171).

Este clima se ve reforzado por los apoyos que se presta entre si el profesorado, ayudándose con el alumnado, llevando a cabo intervenciones conjuntas para llegarles y organizándose semanalmente en claustros para tratar en común los problemas que les van surgiendo y poder dar soluciones conjuntas:

- *Mis reflexiones no le llega, pues le pregunto a mis propios compañeros y les digo que necesito ayuda: -"Oye, me está pasando esto con este alumno" y siempre como profesionales tienen ideas muy buenas que darme.(Cód.: organización/apoyo docente; Sujeto 4:75).*

- *Nosotros tenemos reuniones semanales donde tratamos la problemática que nos va surgiendo, donde cada uno expone y da su idea para ayudar al compañero. (Cód.: organización/apoyo docente; Sujeto 6:90).*

H.2. Cohesión grupal profesorado

El código «cohesión grupal profesorado» se refiere al grado de unión que experimente el profesorado que les hace sentirse miembros activos de un mismo grupo:

- *Lo que es fundamental es el grupo digamos de trabajo, si entre dos, tres personas se llevan bien, compañeros, el trabajo es mucho más sencillo, porque tengamos cosas en común o porque nos llevemos bien, es mucho más fácil comunicarnos entre nosotros y trabajar entre nosotros. (Cód.: cohesión grupal profesorado; Sujeto 1:199).*

- *Los profesores intentamos siempre ser, hay quien es más amigo de uno o más amigo de otro, pero intentamos ser una piña.(Cód.: cohesión grupal profesorado; Sujeto 6:60).*

Cohesión grupal que viene reforzado por la comunicación entre el profesorado, por la implicación del mismo, por la línea de actuación común y por la unificación de criterios. En primer lugar la comunicación entre profesorado queda reflejada en las preguntas que se hacen diariamente, sobre el estado del alumnado, de sus comportamientos, de cómo han llevado a cabo una actuación, qué les ha sido útil y resolutivo e incluso se advierten en los intercambios de clase unos a otros del estado anímico del alumnado:

- *¿Qué relación establecéis?. De mucha comunicación. Continuamente nos preguntamos y si has tenido algún problema con un alumno, qué tal ha ido, cómo has conseguido por ejemplo para hacer una actuación con él. (Cód.: comunicación entre profesorado; Sujeto 5:46).*

- *Con las clases no suelo tener problemas, es más, si los tenemos avisamos al profesor que va entrando después: -"ten cuidado con éste alumno, está un poco alterado o ten cuidado con…", y así nos vamos avisando. (Cód.: comunicación entre profesorado; Sujeto 19:31).*

En segundo lugar implicándose, teniendo claro que trabajan con personas, muy dañadas, muy marginadas y excluidas y que no es una obligación, sino que son conscientes que si quieren sacar algo del alumnado tiene que partir de la constancia y dedicación de ellos mismos:

- *No puede ser un profesorado o sea un trabajador que trabaje como el que trabaja en una oficina de banco que no se implique desde el punto de vista afectivo. (Cód.: implicación del profesorado; Sujeto 8:10).*

- *Cada profesor a nivel personal se implica, en esa historia, porque nadie te obliga. Nadie te dice, "oye este chaval no ha venido hoy, tú qué medidas has tomado o que has hecho". No, es que si tú quieres que venga a tu clase y que esté y no perderlo, la única manera que tienes es tener un contacto con la familia y averiguar si esta malo, si no está malo, si es porque no quiere venir, cual es el motivo, qué problemas hay detrás, porque si tú dejas transcurrir una semana o dos lo pierdes, es que deja de venir. (Cód.: implicación del profesorado; Sujeto 9:7).*

En tercer lugar unificando criterios, consensuando las medidas juntos, acordando metas y objetivos comunes:

- *Ahí es colaboración y es unificación de criterios, es compartir todos los días trabajos y opiniones y es tomar una medida juntos. (Cód.: unificación de criterios; Sujeto 1:153).*

- *Yo creo que para que un equipo funcione bien, lo primero que tiene que haber es una colaboración, una coordinación entre todos, entonces intentamos que esa colaboración exista y sobre todo con unos objetivos comunes, unas metas comunes o unos criterios* comunes, que todos funcionemos y que seamos todos uno. *(Cód.: unificación de criterios; Sujeto 12:28).*

Y en cuarto lugar llevando una línea de actuación común, coordinándose y reuniéndose para mejorar cualquier aspecto de aquel alumno o alumna que no está bien y garantizando que todo el profesorado esté informado y actúe al unísono:

- *A ver, intentando coordinarnos lo más posible, sobre todo con los profesores que entramos en la misma clase y cuando hay problemas*

con algún alumno, yo lo suelo comentar con el resto para que actuemos todos en la misma dirección, en la misma línea. (Cód.: Línea de actuación común; Sujeto 19:3).

- *Que si un compañero en una asignatura de naturales o de educación física incluso, tuviera que reforzar tal aspecto, pues nos reunimos todos e intentamos en las diferentes materias hacer hincapié en ese aspecto. (Cód.: Línea de actuación común; Sujeto 7:68).*

H.3. Comunicación profesorado

El código «comunicación profesorado» se refiere al hábito de actuación que se realiza diariamente donde se informa en todo momento del estado anímico del alumnado y de las posibles alteraciones que presenten ese día con lo que el canal de comunicación es muy fluido:

- *Con las clases no suelo tener problemas, es más, si los tenemos avisamos al profesor que va entrando después: -"ten cuidado con éste alumno, está un poco alterado o ten cuidado con…", y así nos vamos avisando. (Cód.: comunicación entre profesorado; Sujeto 19:31).*

- *¿Qué relación establecéis?. De mucha comunicación. Continuamente nos preguntamos y si has tenido algún problema con un alumno, qué tal ha ido, cómo has conseguido por ejemplo para hacer una actuación con él. (Cód.: comunicación entre profesorado; Sujeto 5:46).*

Comunicación facilitadora de la cohesión grupal y potenciadora de la implicación del profesorado. Cohesión grupal que queda reflejada en la claridad expositiva que el profesorado manifiesta cuando alude que ante

poblaciones tan heterogéneas, difíciles y conflictivas el actuar en solitario no les permitiría sobrevivir, es por ello que tienen siempre presente la necesidad de respaldarse unos a otros:

- *Tenemos muy claro que para trabajar con esta población, con la problemática que nos traen, nosotros tenemos que actuar como un solo cuerpo. (Cód.: Cohesión grupal profesorado; Sujeto 6:61).*

- *El equipo de profesores que trabajamos aquí estamos muy unidos, como hablamos mucho, como aunamos muchos criterios, como nos respaldamos unos a otros, pues tenemos unas pautas de actuación como las que yo hago. (Cód.: Cohesión grupal profesorado; Sujeto 3:38).*

E implicación profesorado demostrada tanto hacía el alumnado como hacia los padres y madres a través de esa relación de constante cercanía y disponibilidad tanto para con ellos como para con sus hijos e hijas:

- *Intento que sea una relación cordial que esté basada en el respeto, en la comunicación, en la confianza entre ellos y yo, también busco una implicación de los padres en cuanto a la enseñanza de sus hijos para que ellos vean que es fundamental el que se preocupen de ellos. (Cód.: implicación profesorado; Sujeto 13:18).*

- *Otra actitud que tiene que tener el profesorado es que se tiene que involucrarse, pues son chavales que en sus anteriores centros no han estado bien. Son chavales con los que debes solucionar cada pequeño problema que te pase o actuar por cada cosa que te pase para intentar mejorar. (Cód.: implicación profesorado; Sujeto 5:51).*

H.4 . Implicación profesorado

El código «implicación profesorado» hace referencia al compromiso e involucración del profesorado en asuntos referidos a su trabajo:

- *Generalmente los tutores estamos bastante unidos con el resto de los profesores implicados en la educación del grupo y está basada en una comunicación de información de los alumnos, información sobre aspectos personales, sociales, psicológicos y académicos. (Cód.: implicación del profesorado; Sujeto 13:42).*

- *Lo primero nada más entrar por la mañana, intentas antes de pasar al aula saber siempre si ha habido algún incidente, si ha habido algún problema, cómo vienen, qué problemas traen, quién viene hoy especialmente problemático por algo que ha sucedido. En la barriada ya intentamos averiguar si ha habido algún incidente el día anterior. (Cód.: implicación del profesorado; Sujeto 9:75).*

Dicha implicación se forja basándose tanto en la cohesión y comunicación del profesorado, como a través de confianza/cercanía con las que el profesorado se relaciona con las familias. La atribución de cohesión grupal, es algo que el profesorado consigue, mantiene y fortifica con sus actitudes y cualidades y por el sentimiento de pertenencia y piña grupal que experimentan:

- *Sí, yo creo que somos una piña, que somos un grupo que está bastante unido. (Cód.: cohesión grupal del profesorado; Sujeto 1:90).*

- *Tenemos muy claro que para trabajar con esta población, con la problemática que nos traen, nosotros tenemos que actuar como un solo cuerpo. (Cód.: cohesión grupal del profesorado; Sujeto 6:61).*

Consiguiéndolo por medio de una excelente comunicación, por una parte a través de una información de conjunto sobre aspectos personales, sociales, psicológicos y académicos del alumnado. Y por otra parte de forma continua y diaria, prueba de ello es la información que intercambian entre clase y clase sobre el estado del grupo y de algún alumno o alumna en concreto:

- *¿Qué relación establecéis?. De mucha comunicación. Continuamente nos preguntamos y si has tenido algún problema con un alumno, qué tal ha ido, cómo has conseguido por ejemplo para hacer una actuación con él. (Cód.: comunicación entre profesorado; Sujeto 5:46).*

- *Con las clases no suelo tener problemas, es más, si los tenemos avisamos al profesor que va entrando después: -"ten cuidado con éste alumno, está un poco alterado o ten cuidado con…", y así nos vamos avisando.(Cód.: comunicación entre profesorado; Sujeto 19:31).*

Lo mismo hacen con las familias encumbran la confianza y la cercanía para poder formar parte de sus vidas y servirles de apoyo y ayuda con sus hijos e hijas:

- *Si un padre tiene confianza plena en un profesor, el niño tira para delante. Sí eso es fundamental, ganarse la confianza del padre. (Cód.: confianza/cercanía con las familias; Sujeto 2:50).*

- *Pues intento que sea una relación cordial que esté basada en el respeto, en la comunicación, en la confianza entre ellos. (Cód.: confianza/cercanía con las familias; 12:17)*

H.5. Línea de actuación común

El código «línea de actuación común» apunta a la coordinación entre el profesorado que permite que ante situaciones parecidas actúen todos en conjunto y de la misma forma, teniendo clarificado con anterioridad cómo hacerlo, propiciando así la imagen de grupo unido:

- *A ver, intentando coordinarnos lo más posible, sobre todo con los profesores que entramos en la misma clase y cuando con algún alumno hay problemas, yo lo suelo comentar con el resto para que actuemos todos en la misma dirección, en la misma línea. (Cód.: línea de actuación común; Sujeto 19:30).*

- *El equipo de profesores que trabajamos aquí estamos muy unidos, como hablamos mucho, como aunamos muchos criterios, como nos respaldamos unos a otros, pues tenemos unas pautas de actuación como las que yo vengo mencionando. (Cód.: línea de actuación común; Sujeto 3:38).*

Esta línea de actuación queda definida mediante la cohesión grupal del profesorado y teniendo la particularidad de ejercer estilos docentes diversos. Cohesión que se hace patente al ayudarse y unirse al tener algún problema y teniendo claro que es la esa alianza la que les facilita el día a día:

- *Tenemos una relación buena y nos apoyamos. Y cuando hay un conflicto y alguno se ve apurado, ahí estamos para echarle una mano, para aconsejarle y la verdad es que la relación es buena. (Cód.: cohesión grupal profesorado; Sujeto 17:42).*

- *Creo que la gran labor que se hace aquí, se hace gracias a esa unión tan bonita y a ese ambiente que se respira entre los profesores de este instituto. (Cód.: cohesión grupal profesorado; Sujeto 3:75).*

En cuanto al estilo docente diverso, es una particularidad que tienen sus miembros, viéndolo como un aspecto enriquecedor para el alumnado, pero teniendo siempre claro que las líneas de actuación son siempre comunes:

- *Yo creo que es importante que aunque todos actuemos de la misma manera, pienso que cada profesor aporte a la clase su personalidad, para evitar ser muy monótonos y así los alumnos ven diferentes formas de actuar y aprendan cómo hacerlo. (Cód.: estilo docente diverso; Sujeto 5:48).*

- *Cada profesor digamos que tiene su forma de trabajo y cada profesor sabe proyectarse de manera particular. (Cód.: estilo docente diverso; Sujeto 4*

H.6. Organización y apoyo docente

El código «organización y apoyo docente» determina las reuniones y encuentros llevados a cabo periódicamente durante el desarrollo del curso que les permiten estar informados, compartir dificultades y buscar consejo y asesoramiento de otros compañeros y compañeras:

- *Bueno, son fundamentales los claustros que hacemos, la reunión de profesores que hacemos. La verdad que ya que estamos trabajando con niños con tal dificultad lo mejor es trabajar en equipo entre nosotros, ayudarnos unos a otros. (Cód.: organización y apoyo docente; Sujeto 10:72).*

- *Nosotros tenemos reuniones semanales donde tratamos la problemática que nos va surgiendo, donde cada uno expone y da su idea para ayudar al compañero. (Cód.: organización y apoyo docente; Sujeto 6:90).*

La organización y el apoyo que se da entre el profesorado les permite llevar a cabo las estrategias de actuación que realizan cuando surge un problema, éstas son precisas y muy certeras, gracias al amplio conocimiento que poseen del alumnado, conocimiento facilitado a través de las tutorías afectivas y de la relación también cercana y de afecto que mantienen entre ellos. Las estrategias de actuación permiten colocar al alumnado de primer ciclo en segundo ciclo y viceversa, si son de primer ciclo uno de los objetivos es el de aprender por modelo y si es mayor y se coloca en primer ciclo para que analice su conducta y vea que no es propia de su edad. Otro objetivo es el de aprender a valorar a sus compañeros y a su grupo clase, ellos suelen echar en falta su grupo, pues previamente el profesorado ha trabajado la cohesión grupal, la autoestima del alumnado, la motivación y todos esos factores que le hacen sentirse a gusto en su aula. La implicación del profesorado es tal que el docente que recibe al alumno o alumna refuerza la decisión de su compañero o compañera y le exige al alumno o alumna como uno más:

- *Si ha sido una reacción de enfrentamiento con otro compañero, como eso es una actitud inmadura, pues llevamos al alumno a primero o a segundo de la ESO donde hay niños muy pequeños y donde él ve, que siendo mayor, la reacción es de niños pequeños, infantiles, sin madurez, sin capacidad para tomar una resolución. (Cód.: estrategia de actuación; Sujeto 7:87).*

- *Un sistema de trabajo en el que los profesores nos complementamos bastante, sobre todo con los alumnos con mucha dificultad. Cuando nos traen un alumno que esta sacado de otro grupo porque se está portando mal, a ese alumno lo que se hace es romperle esa situación, el profesor y el resto de los alumnos saben*

por está ahí y se le exige igual por el profesor que lo recibe (Cód.: estrategia de actuación; Sujeto 8:46).

En cuanto a las tutorías afectivas tienen múltiples y diversas funciones, entre ellas el apoyo, implicación y preocupación por el alumnado, el reforzamiento de las conductas positivas entre iguales, los lazos afectivos y el conocimiento en profundidad de los gustos, intereses y preocupaciones del alumnado, aspectos claves y decisorias a la hora de ayudar a un alumno o alumna:

- *Y lo que sí potencio mucho es la ayuda entre ellos; eso sí. Incluso cuando no está algún "personaje" de estos que puede chafar una clase, hablo mucho, como me está pasando ahora con la clase de primero y cuando los saco en apoyo hablo mucho con ellos y le digo que ayuden, que ayuden y que ayuden. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto 19:21).*
- *Yo lo que hago siempre es observar qué alumno ha faltado e interesarme por ellos, preguntándoles a sus compañeros. Una vez que he dado ese paso, intento entrar en calor con ellos, es decir, comento cualquier cosa, que me haya pasado a mí en mi vida cotidiana o les pregunto qué le ha pasado a ellos o cómo han pasado el día. (Cód.: tutorías afectivas; Sujeto18:26).*

El clima docente afectivo es el hilo que permite ese apoyo y organización del profesorado, la cercanía en edades, la estabilidad de la plantilla y los encuentros fuera del entorno del centro afianzan esos lazos de conexión y unión:

- *Los compañeros que tenemos, si tenemos que quedar para tomar fuera unas tapas, pues quedamos, estamos más involucrados porque además tenemos casi la misma edad, casi todos hemos entrado al*

mismo tiempo cuando entramos en este instituto entramos en la mismas fechas. (Cód.: Clima docente afectivo; Sujeto 2:119).

