



UNIVERSIDAD DE BURGOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.
UNA EXPERIENCIA DE AULA ALTERNATIVA DE
ADAPTACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN
BURGOS PARA ALUMNOS EN RIESGO DE
FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR**

Doctorando:
Roberto Ruiz Andrés

Directora de la Tesis Doctoral:
Dra. Dña. Rosa María Santamaría Conde

Burgos, octubre de 2015

A Leonor, Elvira y Pablo.

Siempre os tendré en mi corazón.

AGRADECIMIENTOS

Llegó por fin el momento de dar las gracias a todas aquellas personas que han hecho posible que este trabajo llegara a buen puerto. También es ahora el momento de expresar mi enorme gratitud a todos los compañeros y compañeras con los que me he encontrado en este tortuoso, pero apasionante camino a lo largo de estos once cursos escolares, de ellos es también este trabajo y, gracias a ellos, el Proyecto Aula Alternativa existe y es lo que es.

A mi directora de Tesis, Dra. Rosa M^a Santamaría, por aceptar sin vacilar la dirección de éste trabajo, por sus orientaciones y por el tiempo invertido, pero sobre todo por transmitirme sosiego y tranquilidad. Gracias Rosa.

Gracias a mi familia, por aquellos momentos que han tenido que soportar mi agobio en el proceso de elaboración de esta Tesis y por todo el tiempo que no les he dedicado.

Gracias a todas las personas que han construido el Proyecto Aula Alternativa, a los que han trabajado antes, a los están trabajando ahora y a aquellos que seguirán trabajando en él.

A los compañeros conserjes por su disposición y voluntad de colaboración en un proyecto educativo diferente: Luísa, Javier, Telmo y, especialmente, a Sabino (que descanse en paz) porque, a su forma y manera de entender este Proyecto, siempre estuvo a mi lado. Gracias Gema por tener siempre limpia el Aula (y la cafetera), y por tu buena voluntad para colaborar.

Gracias a los compañeros del Equipo de Conducta, “los de arriba”, José Luis, Alejandro y Javier. Vuestra compañía siempre ha sido agradable. Javier, ¡cómo voy a olvidar tu gran optimismo y las sesiones de psicoterapia que nos ofrecías desde las dos hasta las tres y pico!, gracias.

A las autoridades de la Dirección Provincial de Educación de Burgos por impulsar el Proyecto. A los grandes profesionales, especialmente a Lorenzo y Raquel, por confiar en mí y encargarme los inicios de este gran reto, por vuestro gran apoyo personal en los momentos más duros y por vuestra colaboración e implicación en el Aula durante todos estos años. Siempre habéis estado ahí, gracias.

Gracias a todos los profesionales externos que han tenido relación con el Proyecto. Son muchos, no quiero caer en el error de olvidarme ninguno, todos han empujado generosamente de este “carro”.

A los compañeros profesores del Aula que comenzaron conmigo: Santos, gracias por tu gran apoyo en los duros comienzos y por estar siempre ahí en momentos nada fáciles; Nuria, gracias por la valiosa labor realizada. Rodrigo y Mari Paz, vuestro breve tiempo en el Aula fue importante; gracias a los que continuaron a mi lado y a los que hoy siguen luchando. Gracias Javier por relevarme y por la ilusión y la buena predisposición con la que has comenzado este desafío.

A Bene y Myriam, gracias por aguantarme todos estos años, ¡no sé cómo habéis podido! Sin vuestra enorme aportación e implicación personal en el Proyecto, sin vuestra profesionalidad y buen hacer, nada de lo aquí escrito hubiera sido igual; tened por seguro que buena parte de lo aquí expuesto es fruto vuestro, especialmente gracias.

A los 110 alumnos que han pasado por el Aula Alternativa durante estos once cursos. Hemos compartido muy buenos ratos y también algunos malos, me quedo con los buenos. Sobre todo, he aprendido mucho con todos vosotros: me habéis enseñado sobre adolescencia, sobre didáctica, sobre la escuela, sobre la calle, sobre familia, sobre amigos, sobre dificultades y problemas, sobre atascos, retrocesos y avances..., sobre la vida misma. Esta experiencia, de la que vosotros sois los protagonistas, ha significado mucho para mí: me habéis cambiado, habéis contribuido a que sea mejor profesional y mejor persona. Gracias.

Roberto Ruiz Andrés

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	5
Resumen.....	15
Abstract.....	16
INTRODUCCIÓN.....	17
PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
CAPÍTULO I. FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR.....	23
1.-EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR.....	26
1.1.- Aproximación conceptual al fracaso escolar	26
1.2.- Algunas definiciones de fracaso escolar	30
1.3.- Perspectivas de análisis del fracaso escolar	32
1.4.-Alumnos de fracaso escolar y alumnos de abandono escolar.....	37
1.4.1.-Fracaso escolar versus abandono escolar	37
1.4.2.- Términos afines al fracaso escolar: Abandono Escolar Prematuro (AEP) y Abandono Educativo Temprano (AET).....	41
1.4.3.- El momento en el que se fracasa o abandona	42
1.4.4.- Los alumnos que fracasan y abandonan antes de los 16 años	44
2.- INCIDENCIA Y ALCANCE DEL FRACASO ESCOLAR	47
2.1.- Algunas cifras sobre el fracaso escolar	48
2.2.- Observaciones a la incidencia y alcance del fracaso escolar	51
3.- EL PROCESO DEL FRACASO ESCOLAR.....	54
3.1.-Aproximación al origen del fracaso escolar	55
3.2.-La repetición de curso, un factor relacionado con el fracaso escolar.....	56
3.2.1.-Algunos datos y cifras sobre la repetición de curso.	57
3.2.2.- Estudios, investigaciones y posturas sobre la repetición de curso	61
4.- CAUSAS DEL FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR	65
4.1.- Multitud de factores interrelacionados como causa del fracaso escolar	66
4.2.- Ámbito sociocultural y familiar.....	75
4.2.1.-Colectivos específicos: gitanos e inmigrantes.....	79
4.2.2.-Desestructuración familiar.....	84
4.3.- Ámbito de la institución escolar	85
4.3.1.-El sistema escolar genera fracaso y abandono escolar	85
4.3.2.-Factores relacionados con la escuela que generan fracaso y abandono escolar.	88
4.4- Ámbito personal del alumno.....	118
4.4.1.- Alumnos con dificultades de aprendizaje	121
4.4.2.-Alumnos desmotivados, sin interés y falta de esfuerzo.	124
4.4.3.- Alumnos con problemas emocionales y de conducta.	125
5.- ALGUNAS CONSECUENCIAS DEL FRACASO Y DEL ABANDONO ESCOLAR	131
6.- ALGUNAS PROPUESTAS PARA COMBATIR EL FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR.....	136
CAPÍTULO II. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CONCEPTUALIZACIÓN, TRAYECTORIA HISTÓRICA Y MEDIDAS PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA.....	
1.- APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.	150
1.1.- Conceptualización de la diversidad	151
1.2.- Ámbitos y factores de la diversidad	160
1.2.1.-Diversidad de capacidades y ritmos de desarrollo.	161

1.2.2.-Diversidad de ideas, experiencias, actitudes y conocimientos previos.....	164
1.2.3.-Diversidad de estilos cognitivos y estilos de aprendizaje:.....	165
1.2.4.-Diversidad de intereses, motivaciones, expectativas y necesidades.	166
1.3.- Origen y evolución de la diversidad. Necesidad de respuesta.....	169
2.- LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD	171
2.1.- Algunas ideas generales sobre la respuesta a la diversidad en la escuela	172
2.2.- Trayectoria histórica: de la Educación Especial a la atención a la diversidad	175
3.- LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA A TRAVÉS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA.....	181
3.1.-Algunas ideas previas	181
3.2.- Normativa que regula la atención a la diversidad	183
3.2.1.-Ley de Instrucción Pública. Ley Moyano de 1857.....	183
3.2.2.- Ley de Enseñanza Primaria de 1945	186
3.2.3.- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)	187
3.2.4.- Plan Nacional de Educación Especial de 1978.....	190
3.2.5.- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)	192
3.2.6.-Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre de ordenación de la Educación Especial.....	194
3.2.7.- Real Decreto 334/1985 de ordenación de la Educación Especial	195
3.2.8.-Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)....	197
3.2.9.-Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.....	197
3.2.10.-Orden Ministerial de 23 de junio de 1989.....	198
3.2.11.- Resolución de 15 de junio de 1989, de la Dirección de Renovación Pedagógica, por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB.	198
3.2.12.- Orden de 15 de enero de 1990 sobre planificación de la Educación Especial y ampliación del Programa de Integración para el curso 1991-1992	198
3.2.13.- Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE)	199
3.2.14.- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, sobre Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.	203
3.2.15.- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE, 1995)	204
3.2.16.- Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.....	205
3.3.- Reconceptualización de la Educación Especial: del modelo del déficit al de necesidades educativas especiales.....	206
3.4.- Algunas dificultades en el proceso de implantación del modelo de la integración escolar.	209
4.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE, 2006)	212
4.1.-Los principios de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).....	213
4.2.-La atención a la diversidad como principio de la formación básica.....	215
4.3.-Las medidas educativas para responder a la diversidad en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)	216
4.4.-Los principios pedagógicos y la atención a la diversidad	218
4.5.-Las competencias básicas	220
4.6.-La equidad: los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y la compensación de desigualdades.....	222
4.7.- Integración e inclusión en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)	224
5.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE, 2013).....	227
5.1.- Objetivos y principios.....	227

5.2.- La atención a la diversidad en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.....	229
5.2.1.-Algunos aspectos generales	229
5.2.2.-Cambios a nivel estructural y organizativo	231
5.2.3.- Los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje	234
5.2.4.- Disposiciones que desarrollan la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa	235
5.3.-Algunas percepciones de diferentes autores sobre la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa	238
6.- MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DESDE LA LOGSE (1990) HASTA LA LOMCE (2013).....	242
6.1.-Descripción de las medidas de atención a la diversidad	243
6.1.1.-La adaptación curricular	243
6.1.2.- Adaptación Curricular Individual de carácter significativo	246
6.1.3.-Orientación y tutoría	249
6.1.4.- Optatividad.....	251
6.1.5.- Permanencia de un año más en un ciclo o curso	252
6.1.6.-Reducción de la escolaridad o incorporación anticipada	253
6.1.7.- Programas de Refuerzo Educativo, Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León.	253
6.1.8.- Programas de Diversificación Curricular	258
6.1.9.- Programas de Educación Compensatoria	263
6.1.10.- Medidas excepcionales dentro de los centros ordinarios.	265
6.1.11.-Programas de Garantía Social. Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional Básica.....	267
6.2.- Otras investigaciones sobre los programas y medidas extraordinarias de atención a la diversidad	270
6.3.-Algunas consideraciones generales sobre las medidas específicas o extraordinarias de atención a la diversidad.	273

PARTE II. ESTUDIO DE CASO. LA EXPERIENCIA DE AULA ALTERNATIVA

CAPÍTULO III. CONTEXTUALIZACIÓN, ENFOQUE, OBJETIVOS Y PROCESO METODOLÓGICO.....281

1.- AULAS EXCLUIDAS PARA LA INCLUSIÓN.....	283
1.1.- Críticas a las medidas extraordinarias o específicas (y excepcionales) de atención a la diversidad	285
1.2.- Planteamiento de medidas excepcionales, extremas y externas de atención a la diversidad... 290	
1.3.- Justificación de las medidas excepcionales externas.....	292
1.4.- Contextualización en el Aula Alternativa de la justificación de medidas excepcionales externas. Unas breves reflexiones.	296
1.5.- Alcance y extensión de las medidas excepcionales extremas y externas de atención a la diversidad	299
1.5.1.-Los Programas Complementarios de Escolarización en la Comunidad Autónoma del País Vasco	300
1.5.2.- Unidades de Escolarización Compartida en Cataluña	302
1.5.3.- Las Escuelas de Segunda Oportunidad en Barcelona, Bilbao, etc.....	304
1.5.4.- Proyecto Trampolín en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias	305
1.5.5.-Aulas de Compensación Educativa en la Comunidad de Madrid	306
1.5.6.-Programas de Escolarización Compartida en la Comunidad Autónoma de Islas Baleares	307
1.5.7.-Programa Aulas Externas en la Comunidad de la Rioja.....	307
1.6.- Las investigaciones sobre medidas excepcionales externas de atención a la diversidad.....	308
2.- PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN. ENFOQUE.	313

2.1.- Características generales del estudio	314
2.2.- Enfoque del estudio	315
3.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO	318
3.1.- Estudio de caso.....	318
3.2.- Objeto del estudio	319
3.3.- Propósito y objetivos	321
3.4.- Hipótesis y preguntas de la investigación	323
4.-METODOLOGÍA	324
4.1.- Procedimiento.	325
4.2.- Fuentes de información. Métodos, técnicas e instrumentos de recogida de información.	327
4.3.- Estrategia e instrumentos de análisis de datos.	328
4.4.-Garantías de credibilidad y criterios éticos	329
CAPÍTULO IV. AULA ALTERNATIVA DE ADAPTACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA. UNA EXPERIENCIA DE ONCE CURSOS ESCOLARES.....	331
1.- EL PROYECTO DE AULA ALTERNATIVA. ASPECTOS GENERALES	334
1.1.- Nacimiento y justificación del Proyecto.....	335
1.2.- Definición del Aula Alternativa	337
1.3.-Perfil del alumnado. Criterios de incorporación al Proyecto	338
1.4.- Admisión de alumnos y permanencia en el Programa	339
1.5.- Recursos humanos y materiales	343
2.- LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS DEL AULA ALTERNATIVA	345
2.1- Nivel económico de las familias	346
2.2.-Nivel cultural de las familias.....	348
2.3.-Nivel económico y nivel cultural de las familias.....	349
2.4.- Problemas familiares.....	351
2.5.-Intervención de los servicios sociales en la familia	352
2.6.- Personas con las que vive el alumno durante el curso	353
2.7.- Nivel cultural y problemas familiares.....	355
2.8.- Nivel económico y problemas familiares	356
2.9- Grupos familiares	357
2.10.- Grupo familiar y nivel económico	360
2.11.- Grupo familiar y nivel cultural	361
2.12.- Grupo familiar y problemas familiares	362
2.13.-Personas con las que vive el alumno por grupos familiares	364
2.14.- Número de hijos de las familias en general y por grupos familiares.....	365
3.- CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	368
3.1.- Aspectos generales: sexo, edad y número de alumnos por curso.....	371
3.2. Características a nivel socio-familiar	372
3.2.1.-Grupo familiar al que pertenecen los alumnos.....	372
3.3.2.-Personas con las que vive el alumno durante el curso	373
3.2.3.-Número de hermanos que tiene el alumno.....	374
3.2.4.-Problemas con la justicia.....	375
3.2.5.-Consumo de sustancias tóxicas y adictivas (cannabis y alcohol).....	379
3.2.6.-Las relaciones sociales	380
3.2.7.-Otros datos sobre las características del alumnado	381
3.3.- Características a nivel personal y escolar	392
3.3.1.-Centros educativos de procedencia: titularidad pública o privada- concertada.	392
3.3.2.-Problemas en Educación Primaria	395
3.3.3.-Repetidores	396
3.3.4.- Muchos cambios de centro educativo	397
3.3.5.-Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.....	398

3.3.6.- Utilizaron medidas educativas de atención a la diversidad en los centros ordinarios.	400
3.3.7.-Motivo fundamental de derivación al Aula Alternativa	402
3.3.8.- Se incorporan al Aula con informes previos	404
3.3.9.-Absentismo	405
3.3.10.-Problemas de conducta y mal comportamiento	405
3.3.11.-Mala actitud, falta de interés y motivación ante lo escolar.....	406
3.3.12.-Bajo nivel de competencia curricular.....	406
3.3.13.-Falta de habilidades sociales para la interacción y la relación social	406
3.3.14.-Bajo nivel de desarrollo emocional: autoestima, control emocional, empatía, etc.	407
4.- LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL AULA ALTERNATIVA	410
4.1.- Los objetivos	411
4.2.- Los contenidos y actividades.....	413
4.2.1.- El horario de actividades.....	414
4.2.2.-Actividades relacionadas con las materias curriculares.	417
4.2.3.-Tutoría	421
4.2.4.-Programa de educación para la salud	427
4.2.5.-Taller de prensa	429
4.2.6.-Salidas y excursiones realizadas fuera del Aula	430
4.2.7.-Visitas recibidas en el Aula	434
4.2.8.-Talleres: electricidad, cocina, manuales y otros	436
4.2.9.-Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)	441
4.2.10.-La Revisión	442
4.3.- Metodología.....	443
4.4.- Evaluación.....	446
5.- PLAN ESPECÍFICO PARA LA MOTIVACIÓN, LA REFLEXIÓN Y LA REGULACIÓN DE LA CONDUCTA.....	447
5.1.-Aspectos generales del Plan	448
5.1.1.-Antecedentes.....	448
5.1.2.-Justificación.....	448
5.1.3.-Definición.....	449
5.1.4.-Técnicas psicológicas utilizadas	449
5.1.5.-Elementos físicos	450
5.2.-El proceso de aplicación del Plan	451
5.3.- Sistema de seguimiento y control de la conducta y actitud.	461
5.4.- Valoración del Plan específico para la motivación, la reflexión y la regulación de la conducta.	462
6.- COORDINACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	464
7.- RESULTADOS GENERALES DEL PROYECTO AULA ALTERNATIVA	469
7.1.- Resultados en relación al programa de actividades diseñadas y desarrolladas en el Aula	470
7.1.1.-Sobre las actividades relacionadas con las materias curriculares.	471
7.1.2.-Sobre la tutoría y las actividades relacionadas con ella.....	471
7.1.3.-Sobre las actividades realizadas dentro del Aula con ponentes y monitores externos.	472
7.1.4.-Sobre actividades en salidas y excursiones realizadas fuera del Aula.	473
7.1.5.-Sobre los talleres	474
7.1.6.- Sobre el Plan específico para la motivación, la reflexión y regulación de la conducta: La Revisión grupal y la “Revisión individual.	475
7.2.- Resultados en relación a las familias.....	475
7.2.1.-Unas breves reflexiones sobre las relaciones familia-escuela	475
7.2.2.-Algunas actuaciones y resultados en relación con las familias.....	477
7.3.- Resultados en relación a logros concretos del alumnado	481
7.3.1.-Absentismo	481
7.3.2.- Conducta y comportamiento.....	487
7.3.3.- Actitud, interés y motivación ante lo escolar	492

7.3.4.-Nivel de competencia curricular (NCC).....	494
7.3.5.-Habilidades sociales.....	497
7.3.6.- Bienestar emocional.....	500
8.- PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA INVESTIGACIÓN. LAS ENTREVISTAS CON ANTIGUOS ALUMNOS DEL AULA ALTERNATIVA.....	503
8.1.-Justificación de las entrevistas a alumnos del Aula	503
8.2.- La entrevista semiestructurada	504
8.2.1.- Características de la entrevista semiestructurada	504
8.2.2.-El diseño de la entrevista semiestructurada	505
8.2.3.- Procedimiento de aplicación de la entrevista semiestructurada	506
8.3.-Resultados del análisis las entrevistas. Percepciones del alumnado.....	507
8.3.1.-Resultados de las entrevistas en relación a su historia escolar anterior al Aula Alternativa	508
8.3.2.-Resultados de las entrevistas en relación a su paso por el Aula Alternativa.....	510
8.3.3.-Resultados de las entrevistas en relación a su futuro después del Aula Alternativa.....	511
8.4.-Algunas investigaciones afines.....	512
8.5.-Algunas consideraciones finales sobre las entrevistas y la percepción de los alumnos.....	514
 PARTE III. TRANSFORMANDO SISTEMAS Y ENTORNOS EDUCATIVOS . CONCLUSIONES GENERALES	
 CAPÍTULO V. EL MODELO DE ESCUELA PARA PREVENIR EL FRACASO ESCOLAR.....	
517	
1. ORÍGENES DE LA ESCUELA INCLUSIVA.....	519
2.- DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN.....	522
2.1.- De la marginación a la integración.....	522
2.2.- De la integración a la inclusión.....	524
2.3.-Modelo de la integración versus modelo de la inclusión: Algunas claves diferenciadoras.....	528
3.- CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	532
3.1.- Diversidad de concepciones.	532
3.2.- Concepción actual de inclusión.....	534
3.3.-Definición de inclusión	539
4.- RAZONES PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA.....	544
5.- LA SITUACIÓN REAL DE ESPAÑA EN LO QUE RESPECTA A LA IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DEL MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA	547
5.1.-Desconocimiento sobre el grado de implementación del modelo inclusivo. “Falta mucho por hacer”.....	548
5.2.- Razones por las que no se avanza en la implementación del modelo inclusivo.	553
6.- ELEMENTOS QUE PUEDEN IMPULSAR EL CAMBIO HACIA UN MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA	561
6.1.- Una transformación profunda del Sistema Educativo	561
6.2.- Investigación: Investigar para reflexionar, reflexionar para cambiar	564
6.3.- Legislación más explícitamente inclusiva y más diferenciada del modelo de integración.....	569
6.4.- La difusión del modelo inclusivo mediante experiencias de éxito y “buenas prácticas” investigadas y evaluadas.....	571
7.- PROPUESTAS Y CAMBIOS QUE REQUIERE LA ESCUELA PARA QUE SEA INCLUSIVA.....	573
7.1.- Transformación en la cultura escolar	574
7.2.-Cambio en la actitud de los docentes	576
7.3.- Formación de los docentes	580
7.4.- Liderazgo y cooperación	582
7.5.-La participación de toda la Comunidad y especialmente de la familia.....	583
7.6.- Cambio de las prácticas derivadas del modelo de la integración	587

7.7.-Cambios en el Currículo: un currículo para todos	589
7.8.- Cambios organizativos y metodológicos	593
7.9.- Cambios en la evaluación.....	596
8.- UNA PROPUESTA RELEVANTE: INDEX FOR INCLUSIÓN	596
CONCLUSIONES GENERALES	601
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	621
INDICE DE TABLAS	641
INDICE DE FIGURAS	644
ANEXOS.....	649

Resumen

En el presente trabajo se presenta el análisis de una experiencia educativa de once cursos escolares llevada a cabo con alumnos que se encuentran en situación de fracaso escolar. Se trata de una medida de atención a la diversidad llamada Aula Alternativa, de carácter excepcional y externa a los centros educativos ordinarios en donde un grupo de ocho a diez alumnos, con edades comprendidas entre 15 y 16 años, ayudados por sus profesores, buscan las respuestas educativas ajustadas a sus características y necesidades que el entorno educativo ordinario, por diferentes causas, no les pudo ofrecer. Mediante un programa educativo específico se pretende que este alumnado complete su escolaridad obligatoria, recupere su dañada autoestima y reconduzca su situación escolar reincorporándose de nuevo al Sistema.

Para fundamentar teóricamente este estudio se ha recurrido a la revisión bibliográfica de tres amplios temas: el fracaso escolar, con objeto de buscar una aproximación teórica a la realidad de la que se parte; la atención a la diversidad, para estudiar las diferentes medidas que adopta el Sistema Educativo y encuadrar el Aula Alternativa en ese panorama; y la escuela inclusiva, como posible solución al fenómeno del fracaso escolar mediante una necesaria transformación profunda de los entornos educativos a fin de ofrecer una educación de calidad para todos y con todos.

Tras el análisis cualitativo de esta experiencia y de todos los elementos que la configuran mediante la metodología del “estudio de caso”, se concluye que se obtienen resultados muy positivos en cuanto a logros en el alumnado sobre absentismo, conducta y actitud, habilidades sociales y bienestar emocional. Además, la voz del propio alumnado manifiesta gran satisfacción por este recurso. Sin embargo, pese a estos resultados, se discute en profundidad sobre la conveniencia de implementar este tipo de medidas “segregadoras” de atención a la diversidad. Nos encontramos así en una situación controvertida: entre defender dichas medidas y perpetuar el modelo de “los dos tipos de educación” o, por el contrario, exigir su extinción reclamando un modelo de escuela más inclusivo que permita la presencia, el aprendizaje y la participación de todos.

Palabras clave: Fracaso escolar, atención a la diversidad, escuela inclusiva, Aula Alternativa, medidas excepcionales.

Abstract

In the present work, an analysis of an educational experience is presented. This experience was carried out with students from eleven different school years that are failing at school. It is a measure of attention to diversity called Alternative Classroom (Aula Alternativa); it is exceptional and external to ordinary schools, and it requires a group of eight to ten students aged between fifteen and sixteen that, assisted by their teachers, looked for educational answers that fit their characteristics and need and that the ordinary educational environment, for different reasons could not offer them. By using a specific educational program, the aim is for the students to complete their compulsory schooling, regain their damaged self-esteem, and redirect their schooling situation, returning again to the System.

In order to theoretically base this study, the bibliographic review of three main topics has been carried out: school failure, in order to look for a theoretic approximation to the starting point reality; the attention to diversity, to study the different measures adopted by the Educative System and frame the Alternative Classroom in this context; and the inclusive school, as a possible solution for school failure by carrying out a necessary and deep transformation of the educational environments in order to provide a quality education for everyone and with everyone.

After qualitatively analysing both the experience and all the elements that configure it through the “case study” methodology, the conclusion is that very positive results are obtained regarding students’ absenteeism, behaviour and attitude, social abilities and emotional well-being. Besides, the students’ *own* voice manifests great satisfaction towards this resource. However, in spite of all these outcomes, the convenience of implementing this kind of “segregative” measures regarding attention to diversity. It is a controversial situation: on the one hand, defending said measures and perpetuating the “two types of education” model; or, on the other hand, demanding its extinction asking for a more inclusive educational model that allows the presence, learning and participation of all.

Key words: school failure, attention to diversity, inclusive school, Alternative Classroom, exceptional measures.

INTRODUCCIÓN

... *“los investigadores deben tomar partido, deben investigar asuntos que sean biográficamente relevantes para sí mismos, deben prestar atención a experiencias relevantes para ellos, deben privilegiar el lenguaje de los sentimientos y las emociones sobre el de la racionalidad y la ciencia, deben examinar múltiples discursos, deben escribir textos polifónicos, a varias voces, que incluyan la experiencia del propio investigador. Ello llevaría a un nuevo compromiso con un proyecto auto-reflexivo, moral y político en las humanidades y en las ciencias sociales”* (Plummer, 2005, p.13, citado por Susinos y Parrilla, 2008, p 168).

Una buena parte de nuestra vida profesional va a quedar reflejada en estas líneas mediante el análisis de una experiencia educativa de once cursos escolares que hemos denominado Aula Alternativa. También se reflejará una buena parte de nuestra vida personal, pues no entendemos cómo pueden transcurrir separados ambos ámbitos en una misma persona; no hemos logrado nunca distanciarlos, quizá tampoco lo hayamos intentado con mucho empeño. El resultado es que ni siquiera en esta Tesis, a la hora de mostrar esta experiencia profesional y de vida, hemos conseguido aislar los tintes personales, afectivos y emocionales que inundan toda la exposición.

Como reza la cita del encabezado de la introducción, el tema escogido para la Tesis y sus dimensiones: el fracaso escolar, la atención a la diversidad, el modelo de escuela inclusiva y, sobre todo, la experiencia de once cursos conviviendo con adolescentes en situaciones escolares, personales, familiares y sociales difíciles, es un asunto biográficamente relevante para nosotros, lo cual constituye la razón fundamental por la que lo hemos elegido.

Una segunda razón de peso por la que este tema ha resultado ser de gran interés para elaborar la Tesis se concreta en que no queríamos que esta intensa experiencia, que ha dejado una huella tan profunda en nuestra biografía, quedara desprovista de un marco documental y gráfico que la avalara y, que en cierto modo, la consolidara.

Otro motivo por el que se ha seleccionado este tema viene determinado por nuestra formación como docentes, vinculada a la educación especial y a la psicopedagogía, ámbitos relacionados con las dificultades de aprendizaje y con los problemas que presentan muchos alumnos para enfrentarse, año tras año, al tortuoso mundo de la escuela. Nuestro desarrollo profesional siempre ha estado unido a esos ámbitos *problemáticos* y al alumnado vulnerable por lo cual nos sentimos muy afortunados: es con los “malos alumnos” donde el trabajo del docente adquiere la máxima necesidad y el verdadero sentido, los “buenos alumnos”, los que no tienen dificultades, aprenden a pesar del profesor. El deseo de conocer mejor nuestra profesión, de estar bien formados para ese reto, nos ha inclinado a elegir este tema.

Así pues, la pretensión de plasmar documentalmente esta experiencia vivida, consolidarla y compartirla, constituye el objetivo general que esperamos alcanzar con la elaboración de esta Tesis. Adquirir un profundo conocimiento de nuestra compleja tarea docente, como profesionales que pretendemos ayudar a determinados alumnos a afrontar la escuela y los problemas y dificultades que esta les plantea, es otro logro al que aspiramos. Por último, se persigue con este exhaustivo análisis, obtener unos resultados que contribuyan, aunque sea modestamente, a transformar culturas y tradiciones escolares, a iluminar políticas y modos organizativos diferentes y a establecer prácticas educativas mejores. En síntesis, con esta Tesis se pretende analizar en profundidad el proyecto Aula Alternativa con objeto de adquirir un conocimiento profundo sobre él y sobre la base teórica que lo sostiene, dejar constancia escrita del mismo y poner al servicio de la

comunidad científica y educativa los resultados que se puedan obtener, aportando nuestro *granito de arena* a la mejora de la escuela.

Se ha acotado el estudio a once cursos escolares, desde el curso 2003/2004 hasta el curso 2013/2014 ambos inclusive, debido a que es el periodo comprendido desde el inicio del Proyecto hasta el comienzo de redacción de la Tesis.

El trabajo ha quedado dividido en tres partes. La primera consta de dos extensos Capítulos en los que se aborda el complejo tema del fracaso escolar, su conceptualización, causas y consecuencias. Se deja patente que los factores que intervienen en este fenómeno son muchos y están interrelacionados; además, se hace énfasis en que muchos de esos factores causantes y generadores de fracaso escolar pertenecen precisamente al ámbito escolar. Resulta una paradoja que el Sistema Educativo pretenda la formación básica de todos los jóvenes y, al mismo tiempo, en su seno, se desarrollen culturas, políticas y prácticas educativas que conducen al fracaso escolar. Por ello, cada vez con más fuerza se viene haciendo recaer sobre la institución educativa la responsabilidad de la situación de fracaso escolar y de exclusión en la que se encuentran muchos alumnos. Con esta exposición se pretende comprender la realidad de la que partimos: una institución, con su sistema de valores y normas, con su cultura, que obliga y pretende que todos los alumnos de este país adquieran una formación básica que les permita desarrollarse de manera integral y participar activamente en la sociedad ejerciendo sus derechos y, para ello, articula una serie de planificaciones curriculares y despliega un conjunto de procedimientos más o menos estandarizados. Frente a ello se sitúan muchos alumnos a los que les resulta realmente difícil alcanzar esas pretensiones y ajustarse a los rígidos planteamientos curriculares, así como a los procedimientos establecidos para conseguirlas, para más de un 25% del alumnado les resulta imposible.

El segundo Capítulo, la atención a la diversidad, aborda precisamente esa consciencia de la institución escolar para darse cuenta de que los objetivos de una formación básica tal y como están planteados y los procedimientos para alcanzarlos no son adecuados para todos los alumnos. Intentando responsabilizarse de ello, la escuela reconoce que existen características y necesidades educativas diversas para las que es preciso ajustar la respuesta educativa a fin de que todos los alumnos aprendan, se desarrollen y adquieran esa formación y competencias básicas. Para ello la escuela articula medidas de ajuste que hagan compatible un currículo común y básico con la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y necesidades de los alumnos. Ante este reto, se despliegan medidas de adaptación del planteamiento escolar establecido para la mayoría, desde las más ordinarias hasta otras más específicas. Cuando ni siquiera esas medidas específicas responden a las características y necesidades de algunos alumnos, se plantean medidas excepcionales, extremas y/o externas a los centros. En este marco situamos el Aula Alternativa.

En una segunda parte de la Tesis, que quedará dividida en otros dos Capítulos, contextualizaremos toda la fundamentación teórica realizada previamente. En el Capítulo III, como introducción al estudio de la fase experiencial (la cual se afronta en el Capítulo IV), se hablará sobre esos procesos difíciles, complejos y dilemáticos de adaptación del

currículo común y básico a las características y necesidades individuales de determinados alumnos. Este dilema de adaptar lo común a las características y necesidades individuales de todos los alumnos sitúa a la escuela en una encrucijada: o se opta por medidas de atención a la diversidad segregadoras, propias del modelo de la integración que ya debía de haberse superado, o se decide por el modelo inclusivo que defiende el derecho de todos a una educación de calidad mediante la participación y el aprendizaje en los mismos contextos educativos y de una enseñanza común. Abordaremos la conveniencia y la justificación de determinadas medidas excepcionales como el Aula Alternativa. Entonces nos situaremos en la contradicción de, por un lado, defender tales medidas “segregadoras” a la luz de lo que sabemos por haber sido partícipes de ellas y de los resultados que se obtienen de éste y de otros estudios y, por otro lado, de criticarlas, porque nunca debieran haber existido. En todo momento se ponen de relieve aquellas culturas, políticas organizativas y prácticas educativas desarrolladas en los centros educativos ordinarios que constituyen verdaderas barreras para la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, barreras que justifican la conveniencia de organizar entornos educativos “menos malos”, como el Aula Alternativa para determinados alumnos.

En el mismo Capítulo III se establecen además los objetivos concretos de este estudio sobre el Aula Alternativa. Se utilizará la metodología cualitativa en el proceso de análisis de esta fase experiencial, bajo los paradigmas sociocrítico e interpretativo. Siguiendo algunas orientaciones de la literatura revisada, haremos partícipes directos a los alumnos en proceso investigador mediante unas entrevistas semiestructuradas que se aplican. Se indican también las partes en el proceso metodológico, las fuentes de información y el procedimiento de análisis de datos y la obtención de resultados.

En un cuarto y extenso Capítulo, también perteneciente a esta segunda parte de la Tesis, se abordará toda la experiencia del Aula Alternativa, desde el nacimiento hasta la actualidad. Se estudiarán las características de las familias y de los alumnos para obtener una comprensión profunda de la realidad. Tras ese análisis exhaustivo se detalla la propuesta educativa del Aula Alternativa diseñada y desarrollada a lo largo de once cursos escolares. Se realizan valoraciones pormenorizadas de cada elemento de la propuesta educativa, así mismo se recogen resultados concretos en algunas variables relevantes relacionadas con el alumnado como el absentismo, la conducta y actitud, las habilidades sociales o el bienestar emocional. Además, siguiendo las orientaciones sobre formas novedosas de investigar que proponen varios autores, se ha recogido el punto de vista de algunos exalumnos sobre la experiencia educativa, resultando mostrarse altamente satisfechos.

Una última parte del trabajo la constituye un Capítulo en el que se aborda una propuesta global y actual para responder a la diversidad y combatir la lacra del fracaso escolar: la escuela inclusiva. Constituye este Capítulo el elemento que cierra el círculo teórico establecido entre los dos primeros Capítulos, quedando en el centro la experiencia del Aula Alternativa como reflejo de una realidad compleja, cuya existencia pone de manifiesto que otras realidades educativas ordinarias pueden y deben mejorar. En esta línea se pone de manifiesto la reclamación de una transformación profunda de nuestro

modelo de escuela que incluye modificar las culturas, las políticas y las prácticas educativas para ofrecer una educación de calidad para todos en la que nadie fracase y de la que nadie quede excluido.

El amplio marco teórico seleccionado, sobre fracaso escolar, atención a la diversidad y escuela inclusiva constituyen los tres pilares fundamentales sobre los que descansa el eje central de esta Tesis: la experiencia del Aula Alternativa. No hemos podido obviar ninguno de esos tres pilares, pues uno constituye la realidad de la que partimos (alumnos en situación de fracaso escolar); otro, los planteamientos del sistema escolar para cumplir con los objetivos propuestos (atención a la diversidad); y un tercero (educación inclusiva), se perfila como una solución global por la que, respondiendo a la diversidad de todos y concibiéndola como un valor, se combate el fracaso escolar.

Para finalizar se elaboran unas conclusiones como valoración de los resultados obtenidos tras el extenso análisis sobre la literatura revisada y sobre la experiencia misma del Aula Alternativa. Dichos resultados y las conclusiones que se desprenden ponen de manifiesto que este estudio ha supuesto, sin duda, un aporte importantísimo para nuestra formación como docentes y como investigadores. Ahora se espera, modestamente, que esta investigación, estos resultados y conclusiones, no queden despegados de la realidad educativa y sirvan de estímulo para una reflexión profunda y compartida sobre el modelo de escuela que tenemos y sobre el modelo que queremos. Poniendo así, nuestra pequeña aportación a la optimización de la práctica educativa.

PARTE I

FUNDAMENTACIÓN

TEÓRICA

CAPÍTULO I

FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR

...”en este país se jalea demasiado el fracaso escolar, se hace poco para combatirlo y, como si de una patata caliente se tratara, va de mano en mano sin que nadie realmente apueste por enfriarla” (Escudero y Martínez Domínguez, 2011, p.101).

Cada vez se alzan más voces y con mayor rotundidad reclamando la necesidad de combatir un fenómeno tan dañino como es el fracaso escolar. La preocupación por abordar el fracaso escolar desde distintas instituciones y gobiernos procede por un lado, de las enormes dimensiones que adopta, y por otro, de las importantes repercusiones que tiene este fenómeno en el plano individual, familiar, escolar y social. Respecto a las dimensiones, el baile de cifras existente se debe a la falta de una definición clara del fenómeno. No obstante, en lo que todo el mundo está de acuerdo es en señalar que los índices del fracaso y abandono escolar son muy altos y sus efectos devastadores, originando exclusión escolar y social.

El fracaso escolar es un fenómeno complejo, polifacético y ambiguo, difícil de definir y más difícil de eliminar o al menos de minimizar (Marchesi, 2004; Escudero, 2005a). Está asociado a realidades como absentismo, dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento, repetición de curso, problemas de conducta, abandono escolar temprano, exclusión escolar, exclusión social. Además, son innumerables los factores y ámbitos de índole personal, familiar, escolar y social con los que guarda estrecha relación a diferentes niveles de profundidad. Esos factores, que a su vez interaccionan entre sí, dibujan un panorama enmarañado al cual nos asomamos en este Capítulo con el fin de intentar esclarecer algunos de los múltiples aspectos vinculados al concepto mismo, a sus causas y a las consecuencias derivadas. Paisaje arduo al que nos adentramos en esta redacción, unas veces con impotencia e indignación, otras embargados por la emoción que ofrece el haber vivido y convivido en ese escenario durante largos años, siempre con el convencimiento de que la lucha por intentar (al menos intentar) hacer más digna la vida de unos cuantos adolescentes ha valido la pena.

Como solución ante el fracaso escolar, la investigación educativa reclama cambios profundos y sustanciales en el sistema educativo, debido a que muchos de los factores que se relacionan con este fenómeno e inciden fuertemente sobre él, pertenecen al ámbito escolar. Desde frentes más cercanos se insiste en la necesidad de intervenir en el ámbito escolar y se proponen, para abordar el fenómeno, cambios en la cultura escolar tradicional imperante, elaborar una buena selección y organización de la enseñanza básica, introducir nuevas medidas organizativas y de atención a la diversidad, la reforma del currículo y la evaluación, entre otros. Desde entornos más lejanos, la Unión Europea (Parlamento Europeo, Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se organizan Declaraciones, Conferencias y políticas impulsoras de culturas y prácticas inclusivas con fin de reducir las tasas de fracaso y abandono escolar. Las decisiones políticas y algunas medidas adoptadas, aunque parece que están dando algún fruto en nuestro país, aún resultan insuficientes.

A pesar de la complejidad que encierra el fracaso escolar, encontramos que apenas existen diferencias sustanciales en la mayor parte de los autores consultados respecto a consideración general del fenómeno como algo dañino y perjudicial. Abundan también las ideas generalizadas sobre las causas, las soluciones y las repercusiones que acarrearán el fracaso y el abandono escolar. Sin embargo, aunque las coincidencias bibliográficas respecto a esta realidad que nos ocupa son grandes, hemos encontrado también matices diferentes, hay autores que estudian el fenómeno desde la perspectiva de la exclusión escolar y social; otros autores ponen énfasis en unos aspectos concretos más que en otros a la hora de explicar el fracaso escolar, las causas o condicionantes, las consecuencias y las soluciones.

Por coherencia con nuestra Tesis, haremos especial referencia a los alumnos que no logran el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, principalmente porque han abandonado la escuela antes de los 16 años. Esta es para nosotros la versión más trágica y más “dura” del fracaso escolar: cuando el alumno no ha sido capaz de alcanzar los objetivos mínimos planteados en la enseñanza básica y obligatoria (Marchesi, 2003; Martínez García, 2009; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). La literatura revisada prefiere hablar explícitamente de fracaso escolar en estos casos, mientras que en otros, cuando no se logra continuar estudios postobligatorios, se barajan términos como *abandono escolar temprano* (AET) y *abandono escolar prematuro* (AEP). El hecho de no haber logrado la titulación mínima, supone que esos alumnos no han alcanzado ciertos niveles de desarrollo y no han adquirido las competencias básicas para incorporarse a la sociedad y participar activamente en ella. Las causas atribuidas a este hecho son tan variopintas que se plantea si el fracaso no es más responsabilidad de la escuela y de la sociedad que del propio alumno. El fracaso escolar en este sentido supone matices diferentes respecto al llamado *abandono escolar temprano* en donde ya se ha logrado, al menos, el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En este Capítulo se abordará en primer lugar el complejo concepto de fracaso y abandono escolar. Se analizará cómo se asocian al mismo diversas realidades tales como abandono, absentismo o exclusión educativa, así como el alcance que tiene este fenómeno.

Seguidamente veremos cómo el proceso del fracaso comienza en la Educación Primaria con retrasos y repetición de curso. Nos adentraremos en la compleja labor de concretar las causas del fracaso escolar, para ello hemos estructurado las mismas en tres ámbitos: sociocultural y familiar, escolar y personal, en consonancia con la mayor parte de la literatura consultada. En cada uno de estos ámbitos se encuadran un gran número de factores que están interaccionando entre sí y a su vez están interrelacionados con factores de otros ámbitos.

A continuación, se expone el ámbito escolar con mayor detenimiento por la relación que guarda con nuestra Tesis. Aquí se abordan con amplitud los factores como la concepción y tratamiento de la diversidad, la formación del profesorado, el currículo, la metodología de la enseñanza y aprendizaje, la evaluación, entre otros. Se indica la gran incidencia y determinación de estos factores escolares en el fracaso, abandono y exclusión escolar. A medida que se van presentando los factores dentro de los distintos ámbitos, es

inevitable ofrecer algunas pautas, estrategias, sugerencias y posibles soluciones para prevenir y/o combatir el fracaso y el abandono escolar, sobre todo en relación con la escuela; no obstante, se ha elaborado un epígrafe aparte con una recopilación de distintas propuestas y posibles soluciones sugeridas por autores diversos.

Para finalizar este extenso Capítulo, se tratan las devastadoras consecuencias que derivan de este fenómeno tanto a nivel social, escolar, familiar y personal.

1.-EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR

En este apartado pretendemos realizar una primera aproximación al concepto del fracaso escolar indicando, en primer lugar, unas ideas generales que la literatura revisada destaca, tales como: la complejidad, ambigüedad y multicausalidad del fenómeno; las repercusiones que tiene más allá de la escuela; la vinculación evidente que existe entre el fracaso escolar y el aumento de la edad de la escolaridad obligatoria, así como con los elevados niveles de exigencia de la misma; también hablaremos sobre las connotaciones negativas para el alumno que del propio término “fracaso escolar,” se derivan. A continuación, de manera más concreta, expondremos algunas definiciones de fracaso escolar para observar varias diferencias según autores. Seguidamente explicaremos dos perspectivas desde las que se estudia y analiza el concepto de fracaso escolar: perspectiva de exclusión social y perspectiva de exclusión educativa. También abordaremos diferentes términos asociados al fracaso escolar como el de abandono escolar y otros afines como *abandono escolar temprano* y *abandono escolar prematuro*. Para terminar este epígrafe, haremos un punto y aparte tratando brevemente algunas cuestiones sobre los alumnos que abandonan la escuela antes de los 16 años, debido a la coincidencia con los alumnos objeto de estudio en esta Tesis. Finalmente y a modo de síntesis recogeremos algunas conclusiones e ideas que nos parecen más importantes sobre este denso epígrafe que trata de conceptualizar y delimitar el fenómeno del fracaso escolar.

1.1.- Aproximación conceptual al fracaso escolar

Vamos a referirnos en primer lugar a cuatro apreciaciones comúnmente aceptadas en la literatura revisada sobre el tema las cuales nos acercan al concepto.

a) El fracaso escolar es ambiguo, impreciso y complejo

Una primera afirmación frecuentemente aceptada nos habla del fracaso escolar como un concepto ambiguo, complejo, difícil de definir y delimitar. Por una parte, se relaciona con realidades muy heterogéneas tales como bajo rendimiento académico, problemas de conducta, comportamientos inadecuados, absentismo escolar, abandono, exclusión educativa, repetición de curso, malestar de docentes, familias y estudiantes, experiencias negativas, bajas expectativas, etc. Por otra parte, tiene que ver con multitud de factores que

lo generan: sociales, escolares, familiares, personales. Por ese motivo el fracaso escolar es difícil de combatir. Nos encontramos frente a un fenómeno que se ha definido con muchas palabras y significados. Así lo expresa Escudero (2005a)

No siempre es fácil hablar con precisión del fracaso escolar y comprenderlo. Tampoco es sencillo pensar, decidir y actuar coherentemente para combatirlo... el fracaso escolar es como un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir. (pp.1- 2)

Otra causa de dicha complejidad, ambigüedad y dificultad para definirlo y delimitarlo procede de la diversidad de conceptos nuevos que van apareciendo como *abandono escolar temprano* o *abandono escolar prematuro*, a los cuales se adscriben diferentes grupos de jóvenes con distintas edades y con determinados niveles de estudios alcanzados. Cuestión esta última que abordaremos con profundidad más adelante.

b) El fracaso escolar traspasa el ámbito escolar

Una segunda apreciación general es que el fracaso escolar es una cuestión inherente al sistema educativo en el sentido de que es algo artificial, no natural, creado en y desde la escuela. Nos referimos a una realidad que aparece y se desarrolla en la escuela. Sin embargo, todos los autores coinciden en que el fenómeno excede el ámbito escolar (Escudero, 2005a; Escudero, 2005b; Martínez Otero, 2009). El fracaso escolar trasciende al ámbito laboral, social, político e incluso económico. Así lo afirma Marchesi (2004) “El problema del fracaso escolar, no es solo un problema educativo, es también un problema con enormes repercusiones individuales y sociales” (p.31). No solo es que en su origen o precipitación estén implicados factores sociales, familiares, económicos, escolares, etc., sino que además es un fenómeno que deja su huella más allá de la escuela, repercutiendo más allá de la escuela. En palabras de Martínez Otero (2009) “En este concepto polimórfico, todos los que intervienen en la educación tienen su responsabilidad: la sociedad, la familia, la institución escolar, los profesores, los alumnos y aun los legisladores. En realidad, se trata de un fracaso social, porque de un modo u otro la disfuncionalidad afecta al conjunto de la sociedad” (p. 69).

Por otro lado, se tiende a asociar fracaso escolar y predicción de exclusión social. Así pues, el fracaso escolar no se puede abordar sin su interpretación en términos socioculturales y que, de una manera u otra, los significados que se construyen culturalmente en torno al fenómeno aluden a exclusión, pobreza, empleo precario y en suma, negatividad. (Escudero, 2005b)

A nivel personal el fracaso escolar deja heridas en el alumnado que persisten en la vida de adulto. En la escuela se interioriza la responsabilidad del fracaso, de ser diferente e inferior, esto es origen de muchos problemas de conducta en la escuela (Hargreaves, 2003). El fracaso académico genera sentimientos de fracaso generalizado, lo cual va unido a un concepto de sí mismo inferior y una baja autoestima; cerca de ello están los procesos de exclusión o disrupción, que en el peor de los casos, puede degenerar en violencia

escolar. Hemos observado en nuestros alumnos del Aula Alternativa las huellas del fracaso, las marcas profundas en diversos planos de la personalidad. Probablemente sea a nivel afectivo-emocional donde más daño causa el fracaso escolar, el cual es vivido por el alumno como fracaso personal. Un autoconcepto desajustado y una autoestima muy baja destacan por encima de todo como secuelas que se arrastran durante largo tiempo, quizá durante toda la vida. De sobra es conocida la incidencia de estos factores en el desarrollo y el aprendizaje. Aspectos que trataremos con más profundidad al final del Capítulo, pero necesitábamos mencionarlos aquí para ir adelantando el alcance de este fenómeno.

c) El fracaso escolar está vinculado al aumento de la edad de la escolaridad obligatoria y al alto nivel de exigencia

Una tercera aseveración que no pocos autores señalan es que el fracaso escolar es un fenómeno de gran incidencia, pero relativamente reciente y que está originalmente vinculado a dos hechos: a la extensión de la escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años, y al aumento del nivel de exigencia para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (Martínez García, 2009; Fernández Enguita et al., 2010; Roca, 2010; Carabaña, 2010).

A partir de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (en adelante LOGSE), el hecho de ampliar la edad de la escolaridad obligatoria de los 14 a los 16 años, hace que aumente el fracaso escolar, y proporcionalmente la preocupación por el mismo, así como el interés por combatirlo. Las razones que en su día justificaban dicha ampliación eran modificar algunas circunstancias vigentes con la *Ley General de Educación* (LGE, 1970) tales como aprovechar el capital y talento humano de clases menos favorecidas, no determinar prematuramente el itinerario a seguir a los 14 años del alumnado que decide continuar estudiando (Bachillerato Unificado Polivalente o Formación Profesional-I), cubrir los dos años de vacío hasta la incorporación legal al mundo laboral, elevar el nivel formativo de los jóvenes, entre otras. La escuela ha de asumir obligatoriamente ahora a un grupo de alumnos con más dificultades, más desmotivados y con menos interés; muchos de los cuales, anteriormente abandonaban los estudios o se incorporaban a la Formación Profesional-I.

En cuanto al segundo hecho, el aumento del nivel de exigencia para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, constituye una de las causas más importantes de las altas cifras del fracaso escolar en España, como veremos más adelante. Cada vez es mayor el nivel de exigencia, de conocimientos, de desarrollo y de rendimiento educativo que la sociedad impone y encarga a la institución escolar para que el alumnado se incorpore de forma autónoma a la sociedad y al mundo laboral.

A menudo oímos, en claustros y en las salas de profesores, que “se ha bajado el nivel de conocimientos”, que “antes se impartía más contenido” y comentarios similares. Pensamos, como Martínez García (2009), que esto no es cierto. Los contenidos se han ido añadiendo en los diseños curriculares oficiales los cuales después recogen las editoriales y los profesores los trasladan directamente a la práctica del aula. Esa cantidad de contenidos,

centrados en el aspecto conceptual, de carácter memorístico, muchas veces descontextualizados y carentes de significado para los estudiantes, se traduce en un mayor y excesivo nivel de exigencia para buen número de alumnado que queda abocado al fracaso escolar por un currículo exigente, mal diseñado y mal desarrollado en la práctica.

Como veremos más adelante, sería conveniente establecer un diseño curricular definiendo los conocimientos mínimos y habilidades o competencias básicas. Es decir, sería preciso determinar cuáles son los niveles de conocimiento, rendimientos mínimos y competencias básicas exigibles en la educación obligatoria para la incorporación satisfactoria de un alumno a la sociedad (Marchesi, 2003; Pérez y Marchesi, 2003; Escudero, 2005a; Coll, 2006).

La mezcla de estos dos hechos: más alumnos al sistema -y no precisamente “los mejores”-, y mayor nivel de exigencia e indefinición de conocimientos mínimos, son aspectos extraordinariamente vinculados al fracaso escolar y constituyen el compuesto favorable para el nacimiento, el desarrollo y la extensión del mismo.

d) El fracaso escolar está asociado a connotaciones negativas para el alumno.