- *Necesitamos tener una coordinación unos con otros y contarnos las cosas unos a otros porque además nos sirve para desfogarnos, incluso intentamos a veces, no todo lo que quisiéramos, pero intentamos tener reuniones distendidas fueras del centro. (Cód.: Clima docente afectivo; Sujeto 6:85).*

H.7. Unificación de criterios

El código «unificación de criterios» apunta a consensuar, establecer y determinar modos y formas de actuación para posteriormente llevarlos a la práctica y convertirlos más tarde en líneas comunes de actuación:

- *Pues unificando, unificando criterios, o sea, hay cosas para las que todo el mundo tiene que ir a una, porque si cada uno va empujando el barco por un sitio diferente, el barco al final se rompe, entonces tienes que tener una serie de mínimos muy unificados y unos criterios mínimos de funcionamiento.(Cód.: unificación de criterios; Sujeto 9:47).*

- *Yo creo que para que un equipo funcione bien, lo primero que tiene que haber es una colaboración, una coordinación entre todos, entonces intentamos que esa colaboración exista y sobre todo con unos objetivos comunes, unas metas comunes o unos criterios comunes, que todos funcionemos y que seamos todos uno.(Cód.: unificación de criterios; Sujeto 12:28).*

Unificación de criterios reforzados a través de la cohesión grupal que se respira entre el profesorado, teniendo siempre presente ser un solo cuerpo y siendo consciente que esta cohesión es la baza fuerte que tienen para hacer frente al alumnado tan complicado:

- *Los profesores intentamos siempre unidos, hay quien es más amigo de uno o más amigo de otro, pero intentamos ser una piña. (Cód.: cohesión grupal del profesorado; Sujeto 6:60).*

- *Tenemos muy claro que para trabajar con esta población, con la problemática que nos traen, nosotros tenemos que actuar como un solo cuerpo. (Cód.: cohesión grupal del profesorado; Sujeto 6:61).*

5.5.2. Análisis de las observaciones

El proceso de fiabilidad y validación de constructo de cada escala de observación se describe a continuación. Si bien, es preciso indicar que los índices de fiabilidad de la escala se han obtenidos tras eliminar aquellos elementos que poseen índices de correlación elemento-total corregida inferior a 0,150, y que a su vez afectaban negativamente a los valores de Alfa, y aumentaban el valor de la varianza de la escala.

Asimismo, el índice KMO de la escala, con valor de 0,555, permiten concluir la conveniencia del análisis factorial. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett que evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de la escala, tiene un índice de significación < 0,001, por lo que el análisis factorial puede aplicarse.

Análisis de la validez de constructo

Para el análisis de la consistencia interna de la escala se analizan las siguientes propiedades:

- La fiabilidad (Tabla 22). Mide la consistencia de los indicadores que forman el constructo, es decir, que los indicadores están midiendo lo mismo. Se calcula el Alpha de Cronbach, y la fiabilidad compuesta

que oscilan entre 0 (ausencia de homogeneidad) y 1 (máxima homogeneidad). El valor de Alfa es 0,457 para 6 elementos y 77 observaciones, siendo la fiabilidad compuesta 0,796.

- Validez convergente (Tabla 23). Mide el grado en el que los indicadores reflejan el constructo, es decir, miden lo que se propone medir. Para ello, se utiliza: a) el promedio de la varianza extraída, siendo el valor mínimo recomendado 0,5.; y b) la carga del factor, es decir, los indicadores que componen el factor, siendo recomendable que la carga de cada indicador en el factor supere 0,5. En este sentido, el promedio de la varianza extraída es del 67,4%. Asimismo, la carga de los indicadores en cada factor, en todos los casos supera 0,65. El análisis factorial identifica el modelo teórico subyacente definido por tres factores. A saber: a) proximidad, en las relaciones profesor alumno y entre compañeros; b) aprendizaje significativo, haciendo referencia a la conexión con las experiencias del entorno, la coherencia del material y la participación de los estudiantes; y c) refuerzo, haciendo referencia a la atención que el profesor pone en las fortalezas de los estudiantes.

Tabla 22: Indicadores de consistencia interna de la escala de observación.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se eleimina el elemento
Coherencia del material	16,27	5,017	,212	,419
Conexión con las	17,38	3,501	,240	,448

experiencias de los estudiantes fuera de la escuela				
Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores	16,51	4,937	,289	,382
Participación de los estudiantes	16,27	5,175	,322	,381
Relación profesor-alumno	16,23	5,392	,284	,402
Refuerzo de aspectos personales	16,62	5,238	,150	,452

Tabla 23: Análisis de componentes principales.

	Componente		
	PROXIMIDAD	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	REFUERZO
Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores	,812		
Relación profesor-alumno	,858		
Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela		,670	
Coherencia del material		,721	
Participación de los estudiantes		,663	
Refuerzo de aspectos personales			,934

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser. a La rotación ha convergido en 4 iteracciones.

- **Análisis descriptivo**

Para el análisis de las observaciones se utiliza el modelo conceptual extraído de los principios de los que algunos autores han denominado «instrucción alternativa» (Knapp et al., 1992; Newmann y Wehlage, 1993), o bien, «instrucción autentica» (D'Agostino, 1996). El modelo subyacente identificado tras el análisis factorial identifica tres factores que se describen a continuación.

a) Aprendizaje significativo

El primer principio analizado es la coherencia del material (Gráfico 19). En este aspecto, la escala de observación comprende acciones comprendidas desde «El material se presenta en fragmentos superficiales con muy poca conexión», hasta acciones que se concretan en «Conceptos o ideas claves se tratan en profundidad. El tema se presenta como un todo y se estructura de manera que permite la secuenciación y estructuración del tema completo», siendo ésta la acción más frecuente de la escala. También resulta frecuente la acción «Algunos conceptos o ideas son tratados con profundidad moderada».

Tabla 24: Frecuencia y porcentaje en «Coherencia del material».

	Frecuencia	Porcentaje

El material se presenta en fragmentos superficiales con muy poca conexión	4	5,1
Algunos conceptos o ideas se tratan, pero están bien conectadas con el contenido global del tema	1	1,3
Algunos conceptos o ideas son tratados con profundidad moderada	18	23,1
Conceptos o ideas claves se tratan en profundidad. El tema se presenta como un todo y se estructura de manera que permite la secuenciación y estructuración del tema completo	55	70,5
Total	78	100,0

Gráfico 19. Coherencia del material.

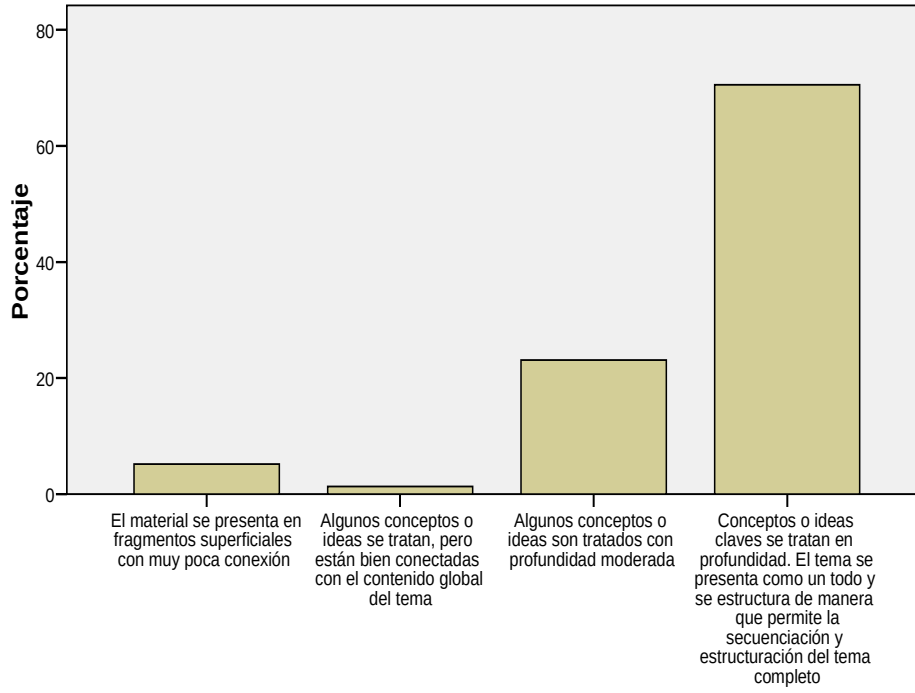


Tabla 25: Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela.

	Frecuencia	Porcentaje
Los temas y actividades no conectan con nada más allá de sí mismo	28	35,9
Los estudiantes tocan un sub-tema del propio tema y el profesor lo conecta con las experiencias de los estudiantes	10	12,8
Los alumnos estudian un tema que está directamente conectado con sus experiencias, sin embargo no llegan a inferir significado personal de tales experiencias o significatividad del tema en sus vidas	13	16,7

Los estudiantes ven conexiones del tema tratado con sus vidas. El tema les permite mejorar la adquisición de valores y sus aspiraciones	26	33,3
Total	77	98,7

Gráfico 20: Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela.

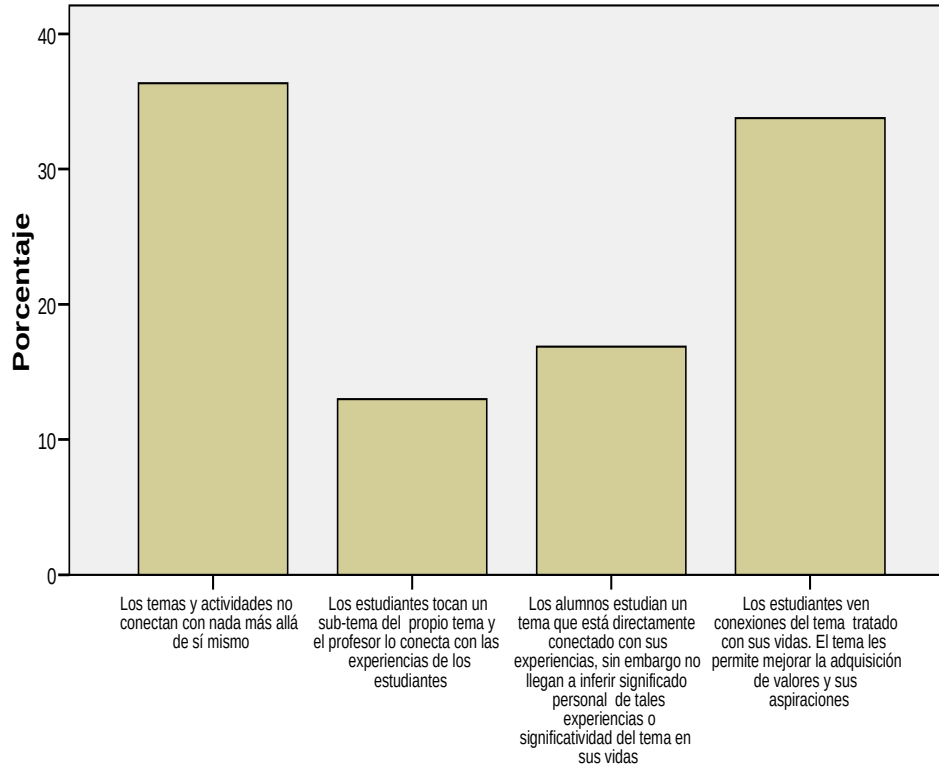
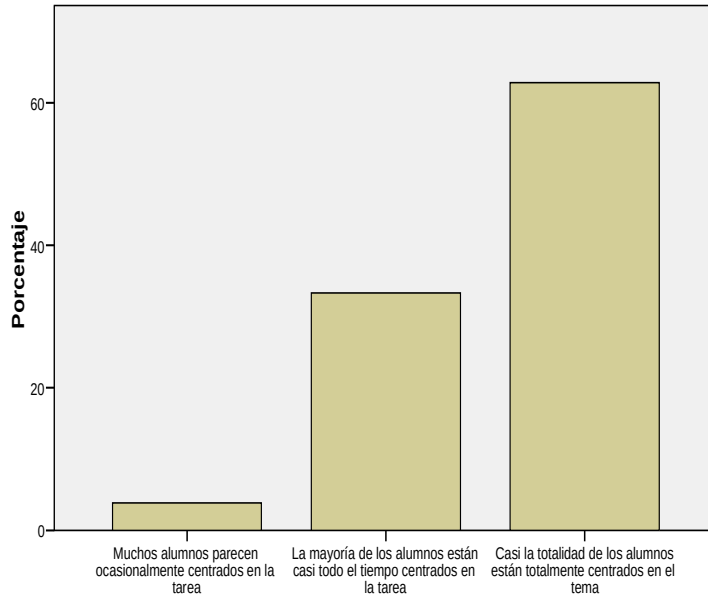


Tabla 26: Participación de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Muchos alumnos parecen ocasionalmente centrados en la tarea	3	3,8
La mayoría de los alumnos están casi todo el tiempo centrados en la tarea	26	33,3
Casi la totalidad de los alumnos están totalmente centrados en el tema	49	62,8
Total	78	100,0

Gráfico 21: Participación de los estudiantes.



b) Proximidad

Tabla 27: Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores.

	Frecuencia	Porcentaje
El apoyo es medio. El profesor alaba a los alumnos ocasionalmente. A los alumnos no se les anima a apoyarse entre ellos	10	12,8
El apoyo es bastante positivo. Hay buena compenetración entre profesor y alumnos. Pero el profesor se centra más en los alumnos con mayor rendimiento	31	39,7
Hay una fuerte amistad y confianza mutua entre el profesor y casi todos los alumnos	37	47,4
Total	78	100,0

Gráfico 22: Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores.

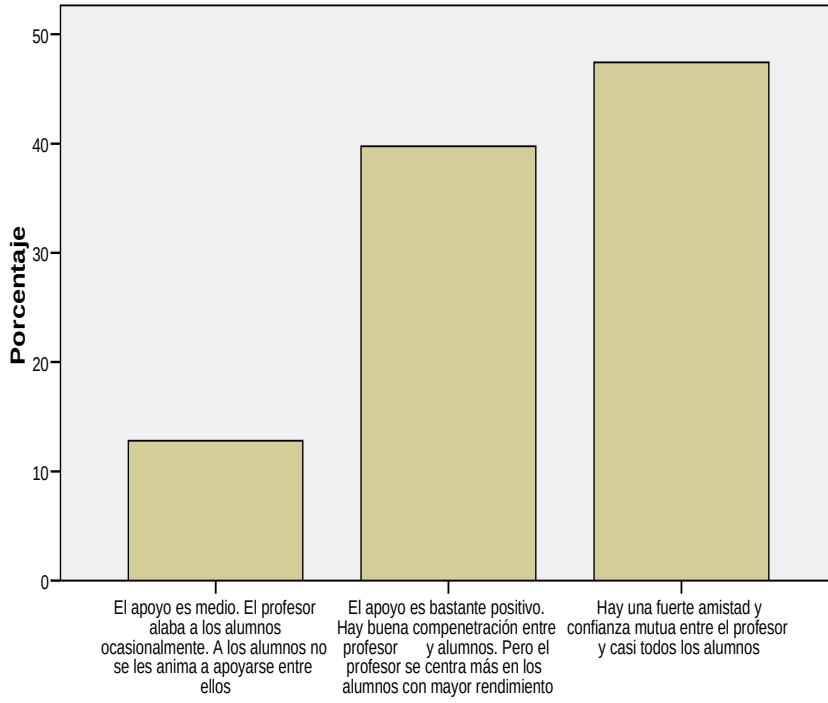
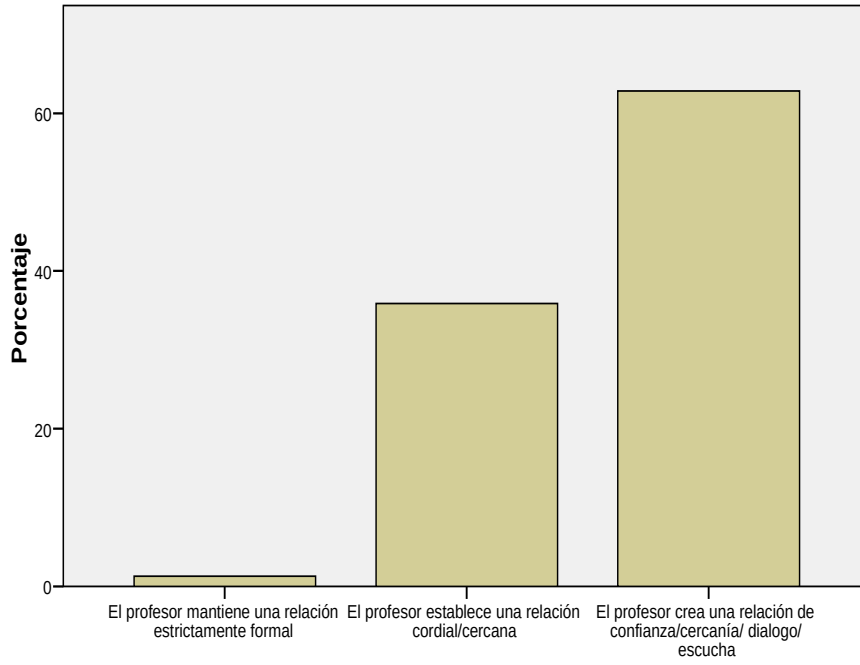


Tabla 28: Relación profesor-alumno.

	Frecuencia	Porcentaje
El profesor mantiene una relación estrictamente formal	1	1,3
El profesor establece una relación cordial/cercana	28	35,9
El profesor crea una relación de confianza/cercanía/ dialogo/ escucha	49	62,8
Total	78	100,0

Gráfico 23: Relación profesor-alumno.



c) Refuerzo

Tabla 29: Refuerzo de aspectos personales.

	Frecuencia	Porcentaje
El profesor se centra en el tema y ocasionalmente atiende a aspectos personales del alumno	15	19,2
El profesor estimula la autoestima y la motivación del alumno	30	38,5

El profesor estimula y utiliza reforzamientos positivos, trabajando la autoestima/motivación y las características de personalidad del alumno	33	42,3
Total	78	100,0

Gráfico 24: Refuerzo de aspectos personales.

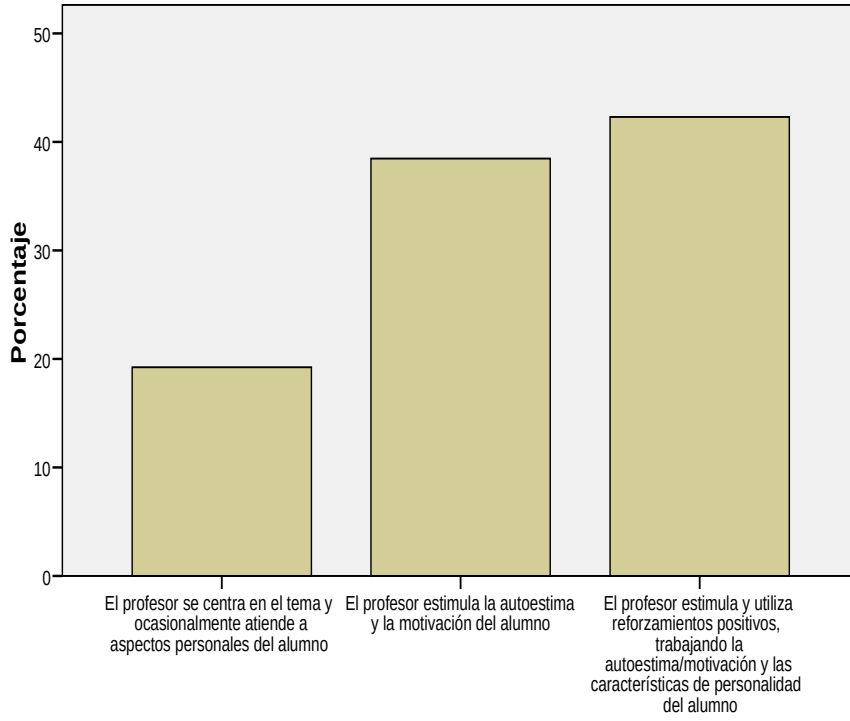
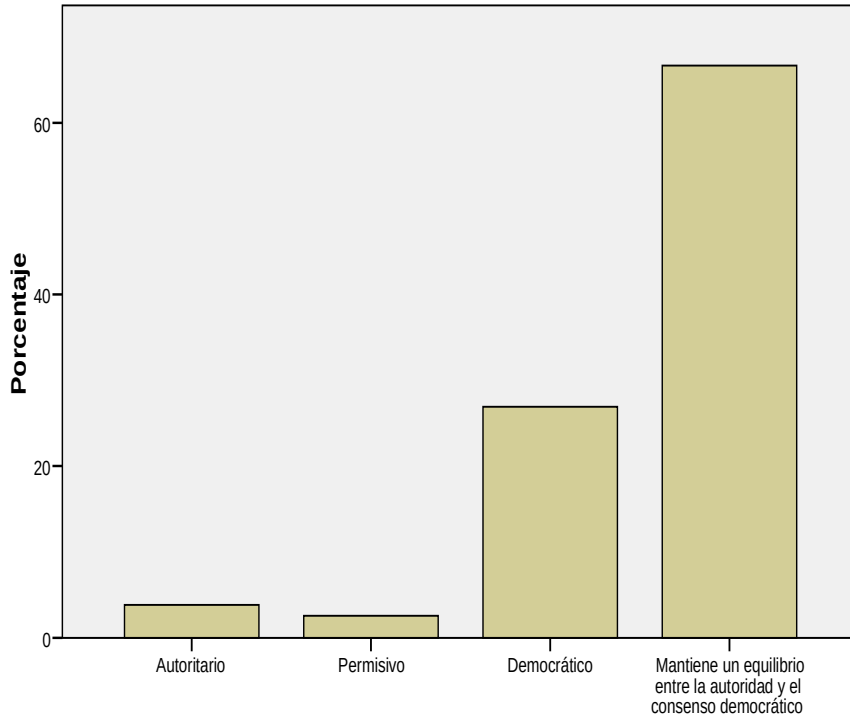


Tabla 30:Liderazgo.

	Frecuencia	Porcentaje
Autoritario	3	3,8
Permisivo	2	2,6
Democrático	21	26,9
Mantiene un equilibrio entre la autoridad y el consenso democrático	52	66,7
Total	78	100,0

Gráfico 25: Liderazgo.



Análisis bivariado

Con el propósito de identificar posibles relaciones entre variables se procede a realizar un análisis de correlaciones de Spearman, dado que se trata de variables cualitativas de carácter ordinal (Tabla 31). Este análisis permite identificar las correlaciones significativas que se comentan a continuación. En general, el análisis de correlaciones corrobora, en parte, el modelo subyacente.

Es decir, se comprueba una fuerte correlación directa ($r=0,481$; $p<0,01$) entre la variable «conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores» y «relación profesor-alumno», ambas variables se identifican con el factor denominado «proximidad».

Tabla 31: Análisis de correlaciones de Spearman.

	Coherencia del material	Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela	Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores	Participación de los estudiantes	Relación profesor-alumno	Refuerzo de aspectos personales
Coherencia del material	1,000					
Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela	,071	1,000				
Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores	,182	,148	1,000			
Participación de los estudiantes	,186	**,254(*)**	,194	1,000		
Relación profesor-alumno	,053	,075	**,481(**)**	,163	1,000	
Refuerzo de aspectos personales	,149	,054	,117	-,048	**,248(*)**	1,000

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En segundo lugar, se comprueba una correlación directa (r=0,254; p<0,05) entre la «participación de los estudiantes» y «conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela», siendo ambas variables aspectos del factor denominado «aprendizaje significativo». En este sentido, la «coherencia del material» correlaciona directamente (r=0,186; p>0,05), aunque no significativamente con «participación de los estudiantes», tercer variable del factor «aprendizaje significativo».

En tercer lugar, la variable «refuerzo de aspectos personales», correlaciona directamente y de forma significativa (r=0,248; p<0,05) con «relación profesor-alumno». Asimismo, mantiene una correlación inversa, aunque no significativa, con «participación de los estudiantes», siendo una evidencia razonable.

- **Análisis de conglomerados**

La intención de esta fase del análisis es identificar perfiles de intervención didáctica en función de variables categóricas. Se opta por un análisis de conglomerados en dos fases, dado que permite utilizar conjuntamente variables discretas y continuas u ordinales. Dados los objetivos del estudio, se utiliza la fase de preclasificación de conglomerados, distinguiéndose, sobre la base de las variables categóricas dos conglomerados. A saber (Tabla 32):

1. Conglomerado 1 (*f*=36). Se trata de actuaciones didácticas en el segundo ciclo de la educación secundaria.

2. Conglomerado 2 (*f*=41). Se trata de actuaciones didácticas en el primer ciclo de educación secundaria y/o en PCPI.

Tabla 32: Identificación de conglomerados.

	1 CICLO		2 CICLO		PCPI	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado 1; segundo ciclo ESO	0	,0%	**36**	100,0%	0	,0%
Conglomerado 2; primer ciclo ESO	**39**	100,0%	0	,0%	2	100,0%

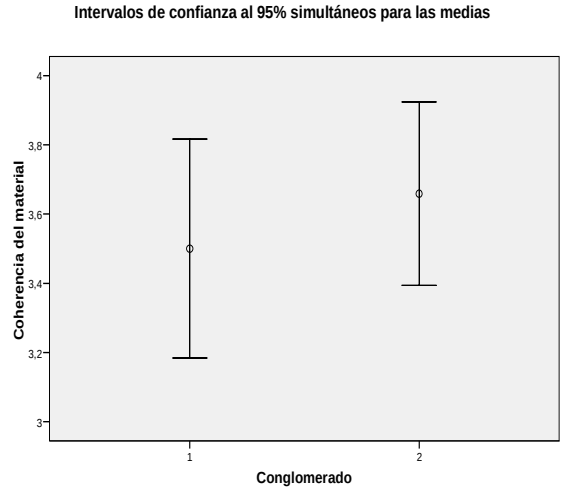
El análisis de conglomerados permite comprobar que existen características diferenciales en la actuación docente condicionada, en parte, por el ciclo educativo en el que se desarrolle la acción didáctica. En este sentido, aunque las acciones tienen rasgos muy semejantes en cualquiera de los ciclos, se aprecian algunas diferencias que perfilan el estilo docente en estas etapas. Concretamente, en el segundo ciclo de la ESO son más elevados los niveles de «conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela» y el «refuerzo de los aspectos personales» de los alumnos.

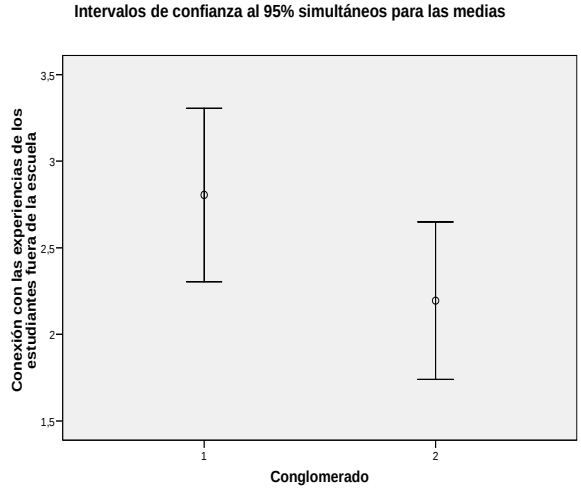
Tabla 33: Descriptivos de los conglomerados.

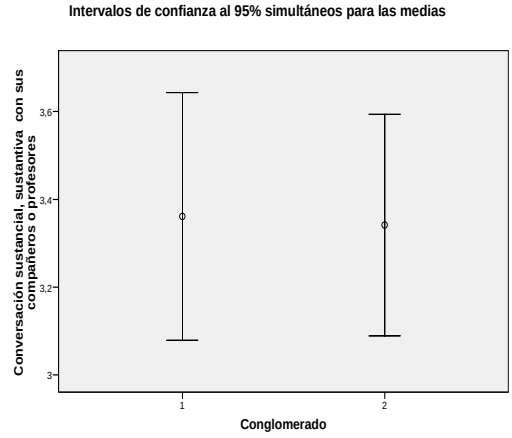
	Conglomerado 1; segundo ciclo ESO		Conglomerado 2; primer ciclo ESO	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. típica
Coherencia del material	3,50	,811	3,66	,728

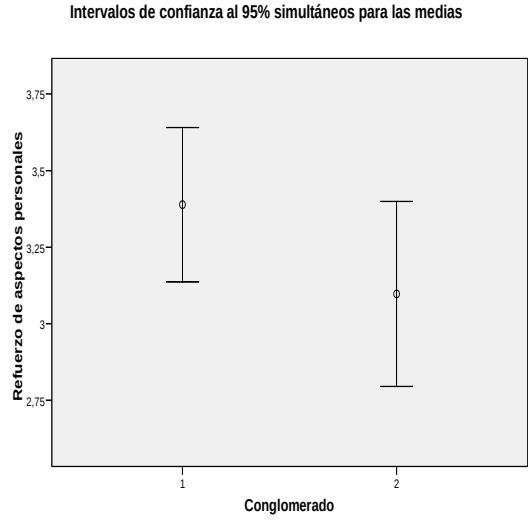
Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela	2,81	1,283	2,20	1,249
Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores	3,36	,723	3,34	,693
Participación de los estudiantes	3,58	,604	3,59	,547
Relación profesor-alumno	3,61	,494	3,63	,536
Refuerzo de aspectos personales	3,39	,645	3,10	,831

A continuación se muestra gráficamente las diferencias y semejanzas respecto a cada aspecto didáctico atendiendo a los valores de la media y la desviación típica de cada conglomerado.

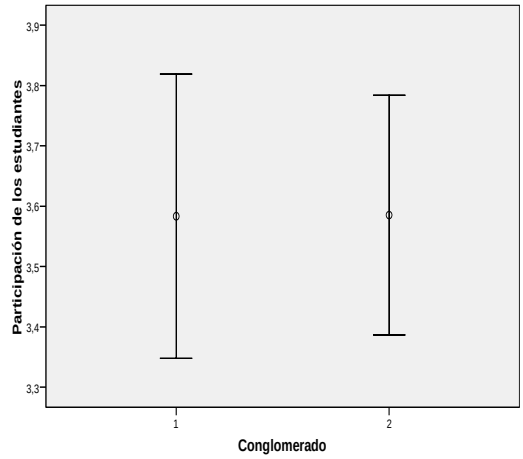



Intervalos de confianza al 95% simultáneos para las medias
Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela
3,5
3
2,5
2
1,5
1
2
Conglomerado

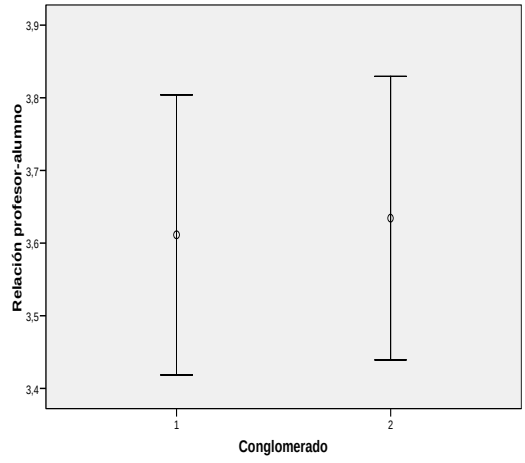

Intervalos de confianza al 95% simultáneos para las medias
Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores
3,6
3,4
3,2
3
1
2
Conglomerado


Intervalos de confianza al 95% simultáneos para las medias
Refuerzo de aspectos personales
3,75
3,5
3,25
3
2,75
1
2
Conglomerado

Intervalos de confianza al 95% simultáneos para las medias



Intervalos de confianza al 95% simultáneos para las medias



5.5.3. Análisis bivariado de entrevistas y observaciones

Se pretende combinar los datos procedentes de las codificaciones de las entrevistas con los procedentes de las observaciones. Códigos de ambos sistemas de categorías son combinados en una misma base de datos. El objetivo es identificar si existen relaciones entre el perfil docente, codificado a través de las entrevistas, y las acciones didácticas, codificadas a través de las observaciones. Como ya se indicó, las conductas observadas son registradas en una escala ordinal con valores comprendidos desde 1 a 4, mientras que los códigos relativos al perfil docente se presentarán en la base de datos en una escala nominal indicando presencia o ausencia del código, en este caso del rasgo docente.

Para la combinación de códigos producto de instrumentos diferentes (entrevista y observación) se realiza un contraste de medias, identificando como variables independientes los códigos de las entrevistas que definen actitudes docentes, mientras que las variables dependientes son aquellas que definen la acción didáctica en el aula del profesorado. Por tanto, como variables independientes se consideran las siguientes actitudes: equilibrio disciplina-afecto, acompañamiento, empatía e implicación. Asimismo, como variables dependientes se consideran las siguientes: Coherencia del material, conexión con la experiencia de los estudiantes, conversación sustancial, participación de los estudiantes, habilidades de pensamiento de orden superior, relación profesor-alumno, refuerzo de aspectos personales y liderazgo.

Tabla 34: Contraste de medias presencia vs ausencia de Equilibrio disciplina-afecto respecto a la instrucción en el aula.

Equilibrio disciplina-afecto		Coherencia del material	Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela	Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores	Participación de los estudiantes	Habilidades de pensamiento de orden superior (matemáticas)	Habilidades de pensamiento de orden superior (lenguaje)	Relación profesor-alumno	Refuerzo de aspectos personales	Liderazgo
0	Media	3,79	2,63	3,21	3,58	3,14	**3,40**	**3,29**	3,04	3,50
	N	24	24	24	24	7	5	24	24	24
	D.T.	,415	1,345	,721	,654	1,215	1,140	,550	,806	,834
1	Media	3,50	2,43	3,44	3,56	1,67	**4,63**	**3,74**	3,26	3,62
	N	50	49	50	50	6	19	50	50	50
	D.T..	,886	1,307	,705	,541	1,211	1,802	,443	,723	,697

El contraste de medias permite comprobar que las puntuaciones de aquellos docentes que posee el código de equilibrio disciplina-afecto son superiores a las de aquellos que no hacen referencia a ello en sus entrevistas, respecto a las Habilidades de pensamiento de orden superior ($F=4,783$; $p<0,05$) y a la relación profesor-alumno ($F=14,156$; $p<0,001$).

Tabla 35: Contraste de medias presencia vs ausencia de Acompañamiento respecto a la instrucción en el aula.