Una cuarta apreciación es que el concepto de fracaso escolar tiene connotaciones negativas para el alumno. El término fracaso hace referencia a perder, fracasado a perdedor. Conlleva descalificación y estigmatización del alumno que afecta a su autoestima y confianza para mejorar (Marchesi, 2003); ofrece una imagen negativa del alumno y centra el fracaso en el mismo, en sus condiciones o características personales (desmotivación, falta de capacidades, sin interés, sin hábitos de trabajo y estudio...), lo cual supone culpabilizar al alumno, haciendo recaer sobre él la responsabilidad del fracaso y desresponsabilizar a la escuela (Martínez García, 2009; Fernández Enguita et al., 2010).

En la misma línea Gimeno Sacristán (2004) en el *Congreso Anual sobre fracaso escolar* celebrado en Palma de Mallorca expone en su conferencia que el fracaso escolar comprende el fracaso educativo atribuible a la institución escolar que es la que lo genera y, sin embargo, se presenta frecuentemente como derrota del alumno.

Se viene constatando que el fracaso escolar es fruto de un proceso en el que intervienen también factores sociales y familiares (contexto social, nivel económico, valores familiares,...), escolares (modelo didáctico, estilo docente, currículo, evaluación...), políticos (organización del sistema, nivel de exigencia...) y personales (capacidades, motivaciones...), como veremos más adelante. ¿Por qué atribuir toda la responsabilidad al alumno cuando en realidad son multitud los factores externos que están incidiendo? Por otra parte, la expresión *fracaso escolar* hace referencia a “fracaso” en general, es decir, como que el alumno no hubiera progresado nada en los años de escolaridad precedentes ni en conocimientos ni en desarrollo personal y social. Eso no es cierto, el alumno ha alcanzado unos niveles (los que sean) de desarrollo y aprendizaje (Marchesi, 2003; Pérez y Marchesi, 2003). En cualquier caso *fracaso escolar* señala negativamente y estigmatiza injustamente al estudiante.

Estas cuatro apreciaciones generales y compartidas por los autores constituyen un primer acercamiento al estado de la cuestión y al concepto mismo de fracaso escolar. Pasamos ahora a desgranar algunos rasgos que definen y concretan el fenómeno.

1.2.- Algunas definiciones de fracaso escolar

Seguidamente expondremos algunos rasgos definitorios del fracaso escolar comentando diversos matices o aspectos en los que algunos autores ponen más énfasis a la hora de abordar este fenómeno.

Tradicionalmente el fracaso escolar se ha definido en relación a una constante: incapacidad del alumno para afrontar las tareas y exigencias escolares, fundamentalmente por falta de inteligencia o aptitud, falta de esfuerzo y voluntad. Desde esta óptica tradicional el fracaso escolar se produce cuando los estudiantes no alcanzan un nivel mínimo de escolarización (o nivel de conocimientos). Así, el concepto de fracaso escolar aparece frecuentemente vinculado a realidades como bajos resultados, malas calificaciones, escaso rendimiento, etc.

El fracaso escolar en palabras de Rodríguez, Álvarez y Moreno (2009) “...alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad y específicamente en determinados momentos críticos de la misma, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular” (p.176). Observemos que en esta definición se pone énfasis en el alumno, es él quien tiene las dificultades para alcanzar un nivel de aprendizaje establecido regularmente para todos los alumnos. Esas dificultades son multicausales, pero las sufre el propio alumno. También se remarca que se produce en una edad o momento crítico, que normalmente coincide con la adolescencia.

Otros puntos de vista diferentes, más coherentes con las posturas actuales, desfocalizan el problema, tradicionalmente centrado en los estudiantes, para separarlo en múltiples factores que lo explican. Sobre todo responsabilizando al sistema educativo, el cual no es capaz de hacer frente a sus obligaciones (Martínez García, 2007). Este mismo autor, en otro documento, entiende el fracaso escolar como el resultado de no lograr el título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se refiere al fracaso escolar “...como el hecho administrativo de no lograr el título académico mínimo o como no alcanzar cierto nivel mínimo de conocimientos” (Martínez García, 2009, p.56). Esta es para nosotros la versión más restringida, más trágica y más “dura” del fracaso escolar: cuando el alumno no ha sido capaz de alcanzar los objetivos y capacidades mínimas planteadas en la enseñanza obligatoria. Coinciden también en esta definición otros autores como Fernández Enguita et al. (2010).

Por su parte, Martínez-Martínez, Padilla, López-Liria y Pérez Mora (2012) añaden a la definición anterior la espinosa cuestión de la repetición de cursos académicos, al asegurar que “Entendemos por fracaso escolar el no obtener titulación acreditativa al final del periodo de escolarización obligatoria y a la repetición de cursos académicos” (p.533). Nos detendremos en esta cuestión más adelante.

Para Marchesi (2003), hablar de fracaso escolar significa abordar tres cuestiones fundamentales: una referida a los alumnos con bajo rendimiento, otra que analiza las causas de los alumnos que abandonan la Educación Secundaria Obligatoria sin haber logrado la titulación correspondiente y una tercera cuestión que señala las consecuencias laborales y sociales de los alumnos que no han alcanzado los conocimientos y habilidades necesarios para desenvolverse en la vida social y laboral de modo satisfactorio o para proseguir sus estudios. Esta mayor amplitud conceptual sugiere preguntarnos si la responsabilidad de no titular es del alumno o de la institución.

Ya desde este nuevo punto de vista, Escudero (2005a) entiende el fracaso escolar como un *desencuentro* entre lo que la escuela y los profesores esperan y exigen, y lo que determinados alumnos pueden dar y demostrar, lo cual es menos de lo que se espera, menos de lo que está establecido como marca o nivel.

Coincidimos plenamente en este sentido con la idea de desajuste, de distancia o de desencuentro entre la escuela y el alumno, ya que de este modo no se hace recaer directamente la responsabilidad solo en el alumno. Si hay un desajuste, la responsabilidad incide principalmente en quien organiza la enseñanza, es decir, la institución escolar y, de modo más indirecto, en la sociedad misma que encarga a la escuela la formación de sus miembros más jóvenes. El alumno es quien está obligado a acudir a un lugar donde ya hay planteado un currículo, un marco establecido de aprendizajes, un nivel de exigencias, unas normas, etc. La institución escolar presupone que aquello que plantea es adecuado y ajustado para aquel al que va dirigida la propuesta, pero a veces se equivoca, hace presunciones erróneas. ¿De quién puede ser la “culpa” si hay un desencuentro entre aquello que se propone y el receptor de tal propuesta? Está claro, de quien elabora la propuesta.

Estamos comprobando diariamente este desajuste: el currículo oficial (objetivos, contenidos, aprendizajes...), los modos de entenderlo por parte de los docentes, las prácticas de enseñar y evaluar, el modo de responder (o de no responder) a las dificultades de algunos alumnos, entre otras cuestiones que plantea la escuela, chocan, no se aproximan, hay demasiada distancia, no hay encuentro cercano (cualquier expresión puede valer), con factores internos o externos al propio alumno. Hablamos de factores personales (características, capacidades, intereses, motivaciones, necesidades...), sociales (etnia, clase social, amigos, barrio...), familiares (tipo de familia, nivel cultural, expectativas...) con los que el estudiante acude a la escuela.

Dado que el término fracaso escolar es ambiguo: para unos es repetir curso, para otros es suspender varias asignaturas, para otros abandono escolar, para otros es no titular (como veíamos al principio), en el estudio que realizaron Marchesi y Lucena sobre los cursos 2001 y 2002, unificaron el concepto y adoptaron los términos “problemas de aprendizaje y rendimiento escolar insuficiente” (Marchesi y Lucena, 2003).

Martínez-Otero (2009) pone énfasis en la diferencia entre los resultados logrados y los objetivos pretendidos. Define el fracaso escolar como: “toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los

objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas” (p. 69). De esta definición resaltamos que son las calificaciones, las notas, las que vienen a concretar si un alumno tiene o no fracaso escolar.

Hablaremos más adelante sobre la práctica de la evaluación que se viene desarrollando en los centros como una de las causas asociadas al fracaso escolar. Adelantamos aquí, en relación a la definición anterior, que la escuela, con sus mecanismos internos de evaluación juzga, valora y dicta éxito o fracaso y de este modo limita el derecho a la educación, a una educación de calidad, a muchos alumnos (Gimeno Sacristán, 2004). Pensamos que las calificaciones o notas, pese a ser utilizadas de manera generalizada en todos los centros, proceden de un sistema de evaluación obsoleto, centrado en los resultados, basado normalmente en la reproducción escrita (examen) de unos contenidos retenidos memorísticamente. Dichas prácticas de evaluación se reducen a la evaluación sumativa, con finalidad acreditativa y con procedimientos de dudosa validez (Martínez-Martínez et al., 2012).

En suma, en la conceptualización del fracaso escolar, no existe un criterio común que permita definir unívocamente el concepto de fracaso escolar. Actualmente se ha pasado de poner el foco en el alumno y sus dificultades personales y familiares a hacer recaer la responsabilidad en la escuela; el fracaso escolar existe porque existe la escuela y el propio concepto aparece vinculado a la cultura escolar, a sus modos de organizarse y a sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, de evaluación que lo dictamina.

Vistos algunos de los factores que configuran y definen el fracaso escolar, inseparables de ciertos aspectos que lo están originando, pasamos ahora a exponer dos perspectivas que se vienen utilizando recientemente para el estudio de tan complejo fenómeno.

1.3.- Perspectivas de análisis del fracaso escolar

Continuamos con la exposición de dos perspectivas desde las que se ha analizado el fracaso escolar con la pretensión de una mejor comprensión: perspectiva de la exclusión educativa y perspectiva de la exclusión social.

La complejidad del fracaso escolar que hemos apuntado, entre otras cosas, por la infinidad de dimensiones y relaciones con otros fenómenos asociados, no hace fácil encontrar un marco de referencia para obtener una comprensión plena y satisfactoria del mismo (Escudero, González y Martínez Domínguez, 2009). En un intento de clarificar el concepto de fracaso escolar, se ha tratado de estudiar este polimórfico fenómeno desde la perspectiva de la exclusión social y desde la perspectiva de la exclusión educativa (Escudero, 2005b). Ambas discurren por senderos muy próximos y en ocasiones se entrecruzan y se tornan inseparables.

Hemos incluido aquí estas perspectivas de análisis por dos razones fundamentales. La primera porque guarda una gran vinculación con nuestra Tesis. El estudio que

presentaremos sobre el Aula Alternativa en cierto modo está fundamentado en el análisis de factores sociales, familiares, escolares y personales relacionados con alumnos que presentan ya exclusión escolar y alto riesgo de exclusión social. Desde este análisis intentamos contribuir a la explicación y comprensión del fracaso escolar, de su conceptualización y origen, inseparables del contexto escolar en el que, como docentes, tenemos una gran implicación y responsabilidad. La segunda razón se debe a que estas perspectivas de análisis ofrecen la posibilidad de profundizar y evidenciar las drásticas consecuencias y repercusiones del fenómeno, cuestión que nos parece importante de cara a urgir políticas y estrategias para combatirlo. La perspectiva de la exclusión permite tener una visión más amplia de la compleja realidad que está detrás de la expresión de fracaso escolar (Martínez Domínguez, Mendizábal y Sostoa, 2009).

a) Perspectiva de exclusión social

Desde esta perspectiva se sostiene que la investigación de grupos en riesgo de exclusión social, puede dar con algunas claves para el análisis del fracaso escolar. Autores como Susinos y Parrilla (2013) afirman que la investigación sobre la exclusión social se ha realizado de manera independiente por parte de las distintas disciplinas clásicas (sociología, psicología, pedagogía, etnografía...) que han estudiado el fenómeno de la exclusión de manera parcelada y por separado. Así se realizan estudios de exclusión por discapacidad, por género, por raza, por etnia o por cultura, de manera independiente. Según proponen las autoras, es preciso elaborar un marco teórico en el que encontrar puntos comunes epistemológicos y metodológicos para que dicha investigación sea más efectiva y se puedan explicar los procedimientos por los que se construye socialmente la exclusión, es decir, los procesos comunes por los que se configura la identidad de colectivos o individuos en situación de exclusión. Esto es en cierto modo lo que pretendemos hacer con nuestra Tesis: indagar en este grupo de alumnos del Aula Alternativa, para estudiar qué procesos sociales, familiares, escolares y personales se pusieron en juego hasta llegar a incorporarse al Proyecto. Aunque, si como proponen las autoras, hubiera un marco epistemológico común sobre cómo se ha llegado a la exclusión, podríamos remitirnos a él para explicar y comprender cómo el 25% de alumnos quedan excluidos del entorno escolar.

Otros autores, entre ellos Escudero et al. (2009) han echado mano de la perspectiva de la exclusión social para intentar explicar el fracaso escolar. La gran ventaja de esta estrategia de análisis es que aporta visiones ecológicas que ayudan a reconocer sus múltiples dimensiones, indica formas de esclarecimiento sobre las dimensiones contextuales, institucionales, profesionales y personales. La exclusión es un fenómeno complejo, construido socialmente y de carácter dinámico, por ello dependerá de las oportunidades que se ofrezcan desde el entorno para que las personas y los colectivos en exclusión desarrollen las capacidades que les permitan integrarse plenamente, estar incluidos y ejercer el derecho de participar activamente en la sociedad.

Desde la perspectiva social, el estudio del fracaso escolar parte del análisis de entornos sociales de exclusión social y llega hasta entornos de exclusión social. Hemos

apuntado anteriormente que es un fenómeno que excede a la escuela y que en esa transcendencia llega hasta el ámbito social, donde se van construyendo significados que confluyen en una imagen de negatividad y pesimismo que desemboca en realidades de exclusión social. Sin este análisis del contexto social es imposible comprender el propio fracaso escolar. Obsérvese la exposición que se realiza más adelante sobre las familias de los alumnos del Aula Alternativa. Aunque tampoco hallamos identificado un entorno social (barrio, zona) específicamente de exclusión, ya que los alumnos proceden de diferentes zonas y barrios de la ciudad de Burgos, sí un alto porcentaje de familias están, cuanto menos, en riesgo de exclusión social. Según esta perspectiva de estudio del fracaso escolar, se atribuye éste a causas de pobreza, empleo precario o desempleo, infravivienda, inestabilidad familiar por cuestiones de precariedad económica, etc., analizando estas situaciones se puede llegar a una mejor comprensión del fracaso escolar.

Coherentemente se proponen, desde esta perspectiva social, iniciativas de gran calado como mejorar las condiciones económicas de las familias y de los pueblos, ofrecer viviendas dignas, proporcionar empleo no precario, planes integrales de intervención socio-comunitaria, etc. Estas intervenciones de gran envergadura conllevan altos presupuestos económicos, por lo que a veces no se completan de manera satisfactoria. En nuestro caso, la experiencia que aquí presentamos comprende parte de un periodo (de los cursos 2003-2004 a 2013-2014) muy crítico de crisis económica y social que también se ha notado en las familias del alumnado.

Para autores como Escudero (2005b) o Fernández Enguita et al. (2010) la gran preocupación y alarma por el fracaso escolar está vinculada con las consecuencias futuras que acarrea a nivel laboral, social, económico e incluso por la repercusión que tiene en la futura formación. Es decir, si existe un gran interés por parte de las administraciones, de los gobiernos y de las instituciones por combatir el fracaso escolar, es por la estrecha vinculación de éste con la exclusión social. La importancia de abordar el fracaso escolar viene porque, cada vez más, las oportunidades sociales (laborales, económicas, movilidad social, etc.) dependen de la formación, de la capacidad de adquirir y manejar conocimiento, creando una brecha cada vez mayor entre los que *sí* y *los que no* lo poseen o adquieren. El fracaso escolar afecta a todas las oportunidades esenciales de la vida. Como afirman estos autores “Afrontar el fracaso escolar no es ya simplemente combatir la desigualdad en un aspecto de la vida, en el acceso a un bien, sino combatir la desigualdad en el acceso al recurso clave de la estructura social y de la distribución de las oportunidades de vida individuales. De ahí su centralidad” (Fernández Enguita et al., 2010, p.18). Por la misma razón, cuando permitimos el fracaso escolar, estamos alimentando una injusta desigualdad con enormes repercusiones futuras individuales y sociales.

En este mismo sentido apuntan Martínez Domínguez et al. (2009) a la gran responsabilidad de escuela, que por sus funciones socializadoras, tiene un papel muy relevante en el proceso de inclusión y exclusión, sobre todo en la educación secundaria. La escuela en cierto modo decide donde sitúa a cada uno en ese proceso de inclusión-exclusión, desde estar dentro y participar de la sociedad, hasta quedar fuera y privado de bienes esenciales.

Así pues, analizar los procesos comunes de construcción de la identidad de colectivos e individuos en situación de exclusión social, afrontar la exclusión social desde una postura ecológica, multidimensional y multicausal y observar activamente los efectos y consecuencias de la misma, puede aportar luces sobre el fracaso escolar. Este paradigma de la exclusión social, es idóneo para el estudio de situaciones de vulnerabilidad escolar y después proponer políticas educativas y sociales para combatirlas (Escudero, 2009).

b) Perspectiva de exclusión educativa

Algunos autores como Escudero (2005a), Escudero (2009) o Escudero et al. (2009), proponen, para una mejor comprensión de esta realidad, abordar el concepto de fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa como fenómeno estructuralmente construido. Esta perspectiva ofrece la posibilidad de realizar un análisis profundo del recorrido que se hace desde la inclusión educativa hasta la exclusión educativa, qué valores la definen, qué factores y dinámicas la determinan, en qué contextos y circunstancias de desarrolla y cómo combatirla. Desde esa perspectiva, se estudia el fracaso escolar como fenómeno multidimensional, complejo, estructural, procesual y dinámico que requiere de ciertas políticas y prácticas para combatirlo.

Así, Escudero (2005a) concibe el fracaso escolar, la exclusión, como un proceso, que va llegando en diversas fases desde las *zonas de vulnerabilidad* en donde hay factores antecedentes (absentismo, dificultades de aprendizaje, económicos, familiares, culturales, sociales...) y también apunta a dinámicas escolares que pueden conducir a la exclusión escolar. Como fenómeno construido, la exclusión educativa, se genera en la escuela, pero está ligada a otros procesos de reproducción escolar de las desigualdades económicas, culturales, sociales que ya están en el alumno. Lejos de ser un instrumento de igualdad social, la escuela reproduce desigualdades (Bolívar y López, 2009). Es preciso un análisis en profundidad y en amplitud de todo el proceso de exclusión si verdaderamente queremos comprender el fracaso escolar.

No pocos autores (Martínez García, 2009; Martínez-Otero, 2009; Escudero et al., 2009; critican un modelo de análisis del fracaso escolar un tanto simplista y reduccionista. El afán de *mercantilismo educativo*, centrado en la producción, en los rendimientos académicos, traducidos a niveles de conocimientos y resultados productivos con la esperanza de éxito en el futuro laboral; conlleva un tipo de análisis sobre el fracaso escolar que termina en la publicación por parte de organismos oficiales de estadísticas y cifras frías, obtenidas a partir de la medida de indicadores, estándares y resultados académicos. Cifras que, según cómo se realice su interpretación, pueden establecer sesgos de población y contribuir a generar desigualdad. Este tipo de baremos, por otra parte, está fundamentado exclusivamente en aprendizajes cognitivos. No se profundiza en el análisis de los factores y causas del proceso que ha conducido a esos resultados. Desde esta postura reduccionista, la concepción de rendimiento deja fuera los resultados extra-cognitivos como los emocionales, afectivos, sociales, relacionales o éticos, que tanto tienen que ver con la verdadera educación y el desarrollo integral de las personas. No se estudian en

profundidad esas dimensiones personales y emocionales que suponen vivencias, representaciones del fracaso, sentimientos, frustración, sufrimiento, etc.

Otra cuestión importante que tampoco aborda un enfoque reduccionista de análisis del fracaso escolar basado en indicadores de resultados y rendimientos son los mecanismos perversos como la evaluación y otras prácticas escolares que generan fracaso escolar. No se estudia cómo el fracaso escolar está ligado estrechamente a la escuela y producido paradójicamente por ella. La escuela es quien constata y certifica tal fracaso (Escudero et al., 2009) y lo construye (Perrenoud, 1990; Escudero, 2005b) y, en cierto modo hace culpables a las víctimas con objeto de preservar su prestigio como institución.

Autores como Martínez Domínguez et al. (2009) nos advierten del error que se viene cometiendo en la investigación sobre la exclusión al centrarse ésta en factores individuales, familiares y sociales, olvidando el estudio del riesgo de exclusión que generan factores escolares como el contexto, los contenidos y los procesos organizativos, curriculares y pedagógicos que ocurren en los centros y las aulas.

Se requiere, pues un verdadero análisis que contemple todos los aspectos implicados en el proceso de exclusión, sin él será muy difícil tener una comprensión plena del fenómeno que permita buscar estrategias adecuadas para combatirlo (Escudero et al. 2009).

Por otra parte, la perspectiva de exclusión educativa nos hace tomar consciencia sobre de qué se excluye a los alumnos con fracaso escolar. Nos obliga a plantearnos con rigor y seriedad lo que significa privar de educación a un grupo de alumnos, detenernos a examinar de qué se les excluye, y cómo se llega realmente a generar esa exclusión. Hay que establecer con claridad qué es aquello de lo que se priva a los sujetos que son excluidos de la educación (Escudero, 2005a). Eso que se les niega, hace alusión a diversas privaciones injustas ya que se separa a ciertas personas del disfrute de bienes, recursos y derechos esenciales (Escudero et al., 2009). Atendiendo a esto, el fracaso escolar supone una gran injusticia para estas personas y, por ello, una prioridad afrontarlo. Señala Escudero (2005a) que al excluir a determinados alumnos (los de fracaso escolar) les estamos privando de una educación obligatoria, que constituye una necesidad esencial y básica, a la que todos tienen derecho en una sociedad justa y democrática que hace posible la participación de la persona en ella y el ejercicio de otros derechos. Se les está privando de una formación en el futuro, cerrando puertas para que realicen estudios posteriores. Se les está privando, en fin, de una cultura básica y del desarrollo personal en todos los ámbitos.

Todo lo que la educación básica puede ofrecer a los alumnos ya está determinado y prescrito en los currículos oficiales, pero entonces, ¿por qué se marca una línea entre los que logran llegar a esos objetivos, contenidos y competencias y los que no? Escudero (2005a), entre otros muchos autores como veremos, pone el énfasis en la necesidad de un currículo adecuado, con contenidos básicos, seleccionados y bien organizados, un currículo flexible, que permita la adecuación a todos los alumnos. Esa selección de competencias y de aprendizajes exige plantearse qué ámbitos del saber van a ser

seleccionados, qué capacidades se quieren desarrollar; no pueden quedar fuera en esa selección aprendizajes emocionales como la autoestima, habilidades sociales, valores de tolerancia, respeto y valoración del otro, solidaridad, etc. Pensamos que todos estos aprendizajes y competencias ya están dispuestos en el currículo oficial, ahora habría que ver el modo de llevarlos al aula de educación secundaria con la entidad que merecen.

Cerramos este apartado con unas palabras de Escudero et al. (2009), que resumen perfectamente lo que venimos exponiendo:

...la perspectiva de la exclusión invita a hacer más transparente el concepto difuso de fracaso, clarificando qué es aquello de lo que priva, a qué sujetos o colectivos afecta, y cuáles son los criterios y procedimientos empleados para construir y decidir quiénes permanecen y finalizan con éxito la educación escolar (se integran) y quiénes se «descuelgan», es decir, son separados y fracasan en ella (son excluidos). (p. 49)

En síntesis, esta perspectiva ofrece un análisis profundo del proceso de exclusión educativa desde sus comienzos y grados más leves hasta que culmina con la exclusión total. También permite examinar qué valores la definen, qué factores y dinámicas la determinan, en qué contextos y circunstancias se desarrolla y cómo combatirla.

A continuación abordamos otro aspecto que hace más complejo si cabe, este fenómeno y es que no hay un criterio unánime ni comúnmente aceptado sobre a qué grupo de alumnos nos referimos cuando hablamos de fracaso escolar, qué edades comprenden y qué nivel de estudios han alcanzado en la escuela. Así aparecen términos como abandono escolar, abandono escolar prematuro, abandono escolar temprano y fracaso escolar. Intentaremos en el siguiente apartado esclarecer estos conceptos en base a la literatura consultada.

1.4.-Alumnos de fracaso escolar y alumnos de abandono escolar

Como hemos apuntado no existe una clasificación concreta y admitida por la mayoría de los autores con respecto a los indicadores del fracaso escolar. No podemos hablar de unanimidad a la hora de agrupar en categorías las diferentes realidades relacionadas con el concepto. Para algunos el fracaso consiste en un bajo rendimiento académico, para otros supone no terminar la Educación Secundaria Obligatoria (desescolarización precoz), para otros significa terminar la Educación Secundaria Obligatoria si titulación, para otros no terminar la educación secundaria postobligatoria, otros incluyen todas formas parciales de fracaso: suspensos, repeticiones o retrasos.

1.4.1.-Fracaso escolar versus abandono escolar

En España, a diferencia de otros países del entorno, hablamos de *fracaso escolar* para referirnos a aquel grupo de alumnos que no termina con éxito la Educación Secundaria Obligatoria y no obtienen el Título; mientras que el término *abandono* se refiere a la educación postobligatoria, pero ocurre que el abandono está condicionado en gran medida por el fracaso y los que no llegan a obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (fracaso escolar), tampoco pueden continuar sus

estudios postobligatorios de Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio (Roca, 2010).

En la mayoría de los países europeos no se habla de fracaso escolar en estos términos, puesto que no existe una titulación al terminar la educación obligatoria, entonces no se le impide al alumno continuar sus estudios, aunque existen certificados que limitan, si no se obtienen, el acceso a determinados planes formativos postobligatorios, por ello se habla de abandono temprano. Así, pues, vemos que en España existe una conceptualización diferente a otros países europeos, lo cual hace aún más difícil concretar exactamente a qué nos referimos cuando hablamos de este fenómeno.

En cualquier caso, los términos fracaso y abandono, están muy relacionados, aunque no sean iguales. Normalmente utilizaremos a lo largo de esta Tesis los términos *fracaso escolar*, a veces añadiremos *abandono escolar* y, también en ocasiones *exclusión escolar* para referirnos normalmente a aquellos alumnos que, por diferentes causas, abandonan la escuela antes de los 16 años, son absentistas crónicos, lógicamente no obtienen el Título y tampoco pueden iniciar una formación postobligatoria (Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio), solo un Programa de Garantía Social, un Programa de Cualificación Profesional Inicial o una Formación Profesional Básica, según el periodo de tiempo o momento del que hablemos.

Así, autores como Fernández Enguita et al. (2010) o Fernández Enguita (2012a) diferencian fracaso escolar y abandono escolar bajo distintos argumentos. El abandono es voluntario, el fracaso no. Son términos que hay que analizar en profundidad y seguiremos a estos autores para ello. Básicamente nos encontramos con cuatro posiciones diferentes:

a) Alumnos de fracaso escolar

Hablamos de fracaso cuando no se consiguen los objetivos de la educación obligatoria que el sistema, la sociedad, se proponen como mínimos. El alumno ha cursado toda la educación obligatoria, pero no obtiene el título que acredita superarla, solo obtiene un certificado de haberla cursado. En este caso el fracaso sería de la sociedad, no solo fracaso del alumno. Fernández Enguita et al. (2010) se refieren en estos términos para este alumnado:

Digamos que cada vez que un ciudadano no alcanza los objetivos escolares que la economía y la sociedad consideran y manejan como mínimos, convenientes y exigibles, aunque no sean obligatorios, nos encontramos ante un fracaso del individuo, de la sociedad y de la institución encargada de mediar entre ambos para ese fin. (p. 24)

Se podría decir que, administrativamente, fracaso es no terminar con éxito la Educación Secundaria Obligatoria, aunque se haya cursado.

b) Alumnos de fracaso y también de abandono escolar

Hay alumnos, absentistas crónicos, que abandonan la Educación Secundaria Obligatoria sin haberla terminado de cursar porque factores sociales, familiares, escolares y personales han hecho posible fracasar en el intento de lograr los objetivos mínimos (éxito), se ha intentado, pero esos intentos se han visto truncados por aquellos factores. Es alumnado absentista, que termina por abandonar la escuela todavía cuando están en la edad de asistir obligatoriamente a ella. El abandono sería el absentismo crónico. González (2006) también vincula los conceptos abandono y absentismo y afirma que el absentismo es un fenómeno relacionado con el fracaso escolar, opina que se ha estudiado poco el alcance del mismo, bajo qué circunstancias se produce y qué hace la escuela para prevenirlo o combatirlo.

Por la vinculación con el tema de nuestra Tesis (este grupo sería el alumnado del Aula Alternativa), nos interesa detenernos en este punto.

En el caso de este alumnado, Fernández Enguita et al. (2010) y Fernández Enguita (2012a) afirman que no podemos hablar de fracaso del alumno, pues “no se puede fracasar en lo que no se intenta”, ya que si han abandonado, no lo están intentando. Afirman estos autores, que estos alumnos son de abandono, no de fracaso y sin embargo también se les incluye en las estadísticas como alumnado de fracaso escolar.

No llegamos a comprender el sentido pleno de tal reivindicación. En nuestra modesta opinión, pensamos que están bien incluidos en las estadísticas de fracaso escolar porque son alumnos de fracaso y también de abandono. No han abandonado por voluntad propia, tampoco por expulsión, por obligación (es ilegal), sino por un cúmulo de circunstancias sociales, familiares, escolares y personales que, en muchos casos, les hacen fracasar en el intento (ya en marcha) de alcanzar el éxito. Luego estamos de acuerdo con estos autores en que no se puede fracasar en lo que no se intenta, pero es que han fracasado en los intentos, que se estaban realizando, de intentar alcanzar los objetivos mínimos, valga la redundancia.

Por otro lado, con respecto a la afirmación de los autores que venimos comentando, sobre que el abandono es voluntario y el fracaso no, hemos de matizar modestamente lo siguiente: no creemos que los alumnos del Aula Alternativa hayan abandonado por su propia voluntad, sino que han abandonado por el empuje de un cúmulo de factores que han hecho insostenible la permanencia en la escuela. Nadie abandona un lugar en el que se siente valorado y competente. Luego nosotros, sí hablamos de fracaso de alumnos del Aula Alternativa, eso sí, fracaso no solo atribuido al alumno, sino también al sistema (social, familiar y escolar) y también de abandono, pues dejan de acudir a la escuela, y además hablamos de exclusión, puesto que se les está apartando de alcanzar la enseñanza básica a la que tienen derecho.

Sean considerados como alumnado de fracaso o de abandono, lo que hace falta es una sensibilización profunda por parte de la escuela y de la sociedad ante el hecho de que a un gran número de alumnos se les está privando del derecho esencial a una formación

básica y en consecuencia de beneficiarse de otros muchos derechos derivados de este. Lo que importa es que, a partir de esa sensibilización, se pongan en marcha culturas, políticas y prácticas educativas eficaces para afrontar este hecho tan real y objetivo como injusto.

La relación entre fracaso y abandono es estrecha, así lo expresa Rue, 2003, citado por Fernández Enguita et al. (2010):

... es obvio que el abandono de hecho (el absentismo crónico) suele conducir al fracaso, y que el fracaso puede conducir al absentismo y al abandono. Que el absentismo reiterado es casi siempre el preludeo (aunque no el único) del fracaso es un lugar común bien conocido por profesores y orientadores. Quizá no se tenga tanto en cuenta que el abandono puede ser simplemente la consecuencia del fracaso o de su anticipación. (pp. 21-22)

Coincidimos totalmente con la parte final de esta cita. Los alumnos del Aula Alternativa eran grandes absentistas en sus centros ordinarios y luego en el curso en el que estuvieron en el Proyecto, disminuyó enormemente el grado de absentismo (véase el apartado sobre resultados en Capítulo IV). Algunos alumnos llevaban dos cursos completos sin asistir a clase, habían abandonado totalmente su escolaridad. Después, no faltaron prácticamente ni un solo día al Aula Alternativa. Al reflexionar en muchas ocasiones sobre las causas de tales hechos, hemos llegado a la conclusión de que nadie abandona un espacio, un lugar o un programa si en él se encuentra a gusto, se siente valorado, se le permite participar, siente que lo que está haciendo le importa a alguien, se reconocen y valoran sus esfuerzos, etc. A la pregunta formulada muchas veces directamente a los alumnos: ¿por qué faltabas a clase en el instituto y ahora no faltas nada al Aula Alternativa? Muchos de ellos resumen la respuesta con esta expresión: “¡es que aquí nos escucháis!”. Efectivamente, en el instituto, el abandono era consecuencia del fracaso o de su anticipación. Cuando el fracaso se viene experimentando de manera continuada, las expectativas del mismo fracaso son fáciles de anticipar y la tentativa de dejar de asistir a un sitio hostil, está servida. Esto nos puede dar ya alguna pista sobre por dónde puede ir la prevención del fracaso y el abandono escolar.

c) Alumnos que fracasan, pero sin abandonar

Otra postura de fracaso escolar englobaría, señalan Fernández Enguita et al. (2010) y Fernández Enguita (2012a), a aquellos alumnos que fracasan habiendo intentado superar tanto la Educación Secundaria Obligatoria como las enseñanzas de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM) o el Bachillerato (BACH), pero no logra superarlos. Aquí lo importante sería analizar si es la institución la que te expulsa por haber superado la edad legal de permanecer en ella, entonces hablamos de fracaso; o es una decisión voluntaria de la familia o del propio alumno dejarlo, hablamos en este caso de abandono. El fracaso no es voluntario, el abandono sí. La expulsión no es abandono, puesto que no se puede abandonar aquello que no se inicia o aquello de lo que se te expulsa. Mientras que la decisión voluntaria de no continuar los estudios es abandono, no es fracaso, puesto que no se puede fracasar en los que no se intenta. Insistimos en que ocurre, desde nuestro modesto

punto de vista, que cuando un alumno abandona, normalmente es porque está fracasando en los intentos de lograr el éxito, no por su plena voluntad, como ya hemos dicho.

d) Alumnos de fracasos parciales: suspensos y repetición de curso

Comprendería todas las formas de suspenso, repetición o retraso; es decir, los fracasos parciales que podrían dificultar el éxito. También hablaríamos de fracaso escolar desde nuestro punto de vista.

1.4.2.- Términos afines al fracaso escolar: Abandono Escolar Prematuro (AEP) y Abandono Educativo Temprano (AET)

Una vez delimitado qué se entiende por fracaso y por abandono escolar y expuesta la estrecha relación que existe entre ambos, pasamos ahora a concretar cómo según el nivel de estudios alcanzado y según la edad, se adscribe el alumnado a términos como: *abandono escolar prematuro*, y *abandono educativo temprano*. Veamos detalladamente qué alumnos encuadramos en uno u otro término.

- *Abandono Escolar Prematuro: (AEP)*. Son aquellos alumnos entre 18 y 24 años que como mucho tienen el nivel de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y, lógicamente, no han superado la secundaria superior. Todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado el bachillerato o los ciclos formativos de grado medio. Se incluyen también todos los alumnos que tampoco han terminado la Educación Secundaria Obligatoria. Es el término que maneja la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Se están incluyendo ahí, por acumulación, todos los casos de fracaso escolar en las etapas anteriores.

Se incluyen también alumnos escolarizados en programas como Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Formación Profesional Básica. No lograron el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, pero sí se han matriculado en estos programas.

- *Abandono Educativo Temprano (AET)*. El abandono educativo temprano se produce cuando una persona abandona los estudios sin haber concluido algún tipo de formación más allá de la enseñanza obligatoria. Se definen como el porcentaje de personas de 18 a 24 años que terminan la Educación Secundaria Obligatoria con título, pero no llegan a matricularse ni en Ciclos Formativos de Grado Medio ni en Bachillerato.

Algunos autores dicen que en estos casos no podemos hablar de abandono de las etapas de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM) o el Bachillerato (BACH), ya que nunca las iniciaron (no se pueda abandonar algo que no se inicia), pero sí podemos hablar de abandono del sistema escolar (Fernández Enguita et al., 2010). Esta denominación (*abandono educativo temprano*) edulcora el problema ya que no es *educativo*, sino *escolar*, puesto que abandonan de la escuela, no de otros entornos educativos, luego es la escuela la que tendrá que analizar por qué los alumnos dejan de

asistir a ella; y no es *temprano*, sino prematuro, pues no abandonan por terminar antes, sino por no haber terminado los estudios. (Fernández Enguita, 2012b)

Como podemos observar, la adscripción de alumnos a uno u otro término realizada por organismos internacionales no resulta nada clarificadora. Para nosotros tiene más importancia hablar de fracaso escolar para referirnos a aquellos alumnos que no han logrado alcanzar a los 18 años las competencias y aprendizajes básicos, es decir, que no han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

1.4.3.- El momento en el que se fracasa o abandona

Independientemente de la importancia y repercusión que pueda tener el fracaso o el abandono en cualquier etapa formativa, hemos de indicar que no es lo mismo hablar de abandono o salida del sistema en un momento o circunstancia que en otro. Las consecuencias van a ser distintas y pensamos que habría que dar más importancia al análisis profundo del fracaso y abandono escolar basado en el momento en que se produce y a las causas que lo desencadenan desde el comienzo del proceso, en lugar de centrar el interés en la clasificación de alumnos basada en cifras que se adscriben a uno u otro término.

Atendiendo a los momentos en los que el alumno fracasa o abandona, se presenta el fracaso escolar como un proceso, no como un producto, atribuible a variables personales-individuales, sociales e institucionales. En dicho proceso se distinguen tres situaciones:

a) El alumno abandona por completo la escuela antes de los 16 años.

Estaríamos en situación de absentismo total. Serían los alumnos del Aula Alternativa. Nos encontramos con la forma más grave de abandono, puesto que hablamos de abandono del alumno por parte de la institución y no al contrario, es decir una forma de exclusión total. Como hemos explicado, sería también fracaso del sistema escolar y social que no parece reconocerse, al menos no lo suficiente. Ya vimos que cuando un alumno no logra los objetivos, competencias y capacidades mínimas y básicas exigibles en la escolaridad obligatoria se le está privando del derecho fundamental a participar plenamente en la sociedad (Escudero, 2005), y/o de no alcanzar la justa igualdad de oportunidades para el acceso a una estructura social de trabajo, vivienda, más formación, etc. (Fernández Enguita et al., 2010). La Administración educativa, en colaboración con otras administraciones locales, servicios sociales, etc. pone en marcha programas de prevención y disminución del absentismo escolar. Estos programas muchas veces no son eficaces, al menos no todo lo eficaces que se desearía. Siguen existiendo demasiados casos de absentismo cronificado. (Véanse los datos sobre el grado de absentismo antes de incorporarse al Aula Alternativa).

Esta forma de abandono es la más compleja ya que confluyen circunstancias y situaciones tales como por ejemplo padres que “no pueden” con su hijo de 15 años al que no saben cómo obligarle a ir regularmente a clase, se desencadenan conflictos familiares

serios, padres expedientados por la Fiscalía a causa del absentismo de sus hijos, la Administración educativa se encuentra con situaciones ilegales que muchas veces no sabe cómo resolver, a los alumnos se les abre expediente en Fiscalía de Menores por absentismo, entre otras. Algunos casos de absentismo han prosperado en Fiscalía y los padres han sido juzgados y condenados. Son situaciones que conducen a consecuencias muy desagradables e incluso a veces incomprensibles para los propios alumnos. Hemos observado también que en estos casos se suele intervenir tarde, pues son alumnos de 15 años con una historia de absentismo desde que comenzaron la Educación Primaria, pero que se agrava enormemente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Una intervención temprana en estos casos sería más eficaz. En otras ocasiones intervienen sobre el absentismo escolar muchos servicios de forma descoordinada (Centros de Acción Social del Ayuntamiento, Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad, Dirección Provincial de Educación a través de la Comisión de Absentismo, Juzgado de Menores, etc.), lo que hace que las actuaciones pierdan eficacia. Otras veces no nos damos cuenta de que quien tiene la llave del absentismo es el centro educativo que desarrolla culturas, políticas y prácticas educativas que incitan a la exclusión en el sentido que apuntábamos más arriba. Se resumiría esta idea con la pregunta: ¿quién abandona a quién? Creemos que es la escuela la que está abandonando al alumno y no al revés

b) El alumno abandona al cumplir la edad de 16 años, habiendo cursado o no los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Normalmente son repetidores y abandonan en 2º curso. Aunque el alumno aún es menor de edad, en este caso puede acceder ya al mundo laboral con ciertos condicionantes. Hay alumnos en esta situación que, al cumplir los 16 años, se encuentran plenamente liberados de un gran *peso*. Es lamentable que un gran número de jóvenes españoles sientan algo tan valioso para ellos como es su formación, como una imposición, como un peso insoportable del que solo se liberan cuando cumplen los 16 años. Digamos que en este supuesto, la escuela también se libera de una responsabilidad, al menos legal. Pensamos que, aunque grave, por las consecuencias individuales y sociales que acarrea ya que no se ha alcanzado esa formación mínima necesaria para incorporarse a la sociedad, este tipo de abandono es menos grave que el anterior por las razones expuestas. Muchos alumnos se han incorporado al mundo laboral a un trabajo no cualificado y, ayudados por sus familias, van forjando su futuro y adquiriendo las competencias mínimas que no lograron en la institución escolar, en la *escuela de la vida*. Igual que en el caso anterior, la sociedad en general y la escuela en particular deberá cuestionarse sus funciones y su responsabilidad para con estos estudiantes.

c) El alumno abandona la escuela siendo ya mayor de edad (ha cumplido ya 18 años).

Este tipo de abandono se asemeja al anterior, solo que ya puede incorporarse plenamente al mundo laboral.

1.4.4.- Los alumnos que fracasan y abandonan antes de los 16 años

Nosotros, por la vinculación con el tema de la Tesis, nos centraremos en algunos aspectos de aquellos alumnos, que como los del Aula Alternativa, no han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria a la edad de 16 años y tampoco lo van a obtener antes de los 18, en el supuesto de que lo intentaran y, como ya hemos dicho, nos referimos a ellos con los términos de fracaso escolar, abandono escolar y exclusión escolar indistintamente.

Como hemos repetido ya en otras ocasiones, ésta es para nosotros la versión más trágica y más “dura” del fracaso escolar, es cuando el alumno no ha sido capaz de alcanzar los objetivos mínimos planteados en la enseñanza obligatoria (Marchesi, 2003; Fernández Enguita et al., 2010). Son alumnos que antes de los 16 años abandonan la escuela porque no encuentran en ella atractivo alguno y les supone un esfuerzo tremendo cumplir con el programa escolar por muchas circunstancias y factores.

Entendemos el fracaso y abandono escolar de estos alumnos, no como un fracaso exclusivamente en términos de no haber obtenido esta titulación mínima y obligatoria que todos los alumnos debieran alcanzar y la escuela propiciar las circunstancias para que así fuese, sino como un fracaso más amplio en el que es preciso considerar el contexto social, familiar, escolar y la situaciones personales de estos adolescentes con todas las particularidades cognitivas, afectivas, emocionales y sociales asociadas (Jurado de los Santos y Olmos, 2012). De ello nos ocuparemos detenidamente en otro Capítulo cuando expongamos estos aspectos referidos a los alumnos del Aula Alternativa.

Mediante un acuerdo de colaboración entre el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Ministerio de Educación y Ciencia, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el Servicio Público de Empleo Estatal (INEM), se realiza una encuesta a 45.000 jóvenes de educación secundaria y formación profesional para estudiar las trayectorias formativas y laborales entre los años 2001 y 2005. Dicha encuesta se denomina: “Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL)”, publicada por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2006). Se desprenden algunos datos:

- Uno de cada tres jóvenes que abandonan la ESO vuelve a tomar contacto con el sistema educativo en los cuatro años siguientes.
- A los seis meses de abandonar la Educación Secundaria Obligatoria, la situación de estos jóvenes se sintetiza en la Figura 1.
- Cuatro años más tarde, un 73,3% de los que abandonan la ESO estaba trabajando, pero el 71,7% con un empleo de al menos 20 horas semanales y sólo un 5,1% estaba estudiando dentro del sistema educativo.
- Como conclusión, solo un 26,3% de los alumnos que abandonan los estudios sin terminar la ESO, ha mejorado su formación.

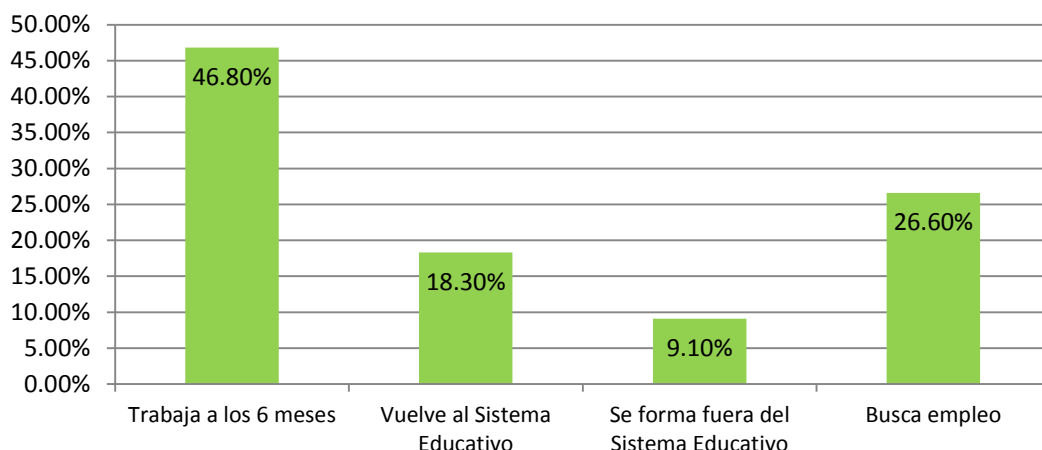


Figura 1. Situación a los seis meses de los alumnos que abandonan la ESO. En porcentajes

Fuente: INE (2006). Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2005). Elaboración propia.

Otro dato interesante es conocer en qué curso o momento de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria abandonan sin lograr el Título. En la Figura 2 se presentan estos datos.



Figura 2. Distribución en porcentaje de alumnos que abandonan en la ESO a lo largo de los cursos.

Fuente: Estudio de Fernández Enguita et al. (2010). Elaboración propia.

Como podemos observar, el desenganche y el rechazo a la escuela se manifiesta en los dos últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria; no obstante, desde la Educación Primaria ya hay indicadores que están apuntando a un riesgo de fracaso y abandono prematuro de la misma.

En cuanto a la edad, un 14,8% de los abandonos se produce antes de la edad legal, y de éstos, un 2,9% en el primer ciclo (INE, 2006). A este último porcentaje pertenecerían los alumnos del Aula Alternativa, ya que casi todos están matriculados en 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria y tienen menos de 16 años cuando se incorporan al Proyecto.

Normalmente son alumnos, como veremos, que ya en la Educación Primaria tuvieron problemas para seguir el currículo establecido para su grupo-clase y que en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se agravan los problemas y encuentran grandes barreras que no les permiten participar ni aprender con el resto de sus compañeros, hasta llegar al absentismo y al abandono total en muchos casos.

Conscientes de la densidad de este epígrafe, recogemos para terminar, algunas conclusiones sobre la conceptualización del fracaso y abandono escolar que, a modo de síntesis, nos interesa resaltar de manea especial:

- El fracaso escolar alude a jóvenes que no tienen conocimientos ni habilidades básicas para integrarse en la sociedad y en vida productiva y que debían haberlas logrado en la escuela, lo cual acarrea graves consecuencias y repercusiones a nivel social, familiar y personal.
- El fracaso y el abandono escolar constituyen un proceso de desvinculación o desenganche de la propuesta educativa que realiza la escuela, que comienza en la Educación Primaria y se agrava en la Educación Secundaria. Va desde la inclusión, pasando por diversas formas de exclusión hasta culminar en el abandono escolar.
- El abandono es la antesala del fracaso, suele conducir al fracaso, y otras muchas veces, el abandono es la consecuencia del fracaso. Nadie abandona un lugar en el que se siente bien, con éxito, reconocido y valorado. Abandono y fracaso están íntimamente relacionados.
- En función de la amplitud del concepto de fracaso y abandono, se podrán incluir más alumnos en un grupo, en otro o en ambos. “Cualquier concepción más o menos restrictiva del fracaso sitúa a otro importante número de alumnos bajo el epígrafe del abandono” (Fernández Enguita et al., 2010, p. 19).
- Si alguien abandona la Educación Secundaria Obligatoria sin titular, habiéndola terminado o no de cursar, seguramente ya no se volverá a matricular en nada ya que no espera obtener éxito, no quiere cosechar más fracasos, ya anticipa su fracaso. “El abandono es consecuencia del fracaso o de su anticipación”. Vemos aquí las repercusiones personales y para la futura formación del fracaso y abandono escolar.
- La escuela debería ser consecuente y, si pretende una formación básica, mínima y obligatoria para todos los jóvenes materializada en una titulación, debería replantearse las ideas, concepciones y pretensiones que ella misma tiene respecto a determinados alumnos más vulnerables y, en base a ello, articular las políticas, mecanismos y estrategias necesarios para que todos la adquieran sin que nadie tenga que abandonar. Sintetizamos esta idea en una pregunta: ¿qué ofrece la escuela a muchos alumnos con dificultades, a alumnos llamados de riesgo o a aquellos más vulnerables para que alcancen los objetivos que se proponen? La respuesta la hemos encontrado en demasiadas ocasiones: rechazo, suspensos, frustración, baja autoestima, una educación devaluada y segregada, en suma, presión para que al fin abandonen su formación básica.

En resumen, fracaso escolar y abandono escolar están íntimamente relacionados y, a menudo son causa y consecuencia mutua. Varios términos asociados a fracaso escolar como *abandono educativo prematuro*, *abandono escolar temprano*, para referirse en definitiva a todos aquellos alumnos que no han obtenido el título básico en el que se incluyen los que han dejado la escuela antes de los 16 años y los que han abandonado después. En cualquier caso, nos interesa abordar el concepto general de fracaso, abandono y exclusión como un hecho de grandes dimensiones, que tiene enormes repercusiones a nivel individual, familiar, escolar y social y que urge combatir.

Hemos expuesto las concepciones más generales sobre fracaso escolar, como idea o concepto general que hace alusión a hechos y representaciones negativas que afectan al individuo, a la familia, a la escuela y a la sociedad, que se pueden expresar como: no llegar a..., tener dificultades y problemas para..., no alcanzar lo propuesto, desajuste entre alumno/familia y escuela, malos resultados, énfasis en la responsabilidad del alumno, o en la institución, etc. Se desprende de esta exposición, la implicación de multitud de factores y dimensiones interconectados que hacen del fracaso escolar un fenómeno sumamente complejo, ambiguo y polimórfico, para cuyo análisis en profundidad se requiere algo más que unas cifras y estadísticas sobre el rendimiento académico. Se necesita afrontarlo desde las perspectivas de la exclusión escolar y social para llegar a estudiarlo en profundidad y buscar soluciones: políticas y prácticas eficaces para combatirlo.

Abordamos a continuación la incidencia y el alcance que tiene, motivo de preocupación de Gobiernos y Administraciones educativas. Preocupación que, paralelamente, debiera conducir a cambios sustanciales en el sistema educativo para prevenirlo y paliarlo eficazmente, cambios que hoy por hoy estamos lejos de contemplar.

2.- INCIDENCIA Y ALCANCE DEL FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar es un fenómeno que ha empezado a preocupar cuando se han disparado las cifras de alumnos que no terminan la escolaridad obligatoria o que la terminan sin haber obtenido la titulación correspondiente. Retomando la idea que apuntábamos al principio del Capítulo, este aumento del fracaso escolar en España se asocia al aumento de la edad de escolarización obligatoria de 14 a 16 años establecido por la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), con lo que resulta que deben permanecer obligatoriamente en las aulas un buen número de alumnos, que normalmente obtienen malos resultados, y que antes de 1990 ya habían abandonado la escuela o estaban cursando Formación Profesional I. A esto añadimos que las exigencias de la escuela, dictadas por las demandas sociales, también aumentan y son cada vez más complejas.