Acompañamiento		Coherencia del material	Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela	Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores	Participación de los estudiantes	Habilidades de pensamiento de orden superior (matemáticas)	Habilidades de pensamiento de orden superior (lenguaje)	Relación profesor-alumno	Refuerzo de aspectos personales	Liderazgo
0	Media	3,44	**2,17**	3,33	3,50	**4,00**	**3,67**	3,53	3,03	3,67
	N	36	35	36	36	3	12	36	36	36
	D.T.	,998	1,294	,676	,655	,000	1,371	,506	,774	,717
1	Media	3,74	**2,79**	3,39	3,63	**2,00**	**5,08**	3,66	3,34	3,50
	N	38	38	38	38	10	12	38	38	38
	D.T.	,446	1,277	,755	,489	1,247	1,832	,534	,708	,762

El contraste de medias permite comprobar que aquellos sujetos que en sus entrevistas presentan el código de acompañamiento tienen puntuaciones significativamente superiores que aquellos que no presentan tal código, respecto a la conexión con experiencias de los estudiantes fuera de la escuela ($F=4,213$; $p<0,05$) y las habilidades de orden superior en el lenguaje ($F=4,601$; $p<0,05$). En cambio, son mayores las puntuaciones de aquellos que no poseen el código de acompañamiento en las habilidades de orden superior en matemáticas ($F=7,253$; $p<0,05$), si bien es muy reducido el número de

casos que responden a esta dimensión, por lo que los resultados carecen de representatividad.

Tabla 36: Contraste de medias presencia vs ausencia de Empatía respecto a la instrucción en el aula.

Empatía		Coherencia del material	Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela	Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores	Participación de los estudiantes	Habilidades de pensamiento de orden superior (matemáticas)	Habilidades de pensamiento de orden superior (lenguaje)	Relación profesor-alumno	Refuerzo de aspectos personales	Liderazgo
0	Media	3,83	2,56	3,39	3,56	1,50	**5,43**	3,61	3,11	3,39
	N	18	18	18	18	2	7	18	18	18
	D.T.	,514	1,247	,608	,616	,707	1,618	,502	,832	,698
1	Media	3,52	2,47	3,36	3,57	2,64	3,94	3,59	3,21	3,64
	N	56	55	56	56	11	17	56	56	56
	D.T.	,831	1,345	,749	,568	1,433	1,638	,532	,731	,749

El contraste de media muestra que los sujetos con ausencia del código empatía en sus entrevistas tienen puntuaciones significativamente superiores que aquellos que poseen tal código, respecto a las habilidades de pensamiento de orden superior en la materia de matemáticas ($F=4,114$; $p<0,05$).

Tabla 37: Contraste de medias presencia vs ausencia de Implicación/compromiso respecto a la instrucción en el aula.

Implicación		Coherencia del material	Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela	Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores	Participación de los estudiantes	Habilidades de pensamiento de orden superior (matemáticas)	Habilidades de pensamiento de orden superior (lenguaje)	Relación profesor-alumno	Refuerzo de aspectos personales	Liderazgo
0	Media	3,65	2,35	3,27	3,65	2,33	4,13	3,43	3,11	3,57
	N	37	37	37	37	9	15	37	37	37
	D.T.	,633	1,379	,769	,588	1,414	1,302	,555	,737	,835
1	Media	3,54	2,64	3,46	3,49	2,75	4,78	3,76	3,27	3,59
	N	37	36	37	37	4	9	37	37	37
	D.T.	,900	1,246	,650	,559	1,500	2,333	,435	,769	,644

El contraste de medias muestra que aquellos sujetos que poseen el código de Implicación/compromiso tienen puntuaciones significativamente superiores que aquellos que no lo poseen, respecto a las relaciones profesor-alumno ($F=7,831$; $p<0,01$).

CAPÍTULO 6

Conclusiones Limitaciones y Propuestas

6.1. Conclusiones

Con la investigación doctoral *Respuestas educativa del profesorado en la Escuela de Segunda Oportunidad. Estudio de caso* hemos tratado de conocer las respuestas educativas que el profesorado despliega en las Escuelas de Segunda Oportunidad a través de un estudio de caso focalizado en centro «Virgen de Belén» de Huelva, pero cuyas conclusiones podrían ser extensibles a otros centros de similares características. Para ello, hemos compendiado un modelo de atención educativa que se pone en práctica con un alumnado caracterizado por una trayectoria de fracaso escolar y el riesgo de exclusión social. En nuestro estudio, hemos recopilado y definido buenas prácticas docentes enfatizando en aquellas que en este centro en concreto están obteniendo unos resultados positivos y han atraído de nuevo al sistema educativo a chicos y chicas que lo habían abandonado o al menos lo percibían con grandes dosis de escepticismo, consiguiendo que no renuncien, que se den una *segunda oportunidad* y que encuentren una motivación que les abra nuevos horizontes y expectativas personales y educativas. Hemos querido, puntualizar y matizar esas respuestas que llevan a cabo en las clases, ver de cerca y de forma minuciosa cuales son las claves del éxito y como las ponen en práctica para lo cual hemos empleado una metodología de investigación que combina las entrevistas y registros de observaciones realizadas directamente al profesorado en sus aulas. También hemos procedido a realizar un análisis bivariado de entrevistas y observaciones con el propósito identificar si existen asociaciones (relaciones) entre el perfil docente-datos extraídos de las entrevistas y las acciones didácticas-datos procedentes de las observaciones.

En suma, hemos intentado usar las técnicas apropiadas para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de los datos aportados por el profesorado, buscando la manera más directa de saber qué hacen y cómo lo hacen para «reenganchar», motivar y enseñar a este alumnado. Complementariamente, hemos contado con el auxilio de programas informáticos que han facilitado, la codificación de la información, categorización: estructuración o creación de redes de relaciones o diagramas de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales, entre las categorías; estructuración de hallazgos y teorización de los mismos. Pero siempre, y en todo caso, partiendo de las narraciones, testimonios y prácticas de los profesores y profesoras que, cada día, trabajan para mejorar la enseñanza en condiciones muy difíciles, cuando no extremas.

De esta forma, y gracias al trabajo de campo de este estudio y a lo que nos han contado sus auténticos protagonistas, hemos podido profundizar en la realidad del fracaso escolar en Secundaria y en contextos de exclusión social, y comprobar de primera mano cuáles son los problemas más comúnmente encontrados y las formas de afrontarlos.

Las observaciones y entrevistas realizadas, así como otras evidencias de investigación, de nuestro estudio de caso en el Colegio «Virgen de Belén» parecen ser consistentes con la revisión de la literatura pedagógica realizada en el marco de este estudio, y que caracteriza las Escuelas de Segunda Oportunidad por los siguientes rasgos:

1. Práctica pedagógica.

a) Aprendizaje significativo:

- Los docentes de las Escuelas de Segunda Oportunidad tratan en profundidad los conceptos o ideas claves, básicos para la enseñanza, presentando los temas de forma integral, no fragmentados y sin conexión.

-En las clases, el profesorado intenta conectar -aunque no siempre lo consiguen- con las experiencias de la «vida real» del alumnado, estableciendo ejemplos significativos y mejorar las expectativas, valores y aspiraciones, más allá de la escuela.

-Los y las estudiantes parecen responder a esta metodología de trabajo, ya que cuando se aplica convenientemente, se centran en la tarea a desarrollar, disminuyendo significativamente la pérdida de atención y las conductas disruptivas.

b) Proximidad.

- La actitud preponderante en las Escuelas de Segunda Oportunidad es la de mantener una fuerte relación de confianza entre el profesorado y la mayoría de los estudiantes. También resulta ser frecuente la existencia de un apoyo bastante positivo. Lo cual queda reflejado en las conversaciones mantenidas entre docente y alumnado, que permiten establecer relaciones de amistad y son capaces de generar confianza mutua.

Los datos sobre la *relación profesor-alumno* demuestran que en una significativa mayoría el profesorado crea una relación de confianza/cercanía/ diálogo/ escucha mientras que sólo una exigua minoría no pasa de una relación estrictamente formal.

c) Refuerzo.

El profesorado de las Escuelas de Segunda Oportunidad se vale de reforzamientos positivos, trabajando la autoestima /motivación y las características de personalidad del alumnado. Paralelamente, se observan características específicas de ***liderazgo en estas escuelas***, ya que la mayor parte del profesorado mantiene, como forma de liderazgo, cierto equilibrio entre autoridad y consenso democrático.

Si bien las características arriba indicadas son comunes a las Escuelas de Segunda Oportunidad, pueden observarse diferencias en la práctica docente en relación con la etapa educativa a la que nos refiramos. De hecho, las diferencias fundamentales entre ambos ciclos se dan en los aspectos didácticos de *conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela* y *refuerzo de aspectos personales,* que es más alto en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Le sigue la categoría *coherencia del material* que en este caso es mayor en el primer ciclo de la Educación Secundaria.

Sin embargo, en el resto de aspectos didácticos, *conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores*; *participación de los estudiantes*; *relación profesor-alumno,* se aprecia poca diferencia en las diferentes etapas educativas. Si observamos el nivel de *relación profesor-alumno,* es ligeramente mayor en el primer ciclo que en el segundo ciclo de la secundaria. Por otro lado, centrándonos en la categoría *conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores,* es en segundo ciclo de la E.S.O donde presenta un valor un poco más alto que en el primer ciclo. El último aspecto didáctico, *participación de los estudiantes,* es el que menor diferencia presenta en función del ciclo educativo.

De todo ello se deduce que las prácticas educativas a lo largo de toda la Educación Secundaria obligatoria son similares.

3. Características del alumnado

a) Entorno social y familiar

Las características definitorias del entorno del alumnado que fracasa en la escuela o la abandona, suelen incluir una infancia complicada o conflictiva, convivencia solamente con la madre o con el padre o desestructuración familiar total, con ejemplos de familas en las que los

niños conviven con parejas de los padres, tíos o abuelos. En algunos casos, incluso viven en centros de menores, pues no han sabido o podido adaptarse a una vida monoparental con altas carencias afectivas, lo cual explica su incapacidad de adaptación a un sistema que queda muy lejos del entorno conocido.

Por otra parte, el abandono que sufren por parte de sus padres y madres es comprensible –si bien nunca justificado- por las propias dificultades que experimentan éstos al pasar por divorcios, separaciones, desempleo, privación material severa y otros problemas que pueden incluir alcoholismo o drogadicción. Puede que, en un primer momento, los progenitores o familiares acudan a las reuniones de la escuela, o se interesen por el progreso de sus hijos e hijas por no parecer padres y madres desnaturalizados; sin embargo, tan pronto como el «desenganche escolar» del adolescente comienza, los componentes de una familia desestructurada y en situación de exclusión social no saben cómo ayudar, no tienen tiempo o se aburren a causa de la frustración que provoca un fracaso en el que se ven reflejados cada día.

En las zonas más desfavorecidas, se han dado casos de padres y madres que ni siquiera están presentes en el día a día de sus hijos e hijas: no controlan si asisten a clase, si hacen sus tareas de casa, qué ven en la tele o si han comido. Estas familias, además de presentar problemas de otra índole, suelen tener un nivel de estudios básicos y, si trabajan, lo hacen esporádicamente o tienen puestos de empleo precarios. Así, no es de extrañar que tengan unas expectativas parecidas para sus hijos e hijas y no les preocupe su progreso en la escuela, siendo un agravante que carezcan de habilidades sociales y madurez que puedan ser transmitidas.

b) Bajas expectativas académicas

Como consecuencia de este entorno social deprimido, se desencadena la

impotencia en el profesorado, que en un principio no ve lógico que los padres y madres no aparezcan por el centro, ni tan solo cuando se les pide su participación. De esta forma, absolutamente desinformados acerca de la situación escolar de sus hijos e hijas, no pueden recibir orientación sobre cómo acompañarlos en su aprendizaje para elevar su rendimiento, ni parece interesarles. No obstante, cuando se encuentran disconformes con alguna actitud del equipo educativo o directivo o la consideran injusta, no tardan en ir a reclamar y reprochar al personal de la escuela, confirmándose así la facilidad con la que se culpabiliza al sistema educativo del fracaso escolar de los adolescentes, sin apenas haber tomado parte en la vida escolar y haberse interesado por lo que acontece.

c) Problemas de comportamiento y adaptación

El alumnado cuyos padres y madres han tenido conflictos con la ley o son personas problemáticas en su vida cotidiana son los que, generalmente, son diagnosticados con problemas de comportamiento y adaptación. En ocasiones, los familiares que no tienen trabajo y están involucrados en el mundo de las drogas –por poner un ejemplo-, se convierten en un modelo a seguir para sus hijos e hijas pues estos los ven «libres» y saben que, pese a no tener una posición económica alta, pueden vivir cada mes. Esto supone una condena a la exclusión para el adolescente, que no tiene ningún tipo de interés o motivación por la educación, si la problemática de su hogar no se ataja de raíz con la orientación y la prestación de servicios sociales pertinente, al tiempo que se aplica una atención a la diversidad enfocada a reengancharlo al sistema.

En una línea similar, los miembros del profesorado encuentran casi igual de difícil el trabajar con el otro extremo: familias que no presentan desestructuración y que sobreprotegen a sus hijos e hijas. El alumno o alumna sobreprotegido no ha desarrollado autonomía ni autoestima, y

tendrá graves problemas de carácter que derivarán en dificultades para el aprendizaje. En algunos casos, incluso, son los que peor comportamiento tienen en clase, llegando a faltar al respeto gravemente al personal de la escuela pues en su casa también se lo consienten. Aquí los docentes han de poner sumo cuidado al individualizar para no traspasar la delgada línea entre adaptarse a las necesidades personales y ceder al chantaje, corroborándose una vez más que la personalización de la enseñanza no es un camino diáfano desde un punto de vista pedagógico.

d) Las transiciones

A lo largo de esta investigación, hemos visto cómo los cambios de etapa o de centro actúan especialmente en perjuicio de la adaptación y el éxito escolar, y que las transiciones eran harto delicadas, hasta para aquellos estudiantes que no habían tenido problemas en los estudios. Siendo esto así para ellos, todavía peor es el panorama de los que acumulan una larga trayectoria de absentismo o repetición de curso, puesto que su base de conocimientos será escasa.

Cuando, como añadido, el alumnado que aún tienen asignaturas pendientes han de superar más y mayores obstáculos en los siguientes cursos y etapas, a lo que se unen sentimientos de baja autoestima, desmotivación académica, vergüenza y frustración. Estos son los estudiantes más reacios a utilizar técnicas de autorregulación del aprendizaje, que les ayudarían a motivarse, marcarse metas y elevar su rendimiento; en cambio, la desconfianza en sí mismos es considerablemente superior y anula toda posibilidad de autonomía.

e) Dificultades para la motivación del alumnado

El gran dilema del docente pasa a ser entonces cómo motivar a un alumno cuando él mismo declara que «no sirve para estudiar» o «no vale para

nada», unas afirmaciones que, con más frecuencia de lo deseable, se ven reforzadas en el entorno familiar, que ignora las necesidades afectivas del adolescente o le reprocha por su bajo rendimiento. Muchos de estos jóvenes tienen una baja capacidad intelectual que no fue detectada en el momento certero, y por ello pasó muchos cursos con notas mediocres sin recibir la atención individualizada adecuada.

Al llegar a niveles superiores, ni ellos ni el equipo docente conocen la razón por la cual no entienden lo que se explica o no logran adaptarse al ritmo de la clase, lo cual provoca que les invada una inseguridad y una baja autoestima que solo elimina posibilidades de progreso. En estos alumnos y alumnas se detectan lagunas a nivel académico a causa del absentismo previo o la carencia de una atención personalizada, sobre todo en aquellos centros en los que el docente, frustrado, termina por ignorar al alumnado con déficit de atención y, lejos de realizar su trabajo, lo que hace es generar estudiantes con una base de conocimientos tremendamente insuficiente.

f) Riesgo social

La realidad educativa y la vital –íntegramente conectadas a estas edades- de algunos de estos estudiantes se ven empeoradas por su historial de delincuencia y agresiones, a veces hacia su propia familia. Cuando esto no es regulado por personas especializadas desde el centro, así como por otros tipos de ayuda externa, se pone en peligro la integridad física y moral del profesorado, que poco puede hacer ante individuos cuya rebeldía es sistemática y su receptividad nula.

La desconfianza que muestra el alumnado ante el sistema educativo se origina, primeramente, de su propia autodesconfianza y, en segundo lugar, esta proviene de su baja o muy baja autoestima. El profesorado detec-

ta que no llegan animados ni motivados al centro y hasta los compañeros han dejado de ser un aliciente para asistir a clase. En ocasiones, son las circunstancias que viven a diario en el hogar las que hacen que se aíslen del todo y pierdan las ganas de abrirse al mundo y de aprender, siendo lo más fácil, como se vio más arriba, adoptar una postura atacante a la par que defensiva.

g) Capacidad de esfuerzo

En la ausencia total de motivación, la capacidad de esfuerzo es nula. Por ello, a veces el equipo docente teme más a las carencias afectivas –fuente de gran parte de la motivación personal para aprender y superarse-, que a las cognitivas, ya que las primeras son difíciles de suplir, mientras que para las segundas existen las numerosas estrategias mencionadas en la parte teórica de este trabajo. Cuando la persona se encuentra en un estado de degradación interior provocado por la falta de afecto de sus familiares o personas cercanas, el esfuerzo por remontar y adaptarse a las clases crece cada día, dificultando progresivamente que el estudiante llegue a ponerse al día en nivel de conocimientos y contenidos.

h) Progresivo deterioro de las competencias académicas

Hay que saber diferenciar, pues, entre las capacidades cognitivas bajas o deficientes y los trastornos del aprendizaje que se han generado a partir de carencias emocionales desde la infancia. Si el niño o niña ha crecido sin tipo alguno de motivación o autoestima, es posible que haya superado los cursos de primaria o sus primeras etapas con éxito, pero a medida que se aproxima a los años de secundaria, sus dificultades se manifiestan en la forma de los numerosos obstáculos enfrentados a la hora de asimilar conceptos, adquirir habilidades, prestar atención, comprender la lectura o razonar. Esto está, indudablemente, relacionado de forma estrecha con la idea de la construcción del esquema mental –o base de conocimientos-

que sustentará el desarrollo y la capacidad de continuar aprendiendo del individuo. Como bien sabemos, un alumno carente de motivación no podrá construir una buena base cognitiva, lo que desencadenará un desenganche paulatino por no poder comprender lo que se explica en clase ni seguir el ritmo de sus compañeros.

Pero, ¿por qué tienen los adolescentes tantas carencias afectivas y motivacionales? no solamente los contextos de exclusión, sino la mayoría de centros que presentan índices elevados de fracaso escolar están en entornos innegablemente aquejados de las consecuencias negativas de la recesión económica de los últimos años. En hogares en los que los padres están desempleados, falta la alimentación y otros bienes básicos y se han de buscar fuentes de ingresos de la manera que sea, no hay tiempo para la atención a los hijos y muy a menudo se viven situaciones tensas y conflictivas.

Esta problemática se desplaza al otro extremo cuando hablamos de zonas rurales, donde, independientemente de las circunstancias económicas, se vive bajo otras normas y costumbres y los padres tienden a sobreproteger a sus hijos. Sorprendentemente, ese exceso de protección y afecto surte el mismo efecto en los adolescentes, que se sienten incapaces de realizar cualquier tarea sin ayuda externa, tiene un muy bajo autoconcepto y pueden también, en muchos casos, adoptar la ya comentada postura defensiva ante un sistema al que tampoco saben adaptarse.

4. Alternativas pedagógicas desde las escuelas de Segunda Oportunidad

a) La motivación, una de las claves.

Para hacer frente a este panorama, el profesorado parte de la idea de entender la **motivación** como una de las claves en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues su carencia provoca buena parte del fracaso escolar y el abandono prematuro de las aulas, además de generar conflictos dentro de ellas. El profesorado afirma que es él el que debe inducir esta motivación mediante estrategias, agrupadas en varios campos:

- Intrínseca: Pretende despertar el interés directo por la materia. Está se centrará en la selección y presentación de contenidos y en la adaptación de los mismos en función de los intereses y capacidades del alumnado. ¿Cómo? Ellos expresan que: suprimen contenidos prescindibles, utilizan el debate, las conversaciones y el repaso, adaptan los contenidos a diferentes niveles de dificultad, incorporan contenidos próximos a su realidad, elaboran una batería de materiales complementarios, utilizan diversas fuentes para elaborar los contenidos, abordan algunos contenidos de forma interdisciplinar.

- Presentación: Alude a la importancia de cómo presentarlos, intentando que éstos sean lo más dinámicos y ágiles posible. Para lograrlo: conectan los contenidos con los que el alumnado ya sabe, presentan información novedosa, utilizan anécdotas en las explicaciones, incluyen situaciones y personajes reales, ponen múltiples ejemplos, interactúan continuamente con el alumnado, crean interrogantes, sugieren hipótesis, dan instrucciones claras, presentan los contenidos de forma ascendente, es decir, aumentando poco a poco el nivel de dificultad, terminan la clase haciendo esquemas, resúmenes y resaltando lo más importante del contenido dado.

-Expectativa de logro: Apunta al deseo de tener éxito y alcanzar una buena actuación en situaciones que supongan un reto. Para favorecerlas: buscan en los primeros intentos de realización de la tarea garantizar el éxito, transmitir mensaje que le den confianza y seguridad al alumnado, realizan actividades autorreforzantes que potencien la autonomía y con diferentes niveles de dificultad, garantiza la finalización de la tarea a aquel alumnado con dificultades de aprendizaje o más lento y efectúa frecuentes retroalimentaciones durante la realización de las mismas.

-Extrínsecas: En torno a la eficacia de dar recompensas, habitualmente a través de la forma de evaluar con: evaluaciones continuas simultaneas a la realización de la tarea, estableciendo ayudas para incrementar las posibilidades de éxito, aplicando criterios de evaluación personalizados acordes con el nivel del alumnado, teniendo presente variables que reporten satisfacción al alumnado como la participación en clase, el progreso individual, la actitud con los compañeros, con el profesorado y en el centro. También evaluando a diario el progreso que perciben en el alumnado, informando a menudo a los padres y madres de esta progresión, anexando al boletín de notas un informe individualizado donde se redactan todo los avances del alumnado, no solo a nivel académico, sino también a nivel personal y grupal e informando a los padres y madres personalmente, utilizando la cita del día de las notas, como un requerimiento ineludible.

b) Relaciones profesorado – alumnado.

El **diálogo y la cercanía**, respaldados por la acción del equipo psicológico y pedagógico del centro, permiten diagnosticar carencias, así como detectar los puntos fuertes y débiles de cada alumno o alumna por separado, pudiéndose de esta forma diseñar y planificar la estrategia didáctica individual y colectiva. Así, por muy bajos que sean los niveles de autoestima y de motivación, siempre habrá una pequeña puerta por la que entrar y

«despertar» al alumnado del desenganche, haciéndole ver que puede cambiar su trayectoria y hacerse cargo de su propio crecimiento como persona mediante la educación.

El profesorado de las Escuelas de Segunda Oportunidad tiene que enfrentarse en el aula a los casos más difíciles: los de **alumnos inadaptados** en cuanto a comportamiento social, que no tienen reparos en mostrar su disgusto en la etapa obligatoria, no saben relacionarse con los demás con normalidad, desprecian las ayudas que se le intentan prestar y descalifican tanto a compañeros como al personal de la escuela. Aquí, el esfuerzo más loable del profesorado es el de aquellos que declaran poner en práctica todo tipo de estrategias inclusivas que son un compendio de buenas prácticas para que este sector del alumnado entienda que no importa, ni su procedencia, ni su trayectoria y que, a pesar de las barreras intrínsecas y extrínsecas se les va a tratar igual que al resto y pueden aprender de la misma manera que cualquier otro. Como añadido, tienen que trabajar con los comportamientos conflictivos que puedan originarse a partir de las circunstancias socioeconómicas de los recién llegados y sus familias, tal y como se describió en párrafos anteriores.

c) Importancia del clima de clase

Para hacer frente a esta situación, se empezará por general un adecuado **clima de clase**; estableciendo límites durante las primeras semanas del curso, manteniéndolos intactas durante todo el año académico, disponiendo normas que se visualicen en el aula en paneles o paredes, manteniendo una relación de empatía y confianza con el alumnado, entrenándolo en relaciones de reciprocidad donde prevalezca por encima de todo el respeto mutuo, conociendo los roles de cada miembro de grupo, potenciando los positivos y minimizando los negativos, detectando subgrupos perturbadores y reconduciendo actitudes, observando en

las primeras semanas el sitio elegida libremente por cada alumno o alumna y una vez detectadas sus características personales y académicas reubicarlo en un lugar y con compañeros y compañeras que le beneficien, le aporten y le ayuden a sacar lo mejor de él o ella.

d) Necesidades Educativas Especiales e Inclusión.

La buena práctica del diagnóstico temprano de las **necesidades educativas especiales** está ampliamente consolidada en el centro que nos ocupa –y, en general, en las Escuelas de Segunda Oportunidad-, por una parte gracias a la recepción de informes individualizados del alumnado donde se refleja su trayectoria anterior o por hacer un análisis exhaustivo y metódico una vez matriculado el alumnado en el centro receptor. Entre las medidas que pueden ayudarles a compensar sus dificultades, está sin lugar a dudas la integración de los alumnos y alumnas en grupos de apoyo o refuerzo, en los que se emplea el refuerzo compensatorio y el de ampliación. Este último va destinado a aquellos que deseen cursar estudios que requieran un mayor nivel, además de utilizar en el aula ordinaria al alumno o alumna acompañante, que es aquel que se sitúa al lado del chico o chica que necesita ayuda para la realización de las tareas, lo que conlleva un doble beneficio por una parte el alumno o alumna de necesidades educativas especiales cubre sus expectativas de logro, aumenta su autoestima y su autoconcepto y al chico o chica acompañante le ocurre algo similar al sentirse útil, valioso y con capacidad de enseñar a otro.

Cuando se trata de alumnado con discapacidades psíquicas o físicas, los miembros del profesorado entrevistados se mostraron muy a favor de la **inclusión**. Gracias al desarrollo profesional docente y a la formación continua especializada, algunos ya introducían innovaciones en el aula –destinadas al alumnado con necesidades específicas pero de las cuales todos sacaban provecho en forma de aprendizaje- como la de elaborar trabajos

sobre la sordera, ya fuese mediante murales, búsqueda de información en Internet o debates.

Este tipo de actividades fomentan la empatía entre compañeros, que empiezan a verse como iguales, y transmiten su sentimiento más allá de los mismos de la escuela, como se ha mencionado en numerosas ocasiones a lo largo de este trabajo, más allá de los muros de la escuela. La **empatía** es considerada por el profesorado como una habilidad social básica y una buena práctica docente esencial. Estiman que se basa en la confianza y cercanía, el respeto y el cariño. Se trata de mejorar la transferencia emocional, captando estados emocionales del alumnado, conociéndolo y comprendiéndolo utilizando la observación diaria en conversaciones e intervenciones, captando lo que le gusta, lo que se le da bien, a quién obedece en casa y viendo el rol que desempeña en clase. Para potenciarla se debe de trabajar en conjunto con ellos, desestimando la idea de atribuir el problema al otro. Lo adecuado es pensar que si los dos son parte del problema han de ser ambos parte de la solución, utilizado estilos comunicativos que reflejen el tipo de relación que se pretende establecer, buscando modos que faciliten la construcción de relaciones cercanas y desestimando etiquetar globalmente al alumno o alumna como «malo» cuando no debe ser una atribución a su persona sino a la conducta manifestada.

e) Emociones y convivencia: más allá de lo meramente académico.

Respecto al profesorado tendrá que saber transmitir el propio estado emocional. Para lograrlo aprovechará cualquier conversación informal, sobre todo en situaciones convivenciales fuera del aula, facilitando no solo la posibilidad de darse a conocer, sino de descubrir gustos y aficiones, siendo una herramienta acrecentadora de la capacidad de influencia sobre el alumnado. Estas situaciones ayudarán a introducir en el desarrollo de la clase elementos próximos a su mundo, ejemplos, anécdotas, hechos

reales que hayan vivido, relatados en el aula incluso por ellos mismos, incrementando la autoestima al sentirse protagonistas y parte importante del grupo y para finalizar se deberá terminar la clase de forma amistosa y distendida.

En **convivencia**, los adolescentes aprenden más y mejor y se muestran más receptivos a los cambios que el profesorado introduce en la metodología didáctica. Simultáneamente, el equipo docente se va adaptando a su desarrollo, favoreciendo la armonía y la cooperación dentro del centro escolar.

Otros reconocen, sin embargo, que no todo es armonía y orden dentro del aula inclusiva. Al menos, no de forma permanente. Por ello, se requiere de un nivel elevado de **control emocional** pues, como declara un entrevistado, el alumnado «les pone a prueba todos los días». No olvidemos que el profesorado tiene un poder todavía más potente que el de enseñar, y es el de sentar ejemplo; consecuentemente, un docente que muestra su enfado ante cualquier comportamiento erróneo estará dando vía libre a reacciones de ira en el aula. Es el autocontrol la herramienta considerada y puesta en práctica por el profesorado la que capacita para regular las propias emociones, pensamientos y conductas, especialmente las de carácter negativo. Pero no sólo por parte del profesorado sino también por parte del alumnado. La mejora de este en el alumnado cobra especial relevancia en la gestión del aula, pues cada hábito de autodisciplina asentado hace innecesario el heterocontrol por parte del profesorado. Siendo la práctica de la calma la instauración de la tranquilidad de comportamiento que contribuye tanto a un mejor afrontamiento de situaciones complicadas como a una mayor satisfacción personal. Evidentemente debe ser un entrenamiento mutuo, en el que profesorado y alumnado vayan progresando en el dominio de sus emociones, empleando el diálogo como instrumento base. Convirtiéndose en un ejercicio de perseve

rancia consistente en resistir un cierto periodo sin alterarse, permaneciendo relajado y tranquilo, además cuando el profesorado lo exhibe el alumnado lo percibe como un aprendizaje por modelado, garantizando buena parte del éxito. Entre otras afirmaciones, consideran una series de pasos relevantes para hacer frente el problema que se presente, afrontándolo de forma relajada y despersonalizada; describir la situación sin entrar en juicios de valor, detectar todo condimento emocional, es decir; suposiciones, posibles intenciones, acusaciones y sarcasmos, analizar de nuevo la situación de manera objetiva, buscar respuestas serenas y en la justa medida acordes al hecho objeto de intervención.

f) Clima de respeto

Será la tranquilidad, la serenidad y el diálogo lo que resulta mucho más efectivo a la hora de inculcar disciplina al alumnado, si bien es necesario que previamente el profesor o profesora se haya ganado su respeto. Tal y como declara un miembro del cuerpo docente entrevistado, al explicar algo a un alumno o alumna, este ha de saber «que en ese momento se lo estoy diciendo totalmente en serio». Una actitud justa, transparente y asertiva construirá, igualmente, un modelo de comportamiento para estos futuros adultos. Llegados a este punto es el reconocimiento de la **asertividad** una práctica implantada por el profesado definiéndola como un principio regulador de las interacciones en el aula. Considerando la reciprocidad y el respeto mutuo como dimensiones fundamentales al construir relaciones prosociales y democráticas. Sabiendo que no aparecen de forma espontánea, sino que deben de ser aprendidas y practicadas diariamente hasta acabar convirtiéndose en un estilo de actuación en las relaciones interpersonales que se dan en el aula y en el centro. La **reciprocidad** es entendida como el equilibrio entre lo que obtenemos y lo que ofrecemos, pudiéndose romper en dos direcciones: negativa, consistente

en buscar un modelo negativo para ponerse a su altura y justificar una conducta inapropiada o positiva fijándose en modelos adecuados de actuación para imitar conductas similares. Por sus efectos corrosivos hay que estar atentos y cortar cualquier indicio de reciprocidad negativa, contraponiendo ejemplos de reciprocidad positiva.

g) Derechos y deberes.

Una estrategia asertiva sería priorizar derechos colectivos, confrontando los derechos del grupo a recibir la clase con los del alumnado problemático. También el profesorado recurre en ocasiones a la defensa de su derecho a impartir clase, lo hará en voz alta con un tono adecuado demandando que lo respeten, puede hacer referencias a las normas instauradas a principio de curso, puede recurrir a la adopción de perspectiva que consiste en preguntar al alumnado qué piensa, que siente el otro y como se sentiría uno si estuviera en su lugar, al igual que debe utilizar el «no» y aceptarlo si se lo dicen con respeto y desde el cariño.

h) Permanencia en las tutorías.

A este respecto, los sujetos de la muestra consideran perjudicial y contraproducente para afianzar los hábitos de reciprocidad y el respeto mutuo especialmente en Secundaria y en contextos en los que la diversidad se vuelve fundamental, el cambio de tutor y de docentes que se produce anualmente. Por si fuera poco, en estos niveles ya tienen un número demasiado alto del profesorado, que les impide establecer los lazos de confianza que beneficiarían su rendimiento.

El aspecto más negativo de estos cambios es que, al principio de cada año o de cada etapa, todo el proceso de individualización ha de empezar nuevamente de cero y, pese a que este tiene un carácter progresivo y cambiante, es imperativo que el profesor o profesora conozca a fondo las

características personales de su alumnado, sus circunstancias y hasta a sus familiares, y esto conlleva, inexorablemente, la observación a lo largo de un periodo de tiempo de duración determinada.

i) Disponibilidad

La gran ventaja de continuar con los mismos alumnos y alumnas a medida que avanzan etapas radica en que no se pierde tiempo empezando el proceso desde el principio, y los lazos de conexión emocional y empatía entre alumnado y profesorado ya están afianzados. Por su parte, los docentes valoran el hecho de tener un conocimiento profundo de sus estudiantes como personas, como aprendices y como miembros de una realidad, a veces muy diferente de las de sus compañeros. Por ello, con tal de reducir las posibilidades de fracaso escolar, algunos declaran no dudar en prestarse a ayudarles y orientarles, si es necesario, en horario extraescolar, para tratar de suplir las lagunas de refuerzo y acompañamiento causadas por sus propios familiares.