En este apartado presentamos primeramente, y de manera breve, algunos datos y cifras en relación al tema, seguidamente realizaremos algunas observaciones y comentarios sobre la incidencia y alcance del fenómeno.

2.1.- Algunas cifras sobre el fracaso escolar

Muchos títulos consultados para la elaboración de este epígrafe comienzan exponiendo las cifras de fracaso escolar. Afirman que son excesivas, son preocupantes e incluso alarmantes. Se observa también que existe, proporcionalmente, un afán generalizado por aminorarlas y/o combatirlas tanto en España (a nivel de centros educativos, administraciones locales, provinciales, autonómicas y también a nivel nacional), como en Europa. El Consejo Europeo de Lisboa (2000), dentro del Capítulo sobre Educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento, se planteaba como meta reducir a la mitad, a más tardar en 2010, el número de personas de 18 a 24 años que ya poseen una educación secundaria básica, pero que no reciben una formación posterior. Además, se cuenta con el Plan de la Comisión Europea (2010) para 2020 que plantea “una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador” en el que se propone reducir el porcentaje de abandono escolar al 10 % desde el actual 15 % e incrementar el porcentaje de personas de entre 30 y 34 años con estudios superiores completos del 31 % a, como mínimo, un 40 %.

Para hacernos una idea de las cifras de España y de Europa en relación al fracaso escolar, observemos la Tabla 1. Obsérvese que solo Portugal presenta unas tasas más altas que España en cuanto al número de alumnos que no han obtenido el Título. Se podría decir que son los jóvenes de fracaso escolar, tal y como los hemos definido anteriormente ya que no han logrado la titulación básica.

Tabla 1

Porcentaje de jóvenes que no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria ni siguen estudiando. Años 2006 y 2007.

País/Año	2006	2007
Unión Europea	15,2	14,8
Alemania	13,9	12,7
Bélgica	12,6	12,3
España	29,9	31,0
Finlandia	8,3	7,9
Francia	12,3	12,7
Grecia	15,9	14,7
Italia	20,8	19,3
Países Bajos	12,9	12,0
Polonia	5,6	5,0
Portugal	39,2	36,3
Reino Unido	13,0	-
Suecia	12,0	-

Fuente: Blanco y Ramos (2009). Elaboración propia.

Presentamos a continuación (Figura 3) las cifras en porcentaje del abandono educativo temprano entre los años 2009 al 2013 según ha quedado definido anteriormente. Para el cálculo de los porcentajes hemos aplicado la media aritmética a los datos que aparecen en la fuente original. Con ello observamos que en España el porcentaje de alumnos que terminan la Educación Secundaria Obligatoria con Título, pero no llegan a

matricularse ni en Ciclos Formativos de Grado Medio ni en Bachillerato, es muy superior al resto de la Unión Europea. Aunque no aparece reflejado en el gráfico (Figura 3), en los varones es mucho más elevada la cifra de abandono educativo temprano que en las mujeres.

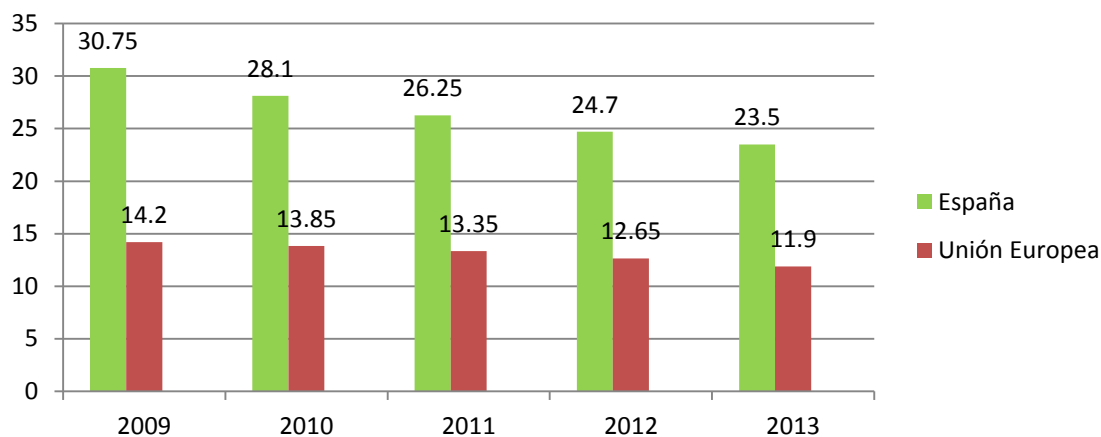


Figura 3. Cifras del Abandono Educativo Temprano en porcentajes.

Fuente: INE (2015), Mujeres y Hombres en España. Elaboración propia.

No es fácil analizar la incidencia del fracaso y abandono escolar en cifras, ya que, como hemos visto anteriormente, existen varios términos a los que se adscriben grupos de jóvenes con distintos niveles educativos alcanzados: fracaso escolar, abandono educativo temprano y abandono escolar prematuro. Por otra parte, existen indicadores diferentes para elaborar las estadísticas: unos basados en la Encuesta de Población Activa (EPA), otros en las tasas de matrícula al terminar la Educación Secundaria Obligatoria, otros en las tasas de escolarización en Educación Superior, también en las tasas de titulación en Educación Superior, entre otros, como señala Roca (2010). Ello genera el inevitable baile de cifras que venimos comentando.

Si consideramos alumnos de fracaso escolar y abandono escolar, tal y como lo hemos descrito en el apartado anterior, como aquellos que no han conseguido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria ni están escolarizados para obtenerlo teniendo entre 18 y 24 años, el resultado final que se desprende es que un alto porcentaje, en torno a una media nacional del 30%, se puede decir que sufren fracaso escolar en España.

Cierto es que en los últimos cursos esta cifra ha disminuido alrededor de 5 puntos. También es cierto que por Comunidades Autónomas varía considerablemente esta tasa. Concretamente esa cifra ha descendido del 30,8% en el curso 2005-06 al 25,9% en el 2008-09 según Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD, Datos y Cifras, 2013).

Paralelamente a las cifras de fracaso, se observa que, desde el curso 2008-2009, se ha producido un incremento de unos 5 puntos con respecto a los dos cursos anteriores en la

evolución de la tasa bruta de población que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria con el título correspondiente. Según los últimos datos publicados sobre el curso 2012-2013 y, tomando como indicador, la tasa bruta de población que finalizó la Educación Secundaria Obligatoria con el Título de Graduado correspondiente fue del 75,4% y del 78,4% en Castilla y León (MECD, Estadísticas de Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Curso 2012-2013. Fecha publicación 26 de marzo de 2015). Datos que se pueden apreciar en la Figura 4.

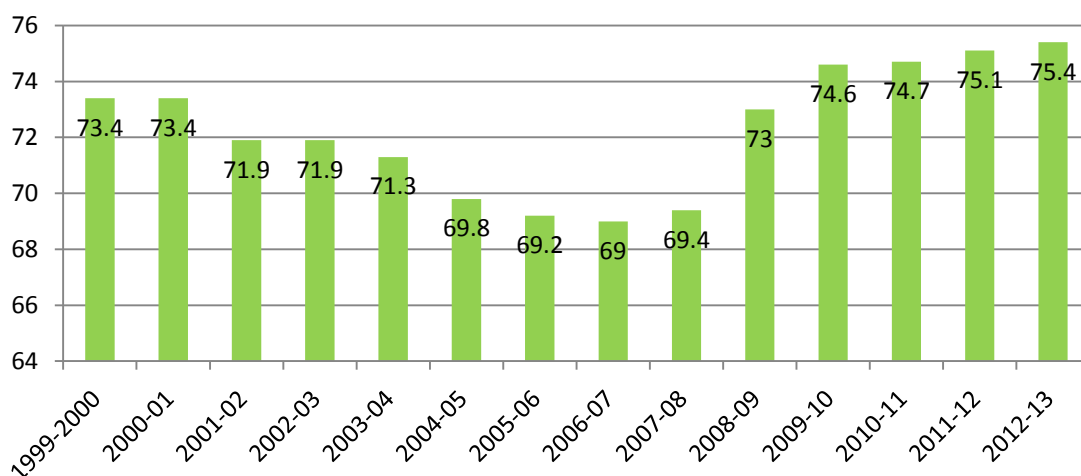


Figura 4. Evolución de las tasas brutas de Graduados en ESO en España por cursos. Alumnado que finaliza la ESO.

Fuente: MECD (2015) Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos del curso 2012-2013. Elaboración propia.

Como se puede observar hubo un descenso importante de Graduados en Educación Secundaria Obligatoria durante los cursos 2003-2004 hasta el 2007-2008. No hemos encontrado, en la documentación revisada, argumentos explicativos válidos y fiables sobre este hecho. Como anécdota decir que es en el curso 2003-2004 cuando comienza la experiencia de Aula Alternativa, en un momento en el que las tasas de fracaso escolar eran altas, pero que se agravan más en los cursos siguientes.

Con objeto de clarificar más estos datos, presentamos en la siguiente tabla (Tabla 2) los porcentajes de alumnos que salen de la escuela con el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o sin él, pero sobre la tasa de alumnos matriculados. Algunas estadísticas, como la que hemos presentado anteriormente, muestran los datos en porcentajes de los alumnos que titulan y los que no, pero sobre la tasa bruta de jóvenes de una determinada edad (tasa bruta de fracaso escolar). Nos parece más adecuado para nuestro tema ofrecer los datos bajo el indicador de tasa de alumnos matriculados, pues muestra el porcentaje de alumnos que no titula a pesar de intentarlo.

Por otro lado, hemos seleccionado, para presentar en la Tabla 2, los cursos 2003-2004 (curso en el que comienza la experiencia del Aula Alternativa), el curso 2008-2009, que coincide con el curso central de la experiencia y el último curso (2012-2013) en el que

existen datos publicados a la fecha de elaboración de esta Tesis. Podríamos decir que los alumnos del Aula Alternativa están incluidos en el porcentaje de las columnas “no titulan”.

Tabla 2

Distribución porcentual del alumnado que sale de la E.S.O. según el resultado obtenido

	2003-2004		2008-2009		2012-2013	
	Titulan	No titulan	Titulan	No titulan	Titulan	No titulan
España	73,3	26,7	72,1	27,9	78,0	22
Castilla y León	74,5	25,5	74,6	24,4	80,5	19,5

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Las cifras de la educación en España (varios cursos).
Elaboración propia.

Podemos observar que en Castilla y León la tasa de los que no titulan es menor que la media nacional, aun así consideramos que es excesivamente alta, como indicaremos después.

Sea cual sea la referencia que tomemos, podemos afirmar que las cifras del fracaso escolar y abandono escolar en España son excesivamente altas comparadas con las de otros países de nuestro entorno. Afirma Roca (2010) que el abandono temprano alcanzó en 2008 el 14,9% en la Unión Europea y el 31,9% en España, la quinta cifra más elevada. Datos que, aunque han mejorado algo en los últimos cursos, es urgente corregir y que justifican la preocupación de Gobiernos y Administraciones por este fenómeno. La *Estrategia Europa 2020* en relación con la educación (Comisión Europea) se plantea reducir el porcentaje de abandono escolar al 10% para ese año.

2.2.- Observaciones a la incidencia y alcance del fracaso escolar

Una primera apreciación sobre la incidencia y el alcance del fracaso escolar que podemos realizar es que si consideramos que todos los alumnos deben adquirir los aprendizajes y competencias básicas exigibles, el porcentaje de alumnos que debieran obtener el título de Graduado en Educación Secundaria debería ser del 100%. El porcentaje de alumnos que saliera del Sistema sin los conocimientos, aprendizajes y competencias básicas mínimas exigibles a todos, debiera ser mínimo, casi insignificante. Observamos que la realidad es otra. ¿Por qué esas tasas de fracaso escolar?, cómo diría Escudero (2005a), ¿por qué existe un porcentaje tan alto de alumnos a los que hemos excluido y privado de adquirir los aprendizajes y competencias mínimos a los cuales tienen derecho? ¿Por qué privar también del acceso a una formación postobligatoria a tantos jóvenes? Muchas son las razones que responden a estas cuestiones, algunas de ellas las vamos a intentar exponer a lo largo de todo este Capítulo.

La segunda observación que apuntamos es que las cifras del fracaso escolar no son similares en las diferentes Comunidades Autónomas de España, habiendo importantes diferencias entre ellas (Bolívar y López, 2009). Sin entrar a analizar la comparación, no

está en el ánimo de esta Tesis, vamos a indicar algunas matizaciones que apuntan autores como Martínez García (2009), Carabaña (2010, 2012) y Martínez García (2012) en relación al fracaso escolar y a las pruebas de evaluación internacional reflejadas en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (en adelante PISA). Dicho programa comenzó en el año 2000, en el 2012 participaron 65 países (34 de ellos pertenecen a la OCDE) y tiene el objetivo de evaluar a los alumnos de 15 años en matemáticas, lectura y ciencias.

Aclarado esto, se distingue entre fracaso escolar administrativo u oficial (no lograr el Título) y fracaso escolar PISA (real, bajos resultados en las pruebas), se subraya que, con excepción de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la tasa de fracaso escolar administrativo (obtención del Título) no guarda relación con la tasa de fracaso escolar PISA (nivel de conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias) y, en algunas Comunidades Autónomas la relación es incluso inversa. Se puede decir que, lejos de lo esperado, no se aprecia una relación fuerte entre el fracaso escolar administrativo y el fracaso escolar real medido en PISA. Esto responde a que se ha establecido un estándar sobre cómo se logra el título educativo en las distintas Comunidades Autónomas, que no está tan relacionado con el nivel de conocimientos como sería lógico. En Castilla y León se obtienen buenos resultados en PISA (como en Finlandia) y sin embargo tiene unas tasas de repetición y de fracaso escolar excesivamente altas (cinco veces más que ese país). Castilla y León es uno de los lugares del mundo, junto con la Rioja, donde es más difícil obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (Martínez García, 2009). Todo esto hace que el Título sea arbitrario e injusto y con un criterio poco claro para su consecución (Carabaña, 2010).

Una tercera apreciación es que en España el nivel de exigencia para obtener el título de la Educación Secundaria Obligatoria es superior al de otros países y es lo que eleva las cifras del fracaso y abandono escolar. Aunque el nivel de exigencia es alto, sin embargo los resultados en las pruebas PISA no son tan buenos como cabría esperar, aun así el rendimiento medio es muy similar al de Europa (Carabaña, 2010, 2012), pero el resultado global del rendimiento académico en España está significativamente por debajo del promedio de la OCDE en las tres áreas examinadas, lectura, matemáticas y ciencias. Además dichos resultados no adoptan cambios significativos en las sucesivas ediciones de la evaluación PISA cada tres años desde el año 2000 (INEE-MEC, 2013).

Los malos resultados de España no son debidos al bajo nivel de la Educación Secundaria Obligatoria, como normalmente se publica. En España, lo que ocurre es que la proporción de alumnos con bajo rendimiento es muy alta, muchos alumnos tienen un nivel bajo, *hay muchos alumnos “malos” (40%)* y estadísticamente afectan al cómputo global, ya que si sacamos a estos alumnos de la estadística, España obtendría mejores resultados en las pruebas internacionales (Carabaña, 2010; Martínez García, 2012).

Las cifras tan elevadas en España de abandono escolar se deben a múltiples factores personales, familiares, sociales, educativos, como veremos, pero en comparación con otros países, es precisamente el elevado número de alumnos que repite y que no obtiene el título de ESO, por su alto nivel de exigencia, lo que hace que aumente la cifra del fracaso y

abandono escolar. En otros países, los alumnos pueden continuar estudios, independientemente de su situación académica al finalizar la educación obligatoria (Roca, 2010). Es evidente que si los resultados en las evaluaciones internacionales se asemejan a los de otros países y la tasa de fracaso escolar es mucho más elevada, demuestra que nuestras escuelas son más exigentes, son muy exigentes a la hora de conceder el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (Carabaña, 2010).

Por otro lado autores como Carabaña (2012) o Pérez Gómez (2014a) ponen de relieve que el currículo academicista y memorístico que impera en nuestro sistema educativo no sirve para obtener buenos resultados en PISA, ya que en estas pruebas se evalúa la capacidad para aplicar conceptos a problemas y situaciones, no se mide la capacidad de reproducción de conocimientos memorísticos, datos, fechas, definiciones o fórmulas. Por otro lado, PISA no evalúa lo que se enseña en las escuelas (Carabaña, 2012). Además señala Pérez Gómez (2014a) que no se incluyen en la evaluación materias tan importantes para la formación de los alumnos como ciencias sociales, artes o humanidades. En este sentido Casanova (2012) añade que PISA nos hace reflexionar sobre lo que estamos enseñando y evaluando porque para resolver las cuestiones de PISA hay que razonar de manera autónoma, no repetir lo que ha dicho el profesor o lo que dice un libro de modo memorístico y rutinario. Un 20% de alumnos españoles suspende las pruebas que evalúa PISA, frente al 30% de alumnos de media que se les está negando el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En conclusión un 10% más de alumnos podrían tener el Título según PISA. En este sentido afirma Carabaña (2012) que hay un tipo de fracaso escolar político, que se podría corregir con medidas políticas, y otro tipo de fracaso escolar académico.

No pocos autores (García Gómez, 2010) critican el mercantilismo educativo en el que estamos envueltos en donde impera la obtención de resultados. De este modo se configura un sistema al alcance de algunos alumnos más favorecidos y en perjuicio de otros más vulnerables, desencadenando la espiral de la desigualdad. Pensamos que si la preocupación y esfuerzos de la legislación y de las Administraciones educativas se empeñase en aminorar este porcentaje de alumnos “malos” con medidas globales que lleguen a una profunda transformación de la escuela hacia el modelo inclusivo (como veremos), atento a la diversidad de alumnos, y proponiendo una seria transformación profunda del currículo, entre otros aspectos, entonces esas cifras disminuirían al mismo tiempo que el fracaso escolar, evitando así la gran desigualdad y la falta de equidad que genera un sistema centrado en subir el nivel y lograr mejores resultados.

Así pues, como resumen de este apartado podemos decir que el fracaso y abandono escolar es excesivamente alto en España en comparación con otros países de nuestro entorno. Aunque los datos más recientes parecen alentadores, todavía en torno a un 25% de los jóvenes españoles se le está excluyendo y privando de un derecho fundamental, como es la educación obligatoria con las enormes repercusiones que esto conlleva a todos los niveles. Este dato elevado de fracaso escolar guarda relación más con la particularidad de que en nuestro país existe el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria que impide el acceso a estudios superiores, si no se alcanza y al alto nivel de exigencia de

nuestras escuelas para obtenerlo, y no tanto con el rendimiento real y objetivo de los alumnos españoles (Martínez García, 2009; Carabaña 2010; Roca, 2010; Carabaña 2012). Por otro lado, se demuestra que hay grandes diferencias entre Comunidades Autónomas en cuanto a fracaso y abandono escolar y que esas diferencias no están justificadas ya que, a veces, niveles de rendimiento alto en pruebas como PISA, se dan en Comunidades con altas tasas de no obtención del título básico (Bolívar y López, 2009).

Según los autores consultados, sería necesario para rebajar esa elevada cifra de fracaso y abandono, eliminar el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, o establecer una prueba común y con poca exigencia, o una revisión de los niveles de exigencia para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (Carabaña, 2010, 2012). Todo esto con un triple objetivo: no limitar el acceso a estudios de Formación Profesional de Grado Medio o Bachillerato, establecer uniformidad en todo el Estado y no privar a tantos jóvenes de alcanzar las competencias de la enseñanza obligatoria; junto con otras medidas, ayudaría a aminorar las cifras del fracaso y abandono escolar en España.

3.- EL PROCESO DEL FRACASO ESCOLAR

La perspectiva de la exclusión escolar nos señalaba que el fracaso escolar no aparece de manera súbita, sino que forma parte de un proceso, de un camino que el alumno y su familia, en primera instancia sufren a menudo desde edades bastante tempranas. Ese tortuoso recorrido, desde las zonas de inclusión hasta las zonas de vulnerabilidad y de exclusión, suele pasar por estos tramos principales: comienza el alumno con el del retraso y repetición de curso, continua por un *descuelgue* de las actividades y de los aprendizajes establecidos en el currículo, de este descuelgue se pasa al desenganche y la desvinculación de todo lo que la escuela significa y representa, hay una distancia considerable entre lo que la institución propone como posibilidad de aprender y lo que al alumno le interesa y necesita; de aquí se pasa al rechazo explícito a la escuela, manifestado muchas veces en problemas de comportamiento.

Así pues, vamos a desarrollar en este apartado estas dos ideas relacionadas con el carácter procesual que tiene el fracaso escolar. Por un lado, el comienzo del fracaso escolar tiene lugar mucho antes de que los síntomas sean evidentes. Por otro lado, un indicador importante que predice el fracaso escolar es el retraso y la repetición de curso. Nos extenderemos ampliamente en esta segunda cuestión, pues nos parece de vital importancia su análisis por la relación que guarda con el tema que nos ocupa y por la necesidad de cambio de esta práctica tan generalizada, máxime cuando toda la investigación al respecto está aportando información clarividente sobre esa cuestión. En diferentes momentos a lo largo de esta Tesis haremos alusión a la desvinculación que existe entre la investigación educativa y las culturas, políticas y prácticas que se desarrollan en los centros educativos. En el caso del fenómeno de la repetición de curso, esta separación es más que evidente.

3.1.-Aproximación al origen del fracaso escolar

Mientras que en la mayoría de los casos el fracaso comienza y se va fraguando ya en la etapa de Educación Primaria, es en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria donde se manifiesta el fracaso y el abandono de manera más explícita y alarmante. Coincidiendo con los resultados del estudio realizado por Fernández Enguita et al. (2010) se ha constatado, a través del análisis tanto de las entrevistas pasadas a los alumnos del Aula como del estudio de todos los informes que llegaron antes de la incorporación al Proyecto, que el fracaso escolar en estos alumnos comenzó en la etapa de Educación Primaria, en la mayor parte de los casos, y se agravó sobremanera en los primeros años de la Educación Secundaria Obligatoria.

En la Educación Primaria empiezan a manifestarse los primeros indicadores del fracaso: la repetición y el retraso es el indicador clave.

Venimos comprobando sobre la práctica educativa que, para aquellos alumnos que presentan más dificultades para seguir con aprovechamiento el currículo ordinario tal y como se les ofrece, a medida que avanzan los cursos, el desfase curricular es mayor. Así, cada vez va resultando más difícil *alcanzar* a sus compañeros y remontar en tal agotadora carrera de fondo. Con ello se van *descolgando* cada vez de más contenidos y actividades curriculares. Progresivamente ese descuelgue va abarcando a cada vez más contenidos y actividades, hasta que traspasa lo estrictamente curricular y se llega el *desenganche* del que habla Fernández Enguita (2012). Un desenganche que comprende una desvinculación que va más allá de las tareas y actividades escolares, un desapego de las normas y reglas de la escuela, de la cultura y de todo lo que allí se hace. Ese desenganche, desvinculación y desapego se va convirtiendo en rechazo abierto y explícito, manifestándose en muchos casos en problemas de conducta y de absentismo, fundamentalmente. El proceso sería como sigue: dificultades, retraso, descuelgue, desenganche, rechazo, problemas de conducta y abandono. Así es como creemos que muchos alumnos pasaron de tener dificultades curriculares en la Educación Primaria, a un rechazo más o menos rotundo a todo lo que la escuela representa.

En un apartado posterior hablaremos ampliamente de las posibles soluciones para prevenir, paliar y/o combatir el fracaso escolar. Es decir, para evitar que cualquier alumno enfile el camino de la vulnerabilidad y se presente en el abandono y la exclusión. Ahora, como propuestas de intervención ante esas situaciones que hemos descrito, podríamos señalar dos: detectar pronto las dificultades e intervenir, y buscar las estrategias para responder a la diversidad de todos los alumnos, adaptando la escuela a ellos, principalmente a los más vulnerables.

Primeramente destacamos la pronta detección de las dificultades y necesidades que pueda presentar un alumno. Hemos oído tantas veces esta orientación, está tantas veces escrita en toda la legislación y en cualquier documento sobre el tema que sobra su mención. Sin embargo, queremos hacer énfasis en un matiz al respecto que es menos conocido. Al hablar de detección temprana de dificultades no nos referimos solamente a dificultades de aprendizaje, de lectura o de escritura, sino especialmente a todo tipo

dificultades y necesidades con las que puede tropezar un alumno desde los primeros años de su escolaridad: necesidades de aprendizaje, pero sobre todo necesidades y dificultades relacionadas con el ámbito afectivo, emocional y social fundamentalmente. Se trata de detectar si en un momento determinado un alumno tiene alguna dificultad de relación con los iguales, analizar cómo es el ámbito familiar, estudiar cómo se encuentra el alumno a nivel afectivo y emocional. Eso es lo que entendemos nosotros por detección temprana de dificultades. Después de detectar las dificultades, es preciso intervenir. A menudo, cuando se trata de dificultades y necesidades de tipo social, afectivo, o emocional, la intervención suele estar poco planificada, poco coordinada y por ello suele ser poco efectiva, en caso de que llegue a realizarse.

Otra ambiciosa propuesta que hacemos para prevenir el retraso cuando comienzan los primeros síntomas y antes de que el proceso siga el curso que hemos descrito se relaciona con sacar al alumno de la carrera de fondo a la que el Sistema, la escuela y los docentes le sometemos desde que comienza la escolaridad. Muchas de las prácticas docentes generalizadas en los centros escolares necesitan revisión. Lo repetiremos varias veces a lo largo de esta Tesis con mayor o menor detenimiento, porque es uno de los pilares que sujeta el presente trabajo: la escuela necesita una profunda transformación, desde las propias concepciones educativas y culturas escolares, pasando por las formas organizativas como el currículo, la evaluación, la metodología, los libros de texto, hasta las propias prácticas docentes más concretas.

Someter a todos los alumnos desde los tres años, como se viene haciendo en la escuela, a los mismos ritmos de desarrollo y aprendizaje como si de una maratón se tratase, no nos parece la forma más adecuada de asumir que cualquier alumno en cualquier momento y por cualquier causa se pueda retrasar. Cambiar esa carrera, valga el símil, absurda e innecesaria por otra que verdaderamente tenga sentido, que nadie abandone ni quiera abandonar y cuya meta sea lograr que todos los alumnos tengan éxito escolar porque han alcanzado a los 16 o 17 años las competencias básicas que les van a permitir continuar y participar activamente en su vida social, educativa o laboral. Establecer esa nueva “carrera” e incorporar a ella a todos los alumnos con posibilidades reales de llegar a la meta, es el reto de la escuela de hoy. De todo ello hablaremos al final de este Capítulo y a lo largo de la Tesis.

Así pues, detección e intervención temprana sobre las necesidades y dificultades de todo tipo que se puedan presentar, y adaptar la escuela a todos y cada uno de los alumnos respondiendo a su diversidad, son formas de evitar y combatir el fracaso escolar desde los primeros momentos en los que aparece algún síntoma del mismo.

3.2.-La repetición de curso, un factor relacionado con el fracaso escolar.

La repetición de curso constituye una de las medidas específicas de atención a la diversidad diseñadas precisamente para combatir el fracaso escolar como veremos en un Capítulo posterior. Paradójicamente, es un hecho observable y objetivo que, vinculado al

fracaso y al abandono escolar, aparece la repetición de curso. En palabras de Fernández Enguita et al. (2010) “Al igual que el absentismo, la repetición puede considerarse un espléndido predictor y casi con seguridad una causa del abandono” (p.188). Un posible indicador de la dificultad para aprobar la Educación Secundaria Obligatoria es la creciente repetición de curso (Martínez García, 2009).

En España un 25% del alumnado aproximadamente repite algún curso a lo largo de su escolaridad. También se da la coincidencia que prácticamente todos los alumnos que fracasan y abandonan la escuela son repetidores. Un 100% de los alumnos del Aula Alternativa han repetido al menos un curso en la etapa de educación Primaria. También todos han repetido un curso al menos en Educación Secundaria Obligatoria.

Otro dato también objetivo es que la repetición de curso parece estar de moda. En la evaluación PISA del año 2012, el 10 % de los participantes españoles de 15 años estaba en 2º de ESO, es decir, han repetido dos cursos; en PISA 2000 este porcentaje era muy inferior, un 2%; en PISA 2003 un 3%; y un 6% en PISA 2006 (MEC, 2013).

Hemos visto además cómo la repetición suele ser el origen, el punto de partida del camino que realiza el alumnado hacia las zonas de vulnerabilidad, exclusión, fracaso y abandono escolar.

Podríamos haber situado este apartado en otro punto de este Capítulo que versa sobre las causas del fracaso y abandono escolar, porque ciertamente la repetición de curso es una de ellas, pero por hacer más inteligible nuestra exposición y por remarcar ese carácter procesual que tiene el fracaso escolar, en el que el retraso y la repetición constituyen una primera fase de ese proceso, hemos preferido tratarlo en este punto de manera extensa y particular. Así pues, estos son los motivos fundamentales que justifican que nos detengamos más ampliamente ahora en esta cuestión: la gran relación de la repetición de curso con el fracaso y el abandono escolar, es un hecho que va en aumento y es el origen del proceso del fracaso en la escuela.

A continuación presentamos unos datos estadísticos, aunque no pretendemos ser exhaustivos, pues nuestro objetivo es acercarnos al alcance del hecho de repetir curso. Los datos que presentamos a continuación son tomados de curso 2011-2012 ya que son los últimos datos publicados a fecha de la elaboración de esta Tesis. Posteriormente entraremos a exponer algunas opiniones de autores sobre la repetición de curso fruto de la investigación.

3.2.1.-Algunos datos y cifras sobre la repetición de curso.

Observamos en la tabla siguiente (Tabla 3) el porcentaje medio de alumnos que ya en la etapa de Educación Primaria acumulan retrasos, es decir que con 12 años no acaban esta etapa. También observamos que en Castilla y León repiten esta etapa más alumnos que en el resto de España. Nos preguntamos cómo es posible que esta Comunidad Autónoma puntúe muy alto en los resultados de las evaluaciones internacionales (PISA) y tenga tasas tan altas de repeticiones de curso ya en educación Primaria.

Tabla 3:

Porcentaje de alumnos que acumulan retrasos en Educación Primaria Obligatoria

	Porcentaje de alumnos que acumulan retrasos en EPO		
	2001-2002	2006-2007	2011-2012
En España	13,6	15,9	16,1
En Castilla y León	13,2	17,1	17,7

Fuente: Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012 (Edición 2014a). Fecha de Publicación: 20 de diciembre de 2013. Elaboración propia.

En torno a un 16% de alumnos que deberían estar en la Educación Secundaria Obligatoria, continúan en educación Primaria. Estos datos son coincidentes también con los de un estudio de la Red Europea de Información sobre Educación (EURYDICE, 2011) sobre el fracaso escolar y el abandono escolar temprano dentro del marco de la política de la Comisión Europea en el ámbito de la educación y la formación. De estos datos se desprende que ya partimos hacia la Educación Secundaria Obligatoria con un porcentaje excesivo de alumnos con riesgo de fracaso y abandono escolar.

Observamos también cómo la tendencia a repetir curso en educación Primaria va en aumento en la última década estudiada, a pesar de que múltiples investigaciones, como veremos, se esfuercen en afirmar las pocas o nulas ventajas de esta medida. En el estudio citado (EURIDYCE, 2011), España, Francia y Portugal son los tres países con las tasas de repetición más altas de los países europeos.

Hemos de apuntar que todos los alumnos en esta etapa de Educación Primaria siguen el mismo itinerario formativo, a diferencia de la etapa de Educación Secundaria en la que hay diferencias considerables entre los distintos itinerarios formativos de los estudiantes.

En lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria presentamos en la Tabla 4 el porcentaje de alumnos que no promociona en cada uno de los cuatro cursos de la etapa.

Tabla 4

Tasa de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que no promocionan por curso. (Curso 2011-2012)

	Porcentaje de alumnos de ESO que no promocionan por curso (Curso 2011-2012)			
	Primero de ESO	Segundo ESO	Tercero ESO	Cuarto ESO
España	14,1	16,8	15,9	17,1
Castilla y León	15,3	15,8	16,2	15,9

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014b). Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Curso 2011-2012. Elaboración Propia

Debido a que en las estadísticas de resultados del curso 2011-2012 se presentan los datos de los alumnos que promocionan, hemos obtenido estos porcentajes calculando las diferencias entre el 100% de alumnos y los que sí promocionan.

En la Tabla 5 exponemos los porcentajes de alumnos que repiten en cada curso.

Tabla 5

Tasa de repetición de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria por curso (Curso 2011/2012)

Porcentaje de alumnos que repiten curso en la ESO (Curso 2011-2012)				
	1º curso	2º curso	3er. curso	4º curso
España	13,9	12,4	12,6	10,5
Castilla y León	14,5	10,3	12	8,4

Fuente: Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012 (Edición 2014a). Fecha de Publicación: 20 de diciembre de 2013. Elaboración propia.

Como se puede observar en estas dos últimas tablas (4 y 5), hay una diferencia considerable entre los que no promocionan, cuya tasa va aumentando a medida que avanzan los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, y la tasa de los que repiten, la cual va disminuyendo progresivamente. Esto pensamos que es debido a que muchos alumnos, a medida que avanzan en la etapa, ya no repiten porque abandonan, así lo reflejábamos en páginas anteriores al hablar de los alumnos que abandonan sin haber obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, veámos como el porcentaje de estos alumnos se concentraba en los dos últimos cursos. El abandono de los estudios es la causa por la que las cifras de repetición disminuyan a medida que avanza la etapa. Nótese que esta diferencia entre los resultados de las Tablas 4 y 5 anteriores es mínima en el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, puesto que prácticamente todos los alumnos que no promocionan, repiten curso y no abandonan la escuela.

Vamos a detenernos ahora a analizar la situación de los alumnos de 15 años en el sistema educativo, ya que coincide con la edad de los alumnos que entran en el Aula Alternativa. Observemos la Tabla 6 sobre retrasos a los 15 años.

Tabla 6:

Situación de los alumnos a los 15 años. España, Castilla y León y Aula Alternativa (en porcentajes). Curso 2011-2012.

	Alumnos que alcanzan 4º de ESO a los 15 años	% Alumnos que acumulan retrasos antes de 4º de ESO		
		Total	En EPO	En ESO por primera vez
España	61,7	38,3	16,5	21,8
Castilla y León	60,3	39,7	18,6	21,1
Aula Alternativa	0	100	98	2

Fuente: Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012 (Edición 2014a). Fecha de Publicación: 20 de diciembre de 2013. Elaboración propia.

Observamos que ningún alumno del Aula está cursando (ha empezado) 4º de ESO a la edad de 15 años. También vemos que un porcentaje muy alto en torno al 98% ya había acumulado retrasos en Educación Primaria Obligatoria por lo que se desprende de los datos de las encuestas e informes previos que llegan al Aula antes de incorporarse el alumno. Podemos concluir, sin lugar a equivocarnos, que el fracaso escolar, como apuntan muchos autores, comienza en la Educación Primaria y la repetición de curso es un importante predictor del mismo.

Como síntesis de los datos presentados, exponemos este gráfico (Figura 5) sobre la tasa de repetición por Comunidades Autónomas en porcentajes. Se puede hacer la comparativa con la media nacional y con la medida de la tasa de repetición de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (en adelante OCDE); obsérvese (Figura 5) que la tasa que aparece es global, considerando las dos etapas educativas que venimos comentando.

Si observamos la Figura 5, extraemos como conclusión que las tasas de repetición de curso son excesivamente altas en nuestro país y en nuestra Comunidad Autónoma y que además tienden a empeorar. Como señalan Escudero y Martínez Domínguez (2011), “la repetición, que tiene un valor sintomático y no precisamente positivo, no ha mejorado recientemente ni se ha mantenido, sino que, como tendencia, tiende a empeorar” (p. 96).

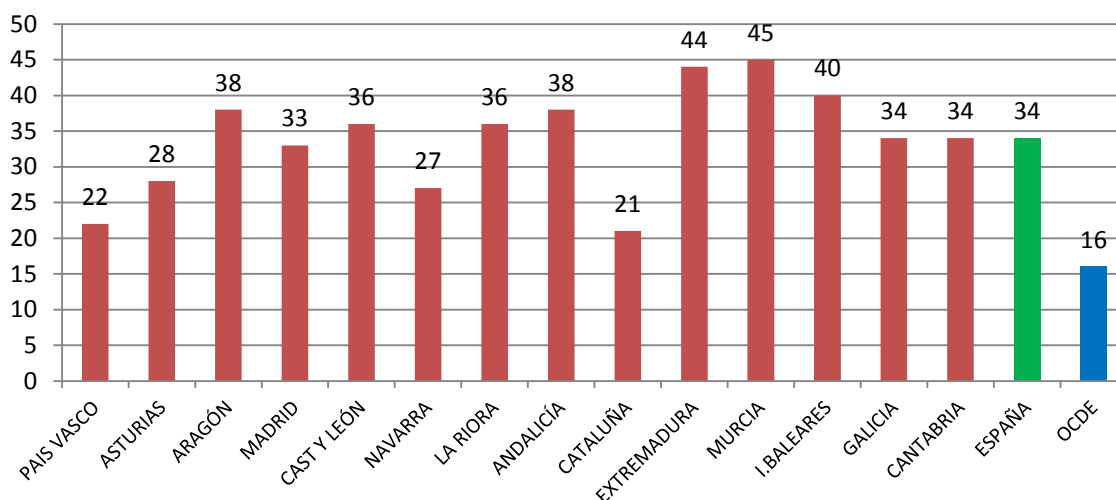


Figura 5. Tasas de repetición en España y Comunidades Autónomas en porcentajes

Fuente: INEE (2013) Boletín, Educainee nº 21, diciembre de 2013. Elaboración propia.

Las tasas de repetición en nuestro país se encuentran entre las más altas de los sistemas educativos europeos, tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Secundaria, sin que exista una explicación razonable según lo expuesto. Lo que seguramente ocurra es lo que indican Bolívar y López (2009) “la repetición de curso ha sido un refugio, como consecuencia de no saber adecuar el currículum común comprensivo (...). Cuando no se sabe adecuar el currículum a la población escolar, la salida lógica es hacer que los alumnos repitan curso” (pp.53-54).

3.2.2.- Estudios, investigaciones y posturas sobre la repetición de curso

Hemos afirmado que la investigación viene demostrando que la repetición de curso no aporta resultados positivos, no ayuda a combatir el fracaso escolar, tampoco parece ser de gran ayuda a nivel personal y social para los repetidores, lo cual repercute a su vez en el rendimiento escolar. En fin, no parece ser, la repetición de curso, la medida idónea de atención a la diversidad como se establece en nuestro país. Vamos a exponer a continuación la recopilación de algunos estudios e investigaciones, así como de opiniones expertas sobre la cuestión.

En un estudio ya citado de la Red EURYDICE (2011) sobre el fracaso escolar y el abandono escolar temprano, se afirma, por un lado, que España es uno de los países de la OCDE con la tasa de repetición más alta, junto con Francia y Portugal (como ya hemos apuntado), por otro se indica que la repetición de curso es algo vinculado a la cultura y tradición de cada país, por lo cual la frecuencia de repeticiones y los criterios utilizados para ello difieren mucho entre países. Así se recoge en el informe de este estudio:

En Francia y Portugal la tasa de repetición es más o menos igual en secundaria que en primaria, mientras que en España aumenta considerablemente a pesar de la existencia de normativas diseñadas para limitar la práctica y de medidas para que los alumnos puedan recuperar. En los países de este grupo hay una tendencia clara a la repetición de curso como medida de apoyo para aquellos alumnos con dificultades de las dos etapas educativas. (EURYDICE, 2011, p. 57).

En este estudio de EURYDICE (2011) referido al curso 2009-2010 (aunque se han captado los datos de Eurostat -2008- y del Informe Pisa -2009-), se han excluido todos aquellos alumnos que se benefician de alguna medida extraordinaria de atención a la diversidad (alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos pertenecientes al programa de educación compensatoria, etc.), se vuelve a señalar la diferencia de la tasa de repetición entre países, pero se hace hincapié en el coste de esta medida y lo ineficaz que es, como venimos apuntando. Un dato importante que se desprende de este estudio es que repiten más los alumnos que pertenecen a grupos con un nivel socioeconómico más bajo. Además se apunta que aquellos alumnos que repiten, presentan peores resultados que los que tienen dificultades y que sin embargo no repiten (Comisión Europea, 2008, citado por EURYDICE, 2011).

Otros muchos estudios demuestran que los resultados de los alumnos que repiten son más bajos que los de los que promocionan, partiendo de muestras equivalentes. No sirve para nada, máxime cuando no se emplea ninguna medida adicional y se convierte en realizar lo mismo que el curso anterior. También, los alumnos que repiten, son peor valorados por sus maestros (Grisay, 2003). Entonces ¿por qué se propone la repetición? En España se justifica la repetición de curso porque a los alumnos que son lentos hay que darles más tiempo para el aprendizaje y porque hay alumnos inmaduros, que se supone que mejorarán con la edad. Roca (2012) afirma que la repetición de curso es un instrumento totalmente ineficaz, no corrige el déficit de rendimiento y aquí (en España) se plantea como una solución y como una medida brillante de atención a la diversidad.

El informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2013) viene a confirmar una vez más que la repetición de curso, en contra de lo esperado, no aporta buenos resultados a los alumnos en PISA 2012. Por el contrario, los alumnos que no repiten curso obtienen buenos resultados en dicha evaluación, superiores al promedio en las tres materias evaluadas. Además el informe señala que “los alumnos que repiten 1 ó 2 cursos se encuentran en el nivel 1 o en el extremo bajo del nivel 2 de la escala de rendimiento, es decir, no alcanzan o alcanzan por muy poco los niveles mínimos necesarios para su correcta integración en la sociedad del conocimiento”. (INEE, 2013, p.4). El documento original, *Informe español sobre PISA 2012*, afirma que “si España redujese las tasas de repetición y la brecha de rendimiento entre los alumnados repetidores y no repetidores, el sistema educativo español se posicionaría en el mismo nivel o superior al de la OCDE” (INEE-MEC, 2013, p.236). Una vez más se confirma la relación entre repetición de curso y fracaso escolar.

Triana (2012) apunta que la repetición de curso como estrategia pedagógica parte de una concepción errónea del proceso de desarrollo evolutivo, “... una concepción lineal y simplificadora del desarrollo evolutivo, al presuponer que tiene carácter acumulativo en vez de considerarlo como un proceso complejo de construcción personal” (p.350). Nos parece interesante esta aportación y pensamos que podría explicar por qué aunque se dé más tiempo al alumno para la adquisición de aprendizajes bajo pretexto de una inmadurez que previsiblemente llegará el curso siguiente, los resultados después de repetir no mejoran. Ello hace pensar que múltiples factores (internos y externos al propio alumno) están relacionados con el desarrollo y el aprendizaje y, desde una posición interaccionista, no es conveniente adoptar análisis simplistas que terminan normalmente en decisiones erróneas sobre la repetición de curso. Relacionado con un importante aspecto del desarrollo humano está el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima. El sentimiento de fracaso de las familias y la repercusión en la autoestima del alumno la repetición de curso, suele ser muy grande.

La experiencia pedagógica nos indica que la repetición de curso no mejora el rendimiento escolar, sino más bien lo contrario: así pues, coincidimos con Triana (2012) “la repetición parece abrir camino al fracaso más que conducir al éxito escolar” (p.351).

Por su parte, Holmes (1990, citado por Grisay, 2003) ha hecho una síntesis de todos los estudios al respecto y ha extraído estas conclusiones:

- Partiendo de muestras equivalentes, mejoran mucho más el rendimiento los alumnos que promocionan que los repetidores.
- Los alumnos repetidores tienden a abandonar más la escuela que los no repetidores. Las posibilidades de abandonar la escuela se ven incrementadas por el hecho de repetir curso, independientemente de la competencia, capacidad, interés, etc.

Solamente estas dos conclusiones ya deberían ser suficientes para que ningún alumno repita curso (o solo en casos muy excepcionales).

Por otro lado, Fernández Enguita et al. (2010), afirman que hay una gran evidencia de que la repetición de curso sirve de muy poco o de nada y que supone estas consecuencias, entre otras: a) radicaliza la desafección y el rechazo a la escuela del alumno, b) el alumno es estigmatizado, señalado como “el repetidor” c) se obliga al alumno a repetir lo que hizo mal, pero también lo que hizo bien, es injusto a todas luces. d) el alumno es separado de sus compañeros de siempre, incorporado con un grupo de alumnos de menor edad, lo cual no es gratuito a determinadas edades. e) las expectativas de los padres bajan considerablemente, con el efecto negativo que ello supone. Aseguran estos autores que, al igual que el absentismo, la repetición puede considerarse un espléndido predictor y casi con seguridad una causa del abandono.

En el estudio realizado sobre la base de la encuesta ETEFIL-2005- (INE, 2006) observan que los alumnos que van acumulando retrasos a lo largo de su itinerario educativo tienen mayores probabilidades de terminar en fracaso escolar. Casi todos los casos de abandono han repetido curso: sólo uno de cada ocho abandona sin repetir. Casi todos los que acaban abandonando han repetido algún curso y, seguramente el hecho de repetir curso, precipita la decisión de abandono.

Pensamos que la tradición y la cultura de nuestro país pueden tener mucho peso en estas altas cifras de la tasa de alumnos que repiten curso muy superior a la de otros países europeos. Existe tradicionalmente una tendencia a creer que el éxito absoluto (o casi total) es considerado como algo laxo o poco serio. Se cree que un grupo-clase o un centro de calidad y “de nivel” es el que tiene una tasa considerable de alumnos que no aprueban, que fracasan. Las razones de algunos autores para explicar este hecho se relacionan con el afán de la escuela por mantener el prestigio social (Escudero, 2005b). La escuela tiene que establecer un nivel al que no puedan llegar todos los alumnos, pues perdería ese halo tradicional de institución seria, que plantea una formación y aprendizajes a un nivel al que no todos los alumnos pueden llegar. Para esto, la institución escolar se sirve de un mecanismo interno que está relacionado con el fracaso escolar en general y con la repetición de curso en particular. Nos referimos a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Hablaremos, en diferentes momentos de esta Tesis, sobre ella por la estrecha relación que guarda con muchos de los contenidos que tratamos.

Un hecho anclado en la práctica cotidiana que venimos experimentando día a día en lo referente la evaluación de los aprendizajes en una materia cualquiera en Educación Secundaria Obligatoria (en Primaria hay diferencias) es el siguiente: se propone casi en exclusiva, como procedimiento para evaluar el aprendizaje, el clásico examen escrito, no se concibe como normal que aprueben todos o casi todos. En los grupos-clase, a la hora de evaluar, el profesorado se rige por la curva normal o la campana de Gauss en el rendimiento de las clases, y el docente se deja llevar por esa cultura o tradición. Se percibe como natural que en un grupo clase unos alumnos obtengan peores resultados, otro grupo obtenga unos resultados medios y unos pocos destaquen por sus resultados. Esto acarrea decisiones erróneas, pues se establecen diferencias de exigencia entre grupos y se hace repetir por ejemplo a alumnos que en otros grupos-clase no se les haría repetir (Grisay, 2003; Roca, 2012). Generalizando esta idea, en los centros y en el Sistema Educativo

general, se concibe como propio que un 25 % del alumnado fracase por razones de tradición y cultura escolar.

Otra razón añadida por la que se repite tanto en nuestro país es porque la repetición de curso se considera una medida válida de atención a la diversidad. Se percibe la repetición como algo positivo, como un beneficio que se concede al alumno, como una oportunidad (EURYDICE, 2011). Quizás se relacione con concepciones simplificadoras del desarrollo evolutivo (Triana, 2012), como apuntábamos más arriba. Lo cierto es que, sea como fuere, nos encontramos ante una tasa de repetición de curso muy elevada cuando se ha contrastado sobradamente que los resultados no mejoran y que los beneficios que aportan al proceso formativo del alumno son nulos o perjudiciales en muchos casos.

Por otra parte, hay que considerar además el coste económico que supone la repetición de curso que está en torno a 1.500 millones de euros anuales (Bolívar y López, 2009). Así se recoge en el informe PISA IN FOCUS 2011/6 (OCDE 2011), argumentando que “el hecho de que los estudiantes repitan un curso implica algunos costos, incluyendo los gastos de proporcionar un año adicional de educación a un alumno y el costo para la sociedad de retrasar por lo menos un año la entrada de ese alumno en el mercado laboral” (p.2). También se hace alusión a otras medidas y políticas como agrupamiento de los estudiantes según su potencial académico, intereses y comportamiento, que junto con la repetición de cursos, son costosas, no suponen mejores resultados para los alumnos ni oportunidades de aprendizaje más equitativas. En síntesis, expertos de la OCDE sobre el análisis de los datos del informe PISA 2009, llegaron a la conclusión de que existe una relación directa entre repetición de curso y fracaso escolar. En los países con mayor un nivel de repetición, los alumnos muestran peores resultados y menos competencias (OCDE, 2011).

Por último, en la entrevista semiestructurada aplicada a los alumnos del Aula Alternativa, éstos responden a las cuestiones sobre la repetición de curso y concluyen que ésta les sirvió de poco, de muy poco o de nada. Para la mayoría fue algo negativo. A otros les dejó huella y les marcó negativamente (véase apartado específico).

Como síntesis, y tras la revisión bibliográfica realizada, encontramos que sobre la repetición de curso, la mayoría de los autores coinciden en afirmar lo siguiente:

- La repetición de curso se relaciona con el fracaso y abandono escolar: es predictor y causa del mismo.
- Las tasas de repetición en España y en Castilla y León son excesivamente altas tanto en la etapa de educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria.
- La repetición de curso no es una práctica beneficiosa para los alumnos: todos los efectos causales encontrados de la repetición, resultan ser negativos.
- No hay evidencias empíricas de que los resultados mejoren con la repetición de curso. En los países que menos se repite curso, se obtienen mejores resultados porque antes de llegar a esa medida se adoptan otras intervenciones educativas.
- En la repetición de curso bajan las expectativas de alumnos y profesores y la desmotivación es mayor, afectando al autoconcepto y autoestima del alumno.

- El nivel de exigencia para aprobar la Educación Secundaria Obligatoria es muy alto y es por ello que hay muchos alumnos que no superan el umbral mínimo y se adopta la medida de repetir curso (Martínez García, 2009; Roca, 2010).
- Es una práctica costosa económicamente e inútil. Resultaría más económico establecer otras actuaciones a lo largo del curso como reforzar materias o agrupamientos flexibles (Bolívar y López, 2009).

Nosotros opinamos que el fracaso escolar es un proceso que comienza normalmente en la Educación Primaria y que muestra su cara más visible en la etapa siguiente. Constituye para el alumno un largo camino que arranca con las primeras dificultades para seguir con interés lo que en la escuela se propone, hasta terminar con un rechazo explícito y abandono total. Empujando al alumnado hacia ese camino, encontramos la cultura escolar tradicional, que deriva en políticas y prácticas educativas erróneas, una de ellas es la repetición de curso. El día que cambie esa cultura y se entienda la educación como un derecho en el que todos los alumnos pueden y deben tener éxito sin competir en ninguna *carrera de fondo*, sin que tengan que estar sometidos continuamente comparaciones con sus compañeros; el día que se contemplen en la práctica educativa las aportaciones de la investigación, en este caso sobre la repetición de curso y sobre el desarrollo evolutivo del niño y del adolescente, entonces empezarán a cambiar algunas formas de organizar el currículo, los aprendizajes y conocimientos básicos, la evaluación y las prácticas educativas orientadas a que ningún alumno tenga que repetir curso porque está participando, aprendiendo, rindiendo y desarrollándose todo lo posible, debido a que le estamos ofreciendo una enseñanza de máxima calidad adaptada a su diversidad.