Una práctica que ha demostrado ser efectiva es la de que, el profesor o profesora, de algún modo, pase a ser visto por el estudiante como un miembro más de su familia o de su entorno cercano. Cuando se sabe establecer un puente entre los intereses y sentimientos del adolescente y la vida escolar, ya hay una vía abierta para la enseñanza. Todo ello, sin olvidar la educación en valores que le proporcionará herramientas valiosas a la hora de desarrollar sus ganas de aprender y marcarse nuevas metas, aunque lo haga meramente como medio para escapar de sus problemas. De cualquier manera, así estará escapando, ciertamente, de una problemática segura que puede excluirle social y laboralmente en el futuro próximo.

j) Educar y orientar

En el arduo camino para lograr que el alumnado conflictivo, el que tiene necesidades educativas especiales y aquel que vive al borde de la exclusión social y educativa seinterese por la vida escolar y se motive para aprender, el docente ha de convertirse en educador y orientador. Para desempeñar este papel con eficacia, el alumnado debe sentir que tiene delante –o a su lado- a una persona cercana y sensible que sabe ponerse en su lugar. La máxima dificultad de esta labor estriba en lograr un equilibrio perfecto entre la disciplina y el cariño y saber que el alumnado que se porta inadecuadamente tiene detrás de sí una realidad dura, para poder actuar y tomar decisiones en consecuencia. En estas situaciones las estrategias que utiliza el profesorado empieza por el compromiso, atribuyéndoles a estos la fuerza de voluntad como capacidad de canalizar las fuerzas necesarias, bien para emprender y mantener una conducta conveniente, bien para resistirse a realizar una conducta inconveniente. Esta dificultad de impulsión o inhibición, suele estar bastante mermada en el alumnado con dificultades de rendimiento y conducta, y se fortalece mediante la habituación paulatina a compromisos-retos cada vez más ambiciosos y autónomos. Los compromisos para ser eficaces han de cumplir con ciertas condiciones: deben ser fáciles de seguir para el profesor o profesora, han de llegar a un punto de ser solicitada por el alumno o alumna para evitar la sanción, han de ser reforzados positivamente los logros parciales, si se da un fallo parcial lo mejor es animar a perseverar.

Los compromisos pueden ser verbales o por escrito y como requisitos deben estar configurados por una descripción por parte del alumno o alumna del suceso, de los sentimientos y emociones percibidas, de un saber relatar que ha podido sentir la otra parte y de una reflexión y compromiso de cambio. Dependiendo de las características del suceso se puede utilizar el compromiso público ante el grupo, la asamblea de clase

como compromiso colectivo o el compromiso en presencia de un garante; profesor profesora, padre o madre, directivo u otro miembro de la comunidad educativa.

k) Diferentes estilos educativos

En este espinoso campo, algunos profesores y profesoras abogan por regular las «dosis» de disciplina y de afecto, sabiendo identificar en qué momentos se ha de echar mano de cada una, cuándo hay que hablar a solas con el alumno o alumna y cuando no, y demarcando los límites entre la cercanía y el respeto. Otros reconocen que tanto los docentes, como el alumnado, poseen características individuales únicas e irrepetibles, y cada uno debe actuar según su propia personalidad en las situaciones que se den, aunque cabe ser notado que apuntan que esto conlleva un riesgo que puede crear disrupciones y disputas entre profesorado, y confusión en el alumnado. La experiencia es en este momento el instrumento determinante para saber cómo hacerlo.

El lado positivo de esa heterogeneidad se aprecia en uno de los entrevistados al considerar que un comportamiento variado por parte del profesorado era una especie de educación en valores mediante el ejemplo: presenciando estas distintas reacciones y actitudes, el alumnado podría observar, juzgar y decidir cuáles eran las más válidas para ellos. Pese a esto, admitía que sí que deben existir unos patrones generales de conducta a seguir ante la problemática que pueda emerger en el aula, con el fin de no desautorizarse entre profesionales.

Así, el perfil de docente esbozado por las personas que tomaron parte en la investigación reunía las siguientes cualidades: capaz de hacerse respetar, altamente y específicamente formado, afectivo y empático, poseedor de habilidades sociales, resolutivo –especialmente en materia de conflic-

tos- y, con una educación, al menos básica, en psicología. Siendo la posesión de habilidades sociales la característica más repetida entre los entrevistados, quedó claro que el docente de hoy día tiene que saber gestionar una clase desde el lado humano.

La **vocación y la humildad** fueron también cualidades en las que se insistió al definir el ideal de docente en contextos de diversidad y exclusión social. Ante una juventud con una personalidad mucho más fuerte que la de antaño, el profesor o profesora debe dejar de lado sus creencias subjetivas y hasta, como indicaron algunos, su orgullo. Es importante para una actitud flexible, es decir que el docente esté abierto a aprender de su alumnado pues, solo de esa manera, aprenderá también sobre ellos y sabrá cómo hacer que la enseñanza les llegue y sea provechosa.

En cambio, cuando un profesor o profesora se muestra prepotente, especialmente frente al alumnado con problemas de comportamiento, desmotivación o dificultades para el aprendizaje, ya comienza perdiendo la batalla de ganarse su confianza. La vocación de educador ha de guiar al docente, muy al contrario, por el camino de la humildad y el de las ganas de experimentar y aprender junto a su alumnado. Es más, de esta manera se estará transmitiendo el goce por enseñar y, por tanto, se crea un ambiente de positividad y felicidad.

l) Implicación de las familias

No podría quedar atrás, de ninguna de las maneras, la necesaria implicación de las familias en la educación de los adolescentes en riesgo de fracaso escolar o, en otras palabras, el tándem escuela-familia que constituye una garantía de éxito en el proceso educativo. Aquí, la parte más compleja es conseguir que los padres de los alumnos con problemas entiendan la trascendencia de su presencia y participación en su proceso de aprendiza

je; que comprendan que es necesario que acudan periódicamente a la escuela a hablar con el profesorado para saber cómo acompañar y guiar a los hijos e hijos, tanto cuando hay malas resultados académicos o inadecuados comportamientos como en la ausencia de los mismos.

La mayoría del profesorado, al lograr establecer la comunicación, les hace saber que ellos son los encargados de ayudar a sus hijos e hijas, pero que necesitan su **colaboración.** A continuación, acuerdan una serie de pautas a seguir por ambas partes que deben, en conjunto, elevar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, que se sentirán importantes, respaldados y en cierto modo «cuidados» por su entorno. Para que esta actitud sea sostenida en el tiempo, es fundamental que, ante cada mejora, cada progreso, se informe inmediatamente a los padres: solo de esta forma podrán corroborar que su colaboración sí que marca una diferencia en la trayectoria de sus hijos e hijas.

Las reuniones con familiares y tutores deben tener lugar, como otra buena práctica docente según manifestaron los docentes, en un primer momento grupalmente, y después individualmente y de forma periódica, a lo largo de todo el curso escolar. Tanto el contacto como la comunicación entre las dos partes han de ser canales abiertos, fluidos y permanentes, siempre con miras a potenciar las capacidades de los estudiantes y a mejorar su situación en la escuela. La actividad tutorial tiene entre sus finalidades la preventiva y la de resolver conflictos que pueden afectar al rendimiento y al desarrollo personal del alumnado, además de ser un espacio privilegiado para profundizar en la empatía y el conocimiento mutuo entre el profesorado y el alumnado. Estas pueden darse en tres ámbitos, grupal, individual y con las familias. Destacan aquí las tutorías denominadas por el profesorado como afectivas, que se caracterizan por ser: exclusivas porque se hace con un único alumno o alumna, excepcionales al aplicarse en cualquier momento que el alumno o alumno lo demande o

sea percibido por el profesorado una necesidad inminente del chico o chica inminente, informales, al no ser planificadas, espontáneas,si surgen en cualquier momento y lugar, carismáticas, por cercanía, por conocimiento y por atribuirle al profesorado, gracias a su experiencia, una capacidad extraordinaria para resolver sus problemas, preocupaciones y conflictos, ascendentes, pues a medida que suceden el vinculo de unión e implicación mutuo es mayor, y emocionales, puesto que a pesar de tratar temas en ocasiones del ámbito académico surgen sentimientos que brotan facilitando el desahogo y el bienestar además de afianzar lazos de confianza y unión.

Para contrarrestar la imagen negativa que muchos de los familiares tienen del profesorado, llegando a considerarlo «el enemigo» o «culpable» del fracaso de los estudiantes, la actitud adoptada por los docentes entrevistados es la de hacerles comprender que, lejos de ello, son aliados y que quieren lo mejor para los chicos y chicas. Aun así, les hablan abiertamente y sin tapujos de sus carencias, su comportamiento y su absentismo, ya que mediante la ocultación no podrán obtener la ayuda externa que necesitan.

Esto no debe presentar tipo alguno de problema si se hace, como asegura un entrevistado «desde el cariño», para que los padres y madres sientan en todo momento que la relación familia-escuela es un lazo emocional fuerte que busca un futuro óptimo para las generaciones venideras. Todo esfuerzo es poco con tal de obtener el ansiado respaldo en el hogar, que garantiza que el alumnado está siendo reforzado y apoyado en su educación veinticuatro horas al día. En esta etapa, y más aun en contextos difíciles, cualquier brecha puede significar un sendero hacia el fracaso.

Es por ello que muchos profesores y profesoras optan por flexibilizar sus horarios para adaptarse, igual que lo hacen con las características específi-

cas del alumnado, al horario y el estilo de vida de sus padres y madres. Muchos declararon haber facilitado su número de teléfono personal, ya fuese del móvil o de casa, para poder hablar con los padres y madres del alumnado sobre el progreso y los obstáculos enfrentados por sus hijos e hijas.

En aquellos casos en los que la familia se muestra reacia a colaborar, la clave es hacerles ver que existe una implicación rotunda por parte de la escuela, y que se quiere hablar con ellos precisamente porque el adolescente o adolescentes en cuestión son altamente importantes para la institución escolar. Si a ellos les importa en igual medida el futuro de sus hijos e hijas, deben entender que tienen que colaborar. Bajo ningún concepto se puede dar la impresión de que se llaman porque sus hijos e hijas «molestan» o son «problemáticos» en clase, sino que se ha de enfocar el diálogo siempre de forma positiva, y no olvidar el contacto posterior para informar de las mejoras.

En su rol de psicólogos y pedagogos, los profesorado pueden incluso llegar a orientar a los padres y madres para que la relación con sus hijos e hijas cambie radicalmente, pues, en ocasiones, hasta ellos pasan más tiempo con el alumnado que su propia familia. Como buenos conocedores de aquello que preocupa e inquieta a los adolescentes, lo que les molesta, lo que les motiva y lo que desean, tienen en sus manos la llave para dar un cambio de rumbo a la vida familiar, que, de efectuar un cambio a mejor, puede repercutir muy positivamente en el rendimiento del alumnado.

Y es que, muchos padres y madres, especialmente en la situación actual, están tan enfrascados en su propia problemática y en su lucha por sacar un hogar adelante que no saben cómo motivar y ayudar a sus hijos e hijas, o peor aún, no saben escucharlos.

Entonces entra el profesor o profesora como orientador, que marcará las pautas para que la educación en valores, la motivación y el aprendizaje se extiendan al entorno doméstico y familiar.

Entre las variadas propuestas de los entrevistados para hacer más fácil la conexión entre escuela y familia se incluía la organización de actividades grupales para que padres y madres, alumnado y profesorado interactúen de una forma más distendida. De esta manera, se estrechan los lazos de confianza y resulta mucho más fácil hablar de los temas serios, además de ser una estrategia óptima para que las familias de origen inmigrante se sientan parte de la comunidad escolar y se eliminen miedos y prejuicios por ambas partes.

A solas frente al alumnado, sin embargo, se deduce de las declaraciones que lo imperante es no perder de vista en ningún momento el objetivo de la individualización mediante la cercanía. Son varios los profesores y profesoras que contaba cómo, en la primera hora de la mañana, se dedicaba a tener una breve charla con ellos para intercambiar estados de ánimo y opiniones, y poder empezar el día motivados. Declaran que actuar desde primera hora reflexionando y hablando de como se encuentran les ayuda a sentirse mejor. El compartir sus problemas y sentirse escuchados y aconsejados refuerza sus vínculos y contribuye a la cohesión grupal.

Al llevar a cabo esta clase de prácticas, el alumnado se sienten importante y válido, muy al contrario de lo que están acostumbrados. De esta forma, al convencerse de que son útiles y de que pueden lograr las metas que se propongan, los retos son afrontados de manera distinta, aunque para que lo consigan se haya de rebajar ligeramente el nivel o flexibilizar el currículo. Adicionalmente, los refuerzos positivos a lo largo del proceso

no deben faltar nunca, para que los niveles de autoestima y motivación se mantengan estables.

m) Trabajo en equipo

Paralelamente, se promoverá a diario un trabajo en equipo tanto dentro del aula como entre los distintos profesores y profesoras y departamentos. Por un lado, se debe crear un buen ambiente de clase en el que todos se sientan libres de expresarse como individuos, sepan convivir y se ayuden unos a otros en su aprendizaje resultará clave para el avance individual y colectivo. Asimismo, las **reuniones interdepartamentales** y la coordinación entre docentes para llevar a cabo una personalización de la enseñanza satisfactoria para la distribución de espacio, recursos y tiempo, son, igualmente, vitales, por otro lado, utilizando recursos como **los claustros semanales**, donde se plantean los problemas de mayor gravedad, buscando el apoyo de los compañeros y de la dirección del centro, se describen situaciones, se recogen aportaciones, intercambio de información y se establecen modos de actuación y dándose soluciones contundentes y efectivas, siempre aunando criterios y llegando a acuerdos aprobados por la mayoría. En la misma dirección también se hacen **reuniones semanales del equipo directivo** donde se establecen directrices y se ratifican criterios comunes, además de planificar y organizar semanalmente el centro. A diario se trabaja transfiriendo información se esperan unos a otros para hacer el intercambio de asignatura, este es el modo en el que se comunican cualquier incidencia que se haya dado en al aula, además de ser una orientación de como se debe enfocar el día, teniendo presente que debe prestar especial atención, por ejemplo a un chico o chica que anímicamente no está bien o algún otro u otra que se encuentre especialmente nervioso. Substancialmente relevante es el **apoyo** incondicional y la claridad de actuación que despliegan entre compañeros, el profesora-

do que ejerce la hora de guardia siempre está dispuesto a ayudar a aquel que tenga cualquier problema en clase, al igual que aquel otro profesor o profesora que recibe al alumnado con conducta inapropiada en su aula, todos van a una y reprochan y actúan al unísono sin vacilación. Las causas que atribuyen a la buena relación que mantienen, por una parte las achacan al buen ambiente que ellos mismos generan por la relación de cercanía que establecen tanto dentro como fuera del centro y por otro lado por tener claro, al haberlo experimentado, que con un colectivo de estas características actuar por libre es poco productivo e ineficaz.

El centro educativo como contexto inmediato determina en alto grado las dinámicas que se producen en el aula, aunque a la vez está inmerso en otras que ocurren a su alrededor (la ciudad, los amigos, los medios de comunicación de masas, etc.). Los sujetos explican que recurren a unas actuaciones destinadas a la consecución de objetivos prioritarios, principios a seguir y conductas colectivas estratégicas y fundamentales. Emplean la planificación para la prevención, para conseguirlo se rigen por unos principios de actuación donde prima la eficacia, la economía, proactividad y la división equitativa del trabajo. La eficacia se basa en evitar y resolver los problemas prioritarios, las normas son pocas y claras, son conocidas y aplicadas por todos, se establecen bajo consenso, los procesos de intervención son claros e inequívocos, las faltas leves se resuelven en el momento sin burocracia, son conocidas por las familias, se hace un seguimiento de la resolución establecida. Para garantizar la mayor efectividad posible el punto de inflexión se pone en la implicación de las familias asegurándose un primer contacto, celebrando reuniones e individuales para dar a conocerlas, dándoles orientaciones, sugerencias y consejos siendo ante todo cercanos, transparentes y sencillos.

6.2. Limitaciones

frontar las limitaciones del propio trabajo no es una tarea fácil, dado que requiere una gran capacidad de análisis y de autocrítica, al igual que de una considerable capacidad de distanciamiento. No obstante, se debe exponer que los resultados obtenidos han causado cierta sorpresa positiva en la investigadora, el hecho de haber podido recopilar y analizar las actuaciones llevadas a cabo por el profesorado en una escuela de segunda oportunidad, ha facilitado dar estructura, consistencia y poner nombre a la labor de desgranar el día a día de un colectivo que da respuesta a un elevado número de alumnado que en otras circunstancias no hubieran conseguido, ni su titulación, ni la oportunidad de incorporarse al mundo laboral, escenario que los hubiera abocado irremediablemente a una situación de exclusión social. La pretensión es dejar constancia de algunos aspectos que se consideran que podían haber sido mejorables.

- La escasez de antecedentes, estudios, investigaciones y referencias sobre las actuaciones del profesorado en las Escuelas de Segunda Oportunidad, por tratarse de un tema nuevo y de reciente incorporación en el ámbito de la educación ha supuesto afrontar este reto de manera motivadora pero a la vez ha requerido grandes esfuerzos.

- Las entrevistas, su tratamiento, transcripción, análisis ha resultado ser un proceso muy laborioso y tedioso, a pesar de haber demostrado con posterioridad su eficacia para los fines propuestos.

- A pesar de partir de un modelo teórico delimitado y haber tratado con especial cuidado todos los pormenores y detalles que envuelven a la entrevista como técnica en profundidad, la investigadora no es ajena a la posibilidad de la existencia de sesgos discrepantes en la entrevista entre lo que el profesorado verbaliza, sus creencias y lo que verdaderamente hace en la práctica diaria, de ahí haber buscado, para confirmar las respuestas dadas por los entrevistados, la realización de observaciones de las prácticas docentes en el aula.

- El sesgo que puede introducir la entrevistadora por diversas influencias que puede ejercer durante el desarrollo de la misma, sabiendo que es una información que se produce en una relación dual no unidireccional sino bidireccional, entre entrevistados y entrevistadora, a pesar de haber puesto toda su profesionalidad y experiencia en el intento de controlar que esto no sucediera.

- El carácter contextual que adopta este tipo de investigaciones puede limitar la posibilidad de ser transferidos a otros contextos y realidades. Hacer pensar que la posible idoneidad de cómo actuar por parte del profesorado ha de pasar necesariamente por una evaluación previa que favorezca su posible adaptación a cada contexto.

- Las limitaciones inherentes propias de los métodos cualitativos y cuantitativos.

Éstos y otros elementos quizás puedan ser objeto de nuevas investigaciones y trabajos. En el siguiente apartado se proponen posibles avances a colación de la temática que nos ocupa.

6.3. Propuestas

Respecto a los resultados de esta investigación hemos de decir que fueron satisfactorios, al haber recogido una vez finalizado el estudio las opiniones de los sujetos objeto de la investigación sobre las conclusiones emitidas por la misma, han manifestado que se sienten identificados y reconocen de manera clara y certera sus métodos, formas y modos de actuación con el alumnado de segunda oportunidad.

La investigadora tras el estudio corrobora que la transformación de procesos que se desarrollan en la escuela de segunda oportunidad es una tarea de suma complejidad cuya importancia radica, en gran medida en estar dispuesto a comprenderla. Decisión encaminada a hacer grandes esfuerzos, por comprender la escuela y su cultura antes de querer modificarla. Por esta razón, las propuestas que se presentan a continuación se basan en la idea de cambio e innovación y el aporte empírico puede ser útil en el terreno de investigaciones futuras sobre todo para aquellos que intenten generar cambios en la escuela actual.

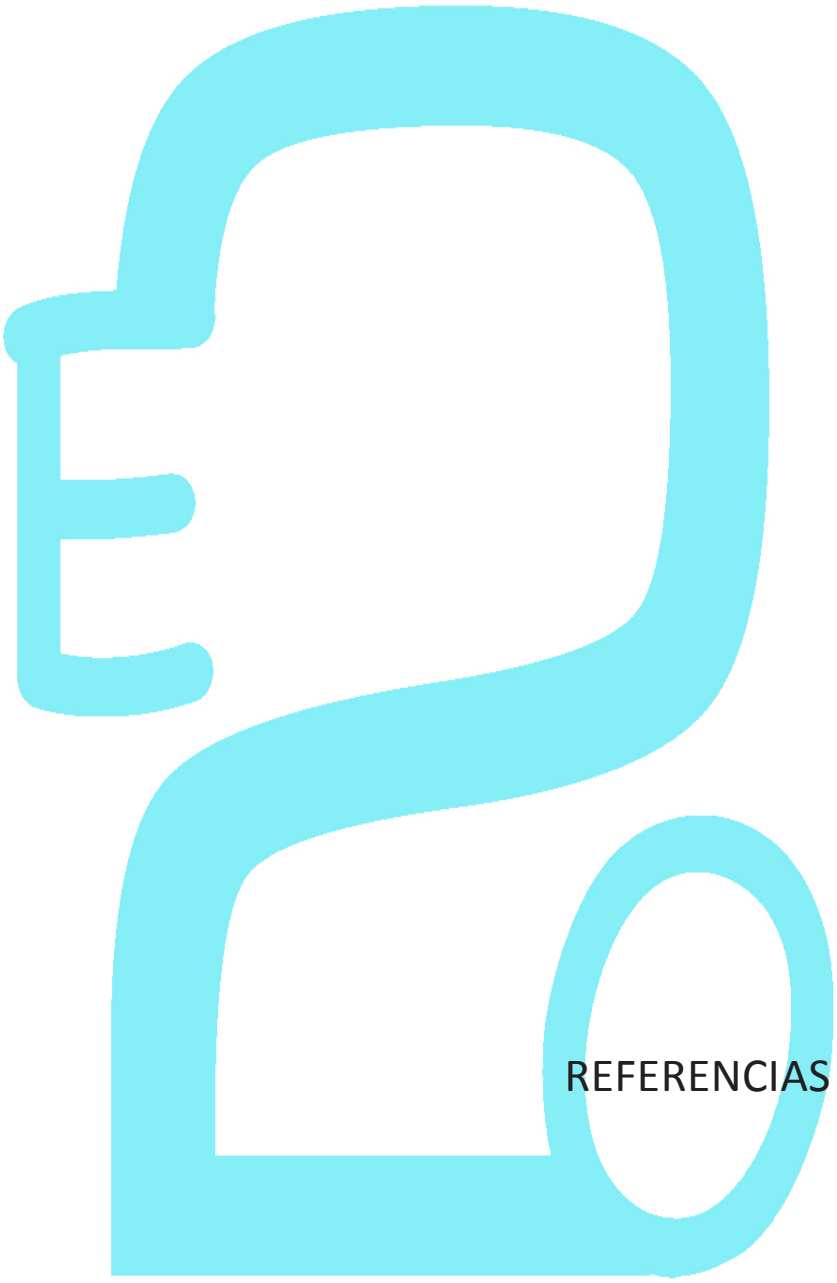
- Se sugiere realizar el estudio en otras escuelas de las mismas características buscando poder ampliar la muestra, contrastar resultados y obtener una visión más amplia del fenómeno tratado.

- Se cree que el hecho de hacer estudios orientados a evaluar la percepción del alumnado de las escuelas de segunda oportunidad ayuda-

ría a profundizar más en los resultados obtenidos y aportaría un enfoque comparativo entre lo que dice hacer el profesorado y el cómo lo percibido el alumnado, aspecto éste que enriquecería sobremanera los resultados volcados por ésta investigación.

- Se piensa que el hecho de poder compartir con otros profesionales de la docencia estas respuestas, estrategias y actuaciones, permitiría mejorar los resultados académicos y evitaría en gran medida la deserción escolar y el fracaso escolar.

- Esta investigación quiere presentar una alternativa a los jóvenes que se encuentran en una situación de hastío, desasosiego, desánimo, exclusión, abandono, sin autoestima, sin motivaciones, sin metas a corto plazo, sin perspectiva de futuro, pretende dar a conocer que hay otras posibilidades y que el ser válido o no, no lo puede determinar ni una situación, ni un sistema educativo, ni una prueba evaluadora, ni un docente, sino que cada uno de ellos son únicos, irrepetibles y auténticos con capacidad para todo lo que se propongan.



REFERENCIAS

Acedo, N. (2013). La junta arma un «plan VE» para desafiar a la «ley wert». Recuperado de: http://www.larazon.es/detalle_normal/noticias/2369298/la-junta-arma-un-plan-ve-para-desafiar-a-la#.U23vmoF_uGM

Amores, F.J., y Ritacco, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión social educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *4*, 91-108.

Araque, N., y Barrio, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos. *Revista de ciencias sociales*, *4*, 1-37.

Área de Comunicación Dianoca. (2008). *Las oportunidades de la educación*. Revista digital Infonoca, *10*, 1-82.

Arias, M.M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Revista de investigación y educación en enfermería, XVIII (1), 13-26.*

Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Education Siglo XXI*, *30*, 25-44

Arnáiz, P. (2008). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*. *349*, 203-223.

AuteÌs, M. (2004). *La exclusioìn social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices.* Barcelona, España: Gedisa.

Ballester, L. (2006). El análisis semántico y pragmático de las entrevistas de investigación. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, *11*, 107-129.

Barca, A., Nascimento, S., Brenlla, J.C., Porto, A.M., y Barca, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Revista AMAzónica*, *1*, 9-57.

Barca-Lozano, A., Almeida, L.S., Porto-Rioboo, A.M., Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Blanco, J.C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, *28*, 848-859.

Barton, L. (2008). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, *349*, 137-152.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educacioìn en la modernidad liìquida.* Barcelona, España: Gedisa.

Bernal, A., Jiménez, J. R., Pérez, C. (2009). Tejiendo vínculos: la textura de la relación educativa. En Peña, J.V., y Fernández, C.Mª (Ed), *La Escuela en Crisis*. Barcelona, España: Octaedro.

Besse, J.M. (1989). *Decroly: Una pedagogía racional*. México, Trillas.

Blanco, R. (2004). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. Madrid: Alianza Psicología.

Boekaerts, M. (2006). *Motivar para aprender.* Recuperado el 5 de septiembre de 2012 de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_10s.pdf

Boff, L., Maturana, H., Batalloso, J.M., y Pep, A. (2008). *Figuras y paisajes de la complejidad en la educación. Colección Sendas y Travesías del Pensamiento*. Valencia (España) : Ediciones del Crec.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, *339*, 119-146.

Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, *13*, 52-78.

Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values into Education and Society? Recuperado el 28 de octubre de 2013 de: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/future_alive.doc

Brasters, S., y Pozo, M.M. La contruccion de una marca pedagógica: la recepción del Plan Dalton en Europa. Recuperado 25 de marzo de 2014 de: http://lepus.cmq.edu.mx/conf2010/videos/Pozo/20101109.pdf

Brodigan, B, (2001). *Ágora XII La formación para discapacitados mentales y sus formadores: propiciar el ejercicio real y adaptado de sus derechos a las personas con discapacidad mental*. Salamanca: Luxembourg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Bude, H. y A. Willisch. (2008). *Exclusion - The debate on the «superfluous».* Frankfurt / Main: Suhrkamp.

Buitrago, o., y Lilia, A. (2006). *Educación personalizada, una modalidad educativa*. Recuperado el 16 de abril de 2013 de: http://espacioeduc.blogspot.com.es/2006_01_01_archive.html

Byrne, D. (2002). *Social Exclusion*. Buckingham: Open University Press.

C (1989/277), *Resolution of the Council and of the Ministers for Social Affairs Meeting within the Council on Combating Social Exclusion,* 29 September 1989, Official Journal of the European Communities, No C 277.

Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 2-14.

Caixa Catalunya Obra Social (2009). Informe de la Inclusión Social en España. Barcelona: CIIMU

Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación.*Revista Española de Salud Pública*, 76, 1-17.

Carranza, R.M., Ibarra, M.L., y Sánchez, A.M. (2008). La metodología. Revista DOCES, *2*, 1-11.

Casas, F. (1989). *Teìcnicas de investigacioìn social: los indicadores sociales y psicosociales*, Barcelona: Ed. PPU.

Castel, R. (1995). «De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso.» *Archipiélagos. Cuadernos de crítica de la cultura 21*, 27-36.

Castellón, J.D. (2010). El respeto como tema transversal. *Hekademos Revista Educativa Digital*, 43-54.

Castells, M. (2004). *La era de la información. Fin de milenio*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castro, M., Ruiz, L.S., León, A.T., Fonseca, H., Díaz, M., y Umaña, W. (2012). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *10*, 1-29.

Chacón, E. (2004). *El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas*. I Jornadas Universitarias de competencias socio-profesionales de las titulaciones de educación social. UNED. Madrid

Chamundeswari, S. (2013). Teacher Management Styles and their Influence on Performance and Leadership Development among Students at the Secondary Level. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *2*, 367-418.

Cinterfor. (2000). «*Bilbao la Vieja- Puerta Abierta». Escuela de segunda oportunidad.* Centro interamericano para el desarrollo del conocimiento en la Formación Profesional.Bilbao.

Comisioìn de las Comunidades Europeas (1992). *Hacia una Europa de la Solidaridad. Intensificacioìn de la lucha contra la exclusioìn social y la promocioìn de la integracioìn.* Bruselas.

Comisión Europea (1996). *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Bruselas: Comisión Europea.

Comité de las Regiones de la Unión Europea. (1995). *La educación y la formación frente a los retos tecnológicos y sociales: primeras reflexiones*. Bruselas: Libro Blanco.

Conferencia Internacional de Educación (2008). *Informe final*. Suiza: UNESCO.

Consejería de Educación. (2013). *Buenas Prácticas de Innovación. Documento de Trabajo Plan «Ve»*. España: Junta de Andalucía.

Conserjería de Educación. (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. España: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

Conserjería de Educación. (2012). *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. España: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

Constitución Española (1978). Título I. *De los derechos y deberes fundamentales.* Capítulo II. *Derechos y libertades.* Art.25.

Cordero, R. (2005). *María Montessori y el Medio Ambiente como Método Activo*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

Córdoba, L.G., García, V., Luengo, L.M., y Vizuete, M. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Pedagógica*, *29*, 83-96

Correa, R.I., y García, D. (2012). *Identidades malditas. La construcción social del otro*. España: XII Congreso Nacional de Educación Comparada Identidades Culturales y Educación en la Sociedad Mundial.

Council of Europe Conference of Ministers responsible for Youth Kyiv. (2008). *The future of the Council of Europe youth policy: AGENDA 2020*. Ucrania: Council of Europe and Youth

Cresson, E. (1997). *«La lucha contra la exclusión mediante la educación y la formación»*. Madrid: EuropeanCommission.

Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. Publicado BOJA 118 de 23 de junio. Disponible en:http://www.juntadeandalucia.es/boja/index.html

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorhan, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, y M., Nanzhao, Z. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.

Díaz, R., Echevarria, J., Freire, J., Igelmo, J., Ito, M., Lafuente, A., Lamb, B., Martín, J., Piscitelli, A., Reig, D., y Wesch, M. (2009). *Educación Expandida. Festival Internacional Zemos98*. Sevilla: Cróicas BBC.

Díaz, S.A., Mendoza, V.M., y Porras, C.M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. Razón y Palabra. *Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, *75*, 1-25.

Donolo, D.S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación, vol 10, núm 8, 1-35

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6*, 10-18.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, *12*, 26-46.

Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Escudero Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 9. 1-24.

Escudero, J.M., González, M.T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *50*, 41-64.

Escudero, J.M., Y Martínez, B. (2010). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, *55*, 85-105.

Escuela y Comunidad. (2013). *Escuela Segunda Oportunidad (E2O)*. Recuperado de: http://scuelacomunidad.blogspot.com.es/p/escuela-segunda-oportunidad.html

Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusioìn social: Conceptos y estrategias,*Portugal: Información Internacional del Trabajo.

European Commission (2001). *Report Second Schools the Results of a European Pilot Project*. Bruselas: Comisión Europea.

Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, (2010). El fracaso escolar: definición, causas, diagnóstico y tratamiento. *Temas para la educación*, *11*, 1-6.

Fernández, J.J, y Rodríguez, J.J. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Colección Mediterráneo Económico: «Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura»*, *14*, 323-349.

Fernández, R. (2011). El camino hacia la integración. *CEE Participación Activa*, *18,* 79-90.

Flecha, R. (2005). Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos. Recuperado el 16 de agosto de 2013 de: http://www.miescuelayelmundo.org/Las-comunidades-de-aprendizaje.html

Flores, A. (2005). *Francisco Ferrer i Guàrdia y la Escuela Moderna*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

Flores, A. (2005). *John Dewey y la Escuela Laboratorio*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

Folleto Leganés. (2007). *Escuela de la Segunda Oportunidad*. Proyecto Equal_ Ariadna. Recuperado el 23 de septiembre de 2013 de: http://www.leganes.org/desarrollolocal/Equal/Accionesdesarrollar/Escueladelasegundaoportunidad/default.aspx

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. *Convención sobre los derechos del niño 1986*. (2006). Recuperado 22 de noviembre de 2012 de: http://www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf

Foucault, M. (1963). *Historia de la locura en la época clásica.* México: Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

Fuentes, A. (2009). *Raising Education Outcomes in Spain*. Economics department working paper, 666.OECD Publishing. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1787/226865111178

Fundación Adsis, (2013). *El futuro empieza hoy. Estudio sobre las expectativas y actitudes de estudiantes españoles de la ESO. Análisis comparativo entre adolescentes en riesgo de exclusión social y resto de estudiantes de la ESO. Informe de resultados*. Madrid: Fundación Adsis.

Fundación Encuentro. (2001). Informe España. *Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro

Fundación FOESSA. *Exclusión y desarrollo social. Análisis y perspectivas 2012*. Madrid: Cáritas española.

Fundación FOESSA. *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008. Conclusiones.* Madrid: Cáritas.

Fundación Luis Vives (2010). *Claves sobre la pobreza y la exclusión social en España*. Madrid: Fondo Social Europeo.

Fundación Tomillo. (2014). *La Revista AULA publica un reportaje sobre el Centro Antonio Orozco*. Recuperado el 22 de febreo de 2014 de: http://www.tomillo.org/v_portal/inc/imprimir.asp?cod=570&idage=797&te=82&npag=14&vap=0&t=1&tep=0

Gabarró, D. (2010). *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Lleida, España: Boira Editorial.

Gabbiani, B., y Kachinovsky, A. (2010). *El fracaso escolar. Prácticas pedagógicas para la inclusión*. Recueprado de: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_ALTERNATIVAS_al_FRACASO_%20ESCOLAR.pdf

Gallardo, M.C., y Nieto, C. (2009). El fracaso escolar y la exclusión social en una zona de transformación social, zona sur de Sevilla: causas, actuaciones, estrategias y perspectivas futuras de intervención social. *Revista Rets*, *14*, 11-117.

Galvis, R.V. (2007). De un perûl docente tradicional a un perûl docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, *16*, 48-57.

Garalgordobil, M., y Duré, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima son la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, *32*, 38-64.