A continuación vamos a analizar de manera profunda en el apartado siguiente cuáles son las causas, las estructuras y las dinámicas que generan el proceso del fracaso escolar, pues solo así, se podrá apuntar a alguna solución eficaz para combatirlo.

4.- CAUSAS DEL FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR

Abordaremos en este epígrafe la multitud de factores causantes del fracaso y abandono escolar, los presentaremos estructurados en tres bloques o ámbitos, sociocultural y familiar, escolar y personal.

Aunque este epígrafe hace referencia exclusivamente a las causas del fracaso escolar, no hemos podido evitar añadir, en consonancia con las ideas que se vienen exponiendo en cada apartado, algunas pautas para la intervención o propuestas para combatir esas causas que los diferentes autores elaboran. Otras veces la propuesta para combatir esos factores causantes del fracaso y abandono surge por iniciativa propia y es fruto de percepciones personales a partir de la práctica educativa.

En el último apartado abordaremos de manera extensa algunas de las posibles soluciones al problema que nos ocupa. Además, en varias ocasiones hemos añadido alusiones a la experiencia del Aula Alternativa cuando venían al caso, como adelanto de la explicación que ocupará otro Capítulo de esta Tesis.

Hemos apuntado que el concepto mismo de fracaso escolar es ambiguo y complejo, del mismo modo, también afirmamos que no resulta fácil definir y analizar los factores, las condiciones y las dinámicas que lo provocan. El fracaso escolar es el resultado de una multitud de factores situados a diversos niveles de intensidad e interactuando entre sí, no siendo ninguno de ellos el responsable absoluto. Hay una interrelación grande y difusa entre los diferentes factores, siendo muy complejo determinar cuáles son exactamente las causas del fracaso escolar de manera genérica. No existe jerarquía, no hay unos factores que influyen más que otros, sino que interactúan. La mayoría de los factores causantes del fracaso escolar no se ven, son muy difíciles de determinar, son causas ocultas, no tangibles y resulta difícil ver el grado de responsabilidad en el mismo. Es una conclusión compartida por todos los autores consultados (Feito, 1990; Ramo, 2000; Pérez y Marchesi, 2003; Marchesi, 2004; Escudero, 2005b; Martínez García, 2009; Martínez-Otero, 2009).

Si las causas del fracaso escolar no son únicas ni simples, las respuestas y soluciones tampoco pueden serlo. Es una premisa común a toda la literatura revisada. Estamos hablando de un fenómeno complejo y por ello no valen soluciones simples ni parciales, sino medidas globales y complejas (Marchesi, 2003; Jurado de los Santos y Olmos, 2012). Las causas y las posibles soluciones que se plantean guardan una estrecha relación. Dependiendo de hacia dónde se focalice la causa del fracaso escolar, las posibles soluciones para combatirlo irán en una u otra dirección.

4.1.- Multitud de factores interrelacionados como causa del fracaso escolar

Los factores implicados en el fracaso escolar y, en cierto modo, causantes del mismo son muchos e interrelacionados. Comencemos por exponer que, en relación a las causas del fracaso escolar, el foco se ha fijado en tres puntos distintos.

Tradicionalmente, tal y como señalábamos de soslayo cuando en el primer punto del Capítulo conceptualizábamos el fracaso escolar, se viene pensando que la causa, el origen y la responsabilidad del fracaso escolar es del estudiante que lo sufre, las fuentes generadoras de fracaso escolar pertenecen al propio alumno y son asociadas a factores como falta de capacidad, poco esfuerzo, poca motivación, mucha vagancia, mala conducta, etc. A partir de esta creencia, los mecanismos o estrategias para minimizarlo o combatirlo se reducen a castigos, expulsiones, reclamar al alumno más estudio y esfuerzo, etc. Desde este punto de vista el que fracasa es el alumno. Hemos encontrado unanimidad en la literatura revisada en la consideración actual de que el fracaso escolar no es sólo de los alumnos, ni se sitúa solo en los alumnos, sino en la multitud de factores y en la interacción entre ellos que describiremos; sin embargo, en la práctica se siguen manejando estos parámetros conceptuales de focalizar la causa en el propio alumno que lo sufre. Es esta concepción educativa tradicional de la escuela de que todo alumno que no se ajusta a su cultura, a su planteamiento, a sus actividades y propuestas, es por culpa del propio estudiante o por la de su familia. La escuela quiere chicos inteligentes, sumisos y alumnos

“buenos”. Esta tipología no se ajusta al perfil y características de la mayor parte de los adolescentes de nuestro país (Feito, 1990).

Otras veces se piensa que la responsabilidad del fracaso escolar hay que buscarla en el contexto social y familiar del alumno cuyo sistema de creencias, cultura y valores están muy distantes de la cultura y valores de “lo escolar”. En estos casos el fracaso escolar se asocia a factores relacionados con el barrio y el entorno social, el cual se considera poco favorecedor de los aprendizajes: los amigos que ejercen influencia negativa, familia que no valora la escuela, no colabora, etc.

Un tercer punto de vista hace hincapié en señalar que la responsabilidad principal del fracaso escolar es del propio sistema educativo debido a políticas educativas inadecuadas, la gestión y administración de la educación, deficiencias en los centros escolares, falta de formación de los profesores, concepción errónea y obsoleta de la enseñanza-aprendizaje, el currículo rígido y academicista, el tipo de organización o desorganización del centro, el método de enseñanza, el sistema de evaluación, entre otras. Ramo (2000), señala que “la mayor parte de los estudios y publicaciones sobre el fracaso escolar imputan la responsabilidad del mismo a factores básicamente escolares” (p.21) Afirma este autor que hay una jerarquía de factores causantes, cuanto más se relacionen con la escuela esos factores, mayor es el del grado de responsabilidad de los mismos tanto en el éxito como en el fracaso escolar (Ramo, 2000).

Al margen de estos tres puntos de vista, la mayoría de los autores consultados opinan que el fracaso escolar es multicausal, configurado por múltiples factores relacionados e interactuando entre sí. Ello no impide que determinados teóricos pongan énfasis en unos factores sobre otros para explicar el fenómeno.

Es preciso, para una comprensión del problema y una posterior intervención eficaz, observar el fenómeno desde un modelo ecológico y desde allí diseñar las respuestas políticas, sociales y educativas de forma integral o global (Escudero, 2005b; Martínez García, 2009; Jurado de los Santos y Olmos, 2012).

Para hacernos una idea general de la cantidad de factores, dinámicas y estructuras que están configurando el fracaso escolar, recogemos literalmente en la figura siguiente (Figura 6) el listado completo que señalan los autores Martínez Domínguez, Escudero, González, García y otros, 2004, citado por Escudero, 2005b).

Por otro lado, indicamos que se presentan (en la Figura 6) los factores en una disposición peculiar, es decir, en primer lugar, como encabezado, los factores del entorno escolar, para indicar que éste, desde nuestro punto de vista y sin pretender establecer ninguna jerarquía, tiene una gran incidencia sobre el fracaso escolar, así lo vamos a reflejar a lo largo del Capítulo. Sin embargo se han querido conservar las letras que ordenan cada tipo de factores para no modificar la versión original que los autores establecieron.

Se puede apreciar cómo realizan una exhaustiva recopilación lineal de los posibles factores relacionados con el fracaso escolar pretendiendo comprender el fenómeno que nos ocupa desde un enfoque ecológico.



Figura 6. Factores que inciden en el fracaso escolar

Fuente: Martínez Domínguez, Escudero, González, García y otros, 2004; citado por Escudero, 2005b. Elaboración propia.

Nosotros solo pretendemos, con la exposición de esta figura, tomar conciencia de la enorme cantidad de factores que pueden estar implicados en el fenómeno. A ello le debemos sumar la interacción entre ellos a diferentes niveles de profundidad.

Por otro lado, Fernández Enguita et al. (2010) en el estudio realizado al que nos venimos refiriendo constantemente, sobre una muestra de alumnos que abandonaron la escuela sin terminar la Educación Secundaria Obligatoria, afirman que el abandono escolar es resultado final de un proceso de *desenganche* progresivo de la participación en el sistema. El éxito y el fracaso en el sistema educativo están unidos a las características personales y sociales de los estudiantes. Los distintos factores que afectan al fracaso se articulan de un modo complejo. Estos autores insisten en que no hay un único factor, sino varios y destacan, como factores principales, el origen social, el sexo, la pertenencia a minorías y la pertenencia a familias desestructuradas. Tampoco es fácil especificar el grado de incidencia de cada factor, añaden estos autores.

Interesante es la investigación llevada a cabo por Antonia Lozano (2003) realizada sobre una muestra de 1178 alumnos de institutos de Almería pertenecientes a los cuatro cursos de ESO con el objetivo de estudiar los factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en educación secundaria y, en concreto, ver en qué grado se relacionan e interactúan entre sí y determinar el nivel de incidencia de cada variable o factor. Elabora una revisión bibliográfica de multitud de investigaciones relacionadas con los distintos factores implicados en el fracaso escolar. Esta autora, llega a estas conclusiones: las variables personales más estudiadas en relación al tema son la motivación y el autoconcepto; las variables socio-familiares inciden cada vez más en el fracaso escolar, pero no es el nivel educativo de los padres el factor más influyente en el rendimiento de los hijos, sino que son componentes familiares de tipo afectivo y relacional como la percepción de ayuda por parte del alumno, las expectativas de los padres, valores y actitudes de la familia, las relaciones afectivas en casa, clima familiar, relaciones familia-escuela, entre otras; en las variables escolares destaca el profesor como pieza clave en el fracaso escolar, expectativas, atribuciones del profesor sobre el rendimiento del alumno, las relaciones con sus compañeros de clase, etc. Otros hallazgos de esta investigación fueron que las variables como la edad del alumno, el género, la motivación, el locus de control y el autoconcepto académico, las relaciones con los iguales en clase y relaciones con los padres y con los adultos, son grandes predictores del rendimiento escolar y del fracaso escolar. La edad y el curso en el que esté el alumno así como el nivel académico de los padres, incide en el nivel afectivo emocional del alumno. La autora va determinando cómo inciden y en qué grado unas variables sobre otras.

Marchesi (2003), Pérez y Marchesi (2003) y Marchesi (2004) proponen un *modelo multinivel* para explicar las causas del fracaso escolar y señalan que dichas causas son múltiples y complejas. La estructura en seis niveles:

- *Sociedad*: Contexto económico y social. Exigencia de conocimientos, niveles que se exigen para obtener el título. Factores culturales que favorecen o dificultan el aprendizaje.
- *Familia*: nivel sociocultural, expectativas hacia los hijos, cultura familiar, nivel socioeconómico, dedicación de los padres, etc.

- *Sistema Educativo*: gasto, recursos, formación de los profesores, currículo flexible o no, concepciones y modos de realizar la evaluación, tiempo de enseñanza, apoyo a los centros y a alumnos de más riesgo.
- *Centro docente*: cultura escolar, coordinación de profesores, autonomía, participación y redes de cooperación.
- *Enseñanza en el aula*: método y estilo de enseñanza, gestión del aula, evaluación, actitudes de profesores y alumnos,
- *Disposición de los alumnos*: interés, competencia, participación. La motivación y el esfuerzo del alumno están condicionados por el entorno social, la vida familiar y la experiencia educativa del alumno.

En cada uno de estos niveles se sitúa el alumno con su diversidad de interés, competencia, participación, capacidades, motivación, comportamiento, y desarrollo afectivo y social.

La interrelación entre estos factores es muy grande y difusa, hace complejo determinar cuáles son exactamente las causas del fracaso escolar. No hay jerarquía, no hay unos factores que influyen más que otros, sino que interactúan.

Martínez-Otero (2009) cuando determina aquellos factores que son condicionantes del fracaso escolar en educación secundaria y los estructura en tres niveles comentados: ámbito personal, ámbito familiar y ámbito social y escolar.

- Del ámbito personal o rasgos de la personalidad que están incidiendo en el fracaso escolar, destaca la inteligencia, como algo en evolución y que no solo incluye aspectos cognitivos sino también morales, emocionales y sociales. La competencia lingüística (fluidez y comprensión verbal -oral y escrita-, lectura). La personalidad: tolerancia a la frustración, constancia, esfuerzo, extroversión/introversión, etc. La afectividad: sentimientos positivos, confianza en sí mismo, autoconcepto, autoestima, motivación, emociones y sentimientos, ansiedad, etc. La motivación intrínseca/extrínseca/de logro: inicio, mantenimiento, persistencia e implicación en la tarea o estudio. Hábitos y técnicas de estudio: condiciones ambientales, planificación del trabajo, etc.
- Del ámbito familiar, el clima familiar: nivel cultural y formativo de los padres, los recursos económicos de la familia, hábitos y prácticas de ocio, clima de afecto, confianza y seguridad, nivel de comunicación, respeto de normas.
- Del ámbito escolar-social (este autor los sitúa en conjunto): cohesión, la comunicación, interacción, participación, la cooperación, la autonomía, responsabilidad y la organización, estilo docente, liderazgo, normas claras, ambiente no competitivo, etc.

El mismo autor, Martínez Otero (2009), es consciente de que olvida algunos factores. De hecho, hace alusión a un olvido y es el de la evaluación, nos parece un elemento especialmente importante por la vinculación que tiene con las prácticas de enseñanza y aprendizaje y por el carácter dictaminador, aspectos que inciden en el fracaso escolar sin duda, como veremos.

De modo similar Soler (2003) habla en los mismos términos de *factores externos*: contexto social, familiar, poco apoyo familiar, razones económicas, clase social del alumno, etc. *Factores académicos*: repetición de curso, metodología academicista, magistral, memorística, plan de estudios abstracto, no vinculado al mundo real, con poca aplicación práctica, poca vinculación con la vida del alumno, poco significativo y funcional, etc. *Factores personales*: escuelas con poco calor personal para adaptarse a las diferentes capacidades, motivaciones, estilos de aprendizaje, no ser capaz el alumno de amoldarse a un entorno rígido (seis horas sentado, manteniendo la atención, trabajando en actividades con poco sentido para él, etc.), por diferentes causas.

Fullana (1996), desde un enfoque más preventivo y a partir del análisis de investigaciones sobre rendimiento escolar y sobre el concepto de riesgo, elabora un modelo llamado “Modelo de Riesgo” para analizar las variables que son modificables mediante la intervención educativa de la escuela y que están relacionadas con el aumento o disminución del riesgo de fracaso escolar. Reproducimos a continuación la figura que sintetiza dicho Modelo.

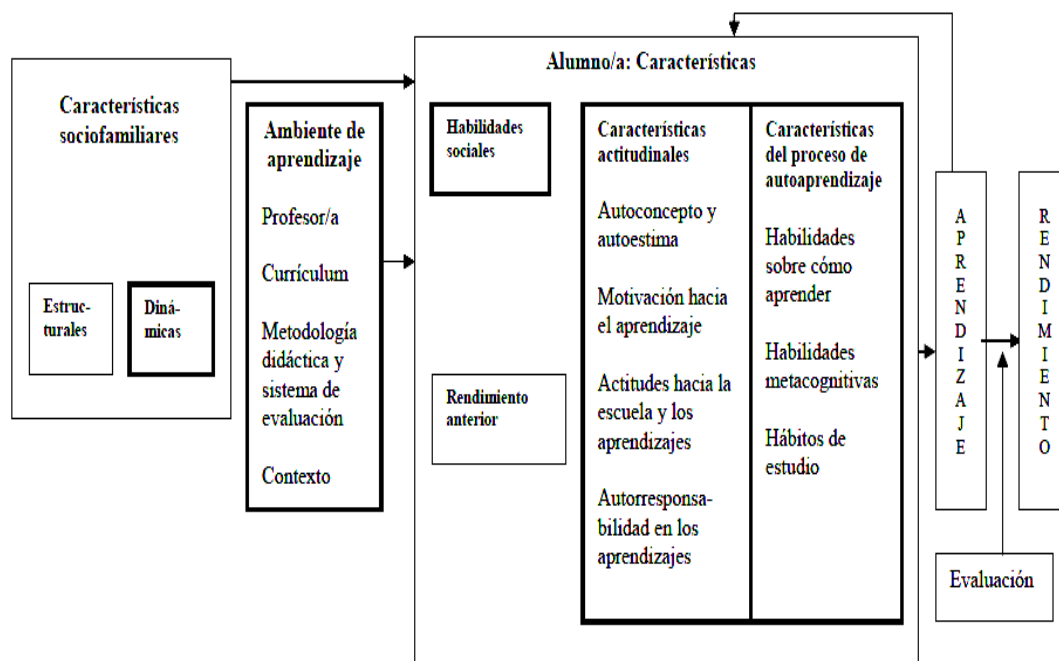


Figura 7. Modelo de análisis de las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. Variables y relaciones.

Fuente: Tomado de Fullana (1996). Reproducción literal.

La autora ha remarcado recuadros con línea gruesa para indicar los conjuntos de variables modificables y optimizables. Esto hace pensar que la escuela tiene un papel esencial en el fracaso o en el éxito escolar.

La misma autora, Fullana (1998), intenta analizar el fracaso escolar y su prevención bajo el estudio de tres conceptos relacionados: factores de riesgo, resiliencia y factores de

protección. Los factores de riesgo pueden proceder de situaciones personales, familiares y sociales adversas. Entiende la resiliencia como “capacidad de los individuos para resistir acontecimientos adversos en su experiencia vital, sin consecuencias negativas o perturbadoras a largo plazo para su desarrollo o su socialización” (Fullana, 1998, p.49). En cuanto al concepto de *factores de protección*, hace referencia a aquellos mecanismos que han hecho posible el enfrentamiento a esas situaciones perturbadoras y que en consecuencia les han conducido al éxito.

Fullana (1998), hace una recopilación de otros muchos autores sobre los factores personales, familiares, sociales y escolares relacionados con el concepto de resiliencia que se resumen en dos grandes bloques: Características personales y características del entorno familiar, escolar y social. A continuación presentamos un extracto de tales factores, destacando los más importantes.

Tabla 7

Factores relacionados con el concepto de resiliencia, factores de riesgo y factores de protección según varios autores

<p>Características personales</p> <p>Aspectos actitudinales: una autoestima positiva, valorarse a sí mismos, tener una visión positiva de sus posibilidades y de su futuro, poseer un elevado grado de autonomía, un sentido de control de su vida, de sus éxitos y de sus fracasos y considerar la escuela como una experiencia valiosa.</p> <p>Aspectos cognitivos e intelectuales: tener habilidades para la resolución de problemas y para tomar sus decisiones</p> <p>Rasgos afectivos y de personalidad: estabilidad emocional y tener unas características temperamentales que producen respuestas sociales positivas por parte de los demás</p> <p>Habilidades sociales y de interacción social: establecer relaciones positivas tanto con el grupo de iguales como con los adultos.</p> <p style="text-align: center;">Características del entorno familiar, escolar y social</p> <p>Características familiares, un entorno familiar que les apoya, expectativas positivas de los padres hacia los hijos, una dirección y supervisión por parte de los padres.</p> <p>Características de la comunidad y del entorno social: haber tenido a lo largo de su infancia y adolescencia adultos significativos (distintos de los padres) y algún amigo o amiga especial, apoyo de la comunidad a través de sus recursos</p> <p>Establecer relaciones sociales significativas con personas concretas a lo largo de la vida</p> <p>Características escolares: el clima positivo, buena integración del alumno en la escuela</p>
--

Fuente: Fullana (1998). Elaboración propia.

Una investigación muy interesante presentada por la misma autora a la que nos venimos refiriendo, Fullana (1998), fija el objeto de estudio en adolescentes que han logrado un cierto nivel de éxito escolar a pesar de tener condiciones sociales adversas como desestructuración familiar y estar tutelados por los servicios sociales. Identifica factores personales, escolares y sociales que parecen tener cierta relación con el riesgo de fracaso escolar en adolescentes en situación de desventaja. En este estudio se concluye que hay factores que actúan como protectores del riesgo del fracaso escolar y que hacen que determinados alumnos obtengan éxito en la escuela a pesar de tener que enfrentarse a situaciones y factores perturbadores y poco favorecedores de los aprendizajes. Se observó que estos alumnos contaban con ciertas características y habilidades tales como: un concepto positivo de sí mismos, manifiestan una actitud positiva hacia el instituto y hacia el aprendizaje, se muestran motivados hacia el estudio, atribuyen su éxito/fracaso a causas internas y controlables (un locus de control interno), los profesores y los educadores del centro en el que viven tienen un buen concepto de estos jóvenes como estudiantes, no tienen problemas con los compañeros, tienen una percepción positiva del ambiente de aprendizaje, se han encontrado con personas mayores significativas (modelos a seguir), tienen un objetivo, una meta, un proyecto en su vida en el que los estudios juegan un papel importante, se sienten responsables de su aprendizaje, tienen un autoconcepto positivo y su autoestima alta, poseen habilidades para relacionarse e interactuar con los demás, entre otras.

De este estudio (Fullana, 1998), se desprende que la lucha contra el fracaso escolar está en la prevención del mismo mediante la modificación de los factores de riesgo, minimizándoles y, al mismo tiempo, potenciando el desarrollo de factores de protección, que se concretan en habilidades de los adolescentes para hacer frente a los factores y situaciones de riesgo y en variables ambientales que inciden en ellas. Las intervenciones educativas deberían ir destinadas a promover los factores protectores, tanto personales como del entorno. Esas intervenciones se deben realizar en el marco escolar (por supuesto), pero hay que contemplar la intervención desde una perspectiva más amplia, abarcando y utilizando también los recursos de la comunidad.

Autores como Fernández Enguita (2012 a) y Fernández Enguita (2012 b), remarcan como factores sociales intervinientes en el fracaso y abandono escolar el sexo, la clase social, la nacionalidad, la pertenencia étnica o la pobreza. Otros más individuales como la capacidad o la responsabilidad, que pueden ir asociados a los anteriores o tener entidad propia. Se tienen más probabilidades de fracasar si el alumno es mujer, hijo de trabajador manual, gitano, extranjero o simplemente pobre o marginal. Por parte de la escuela se señalan factores como la profesionalidad y capacidad de los docentes, mecanismos perversos como una evaluación academicista y formalista, el abuso de la repetición de curso, entre otros.

Ramo (2000), desde un punto de vista más cercano al ámbito escolar, habla de culpables y víctimas en el proceso del fracaso escolar. Establece un orden con respecto a estas dos variables. Nos ha parecido interesante esta clasificación de factores que realiza este autor por la jerarquización que establece en función del grado de responsabilidad en el

fenómeno. Además, resalta que existen factores ocultos, menos visibles o encubiertos que son los más “culpables”, según el autor. Resumimos en la siguiente tabla los factores que este autor considera responsables.

Tabla 8

Factores responsables del fracaso escolar. Culpables y víctimas

FACTORES	Culpables	Víctimas	
<p>La sociedad: declara la importancia de la educación y lo preocupada que está por ella, pero luego no es así, aparecen contradicciones, valores de hipocresía o cultura del eufemismo.</p> <p>El imperio de la imagen y el analfabetismo internauta: el mal uso de las TIC, sustitución de la palabra por iconos, el mal lenguaje de los móviles (la ortografía, vocabulario...)</p> <p>Los medios de comunicación y la publicidad: valores que se instalan de consumismo, el culto al cuerpo.</p>	1º	9º	FACTORES OCULTOS
<p>Partidos políticos y Gobierno estatal: falta de un pacto sobre la educación donde no se muevan las líneas y rasgos esenciales. Cada partido e ideología genera su modelo educativo y lo intenta imponer.</p> <p>Habría que hacer sentirse responsables a los partidos políticos del éxito/fracaso escolar.</p>	2º	8º	
<p>Poderes autonómicos</p> <p>Estado de las Autonomías y el uso indebido que algunos políticos hacen del sistema autonómico como primar lo particular sobre lo general.</p>	3º	7º	
<p>“Pedagogos de salón”</p> <p>La formación inicial del profesorado es escasa, centrada en los contenidos de la especialidad y no en la pedagogía. Pocos periodos de práctica.</p> <p>La investigación hecha por equipos de profesores universitarios que desconocen la realidad de las aulas de ESO (salvo excepciones).</p>	4º	6º	
<p>Padres: sobreprotección y laxitud.</p>	5º	5º	
<p>Profesores, falta de voluntad de enseñar, falte de formación pedagógica. Culpa a las universidades y a los políticos y Administración que no organiza bien esta enseñanza pedagógica de futuros profesores.</p> <p>Las circunstancias que rodean a muchos profesores: un currículo teórico, centros grandes, etc.</p> <p>El acceso a la función docente con un sistema selectivo no válido.</p>	6º	4º	FACTORES VISIBLES
<p>Administradores de la educación, el sistema educativo, organización escolar.</p>	7º	3º	
<p>Equipos directivos, organización de escuelas</p>	8º	2º	
<p>Alumnos, pasotismo, desmotivación</p>	9º	1º	

Fuente: Ramo (2000), Culpables y víctimas del fracaso escolar. Elaboración propia.

Un factor interesante que incide en el fracaso escolar es la representación social que se tiene del mismo fracaso escolar, señalan Marchesi y Lucena (2003). Cada grupo social

tiene una visión-representación diferente sobre el fenómeno. Esa representación engloba la actitud, la valoración, la información que se dispone sobre el fracaso escolar. No se tiene la misma idea del fracaso escolar en un poblado chabolista como en el Encuentro (barrio chabolista de Burgos en el que viven más de 100 familias de etnia gitana), que en otro barrio de Burgos o en un pueblo de 200 habitantes. Esa representación social se construye de forma diferente. Además también cada sector de la comunidad educativa, ha construido una idea diferente del fracaso escolar y, esta idea-representación que cada grupo tiene, está influyendo sobre el propio fenómeno. Por ejemplo, si en un poblado chabolista la idea-representación que se tiene sobre el fracaso y el abandono escolar comprende una actitud pasiva ante él, si las familias tienen pocos datos sobre lo que supone el fracaso escolar para el futuro, entonces se valora como algo con poca importancia y se percibe como algo muy frecuente y natural. Además las expectativas de los profesores con respecto a estos alumnos serán bajas, porque piensan que lo más probable es que se abandone y se fracase. Todos estos aspectos que configuran la representación del fracaso escolar en las familias, en los alumnos y en los profesores, van a influir (favorecer o no) el fracaso y el abandono escolar.

Existen tantas clasificaciones de factores responsables del fracaso escolar o relacionados con él como autores que han estudiado el fenómeno, sin embargo, hemos querido dejar patente que la mayoría de autores, agrupa los factores relacionados con el fracaso escolar en tres ámbitos: individual-personal, familiar-social y escolar.

A partir de aquí profundizaremos en los tres apartados que venimos comentando (factores socioculturales, factores personales y factores escolares) por separado. Esta división pretende hacer la exposición más comprensible, pero no por ello debemos olvidar el carácter interactivo y de interrelación que guardan los diferentes factores entre sí y entre los diferentes ámbitos. En el ámbito de los factores relacionados con la institución, al mismo tiempo que exponemos las causas, hablaremos simultáneamente de las soluciones que se proponen. El motivo de tal decisión responde a que uno de los objetivos de esta Tesis es dejar patente que las insuficiencias del sistema escolar han generado medidas de atención a la diversidad excepcionales como el Aula Alternativa. Por ello queremos hacer más énfasis en estos aspectos de la escuela que inciden en el fracaso escolar.

4.2.- Ámbito sociocultural y familiar

Una afirmación comúnmente aceptada en la bibliografía sobre el tema, es que los riesgos de fracaso escolar, de abandono escolar o de exclusión escolar (desde la perspectiva de autores como Escudero 2005b), se dan con más intensidad en entornos económicos, sociales, familiares y culturales menos favorecidos y donde hay más desigualdad y en alumnos menos provistos de “defensas” para enfrentarse a unas reglas, exigencias, currículo, etc. que les superan. (Feito, 1990; Marchesi, Martínez Arias y Martín, 2004; Escudero, 2005b; Martínez-Otero, 2009). El contexto sociocultural del alumno, de su familia y del centro educativo incide en el rendimiento y resultados de los alumnos

En estas clases sociales y familiares, económicamente y socioculturalmente menos favorecidas, los valores, la cultura, las costumbres, las tradiciones y las actividades que realizan esas personas y estas familias, son menos coincidentes y más distantes de la cultura, valores y actividades que propone la escuela. Desde este punto de vista, se atribuye el fracaso escolar (desde las zonas de vulnerabilidad o riesgo hasta el fracaso más efectivo) a una distancia o desajuste mutuo entre las características del estudiante y su entorno por un lado, y las reglas, cultura, valores, exigencias, tipo de actividades, etc. de la escuela, por otro. Es la diferencia de códigos lingüísticos y de ambientes culturales entre el medio social y familiar, y el marco escolar (Acevedo, 2003; Carabaña, 2012). En definitiva, existen desajustes recíprocos los cuales son más pronunciados, cuanto más pobre económica y culturalmente es la familia y el entorno social del alumno.

De acuerdo con Marchesi (2003) y Lozano (2003) el nivel de estudios de los padres no es el único factor ni el más importante que influye en el rendimiento de los hijos, sino que son aspectos relacionales como la comunicación y lenguaje entre sus miembros, las expectativas sobre el futuro de los hijos, el apoyo e interés por sus estudios, los hábitos lectores, las actividades culturales que se realicen en casa, el clima familiar, las relaciones afectivas, entre otros. A veces un bajo nivel cultural puede compensarse con un mayor compromiso y apoyo familiar a la actividad académica de los hijos.

Fernández Enguita et al. (2010), entre otros, insisten en que la clase social es el factor de más peso en el fracaso escolar. En su investigación analizaron indicadores como la repetición o no de curso (como hemos visto), la continuidad o no en estudios postobligatorios, o los bajos o altos resultados de los alumnos en PISA 2003. Observaron cómo cambian sustancialmente los datos obtenidos dependiendo del trabajo u ocupación de los padres o del nivel educativo de estos.

- Un 30% del total de alumnos con fracaso escolar que abandonan la ESO sin terminar, son hijos de trabajadores manuales no cualificados, pertenecientes a clases sociales más bajas.
- El riesgo de repetir curso entre los hijos cuyos padres no tienen estudios alcanza a casi la mitad de los casos, mientras que entre los hijos de universitarios superiores afecta sólo a un 16%. No olvidemos la relación existente entre fracaso y abandono escolar y repetición de curso comentada anteriormente.
- A mayor nivel educativo de los padres, menor es el nivel de fracaso de los hijos. “Los riesgos de abandono temprano y fracaso afectan al 63% de los hijos de padres sin estudios y al 20% de los hijos de padres con estudios superiores” (Fernández Enguita et al., 2010, p.75). Datos coincidentes con la investigación ya mencionada de Lozano (2003). La mayoría de los hijos de padres con estudios postobligatorios o superiores terminan con éxito la ESO, mientras que las tres cuartas partes de los alumnos que abandonan los estudios antes de terminar la Educación Secundaria Obligatoria son hijos de padres sin estudios o con estudios primarios. En la Comunidad de Madrid el 71,8% de los alumnos que cursan Programas de Garantía Social (PGSO) pertenecen a contexto sociocultural bajo. Solo un 7,6 % de los alumnos que cursan PGSO,

pertenecen a un nivel socioeconómico alto (Marchesi y Lucena, 2003; Marchesi, 2003).

Acebedo (2003) señala que las situaciones de abandono escolar, dejar la escuela sin terminar la formación básica, se dan en familias con determinadas experiencias profesionales (sin cualificar), con ciertas historias escolares (con pocos estudios), con unas creencias determinadas sobre el papel de los hijos, creencias peculiares sobre la función social de la escuela, expectativas bajas sobre la movilidad social, etc. En familias con altas tasas de desempleo, familias en riesgo de exclusión social, familias que dejan de invertir en el sistema escolar, orientan a sus hijos hacia el trabajo poco cualificado como la construcción o la hostelería. En estas familias predomina la falta de apoyo familiar a los hijos estudiantes manifestada en no valorar la escuela como medio de movilidad social ascendente, mandarles a trabajar para aportar dinero a la economía y abandono familiar. En síntesis, los hijos procedentes de estas familias, tienen un alto riesgo de fracaso y abandono escolar.

Véase apartado en el que comentamos las características de las familias de los alumnos del Aula Alternativa. Se observa una gran coincidencia entre estas afirmaciones y los datos obtenidos en nuestro análisis.

Reafirmando la hipótesis de que en las familias menos favorecidas culturalmente hay más riesgo de fracaso y abandono porque los rendimientos son más bajos, Marchesi (2003) y Marchesi, Martínez Arias y Martín (2004) señalan que la relación entre contexto socioeconómico y cultural de los alumnos y el rendimiento escolar es evidente, pero no es gradual: hay diferencias entre contexto bajo y el resto de los niveles (medio-bajo, medio-alto y alto), entre estos tres últimos no hay tanta diferencia en los resultados.

Haciendo una diferenciación entre el aspecto económico y el sociocultural, autores como Fernández Enguita, (2012a) y Fernández Enguita (2012 b), señalan que el capital cultural del alumno, de su familia y de su entorno social, cuenta mucho más que el capital económico. En palabras de este autor: “Es decir, que cuenta menos de lo que creíamos, el capital económico (aunque cuenta), y más de lo que esperábamos, el capital cultural. La escuela, digámoslo así, no es el jardín de los ricos, sino el jardín de los cultos” (Fernández Enguita, 2012b, p. 29).

Fernández Enguita et al. (2010) insisten en que es el capital cultural escolar de las familias lo que las diferencia realmente unas de otras en lo que respecta al rendimiento, abandono y fracaso escolar. Ese capital cultural que engloba buenas actitudes hacia la escuela, grandes dosis de coincidencia entre a cultura familiar y la escolar, etc. unas familias lo tienen y otras no. Cuando se posee, no siempre se transmite a los hijos. Esto explicaría el fracaso escolar en hijos de clases medias y cultas. Cuando no se tiene, es imposible que se transmita. A veces un capital cultural pobre en la familia se ve compensado por un capital cultural rico en escuela; otras veces sucede lo contrario una familia con un buen capital cultural, puede salvar a un alumno de una mala escuela. Un capital cultural pobre en ambos ámbitos aboca al fracaso escolar.

En la misma línea, Pérez y Marchesi (2003) hablan también del concepto de capital cultural que posee la familia, determinado por el lenguaje, la formación, las posibilidades culturales y profesionales, los vínculos sociales y las relaciones entre familia y contexto escolar. Además del capital cultural que se tenga, es determinante la forma en cómo se trasmite ese capital, influye notablemente en el progreso educativo de sus hijos. Familias con un buen capital cultural, pero la transmisión del mismo no utiliza los procedimientos adecuados, suele generar ansiedad.

Otro aspecto también muy importante señalado por varios autores y que tiene una relación directa con el fracaso escolar son las expectativas de los padres, tienen una significativa influencia en los resultados de todas las materias y de todos los cursos (Pérez y Marchesi, 2003). Estas expectativas suelen estar condicionadas también por la cultura del entorno más próximo. Analizando los resultados de las pruebas PISA (2009), encontramos que las expectativas de la familia y de los profesores sobre el estudio de sus hijos guardan una alta relación con el rendimiento de los alumnos independientemente de la situación económica de las familias. Por ello se ve la necesidad de modificar tales expectativas (Roca, 2012).

Vinculado a estas investigaciones aparecen propuestas de intervención relacionadas directamente con el ámbito social y familiar que venimos comentando.

Pérez y Marchesi (2003), proponen intervenir en el ámbito social y familiar con políticas de empleo, vivienda, salud. La lucha contra el desempleo es una forma de luchar contra el fracaso escolar. Las familias en desempleo están inseguras, esto es incompatible con expectativas de porvenir y no favorece los aprendizajes, la motivación. Estas cuestiones son más difíciles de solucionar, pues dependen de aspectos económicos y sociales de gran calado en una sociedad. Por otro lado se apunta a la necesidad de impulsar la labor de los educadores sociales. No olvidemos la función de los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad de los institutos que están realizando un excelente trabajo con las familias. Los programas como Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y Medidas de Apoyo y Refuerzo Educativo (MARE) que describiremos en el apartado de medidas de atención a la diversidad son un buen ejemplo. La implicación y coordinación de los servicios sociales es esencial en este tipo de planteamientos.

Además, si para educar se necesita la participación de todos, para prevenir el fracaso escolar se requiere el compromiso de la sociedad: asociaciones, ayuntamientos, Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), entre otros, que confían en la acción educadora para el cambio individual y colectivo. Los medios de comunicación, políticos, padres, profesores, intelectuales, etc. Todos pueden hacer su particular aportación. Por poner un ejemplo: a menudo, los medios de comunicación ensalzan y ponderan cualquier noticia negativa sobre la escuela, sobre alumnos, profesores, o los resultados, esto contribuye a crear una imagen social de la escuela y de sus miembros que no es real, se reducen las expectativas y se genera desánimo.

Como iniciativas positivas de intervención educativa desde fuera de los centros escolares y en colaboración con los mismos, tenemos los programas educativos de los

ayuntamientos como el de Burgos (*La Ciudad También Enseña o La Ciudad Abre sus Puertas*) donde se planifican un elenco importante de actividades para todas las edades relacionadas con el consumo responsable, uso de las tecnologías de la información y la comunicación, etc. Algunas entidades financieras, a través de su obra social, programan actividades para escolares. Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) como Cruz Roja o Cáritas y asociaciones como la Asociación Española Contra el Cáncer, entre otras, hacen su gran labor educativa en colaboración con los centros educativos o institutos. Obsérvese que en la programación del Aula Alternativa se ha contado con muchos de estos recursos educativos.

En relación al alumnado gitano, la Fundación del Secretariado Gitano ha desarrollado varios programas, entre ellos el programa “Promociona” que persigue el éxito escolar del alumnado gitano y para ello trabaja con el propio alumnado, sus familias y los centros educativos. Todos ellos, ejemplo de cómo determinados agentes sociales pueden contribuir a la formación de los jóvenes y a la prevención y lucha contra el fracaso escolar. Como resume el, tan traído, proverbio: “Para educar a un niño hace falta toda la tribu”.

Respecto a tipología de los alumnos del Aula Alternativa destacan, como se analizará en el Capítulo correspondiente, dos aspectos sustanciales: primero, se compone de población gitana e inmigrante en proporciones considerables, y que un alto porcentaje del alumnado procede de familias desestructuradas. Vamos a detenernos en primer lugar a explicar brevemente algunas características socioculturales de estos colectivos (gitanos e inmigrantes) y su relación con el fracaso escolar. Después abordaremos brevemente el aspecto de la desestructuración familiar.

4.2.1.-Colectivos específicos: gitanos e inmigrantes

Relacionado con el factor social que acabamos de describir, y concretamente asociado a la idea de grupos sociales desfavorecidos y su incidencia en el fracaso y abandono escolar, están los gitanos y las minorías de inmigrantes. Precisamente en el estudio que hemos realizado sobre el Aula Alternativa lo hemos dividido a este nivel en tres grupos sociales: payos, gitanos (a veces los hemos desglosado en gitanos y mercheros) e inmigrantes.

Según Fernández Enguita, (2012b) y Fernández Enguita et al. (2010) la pertenencia a grupos minoritarios como gitanos e inmigrantes, colectivos vulnerables, es un factor que causa o incide en el fenómeno del fracaso y abandono escolar. Así lo manifiesta este autor: “Como era de esperar, inmigrantes y minorías (las minorías de hoy son los inmigrantes de ayer, aunque no todos por igual, y así será en el futuro próximo) son el otro gran grupo social más claramente en riesgo de fracaso y abandono” (Fernández Enguita, 2012b, p.30).

Veremos cómo un alto porcentaje de alumnos del Aula Alternativa (más de un 30 % son gitanos y más del 16% son inmigrantes) pertenecen a alguno de estos grupos. En el caso de los gitanos, un aspecto muy importante en tal incidencia, lo encontramos en la valoración que hacen estas familias de la escuela.

Visto que ambos colectivos tienen como característica común la vulnerabilidad y el alto riesgo de fracaso y abandono escolar, vamos a matizar algunas características propias de cada grupo por separado en relación al tema que nos ocupa.

a) El colectivo de alumnado gitano

La gran mayoría de los gitanos no termina la Educación Secundaria Obligatoria. Concretamente un 64,4% de los alumnos gitanos de 16 a 24 años no consigue el título de Graduado en ESO (Fundación Secretariado Gitano, 2014). Un número muy importante abandona ya en el primer ciclo de ESO (Fundación Secretariado Gitano, 2006; Fernández Enguita et al., 2010).

La imposición de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años ordenada por la LOGSE (1990), ha supuesto una enorme carga para estos alumnos y para sus familias. Las familias gitanas, presionadas y amenazadas por la eliminación de la renta de inserción social, de prestaciones sociales, o por compromisos adquiridos en procesos de realojo a viviendas normalizadas, obligan a sus hijos a asistir al instituto. Así muchos acuden por la fuerza, sin interesarles (ni a ellos ni a sus familias) nada de lo que a escuela les ofrece como oportunidad de aprender, adquirir conocimientos y cultura, obtener un empleo, etc. Muchos comienzan por faltar unos cuantos días al mes, justo hasta donde la tolerancia al absentismo se permite (lo conocen bien). Una vez descolgados del currículo, de los aprendizajes, de lo que se está trabajando en la clase ordinaria, ya no hay modo de remontar. Así lo manifiestan muchos de los alumnos que hemos entrevistado coincidiendo también con las opiniones reflejadas en el trabajo de Fernández Enguita et al. (2010). Apuntan estos autores que para el colectivo gitano, el hecho de tener que estar hasta los 16 años escolarizados empeora las relaciones con los profesores y con la escuela. Así lo manifiesta también este autor en otro documento “En cuanto a los gitanos, hay que decir que la ampliación general de la obligatoriedad escolar ha tenido un efecto perverso de mantenerles fuera de la norma, que corre tanto como el proceso de incorporación escolar del colectivo” (Fernández Enguita, 2012a, p. 32).

Por otro lado, señalamos que las edades en las que se ha aumentado de la escolaridad obligatoria (de 14 a 16) son edades muy críticas, en plena adolescencia, pero además para la cultura gitana, esas edades ya no pertenecen a las correspondientes a la propia de una formación básica, sino más bien a una edad adulta.

Las diferencias, entre la cultura escolar y la propia de su etnia, es mayor que cuando se trata de colectivos no gitanos, lo que hace que se resalten los estereotipos negativos, se produzcan experiencias negativas, se dañe la autoestima y en definitiva aumente el absentismo, el abandono y el fracaso escolar.

Fernández Enguita, et al. (2010) plantean si no habrá otra forma de enfocar la política educativa dirigida a los gitanos que no sea la presión ejercida, por parte de las administraciones educativas o de los servicios sociales, para mantenerles “encarcelados” en las aulas. Habría que considerar “la naturaleza especial de su rechazo a la escuela”, las causas profundas de ese rechazo, como base para proponer una alternativa eficaz.

La Fundación Secretariado Gitano (2006) elaboró un estudio comparativo de dos muestras: una con 800 alumnos/as escolarizados (407 gitanos y 393 payos), otra con 57 gitanos/as no escolarizados de 12 a 18 años que abandonaron la escuela al terminar la primaria o en los inicios de la Educación Secundaria Obligatoria. Se realizaron entrevistas a padres gitanos y a profesionales payos y gitanos, cuestionarios, fichas de recogida de información. Se estudiaron variables como la asistencia, el rendimiento académico, hábitos de trabajo y estudio, expectativas de alumnos y familias, razones del abandono escolar, etc. De este estudio se desprende una conclusión general que reproducimos a continuación:

Como una de las principales conclusiones, podemos constatar que hoy en día el principal reto al que se enfrenta nuestro sistema educativo, y por consiguiente todos los agentes implicados en él (familias, administraciones, profesorado, otros profesionales de la educación, entidades sociales, etc.), es el logro del éxito académico en la educación obligatoria del alumnado en situación de desventaja sociocultural, especialmente el alumnado gitano” (Fundación Secretariado Gitano, 2006, p.31).

Nos interesa resaltar qué factores diferenciales, presentes típicamente en el colectivo gitano, lo convierten en “grupo desfavorecido” o de riesgo en relación al aprendizaje, a la asistencia a la escuela y al rendimiento, y que, en gran medida, están abocando a este colectivo al abandono y fracaso escolar y en último término a la exclusión social. Destacamos a continuación dichos factores agrupados en los ámbitos cultural y familiar, ámbito personal y ámbito escolar, siguiendo el esquema general trazado en este epígrafe.

Con respecto *al ámbito cultural y familiar* se resaltan los factores siguientes:

- La falta de referentes cercanos con formación académica o con trabajos cualificados fruto de ella. Hay pocos modelos a seguir para convencer con ejemplos sobre los beneficios de la educación. Esto afecta enormemente a la motivación.
- Las expectativas de las familias gitanas respecto a los estudios de los hijos son mucho más bajas que las de los payos.
- El rol asignado a las mujeres gitanas, las expectativas de matrimonio y de dedicación a la vida doméstica, frena las potencialidades y las mejoras en actitud y resultados y afecta a la continuidad educativa de las chicas.
- Percepción negativa de los institutos por parte de las familias. Muchos padres desconocen totalmente su funcionamiento, pues nunca asistieron a él.
- Las familias quieren proteger a sus hijos de peligros que imaginan (drogas, violencia...). Es propio de su idiosincrasia la percepción de peligros y situaciones de riesgo no considerados en la cultura paya.
- Gran parte de la población gitana tiende a considerar los adolescentes ya como personas adultas.
- El nivel cultural y de estudios de las familias gitanas es muy inferior al de las payas. La población gitana tiene que afrontar mayores dificultades en la escuela y esas dificultades acaban en absentismo y en abandono escolar prematuro.

- La falta de recursos económicos y la dificultad en el acceso a los recursos básicos, como la vivienda, el empleo o la sanidad.

Relacionados con *el ámbito más personal* destacamos los aspectos siguientes:

- Expectativas de los alumnos: el alumnado gitano aspira al logro de un trabajo, de ser alguien en el futuro; mientras el alumnado payo aspira a mejorar, a progresar a través de cursar estudios superiores.
- Desmotivación por los estudios, no les gusta nada estudiar. Las chicas gitanas están más motivadas, pero el entorno las dificulta para continuar la etapa de secundaria, se les asignan responsabilidades domésticas.
- Falta de hábitos de estudio.
- El absentismo es mucho mayor en los gitanos que en los payos. A medida que avanza la etapa, van abandonando más los chicos gitanos.
- Aunque tanto los payos como los gitanos atribuyen sus fracasos a falta de esfuerzo y a sus dificultades para comprender la materia, los alumnos payos tienden a atribuir su fracaso a causas externas (profesores, dificultad de la materia) mientras que en el grupo de los gitanos la tendencia es a atribuir los fracasos a causas internas como falta de esfuerzo, absentismo o impuntualidad.

A *nivel escolar* se necesita incidir en los factores siguientes:

- La mediadas de compensatoria no son suficientes, deben atender más a las dificultades de algunos alumnos por su pertenencia a colectivos socioculturalmente desfavorecidos.
- Se necesitan medidas para motivar, reducir el nivel de absentismo, atender a la diversidad de niveles dentro de cada grupo.
- Se precisa más seguimiento, coordinación y apoyo entre profesionales.
- Se necesitan medidas para reforzar la participación de las familias gitanas.
- Medidas para una educación intercultural que elimine estereotipos y prejuicios negativos.

En el año 2013, otro estudio elaborado también por la Fundación Secretariado Gitano en colaboración con otras instituciones titulado “*El alumnado gitano en Secundaria*” (2013), aporta datos actualizados sobre la escolarización y los aspectos educativos del colectivo. Este estudio, pone de relieve las variables que influyen en el proceso educativo de los gitanos (muchas están indicadas y extraídas del estudio citado del año 2006) y ofrece unas recomendaciones para mejorar la educación de estos alumnos en la etapa obligatoria. Recogemos, de manera resumida, algunos de los datos más relevantes:

- El índice de fracaso escolar es 51 puntos mayor en los gitanos que en no gitanos.
- Las familias gitanas valoran cada vez más la escuela y la educación como un medio básico de promoción social, de desarrollo personal y de apertura de posibilidades para el futuro.

- La población gitana joven se encuentra menos formada que la no gitana.
- Los gitanos dejan de estudiar a edades muy tempranas y antes de haber terminado los estudios obligatorios, las niñas gitanas antes que los niños.
- Se han puesto en marcha programas y acciones para promover la escolarización temprana de los niños y niñas gitanos, destinados a prevenir y reducir el absentismo escolar y a que los menores finalicen con éxito la Educación Secundaria Obligatoria y sigan estudios postobligatorios como el programa “Promociona” y la campaña de sensibilización “Asómate a tus sueños” dirigida a luchar contra el abandono prematuro de las aulas. Desde la puesta en marcha del programa “Promociona” en 2009, 366 alumnos y alumnas han conseguido su graduado en Educación Secundaria Obligatoria y el 90% ha seguido estudiando (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

Algunas recomendaciones que se hacen para minimizar los efectos de estos factores y así prevenir y luchar contra el fracaso y abandono escolar en este colectivo son: implicar toda la comunidad educativa en las acciones; las administraciones deben buscar soluciones poniendo en marcha medidas de compensación, de apoyo y de refuerzo educativo; eliminar centros gueto; mayor conocimiento de la comunidad gitana en los centros docentes; mejorar de formación del profesorado; mayor participación de las familias en la vida escolar; suprimir espacios segregados, mejorar el conocimiento los centros y del sistema por parte de las familias gitanas y lograr que se impliquen en el proceso educativo de sus hijos (Fundación Secretariado Gitano, 2013). Muchas de estas reivindicaciones se vienen haciendo desde hace varios años, pero vemos que en la práctica (al menos en los centros de educación secundaria), tardan en aplicarse y en surtir efecto.

Vistas las peculiaridades del colectivo gitano en relación al fracaso y abandono escolar, vamos a exponer ahora lo propio respecto al colectivo de inmigrantes.

b) El colectivo de alumnado inmigrante

En España se ha triplicado el número de alumnos inmigrantes en los últimos años. Los datos que aparecen en los informes, desde PISA 2003, a la evaluación en PISA 2012, así lo atestiguan.

La condición de inmigrante es otro de los factores que inciden significativamente en los resultados de los estudiantes. Los alumnos nacidos en España logran mejores resultados que los alumnos inmigrantes, sin embargo esa mejoría se debe en parte al entorno social, económico y cultural más favorecedor del alumnado español (INEE-MEC, 2013).

Fernández Enguita et al. (2010) afirman así mismo que el colectivo de alumnos inmigrantes obtiene unos resultados inferiores con respecto a los no inmigrantes. Un dato interesante que nos ofrecen estos autores es que las expectativas de los alumnos inmigrantes de segunda generación con respecto a la escuela o los estudios son más bajas que las de los que acaban de llegar. Parece que aceptan la condición de minoría, en vez de la de inmigrantes. No es tanto la propia extranjería (nivel alcanzado en el país de origen,

método educativo utilizado, adaptación cultural, reubicación, la lengua o modificaciones lingüísticas, etc.), sino la clase social a la que pertenecen lo que más incide en el fracaso escolar. Las familias más humildes son más propensas al abandono. Así lo expresan estos autores: “Parece claro, por lo tanto, que los alumnos inmigrantes de segunda generación están sujetos a las mismas presiones que conducen al fracaso y el abandono que los nativos, y que sus diferencias se explican, ante todo, por su origen social” (Fernández Enguita et al., 2010, p.87). Esto confirmaría la correlación que existe entre fracaso escolar y clase social como quedó patente anteriormente.

4.2.2.-Desestructuración familiar

Otro de los factores que normalmente está asociado al fracaso escolar es la desestructuración familiar. ¿Pero, qué entendemos por desestructuración familiar? Es también un fenómeno complejo y difícil de definir de manera general ya que es propio de múltiples situaciones particulares. Es un factor muy difícil de entender, pues muy diversos aspectos entran en juego y están interactuando con diferentes grados de intensidad. Para nosotros y en relación a la cuestión que nos interesa, la desestructuración familiar es todo aquello que procede del ámbito familiar, que está generando inestabilidad e intranquilidad en la vida del alumno y que está afectando al ámbito escolar, impidiendo u obstaculizando que el desarrollo y los aprendizajes se produzcan con la normalidad que se producirían de no existir tal desestructuración.

Sin presuponer que las separaciones y divorcios tengan necesariamente que asociarse a situaciones de desestructuración familiar, Fernández Enguita et al., (2010) señalan que en todos los indicadores observados, el rendimiento y los resultados escolares son peores en alumnos que conviven en toda forma de configuración familiar distinta a la conyugal. Los resultados empeoran cuando esa forma distinta es la ruptura familiar, máxime cuando esta ruptura es prolongada y conflictiva. La adaptación del alumno al modo “nuevo” de convivir de los progenitores, en muchos adolescentes, afecta al rendimiento y favorece el fracaso escolar. De ello se puede concluir que no son por sí mismas las distintas formas familiares (diferentes a la conyugal) las que inciden en los peores resultados escolares (al menos no se puede demostrar), sino que es la inestabilidad familiar la que tiene un peso específico.

En lo que respecta a los alumnos del Aula Alternativa vemos cómo solo un 40,9 % de ellos viven con ambos progenitores. El resto viven con un progenitor y con la pareja de este o en centros de menores o con otros familiares. Coincidiendo con el estudio de los autores citados, en las familias monoparentales el riesgo de abandono y fracaso escolar es mucho mayor, aumentando aún más en alumnos que viven en hogares juveniles y con otros familiares que no son sus progenitores.

Una vez expuesto cómo el ámbito sociocultural y familiar y las variables que lo configuran constituyen factores que pueden incidir en el fracaso/éxito escolar, vamos a detenernos ahora en el ámbito escolar, siguiendo el esquema planteado inicialmente.

4.3.- **Ámbito de la institución escolar**

La escuela, cuya función principal es ofrecer una formación básica para todos, ofreciendo a todos los mismos oportunidades para eliminar desigualdades sociales, paradójicamente genera fracaso escolar, exclusión y acentúa las desigualdades sociales. Su cultura, sus modos de organizarse, sus prácticas educativas, juegan un papel fundamental en la generación y desarrollo de éxito/fracaso escolar de los alumnos que en ella estudian, aprenden y se desarrollan. Decíamos al comienzo del Capítulo que, aunque el fracaso escolar excede al ámbito de la institución educativa, se crea en y desde la escuela.

En primer lugar vamos a exponer una visión general que apoya y argumenta la afirmación anterior, después iremos indicando los factores o elementos del ámbito escolar que, a juicio de numerosos autores y al nuestro propio, están muy directamente relacionados con el fracaso y el abandono escolar, aportando ciertas ideas para poder prevenirlo o combatirlo.

4.3.1.-**El sistema escolar genera fracaso y abandono escolar**

A nosotros no nos cabe ninguna duda de que el contexto escolar tiene una cuota muy importante de responsabilidad en que aparezca o no fracaso escolar en unos determinados alumnos. Compartimos totalmente la opinión de tantos autores como Perrenoud, (1990), Ramo (2000), López Melero (2004), Escudero (2005b) y Martínez-Otero (2009), que cargan la responsabilidad del fracaso escolar sobre la institución y reclaman la necesidad de una transformación profunda de la escuela, de sus culturas, políticas y prácticas, como apuntamos en numerosas ocasiones. Se precisa una transformación que aborde de manera profunda y global esa incapacidad de la escuela para responder ante las necesidades educativas de todos los estudiantes y en particular a las de los más desfavorecidos: los modos de concebir la diversidad, la preocupación por los aspectos afectivo-emocionales y no solo de los cognitivos, cambiar las políticas segregadoras dentro de la escuela, modificar el currículo academicista y descontextualizado, sustituir la evaluación basada en el examen por otra formativa, adaptar la metodología de enseñanza y aprendizaje, aumentar el contacto con familias y entornos sociales, mejorar la consideración y formación del profesorado y especialmente del que trabaja en programas especiales de atención al alumnado con dificultades (Escudero, 2004; González, 2004). Como vemos ese cambio afecta a todas las dimensiones de la vida escolar. Así lo expresa Martínez-Otero (2009), como tantos otros autores con los que coincidimos plenamente:

Nuestras observaciones y reflexiones permiten afirmar que un buen número de las dificultades crecientes que algunos alumnos tienen para alcanzar los niveles considerados exitosos es generado por el mal funcionamiento del propio sistema escolar. Por tanto, si no hay verdaderos cambios estructurales en la educación no se pueden albergar demasiadas esperanzas en la erradicación del fracaso escolar. (Martínez-Otero, 2009, p.80-81)

Ramo (2000) nos viene a decir que la frontera entre éxito fracaso es débil e imprecisa. El éxito y fracaso está fundamentado en unos conocimientos, cultura, valores y

en su grado de transmisión. Es fácil dictaminar si un alumno adquiere esos conocimientos, o si los retiene o si los olvida, pero si la educación fuera integral, se centrara en aspectos emocionales, afectivos, sociales, comunicativos, de relación intrapersonal e interpersonal y no solo en los cognitivos (aspectos que abordaremos más adelante), no sería tan fácil evaluar y dictaminar el éxito y el fracaso sobre ella. Por eso se habla de fracaso escolar y no educativo.

Hargreaves (2003) habla del fracaso en el colegio y fracaso del colegio. Cada vez se está poniendo más énfasis en que el fracaso no es solo del alumno, sino también de la escuela, de los profesores, del sistema en su conjunto. Muchas veces ni los centros ni los docentes son conscientes de dicha responsabilidad y no consideran que fracasan también ellos junto con los alumnos. No perciben ese sentimiento de fracaso y por consiguiente no se generan cambios en las formas de organizar la enseñanza ni en las prácticas educativas, se sigue la inercia de una cultura escolar que percibe como normal el fracaso de algunos alumnos y el éxito de otros, como veremos.

Grisay (2003) asevera que el fracaso escolar es un fenómeno reciente ligado a la escuela como institución encargada de impartir determinados aprendizajes a los estudiantes. Esos aprendizajes se imparten según unas normas relativas a logros, un calendario, un contenido, unos niveles, unas determinadas edades de los alumnos, una organización de la clase, un sistema de evaluación, calificación y certificación, etc. el fracaso escolar no solo se limita a las dificultades de los alumnos, sino a lo que dice y hace la escuela respecto a esas dificultades y respecto a ese alumno. Es decir, habría que estudiar las concepciones, mecanismos, procedimientos, medidas, decisiones organizativas y prácticas que viene utilizando la escuela para responder a las dificultades de los alumnos.

Escudero y Martínez Domínguez (2012) cargan también gran parte de responsabilidad en el sistema escolar y en concreto sobre muchos centros y docentes. Pocas veces hemos encontrado afirmaciones tan rotundas y directas como la que reproducimos seguidamente. Aseguran estos autores que si bien es cierto que hay alumnos que no se implican en el aprendizaje y no aprenden lo que se les enseña, además de por muchos factores extraescolares, "...porque hay centros y docentes que tampoco resultan adecuados a estos alumnos, tampoco se implican como sería deseable en ayudarlos a aprender y no saben, no pueden o no están por la labor de hacerse cargo de sus realidades académicas, personales y sociales" (Escudero y Martínez Domínguez, 2012, p.186).

En la misma línea a Fernández Enguita (2012b) tampoco se le escapa que buena parte de la responsabilidad del fracaso y abandono escolar recae sobre la institución escolar. Dice textualmente este autor: "No son las características del alumnado, ni de la sociedad en general, sino una densa cultura institucional y profesional, hasta cierto punto transmutada en social, lo que produce en buena parte tan abultadas cifras de fracaso y abandono" (Fernández Enguita, 2012b. p.32). Vemos cómo una cultura escolar tradicional y poco actualizada, ideas políticas y prácticas educativas que, lejos de prevenir el fracaso escolar, favorecen su desarrollo.

Martínez-Otero (2009) señala que las altas tasas de fracaso escolar que se anuncian, se deben más al nivel de exigencia del sistema educativo, que al bajo rendimiento de los estudiantes ya que el nivel de conocimientos de los alumnos españoles que no repiten curso (en España la tasa de repetición es muy alta como hemos visto) son muy similares a los del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El nivel de exigencia para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, es un nivel de exigencia desproporcionado, a nuestro parecer, ya que va a ser exigido a todos los alumnos de manera obligatoria. Esto muestra la poca sensibilidad del sistema hacia la diversidad desde el propio planteamiento de una educación básica, obligatoria y universal, ya que no considera que hay alumnos diversos, con diferentes capacidades, motivaciones, necesidades, diferentes entornos familiares y sociales a los que no se les puede exigir ni los mismos contenidos, ni el mismo nivel de aprendizaje (centrado en gran medida en aspectos cognitivos y conceptuales).

Hemos constatado, sobre nuestra práctica docente, que muchos profesores y centros (también bastantes familias) asocian *calidad* con mayor nivel de exigencia y mejores resultados académicos. Es preciso analizar qué hay detrás de esas culturas y prácticas educativas, quiénes y cuántos alumnos quedan en la “cuneta”, en algo que debiera estar planteado para que todos tuvieran éxito (por las razones aducidas al comienzo del Capítulo), bajo el pretexto de una calidad educativa mal enfocada y mal entendida. En otro momento profundizaremos más sobre este asunto.

Por otra parte, Escudero (2005b) argumenta que la escuela tiene sus reglas, para formar a los alumnos en un determinado sistemas de valores, conocimientos, capacidades, determina unos objetivos que hay que alcanzar, en definitiva un conjunto de normas y exigencias que están determinando qué alumnos pueden tener éxito y quiénes no. La escuela dicta éxito o fracaso. ¿Por qué y para qué? Una de las razones es porque así, la institución escolar, es más valorada por la sociedad, alcanza más credibilidad y reconocimiento social si clasifica y marca una barrera entre los que muestran capacidad y mérito y los que no alcanzan a las exigencias que plantea. Se logra así por un lado, culpabilizar o hacer responsable al alumno del fracaso y la exclusión, pues teniendo derecho y obligación de beneficiarse de la educación, no ha sabido aprovecharlo; además, de este modo, se logra exponer el valor y el mérito de los “buenos” alumnos (Escudero, 2005b).

Como decíamos anteriormente, si medimos la calidad del sistema en parámetros de exigencia de nivel y de resultados y no en parámetros de atención a la diversidad de todos, por razones de derecho y de equidad, haremos un tipo de escuela cuya finalidad será diferente a la de formar jóvenes que van a participar “mañana” de manera responsable en la sociedad como trabajadores, padres, etc. La escuela de hoy reclama cambios en materia de resultados escolares más justos y democráticos (Escudero, 2012a).

Para Perrenoud (1990) la escuela construye el éxito y el fracaso escolar. La escuela tiene unos procedimientos para la fabricación de juicios, de unas jerarquías de excelencia que son representaciones de la realidad construida, pero que adopta por verdadera y que impone como auténtica realidad a todos los alumnos. Con esos procedimientos, que son la

evaluación, la estructura del currículo, el propio trabajo escolar y sus formas de abordarlo, entre otros, la escuela juzga y evalúa a todos los alumnos y sitúa a cada uno en un lugar determinado dentro de esa jerarquía de excelencia y decide si es “buen alumno” o “mal alumno” y decide el éxito o fracaso. Como veremos, la evaluación constituye el procedimiento esencial en ese proceso de juicio. “Sin la evaluación no existiría ni el éxito ni el fracaso escolar” (Perrenoud, 1990).

Vemos pues cómo la escuela crea, construye y genera fracaso escolar, dictamina quién puede tener éxito y quién no. La escuela necesita una transformación estructural profunda que permita desviar el punto de mira centrado en el alumno y sus dificultades a fijarlo en las propias culturas, políticas organizativas y prácticas, asumiendo la responsabilidad que le corresponde. Terminamos este punto, como lo empezamos, reclamando cambios profundos para la escuela y sus elementos, nos apoyamos en esta cita de Escudero y Martínez Domínguez (2012): “El conocimiento teórico y diversas experiencias reclaman, más bien, cambios profundos del sistema en su conjunto y del núcleo del currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos cambios han de traducirse en la adopción de políticas y prácticas no solo reactivas sino también proactivas e integrales” (p.174).

Los comienzos del tan reclamado cambio, pensamos que deben proceder del conocimiento teórico fruto de la investigación educativa, el cual debiera estar más pegado a la legislación educativa para orientarla y a realidad de los centros para transformarla. Las experiencias educativas pueden ayudar para generalizar prácticas positivas, pero por sí solas generarán un tímido avance hacia esos cambios. Un liderazgo administrativo fuerte (inspección y equipos directivos), con el aval de unas disposiciones legales diáfanas y rotundas, serán los elementos decisivos para esos necesarios cambios radicales. En otro lugar ya explicamos esta idea.

Tras esta extensa exposición sobre cómo la escuela está generando fracaso escolar, pasamos ahora a analizar por separado los diferentes elementos o factores del sistema escolar que nos parece que están más directamente relacionados con el problema. Señalaremos cuáles, a juicio de multitud de autores con los que coincidimos, están incidiendo en la determinación del éxito o fracaso escolar. También aportaremos algunas ideas y sugerencias para prevenirlo, minimizarlo, paliar sus efectos o combatirlo.

4.3.2.-Factores relacionados con la escuela que generan fracaso y abandono escolar.

A la luz de la bibliografía consultada, estamos en condiciones ahora de indicar, de manera concreta, algunos factores internos a la propia institución escolar que, de una manera u otra, están generando fracaso escolar, o en el mejor de los casos, lo están permitiendo.

Para empezar, presentamos a continuación la Figura 8 que nos ofrece una visión general del peso de cada grupo de factores por su disposición y distribución en la figura.

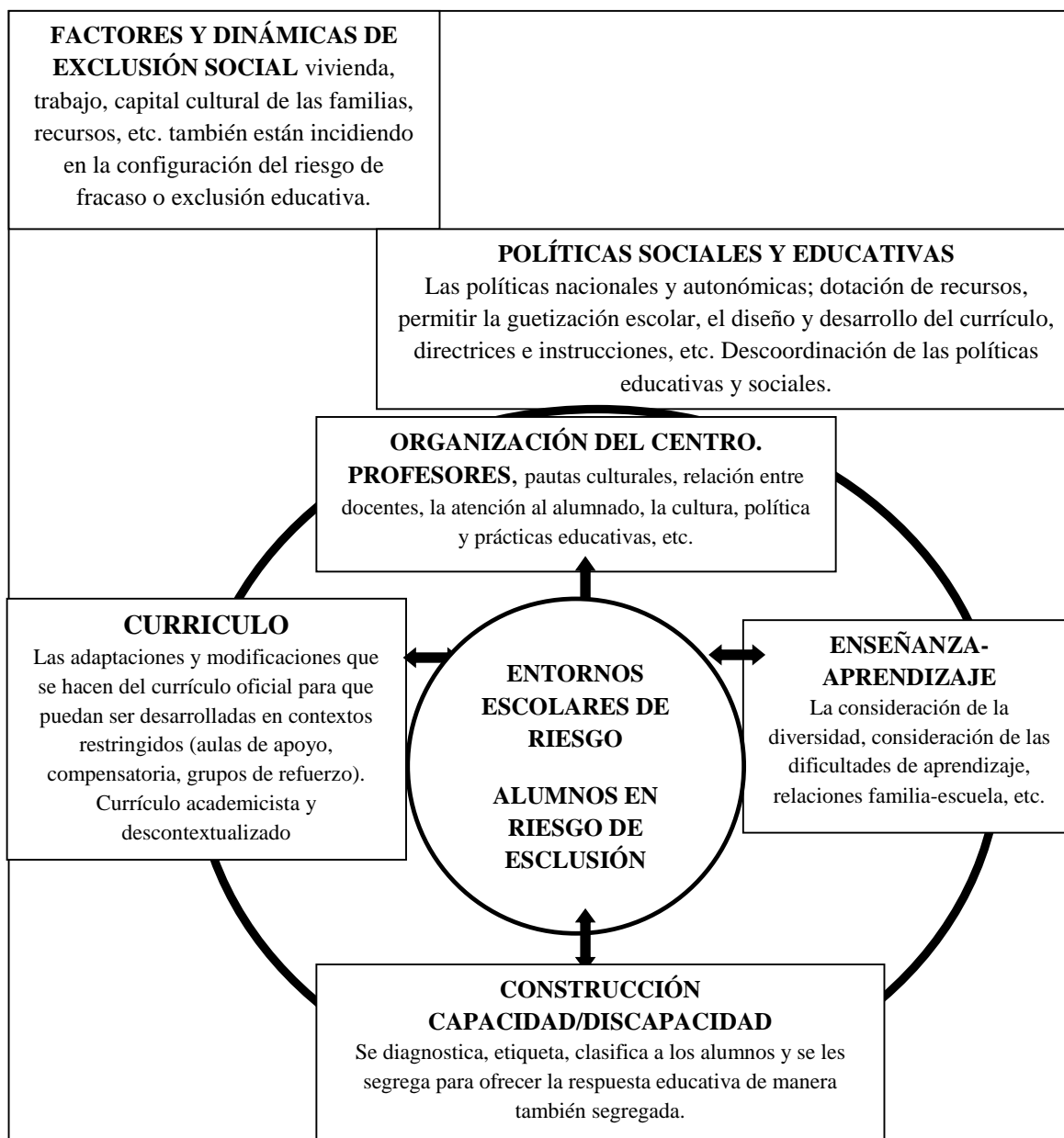


Figura 8: Visión general de los factores que generan fracaso escolar

Fuente: Martínez Domínguez, Escudero, González, García y otros, 2004; citado por Escudero (2005a).
Elaboración propia.

Observamos cómo se remarcan los factores escolares que están dispuestos muy próximos al alumno; significa que tienen una incidencia más directa sobre el riesgo de exclusión, de fracaso y abandono escolar.

Hacemos ahora un análisis de los distintos factores escolares que están configurando el fracaso escolar. Aunque no seguiremos exactamente este esquema de agrupamiento de factores podemos decir que abordaremos prácticamente todos los que están incluidos en el cuadro anterior. Señalaremos al mismo tiempo algunas de las soluciones que proponen los autores consultados y algunas reflexiones personales al respecto.

a) Concepción restringida de la diversidad

El Capítulo siguiente lo dedicamos a la atención a la diversidad, pero adelantamos ahora algunas cuestiones, pues aún a riesgo de repeticiones, nos parece un factor de tal importancia en el fracaso y abandono escolar que no hemos podido omitirlo en este apartado. Autores como Escudero (2005b) afirman que, el modo que tienen los docentes y centros educativos de considerar la diversidad y la organización de la respuesta educativa a la misma, son factores íntimamente relacionados con el fracaso escolar. Nosotros no podemos estar más de acuerdo con esta afirmación.

Está claro que buena parte de responsabilidad del fracaso y abandono escolar está en la cultura institucional y de los docentes (Fernández Enguita, 2012b).

Entendemos la cultura escolar como el conjunto de valores, creencias, normas, tradiciones, costumbres, etc. que inundan la vida la escuela en general y de los centros educativos en particular. Los agentes de esta cultura, en gran medida, son los docentes, al margen de administración educativa, padres, alumnos, barrio en el que está situado el centro, entre otros.

Simplificando bastante nuestro análisis, pues dentro de la cultura escolar cabe todo, nos queremos centrar en la cuestión fundamental sobre cómo los centros y los profesores conciben la diversidad y qué grado de sensibilidad tienen respecto a la misma. Hay un continuo de posibilidades, desde la forma más restringida, que considera que la diversidad se refiere únicamente a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales y a los alumnos pertenecientes al programa de educación compensatoria, hasta formas más abiertas de entender que todos somos diversos. La forma más restringida percibe la diversidad como algo negativo, un problema que hay que evitar y que está en el alumno; las posiciones más abiertas y sensibles se acercan a ideas tales como que la respuesta educativa a la diversidad afecta a todos los alumnos del centro y que por lo tanto la diversidad, natural e inherente a toda persona es un gran valor que aporta oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos y beneficia a toda la comunidad educativa.

Normalmente, en los centros de educación secundaria, al menos en los que conocemos, se viene entendiendo la diversidad de manera restringida, como aquella cuestión referida a los alumnos con necesidades educativas especiales y a los alumnos de educación compensatoria principalmente. De ello se deriva que la organización de medidas de atención a la diversidad se dirija a estos alumnos, quedando fuera de “cobertura”, de respuesta educativa adecuada, las necesidades y dificultades de cualquier otro alumno del centro que no pertenezca a esas categorías diagnósticas. La diversidad queda así relegada a un plano secundario en la vida de los centros, como algo que corresponde a unos pocos alumnos y a unos pocos profesionales. Observamos que la atención a la diversidad y, por extensión y relación, la lucha contra la exclusión y el fracaso escolar que debería ser una prioridad real de todo el sistema, de todos los centros y de todos los profesores, viene siendo considerada como un aspecto de la vida escolar que corresponde a unos pocos profesionales del centro: al departamento de orientación, al profesor de apoyo o al profesor de compensatoria. La atención a la diversidad no constituye el principio fundamental de la

educación básica obligatoria ni el eje principal de la actividad de un centro de educación secundaria tal y como establece la normativa.

La sensibilidad de un centro ante las dificultades de aprendizaje es un factor que incide noblemente en el fracaso escolar (Pérez y Marchesi, 2003). No percibir que existen otros muchos estudiantes con dificultades de aprendizaje y que cualquier alumno en un momento dado puede presentarlas, es un elemento relacionado con el fracaso escolar.

Esa sensibilidad hacia la diversidad que pudieran tener los centros y los profesores, implicaría modos diferentes de entender la escuela y la educación basados por ejemplo en presupuestos como que la diversidad es un valor rico y aprovechable educativamente en lugar de percibir la diversidad como un problema, o que la educación básica y de calidad es la que hace efectiva la presencia, la participación y el aprendizaje en contextos normalizados de todos los alumnos como se propone desde la corriente de escuela inclusiva que analizaremos más adelante.

Coherentemente con esa cultura se desarrollarían modos diferentes de organizarse conducentes a prácticas educativas también diferentes. Así pues, un cambio profundo y estructural de la escuela, como el que apuntábamos antes, ha de pasar necesariamente por un cambio en las concepciones y consideraciones hacia la diversidad por parte de los centros y de los docentes fundamentalmente. No pocos autores como López Melero (2004) cargan abiertamente sobre la cultura escolar y en concreto sobre la mentalidad de los docentes respecto a la diversidad, la responsabilidad de ese estancamiento de la escuela de hoy, que constituye una barrera que impide concebir la diversidad como un valor y responder a ella con modos de organización y prácticas inclusivas.

La existencia de un Proyecto Educativo de Centro (PEC) realmente compartido y bien liderado (Pérez y Marchesi, 2003), en el que se definan y se asuman por todos las líneas claras sobre la atención a la diversidad, de modo que sirvan de guía y referente de cara a formar una cultura de centro sensible a diversidad y a las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno, sería una medida muy adecuada para evitar o disminuir el fracaso escolar. No olvidemos que una cultura escolar compartida es la fuerza que motivará modos de organizarse y prácticas educativas favorables para que todos los alumnos de una clase o de un centro puedan tener éxito escolar.

En suma, lo que hemos querido reflejar en este punto es que la lucha urgente por combatir la exclusión, el fracaso y el abandono escolar, pasa por transformar la cultura escolar, las ideas y concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza y sus dificultades, sobre la diversidad y los modelos de responder a ella. Crear una cultura común y compartida por todos que suponga una renovación profunda de concepciones muy arraigadas sobre lo que es y debe ser la escuela y su función principal. Ello implica establecer una reflexión compartida del profesorado sobre qué se enseña y cómo, qué se evalúa y cómo; supone revisar el currículo dejando claro qué contenidos son los que hay que garantizar y exigir a todos y buscar las formas de hacerlo, sin mermar los contenidos y competencias básicas, sin mermar la esencia de la educación, por citar algunas cuestiones esenciales. Existen no pocas barreras para crear esa anhelada cultura escolar: la resistencia

natural al cambio, el peso de concepciones y dinámicas establecidas y muy arraigadas, la existencia de centros muy grandes y donde el claustro no es estable, entre otras.

b) Primacía de los aspectos cognitivos, olvidando los afectivos y emocionales

Otro aspecto relacionado con la cultura de la institución escolar de sobra conocido es que, por tradición, la función principal de la escuela ha estado reducida a la mera transmisión de unos conocimientos, normalmente de tipo teórico y conceptual ya que, de alguna manera, era la única poseedora de los mismos. Para recibir esos conocimientos se requieren ciertas habilidades cognitivas: atención, percepción, memoria, razonamiento, etc. Actualmente la función de la escuela no puede limitarse a esa transmisión de conocimientos, entre otras cosas, porque ya no es la única que los posee. La escuela de hoy debe procurar, en la enseñanza obligatoria al menos, la adquisición de unas habilidades y competencias que permitan a todos los ciudadanos participar en la sociedad que les toca vivir (a nivel laboral, familiar y social). La adquisición de esas habilidades y competencias mínimas no se relacionan únicamente con aspectos cognitivos, sino en gran medida con aspectos emocionales, afectivos y sociales fundamentalmente.

No lo pueden expresar de manera más clara Blasco, Bueno, Navarro y Torregrosa (2002), autores con los que coincidimos plenamente:

A menudo, se ha considerado que la adquisición de conocimientos es el fin principal del sistema educativo y, por ello, la educación ha dedicado sus mayores esfuerzos al desarrollo cognitivo, dejando en un segundo plano la dimensión emocional de la persona. (...) Hoy, sin embargo, se pretende la formación integral de los alumnos y de las alumnas, el pleno desarrollo de su personalidad, a través no sólo del aprendizaje académico, sino de una educación que mire su bienestar personal y también su éxito profesional y social. Así, educar es propiciar el desarrollo cognitivo y también el emocional (p.17).

Martinez-Otero (2009) insiste en la idea de que a la hora de enseñar y evaluar se olvidan los aspectos sociales, afectivos, emocionales y éticos o morales. El modelo reduccionista de fracaso escolar se centra en la evaluación del rendimiento académico en el que destaca casi en exclusiva el rendimiento y desarrollo cognitivo según la concepción tradicional de la inteligencia, referida a atención, concentración, memoria o razonamiento; este mismo autor concluye: “¿Cómo puede considerarse exitoso al alumno que, a despecho de las elevadas calificaciones obtenidas, es irrespetuoso y no acredita suficiente competencia cívica?” (p.70), por ejemplo.

Toda la normativa reciente alude en sus preámbulos, así como en las declaraciones de intenciones, principios y fines que el sentido de la institución escolar es la formación integral de las personas, la cual comprende sin duda los aspectos afectivos y emocionales que se conciben como grandes áreas de desarrollo humano. Si observamos el diseño curricular actual del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (BOE, 3 enero, 2015), vemos una seriación o listado de contenidos memorísticos, academicistas y descontextualizados,

agrupados por materias, los cuales hay que aprender ejercitando, casi exclusivamente, habilidades cognitivas. ¿Dónde quedan, en el diseño y desarrollo curricular, los componentes afectivo-emocionales y los sociales? ¿Cuántas actividades y propuestas didácticas ordinarias se desarrollan en los institutos pensando en aspectos como el autoconcepto, la autoestima, habilidades sociales de todo tipo, reconocimiento y manejo de las propias emociones y de las ajenas? La escuela de hoy sigue centrada en los aspectos cognitivos y descuida aquellos otros relacionados con lo afectivo-emocional y lo social.

Por otro lado, las investigaciones y teorías sobre educación más recientes sitúan el campo de la educación emocional en un puesto de primer orden y revelan la necesidad de formar a los alumnos en estos ámbitos de la persona, si lo que se persigue es una formación integral. La educación afectivo-emocional se posiciona hoy como tema de investigación educativa preferente. Basta observar los planes formativos de cualquier universidad y sus líneas de investigación, los títulos de Trabajos Fin de Grado y de Trabajos Fin de Máster. Todo esto contrasta con las prácticas que se vienen desarrollando en los centros de educación secundaria (al menos en los que conocemos). Salvo tímidas experiencias aisladas y puntuales, digamos lo que digamos, la educación emocional no está integrada en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, al menos no en el orden en que le corresponde. En el currículo se destacan sobre todo contenidos conceptuales que el alumno debe aprender y demostrar (en un examen) que los ha retenido por un breve periodo de tiempo. Una vez más la cultura establecida en los centros y en los docentes y las formas organizativas y prácticas derivadas, deja en el olvido los descubrimientos de la investigación e incluso la aplicación de la normativa vigente.

Hargreaves (2003) viene a afirmar estas apreciaciones. En Educación Secundaria Obligatoria los profesores tratan las emociones, el mundo emocional del alumno no como una base para aprender, ni como un recurso valioso que pueden explotar, sino como algo molesto, algo problemático que entra en clase y que viene de fuera (familia y amigos) y que entorpece el aprendizaje memorístico de unos contenidos descontextualizados. En general el autor critica el tipo de currículo y el tipo de conocimiento que se practica en la escuela, sin carga emocional alguna y eso es lo que dictamina si un niño tiene éxito o no, eso es lo que define el triunfo o el fracaso, “el orgullo o la vergüenza” (Hargreaves, 2003). El currículo es un plan de estudios abstracto, descentralizado y emocionalmente limitado, que propone un tipo de conocimiento academicista, memorístico, desprovisto de toda carga afectiva, emocional y social, a través de criterios impuestos y arbitrarios que cuentan como capacidad, medidos en pruebas de consecución estandarizadas y ello es lo que está dictando el éxito y el fracaso de muchos alumnos. Este autor manifiesta así como, a fin de cuentas, es la capacidad cognitiva (sobre todo de memorizar) la que divide y separa a las personas en la escuela “La capacidad educativa, los logros, el rendimiento y los estándares suelen definirse de forma abstracta, fuera de contexto; en un conocimiento inerte, reproducible; en una enseñanza cognitiva, racional; en el aprendizaje adquirido de forma independiente, en lugar de cooperativamente; en logros que tipifican las restricciones emocionales” (Hargreaves, 2003, pp.239-240).

Hemos observado durante todos estos cursos cómo los alumnos que llegan al Aula Alternativa estaban enormemente dañados a nivel emocional por el sistema escolar. ¿Cómo es posible que desde la escuela no lleguemos a entender el daño emocional (a nivel de autoconcepto y autoestima sobre todo) que se causa a un alumno cuando se le suspende una y otra vez, cuando repite curso, cuando se le manda fuera de clase por no hacer las tareas, cuando se le sienta al final “para que no dé guerra” y se pacta con él para que se duerma (literalmente) en clase y no moleste? El sentimiento de indignación y vergüenza está asegurado. Ese sentimiento genera frustración y esta frustración desemboca en agresión y problemas de conducta, comportamientos que constituyen la punta de iceberg de un mundo interno encubierto. Pasar por alto en la escuela el bienestar emocional del alumno, tiene repercusiones de gran calado, sobre todo para los alumnos más vulnerables. Volveremos sobre ello cuando hablemos sobre qué sienten los alumnos que fracasan.

Proponemos como solución única, pero que engloba otras muchas, un profesor sensible y formado. Cualquier profesor puede abordar habilidades cognitivas con los alumnos, basta trabajar el libro de matemáticas o lengua, pero se requieren habilidades docentes distintas para profundizar en los aspectos afectivos-emocionales y sociales del currículo, aquellos que se deben aprender, trabajar, practicar para que se integren en las estructuras de conocimiento previas que ya ha construido el propio alumno desde su nacimiento y a lo largo de su desarrollo. Del mismo modo que para enseñar un contenido conceptual hay que tener en cuenta ciertas habilidades cognitivas previas, las cuales el docente debe conocer, también debe conocer e infiltrarse en el mundo emocional del alumno para enseñarle mejor todo tipo de contenidos y aprendizajes, también los de tipo emocional y social.

En este orden de cosas, el profesor, debe hacer sentir a los alumnos con más dificultades, a los “zoquetes” como diría Pennac (2008), que existen en el aula, “el zoquete quiere existir, a pesar de todo” (p.193), quiere encontrar su lugar dentro de la clase a toda costa y si es preciso imponerlo incluso, aunque sea con violencia. Para muchos de estos alumnos, la violencia es su antidepresivo. Buscan su sitio en la clase haciendo ver sus competencias, demostrando aquello en lo que son hábiles y “buenos”: llamar la atención, hacerse los graciosos, incordiar, contestar mal al profesor, discutir con el profesor con argumentos inadecuados, no trabajar, llevar la contraria, retar al profesor a ver hasta dónde puede llegar, entre otras.

El profesor y el centro deben partir de la idea compartida de que los objetivos y fines de la educación van más allá de la transmisión de unos contenidos conceptuales y focalizar su acción educativa hacia contenidos como aprender a ser, aprender a adaptarse y desenvolverse en situaciones nuevas en una sociedad cambiante, aprender a convivir y relacionarse con los demás y a desarrollar la inteligencia intrapersonal e interpersonal, que constituyen los componentes de tipo afectivo-emocional y social del currículo, muchas veces olvidados, desplazados y relegados a un segundo plano por componentes cognitivos.

Como afirma Arnáiz (2003) “el currículo que desarrollen los centros educativos no puede quedarse reducido a aprendizajes meramente académicos, sino que deben incluir

otros aspectos tales como el aprendizaje social, el desarrollo de la autoestima, las relaciones entre iguales, etc.” (p.68)

c) Sistema de diagnóstico con objeto de derivar al alumno a las medidas especiales de atención a la diversidad

Como ocurre con el punto anterior, las medidas especiales de atención a la diversidad las vamos a abordar ampliamente en el Capítulo siguiente, pero la mayoría de autores, con los que coincidimos plenamente, consideran estas prácticas muy relacionadas con el fracaso y el abandono escolar. Por ello, y corriendo también riesgo de repetir algunas ideas, no hemos podido dejar de mencionar aquí este factor.

Desde la promulgación de la LOGSE (1990) que establece y ordena el modelo de la integración en los centros educativos ordinarios, alumnos que anteriormente quedaban fuera de esos centros (centros específicos, aulas especiales), se incorporan a las aulas ordinarias. Aparece el concepto de necesidades educativas especiales y el alumno que las presenta recibe la ayuda pedagógica que necesita para aprender y progresar. Para determinar si un alumno tiene o no necesidades educativas especiales y de qué tipo, se precisa un sistema de diagnóstico, llamado evaluación psicopedagógica. A partir de ella, establecer y organizar la respuesta educativa más ajustada a dichas necesidades educativas detectadas.

Normalmente, si se determina que las necesidades educativas que posee un alumno son especiales, la respuesta se basa en la adaptación del currículo de manera significativa al menos en las áreas de Lengua y Matemáticas (con las salvedades que podamos encontrar de necesidades educativas asociadas a discapacidad auditiva, visual, física o altas capacidades, estamos hablando en términos muy generales). Esta adaptación se lleva a cabo en un aula de apoyo por un especialista en Pedagogía Terapéutica o en el aula de educación compensatoria por profesores destinados a tal fin. También se vienen articulando dentro los centros (en algunas Comunidades Autónomas) medidas excepcionales con diferentes denominaciones como veremos (Unidades de Currículo Adaptado en grupo, Grupos Específicos de Compensación Educativa, Unidad de Intervención Educativa Específica, Programas Complementarios Específicos, Programas para la Mejora de la Convivencia en Canarias o Grupos Específicos Singulares en Madrid).

Las medidas extraordinarias como sacar del aula ordinaria a determinados alumnos para que reciban apoyos más o menos individualizados, se justifican con argumentos erróneos tales como que aprenden todos más y mejor, se mejora el clima de la clase, se atiende mejor a esos alumnos que presentan dificultades. Se persigue en el fondo homogeneizar el grupo ordinario, eliminando la diversidad, porque se considera que ella constituye un problema, un elemento que incide negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el clima del aula. Además, lo que se viene realizando con estas prácticas es poner “parches” para no abordar la realidad en toda su dimensión. Se critica duramente la guetización, las soluciones particulares, el establecimiento de medidas especiales (apoyos en lugares diferentes al aula ordinaria). En suma, lo que se produce es

una doble oferta educativa que genera desigualdades escolares y sociales. La solución está en profundas reformas en las políticas sociales y educativas.

Este planteamiento se deriva de una concepción muy restringida de la diversidad (como hemos apuntado), y de la consideración de que las necesidades educativas especiales están en el propio alumno; es la errónea consideración de que lo que aprende o no aprende un alumno depende de él y de sus familia, pero no de la escuela (Escudero y Martínez Domínguez, 2012).

Una concepción más abierta de la diversidad llevaría a considerar que todos los alumnos de un grupo pueden presentar necesidades y/o dificultades, esto conduciría a un planteamiento educativo dirigido a todo el grupo de alumnos en el que profesor tutor y profesor de apoyo colaborasen juntos e interviniesen con toda la clase, llevando a todo el grupo hacia el éxito escolar. Otra enorme ventaja de esta concepción abierta, más focalizada en el contexto que en el propio alumno, llevaría a ver que la respuesta educativa para un alumno, pasa por estudiar las barreras del contexto que le están impidiendo o dificultando la participación y el aprendizaje con el resto de sus compañeros.

Fernández Enguita et al. (2010) opinan que el problema del fracaso escolar está desenfocado. Las medidas de orientación y diversificación como solución, no son útiles. Los alumnos a los que se aplican medidas de diversificación (adaptación curricular, grupos de refuerzo, compensatoria...), tienen grandes posibilidades de fracasar. El diagnóstico, hecho por los orientadores, podría ser bueno, pero el tratamiento llevado a cabo por los profesores, no.

Como veremos en un Capítulo posterior, la mayoría de autores consultados consideran que las medidas especiales (extraordinarias o específicas y excepcionales) de atención a la diversidad son negativas, estigmatizan, excluyen, segregan, no favorecen el aprendizaje y el rendimiento y en definitiva contribuyen al fracaso y al abandono escolar. La exclusión existe, es generada por mecanismos, procedimientos, medidas y prácticas de clasificación, etiquetaje, con el pretexto de articular medidas especiales como aulas de apoyo y compensatoria. Escudero (2005b), habla de inclusión incompleta o insuficiente para referirse a estas medidas especiales las cuales considera engañosas, solo son beneficiosas, si acaso, únicamente para la escuela (la escuela gana en credibilidad y prestigio social al establecer esa barrera entre los que no llegan a integrarse en su estructura y exigencias y los que sí lo hacen, como hemos apuntado), pero no para los alumnos. Echeita (2006) habla de exclusión encubierta.

Las palabras de Escudero (2012) vienen a denunciar esas medidas que impiden el desarrollo de otras dinámicas más inclusivas.

... es necesario superar la tentación más pragmática, rápida y menos comprometida de seguir poniendo en marcha numerosas medidas parceladas y marginales. Y en su lugar, reclamar sinergias múltiples en diversos niveles; crear y fortalecer ciertos valores, capacidades y compromisos individuales y colectivos, que permitan desarrollar el continuo de respuesta adaptativa que necesita todo sistema educativo, que pretenda dar respuesta a la diversidad de forma inclusiva y con ello prevenir o al menos combatir en profundidad el fenómeno del fracaso. (p.191)

La escuela, con sus mecanismos *perversos* de atención a la diversidad, genera exclusión y fracaso escolar.

Nosotros también estamos de acuerdo en que se adopten nuevas formas de concebir la respuesta educativa a los alumnos con más dificultades y más vulnerables, pero ¿qué supondría eliminar hoy todas esas medidas especiales de atención a la diversidad?, Se necesitaría un cambio profundo previo en la escuela como venimos comentando: cambios profundos en cultura de centro, nueva forma de concebir la diversidad en sentido amplio y como valor positivo (como explicaremos en el Capítulo siguiente), y las necesidades educativas especiales como barreras para la participación y el aprendizaje (como veremos en el último Capítulo), replantearse las funciones de los orientadores y de los profesionales de pedagogía terapéutica y de educación compensatoria.

Nos planteamos constantemente los siguientes interrogantes: ¿La investigación educativa tiene algún poder o autoridad para orientar la legislación y la práctica de los centros cuando, fruto de sus resultados, concluye que estas medidas nos son adecuadas para prevenir ni combatir el fracaso escolar?, ¿cómo vamos a dismantelar todas estas medidas organizativas y curriculares especiales de atención a la diversidad si la propia normativa educativa las regulariza?, ¿hay algún indicio, en la enseñanza secundaria, de dicho cambio? Nosotros no lo percibimos, pese a la difusión de algunas experiencias (muy loables), pero que casi siempre se desarrollan en las etapas de Educación Infantil y Primaria y van referidas a cambios en aspectos muy concretos, no a cambios globales en los centros. En palabras de Escudero y Domínguez (2012) “... hay casos de buenas prácticas individuales, pero no de equipos docentes. Hay ejemplos de buenos programas «consentidos» por los centros, pero no abundan, salvo alguno aislado, centros que, como tales y en su conjunto, estén activa y conjuntamente involucrados en la prioridad de prevenir colectivamente el fracaso” (p. 183).

Somos partícipes directos, por nuestra labor docente, de estas prácticas segregadoras. ¿Qué podemos hacer, en un instituto de seis líneas educativas con 140 profesores, para cambiar esas formas de “inclusión incompleta” o “excluyente” como dice el profesor Escudero? ¿Cómo comenzar a cambiar cuando esas barreras parecen infranqueables porque están respaldadas por una legislación? ¿Cómo cambiar dinámicas y prácticas educativas establecidas desde hace mucho tiempo y, por ello arraigadas en esa cultura del centro? Dar respuesta a estos interrogantes no es fácil. Pensamos con Escudero y Martínez Domínguez (2012) que el cambio debe apuntar más alto:

Los cambios profundos en perspectiva deberán concretarse en pactos sociales y políticos, en el fortalecimiento de la educación pública y en una revisión profunda del currículo y la enseñanza, de la gestión de los centros, del profesorado y sus condiciones de trabajo y desarrollo profesional. También interpelan a los distintos servicios y profesionales de la Administración, así como a las familias, la comunidad y la sociedad en su conjunto. (p.175)

Plantaremos de nuevo estos interrogantes en capítulos posteriores.

d) Formación y actitudes del profesorado

La formación del profesorado es un factor señalado por una mayoría de autores como un elemento muy importante para evitar el fracaso escolar. Se necesitan profesores formados para saber formar a los alumnos más difíciles, a los que no son alumnos tipo, a aquellos que se salen de lo normal, de la rutina (Acevedo, 2003). Apuntábamos anteriormente la necesidad de profesores sensibles y formados para atender a los aspectos emocionales, afectivos y sociales de los alumnos, especialmente de los más vulnerables.

También se apunta que los profesores están poco motivados para proponer experiencias y aprendizajes interesantes, prácticos, experienciales, la mayoría se ciñen al texto de la editorial.

Por otro lado las expectativas de los profesores sobre los alumnos que “van peor”, también tiene su incidencia en el fracaso escolar. Las expectativas de profesores en relación a los alumnos que utilizan medidas y programas extraordinarios también son menores.

Es cierto que una buena formación induce a cambios de actitudes (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001), a la innovación o a la experimentación de nuevas prácticas educativas. Podemos diferenciar entre la formación permanente del profesorado ya en activo y la formación inicial del profesorado. Intuimos que, en este sentido, hay más posibilidades de que las actuaciones formativas tengan mayores efectos en la formación inicial de los docentes, sin menoscabo de la importancia que tiene la formación permanente. En el Máster de Formación del Profesorado dirigido a futuros docentes de educación secundaria, se debería incidir mucho más en cuestiones fundamentales relativas a la atención a la diversidad, la inclusión y respuesta educativa a los más vulnerables, con el punto de vista puesto en la transformación global de la escuela en el sentido que venimos comentando. La especialización de los docentes en las diferentes disciplinas es positiva, pero además deben tener un conocimiento y dominio de técnicas psicopedagógicas, del funcionamiento del sistema educativo y de su legislación, de su función y trabajo como docentes, de las últimas investigaciones sobre cuestiones relativas a diversidad, fracaso escolar, escuela inclusiva, formación en desarrollo evolutivo, entre otros. La formación inicial es bastante endeble, falta de formación pedagógica para ser profesor de Educación Secundaria Obligatoria y el saber o conocer una disciplina no supone saber enseñarla (Ramo, 2000). Por otra parte, los planes de formación inicial del profesorado están centrados en las deficiencias y hándicaps de los alumnos excepcionales y no en la transformación profunda del sistema educativo, de la cultura escolar y de los docentes sobre la atención a la diversidad (López Melero, 2004).

En los sistemas de selección del profesorado para el acceso a la función docente debería primar esta formación en la atención a la diversidad, y de alguna manera (la psicología dispone de mecanismos más o menos fiables para ello), se deberían valorar las actitudes y la sensibilidad de los futuros docentes hacia estos aspectos que venimos comentando. Dado que existe un gran número de candidatos para la profesión, se debería aprovechar este hecho para hacer una buena selección. El actual modelo de concurso-

oposición no es adecuado ya que debiera valorar aspectos como el gusto por enseñar (Ramo 2000).

Es frecuente encontrar en los institutos y centros de educación secundaria, una cultura escolar muy tradicional y las prácticas educativas derivadas de ella, la fuerza que tiene la dinámica establecida desde siempre y la resistencia natural al cambio de muchos docentes, “engullen” y apagan cualquier atisbo de innovación educativa. Hemos señalado, en un punto anterior, algunas de las actitudes que debe poseer un profesor de cara a motivar al alumno con dificultades, a elevar su autoestima, a hacerle sentir que seguramente no sea él solo quien está fracasando, y en definitiva a ampararle en la lucha contra su fracaso personal y escolar.

Pensamos que una buena formación del docente debe estar acompañada de una actitud y de una disposición singular, de una sensibilidad especial hacia la diversidad. Aptitud y actitud docente son dos ingredientes necesarios para el cambio, para esa transformación profunda que se viene reclamando. Si a un centro se incorporan unos cuantos docentes preocupados porque todos los alumnos participen y aprendan y están convencidos de que esa es su tarea fundamental como profesores, podría ser suficiente para comenzar a cambiar. Algunos autores como Ramo (2000) afirman que faltan docentes con vocación, al menos docentes que les guste su trabajo, la mayor parte entran en la profesión por determinadas circunstancias como encontrar un empleo. Se necesitan maestros que contagien a los alumnos el deseo de aprender, porque ven en sus profesores un deseo fuerte de enseñar. Las administraciones educativas debieran impulsar en los docentes el gusto por su trabajo, mejorar la capacidad de enseñar y, sobre todo, la voluntad de enseñar.

Nos remitimos aquí al apartado sobre el análisis de las entrevistas aplicadas a los alumnos del Aula Alternativa donde se observa la percepción que tienen los “malos” estudiantes sobre determinados profesores. Muchos opinan que “no les gusta su trabajo” o que “pasaban de los que teníamos más dificultades”. Los alumnos, y de manera especial los más vulnerables, los que más necesidades tienen, son muy capaces de descubrir el tipo de profesor que tienen delante de un modo sorprendente. Como a Pennac (2008), también a los alumnos del Aula les han repetido muchas veces: “no serás nada en la vida”, “no llegarás a nada” ¿Qué justifica esas frases o comentarios?, a veces, se ha indagado por el origen de dichas afirmaciones con algunos profesores y, estos, lo justifican diciendo que así “remueven” al alumno o lo hacen reaccionar. Nada más lejos de eso, son frases que marcan y hacen mucho daño a la autoestima y al bienestar emocional de los alumnos, tan necesario para un buen rendimiento escolar. Otras frases que también se les han repetido constantemente a los alumnos con dificultades de aprendizaje: “estas en las nubes, estás en tu mundo y no te enteras de nada, estás en los mundos de Jupie, no estás en clase”. Hay alumnos con dificultades de atención, concentración y memoria, les cuesta más pasar rápidamente de una actividad a otra, cambiar del recreo a la concentración de una actividad, de una clase a otra, etc. Los alumnos que “son buenos” no tienen esas dificultades.

El buen profesor espera a que también estos alumnos “malos” estén en clase, en la actividad, les hace presentes en su clase, les hace sentir que están presentes en su clase y que el profesor también está presente, rescatándoles del “pozo” de la incomprensión y del olvido. “Aquí nos escucháis”, es una frase que repetidamente se ha oído durante todos estos cursos en boca de muchos alumnos, pensamos que es bastante gráfica y simbólica de lo que se quiere expresar. Así expresa Pennac (2008) su experiencia con los profesores “...y de entre todos los profesores que tuve que soportar, cuatro me salvaron” (p.26). Siempre hay algún profesor, que los alumnos perciben que les salva, que se preocupa por ellos, que les ayudó en su laberinto. Así lo recuerdan, como Pennac, también los alumnos del Aula Alternativa años más tarde. En palabras de este autor

“Los profesores que me salvaron -y que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando en sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día a día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente nos repescaron. Les debemos la vida”. (Pennac, 2008, p.26).

Esta cita nos hace reflexionar sobre ¿qué profesionales requiere hoy la escuela? Formados sí, pero con unas actitudes especiales, con una sensibilidad especial para atender a los alumnos con más dificultades, “para zambullirse a rescatarlos” y evitar que caigan en el pozo del fracaso. No es fácil, pero se ve que hay muchos profesores que lo hacen, ¿por qué no todos o la mayoría?

Algunos autores como Ramo (2000) proponen que debería existir un mecanismo efectivo para evaluar la función docente. Sería necesaria una evaluación a profesores por parte de la inspección y por parte de órganos directivos para que los propios docentes conozcan su grado de eficacia. En palabras de este autor: “La inspección escolar no se atreve o no sabe o no quiere o no puede afrontar el problema (...). Luego nos quejamos de la calidad educativa no es la que debería ser y que el fracaso escolar es excesivamente alto” (p.118).

Otro aspecto importante en relación al profesor es el *autismo* en el que viven los docentes, aislados en sus clases, sin que nadie les observe ni ellos observen a otros docentes cómo enseñan. ¿Cómo saber si lo están haciendo bien? Esa soledad del docente potenciada por la tradición, el currículo, la organización de los centros, la falta de participación de los padres, entre otras cuestiones, no contribuye a su formación, a la reflexión compartida sobre su práctica docente a fin de mejorarla.

A continuación vamos a analizar, aunque sea de manera breve, qué opinan los docentes sobre el fracaso escolar, a qué causas lo atribuyen ellos. Conocer esto nos parece interesante, pues los agentes más importantes en la educación, los profesores, deben sentir que su actuación docente es determinante en la cuestión que nos ocupa.

Los profesores no atribuyen a todos los factores indicados las mismas cuotas de responsabilidad. El lugar donde se vive y el valor que la familia da a los estudios y la clase social de la familia, tiene mucho peso en el fracaso según los docentes. Los profesores

atribuyen a la familia una gran responsabilidad en el fracaso de los alumnos y señalan que es la incapacidad del sistema para compensar las deficiencias de origen sociocultural la que lo combate. También asocian el fracaso escolar a un currículo rígido, obligatorio y único. La falta de medios y recursos es un factor que los docentes asocian también con el fracaso escolar. Sin embargo, llama la atención que los docentes dan poca importancia a factores como a la relación entre la familia y el centro educativo y al cambio de etapa de Educación Primaria a Secundaria, cuando se ha demostrado que son factores de gran relevancia.

En el estudio de Fernández Enguita et al. (2010) entrevistaron a orientadores y directores. Los docentes ven el fracaso como algo complejo que no se explica por un solo factor. Agrupan las causas en cuatro bloques que presentamos en la Figura 9:

<p>1.- CAUSAS SOCIOCULTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pérdida de valor de los estudios. • No valorar el esfuerzo • Proceder de un barrio o zona marginal Ser gitano, • Ser inmigrante 	<p>2. CAUSAS FAMILIARES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clase social de los padres. • Expectativas de utilidad de la formación y la cultura. • Familias desestructuradas y problemáticas. • Quiebra de la familia • Relación de la familia con el centro educativo
<p>3. CAUSAS INSTITUCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículo rígido. • Bajo nivel educativo en primaria • El sistema no compensa las deficiencias de origen sociocultural, • Los docentes: métodos obsoletos, están poco formados • Despreocupación de otras instituciones. • Imagen del centro. 	<p>4. CAUSAS ATRIBUIBLES AL INDIVIDUO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de capacidad intelectual por naturaleza. • No le gusta estudiar, desinterés • El desfase entre el conocimiento del alumno y el del grupo genera aburrimiento y desmotivación.