García, A. (2011). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula, *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 6*, 177-189.

García, V. (1985). *Educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.

García-Martínez, A. (2004). *La construcción sociocultural del racismo. Análisis y perspectivas*. Madrid: Dykinson.

González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, X, 1-25.

González, J. C., Jiménez, J. R. y Pérez, H. (2008). *La Educación en la Cultura Contemporánea. Teorías, ámbitos, tendencias*. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

González, J.C., Luzón, A., y Torres, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe*, *20*, 1-20.

González, J.C., Jiménez. J.R.,Pérez, H.M. (2013). Bitter strawberries: the construction of differences in a multicultural school. A case study».*Intercultural Education*, (24), 6-19.

González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6*, 82-99.

Guevara, B., Zambrano, A., y Evies, A. (2007). ¿Para qué educar en valores? Revista *Educar en Valores*, *1*, 96-106.

Habermas, J. 1981. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar*. Revista sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *7*, 254-263.

Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo modelo de la exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, 69, 607-626.

Herzog, B., Gómez, Guardeño, E. Agulló, V., Aleixandre Benavent, R. y Valderrama Zurián, J. C. (2009a). «Discourse on Drugs and Immigration: The social construction of a problem.» *Forum: Qualitative Social Research* 10. Consulta 22 de enero del 2013 (http://nbn -resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090172).

Hill, N.E., y Tyson, D.F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *American Psychological Association*. *45*, 740-763.

Iniciativa Urbana Mérida. (2013). *Escuelas de Segunda Oportunidad de Urban Mérida*. Recuperado el 23 de enero de 2014 de: http://www.urbanmerida.es/actuaciones/urban-social/escuela-de-segunda-oportunidad-urban-merida-2007-2013

Iowa school boards foundation. (2007). Family, School and Community Connections: Im proving Student Learning. Information Briefing, *1*, 1-6.

Jiménez, J.R. (1997). La educación en valores y los medios de comunicación. *Comunicar, 9*, 15- 22.

Jiménez, J.R. (2007). John Dewey: Educar para una ciudadanía democrática. *Kikirikí!, 85*, 72-75.

Jiménez, J.R. (2013). Presentación del monográfico: desafíos para la educación intercultural. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, xx-yy.

Jiménez, M. N., y Karsz, S. (2004). *La Exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

Jimeìnez, M., Luengo, J., y Taberner J. (2009). Exclusioìn social y exclusioìn educativa como fracasos. Conceptos y liìneas para su comprensioìn e investigacioìn*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 14*, 11-49.

Knapper, C. (2008). Changing Teaching Practice: Strategies and Barriers. Canada: Queen'sUniversity.

Kollwlter, R. (1998). *Second-chance schools — or how to combat unemployment and exclusion by means of education and training*. Luxembourg: Committeeon Culture and Education.

La Marca, A. (2007). Educación personalizada y formación del carácter. *Estudios sobre Educación, 13*, 113-131.

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, *14*, 15-20.

Lenoir, R. (1974). *Les exclus: un français sur dix.* Pariìs: Editions du Seuil.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España. Publicado BOE 106, de 4 de mayo de 2006. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/

Ley Nº 187. Ley general de educación y financiación de la reforma educativa, España, 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, España. Publicado BOE 238, de 4 de octubre de 1990. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/

Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, España. Publicada en BOE 307, de 24 de diciembre de 2002. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/

Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, España. Publicado BOE 103, de 30 Abril de 1982. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/index.php.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, España. Publicado BOE 106, de 4 de mayo de 2006. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, España. Publicado BOE 295, de 10 de diciembre de 2013. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/

Ley Orgánica 9/1995, de 19 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, España. Publicado BOE 278, de 20 de noviembre de 1995. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/

Limiñana, R.M., Bordoy, M., Juste, G., y Corbalán, J. (2010). Creativity, intelectual abilities and response styles: Implications for academic performance in the secondary school. *Anales de Psicología*, 26, 212-219.

López, g. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22. 41-60.

López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Algibe.

López, M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *Revista Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6*, 200-211.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategías para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, *21*, 37-54.

López, M. (2013). Escuela inclusiva. Entrevista a Miguel López Melero. Red de escuelas interculturales. Recuperado el 22 de enero de 2014 en: http://www.escuelasinterculturales.eu

López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2008). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. Revista *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *4*, 155-176.

López, R. E., y Deslauriers, J.P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Revista Margen de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, *61*, 1-19.

Luhmann, N. (2007a). *«Inclusión y Exclusión»*. Madrid: Trotta.

Luhmann, N. (2007b). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.

Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Revista profesorado*, 13, 218-238.

Llorent, V. (2004). *Diversidad Cultural y Acción Tutorial en España. El Alumnado de Origen Magrebí*. *Contextos Educativos y Acción Tutorial*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Malgesini, G., y García, M. (2003), *Patrones de exclusioìn social en el marco europeo,* Madrid: Cruz roja.

Marcelo, C. (2009). Metas educativas 2021. *La evaluación del desarrollo profesional docente*. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid, España: Del texto: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Fundación Santillana.

Marchesi, A. (2009). *Preámbulo de Metas educativas 2021. Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, España: Del texto: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Fundación Santillana

Marjoribanks, K. (2003). Family Background, Adolescent's Achievement and Aspirations, and Young Adult's enrolment in Australian University. *Aula Abierta*, 82. 147-159.

Martín, M.A. (2007). El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia. *Revista electrónica de estudios hispánicos*, 1, 17-30.

Martínez, C., y Piedad, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión,*20, 165-193.

Martínez, J.S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *Viejo Topo*, *238*, 44-49.

Martínez, M. (1999). *Estructura social y estratificación, reflexiones sobre las desigualdades sociales*, Madrid: Miño y Dávila editores.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual).*Revista IIPSI*, *9,* 123-146.

Martínez, M., Esteban, F., Y Buxarrais, M.R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 95-113.

Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Martínez, R.A., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, *85*, 127-146.

Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1-2. 11-38.

Masse, P., y Bernard, P. (1969). Les dividendes du progress. *Revue économique*, *20*, 1065-1066.

Matos, Y., y Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus*, *27*, 33-52.

Mena, L., Fernández, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, Número extraordinario de 2010, 119-145.

Meneses, G. (2007). NTIC, Interacción y aprendizaje en la universidad. *Universitat Rovira i Virgili*, *1*, 1-25.

Merlisnky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. *Revista Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 27, 27-33. Recuperada el 26 de septiembre de 2012 de file:///C:/Dialnet-LaEntrevistaEnLaInvestigacionCualitativa-3945773.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Informe Español 2013: Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020*. Madrid: Secretaria General Técnica.

Miñaca, M.I., y Hervás, M. (2013). Intervención dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, *21*, 203-220.

Monescillo, M. (1999). Evaluar, algo más que valorar el rendimiento de los alumnos. *Revista de Educación en valores*, *1*, 66-75

Monescillo, M. (2002). *Orientar para aprender y enseñar a evaluar.* Recuperado de: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/monescillo.PDF

Moreira, M.A. (2010). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.

Moreno, A. (2009). El fracaso escolar. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 27, 1-9.

Moreno, J.A., Vera, J.A., y Cervello, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, *348*, 423-440.

Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *14*, 242-255.

Murillo, F.J., Y Duk, C. (2011). ¿Escuelas eficaces versus Escuelas inclusivas?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Escuela de Educación Diferencial, 4*, 11-12.

Naranjo, M.L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *7*, 1-27.

Novak, J. (2011). A theory of education: meaningful learning underlines the constructive integration of thinking, feeling, and acting leading to empowerment for commitment and responsibility. *Revista Meaningful Learning Review*, *2*, 1-14.

Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, *27*, 139-146.

Observatorio de la Juventud en España (2007). Jóvenes y fracaso escolar en España. Recuperado el 22 de julio de 20132 de http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/jovenes-y-fracaso-escolar-en-espana.

Ocaña, J. (2013). *La Unión Europea: EL proceso de integración y la ciudadanía europea. El Acta Única y el camino hacia el tratado de la Unión Europea (1986-1992)*. Recuperado de http://clio.rediris.es/udidactica/actaunica.htm

OCDE (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013*. *Informe Español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Olabuénaga J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

Oladipo, S.E. (2009). Moral Education of the Child: Whose Responsibility?. *Kamla-Raj*, *20*, 149-156.

Olsen, W. (2004). *Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really Be Mixed.* Recuperado el 7 de octubre 2012 de. http://research.apc.org/images/5/54/Triangulation.pdf

Omar, A., Florencia, A., Uribe, H., y Soares, N. (2010). Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL, 93-114.

Orden de 20 de agosto de 2010 de organización y fun1cionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. Publicado BOJA, de 30 de agosto 2010. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/boja/index.html.

Oster, K., Linna, E.E.K., Janses, J., y Carvalho, R. (2000). *«Escuelas de la Segunda Oportunidad». Informe resumido sobre la evaluación de las escuelas piloto europeas*. Bruselas: Comisión Europea.

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Isees*, *8*, 73-84.

Peralbo, M., y Fernández, M.L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *8*, 309-322.

Perassi, Z. (2009). La educación: futuro en construcción. *Revista Iberoamericana de Educación*, *49*, 9-11.

Pérez, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Publica*, *76*, 1-9.

Pérez, J. (2005). *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

Pérez, J. (2005). *Helen Parkhurst y el Plan Dalton*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

Periódico HOY. (2012). *Desempleados encuentran trabajo por el SIL del Ayuntamiento de Parla*. Recuperado el 23 de febrero de 2012 de: http://www.parlahoy.es/viewtopic.php?f=6&t=5101

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Universitaria de Pedagogía Social*, *16*, 45-64.

PISA (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos*. *Informe Español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ponferrada, M. (2008). *Éxitos difíciles y fracasos invisibles: aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales.* Recuperado el 6 de abril de 2012 de*:* http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/31.htm

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, *10*, 325-345.

Quintana, A, y Montgomery, W. (2006). *Metodología de investigación cualitativa*. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM

Radio Televisión Española. (2013). *Escuelas de segunda oportunidad. Un pulso al fracaso*. Recuperado el 19 de febrero de 2014 de: http://www.rtve.es/noticias/20100117/escuelas-segunda-oportunidad-pulso-fracaso/312380.shtml

Rashid, N., y Tikly, L. (2010). *Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools*. Madrid: British Council.

Raya, E. (2004). Exclusioìn social: Indicadores para su estudio y aplicacioìn para el trabajo social. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 70, 155-172.

Real Decreto 334/1985, de 6 marzo, de Ordenación de la Educación Especial, España. Publicado BOE 65, de 16 de de marzo de 1985. Disponible: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305.

Ritacco, M.J., y Amore, F.J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *15*, 118-137.

Rodríguez, C., y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, 389-403.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, *3*, 29-50.

Rodríguez, M.L. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Rojas, M. (2011). *Pobreza y Exclusión Social. La experiencia de la Unión Europea: Conceptos y Herramientas de Acción*. Madrid: Cuadernos de la EPIC. Publicación periódica de la Escuela de Profesionales de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid.

Rojas, M. (2012). *¿Persiguiendo fantasmas? La exclusión social: conceptos, realidades y mitos.* Recuperado el 28 de marzo de 2013 de http://bibliotecademauriciorojas.files.wordpress.com/2012/04/m-2-rojas-persiguiendo-fantasmas-copia.pdf

Romero, F. (2009). *«Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la Educación»*. Recuperado 22 de noviembre de 2012 de: http://www.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd4981.pdf

Ruíz, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: Crítica y prospectiva*. Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, *10*, 28-50.

Ruiz, M.C. (2008). Herramientas didácticas para evitar el fracaso escolar. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 1-9.

Ruiz, O. (2005). *La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales.* Recuperado 26 junio de 2012 de: http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp

Sánchez, A. (2009). Reflexiones y experiencias innovadoras en el aula. La observación en el aula.*Revista digital Didacta*, *7*, 1-9.

Santos, M.A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, *351*, 23-47.

Sarduy, Y. (2007).El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. Revista Cubana Salud Pública, 33, 0.

Sassiwe, M. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras : definiciones y matices*. Barcelona: Editorial Gedisa

Secretary of State for Education and Science., Secretary of State for Scotland., y Secretary for Wales by Command of Her Majesty. (1978). *The Warnock Report*. London: Her Majesty´s Stationery Office.

Segovia, J., Martos, M.A., y Domingo, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: retos y realidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18, 111-113.

Sen, A. (2000). *Social exclusion: Concept, application, and scrutiny.* Manila:Asian Development Bank.

Sen, A. (2000a). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Sen, A. (2000b). Social exclusion: concept, application and scrutiny. *Social Development Paper*, no 1. Asian Development Bank. Recuperado el 2 de octubre de 2013 en: http://www.adb.org/Documents/Books/Social_Exclusion/Social_exclusion.pdf

Sevilla, D., Luengo, A., y Luzón, A. (2000). *La escuela y sus agentes ante la exclusión social.* Granada. SDG Ediciones.

Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. Universidad de Granada. *Ethos Educativo*, *40*, 1-15.

Silva, S. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Vigo: Ideaspropias Editorial.

Silver, H. (1994). «Social exclusion and social solidarity: Three paradigms». *International Labour Review*, *133*, 531-578.

Silver, H. (2007). *The process of social exclusion: The dynamics of an evolving concept.* United Kingdom: CPRC Working Paper 95.

Silver, H., y Miller, S.M. (2003). «Social Exclusion. The European Approach to Social Disadvantage». *Indicators*, *11*, 1-23.

Social Exclusion Task Force. (2009). Recuperado 25 de septiembre de 2013 de: http://www.cabinetoffice.gov.uk/social_exclusion_task_force.aspx.

Sosa, R. (2006). Exclusión y conocimiento social, *Sociologías*, 8, 274-287.

Steinmayr, R., y Spinath, B. (2008). *The importance of motivation as a predictor of school achievement*. Germany: University of Heidelberg, Department of Psychology, Hauptstraâe.

Stichweh, R. (2005). *Inclusion and exclusion. Studies on the theory of society.* Bielefeld: Transcript.

Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P., y Núñez, J.C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, *24*, 49-64.

Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A.B., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosario, P., y Núñez, J.C. (2011). El fracaso es-

colar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Magister: revista miscelánea de investigación*, *24*, 49-64.

Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusioìn social. Un anaìlisis de la realidad espanÞola y europea.* Recuperado de: http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/estudiossociales_es.html

Subirats, J. (2005). *Anaìlisis de los factores de exclusioìn social. Fundacioìn BBVA*. Recuperado de: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DT_2005_04.pdf

Tapia, J.A. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Tapia, J.A. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Barcelona: Kluwer.

Tejedor, F.J., González, G. S., y García, M. M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *40*, 123-132.

Tezanos, J.F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusioìn social: tercer Foro sobre Tendencias Sociales.* Madrid: Sistema.

Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnoloìgicas.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Tezanos, J.F. (2008). Exclusión social, democracia y ciudadanía económica. La libertad de los iguales. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, *75*, 17-30.

Tirado, R., Fandos, M., y Aguaded, I. (2012). ICT integration in Primary and Secondary Education in Andalusia, Spain: Curricular and Organizational Implications. *Educação, Formação & Tecnologias*. *3*(2), 18-44.

Tonucci, F. (2014). El valor de la diversidad en la escuela. Recuperado de: http://www.youtube.com/watch?v=NAWiwWRoElg&sns=em

UNECSO. (1948). *Declaración de los derechos humanos*. Recuperado de http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/legislacion/organismos_internacionales/naciones_unidas/common/pdfs/D.1-cp—DECLARACI-OO-N-UNIVERSAL-DE-DERECHOS-HUMANOS.pdf

Unesco (2008). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.* París: UNESCO.

UNESCO. (1995) *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Unesco.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: París.

UNESCO. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Unicef (2011). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. Génova: Interfialect.

United Nations Human Rights y Office of the High Commissioner Rights. (1990). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations Human Rights and Office of the High Commissioner Rights. Recuperado de http://www.ohchr.org/en/aboutus/pages/whoweare.aspx

Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, *7*, 1-9.

Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.

Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R., y Muñoz-Cadavid, M.A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, *20*, 724-731.

Valle, A., Nuñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pineda, J.A., y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, *26*, 113-124.

Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., González-Pienda, J.A., y Rosário, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, *44*, 86-97.

Valles, M.S. (2007). *Entrevistas cualitativas. Colección cuadernos metodológicos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Varguillas, C. (2006*). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel*. Instituto pedagógico rural el mácaro. *Laurus.* 73-87.

Vásquez, A. (2010). Competencias Cognitivas en la Educación Superior. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 6, 34-64.

Vidales, I. (2005). *Evolución de la educación en occidente*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

Villa, R., Thousand, J., Nevin, A., Y Liston, A. (2005). Success ful Inclusice Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secundary Education*, 3, 33-55.

Vygotsky. L. (1995). *Fundamentos de defectología*. Moscú: Ediciones Pedagógicas.

Web de la Comisión Europea (2012). *School Enrolment and Early Leavers from Education and Training.* Recuperado de: http://ec.europa.eu/eurostat

Web of Science (1995-2004). Recuperado de: https://www.accesowok.fecyt.es/

Zohar, A. (2006). El pensamiento de orden superior en las clases de ciencias: objetivos, medios y resultados de investigación. *Enseñanza de las ciencias*, *6*, 157-172.

Universidad de Huelva