Figura 9. Causas del fracaso escolar según los docentes.

Fuente: Fernández Enguita et al. (2010). Elaboración propia.

Observamos que los profesores no atribuyen gran cuota de responsabilidad en el fracaso escolar a su labor docente, sino más bien a causas ajenas (familias, recursos y organización del sistema escolar...). Quizá la primera tarea de cara a combatir el fracaso escolar sea una reflexión compartida y profunda de los docentes sobre su propia práctica.

e) El diseño y desarrollo del currículo

Como ya hemos apuntado en varias ocasiones el currículo, entendido como aquella planificación o diseño de lo que se ofrece al alumno como posibilidad de aprender para luego ser llevado o desarrollado en la práctica, es señalado por la mayoría de los autores como un factor de mucho peso en la construcción del éxito o fracaso que venimos comentando.

El Gobierno establece las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria para garantizar una formación común a todo el alumnado y también por

cuestiones de validez de títulos, continuidad y movilidad. *El Real Decreto 1105/2014, anteriormente citado*, define el currículo como elemento regulador de los aspectos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje y abarca los siguientes elementos:

El currículo estará integrado por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos; los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias; la metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa (R.D. 1105/2014, de 26 de diciembre).

Si seguimos leyendo este *Real Decreto*, en el Anexo I y II, nos encontramos con un listado alfabético de materias, troncales y específicas respectivamente. Para cada una se establecen los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Este último elemento incluido como novedoso en la LOMCE (2013). A partir de aquí, las distintas Comunidades Autónomas elaborarán el Decreto u Orden correspondiente. En Castilla y León la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. Las editoriales harán lo propio, publicando los libros de texto, basándose en ese listado interminable de contenidos. Incluso algunas editoriales, en aras a conferir mayor calidad, incluirán en los libros nuevos contenidos o adelantarán contenidos de la misma materia, pero de un nivel superior.

Simplificando, nos encontramos con un diseño curricular que básicamente es academicista, centrado en contenidos descontextualizados, los alumnos que puedan los aprenderán para reproducirlos en el examen. Los que no tengan tanta facilidad para memorizarlos (por el motivo que sea) se irán incorporando al camino tortuoso que conduce a la exclusión, al fracaso y al abandono escolar. Es el proceso de cómo los llamados *contenidos básicos*, los elementos básicos de la cultura que preparan a los alumnos para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y para ejercer sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos, abocan al fracaso y al abandono escolar a un gran número de alumnos.

Por otro lado, se plantea una nueva configuración en *asignaturas troncales*, comunes a todo el alumnado, *asignaturas específicas* y *asignaturas de libre configuración autonómica* que supone el mayor nivel de autonomía, en el que las Administraciones educativas, y en su caso los centros, pueden ofrecer asignaturas de diseño propio. Se anuncia que, con este planteamiento curricular, el sistema es más flexible y que la oferta educativa dará respuesta a las necesidades de todos los alumnos garantizando la equidad e igualdad de oportunidades y la inclusión educativa. Flexibilidad del currículo es lo que reclaman la mayor parte de los autores consultados; flexibilidad curricular que recoja la diversidad de expectativas, intereses, motivaciones, actitudes, aptitudes, situaciones

personales, familiares y sociales singulares, etc. (Acevedo, 2003; Pérez y Marchesi, 2003). Veremos si esa flexibilidad tan anhelada se plasma en la práctica y cómo el enfoque general de la LOMCE (2013) tiende a elevar los resultados, en lugar de incidir en un reparto equitativo de la enseñanza para atender mejor a la diversidad.

Aunque trataremos más detenidamente las medidas de atención a la diversidad en el Capítulo II, adelantamos que el *Real Decreto* que venimos comentando (1105/2014, de 26 de diciembre), establece las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Además en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria se podrán agrupar materias en ámbitos de conocimiento. También, se introducen unos elementos transversales en el currículo para trabajarlos en todas las materias: la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional. Otra novedad que se plantea es el desdoble del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria en dos opciones: opción de Enseñanzas Académicas y Opción de Enseñanzas Aplicadas. Habrá que observar en la práctica si estas novedades introducidas inciden en el fracaso y el abandono escolar y en qué sentido.

Recogemos a continuación las aportaciones de algunos autores en relación al currículo, como factor que contribuye a la exclusión, al fracaso y al abandono escolar. Algunas ideas ya las venimos indicando por la relación que guarda el mismo currículo con el resto de factores comentados.

Apunta el profesor Escudero (2005b) al currículo oficial como factor que no contribuye a disminuir el fracaso escolar. La desmesura de los contenidos y aprendizajes, y las formas de acercarlos a los estudiantes, las políticas de desarrollo curricular, el uso de los libros de texto como materiales didácticos casi exclusivos, las culturas y prácticas docentes en los centros y departamentos, entre otras cosas. No podemos estar más de acuerdo. Estamos constatando diariamente estas afirmaciones en nuestra labor docente. Escudero (2005b) resume estas ideas que venimos apuntando:

El currículo escolar vigente, incluso en la educación primaria y secundaria obligatoria, sigue aquejado de un academicismo inveterado de los programas, al que sucesivamente se han ido añadiendo contenidos y conocimientos, áreas y materias pegadas unas a otras, yuxtapuestas y atentatorias contra la profundidad de los aprendizajes, la coherencia de la formación y el acceso pleno de amplios sectores de estudiantes a los niveles implícitos o explícitos de exigencia, no siempre razonables ni bien justificados. (p.8)

El listado interminable de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se plantea en el *Real Decreto 1105/2014* y que venimos comentando, luego se concreta en las Comunidades Autónomas y en los Proyectos Educativos de los centros, pero el grueso de los contenidos no desaparece en esa concreción. Nos preguntamos ¿cómo puede ayudar un diseño curricular como el planteado a establecer y

seleccionar los aprendizajes, capacidades y competencias básicas, indispensables y exigibles a todos los alumnos de una determinada edad? Luego, como ya hemos explicado anteriormente, las editoriales recogen todos y cada uno de esos contenidos, quedando ya fijado un nivel estandarizado de aprendizaje, los estructuran en 15 temas por cada materia, con una densidad de contenido inabordable para un porcentaje considerable de alumnos, los profesores explican los temas, explican todos los temas, porque piensan que la administración les exige abordar prácticamente todo el contenido que aparece en los libros de texto, evalúan mediante una prueba escrita de la que resultan tres calificaciones anuales, etc. Es el proceso sobre cómo un diseño curricular básico, pasa a manos de las editoriales y de ahí directamente al aula, y llega a convertirse en una pesada losa para un gran porcentaje de alumnos. Somos conscientes de este análisis simplista, pero pensamos que se aproxima más a la realidad de lo que nos gustaría.

Como hemos señalado en otro momento cuando hablábamos sobre qué significaba o suponía el fracaso y la exclusión escolar en el alumnado, Escudero (2005b), propone plantearse cuáles son las capacidades y competencias básicas que es preciso exigir obligatoriamente a todos los alumnos porque es justo que las desarrollen para garantizar sus derechos fundamentales. Propone clarificar y definir, hasta donde sea conveniente, los contenidos y aprendizajes indispensables de la escolaridad obligatoria. Lo cual es una tarea política, cultural y social, además de, naturalmente, escolar y curricular. Habría que diseñar un currículo que seleccione y organice los contenidos y aprendizajes básicos a exigir. Un currículo adecuado y flexible para poder garantizarlo a todos los alumnos. Una escuela de calidad es la que distribuye la enseñanza con equidad y, la falta de ese currículo básico y nuclear, lo está dificultando. Además, no se debe entender ese diseño y desarrollo curricular como algo fijo, sino como algo a construir por toda la comunidad educativa. Escudero (2005a) sugiere además, siguiendo orientaciones internacionales como las de UNESCO, la necesidad de aunar criterios entre los distintos sistemas educativos para determinar aquello que es esencial en educación, aquello de lo que no se puede prescindir porque constituye la esencia misma del derecho a la educación; propone “una revisión a fondo del currículo escolar, las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje, la sensibilidad y el tratamiento de las diferencias sociales y personales de los estudiantes” (p.10). En dicha revisión deben participar alumnos, profesores, familias y otros agentes sociales. Así pues, este autor insta a realizar una revisión profunda sobre cuáles son los conocimientos, capacidades y competencias básicas y esenciales para el desarrollo personal y social que la escuela debe ofrecer y, a partir de aquí, que nadie que quede sin ello, que a nadie se le excluya de ello.

En un artículo interesante, cuyo título ya es sugerente al tema que tratamos “Lo básico en la educación básica...”, Coll (2006) nos ofrece una reflexión coincidente con las que venimos exponiendo. Se cuestiona ¿Qué contenidos ha de incluir el currículo escolar?, ¿qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores son necesarios e imprescindibles para incorporarse a la sociedad? Parece ser que cada vez es más necesario incluir más contenidos en el currículo básico para que los alumnos puedan enfrentarse con éxito a la sociedad que les tocará vivir (globalizada, tecnológica, de movimientos

migratorios, nueva economía...); pero este exceso de contenidos a enseñar y a aprender “generan frustración en el profesorado y sentimientos de fracaso y de incompetencia en el alumnado” (p.5). No se puede enseñar “todo”, hay que seleccionar contenidos básicos, es decir, los que son necesarios para los alumnos porque, si no se alcanzan, “condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social” (p.8). Es pues urgente redefinir lo básico en la educación básica, planteándonos qué enseñar/aprender en función de para qué enseñar y aprender (Coll, 2006).

En la misma línea Fernández Batanero (2011) cuando busca elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas en alumnos más vulnerables, señala que un currículo fragmentado, lineal, ajeno a la vida, etc. no sirve para estos alumnos. Insiste este autor en la necesidad de centrarse en lo nuclear, eliminando contenidos superfluos y hacer un currículo más procedimental, funcional y significativo.

Por su parte Fernández Enguita et al. (2010) indican que el currículo escolar es un currículo academicista, memorístico y sobrecargado de contenidos descontextualizados y con poco significado para los alumnos, es un currículo muy poco interesante para los alumnos. La escuela debería negociar los contenidos, no puede imponer unos contenidos que poco o nada significan para los adolescentes. Se precisa un currículo más flexible y más globalizado. La escuela es poco atractiva, está desconectada de la realidad de los alumnos y se centra en conocimientos teóricos como único sustantivo (Feito, 1990).

Pérez Gómez (2014b) en relación a la evaluación internacional PISA y a los resultados obtenidos por España, señala que nuestro currículo academicista y memorístico basado en la repetición de datos y demás, no tiene mucho que ver con lo que se evalúa en PISA, que es la capacidad para comprender y solucionar los problemas de la vida cotidiana.

Concretamente indica este autor que los resultados obtenidos en PISA:

...ponen de manifiesto una vez más el sinsentido de un currículo y un dispositivo escolar que no preparan a los ciudadanos para solucionar de manera creativa los problemas que se va a encontrar en su vida cotidiana, personal, social y profesional. Si el currículo escolar español no tiene que ver con la capacidad para comprender y solucionar los problemas de la vida cotidiana, ¿qué saberes esotéricos y estériles estamos enseñando. (p.1)

Después de haber anotado estas ideas de los diferentes autores sobre el planteamiento y desarrollo en la práctica del currículo escolar, tres son las reflexiones que se nos ocurren sobre esta cuestión en relación con los alumnos más vulnerables, que tienen más dificultades y que al final terminan excluidos, fracasando o abandonando.

La primera es en relación al fuerte academicismo, muy centrado en contenidos conceptuales. Aspecto muy relacionado con lo ya comentado sobre la prevalencia de los aspectos cognitivos sobre otros de tipo emocional, afectivo y social. A los alumnos con más dificultades, sean éstas del tipo que sean, les ayuda poco un currículo diseñado para impartirse de forma magistral en donde los alumnos están sentados en una mesa durante

seis horas lectivas escuchando al profesor de turno, en donde el contenido procedimental y actitudinal es mínimo. La mayor parte del contenido que los alumnos deben aprender es memorístico, basado en la repetición, como ya hemos dicho en otras ocasiones. Creemos que falta mucha interacción del alumno con el contenido, falta experimentación. La mayor parte del contenido está descontextualizado y carece de significados para el alumno. Es tan extenso el programa que hay que enseñar, que no da tiempo a experimentar, a involucrar a los alumnos en el contenido. Los alumnos con más dificultades necesitan este contenido procedimental y de experimentación y atribuirle un significado, donde perciban la funcionalidad de lo que aprenden para no verse atrapados en un mar de conceptos desconectados, complejos y sin ningún sentido ni significado para ellos. Una *frase hecha* podría sintetizar esta idea: “Dime y olvidaré, muéstrame y podría recordar, involúcrame y entenderé”.

La segunda reflexión se relaciona con esa parcelación del conocimiento en infinidad de materias impartidas por distintos profesores. La parcelación del conocimiento en áreas (Educación Primaria) y materias (Educación Secundaria Obligatoria), hace que los contenidos pierdan coherencia para los alumnos que han de asimilarlos, sobre todo para los alumnos con más dificultades y más vulnerables. Si observamos los Programas de Diversificación Curricular, la experiencia y la investigación nos dice que el agrupamiento de materias en ámbitos de conocimiento hace el currículo más asequible y más coherente para los alumnos que tienen más dificultades. Para estos alumnos la cantidad de materias que deben cursar y la infinidad de contenidos desconectados que deben aprender en la Educación Secundaria Obligatoria les desborda, ya no solo por la cantidad y complejidad de dichos contenidos, sino por cuestión de organización: muchos profesores, cada uno con un método diferente, demandando cada profesor unas tareas distintas, etc. Por nuestra práctica docente sabemos que, en muchas ocasiones, las dificultades que presentan muchos alumnos son de tipo organizativo y de planificación del trabajo, como por ejemplo no saber qué actividades debe hacer en cada momento, en cada materia o qué materiales ha de llevar a clase. En la organización curricular hay excesivas materias y excesivos profesores. El alumno con más dificultades, con un clima familiar poco favorecedor por poner un ejemplo, se pierde, se descuelga, se desengancha y se desvincula y al final abandona. Una propuesta de la LOMCE (2003), consiste en el agrupamiento de materias por ámbitos en el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Veremos en la práctica cómo se puede organizar.

La tercera reflexión apunta a la cantidad y complejidad de contenidos que se establecen en el llamado *currículo básico* y los altos niveles de exigencia para alcanzar el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Esta idea guarda relación con lo ya expuesto sobre la necesidad de hacer una selección adecuada de contenidos como reclaman varios autores. En la legislación actual se propone el aprendizaje por competencias y se determinan las competencias clave que son aquellas que todos los alumnos precisan alcanzar para su desarrollo personal y para la participación activa, la inclusión social y el empleo. En relación a esto nos surgen algunas preguntas: ¿Está el profesorado formado para enseñar y evaluar por competencias? ¿Cuándo se va a iniciar

esta nueva metodología de “trabajo por competencias” instaurada en la LOE (2006)? ¿Ayuda, este currículo centrado en contenidos y los profesores empeñados en transmitirlos, a trabajar por competencias? Proponemos algunas sugerencias.

Pensamos que, al mismo tiempo que se reducen o agrupan materias y profesores, sería precisa una selección (verdadera) de contenidos imprescindibles (Coll, 2006), mínimos y básicos que todos los alumnos deban aprender, en los que todos puedan tener la oportunidad de éxito y por derecho a que nadie sea excluido (Escudero, 2005a). Pero también por no generar en los alumnos aburrimiento, desinterés, desenganche y abandono (Fernández Enguita, 2012a). Ciertamente es cada vez más difícil saber qué conocimientos son los realmente importantes e indispensables para que un alumno se incorpore a la sociedad democrática de forma activa y responsable. Pero ello no da licencia para proponer un listado inmenso de sucesivos contenidos para cada materia curricular a modo de “este también por si acaso es importante”. Esto, como hemos dicho, se transfiere directamente a las editoriales, al libro de texto y automáticamente se traslada a la práctica docente, produciendo efectos verdaderamente perversos y devastadores para los alumnos que tienen más dificultades. ¿Qué profesor de Educación Secundaria Obligatoria deja una buena parte del libro de texto sin “dar” porque prefiere profundizar en determinados contenidos, trabajar la parte más procedimental de los mismos, hacer que todos participen de ellos, etc.? Muy pocos, pensamos. Las inercias organizativas a las que se refiere Martín Gordillo (2012) van por este lado. Este currículo editado, extenso y tedioso genera en los alumnos desenganche, exclusión, fracaso y abandono escolar.

Fruto de esa extensión y complejidad curricular aparecen los alumnos que tienen más problemas para su abordaje, para ellos se les proponen medidas de atención a la diversidad y, entramos en la rueda del etiquetaje y la segregación de alumnos. Martín Gordillo (2012) señala que es preciso hacer una revisión profunda de los núcleos básicos de las materias del currículo y de la organización de sus tiempos. “La cosificación del currículo y la naturalización de las inercias organizativas siguen siendo las verdaderas causas del tedio cotidiano en tantas aulas y del fracaso de tantos alumnos en ellas” (p.122).

En síntesis, necesitamos un diseño curricular básico para todos, que plantee organice y selecciones contenidos y aprendizajes adecuados, funcionales, prácticos, interesantes, contextualizados y significativos para los alumnos. Tal diseño flexible debe facilitar el desarrollo del mismo en la práctica educativa con una organización que favorezca el aprendizaje y la participación de todos los alumnos del centro y del aula. No debemos permitir, tal y como está sucediendo, que el currículo básico establezca una barrera entre los que se integran, porque acceden y adquieren bien los objetivos, contenidos y competencias, y los que se excluyen, porque tardan más tiempo en adquirir esas competencias y objetivos, por no estar adecuadamente organizado y seleccionado aquello que hay que aprender.

f) *Metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje*

Está claro que la metodología que se emplee en las aulas (lugar de aprendizaje por excelencia en nuestro sistema educativo) va a incidir en el éxito o fracaso de los alumnos que en ellas aprenden. No vamos a elaborar una relación exhaustiva de principios metodológicos, solo pretendemos apuntar algunas ideas que, relacionadas con las que venimos comentando, pudieran ayudar a superar sus dificultades y a salir de la senda del fracaso y abandono escolar en la que determinados alumnos se encuentran.

Un aspecto de la metodología que se deriva de un currículo academicista, arraigado tradicionalmente en los programas, es que ésta se fundamenta en ese aprendizaje teórico de conceptos y adolece, como hemos visto, de componentes prácticos, procedimentales, y experienciales. Por otro lado, como también hemos visto, esa centración exclusivamente en los aspectos cognitivos, relegando a un segundo plano otros de índole emocional, afectiva y social.

Sería de suponer que el planteamiento de la LOMCE (2013) que insiste en el aprendizaje por competencias establecido por la LOE (2006), debería acudir a solventar estas carencias que venimos comentando. Así, y en los preliminares del *Real Decreto 1105/2014*, antes citado, se anuncia

...la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos, así como planteamientos metodológicos innovadores. (RD 1105/2014, BOE, 3 de enero).

Continúa indicando este *Real Decreto* que las competencias abordan también y de manera combinada habilidades prácticas conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Además se dice que se promoverá un conocimiento adquirido mediante la participación activa en prácticas sociales que se desarrollarán dentro y fuera del centro. Por otro lado se afirma que este aprendizaje por competencias es más motivador.

Nos parece adecuado que se legislen estos aspectos, sin embargo, esperaremos a ver cómo se articulan en la práctica. De momento nos hacemos algunas preguntas: ¿Es compatible esta metodología de aprendizaje por competencias con el listado de contenidos que aparecen en los anexos I y II de este mismo *Real Decreto*? Coll (2006) nos advierte que ese aprendizaje por competencias debe estar muy bien planificado para que en ellas no se instalen contenidos no imprescindibles en la enseñanza básica. Por otro lado, ¿cómo van a recoger las Comunidades Autónomas estos aspectos en sus diseños curriculares? De momento, Castilla y León ya ha establecido el currículo por la *Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo* y no parece que haya sustanciales modificaciones con el establecido por el Ministerio de Educación mediante *Real Decreto* anteriormente citado. Nos preguntamos también ¿cómo lo van a plasmar las editoriales en los textos? Si no existe una normativa

clara que articule estos aspectos en la práctica y una inspección rigurosa que lo supervise y apoye, tenemos nuestras dudas de que el aprendizaje por competencias, como estrategia metodológica, se imponga desplazando esta metodología tradicional de aprendizaje de contenidos conceptuales. En cualquier caso, bienvenidas sean las propuestas y revisiones curriculares, aunque tengamos ciertas reticencias.

El gran reto metodológico que tiene planteado la escuela desde algunos años es lograr que todos los alumnos alcancen el máximo rendimiento y desarrollo posible, partiendo de un currículo común y comprensivo y, al mismo tiempo adaptarse a la diversidad de ritmos de aprendizaje, de capacidades, de intereses o de motivaciones dentro del aula y del ciclo. Es lo difícil, porque tradicionalmente se ha tendido a homogeneizar a los grupos y no se despliegan otras estrategias metodológicas que no sean apartar la diversidad. Ramo (2000) propone establecer grados de rendimiento dentro de cada curso o ciclo, organización flexible dentro del aula, agrupamientos flexibles según el nivel dentro de cada asignatura o mantener un tronco común de asignaturas, pero permitir una gran optatividad.

Grisay (2003) señala que el tipo de aula en el que se encuentra un alumno puede incidir en el fracaso escolar. Se tiende a comparar alumnos dentro de cada grupo, es decir, a sobrevalorar las diferencias individuales, y no tanto las diferencias entre las clases. Un alumno situado en un grupo-clase con alumnos de más bajo nivel de conocimientos, el profesor tiende a sobrevalorar al más “débil”. En una clase con resultados agrupados en torno a una media, se tiende a infravalorar al grupo de los más “débiles” y a sobrevalorar al de los más “fuertes”. Si la clase es “muy buena” (buenos resultados en test externos), se infravalora a los más débiles, a los menos buenos del grupo y muchos de estos repetirán, siendo “mejores” que los de la clase con resultados más bajos. Esto nos sugiere que los rendimientos, así como el comparativo sistema de calificación es a menudo arbitrario, que dependen de muchas variables que están fuera del control del propio alumno que sufre las consecuencias.

Son varios autores, como Grisay (2003), los que proponen la tutoría para un seguimiento personalizado del proceso educativo. En Educación Secundaria Obligatoria, la tutoría debiera ser uno de los elementos fundamentales en la organización del proceso de enseñanza aprendizaje. Nos consta que en la práctica, la tutoría no pasa, en el mejor de los casos, de realizar durante cincuenta minutos a la semana una serie de actividades (sobre un manual) con el grupo de alumnos, unos sociogramas, algunas tareas de grupo, o similar.

Entendemos este enfoque de la tutoría como insuficiente para todos y en especial para los alumnos más vulnerables y con más dificultades. Mucha investigación y mucha literatura existe sobre la tutoría, pocas repercusiones encontramos en la práctica de los institutos. Indiquemos solamente un par de ejemplos: es frecuente que ocurra en centros de Educación Secundaria que asume la tutoría de un grupo de alumnos un profesor que imparte Educación para la Ciudadanía (un periodo lectivo a la semana) ¿qué conocimiento puede tener este tutor de los alumnos? Otras veces el tutor es el profesor de materias como Matemáticas o Lengua, en estos casos, por la organización de los apoyos de alumnos con necesidades educativas específicas en el aula de Pedagogía Terapéutica o en el aula de

Educación Compensatoria, los alumnos que acuden a estas aulas no están con el tutor en la materia que éste imparte y solamente tiene contacto con estos alumnos en las horas de tutoría (un periodo lectivo a la semana). A excepción de experiencias aisladas llevadas a cabo en algunos centros educativos, muy loables por cierto, esta es la realidad de la mayoría de los centros de educación secundaria en lo que respecta a un aspecto tan importante como es la tutoría para todos los alumnos y, más si cabe, para los alumnos más vulnerables.

Pensamos que es necesaria una profunda transformación organizativa de los centros para llevar a cabo una educación de calidad donde la tutoría personalizada juegue un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación integral del alumnado (véase Capítulo donde se explica la tutoría llevada a cabo en el Aula Alternativa). Una tutoría como propone Marchesi (2004) impregnada por la participación y la conversación: hacer al alumno responsable de su aprendizaje, participe activo del mismo, establecer un compromiso compartido entre el profesor y el alumno con más dificultades sobre las tareas y las conductas en un clima de confianza y respeto. En palabras de este autor "...el profesor debe salir al encuentro de los alumnos- de sus conocimientos previos, de sus valores, de sus expectativas y de sus debilidades- y los alumnos han de comprender también cuales son los objetivos de la escuela" (p.26). En el Aula Alternativa hemos comprobado, como expondremos en el Capítulo correspondiente, los efectos positivos de esta tutoría personalizada planteada como eje de toda la acción educativa.

En síntesis, con una metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje basada en las competencias y acorde con la legislación vigente, coherente con un diseño y desarrollo curricular como el que hemos expuesto y con una organización de la acción tutorial dirigida a personalizar la educación y el bienestar emocional del alumno, entre otras, podrían ser algunos factores que contribuyan a prevenir y/o combatir el fracaso, el abandono y la exclusión escolar.

g) *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos y la no evaluación de la enseñanza*

La evaluación constituye un elemento esencial del currículo y como tal tiene su importancia como organizador y modulador de la práctica educativa porque está referida tanto a los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y a la práctica docente. Por no extendernos demasiado, no nos vamos a referir ahora expresamente a la función de la evaluación en la enseñanza, la evaluación del diseño y desarrollo de la práctica docente, la cual también tiene una gran incidencia sobre el fracaso escolar, sino a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y su relación con el fracaso escolar.

Se regula, en las diferentes normativas, que la evaluación debe ser continua, formativa e integradora. *Continua* en la medida que se evalúe la evolución y progresión del alumno en relación a unos determinados contenidos, objetivos o competencias y si en algún momento del proceso, el alumno tiene alguna dificultad, se adoptarán medidas de refuerzo educativo. *Formativa* en tanto que indica qué aspectos del aprendizaje están

fallando y orienta cómo optimizar el aprendizaje, es un instrumento de mejora. *Integradora* porque, además de hacerse diferenciada para cada asignatura con los referentes de los estándares y criterios de cada uno, no se perderá el referente de los objetivos de la etapa y las competencias. Además los alumnos tienen derecho a una evaluación objetiva y se valore su dedicación, esfuerzo y rendimiento.

El *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE 3 enero, 2015)* anteriormente comentado introduce, en el artículo 2, los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación, dos elementos que sirven a la evaluación de los aprendizajes de cada materia:

e) Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

f) Criterios de evaluación: son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.

(RD 1105/2014, BOE 3 de enero de 2015)

Hechas estas breves consideraciones sobre cómo debe ser la evaluación de los aprendizajes, según la normativa, pasamos ahora a señalar algunos aspectos y errores que en la práctica de la evaluación se relacionan con el fracaso escolar.

Algunos autores relacionan muy directamente la evaluación de los aprendizajes con el éxito o fracaso escolar y se puede decir que la evaluación constituye el elemento esencial que establece las diferencias entre los “buenos” y los “malos” alumnos. La evaluación es un procedimiento claro por el que la escuela fabrica el éxito o el fracaso escolar (Perrenoud, 1990). Recogemos una idea interesante de este autor:

La evaluación es un tema constante de preocupación de los docentes, de las autoridades escolares y de los investigadores de la educación. Esto indica de por sí que se trata de un punto sensible, muy cargado afectiva e ideológicamente, porque a través de la evaluación se concretan las desigualdades y, por tanto, las contradicciones, entre la utopía pedagógica de “una escuela para todos” y la realidad de las diferencias. (pp.29-30)

Según este autor, como ya explicamos, la escuela crea unas representaciones de una realidad que impone a los alumnos como verdadera, crea unas *jerarquías de excelencia*, emite unos juicios y, mediante el procedimiento de la evaluación, sitúa a cada alumno dentro esa escala en un lugar determinado, dictaminando, y en cierto modo construyendo, el éxito o el fracaso escolar.

Ese juicio que la escuela emite sobre los alumnos es débil y no siempre basado en criterios objetivos sólidos y bien fundamentados, y en consecuencia las calificaciones

derivadas del mismo, dictan a veces el éxito o el fracaso escolar (Fernández Enguita et al., 2010). Los criterios de evaluación de los profesores y centros dejan, a menudo, mucho que desear, así como el juicio emitido que resulta de ese proceso. Existe tendencia a valorar a una persona por un solo rasgo, por ejemplo valorar mejor a un alumno por su buena conducta, su expresión verbal, aspecto físico o por las expectativas creadas sobre él. Una misma tarea se puede calificar de forma muy diferente según el profesor y según el momento. Basta acudir a algunas sesiones de evaluación para observar la falta de objetividad y rigurosidad.

Otra cuestión señalada por varios autores y que también observamos en la práctica es que el profesorado, al evaluar, se rige por la curva normal o la campana de Gauss en el rendimiento de las clases. El profesor se deja llevar por esto, en lugar de evaluar sobre los criterios establecidos de manera objetiva. Se ve como normal que en un grupo-clase unos alumnos vayan peor, otro grupo regular y unos pocos destaquen (Perrenoud, 1990; Grisay (2003); Roca, 2012). Como ya hemos comentado en un punto anterior, esto acarrea decisiones erróneas ya que los niveles de exigencia son diferentes para un alumno en función del grupo en el que esté incorporado, por ejemplo hacer repetir a alumnos que en otras clases no se les haría repetir (Grisay, 2003). No hay un criterio objetivo, entonces se adopta la curva normal de Gauss a los resultados de la evaluación. “Un enseñante tiende a ajustar el nivel de su enseñanza a sus apreciaciones del desempeño de los alumnos, de modo que se conserve, de un año a otro, aproximadamente la misma distribución (gaussiana) de las calificaciones”. (De Landsheere, 1992:242, citado por Fernández Enguita et al., 2010, p.27)

En la educación secundaria, pese a lo que se expone en las normativas generales y específicas, la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje es cuantitativa y destaca en ella el carácter sumativo y calificativo (necesidad de certificar los aprendizajes), centrada en los resultados y desvinculada del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. No destaca precisamente por ser un elemento formativo y orientador que informa de las deficiencias de dicho proceso y que induce a la reflexión para nuevas acciones educativas reestructuradas y mejoradas.

Por otro lado, en la práctica hemos observado que ese modo comparativo de llevar a cabo la evaluación es lo que genera diferencias entre los alumnos, los separa y discrimina, dice quiénes son “brillantes, buenos, regulares, malos y muy malos” estudiantes. Todo en base a cómo se enfrenta cada alumno a un estándar de contenidos que tiene que aprender de una forma muy concreta y responder un patrón de conducta establecido por la misma escuela, a una jerarquía de excelencia elaborada como modelo o representación (Perrenoud, 1990). Con la evaluación, tal y como se plantea en la mayoría de centros y de asignaturas, se hace una comparación constante entre los alumnos. Comparación competitiva que va minando la autoestima de aquellos más vulnerables y con dificultades de aprendizaje. Mediante la evaluación también hacemos ver las atribuciones de las causas del éxito y fracaso (Marchesi, 2004). Los que salen “peor parados” de esa comparación tienden a atribuir su fracaso a causas externas e incontrolables, por lo que la motivación

intrínseca es baja. La forma comparativa de realizar la evaluación, cuan carrera de fondo, conlleva consecuencias personales muy negativas para el desarrollo integral del alumno.

Desde nuestra práctica educativa hemos advertido que el proceso de evaluación se aparta demasiado de la teoría educativa y de la normativa. Vamos a recoger algunas observaciones al respecto. Aún a riesgo de caer en simplificaciones, en concreciones excesivas y de no ser justos con las excepciones (que las hay), hemos considerado conveniente añadir aquí estas reflexiones que emanan directamente de la práctica docente.

- El primer error es centrar la evaluación en el resultado y reducirla a un examen escrito, sin darla verdadero sentido formativo para los alumnos y para la práctica pedagógica. Esquemáticamente la práctica de la evaluación, en los centros de educación secundaria se realiza como sigue: los profesores explican un tema o contenido durante varios días a toda la clase, se hacen ejercicios y al final se realiza un examen escrito. Aunque se explicita en los criterios de evaluación del centro o de la materia que se valorará el trabajo de clase, el trabajo realizado en casa, el esfuerzo diario, la participación, la actitud, etc., nuestra experiencia nos dice que es el examen, a menudo una plantilla elaborada por una editorial, y la puntuación obtenida en el mismo lo que determina la calificación en la evaluación.

- Las pruebas o exámenes muchas veces no están diseñadas para captar la comprensión global de los contenidos ni para captar los errores del el proceso de aprendizaje de los alumnos. Están centradas en contenidos formales, muy academicistas y en detalles pequeños. Por ejemplo un error que cometa un alumno en un signo (+,-) al inicio de un ejercicio de matemáticas, puede suponer ya errores en todo el ejercicio, lo que implica bajar 2 puntos sobre 10 en la nota del examen trimestral. Otras veces las cuestiones del examen se centran en detalles muy pequeños, por ejemplo, del recuerdo de una fórmula matemática puede depender que un alumno obtenga una calificación de 4 (insuficiente), o un 6 (bien) en la evaluación del trimestre, solo por retener un “poco más de tiempo” esa fórmula, o por tenerla apuntada en la mesa.

- Las pruebas de Lengua están llenas de gramática, ortografía, pero poca expresión oral, escrita o lectura. Competencias de esta materia en las que habría que incidir más. Ocurre a menudo que el libro de texto de Lengua no deja tiempo para enseñar y evaluar habilidad y competencia para expresarse oralmente en público. No es frecuente ver en los libros de texto actividades en este sentido y si las proponen, es en un segundo plano.

- Frecuentemente en las pruebas escritas se tiende a preguntar conceptos de más nivel al que corresponde con objeto de ir avanzando, ir familiarizándose, etc. (Roca, 2012). Así encontramos objetivos y contenidos del currículo oficial en el que se dice: “preparar, sensibilizar, iniciar”... son interpretados por muchos profesores como imperativo trabajarlos y lograrlos. En general se tiende a avanzar materia (contenido) de niveles superiores para que el alumnado vaya mejor preparado al BACH o la Formación Profesional y, consecuentemente, en las pruebas o exámenes se exige más de lo que se establece en los programas. En otros países de la OCDE “*esta espada de Damocles*” no existe: se obtiene un certificado que les acredita haber terminado los estudios obligatorios

y ese certificado les habilita para seguir su formación (académica o profesional) o para el mundo laboral. Se pone de manifiesto que el alumno ha alcanzado un nivel satisfactorio en la formación básica, que no garantiza el éxito en estudios posteriores (Roca, 2012).

- A menudo los exámenes son excesivamente largos, mal redactados, con mala calidad de fotocopias, con trampas (se tiende como “a pillar” a ver si los alumnos caen en tal detalle), los formatos en los que se presentan las pruebas a los alumnos no son adecuados.

- En muchos exámenes se tiende a plantear a los alumnos uno o dos ejercicios o actividades al final con más dificultad cuyo valor sobre la puntuación global del examen también es mayor. Con ello se beneficia a los alumnos que van mejor, ya que se podría decir que estas actividades están planteadas para ellos de acuerdo a su nivel de competencia curricular, mientras que aquellos alumnos que tienen más dificultades ya parten con una enorme desventaja, puesto que esos ejercicios suelen estar muy distantes de su nivel de competencia. Es una práctica muy habitual, pero enormemente injusta con aquellos alumnos que presentan dificultades.

Todas estas cuestiones, y alguna más que olvidamos, constituyen en síntesis el arma dictaminadora de la evaluación que causa división entre los que se ajustan al modelo establecido por la escuela (normas, cultura, valores, jerarquías de excelencia) y los que no. Estos últimos van caminando por ese camino del fracaso hasta llegar al abandono y sufren las consecuencias derivadas de la aplicación de unos procedimientos no siempre justos.

Expuestas estas limitaciones sobre la evaluación, unas más generales y otras más concretas, no es difícil anticipar cómo podrían enfocarse algunas soluciones al respecto:

- Plantear una evaluación más amplia y global, centrada en los procesos, no limitada al examen escrito, no centrada en el resultado. Utilizar diferentes procedimientos que aporten información sobre el grado de consecución de determinadas capacidades, competencias, objetivos o contenidos, pero sobre todo que aporten información sobre el proceso, acerca de cómo el alumno los va incorporando y aprehendiendo: dónde presenta más dificultades, si el aprendizaje planteado requiere habilidades muy distantes de su nivel de competencia o cuál es la secuencia de aprendizajes más adecuada.

- Ante todo la evaluación ha de ser formativa. Crear una buena cultura de la evaluación en los centros: qué evaluamos, cómo y cuándo, por qué y para qué. El sentido principal es el de extraer información de los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorarlos. Es preciso hacer la evaluación más cualitativa, más formativa, no tan calificadora (Marchesi, 2004; Martín Gordillo, 2012) la evaluación no solo debe ser calificadora para ver si se llega o no al nivel, sino para ayudar al progreso de cada alumno y reorientar el proceso educativo.

- Además la evaluación debe ser procesual y continua, ha de asegurar la adquisición del núcleo de los aprendizajes esenciales. Desterrar de la cultura escolar la idea de la evaluación como dictaminadora, como herramienta de segregación y clasificación de los alumnos ya que acarrea consecuencias graves. Creemos que sería suficiente, para empezar,

si se aplicase lo que establece por ejemplo la *ORDEN de evaluación EDU/1952/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. Lo que allí se dice, pero no lo que realmente se hace.

Vemos pues que la evaluación, la “sagrada evaluación”, tal y como se viene utilizando en los centros educativos de educación secundaria, no es tan fiable ni válida como normalmente se cree. Observamos cómo se fundamenta a veces en juicios débiles y sin un criterio claro, con poca rigurosidad y mucha arbitrariedad. Comprobamos diariamente cómo compara a los alumnos y cómo segrega y dicta separación porque ha perdido su sentido esencial en la práctica, orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Convertimos este valioso instrumento, tan útil para mejorar el aprendizaje de los alumnos y nuestra propia práctica educativa, en un arma que se dispara constantemente a “diestro y siniestro” contra todos los alumnos, pero acierta a “tocar” a aquellos más vulnerables, a los que poseen menos estrategias y escudos de defensa y de adaptación para “escondarse” entre los entresijos contruidos por la escuela (normas, niveles de exigencia, patrones de conducta...).

Terminamos este punto con una frase del profesor Escudero (2005a), que nos parece rotunda y resume esta idea de la evaluación que venimos comentando: “Bien sabemos que la evaluación arbitraria, la que no justifica bien sus criterios y procedimientos, o la que utiliza criterios bastardos al no buscar con ellos la facilitación del aprendizaje, sino la tipificación, clasificación y selección de los estudiantes, es un obstáculo para la provisión de una buena educación” (p.10).

h) La participación de las familias

Un último factor del ámbito escolar al que nos vamos a referir y que incide sobre el fracaso escolar es la implicación y participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Una vez más la escuela tiene una responsabilidad que no siempre articula con presteza.

Los docentes nos encontramos con varios tipos de familias: la familia persistente (comprometida, implicada), la familia anónima (pasa desapercibida, la escuela no la tiene en cuenta), la familia maestra en casa (enseña a su hijo en casa), la familia mediadora poco dispuesta (actúa de mala gana), la familia abogada inefectiva (se siente rechazada por la escuela) y la familia experimentada, hábil, mediadora, interviniente (buena relación familia-colegio) (Marchesi, 2004).

Ante esa diversidad de familias, la propuesta desde la escuela para la relación y participación en el proceso formativo de sus hijos es única: entrevista informativa y breve sobre el resultado de los exámenes de su hijo y sobre cuestiones relacionadas con el comportamiento. Si los resultados son bajos y el comportamiento no es bueno, la información que reciben los padres durante años es: “su hijo es vago, debe trabajar más, se esfuerza poco, no se concentra, en clase molesta, no trabaja ni deja trabajar a sus compañeros”, y mensajes similares.

Los docentes a menudo nos lamentamos de que los padres ponen poco interés en la educación de sus hijos, que no nos apoyan en esa tarea, que si actuásemos al unísono, el resultado sería mejor, etc., pero ¿qué mecanismos o procedimientos se articulan desde la escuela que motiven a la participación de las familias?, ¿realmente se lo pone fácil la escuela a las familias para que puedan participar? Además de informar y orientar normalmente a los que van peor, siempre en el mismo sentido: “tiene que estudiar más”, “hace el vago”, “no se esfuerza”, ¿se les invita de alguna manera a que intervengan en la escuela? Véanse en el Capítulo correspondiente los resultados, en relación a las familias, obtenidos en el Aula Alternativa.

Existen multitud de experiencias en centros educativos de educación Infantil y Primaria, donde se va más allá de la participación en la Asociación de Madres y Padres (AMPA) o Consejo Escolar. Son loables los esfuerzos por acercar a las familias a la escuela y hacerlas implicarse de manera activa en los procesos formativos de sus hijos de manera activa y en colaboración con el centro. Hemos de apuntar una observación: prácticamente la totalidad de experiencias en este sentido se desarrollan en centros de Educación Infantil y de Educación y Primaria y muy escasamente en centros de Educación Secundaria. Constante esta que se repite en otras muchas cuestiones, por ello insistimos en la necesidad de diferenciar la escuela Infantil y Primaria de la Secundaria y a menudo se habla de la escuela en general, pero somos conscientes de las diferencias sustanciales entre las distintas etapas educativas.

Una novedosa corriente que incide en esta cuestión de la participación de las familias, y de toda la comunidad, en la formación de los alumnos son las denominadas Comunidades de Aprendizaje. Indagando sobre los centros que aplican esta línea pedagógica, una vez más encontramos que la incidencia en los institutos de Educación Secundaria es mínima. En el mejor de los casos, se utiliza una de las estrategias metodológicas concreta: las tertulias dialógicas.

Nosotros proponemos que la participación de las familias no debe ser algo puntual, excepcional, ni restringido a una mera entrevista con los padres. La relación familia escuela debe ser algo más normalizado y estandarizado. Para ello, lo primero que hemos de cambiar es de nuevo la cultura escolar en este sentido. La cultura instalada en los centros invita al recelo. Los profesores tenemos nuestro ámbito de acción y somos muy recelosos a que alguien “de fuera” se inmiscuya en nuestro trabajo. Ponemos un simple ejemplo, los centros de Educación Secundaria no permiten a los padres permanecer en el recreo de sus hijos o en las zonas de las clases.

Una vez transformada esa cultura a favor de la participación activa de los padres de los alumnos de secundaria en la educación de sus hijos, se irían abriendo puertas a la organización de planes, procedimientos y prácticas efectivas.

Hemos comprobado que cuando las familias, incluso cuando se trata de familias socioculturalmente muy poco favorecidas, perciben que la escuela y los profesores fundamentalmente, se abren al diálogo sincero sobre sus hijos, estas familias intentan participar y colaborar en lo que pueden con el centro, aunque sea simplemente con acudir a las entrevistas individuales y a las citas colectivas a las que anteriormente nunca

acudieron. (Ver apartado correspondiente cuando hablamos del Aula Alternativa en el Capítulo IV).

Es frecuente oír a docentes comentar que a las citas colectivas acuden los padres que “menos falta hace”, “los que tenían que venir no vienen”, y comentarios similares. ¿Quién va con interés a un lugar donde le dicen continuamente solo cosas negativas sobre su hijo y, por extensión, sobre él y su familia? ¿Con qué motivación va a acudir una familia a una reunión si ya sabe de antemano lo que le van a decir y anticipa que nada nuevo va oír?. Está claro que a los padres de un alumno que se porta mal, que no hace las tareas o que no estudia, habrá que informarles, aunque sea de algo que saben mejor que nosotros, pero ¿un alumno durante seis horas al día no es capaz de hacer nada bueno reseñable? ¿Por qué no nos esforzamos un poco en “pillar a los malos alumnos haciendo cosas bien” para luego transmitirles, al menos con el mismo énfasis con el que comentamos las actitudes y comportamientos negativos? Cambiar este discurso con los padres podría ser un comienzo sencillo y muy efectivo, lo hemos comprobado.

Marchesi (2004) señala tres dimensiones para estudiar la implicación de los padres: las expectativas, las formas de intervención ante los problemas del hijo y las tareas escolares en casa y la capacidad de mediación con los profesores.

Las expectativas de los padres, como hemos apuntado, son de especial importancia en el rendimiento de los hijos. Los docentes tenemos mucho que hacer en este sentido, podemos aumentarlas de manera exponencial y, con ello, aumentar el rendimiento y el bienestar emocional de los hijos y también de las familias. Transmitiendo mensajes negativos continuamente a los padres sobre sus hijos, no mejoran las expectativas que aquellos tienen sobre estos; nos referimos a expectativas académicas, de futuro como hijos, como personas y como ciudadanos.

En cuanto a las formas de intervenir de los padres con sus hijos ante los problemas y ante las tareas, hay multitud de modelos, unos más adecuados, otros menos. Son patentes las dificultades que encuentran muchos padres a la hora de ejercer su función educadora. Los profesores podemos también influir con una orientación adecuada. Si ante los problemas, “ponemos más el dedo en la llaga”, y seguimos con nuestro discurso inflexible “es vago, no hace las tareas, no se porta bien...”, pues seguramente conseguiremos que empeoren las relaciones familiares y no se solucione en ningún grado el problema. Si articulamos propuestas sencillas, concretas y estructuradas con una meta compartida por padres, hijo y profesores, estaremos en mejor situación para que se avance hacia la solución.

Por la capacidad de mediación de los padres con los profesores, está claro que hay muchos tipos de familias, como decíamos anteriormente. Con las familias que menos recursos culturales tienen, con las familias de los hijos más vulnerables, es con las que los profesores debemos prestar una atención particular. Tender la mano al acercamiento y al diálogo sincero, sin recelos, en la línea que venimos comentando, puede ayudar.

Tras esta larga exposición de los factores del ámbito escolar que hemos considerado más relevantes y que tienen una mayor incidencia sobre el fracaso, abandono y exclusión

escolar; además realizada desde un punto de vista teórico y bibliográfico, pero también con aportaciones y matices que son fruto de nuestra propia práctica educativa y de nuestra experiencia como docentes, pasamos ahora a señalar aquellos factores que se relacionan más con el ámbito de lo personal y de las características individuales del alumno tales como dificultades de aprendizaje, desmotivación, problemas emocionales y de conducta. Estos factores han sido tradicionalmente considerados como los responsables casi exclusivos del fracaso escolar del estudiante, con la intención de cargar sobre el propio alumno y su familia la “culpa” de no lograr el éxito escolar. Hoy sabemos que hay muchos más factores, de distintos ámbitos y contextos que, interrelacionados, están implicados en la cuestión que nos ocupa.

4.4- Ámbito personal del alumno.

Varios autores aluden a características individuales como falta de interés, baja motivación por aprender, falta de expectativas, baja autoestima y autoconcepto negativo como variables muy relacionadas con el bajo rendimiento y el fracaso escolar (Jurado de los Santos y Olmos, 2012). Otros destacan la capacidad del alumno, dentro de los variables personales, como uno de los factores que más incide en el fracaso escolar. También se destaca la motivación, la implicación del alumno con el centro educativo, el compromiso con su propio aprendizaje, su interés, el concepto positivo acerca de sus propias posibilidades y la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje, como factores fuertemente relacionados de forma positiva con el rendimiento escolar (INEE-MEC, 2013).

Nosotros pensamos que, en todo caso, es la interacción de esas características individuales con otros factores del contexto familiar, social y sobre todo, del escolar, lo que incide y determina la situación de exclusión, fracaso y abandono que sufren muchos alumnos, de ahí la responsabilidad de la escuela para con ellos (Marchesi, 2004).

Comenzando por las capacidades cognitivas, traemos a colación la frase: “La escuela es el jardín de los listos”, aunque Fernández Enguita utiliza en varios documentos esta frase, lo hace para remarcar que no incide tanto el aspecto económico de la familia en el fracaso escolar como el cultural. Nosotros la vamos a utilizar en otro sentido. Si bien en el desarrollo cognitivo están implicadas varios procesos básicos como la atención, la percepción, la memoria o el razonamiento, podemos afirmar que, tal y como se diseña y se desarrolla el currículo en Educación Secundaria Obligatoria, un alumno con una buena capacidad de memorización (buena memoria ejecutiva), o de esfuerzo en la memorización, y un nivel aceptable en el resto de capacidades cognitivas, seguramente acabaría los estudios obligatorios y obtendría el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria sin mayor problema; pasaría por la escuela como un alumno “bueno”. Además, estos alumnos “con capacidad” suelen estar muy bien considerados, los profesores tienden a sobrevalorar otras cualidades, incluso las físicas, y a aminorar los defectos que pudieran tener, tales como pautas de convivencia inadecuada, faltas de respeto, problemas de comportamiento (si no son muy graves), falta de solidaridad o egoísmo, entre otros; ya

vimos las arbitrariedades de la evaluación. Por el contrario, aquel alumno que no tiene tanta capacidad para memorizar ese tipo de contenido abstracto, inconexo y sin significado, tiene problemas para aprobar las evaluaciones reducidas al examen escrito y está siempre bordeando la calificación mínima para aprobar, en el mejor de los casos; a este alumno se le tiende a ver como vago, desmotivado, desordenado, sin interés, y a no valorar otras virtudes y valores como solidaridad, respeto, convivencia y compañerismo o generosidad que, desde la normativa, parecen ser muy relevantes para su desarrollo en la escuela. En suma, el planteamiento general de la escuela con su marco de exigencia, sus jerarquías de excelencia y mecanismos perversos, es para los que tienen unas capacidades cognitivas aceptables, estos salen muy “bien parados”, mientras que los que no tienen tanta capacidad, sobre todo de memorización, salen “mal parados” Está claro, “la escuela es el jardín de los listos”.

Son las experiencias negativas que vive el alumno en relación con la escuela las que inciden de manera más contundente en el fracaso. Más que la falta de capacidades del alumno o características individuales poco favorables para el éxito escolar, diríamos que el gran problema está en el sistema educativo y en la incapacidad de la escuela para responder a la diversidad de todos los alumnos y en particular a los más vulnerables. Esa incapacidad de la escuela conduce a muchos alumnos a experiencias negativas de fracaso escolar y personal que lo introducen por la senda del abandono antes de terminar la Educación Secundaria Obligatoria. Acevedo (2003) indica que son trayectorias escolares negativas, historias de fracasos las que hacen que se deje la escuela antes de los 16 años. No son tanto las características individuales las que generan rechazo, sino las experiencias de los alumnos y sus familias en interacción con la escuela. Son las experiencias continuadas de fracaso y también de su anticipación, el dolor constante de cosechar fracasos lo que incide en el fracaso y el abandono (Fernández Enguita, 2012a). Luego, esas experiencias, van determinando la disposición –y la posición- del alumno en otras facetas: conocimientos previos, motivación, intereses, las propias capacidades, el bienestar emocional, autoconcepto y autoestima, que a su vez van incidiendo, en espiral, en nuevas experiencias cada vez más negativas que culminan en el fracaso, abandono y rechazo a la escuela, en una desmotivación generalizada por todo lo que la escuela representa, en un desenganche generalizado (Fernández Enguita, 2012a). A pesar de ello, la escuela insiste en que es el alumno el que tiene necesidades educativas especiales por falta de capacidades, normalmente.

El estudio al que nos venimos refiriendo en varias ocasiones (y lo seguiremos haciendo) de Fernández Enguita et al. (2010), sobre una muestra de expedientes de alumnos que abandonan la escuela en el curso 2008, nos ofrece muchas pistas sobre cómo son y qué características tienen estos alumnos que han abandonado la escuela antes de terminar la Educación Secundaria Obligatoria. Es además un estudio relativamente reciente y coincide temporalmente con los cursos a los que nos referimos de la experiencia del Aula Alternativa, lo cual nos permite establecer cierto paralelismo. A grandes rasgos podemos decir que los alumnos que abandonan son:

- Repetidores, como ya hemos visto. Los alumnos del Aula Alternativa en un 100%.

- Sus resultados académicos son inferiores a los de sus compañeros. En la muestra de Fernández Enguita et al. (2010), los alumnos están desvinculados de todas las materias, hay un desenganche generalizado. No hay diferencia de desvinculación entre unas materias y otras. No es el contenido lo que desvincula a estos niveles, es la escuela en general. En el Aula Alternativa ocurre lo mismo como veremos.
- Son absentistas en diversos grados antes de abandonar definitivamente. En la muestra de Fernández Enguita et al. (2010), el absentismo alcanza por encima del 90% entre los que abandonan. Observemos que los alumnos que se incorporan al Aula Alternativa tienen similares grados de absentismo en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
- Cambian más de centro educativo. En la muestra de Fernández Enguita et al. (2010), un 43,4% han cambiado de centro. Las interpretaciones que se pueden hacer sobre este hecho son muy subjetivas, pues entran en el terreno de decisiones personales normalmente fundadas sobre experiencias negativas y de fracaso en el centro de origen. En el Aula Alternativa, un porcentaje también muy alto de alumnos ha cambiado de centro debido a decisiones personales y familiares.
- Tienen dificultades de aprendizaje. Muchos de los alumnos del Aula Alternativa también, pero no asociadas a condición de discapacidad intelectual, sino asociadas a factores de origen sociocultural y familiar y de historia educativa.
- Utilizan medidas extraordinarias o específicas de atención a la diversidad. En la muestra de Fernández Enguita et al. (2010) un 24% de los alumnos que abandonan el sistema sin terminar la ESO utiliza medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario: en un 6,4 % de alumnos por presentar Necesidades Educativas Especiales, un 11,6% están en el Programa de Educación Compensatoria y un 13,3% necesitan adaptaciones curriculares individuales significativas. En los alumnos del Aula Alternativa también observamos como un porcentaje alto son Alumnos con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE) y muchos, aunque no nos consta que tienen elaborado un diagnóstico claro sobre si son Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs), han recibido apoyos individualizados y tienen un desfase de nivel de competencia curricular de más de dos cursos con respecto a los compañeros de su misma edad.
- Son alumnos desmotivados, sin interés y falta de esfuerzo. En los informes de derivación de los alumnos al Aula Alternativa emitidos por los centros educativos ordinarios, se indica este motivo en un alto porcentaje de los casos, como veremos.
- Alumnos con problemas emocionales y de conducta. En la muestra de Fernández Enguita et al. (2010), solo el 28% de los expedientes refleja algún tipo de problema disciplinario. Este es el único dato que no concuerda con la muestra estudiada en esta Tesis ya que, como veremos, un 55% de los alumnos del Aula Alternativa presentan, entre considerables y graves problemas de conducta en los centros ordinarios.

Observamos cómo las características individuales y personales asociadas frecuentemente al fracaso y abandono escolar, son siempre las mismas. Ahora queremos presentarlas en interacción con otros factores, sobre todo del ámbito escolar, para poner en evidencia una vez más, que gran parte de la responsabilidad sobre el éxito o fracaso de un alumno debe recaer la escuela y sobre los docentes como agentes principales que representan sus valores, su cultura, sus exigencias, sus modos de organizarse o sus prácticas educativas.

Así pues, hemos de considerar estas características personales desde un enfoque interaccionista, ecológico y dinámico, frente a un enfoque tradicional individualista, determinista y estático. El contexto escolar tiene mucho que decir sobre ellas. A partir de aquí, nos vamos a apoyar en el libro de Marchesi (2004). Este libro habla de “malos” estudiantes (encabeza un Capítulo de esta Tesis una cita del mismo) y divide a estos alumnos en tres grupos: alumnos con dificultades de aprendizaje, alumnos desmotivados, sin interés y con falta de esfuerzo, y alumnos con problemas emocionales y de conducta. Hemos de señalar que precisamente los alumnos objeto de este estudio presentan básicamente estas mismas características individuales, es por ello que el texto de Marchesi (2004) presenta grandes, e incluso sorprendentes, coincidencias con los alumnos del Aula Alternativa. También hemos de destacar que muchas de las pautas y propuestas de intervención educativa que a nivel individual se proponen en el texto de este autor, las hemos aplicado durante estos años con el alumnado del Aula Alternativa. Los resultados los estudiaremos en el Capítulo correspondiente. Resaltemos ahora estas tres características.

4.4.1.- Alumnos con dificultades de aprendizaje

He aquí algunos rasgos que presentan estos alumnos en interacción con el contexto escolar.

- Son alumnos que tienen más dificultad en la actividad mental, en conectar lo que ya saben con los conocimientos nuevos que reciben, en relacionar significados y construir esquemas nuevos de conocimiento. En este proceso están implicados factores afectivos y motivacionales. Requiere que la información que recibe sea interesante, motivadora, significativa y conecte con las estructuras previas de conocimiento. También depende del profesor, no solo del esfuerzo del alumno.
- Suelen tener dificultades de atención para focalizar, seleccionar lo relevante, orientar, controlar y dirigir la atención y eliminar distractores. Cuando un alumno atiende y no se entera de nada, pronto aprende que ese esfuerzo no vale la pena. El profesor debe estar muy atento y poner en juego estrategias como señalar primeramente lo más importante, utilizar organizadores previos, hacer relaciones con lo que ya sabe, con su mundo intelectual, estructurar muy bien la actividad, la tarea, la explicación en pasos, controlar y dirigir la actividad mental, planificar, etc. En la atención hay dos mecanismos en juego, los automatismos y la selección o focalización de lo relevante. Los alumnos con dificultades en la atención, necesitan estrategias para regular esa

atención selectiva como orientar, controlar y dirigir la atención y eliminar distractores. Cuantos más automatismos se generen como leer, hacer gráficos, tablas, etc. menor es la fatiga.

- Es frecuente que tengan dificultades en lectura. La lectura depende de unas capacidades y habilidades muy concretas, muy específicas y muy complejas. Las personas somos muy diferentes en esas habilidades. El alumno con dificultades no encuentra atractivo en la lectura, no le motiva. Se podría usar el símil de la balanza: en principio a todos les gusta escuchar historias, narraciones, y cuentos, pero cuando el esfuerzo para seguirlos leyendo es mayor que la gratificación de escuchar la historia, el niño va dejando de leer, leerá por obligación, pero no por gusto. Al contrario, cuando ese esfuerzo es mínimo, como es el caso de niños sin dificultades en lectura, les compensa, es más poderoso y gratificante el deseo de seguir la historia que el esfuerzo que hacen para leerla.
- El bienestar emocional del alumno, autoconcepto y la autoestima, va a influir notablemente en el rendimiento académico y en el fracaso escolar. Las opiniones de padres, profesores, compañeros sobre sus habilidades, sobre sus éxitos y fracasos van configurando la valoración (autoestima) que uno tiene de sí mismo. Marchesi (2004) distingue entre autoestima académica (valoración de sus aprendizajes, de su rendimiento) y autoestima social (configurada por las relaciones sociales, aceptación de iguales, confianza). La autoestima general suele estar más influida por autoestima social que por la académica. Las atribuciones de éxito o fracaso y las expectativas de los padres influyen notablemente en la autoestima.

Algunas indicaciones de Marchesi (2004) para abordar estas dificultades, por supuesto desde la clase ordinaria, podrían ser: aprender mecanismos de autorregulación cognitiva, realizar tareas atractivas, reforzar logros, establecer un seguimiento pormenorizado de actividades, concienciarse de que el alumno tiene problemas, de que no es vago u ofrecer explicaciones claras y directas. El alumno debe conocer qué se espera de él, adaptando la tarea a su nivel de competencia, y utilizando formatos visuales y auditivos, no sólo orales y escritos; por su parte la colaboración familia-colegio es imprescindible. En definitiva, es importante proponer el aprendizaje cooperativo, ya que a través de él se construye el conocimiento en interacción con el profesor y con otros compañeros.

En Educación Secundaria es frecuente la clase magistral en la que el profesor explica y luego se hacen los ejercicios del libro de texto de modo individual, todos hacen todos los ejercicios. Normalmente se buscan metodologías memorísticas y homogeneizadoras y el alumno que no pueda hacer las actividades del grupo, se considera que es mejor que salga de la clase con el especialista de Pedagogía Terapéutica, con el de Educación Compensatoria o incorporarles a medidas excepcionales como aulas con un currículo grupal adaptado. Una formación y una actitud del profesor tutor como la que hemos indicado anteriormente salvaría muchas dificultades del alumno.

Una idea importante que nos señala Marchesi (2004) y que compartimos totalmente es que las dificultades de aprendizaje donde se hacen más patentes es en la clase. No es

normalmente en los pasillos, en el patio o en el comedor donde apreciamos las diferencias individuales derivadas de las dificultades de aprendizaje. Es en la clase donde las hacemos más presentes, más evidentes y cuando más influyen, afectan y dañan a la persona que las sufre, y allí es donde debemos atajarlas lo antes posible para que no avancen e invadan el terreno de la inteligencia intrapersonal, de la motivación, del autoconcepto y autoestima. Una vez que invaden estas parcelas se tornan más dañinas aún. Es en la clase, en la multitud de interacciones significativas para el alumno, donde las dificultades se potencian, se mezclan con otros aspectos de la persona y dañan considerablemente otros aspectos emocionales-afectivos, (intrapersonales) y sociales (interpersonales) inhibiendo o entorpeciendo el armónico desarrollo del alumno. Como principio general ante las dificultades de aprendizaje se propone ajustar la enseñanza a las posibilidades de los alumnos en el contexto de la clase. Es tarea realmente difícil, pero posible si el profesor está dispuesto a intentarlo con actitud favorable, si se procuran las estrategias organizativas y metodológicas adecuadas en el centro y en el aula como la organización de apoyos dentro del aula ordinaria, por ejemplo. En palabras de Marchesi (2004) “Las dificultades de aprendizaje no se reducen a no ser que los profesores comprendan y sean capaces de ajustar los contenidos y los métodos de enseñanza a las posibilidades de estos alumnos” (p.64). En otro momento añade este mismo autor “Los profesores tienen la responsabilidad de buscar y encontrar estrategias de enseñanza que se adapten a las posibilidades de sus alumnos” (p.234).

Una última reflexión en este apartado trata sobre cómo las dificultades de aprendizaje se interrelacionan también con otras características personales como motivación, interés, autoestima, y al mismo tiempo, su interacción con factores del contexto escolar (cultura escolar, currículo, evaluación, profesor, metodología...) disponen al fracaso y al abandono escolar. Las personas somos diferentes porque aspectos sociales, familiares, escolares, personales, configuran nuestra identidad, como veremos en el Capítulo siguiente; frente al aprendizaje y las exigencias escolares, unos alumnos poseen más actitudes, más capacidad de esfuerzo, más interés, más motivación por aprender; otros poseen más aptitudes, mayor capacidad cognitiva, de memoria, de atención, de concentración y/o razonamiento. Ante esto, y siguiendo a Pennac (2008), usando el término “zoquete” que él utiliza, diremos que el “no zoquete” tiene la aptitud para comprender y experimentar el gozo de comprender y un esfuerzo mínimo le va a llevar a la recompensa segura, la motivación intrínseca y gozo seguro de aprender, además del refuerzo social de padres, profesores y otros. El *zoquete* debe poner mucho esfuerzo y voluntad (actitudes) en juego que no le van a conducir seguramente al gozo de aprender ni al refuerzo social de padres, familiares y, la escuela con sus mecanismos perversos (evaluación, currículo...), concluye que, además, sus actitudes tampoco son buenas con mensajes como “falta de esfuerzo, falta de interés, es vago, no persevera en la tarea, está totalmente desmotivado, no tiene voluntad”. Mientras que unos alumnos con un esfuerzo mínimo logran unas recompensas máximas, otros con un esfuerzo máximo obtienen unas recompensas mínimas, nulas o negativas. Para unos la tarea, los deberes, los problemas suponen la recompensa segura y la aprobación, para otros suponen el convencimiento de su “idiotez”. Ahí está el arte del profesor, lograr que el esfuerzo del “zoquete” se valore,

obtenga el beneficio o el rendimiento proporcional y equitativo. Esto implica hacer de la escuela el *jardín* de todos, no solo de los *listos*.

4.4.2.-Alumnos desmotivados, sin interés y falta de esfuerzo.

Continuando con la reflexión anterior, observamos que una característica que siempre se resalta en el alumno que va mal en la escuela es que está desmotivado, no tiene interés y no se esfuerza. Es frecuente airear estos rasgos en salas de profesores, en los pasillos del centro educativo, en reuniones de evaluación o en citas con los padres, siempre atribuyendo toda la responsabilidad de ello al alumno. No es tan frecuente preguntarse las razones de tal desmotivación, desinterés y falta de esfuerzo. Cuando el alumno entró en la escuela a los tres años no presentaba tales rasgos, es más, esas características se han ido acentuando a medida que avanzan los cursos, luego algo tendrá que ver la configuración de la escuela, lo que en ella se plantea y los docentes que organizan y ponen en marcha el programa de actividades que hay que realizar.

Las causas por las que aparecen estos rasgos en muchos alumnos son múltiples e interactúan unas con otras; además, son muy diferentes en cada alumno pues influye su historia escolar y personal.

Marchesi (2004) señala que la motivación para aprender depende de estas variables:

- Si el alumno no se plantea metas. También interviene la motivación intrínseca: aprender algo útil, disfrutar de la tarea, aprobar, titular y la motivación extrínseca: evitar castigos, lograr premios, sentir valoración y aprecio por padres, profesores, amigos.
- Si las metas que se proponen no se relacionan con la escuela. Si tienen más que ver con trabajar, conseguir dinero, una moto. La familia también puede inducir a que las metas se desvíen de lo escolar (si no estudias, trabaja)
- Baja autoestima. Cuando la escuela lleva a la desmotivación personal y social, el alumno se desvincula del aprendizaje escolar, busca valoración en otros campos, genera comportamiento antisocial y violencia. Se refugia en sus competencias y habilidades: “en lengua o matemáticas no soy bueno, pero en *dar guerra* soy bueno, en *hacer el gamba*, soy el mejor, en desafiar al profesor también”. El alumno busca así la valoración de sus iguales y preserva su autoestima con el deseo del reconocimiento, aprobación y valoración social. “La autoestima de los alumnos es una de las dimensiones principales que hay que analizar cuando el alumno empieza a manifestarse desinteresado por los estudios o desarrollan comportamientos transgresores de las normas establecidas”. (Marchesi, 2004, p.106)
- No comprender la tarea y verse incapaz de realizarla. No saber qué estrategias utilizar, evitar la tarea, experiencias negativas de haberlo intentado y no lograrlo. Si se ofrecen estrategias metacognitivas, se organizan las tareas y nos adaptamos a las dificultades de aprendizaje, entonces mejora la motivación por aprender.

- Falta de interés generado por no ver el sentido de estudiar, hacer tanto esfuerzo para tan poco resultado. Memorizar-examen-suspender, este ha sido el esquema de muchos alumnos durante mucho tiempo.
- Falta de autonomía personal y la construcción de la identidad. La necesidad de autoafirmación en la adolescencia choca con normas rígidas de la escuela, de la casa. Las propias características de la adolescencia como hipersensibilidad, el grupo, tremendismo, labilidad emocional, no ayudan a la motivación y al interés por aprender. Es preciso dar protagonismo, participación, autonomía y sobre todo escuchar al alumno. Si hay una frase que los alumnos del Aula Alternativa han repetido año tras año es “aquí nos escucháis”. Sentirse escuchado y valorado es muy importante para la motivación porque se siente partícipe de la tarea o de la actividad.

Muchas son las pautas que se podrían ofrecer para la motivación, sin embargo las podemos resumir en dos: escuchar al alumno y hacerle vivir experiencias de éxito. En la experiencia que vamos a detallar del Aula Alternativa, estas dos premisas metodológicas han guiado básicamente nuestra práctica educativa durante los once cursos.

4.4.3.- Alumnos con problemas emocionales y de conducta.

Un factor también importante que favorece la exclusión y fracaso es el comportamiento del alumno.

Las clasificaciones sobre enfoques, modelos y teorías que han estudiado la conducta intentando explicar los problemas de comportamiento son muchos. Simplificando, no es nuestro objetivo aquí extendernos, diremos que algunos de los modelos y teorías que han intentado explicar la conducta considerada “desajustada” o “inadaptada” se podrían esquematizar del siguiente modo:

- Teorías y modelos explicativos de corte biológico, atribuyen la conducta desajustada a causas psíquicas, factores internos al individuo, fruto de anomalías o disfunciones orgánicas.
- Modelos y teorías basados en la psicología conductista y en las teorías del aprendizaje, utilizan distintos argumentos para explicar problemas de conducta. Aquí encontramos las teorías del condicionamiento clásico (iniciadas por Pávlov) y del condicionamiento operante (Skinner) y su Ley del Efecto por la que las conductas que siguen a consecuencias agradables tienden a repetirse; o las más interesantes teorías del aprendizaje social o vicario cuyo padre es Bandura, donde ya no solo es la genética la que interviene en el aprendizaje de determinadas conductas, sino la interacción recíproca y continua entre los determinantes cognitivos, comportamentales y ambientales.
- Los modelos de la psicología cognitiva y del conductismo cognitivo que tratan de explicar la conducta, sin desechar la Ley del Efecto que propone el Conductismo Operante, a partir del análisis y control de los procesos cognitivos y del modo de procesar la información.

- En las últimas décadas, el estudio de las emociones, a partir de la publicación de Daniel Goleman en el año 1995 del libro *Inteligencia Emocional*, está repercutiendo notablemente en la investigación educativa en general y sobre la conducta en particular. Parece que los componentes afectivos y emocionales guardan estrecha relación con los problemas de conducta en la escuela. Señalábamos anteriormente que es imprescindible cuidar la autoestima y el bienestar emocional de los alumnos. Un alumno frustrado y con baja autoestima necesita, por un lado, desvalorizar lo escolar, la escuela y lo que se hace en ella que le está causando ese malestar, y por otro, necesita desarrollar comportamientos que susciten aprobación y reconocimiento entre los iguales como molestar, incordiar o llamar la atención (Marchesi, 2004). Lo cierto es que conducta y emoción son campos en estrecha relación.

Recientemente se vienen desarrollando numerosas investigaciones basadas en el estudio del cerebro para explicar la conducta adolescente, algunas de ellas nos las presenta Delgado (2007). Basándonos en este autor exponemos a continuación algunas ideas que consideramos interesantes.

Parece ser que muchas conductas típicas adolescentes se relacionan con los cambios en la zona prefrontal del cerebro y con los cambios en el circuito límbico responsable de las emociones, durante los años de la pubertad y adolescencia.

En cuanto a los primeros cambios, diremos que esta zona prefrontal del cerebro no termina de funcionar eficaz y plenamente hasta los primeros años de la edad adulta y es la responsable de muchos rasgos y conductas propias de la edad adolescente como la falta de planificación de estrategias, errores de perseverancia, rigidez mental y comportamental, atención poco sostenida, dificultad en la toma de decisiones y para anticipar las consecuencias futuras, tanto positivas como negativas, dificultad en valorar los riesgos de una situación o de sus propias conductas, mayor impulsividad e implicación de en conductas de riesgo relacionadas con la sexualidad, el consumo de drogas o los comportamientos antisociales. Otros estudios más recientes señala Delgado (2007) también han encontrado relación entre la inmadurez de este lóbulo prefrontal y la cognición social responsable de la autoconciencia, la empatía o la interacción social.

Por otro lado, otros cambios en estas edades afectan al circuito límbico, producidos por incrementos hormonales que se relaciona con la motivación y la búsqueda de recompensas. Se activa ese circuito cuando el sujeto realiza actividades recompensantes como comer, mantener sexo o consumir drogas, liberando dopamina (neurotransmisor); como consecuencia se genera una sensación de placer aumentada lo que motiva a repetir esas conductas. Los adolescentes buscan la novedad y el riesgo ya que las recompensas, especialmente las inmediatas, tienen gran poder atractivo para ellos.

Estos cambios originan desequilibrios entre el circuito cognitivo y el motivacional debido al diferente ritmo de maduración. La maduración del circuito cognitivo, la zona prefrontal, es más lenta y depende del aprendizaje y de la edad; la del circuito límbico es más rápida e influida por las hormonas, sobre todo las sexuales. Así ese desequilibrio es mayor en la pubertad o al comienzo de la adolescencia donde el circuito cognitivo es más

inmaduro y más incapaz de regular y controlar la impulsividad ordenada por el circuito límbico (motivacional) influido por las hormonas y la dopamina.

Parece ser que a los 15 ó 16 años ya cognitivamente el individuo está maduro para razonar y tomar decisiones, similar al adulto, pero entonces, ¿cómo se explican esas conductas adolescentes a partir de esa edad? Las interferencias del circuito emocional parecen ser las responsables, ya que “en situaciones de calma y baja activación socio-emocional sus decisiones suelen ser tan sensatas y racionales como las de personas de más edad” (Delgado, 2007, p. 250).

Al margen de estos interesantes estudios sobre el cerebro, no debemos olvidar el importante papel que desempeñan los factores socio-culturales en la conducta desajustada del adolescente (Oliva, 2003, citado por Delgado, 2007).

Expuestos algunos argumentos teóricos explicativos sobre los problemas de conducta, nos centramos ahora en la presentación de algunas observaciones que hemos realizado sobre la práctica educativa ya que prácticamente toda nuestra carrera docente la hemos desarrollado con alumnos que presentan problemas de conducta y emocionales. Estos apuntes son extraídos de la experiencia y fruto de escuchar “la voz” de estos alumnos en numerosas situaciones. En cada observación añadimos algunas estrategias de intervención que hemos utilizado.

Una primera observación se refiere a que es muy frecuente que alumnos con dificultades de aprendizaje también presenten problemas emocionales y de conducta. Tal es el caso de la mayor parte de los alumnos del Aula Alternativa. Lo que no está tan claro es cuál es el origen y cual la consecuencia. Pensamos que se pueden dar estas situaciones:

- En algunos casos las dificultades son las que originan los problemas de comportamiento. El proceso se podría resumir de la siguiente manera: los alumnos comienzan con dificultades de atención, concentración, memoria, razonamiento lo cual afecta enormemente en el rendimiento, ya que la enseñanza y aprendizaje se basa en estas capacidades cognitivas y son requisito necesario para aprender los contenidos escolares planteados, a lo cual se dedica la mayor parte del tiempo lectivo (por ello, y por otras cuestiones explicadas, insistimos en la necesidad de que la escuela no se debe centrar en exclusiva en estos aspectos); luego, esas dificultades suelen derivar en problemas de autoestima y problemas emocionales que pueden manifestarse de muchas formas como aislamiento, falta de afecto, tristeza, apatía, desinterés, desánimo, falta de confianza en uno mismo, sentirse marginado, sentirse incapaz de hacer cosas, entre otras; después, o al mismo tiempo, todo ello desemboca en problemas de conducta tales como llamadas de atención, enfrentamientos a profesores, retar al profesor, provocaciones, negarse a trabajar, peleas, hacer ruidos o interrumpir.
- En otros alumnos lo que primero aparece es una conducta inadaptada, la cual genera baja autoestima y problemas emocionales, y termina causando dificultades de aprendizaje. Podría ser el caso de muchos alumnos diagnosticados con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Una causa orgánica origina comportamientos inadecuados para la escuela, éstos crean experiencias negativas

vividas, a su vez las experiencias negativas hacen bajar la autoestima y, como consecuencia de ello, se desencadena retraso escolar y dificultades de aprendizaje.

- En otros muchos casos la causa y la consecuencia no es tan diáfana. Dificultades de aprendizaje interactúan simultáneamente junto con problemas de conducta de tal modo que no se podría determinar el origen.

Otro hecho observable es que los alumnos tienen comportamientos y conductas muy diferentes según el contexto con el que interactúan en diferentes momentos (las personas, las actividades, las situaciones...). Esto es un hecho comprobado en la práctica diaria de cualquier centro escolar. Véanse los resultados obtenidos en el Aula Alternativa en relación a la conducta y comportamiento. En multitud de ocasiones es el propio ambiente escolar el que está desencadenando ciertas conductas disruptivas. Ya hemos hablado sobre cómo ciertas prácticas educativas generan frustración y malestar emocional que desemboca en agresión y comportamientos inadecuados. Analicemos ese ambiente escolar y los factores desencadenantes e intervengamos sobre ellos.

Una tercera observación es que, a menudo, se descuida la disciplina de los centros educativos hasta que se convierte en un asunto más grave e incontrolable. Muchas de las actitudes antiescolares se producen en la escuela, no en la familia, generadas por descuidos de la institución, no tener procedimientos adecuados para instaurar un clima de orden, respeto y cierta disciplina: además, intervienen factores relacionados con la influencia del grupo de iguales en una edad crítica como es la adolescencia. Ante esto, los centros educativos vienen utilizando un sistema de castigos o refuerzo negativo basado en apercibimientos, sanciones y expulsiones. Nos parece un sistema incompleto, pues solo se incide en la conducta inadecuada y pocas veces se valora y se premia la buena conducta de manera explícita. Para los alumnos, y sobre todo para aquellos con dificultades en el comportamiento, es mucho más eficaz el refuerzo positivo y, sobre todo, el de tipo social y afectivo y se utiliza muy poco en la escuela ordinaria.

Como se verá en el Capítulo correspondiente, la línea educativa del Aula Alternativa y uno de los objetivos principales es la creación de un espacio de afecto y confianza en el que el alumno recuperara algunas de los aspectos más dañados de su personalidad tales como la autoestima, o la confianza en sí mismo. Se ha comprobado en multitud de ocasiones que un comportamiento desajustado se debe, como apuntábamos antes, a una baja autoestima, a falta de confianza en sí mismos y a la frustración de no alcanzar éxito en las actividades o tareas que se proponen por múltiples razones. Para preservar su autoestima los alumnos necesitan llamar la atención, desafiar al profesor, que se les valore y reconozca por algo, aunque sea por algo negativo. También responde ese comportamiento negativo a esa necesidad, propia de la edad, de autoafirmación y de ir en contra de la norma por sistema. Desde un planteamiento educativo como el que está instaurado, las barreras para la participación y el aprendizaje son muchas. Eliminemos esas barreras. Habitualmente, si a un alumno se le proponen actividades de éxito, se siente valorado y apreciado por cómo es y por lo que hace, y siente que se le escucha, entonces, su conducta disruptiva y desajustada se modifica sustancialmente en la mayor parte de los casos. Comprobémoslo.

Otra observación realizada en el Aula es la dificultad de algunos alumnos para percibir y ser conscientes de sus acciones o comportamientos desajustados, pero sobre todo para valorar las consecuencias de sus conductas. Cuando se pregunta a un alumno, en una tutoría individualizada como las que se desarrollan, después realizar una conducta desajustada por las razones de esa acción, no sabe responder, no es capaz de ofrecer una razón clara, no entiende por qué lo hizo. Sí sabe que esa conducta no es adecuada, es consciente de ello, pero en ese momento no se paró a analizar o valorar las consecuencias. Otras veces tampoco son plenamente conscientes de que trasgreden una norma social, que crean problemas o que hacen daño a compañeros y profesores con su conducta y actitud. Ahora bien, hemos comprobado en infinidad de ocasiones que esa falta de sensibilidad, de conciencia o empatía hacia otra persona (compañero, profesor), disminuye cuando se mantiene una relación de confianza entre los profesores y alumnos; en un clima de respeto y de afecto el alumno siente más el daño que su conducta puede causar al profesor o a los compañeros, lo cual le reprime o le hace pensar más en las consecuencias y, de esta forma, modificar esa conducta, eliminarla o sustituirla por otra. Cuando emocionalmente el alumno está mejor, más calmado, la capacidad cognitiva en este sentido recupera su eficacia, como indican los estudios que nos presenta Delgado (2007).

Por otro lado, los adolescentes tienden a ver o a analizar las consecuencias de sus actos de modo distinto a como lo hacemos los adultos y, a veces, pretendemos que perciban el mundo, las interacciones con él y los resultados de estas de la misma forma a como lo percibimos nosotros después de haber vivido en él unos cuantos años y unas cuantas experiencias más. Es frecuente que, ante una determinada conducta inadecuada realizada por ellos, se sorprendan por la actitud que adopta el profesor de disgusto o de enfado. Analizan esa conducta y la consecuencia derivada desde una óptica distinta al profesor o al adulto en general. Así, frases del tipo “¡cómo exageráis!”, “¡tampoco es para tanto!”, “¡todo lo tomáis mal!”, “¡no entiendo por qué está mal esto!”, etc. nos vienen a informar de que la percepción del mundo y la forma de relacionarse con él es diferente a la nuestra como adultos, sin embargo, en cierto modo los adultos pretendemos que sea igual. Esto se podría explicar por ese desequilibrio entre los ritmos de maduración del circuito límbico y del cognitivo (Delgado, 2007).

Como pauta de intervención proponemos ser un poco más flexibles, intentar acercarnos a su modo de comprender el mundo, ofrecer razonamientos lógicos para explicar por qué está desajustada cierta conducta, entre otras, son algunas estrategias que venimos utilizando en el Aula.

A menudo, las conductas de algunos alumnos en contextos educativos son desafiantes, como si se tratara de una lucha entre adolescente y profesor (ocurre también en el ámbito familiar). Hemos comprobado que esas conductas no tienen tanto que ver con el poder y manipulación del adolescente, como se cree, sino con protegerse, sentirse algo, llamar la atención para destacar por algo, fruto de una autoestima muy baja, como hemos indicado. El profesor lo suele interpretar como un pulso, una pugna en la que no quiere perder la autoridad de ninguna manera. Entonces se desencadenan conductas, también por parte del docente, aún más desajustadas y el adolescente entra en una espiral *de odio* a ese

profesor, una especie de terquedad manifiesta y las relaciones no pueden ser más dañinas y menos favorables para que se produzca cualquier aprendizaje.

Algunas estrategias para estos casos que nos han funcionado en el Aula Alternativa son: analizar el conflicto con sinceridad y calma, de manera aislada, no en el grupo clase, pues es de sobra conocido cómo puede ser muy distinta la forma de actuar de un mismo alumno cuando está en el grupo de iguales a cuando está solo en el despacho con el profesor (véase apartado sobre la revisión individual). En ese diálogo sincero es preciso saber quién es el adulto y actuar con profesionalidad, evitando el miedo a perder la autoridad; la autoridad como docentes la perdemos cuando “nos ponemos a su nivel” y hacemos comentarios, en situaciones críticas, más propios de otro adolescente que de un adulto; ganarnos el respeto haciéndole ver que su conducta y actitud nos duele como personas que somos; además, se puede establecer un plan de acción o protocolo sencillo para cuando se repita esa situación, por ejemplo.

Como posibles soluciones ante problemas de disciplina y comportamiento, además de las indicaciones que venimos exponiendo, diremos que existe mucha literatura especializada y multitud de programas de modificación de conducta basados en los diferentes modelos explicativos, conductual, cognitivo, cognitivo-conductual, manejo de emociones, etc. Como se muestra en el apartado correspondiente, hemos diseñado y aplicado en el Aula Alternativa un *Plan específico para motivación, la reflexión y regulación de la conducta* que explicaremos en su momento. En dicho Plan, además de las estrategias concretas descritas, están implícitas o explícitas otras como: elaborar normas de comportamiento entre los alumnos, hacer contratos de conductas, cumplimentar hojas de control y registro de las conductas, gestionar disputas, mediación en conflictos, asambleas, entre otras. Por otro lado, algunas de las prácticas que suelen ofrecer buenos resultados para la modificación de conductas inadecuadas son: hacer participar a los alumnos, dar responsabilidades y confiar en ellos (aunque a veces nos fallen), evitar las expectativas negativas respecto al alumno y lo que no puede lograr, evitar comentarios tan frecuentes como “no llegarás a nada en la vida”; además, evitar prácticas habituales en muchos centros de educación secundaria tales como mandar al alumno al final de la clase para que duerma, o echarlo directamente de clase antes de empezar; pensamos que estas intervenciones no contribuyen a un cambio de actitud y de conducta en el alumno, más bien ataca fuertemente su autoestima y, para preservarla, se desencadenan los mecanismos y conductas más disruptivas e incluso violentas.

Mención aparte merece la educación emocional como clave para modificar la conducta. Enseñar a reconocer emociones y sentimientos propios y ajenos, manejarlos con objeto de mejorar y sentirnos mejor, relacionarnos mejor son aspectos que, pese a las bondades demostradas por la investigación y pese a que constituyen competencias del currículo, en los institutos no se trabajan pues la labor educativa se centra en abordar con más profundidad la competencia matemática, por ejemplo. Los estudios a los que aludíamos anteriormente citados por Delgado (2007) demuestran la implicación del mundo emocional en el desarrollo cognitivo, es decir, cómo es importante desarrollar habilidades emocionales y sociales para el desarrollo de capacidades cognitivas relacionados con la

planificación, toma de decisiones, estrategias de ejecución, control de conductas, entre otros.

Aún no se considera suficientemente en la escuela que sobre el desarrollo emocional se asienta el afectivo, el social y el cognitivo, y que todos son necesarios para un adecuado desarrollo armónico de la persona. Recientemente comienzan a implementarse en las escuelas de Educación Primaria algunas experiencias de intervención específica en el ámbito emocional y social, pero no de manera generalizada y normalizada. También en algún centro de educación secundaria a través de programas de intervención aislados, llevados a cabo por profesionales externos y desarrollados de forma puntual, no arraigados en la propia estructura curricular como sería lo propio y lo deseable.

No cabe ninguna duda que la educación en habilidades sociales y comunicativas, en empatía e inteligencia emocional, planteado en y desde el currículo, tiene sus efectos positivos en el desarrollo integral de cada alumno. Aun así los diseños curriculares, en los distintos niveles de concreción, adolecen de este tipo de contenidos y actividades, como ya hemos explicado. Es preciso poner en valor las emociones de los alumnos, dar valor a los sentimientos del alumno y del profesor como elementos sustanciales en las relaciones y como elementos imprescindibles para el aprendizaje y el desarrollo integral. Los adolescentes necesitan a alguien que, con empatía y afecto, ponga límites, les escuche, les eduque, oriente y guíe, les ayude a aprender a tolerar la frustración, a mejorar la autoestima y la confianza en ellos mismos, y les enseñe a optimizar las relaciones, la comunicación y la convivencia, aspectos esenciales en el desarrollo de la persona como futuros ciudadanos.

Pasamos ahora a exponer algunas de las consecuencias que el fenómeno del fracaso y abandono escolar trae asociadas. Algunas de ellas ya las hemos ido describiendo, por lo que haremos referencia breve a las mismas.

5.- ALGUNAS CONSECUENCIAS DEL FRACASO Y DEL ABANDONO ESCOLAR

Llegados a este punto, podríamos señalar un sinnúmero de consecuencias negativas que arrastra el fenómeno que nos ocupa. Algunas de ellas ya las hemos ido apuntando a medida que íbamos describiendo los factores causantes. Paralelamente a los ámbitos en los que encuadrábamos esos factores del fracaso escolar, podríamos establecer tres niveles en los que los efectos del mismo hacen mella: a nivel social-familiar, escolar e individual. Dichos efectos no se pueden aislar ni separar, pues al igual que los factores que los originan, interactúan unos con otros y, de modo sistémico, unos inciden sobre otros.

La primera consecuencia del fracaso escolar que queremos destacar se refiere al sufrimiento personal que hay detrás de cada alumno con fracaso escolar, sufrimiento que afecta también a las familias. Las familias con mayor nivel educativo, más sufren con un hijo que fracasa en la escuela (Ramo, 2000).

Estas consecuencias a nivel personal y familiar que deja el fracaso escolar las hemos vivido muy de cerca durante largos años y por ello nos resultan más devastadoras y las percibimos con más profundidad que aquellas consecuencias que el fracaso escolar deja en el sistema escolar o en el sistema social. Hemos de reconocer que nos cuesta percibir con mayor nitidez los efectos de este fenómeno en el sistema escolar, tales como pérdida de credibilidad y legitimidad de la escuela, pérdida de prestigio o insatisfacción por no cumplir el fin social propuesto. Aunque somos conscientes de ellos, también hemos de esforzarnos para apreciar esos nefastos efectos del fracaso escolar en el sistema social, tales como generador de diferencias sociales, afectar a la economía y desarrollo de las sociedades, entre otros. No por ello dejamos de resaltar su gran importancia, como señalan tantos autores como veremos.

Para los estudiantes y sus familias el fracaso escolar acarrea causas y efectos múltiples: efectos en el ámbito escolar y académico, daños en la propia imagen y valoración de sí mismos, afecta a sus expectativas y a atribuciones que hace de sus éxitos/fracasos, atañe a sus vínculos y relaciones sociales, las respuestas a las exigencias sociales son peores ya que no se han adquirido las competencias básicas exigibles, genera desventaja en el mercado laboral y riesgo de exclusión social. Algunos de esos efectos son muy directos y muy rápidamente visibles, otros permanecen más latentes y tendrán su desarrollo y efecto posterior y en definitiva el fracaso escolar genera vulnerabilidad personal, familiar, educativa, social y laboral (Feito, 1990; Escudero, 2005a; Escudero y Martínez Domínguez, 2012; Jurado de los Santos y Olmos, 2012).

El efecto o consecuencia que supone el fracaso escolar en los alumnos como personas que más nos llama la atención es cómo afecta e incide en el mundo de las emociones y de los sentimientos. Pensamos que esta repercusión se puede expresar así: el sistema educativo se plantea unas metas, unas competencias y unos objetivos básicos para todos los alumnos hasta los 16 años. Para los alumnos esas metas se concretan en ir aprobando las materias e ir aprobando los cursos. Cuando un alumno no lo logra, empieza a sufrir retrasos y repite curso, siente que algo extraño tiene que ser él o que algo extraño debe sucederle a él cuando estaba previsto por el sistema que alcanzase esas metas y no ocurre así, más aún cuando muchos de sus compañeros sí lo hacen. Ante esto, se desencadenan sentimientos como baja autoestima, falta de seguridad y confianza en sí mismo, sentimientos de incompetencia e impotencia, frustración y en suma un desajuste emocional importante. Esos sentimientos se ven agravados por las situaciones que alrededor del fracaso escolar se viven en el ámbito familiar y en el ámbito escolar, las cuales se concretan en mensajes continuados como “eres vago”, “no trabajas”, “no te portas bien”, “no tienes interés por nada”, “estás totalmente desmotivado” y otros similares.

El alumno que fracasa, experimenta sobre todo sentimientos de dolor, mucho dolor. Es el dolor del alumno con dificultades de aprendizaje, “del zoquete” en término de Pennac (2008), y el sufrimiento que genera la escuela en la familia y en la persona. Un alumno con dificultades de aprendizaje, siente gran dolor de *no comprender* y, por ello de quedarse excluido, sin participar de los que sus compañeros sí son partícipes. Por otro

lado, las consecuencias que se generan, como bajas expectativas de los padres, clima y relaciones familiares tensas, entre otras. Como ya hemos indicado en otro punto, al “zoquete” no se le valora el esfuerzo en la misma proporción que al no “zoquete”. El zoquete se siente ignorante, siente que sabe muchas cosas, pero distintas a las que se le quieren enseñar. El zoquete se siente como indignado, como anormal, como rebelde (Pennac, 2008).

Ante esto el alumno siente vergüenza, ya lo comentábamos en otro punto del Capítulo. Hargreaves (2003) nos dice que las emociones del logro o del fracaso están relacionadas con el propósito o meta de algo importante para el alumno. Las emociones se forman por las experiencias de poder/éxito y de impotencia/fracaso que se viven. Así, lo mismo que ocurre con los adultos si el estatus crece (en los alumnos aprobar todo, pasar de curso) sentimos felicidad, satisfacción, plenitud, orgullo y gratitud. Si el estatus decrece (repetimos curso, no aprobar, en el caso de los alumnos) sentimos miedo, ansiedad, rabia y vergüenza. La vergüenza se asocia a los errores, al fracaso y al rechazo. Cuando la sentimos parece que nos hemos quedado cortos en nuestro estándar moral, sentimos culpa cuando nuestros actos son imperfectos o insuficientes y sentimos que nuestro ser y nuestra integridad han quedado cuestionadas (Hargreaves, 2003).

Es preciso poner en valor todos estos sentimientos que experimenta el alumno que fracasa de modo que podamos ser más conscientes, como sistema educativo, como centro docente y como profesores del daño que se causa cuando un alumno fracasa. Debemos plantearnos sinceramente y en profundidad esta cuestión ¿Quién fracasa cuando un alumno fracasa en la escuela? La responsabilidad de la escuela en su conjunto para con estos “malos” alumnos es evidente, cosa distinta será que se mire para otro lado.

Continuamos explicando otras repercusiones y consecuencias del fracaso escolar no menos importantes.

Escudero (2005a) desde de la perspectiva de exclusión apunta que la consecuencia más grave del fracaso escolar es que se está privando, a un porcentaje importante del alumnado, de la educación básica y esencial a la que tiene derecho por justicia y democracia. Esa privación le está impidiendo o dificultando ejercer otros derechos y de participar en la sociedad democráticamente, como hemos señalado en varias ocasiones. También este mismo autor hace hincapié en la negación de una formación posterior de calidad, como consecuencia del fracaso y exclusión escolar.

En la misma línea, Feito (1990), apunta que el fracaso y el abandono afectan al nivel laboral posterior y al bienestar emocional de los alumnos, pero sobre todo se está excluyendo a los alumnos de una formación que les permita participar activamente y transformar la sociedad.

En la siguiente cita se resumen dos de los desastres que el fracaso escolar origina a nivel personal y social:

El fracaso escolar, entendido aquí como la no graduación en la ESO, es un serio problema. No solo porque priva a las personas del derecho a un bagaje de herramientas intelectuales, personales y sociales para poderse labrar un presente y futuro dignos, sino también porque

representa una amenaza a las raíces mismas de la vida en común, la democracia auténtica, el progreso económico y social y, desde luego, la propia credibilidad y legitimidad del sistema educativo. (Escudero y Martínez Domínguez, 2012, p.177).

Nótese en esta cita como los autores hacen incidencia en los tres ámbitos: personal, social y escolar.

A nivel social, las altas tasas de fracaso escolar afectan a factores de desarrollo económico, laboral y social (Bolívar y López, 2009; Jurado de los Santos y Olmos, 2012). Afecta a la adquisición de valores democráticos y de convivencia, al logro de habilidades necesarias para integrarse satisfactoriamente en la sociedad, habilidades cognitivas, pero sobre todo de relaciones humanas, socioafectivas, de solidaridad, de tomar decisiones, de emprender, de formación etc. (Marchesi, 2003).

Buena prueba de ello la encontramos en las preocupaciones e intentos de los diferentes gobiernos por minimizarlo. Una tasa de fracaso escolar del 26% es muy alta como afirma Ramo “no se puede sostener que España sea un “paraíso” de fracaso escolar, pero sí que su tasa de fracaso es peligrosamente alta y supone una amenaza cierta para nuestro futuro, y no solo el educativo” (Ramo, 2000, p.28).

A nivel laboral, vivimos en sociedades de aprendizaje y las economías se basan en el conocimiento y en saber hacer frente a los vertiginosos cambios tecnológicos, ello requiere personas preparadas (trabajadores, profesionales) para hacer frente a esos nuevos aprendizajes y a las nuevas exigencias laborales (Marchesi, 2003).

La sociedad y la institución encargada de formar a sus miembros más jóvenes, no se siente orgullosa de que más de un 25 % de los alumnos fracase en algo que se propone como básico, elemental para todos. La escuela pierde legitimidad y credibilidad, pues no logra resolver adecuadamente tal encargo, pero al mismo tiempo, tampoco se replantea seriamente las causas y las soluciones, al menos no con la profundidad que el tema requiere. Además, como hemos visto, muchos de sus procedimientos (evaluación, currículo, segregación, metodología...), abrazados por una cultura escolar inveterada en la tradición (concepción educativa y sobre la diversidad, prestigio social de la escuela al dictaminar que no todos alcanzan los objetivos...), están reafirmando y contribuyendo al fracaso, al abandono y a la exclusión.

Fernández Enguita et al. (2010) y Fernández Enguita (2012a) apuntan que las diferencias de posesión o no (en sus grados) del conocimiento escolar, se traducen en una clara y radical desigualdad de la población y las consecuencias son enormes en sus vidas futuras. El fracaso escolar acentúa las diferencias sociales y genera un sentimiento en los jóvenes de que la escuela es una institución poco significativa para ellos. Estos autores señalan que estamos ante un problema de enormes dimensiones y que afecta a la generalidad del alumnado. Nos referimos al problema del *desenganche* generalizado de la mayoría de los adolescentes de la institución escolar, ese desinterés y desvinculación por parte de los alumnos de todo lo que representa la escuela. La escuela ya no es atractiva. Los alumnos están sometidos a tareas que no les atraen, a una disciplina que no soportan, están obligados y forzados por la obligatoriedad. Ese desenganche constituye un continuo

que se produce en diferentes formas y grados: desde la permanencia hasta el absentismo, desde la conformidad con las exigencias de la escuela, hasta el rechazo. La educación es algo secundario en la vida del adolescente, tiene otras preocupaciones prioritarias (la propia imagen, afirmación de la personalidad...). Se produce un desapego, ese sentimiento de que la escuela “no va conmigo”, “no me aporta nada”, o “no tengo nada que ver con eso”. La educación, la escuela ya no es importante en la vida de los adolescentes.

Por otro lado, el conocimiento que puede ofrecer la escuela se encuentra en otros formatos más atractivos para los alumnos. La escuela ha perdido valor instrumental, como medio para progresar o subir de estatus social, y expresivo como valor cultural, de adquisición de información y conocimiento y, esa pérdida, es la base del desenganche. Afirman estos autores “Si el abandono escolar no es mayor, es más por la presión exterior y la falta de opciones fuera de ella, que por el atractivo intrínseco de la escuela. En zonas donde hay mayor atractivo laboral (zonas turísticas...) el abandono escolar es mayor...La institución debería sin duda reflexionar sobre sí misma y dejar de consolarse con el supuesto de que todos los males vienen de lo que se hace o se deja de hacer fuera de ella” (Fernández Enguita et al., 2010, p.195). Podemos concluir pues que otra consecuencia (y a la vez causa) derivada del fenómeno del fracaso y abandono escolar es que una gran parte de los estudiantes haya perdido la ilusión por participar y aprender de una institución que se supone que es de vital importancia para su desarrollo como persona y para su vida futura como ciudadanos. Alguna explicación debería de dar el sistema educativo sobre el hecho de que se haya producido ese desenganche y desvinculación que desemboca en rechazo explícito en muchos casos. Alguna respuesta global, seria y profunda debería de ofrecer la escuela para remediarlo.

Desde otro punto de vista, la escuela potencia y multiplica las desigualdades, dicta éxito o fracaso, dictamina si un alumno debe continuar estudiando o abandonar, ir al mundo laboral o quedarse en casa sin trabajo. Pequeñas diferencias las traduce a grandes desigualdades de oportunidades vitales. La escuela ha fracasado en su propósito de ofrecer igualdad de oportunidades, la escuela ha fracasado como instrumento de igualación social (Bolívar y López, 2009). La escuela transforma la diversidad en diferencia. Las pequeñas y naturales diferencias como podrían ser la diferencia de capacidades o el estilo de aprendizaje, la escuela las va transformando en diferencias cada vez mayores. Por ejemplo cuando en la evaluación, cuan espada de Damocles, se dicta repetición de curso, o se afirma que un alumno no vale para estudiar o es vago; luego a modo de espiral, esa pequeña diferencia va determinando y configurando otras diferencias cada vez mayores y más importantes para la vida futura del alumno (continuar o no estudiando, tipo de estudios posteriores, etc.). Es así como la escuela, mediante ese dictamen de éxito o fracaso, se convierte en un instrumento al servicio de la sociedad para perpetuar las clases sociales y aumentar las diferencias entre las personas. (Fernández Enguita, 2012a).

Así pues, privar a un amplio grupo de personas de un derecho básico como es la formación mínima e imprescindible para desarrollarse como personas e incorporarse con ciertas garantías en la sociedad, generar desmotivación y desánimo generalizado por aprender, progresar y desarrollarse como ser individual y social, y aumentar las diferencias

entre las personas, generando sociedades menos justas y democráticas, constituyen las consecuencias más importantes del fracaso y del abandono escolar.

Vemos pues como las consecuencias del fracaso, el abandono y la exclusión escolar son suficientemente importantes como para que la preocupación, a la que aludíamos al comienzo del Capítulo, esté justificada y se aborden soluciones urgentes. Consecuencias que afectan sin duda a la sociedad de un país, a la economía, al desarrollo científico y tecnológico, al mundo laboral y del empleo, a la convivencia y valores sociales (respeto, justicia, paz, solidaridad, democracia, participación...). Consecuencias que afectan al sistema educativo, a sus administraciones, causando desprestigio y frustración al comprobar que se plantea una enseñanza básica y obligatoria que deben alcanzar todos los alumnos hasta los 16 o 18 años y resulta que más de la cuarta parte no lo logra. Consecuencias a nivel individual y personal, donde el alumno se queda sin alcanzar unas competencias, habilidades, destrezas, conocimientos básicos que serían garantía de una adecuada vida futura en la sociedad (en el mundo laboral, en el ámbito familiar, en sus relaciones sociales...). A ello hemos de añadir el sufrimiento y dolor que causa el proceso del fracaso escolar desde que el alumno se inicia por la tortuosa senda del retraso hasta que, exhausto, decide abandonar. Ese sufrimiento personal y familiar que deja huella en la personalidad y que se manifiesta en los sentimientos de los alumnos que fracasan.

Terminamos este apartado con una cita de Marchesi que resume las ideas expuestas acerca de las graves consecuencias que acarrea el fenómeno que nos ocupa.

El mantenimiento de altas tasas de fracaso escolar provoca graves consecuencias en los alumnos y en la sociedad. Los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo o que no alcanzan la cualificación mínima necesaria tienen una escasa confianza en sus posibilidades y una baja motivación para incorporarse a programas de formación. La probabilidad de encontrar un trabajo, su estabilidad en el mismo y su retribución económica es menor que en los casos de mayor nivel educativo. Pero tal vez lo más grave sea su dificultad de adaptarse a las crecientes exigencias laborales, por lo que el riesgo de marginación económica y social se incrementa. El problema del fracaso escolar no es solo un problema educativo. Es también un problema con enormes repercusiones individuales y sociales". (Marchesi, 2003, p.11)

La responsabilidad de la sociedad en general y de la escuela en particular para con este fenómeno y sus devastadoras consecuencias es enorme.

6.- ALGUNAS PROPUESTAS PARA COMBATIR EL FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR

Se han expuesto los factores que desde el ámbito familiar y social, escolar e individual están determinando qué alumnos pueden pertenecer o no a ese amplio porcentaje que definíamos como alumnos de fracaso escolar. Hemos visto que son muchos los factores interrelacionados y actuando a diferentes niveles de profundidad y nos hemos detenido de manera más extensa en aquellos relacionados con el ámbito escolar, por ser éste el ámbito central y más significativo para esta Tesis.

Ha resultado inevitable hablar de propuestas y soluciones a medida que se iban explicando y exponiendo los diferentes factores causantes enmarcados en los distintos ámbitos. En ese gran apartado se han mostrado también algunas observaciones que, descendiendo (incluso demasiado) hasta la propia práctica docente, hemos entendido que podían relacionarse con causas y posibles soluciones al fracaso escolar. Poco resta por lo tanto como aportación personal al respecto; más bien lo que se va recoger ahora son aportaciones de los distintos autores. Muchas de ellas son totalmente coherentes y con un alto grado de coincidencia con aquellas propuestas y soluciones que se explicaron en su momento.

Desde las perspectivas de exclusión social y educativa que servían para el análisis en profundidad del fracaso escolar (expuestas al comienzo de este Capítulo), la literatura especializada propone como solución para prevenir o combatir el fracaso escolar proyectos globales e integrados que incidan no solo en el ámbito escolar, sino también en el social. Así, se viene hablando de servicios sociales integrados, enfoques comunitarios o proyectos socio-educativos, comunidades de aprendizaje, proyectos de “ciudades educadoras”, “proyectos educativos locales”. Es decir, proyectos en los que estén implicados agentes sociales para detectar, analizar y conocer los factores contextuales y personales que son de riesgo y pueden desencadenar el fracaso y abandono escolar. Una vez conocidos todos los factores implicados, se deben diseñar programas adecuados para ser desarrollados de modo cooperativo y colaborativo entre agentes internos y externos a los centros escolares (Jurado de los Santos y Olmos, 2012). Ello exige la participación de multitud de recursos humanos y de actitudes y voluntades para prevenir y neutralizar el fracaso escolar. En este orden hemos encontrado propuestas demasiado generales, apelando a cuestiones éticas, de justicia social, justificadas por la necesidad de construir una sociedad más justa y humana. Así mismo, el reclamo de políticas que pongan en acción la lucha contra la exclusión social y educativa es unánime.

Por otro lado, en la revisión bibliográfica hemos encontrado algunas propuestas más concretas para combatir el fracaso escolar y pasamos ahora a exponer la recopilación de algunas de ellas.

Hernández Gil (2003) apunta que para empezar a luchar contra el fracaso escolar se necesita un plan de identificación precoz de los casos de riesgo de fracaso escolar y establecer programas específicos de ayuda. Creemos que la identificación de los casos de riesgo no es difícil de realizar, el fracaso escolar no es, en la mayoría de los casos, un fenómeno súbito, repentino, sino que ya desde la Educación Primaria Obligatoria se viene observando qué alumnos están en riesgo, como se ha visto. Pensamos que lo realmente difícil es establecer un Plan bien coordinado y bien ajustado a cada caso, Un plan que implique a todos los profesores y a los padres fundamentalmente. Un plan que se incardine en la programación general del centro y que esté avalado por una cultura compartida y por unos compromisos comunes, en la línea apuntada anteriormente. Difícilmente cualquier plan de lucha contra la exclusión, el abandono y el fracaso podrá tener éxito si los docentes parten de concepciones diferentes sobre educación y sobre la diversidad y su respuesta.

Otros aspectos de la propuesta de Hernández Gil (2003) ya los hemos comentado a lo largo del Capítulo: hacer el aprendizaje más atractivo, que los contenidos estén conectados con los esquemas de las nuevas generaciones, currículo contextualizado, significativo, práctico, funcional; apoyar a las escuelas que tengan alumnos en riesgo de fracaso y abandono; organización flexible del centro y liderazgo compartido; formación inicial y permanente del profesorado; fomentar una auténtica carrera profesional docente; fomentar valores de tolerancia y respeto por la diferencia, esfuerzo, disciplina, variedad frente a homogeneidad.

Un aspecto que propone Hernández Gil (2003) y que nos vamos a detener en punto aparte es el de retrasar lo más posible la elección (académico-profesional) y ofrecer una formación básica y polivalente para todos. En este punto no estamos muy de acuerdo, pues ya existe esa formación básica para todos hasta los 16 años, lo que ocurre es que no está ajustada a las posibilidades reales de muchos alumnos. Se precisa, como hemos apuntado en varias ocasiones, que se haga una selección válida de lo básico, imprescindible y exigible a todos los alumnos. El diseño de un currículo en el que todos puedan aprender y participar.

En este sentido La LOMCE (2013) establece que el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria tenga dos modalidades: una académica y otra profesional. Si la atención real a la diversidad en los centros de educación secundaria fuera de calidad y con equidad, y si el modelo de escuela inclusiva estuviera avanzado en la línea apuntada, entonces estaríamos de acuerdo en que lo ideal sería establecer una formación básica y común para todos hasta los 16 años, pero como ocurre que el panorama educativo es el que es, pensamos que es mejor que haya un adelanto en las opciones. Al margen de ideologías y de los análisis que elaboran algunas personas sobre esta cuestión, nosotros seguimos pensando que es mejor un sistema más selectivo y que la LOMCE (2013) acierta en esto, básicamente porque ofrece un currículo más ajustado a las necesidades reales de los alumnos.

Mucho se ha criticado a los itinerarios formativos establecidos por la LOMCE (2013), y seguramente con razones bien fundamentadas de justicia, equidad y de igualdad de oportunidades, pero hemos visto tanto daño realizado, a nivel personal y familiar, por un currículo mal enfocado, academicista, exigente por encima de las posibilidades reales de los alumnos y sobrecargado de contenidos, que dudamos que compensen siquiera esas razones aducidas para una enseñanza común y básica para todos hasta los 16 años. Una de las críticas más fuertes realizada al planteamiento de los itinerarios adelantados es que, con ellos, se vuelve al sistema establecido por la *Ley General de Educación* de 1970 (con el desdoble en la vía Bachillerato Unificado Polivalente y la vía Formación Profesional), marcando así, diferencias individuales y sociales injustas e innecesarias. Es cierto, pero hemos comprobado que bastantes alumnos, los que fracasan y abandonan la escuela, no se benefician nada o muy poco de una Educación Secundaria Obligatoria hasta los 16 años tal y como está planteada y aplicada y, como no vemos expectativas de cambio a corto plazo, creemos que son *menos malos* los itinerarios diferenciados: unos contenidos de aprendizaje más prácticos, funcionales, orientados al mundo laboral, pueden suponer “salvar” a

algunos alumnos (como los del Aula Alternativa), generar autoestima, recuperar la ilusión por aprender, evitar caer en delincuencia, drogas, etc. Uno de los logros fundamentales del Aula Alternativa es recuperar la ilusión y las ganas de “hacer algo” en los alumnos que han pasado por ella. Nos parece que sintetiza muy bien esta idea Marchesi (2004) “En ocasiones, la insistencia sin matices en la enseñanza común no permite que los alumnos accedan a una enseñanza adaptada a sus posibilidades” (Marchesi, 2004, p. 236).

La propuesta de Puig (2003) sobre medidas de lucha contra el fracaso escolar va en la línea de cambiar la cultura escolar, en el sentido ya apuntado anteriormente, para llegar al convencimiento de que todos los alumnos están capacitados para tener éxito. Nadie debe abandonar la escuela con sensación de fracaso. No significa que todos lleguen al mismo nivel. Las propuestas o sugerencias de este autor se pueden resumir así: ayudar al alumno personalmente, adaptándonos a sus necesidades en los diferentes aspectos de su personalidad; no trabajar en el aula pensando en un grupo y en unas capacidades medias; que los centros educativos sean más pequeños; hacer del colegio un referente cultural y deportivo del entorno; introducir cambios en metodología de la clase como flexibilizar e individualizar el aprendizaje y potenciar el aprendizaje cooperativo, el diálogo, la participación e interacción, diversificar tareas, entre otras. Una propuesta que parece interesante de este autor es la de organizar siete horas de tutoría a la semana: tres horas a tareas del grupo-clase, tres a la atención personalizada y familias y una hora a planificar trabajo tutorial. Pensamos que esta propuesta se toparía con dificultades de recursos, pero consideramos muy importante la tutoría individualizada, como queda demostrado mediante la experiencia del Aula Alternativa.

Acevedo (2003) propone intervenir a un nivel de sociedad y comunidad. Mejorar las condiciones de vida de los más vulnerables proporcionando empleo estable y vivienda digna y estable. Invertir desde el marco local: más recursos, más inversiones, más coordinación escuela-mundo laboral, escuela-salud, escuela-seguridad vial, en colaboración con otras instituciones externas al centro. Mejorar la orientación escolar y profesional: fomentar conocerse a sí mismo, a los demás, trabajar las habilidades sociales, competencias personales y sociales, etc. Personalizar la educación. Promover escuelas amigas de los niños: más comunicación entre todos, más participación, alumnos, padres y profesores fundamentalmente. Nos parecen propuestas muy interesantes, pero se necesitan muchos recursos, infraestructuras, etc.

Hegarty (2003) hace énfasis en tres puntos clave para combatir el fracaso escolar: *Calidad del profesorado*: formación en la atención a problemas de actitud, comportamiento, desmotivación, a alumnos con gran riesgo de fracaso escolar. Mejorar la consideración social y condiciones laborales con campañas de publicidad dignificando la figura del profesor. *Control del rendimiento escolar*: evaluaciones externas con el pertinente análisis de los resultados con el objeto de mejorar y optimizar procesos. *Crear un mercado social en educación*: aplicar los principios del mercado a servicios públicos y en concreto a la educación un marco financiero, objetivos de producción, división comprador/proveedor, contratos, datos comparativos, inspección y auditorías, gestión por especialistas (no profesores). Creemos que sería más enriquecedor si esta idea se extiende

a otros ámbitos distintos al estrictamente mercantil, nos referimos a hacer prácticos, funcionales, con significado y sentidos todos los aprendizajes para los alumnos.

Soler (2003) propone experiencias como “Escuelas Aceleradas”. Movimiento que nace en Estados Unidos. Básicamente se trata de que los alumnos con riesgo de fracaso escolar obtengan y mantengan un buen rendimiento, acelerando su vida académica. Son alumnos que en las escuelas tradicionales no obtienen buenos resultados porque no tienen apoyos familiares, ni experiencias previas de éxito educativo. En estas escuelas se les trata como si fuesen estudiantes con buenas cualidades intelectuales. En su base tienen tres pilares: 1.- funcionan como un todo, todos tienen los mismos propósitos y todos tienen altas expectativas de aprendizaje. 2.- Se reparten responsabilidades, en vez de normas, pautas, directrices de autoridades superiores. Todos participan en la vida y decisiones de la escuela acelerada 3.- Crear puntos fuertes de los alumnos y potenciarlos. Nos parece interesante de esta propuesta algunas estrategias que venimos reclamando para nuestras escuelas como participación y colaboración o aumentar las expectativas sobre los alumnos.

Elmore (2003) propone una organización diferente de los centros para luchar contra el fracaso escolar, mejorar los aprendizajes y ofrecer igualdad de oportunidades reduciendo las diferencias que existen entre los centros. El autor plantea también el dilema de currículo común o diferenciado y la cuestión de a qué edad es conveniente diferenciar el currículo en itinerarios formativos. Este autor argumenta que en Estados Unidos el sistema educativo es muy selectivo y con una estructura institucional muy compleja que dificulta la transición entre el mundo educativo y el laboral, pone en desventaja a los jóvenes de entornos sociales menos favorecidos y por el contrario favorece a los jóvenes de entornos más ricos. Así el sistema educativo fomenta la desigualdad de oportunidades. Por el contrario otros países de la OCDE tienen sistemas educativos fuertes, básicos para todos, con estructura más simple la cual permite articular el mundo educativo y el laboral. El modelo de EE.UU separa pronto a los alumnos según las expectativas. Los países con rendimientos más altos y con menos variabilidades en los rendimientos, tienen el currículo menos diferenciado, más simple, con un número menor de objetivos.

Nosotros insistimos una vez más en la misma idea: estamos de acuerdo en la necesidad de establecer un currículo básico y común para todos hasta los 16 años (sin hacer diferenciación de itinerarios), pero bien seleccionado, organizado y secuenciado y lo suficientemente flexible para que pueda ser llevado a la práctica sin excluir a nadie y para que todos tengan éxito sin privar a ningún alumno de ese derecho a la formación básica, como ya hemos dicho otras veces.

Por otro lado, Elmore (2003) afirma que en Estados Unidos se establecen estructuras educativas que acercan a los jóvenes al mundo laboral para los alumnos más difíciles y con más dificultades, ofreciendo así un currículo más diferenciado a los que no han cumplido las expectativas del Sistema Educativo Básico. Estas propuestas son similares a nuestros Programas de Garantía Social (GASO), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), o Formación Profesional Básica (FPB). Según el autor, es preciso y prioritario “arreglar la estructura de enseñanza-aprendizaje” en los centros educativos o institutos antes de poner *parches* en las estructuras que median la entrada de alumnos al mundo

laboral. Critica estas medidas por “cerrar el vacío de rendimiento presente entre estudiantes que se encuentran dentro de la estructura académica principal” (p.177).

Estamos de acuerdo en que las medidas educativas dirigidas a la participación y aprendizaje de todos los alumnos se deben implementar en los centros ordinarios o institutos y que ningún alumno debiera abandonar la escuela sin el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, pero si observamos la infinidad de factores adversos descritos en las páginas anteriores, hemos de ser escépticos y al mismo tiempo realistas y pensar que el tan ansiado cambio no llegará de inmediato.

Entre tanto, habría que preguntarse qué se hace con tantos alumnos (más de un 25 %), como los del Aula Alternativa, que han abandonado la escuela sin el título básico antes de los 16 años, o después de esa edad. Alguna opción formativa habrá que ofrecerles en tanto que llegan los ansiados cambios de una escuela de éxito para todos en la enseñanza básica, “mientras llega el modelo de escuela inclusiva”. No nos cabe duda que la cuestión principal y debería ser ¿por qué estamos privando a muchos alumnos de obtener una formación básica y común que les permita ejercer sus derechos a participar en la sociedad como futuros ciudadanos?, ¿qué estamos ofreciendo, o mejor, qué no estamos ofreciendo a los alumnos más vulnerables en la Educación Secundaria Obligatoria, en los centros ordinarios, para que no logren esa formación y tengan que utilizar medidas “parche”? Mientras resolvemos estas cuestiones, hay muchos alumnos que necesitan una respuesta educativa inmediata que puede ser la nueva Formación Profesional Básica o medidas extremas como el Aula Alternativa.

Jurado de los Santos y Olmos (2012) proponen proyectos de prevención e intervención impulsados por los propios centros educativos, pero implicados otros muchos agentes socioeducativos exteriores. Estos autores nos ofrecen las conclusiones del *Proyecto Bellvís* llevado a cabo en Hospitalet de Llobregat para prevenir el absentismo y el abandono escolar en jóvenes de entre 16 y 25. La intervención se realiza en una zona de la ciudad desfavorecida, falta de infraestructuras y la población presenta estas características: altas tasas de paro, entre el 50% y el 70% del alumnado de los institutos de la zona son inmigrantes, estructura familiar compleja, desarraigo familiar, alumnos desmotivados, baja autoestima, falta de hábitos saludables, consumo de sustancias tóxicas, etc.

Utilizar el entorno urbano como recurso educativo para trabajar competencias de tipo social, elaborar programas de acompañamiento para familias inmigrantes, estudiar cada caso y el proceso de adaptación al contexto de los jóvenes y ofrecer respuesta a sus necesidades, elaborar planes de trabajo en red entre centros educativos y agentes sociales, plantear proyectos de orientación para alumnos y familias en relación a proyectos educativos y de vida, etc. son algunas propuestas de Jurado de los Santos y Olmos (2012).

Nos parece interesante que se insista en que, para llevar a cabo cualquier proyecto de cierta envergadura, se necesite una red amplia de recursos, además del trabajo colaborativo y cooperativo entre diferentes agentes educativos internos y externos a los centros escolares (profesores, educadores, centro de salud, monitores de ocio y tiempo libre, trabajadores sociales...), así como la apertura de los centros educativos hacia el exterior.

La propuesta de Stoll (2003) se inclina por la transformación de la escuela desde dentro y desde fuera para prevenir y combatir el fracaso escolar. Destaca la importancia del profesor, todo va a depender de lo que los profesores piensen o hagan: sus creencias, experiencia profesional, bienestar emocional, conocimientos, destrezas, motivación para aprender y formarse, etc. Se requieren profesores dispuestos a aprender “los alumnos aprenden más y mejor cuando los profesores y las escuelas también lo hacen” (Stoll, 2003, p.260). Compartimos totalmente este punto de vista. El profesor es la pieza clave en el sistema escolar y este sistema será lo que quieran sus profesores.

Marchesi (2003) elabora una propuesta que se desglosa en dieciséis sugerencias para prevenir y combatir el fracaso y el abandono escolar.

Consideramos que la mayoría de estas propuestas del profesor Marchesi son muy elocuentes, pero opinamos que exigen cambios culturales y organizativos importantes que se lograrían con una apuesta firme por parte de la Administración y una fuerte voluntad por parte de los centros y profesores. La resumimos esta propuesta en la Tabla 9.

Tabla 9

Dieciséis propuestas para combatir el fracaso escolar

Centros públicos atractivos	1) El control de la Administración del proceso de admisión de alumnos para equilibrar el nivel sociocultural del centro 2) Centros públicos atractivos para todos los sectores sociales. Ofrecer enseñanza de calidad, Centro abierto y sensible a la diversidad, enseñanza participativa abierta al entorno, etc.
La prevención del fracaso escolar	3) Apoyo especial en la Educación Primaria a los alumnos con dificultades de aprendizaje. 4) Una comunidad de lectores. 5) Apoyo para que los alumnos realicen las tareas extraescolares, buscar nuevos recursos 6) Desdobles, agrupamientos flexibles y ordenadores para recuperar a los alumnos desmotivados 7) Autonomía de los centros y negociación de las soluciones
Nuevas formas de colaboración	8) Nuevos colaboradores en la acción educativa: agentes externos, colaboración de ayuntamientos y de otras instituciones y agentes sociales. 9) La formación y la participación de los padres 10) Redes de centros para intercambiar experiencias y apoyo
Apoyo a los profesores	11) Cambiar la formación inicial de los profesores de secundaria: aumentar el periodo formativo dirigido a los futuros profesores y especializado en la educación de los alumnos más vulnerables. 12) Un nuevo estilo de enseñanza: aprender a aprender, nuevas formas de evaluación, actividades conectadas con la vida diaria, uso de ordenadores, etc. 13) La reorganización del tiempo de los profesores: más flexibilidad horaria, más tutorías
Intervención extraordinaria	14) Desarrollo de programas de intervención extraordinarios para centros difíciles y con un nivel sociocultural bajo.
El compromiso de la sociedad	15) Los alumnos que finalmente fracasan: la responsabilidad de la sociedad: la sociedad debe buscar alternativas formativas y de inserción laboral y social para aquellos alumnos que ya han fracasado. 16) El mensaje social: todos pueden aprender. Ello requiere un esfuerzo colectivo de toda la sociedad

Fuente: Marchesi (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Elaboración Propia.

El fracaso escolar es un fenómeno tan complejo que exige respuestas así mismo complejas. Como se puede comprobar, las propuestas para combatir el fracaso, el abandono y la exclusión escolar son muchas, todas muy válidas y fundamentadas en principios de justicia, igualdad y derechos. Sin embargo, no atisbamos con tanta nitidez las acciones reales emprendidas en nuestro Sistema Educativo para tal fin. Coincidimos plenamente con la idea que encabeza el Capítulo “...en este país se jalea demasiado el fracaso escolar, se hace poco para combatirlo y, como si de una patata caliente se tratara, va de mano en mano sin que nadie realmente apueste por enfriarla. (Escudero y Martínez Domínguez, 2011, p.101).

Conscientes de la densidad y extensión de este Capítulo, hemos elaborado, a modo de resumen y recapitulación, estas últimas líneas con objeto de facilitar una comprensión global del mismo.

Se ha comenzado el Capítulo con un acercamiento conceptual a este “polimorfo” y complejo fenómeno estudiado por multitud de autores desde dos perspectivas de análisis: desde la perspectiva de exclusión social y desde la perspectiva de la exclusión educativa para comprender en profundidad en qué consiste el fracaso escolar y las consecuencias que acarrea a múltiples niveles, traspasando el ámbito de lo estrictamente escolar. Los diferentes autores definen el fracaso escolar y delimitan qué alumnos pertenecen a este colectivo utilizando a veces criterios diferentes, aunque básicamente coinciden en que son alumnos que por diferentes causas no obtienen el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, es decir, no han adquirido las competencias básicas y mínimas para incorporarse a la sociedad con garantías de poder participar activamente en ella ejerciendo los derechos y deberes que les corresponde.

En otro punto del Capítulo se ha analizado la incidencia y el alcance del fracaso escolar, exponiendo unas cifras que, aunque no siempre parecen estar claras, sí nos ofrecen una idea del alcance e incidencia del fenómeno lo cual justifica la evidente preocupación de Gobiernos y Administraciones. En torno al 25% de los alumnos de nuestro país está en situación de fracaso y abandono escolar y, por lo tanto, de exclusión escolar y con alto riesgo de exclusión social. Esta cifra es excesivamente elevada si la comparamos con los datos sobre el fracaso escolar de los países de nuestro entorno. Algunos autores atribuyen estas cifras al alto nivel de exigencia para obtener el Título, a un currículo academicista, entre otros factores de índole social y familiar.

En un tercer apartado hemos analizado cómo comienza el proceso del fracaso y abandono escolar y cómo se desarrolla. Hemos abordado con detenimiento el hecho de la repetición de curso por ser un indicador y predictor importante del fenómeno que nos ocupa. Además de exponer las cifras sobre la repetición de curso del alumnado, hemos recopilado algunas investigaciones y posturas documentadas sobre este hecho. La mayoría afirma que repetir curso, pese a que se plantea en España como una buena medida de atención a la diversidad, sirve de muy poco y además conlleva, casi siempre, consecuencias negativas para los alumnos.

El cuarto punto del Capítulo lo hemos dedicado ampliamente a abordar los factores causantes del fracaso y abandono escolar. La conclusión es que son muchos factores implicados e interactuando entre sí a diferentes niveles. Se han clasificado estos factores en tres ámbitos, dado que la mayoría de los autores así lo realizan. Dentro del ámbito sociocultural y familiar, se ha destacado que íntimamente relacionado con el fracaso escolar está el hecho de pertenecer a una clase social desfavorecida, el clima familiar y las relaciones en la familia, los estudios y el tipo de trabajo de los padres. Dentro de este ámbito nos hemos detenido en analizar las características del colectivo de gitanos y de inmigrantes, así como de las familias desestructuradas por afinidad con la Tesis.

Dentro del ámbito de la institución escolar hemos indicado y analizado extensamente unos cuantos factores que inciden profundamente sobre este fenómeno, tales como la cultura de los centros y las concepciones acerca de la diversidad, el olvido de los aspectos socioemocionales en la escuela, los sistemas y medidas de atención a la diversidad, el profesorado con sus actitudes, el propio currículo y mecanismos perversos como la evaluación, entre otros. Se ha aprovechado este apartado para exponer algunas reflexiones y observaciones realizadas sobre la propia práctica educativa, destacando algunos factores muy concretos del ámbito escolar que, a nuestro parecer, están determinando el éxito o el fracaso escolar. Los factores analizados afectan prácticamente a la totalidad de los elementos esenciales del sistema educativo lo cual justifica una transformación profunda de la escuela que muchos autores reclaman y nosotros hemos reflejado en varias ocasiones a lo largo del Capítulo.

Desde el ámbito personal del alumno se han destacado como factores que más relación guardan con el fracaso y abandono escolar las dificultades de aprendizaje, la falta de motivación, interés y esfuerzo, así como problemas de tipo emocional y de conducta. Así mismo se han indicado algunas observaciones que, sobre la realidad educativa, se han acumulado en este campo fruto de muestra dilatada experiencia con alumnos con problemas emocionales y del comportamiento.

El apartado quinto recoge algunas consecuencias que acarrea el fracaso y el abandono escolar y que vienen a completar otras ya indicadas inevitablemente a lo largo del texto en apartados precedentes. Hemos destacado las secuelas a nivel personal, afectivo y emocional que deja este fenómeno en los alumnos. También se han señalado otras consecuencias a nivel escolar, formativo, laboral o social. El hecho de no haber alcanzado los conocimientos mínimos para integrarse y vivir en la sociedad en igualdad de oportunidades, genera desigualdades sociales y se perpetúan las clases sociales.

En el sexto y último punto del Capítulo hemos recopilado algunas propuestas que la literatura especializada propone para combatir este fenómeno que tantas consecuencias y tan perjudiciales desencadena. También este apartado se puede considerar complementario a lo expuesto a lo largo de todo el Capítulo, pues tampoco hemos podido evitar hacer alusión a las propuestas de lucha contra el fracaso escolar en el momento que mejor convenían al contenido que en cada apartado se describía.

Como conclusión de lo expuesto en el Capítulo, decir que el análisis en profundidad del fenómeno del fracaso escolar, de sus causas y sus consecuencias, nos conduce inevitablemente a reclamar por justicia y por derecho un cambio profundo en la escuela de Educación Secundaria Obligatoria que afecte sustancialmente a culturas, políticas y prácticas educativas.

Dicho análisis nos ha llevado al descubrimiento teórico, contrastado con nuestra experiencia, de que el fracaso escolar se relaciona, entre otros factores, con aspectos de la cultura escolar que generan modos organizativos y prácticas poco favorecedoras para prevenirlo y combatirlo. Así nos encontramos con un modo restringido y particular de entender la diversidad de alumnos materializado básicamente en una falta de sensibilidad por parte de los centros y de los docentes hacia las dificultades que algunos alumnos tienen para alcanzar los objetivos mínimos y las competencias básicas establecidos en la educación obligatoria; con modos organizativos basados en la clasificación y etiquetaje de los alumnos más vulnerables; y con prácticas que segregan a los alumnos en función de criterios un tanto arbitrarios y absurdos.

Reclamamos un cambio estructural y profundo que instaure en las escuelas de Educación Secundaria Obligatoria el modelo de escuela inclusiva que luche contra las barreras y obstáculos para la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en el aula ordinaria. Modelo que debe estar impulsado inexcusablemente por las Administraciones educativas y amparado por las herramientas legislativas necesarias, las cuales a su vez debieran estar iluminadas por la investigación educativa y el potencial de conocimiento que ya se posee, como hemos reflejado en estas líneas.

Sugerimos que, partiendo de estas posiciones teóricas y disposiciones legislativas previas, se promuevan reflexiones conjuntas en los centros y en los docentes, liderados por equipos directivos y orientadores competentes sobre este fenómeno, sobre sus causas y sobre sus devastadoras consecuencias.

Proponemos que dicha reflexión profunda nos lleve a cuestionarnos como docentes nuestras propias ideas y creencias sobre la enseñanza y sobre la diversidad, sobre los modos organizativos y prácticas educativas que desarrollamos, no siendo que ya no estén actualizadas, que estén inveteradas en una rancia tradición escolar. Fruto de esa reflexión compartida, descubriremos posibles alternativas a nuestros modos de pensar, sentir, organizarnos y actuar que ayudarán, sin duda, a los alumnos, y sobre todo a los más vulnerables, a aprender y a participar de una misma educación de calidad, repartida con equidad, en la que se asegure el éxito educativo para todos.

Sirvan estas últimas reflexiones como adelanto de lo que expondremos en el Capítulo V dedicado al modelo de escuela inclusiva, No obstante, vamos a detenernos primero y en profundidad en el Capítulo II lo que ha supuesto y supone hoy la diversidad de alumnos en los centros educativos y cómo, en los últimos tiempos, se articulan medidas y estrategias para ofrecer una respuesta educativa adecuada a la misma.

CAPÍTULO II.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CONCEPTUALIZACIÓN, TRAYECTORIA HISTÓRICA Y MEDIDAS PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA

“Enseñar y aprender la diversidad de la especie humana es una de las tareas fundamentales de la educación para el siglo XXI” (Delors, 1996).

El Sistema Educativo español actual persigue la máxima formación integral de todos los alumnos para que puedan incorporarse a la sociedad democrática como ciudadanos activos que ejercen sus deberes y derechos; además debe hacerlo con calidad y equidad, ofreciendo a todos las mismas oportunidades de formación, desarrollo y aprendizaje. Para garantizar esto, se parte de un planteamiento comprensivo de la educación, de una oferta común para todos, que debe articularse con una adecuada respuesta a diversidad individual de los alumnos.

El reto de responder con calidad y equidad desde una propuesta curricular común a la rica y compleja diversidad de los alumnos, viene resultando difícil en la práctica; no obstante, a través de la historia, se ha intentado de diferentes formas: atendiendo separadamente a los alumnos con más dificultades intentando apartar así la diversidad y la heterogeneidad (escuelas especiales), o atendiendo a los alumnos “más diversos” en los centros educativos ordinarios, aunque de forma separada y previo diagnóstico de las limitaciones y necesidades educativas especiales que presentan (integración).

Actualmente se plantea un modelo educativo diferente en el que se reconoce y asume la diversidad de los alumnos como una gran riqueza para todos; esta diversidad, inherente a toda persona y a todo grupo humano, hace compleja la realidad de los centros escolares, pero al mismo tiempo aporta una enorme riqueza a los mismos procesos educativos y estimula la búsqueda de soluciones creativas a los problemas. Sobre esa concepción de la diversidad se persigue disminuir las barreras para la participación y el aprendizaje en los contextos ordinarios mediante intervenciones globales de calidad y equidad dirigidas a todos los alumnos. Estamos hablando del modelo de escuela inclusiva el cual exige un cambio sustancial en los modos de pensar (culturas) de los agentes educativos fundamentalmente, un cambio en las políticas y decisiones organizativas y curriculares y un cambio en las mismas prácticas educativas.

Desafortunadamente, la realidad educativa que estamos viviendo en la actualidad aún no ha dado el salto hacia este modelo inclusivo. Los esfuerzos de organismos internacionales, el tímido reflejo en la legislación educativa española actual, así como el impulso de la investigación educativa por destacar y demostrar que el modelo de escuela inclusiva es la forma más adecuada y eficaz de hacer de la educación un derecho de todos los alumnos, parece no ser suficiente para implementarlo y generalizarlo a todos los centros educativos, sobre todo a los de educación secundaria.

El modelo de la integración, en el que realmente nos situamos, es capaz de ofrecer una respuesta educativa ajustada a las características y necesidades de muchos alumnos, pero no de todos. Así nos encontramos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con bastantes alumnos denominados de *fracaso y abandono escolar* que, como hemos visto en el Capítulo primero, son excluidos del derecho de la educación básica y privados de alcanzar los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas necesarias para

participar en la sociedad de manera plena y satisfactoria. Para estos alumnos, el Sistema Educativo por sí mismo no es capaz de articular una respuesta educativa adecuada desde los centros ordinarios, básicamente porque la escuela no se abre a asumir la diversidad ni a comprenderla en toda su amplitud y su riqueza, por no establecer cauces de colaboración con otros sistemas y agentes sociales, por aferrarse a unas culturas, políticas y prácticas educativas tradicionales, entre otras razones. Así estos alumnos de fracaso y abandono escolar, entre los que se encuentran los 110 sobre los que vamos a hablar en el Capítulo correspondiente, quedan fuera de la cobertura educativa que ofrece la escuela ordinaria, la escuela inclusiva, la escuela de todos. Como afirman Aguado y Ballesteros (2012), “la escuela no es buena para todos los estudiantes; al menos no igual de buena para todos” (p.12).

Vinculando los dos primeros Capítulos de esta Tesis, afirmamos que, un país como España no puede permitir que una cuarta parte de sus jóvenes estudiantes fracasen y abandonen la escuela obligatoria sin lograr una formación básica a la que tienen derecho, es la razón que justifica la necesidad del cambio de modelo educativo, el de la integración por el de la inclusión. Modelo inclusivo o como lo llama López Melero (2004) modelo de la Cultura de la Diversidad que se fundamenta en una concepción de la diversidad cuya premisa principal es que lo que caracteriza al ser humano es la diferencia y no la homogeneidad y en la consideración de que “lo normal” es “lo diferente”, la diversidad es lo normal como asevera Moriña (2008).

El cambio que se reclama para la escuela de hoy debe pivotar sobre la idea de apreciar y valorar positivamente las diferencias, asumir la diversidad derivada de ellas y concebirla como riqueza. Sobre esta base, diseñar y aplicar planteamientos curriculares, organizativos y metodológicos que lleven necesariamente a una respuesta educativa a la diversidad de calidad, dirigida a mejorar los procesos educativos y compensar desigualdades, a eliminar todo tipo de barreras que impidan el aprendizaje y la participación de todos, contribuyendo así, a la formación integral de hombres más autónomos, más libres y más justos.

Comenzaremos por exponer en un primer apartado qué se entiende por diversidad y qué se debe entender si se desea aspirar al modelo de escuela que hoy se necesita, considerando que de las concepciones e ideas que se tengan sobre la diversidad se van a derivar unas u otras políticas y prácticas educativas. Abordaremos los ámbitos que definen la diversidad, centrándonos en las manifestaciones en el contexto escolar, dejando patente la necesidad inevitable de ofrecer una respuesta a la misma.

En un segundo punto nos adentraremos en la evolución histórica de la atención a la diversidad, pegada a la evolución misma de la Educación Especial. Para comprender esa evolución en España, nos hemos basado en los hitos legales desde la *Ley Moyano* de 1857, hasta la actualidad. Se han ido desgranando las ideas, planteamientos y propuestas que se iban concretando en la legislación y que, muchas veces, reflejan las actitudes sociales de cada momento respecto de las personas consideradas “diferentes”. Intentamos dejar bien patente el momento histórico en el que en nuestro país se produce un cambio sustancial en la Educación Especial, pasando de un modelo basado en el déficit a otro fundamentado en

las necesidades educativas especiales y en la ayuda pedagógica que los alumnos “especiales” precisan para desarrollarse. Dicho cambio se concreta en la LOGSE de 1990, aunque ya venía fraguándose algunos años atrás.

En otro epígrafe nos centraremos en las últimas normativas, LOE (2006) y LOMCE (2013). Iremos entresacando del texto legislativo las propuestas, cambios y medidas que estas Leyes plantean. La primera, caracterizada por implementar medidas de atención a la diversidad de carácter menos específico; la segunda, muy criticada por centrarse en los resultados y por “mercantilizar” la educación. Iremos entremezclando algunas ideas y sugerencias fruto de las lecturas que venimos realizando y de nuestra propia experiencia como docentes.

Terminaremos el Capítulo haciendo una recopilación de las medidas concretas de atención a la diversidad que, desde la LOGSE (1990) se vienen aplicando. A lo largo de ese desarrollo normativo, muchas de estas medidas se entremezclan, se mantienen en el tiempo, se modifican, se sustituyen, o se implementan otras nuevas medidas, esta es la razón por la que hemos decidido exponerlas en punto aparte y no cuando íbamos abordando cada una de las Leyes.

La etapa educativa central de esta Tesis Doctoral es la Educación Secundaria Obligatoria. Nos referiremos constantemente a ella, igual que hicimos en el Capítulo anterior, salvo que se indique expresamente otra etapa o que se hable de la escuela en general, en cuyo caso nos referimos a las etapas de escolaridad obligatoria.

Frecuentemente, a lo largo de la redacción de este Capítulo, en cada punto o epígrafe expondremos objetivamente los datos o hechos y luego, en las ocasiones que se preste a ello, introducimos algunas opiniones o puntos de vista más subjetivos desde la óptica de la experiencia y de la práctica docente.

1.- APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

La idea que la sociedad de cada momento ha tenido acerca de las personas o grupos de personas que no se ajustan a un patrón mayoritario de aptitudes, actitudes o conductas, no siempre ha sido la misma. La tendencia generalizada ha sido la de apartar a aquellos que se consideraban como diferentes. La escuela, coherente con su cultura y con la función que la sociedad le ha asignado en cada momento, siempre ha buscado la homogeneidad de los grupos, separando y segregando al alumnado reconocido como diferente con respecto a un modelo de normalidad. Hoy la institución escolar tiene nuevas funciones y fines encomendados y a ellos se debe y, coherentemente, se le exige que modifique sus actitudes, sus formas de pensar y de actuar con respecto a determinadas personas excepcionales. Porque educar en y para la diversidad exige profundos cambios ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnáiz, 2000). Queremos resaltar aquí, ya desde el principio, que hacer cambios significativos en la cultura escolar para generar mejores formas de organización escolar y optimizar la calidad de sus

ambientes de aprendizaje, así como desarrollar buenas prácticas educativas, depende de multitud de factores, pero tiene mucho que ver con el compromiso personal del profesorado, más que con el profesional, como se ha demostrado en algunas investigaciones (Fernández Batanero, 2011).

1.1.- Conceptualización de la diversidad

Definir el concepto diversidad en el ámbito educativo no resulta fácil, pues se relaciona con factores ideológicos, psicológicos, culturales, de actitudes, físicos, entre otros, y se manifiesta en las diferentes formas de pensar, sentir, comportarse, relacionarse con los demás, aprender, interactuar con el mundo, etc. que tenemos las personas.

Más aún, comprender la diversidad, asumirla y valorarla en el contexto escolar ofreciendo una respuesta adecuada a la misma, se plantea como una necesidad y como un reto si se quiere ser coherente con los principios que se promueven en el panorama educativo actual y si se quiere “construir una escuela de todas y de todos, pero con todas y con todos, es decir, una escuela sin exclusiones” (López Melero, 2004, p.91).

Comenzaremos por definir algunos términos que a veces se confunden en el marco escolar: *diferencia*, *diversidad* y *desigualdad*. Se puede entender *diferencia* como conjunto de características individuales (físicas y psicológicas) que configuran al ser humano y lo hacen ser distinto el uno del otro, es decir único. El término *diversidad* es la consecuencia derivada de la diferencia. Las diferencias configuran la diversidad. Se dice que algo es diverso cuando reúne una serie de diferencias que le dan complejidad porque relaciona elementos distintos entre sí. Así por ejemplo, decimos que el contexto escolar es diverso porque se compone de alumnos, profesores, padres, etc. que, añadiendo sus diferencias, enriquecen la escuela, la hacen diversa. De acuerdo con esta última idea, nosotros pensamos que la diversidad es la suma o aportación de todas las características individuales que presentamos cada ser humano y que hacen a las personas y a los grupos diversos atendiendo a rasgos culturales, genéticos o físicos diferentes.

Por otro lado, López Melero (2004), entiende la diversidad como “la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana. La diferencia es la valoración, por tanto subjetiva, arbitraria, construida socialmente, de la diversidad y es precisamente en esta valoración donde hay varias manifestaciones ya sean tanto de rechazo (antipatía, xenofobia, racismo, intolerancia...), como de reconocimiento (simpatía, xenofilia, tolerancia, solidaridad...). La Cultura de la Diversidad apuesta por definir la diferencia como la consideración de la diversidad como valor” (López Melero, 2004, p.97). El autor hace referencia al juicio que se hace de la diversidad, de lo que no es igual, para dictaminar, en base a criterios construidos socialmente y por tanto relativos y arbitrarios, si alguien es o no diferente. No son las diferencias de las personas las que hacen sentir diferente a alguien, sino las actitudes y comportamientos sociales que se tienen ante ellas, las que hacen sentir diferente, distinto, discriminado a un alumno. Esta definición aporta ese carácter inestable no fijo, y por lo tanto relativo de la diferencia.

En cuanto al término *desigualdad*, es entendida ésta como las dinámicas que configuran jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos, estableciendo niveles y grados de inferioridad o superioridad en los mismos. La desigualdad, en el contexto en el que estamos, ofrece rasgos peyorativos, de comparación injusta que alude a establecer categorías en función de unas diferencias individuales o de un grupo. No es la diferencia la que crea la desigualdad, sino la valoración negativa de la misma (López Melero, 2004). Hemos visto en el Capítulo I cómo la escuela, lejos de ser compensadora de desigualdades generadas en otros ámbitos (social, familiar), es una gran generadora de desigualdad en la medida que no valora la diferencia como algo positivo, no ofrece a todos las mismas oportunidades y no reparte con equidad la educación, dicta éxito para unos y fracaso para otros, priva de los saberes básicos a determinados alumnos y provoca exclusión, todo ello generará más diferencias traducidas en más desigualdades posteriores a nivel laboral, de posición social, culturales y formativas y de riqueza. Así la escuela contribuye a perpetuar las desigualdades individuales y sociales.

Como veremos más adelante, la sociedad en general y la escuela en particular tiende a considerar la diferencia en términos de la frecuencia con la que alguien se aparta de la mayoría, de una norma, de un estándar normativo, de un baremo social y culturalmente construido. En este sentido, Moriña (2008) entiende la diversidad como una construcción social de las diferencias y estas “se refieren a estructuras particulares de significado, que son hechas o construidas, no inherentes, y que por lo tanto, podrían ser construidas diferentemente dependiendo de la persona o grupo que las interprete” (pp.49-50). Con ello se resalta el carácter relativo de las diferencias. Así la escuela hace una valoración (normalmente negativa) de esa diferencia al comparar a cada individuo con esa mayoría cultural y socialmente establecida y por ello la diferencia es arbitraria, subjetiva y variable según los contextos. La consecuencia es la tendencia a segregar a determinados alumnos y grupos que se apartan de una mayoría, intentando cambiar a las personas, cuando en realidad lo que hay que cambiar es la sociedad y los sistemas de percepción y valoración que la sociedad hace de esa diferencia. Si se quiere responder educativamente a la diferencia hay que partir de ella (no de la norma) y valorarla. La escuela ha de entender que lo diverso es lo normal, que lo normal es que cada uno seamos diferente, que lo que caracteriza al ser humano es la diferencia no la homogeneidad (Casanova, 2003; López Melero, 2004; Moriña, 2008; Aguado y Ballesteros, 2012). Vemos cómo varios autores, haciendo análisis diferentes, llegan aproximadamente a las mismas conclusiones.

La relación entre estos tres términos (diferencia, diversidad y desigualdad) quedaría del siguiente modo: la escuela debe primero observar, considerar y comprender las *diferencias* lógicas que existen en las personas y en los grupos, después concebir y apreciar la *diversidad* que de esas diferencias se deriva como valor positivo y, por último, utilizarla para enriquecer los procesos educativos a fin de no generar *desigualdad* y/o para compensar las desigualdades que ya existen.

En multitud de ocasiones, la escuela, sobre todo la escuela de la educación secundaria, con pretextos coherentes con su propia cultura, con ideas y prácticas obsoletas (diagnósticos, segregación etiquetaje...), marca más las *diferencias* entre las personas y los

grupos que en ella se educan, es ciega a la riqueza que aporta la *diversidad* (fruto de esas diferencias), no las valora, y con ello, acentúa las *desigualdades* en la propia escuela y en para el futuro laboral, formativo, económico, social, etc. de muchos alumnos. El hecho de no respetar la diversidad, genera desigualdad.

Otro concepto muy relacionado con el tema que nos ocupa es el de *equidad*. Es un término también muy complejo en el que la literatura especializada ha profundizado enormemente. La normativa actual del sistema educativo español, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (en adelante LOE, 2006) y la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (en adelante LOMCE, 2013) establecen el principio de equidad vinculado a la calidad. La equidad se convierte en una dimensión principal para evaluar la calidad de la educación (Sales, Fernández y Moliner, 2012).

El concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia (López Melero, 2012a). Responder con equidad a la diversidad del alumnado es uno de los principales retos a los que se enfrenta el profesorado en la actualidad. La conceptualización más extendida de equidad educativa alude a dos ideas esenciales: la primera es que en el concepto de equidad quedan implícito el concepto el de igualdad de oportunidades en educación, y la segunda es que equidad hace referencia a la distribución justa (no igual) de la educación como servicio para responder a la diversidad e incluir a los más vulnerables.

Equidad en educación supone educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de los alumnos, es decir, ser sensibles a las diferencias, de cara a que las condiciones particulares económicas, de género, de etnia o geográficas, no dificulten la participación y el aprendizaje. Es preciso considerar la desigualdad existente en los alumnos y sus familias y compensarla. La equidad busca corregir las condiciones sociales y económicas desfavorables dando oportunidades, busca restablecer la justicia cuando hay desigualdad y dispone una diferencia que es justa a favor de los más vulnerables. Una redistribución proporcional a las necesidades (Bolívar, 2005).

Equidad no supone igualdad o trato igualitario. Sen (1995, p.13, citado por Bolívar, 2005, p.43) afirma en este sentido que “el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” Por ello son necesarias “desigualdades justas” basadas en una redistribución equitativa de la educación y de los recursos, repartiendo los medios para favorecer a los desfavorecidos no en base a una distribución igualitaria.

En definitiva la equidad en educación implica cuidar que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y el rendimiento poniendo los medios y recursos compensatorios en alumnos desfavorecidos, persiguiendo la igualdad de oportunidades, la igualdad de enseñanza de calidad para todos, igualdad de conocimiento y éxito escolar e igualdad de resultados (Bolívar, 2005).

Se pueden proponer diversos modos de reducir las desigualdades. De modo general, la mejor forma es valorar y respetar la diversidad en el sentido que venimos apuntando. Un aspecto importante para ello podría ser garantizar a los alumnos más desfavorecidos los

conocimientos y competencias mínimas indispensables. Establecer un currículo común y básico que garantice la incorporación de todos a la vida social para que nadie quede excluido de la participación y de ejercer otros derechos básicos. Si todos no pueden alcanzar “lo mismo”, los más desfavorecidos deben alcanzar un mismo núcleo común.

Otro modo de reducir las desigualdades podría ser establecer un currículo contrahegemónico, diferente al dominante para alumnos de clases sociales diferentes y minorías con el pretexto de materializar y adaptarse a los intereses y las perspectivas de los menos favorables. Es la opción que se viene adoptando en la práctica de los centros de educación secundaria. No parece esta una opción buena, pues con ella, la escuela acepta que hay una clase de alumnos de rango inferior cognitiva, cultural y socialmente y con ello trasmite a la sociedad que siempre habrá una clase social inferior, esto es perpetua las clases sociales. Por otro lado este currículo diferente, normalmente reducido, no ofrece garantías de que el alumno adquiere los aprendizajes y las competencias básicas.

Una tercera opción sería promover políticas educativas equitativas para reducir y eliminar las desigualdades escolares y sociales que la escuela frecuentemente produce y reproduce, rompiendo así el círculo de la creación de mayores desigualdades, de la perpetuación de las diferencias.

Hoy se plantea como mejor método para neutralizar los factores generadores de desigualdad el crear culturas, políticas y prácticas educativas que promuevan la participación y el aprendizaje de todos en el contexto ordinario que es el que está enriquecido por la diversidad. Solo hablaremos de una escuela de calidad cuando sea capaz de generar oportunidades para los alumnos más vulnerables y considere la diversidad como algo deseable (Sales et al., 2012). La función de la equidad está en dar eficacia a la escuela, hacer una “escuela igualmente eficaz”.

Nos planteamos entonces, ¿cómo debe ser concebida la diversidad en la escuela para que se desencadenen modos de responder a ella y prácticas educativas más justas, que procuren la tan anunciada calidad y equidad en educación? Planteamos dos ideas: la primera es que la diversidad debe considerarse desde un enfoque amplio y abierto a todos los alumnos del centro, como algo “de todos” (Giné, 2009), sin reducirla a determinados grupos y colectivos; la segunda es que lejos de huir de la diversidad, hay que concebirla como un valor que aporta riqueza a los procesos educativos. Desarrollamos a continuación estas ideas.

a) La diversidad se refiere a todos

En el Capítulo anterior quedó expuesto cómo uno de los factores relacionados con el ámbito escolar que más inciden en el fracaso y abandono escolar era la cultura escolar y en concreto las concepciones que se tuvieran acerca de la diversidad. Esas ideas o concepciones sobre la diversidad condicionan y desencadenan modos concretos de organizar la respuesta a la misma. La importancia que se deriva de comprender plenamente el concepto y sentido de la diversidad está, como afirma Muntaner (2010), en que esa

conceptualización genera modos diferentes de actuar en la práctica educativa. “Esta diversidad puede interpretarse en la escuela de muy diversas maneras, según la posición que se tome como referencia se concretan actuaciones distintas en los planteamientos de las prácticas educativas” (p.4).

Aludíamos también en el Capítulo anterior a ese modo restringido de concebir la diversidad que, aún siendo tradicional, la escuela de hoy sigue manteniendo. La escuela, los centros educativos, e incluso la propia Administración Educativa, considera que la diversidad está referida a aquellas características diferentes que poseen algunos alumnos o grupos de alumnos reducidos, y que se apartan considerablemente de aquellas otras que son comunes a la mayoría, que difieren de lo establecido como *normal* o mayoritario. Por citar un ejemplo, En la Web oficial de nuestra Comunidad Autónoma, Castilla y León, aparece definida la atención a la diversidad en estos términos

Conjunto de respuestas arbitradas por el sistema educativo para adaptarse a las características de aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas específicas en el terreno educativo. El Servicio de Atención a alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, Orientación y Convivencia, perteneciente a la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, lleva a cabo la coordinación de todas estas actuaciones en Castilla y León. (WEB Educación Castilla y León, <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad>).

Es así como se viene considerando en la práctica la diversidad y la respuesta, referida exclusivamente a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, en contra de la actual conceptualización teórica sobre diversidad y atención educativa a la misma.

Es frecuente en este sentido asociar diversidad a discapacidad, a problemas de aprendizaje, a necesidades educativas especiales, a multiculturalidad, a inmigración, a gitanos y minorías, a educación compensatoria, a aula de apoyo, etc. En general los centros tienen una visión de la diversidad como algo problemático, algo que debe ser superado o compensado (Aguado y Ballesteros, 2012, p.13). Esta asociación, en la realidad de los centros educativos, ha terminado por restringir el concepto de diversidad hasta entenderlo como las diferencias que presentan algunos alumnos “excepcionales”, como los denomina López Melero (2004), y algunos grupos de alumnos minoritarios en relación a otro grupo más grande y general considerado “normal”, regular, frecuente, ordinario. Se olvida la escuela que lo normal es la diversidad.

Partiendo de estas concepciones limitadas y erróneas sobre la diversidad, la respuesta educativa a la misma ha quedado reducida igualmente a la atención diferenciada a aquellos alumnos o grupos minoritarios que presentan necesidad específica de apoyo educativo, que están diagnosticados como de necesidades educativas especiales o que pertenecen al Programa de Educación Compensatoria. Así, se establecen dos tipos de respuesta educativa diferente: una ordinaria para un grupo mayoritario y otra para otros alumnos o grupos minoritarios. En esa línea, los recursos para la atención a la diversidad también se

entienden como aquellos destinados responder a las características y necesidades de estos alumnos “minoritarios”.

Esa idea restringida de diversidad ha llevado a modos de organización y prácticas educativas que han quedado profundamente arraigadas en la estructura del Sistema Educativo y de los centros educativos, al menos en los de educación secundaria: diagnóstico, clasificación, etiquetaje, aulas de apoyo o aulas de educación compensatoria, tendencia a establecer grupos homogéneos, generación de expectativas según las categorías determinadas, creencia de que todos no son capaces de aprender ni participar en la clase ordinaria. Los diagnósticos estigmatizan, generan falsas expectativas, crean sentimientos de incapacidad o insuficiencia en los alumnos y en los que le rodean (López Melero, 2004). Como afirman Aguado y Ballesteros (2012) “las escuelas discriminan a los estudiantes, y los mecanismos que provocan esta discriminación tienen que ver, de forma muy significativa, con la concepción de la diversidad presente en los centros escolares” (p.13).

Así entendida la diversidad ha limitado el desarrollo de la concepción verdadera de la misma que consiste en reconocer que la diversidad es inevitable y resulta de las diferencias naturales de los individuos y grupos, que hace referencia a la pluralidad de intereses, necesidades, capacidades, motivaciones, ritmos de aprendizaje, niveles de aprendizaje, etc., que todos los alumnos del centro tienen y que exige una respuesta global, dirigida a todos y a cada uno en particular. En palabras de Arnáiz (2000), “este estrecho punto de vista dificulta un tratamiento global de la diversidad y favorece un tratamiento individual y ligado al modelo del déficit” (p.1).

La diversidad y la respuesta a la misma debe inundar toda la acción educativa del centro, permitiendo atender a las diferencias y la diversidad de todos y de cada uno de los alumnos (Giné, 2009), desarrollando modos nuevos de organizar la enseñanza y los apoyos, y nuevas prácticas educativas dirigidas a lograr la máxima participación y aprendizaje posible de todos los alumnos en el contexto del aula ordinaria. Afirma Arnáiz (2000) que “de otro modo, estaremos promoviendo prácticas que propician la segregación y la marginación, convirtiéndose el proceso educativo para algunos alumnos que requieren una atención más personalizada, en la forma más sutil de exclusión y segregación” (p.5).

b) La diversidad es un gran valor

La segunda idea que indicábamos arriba es que la diversidad es en sí misma un valor, una riqueza que es preciso utilizar y aprovechar en los procesos educativos para aportar calidad a la enseñanza.

Fruto de la errónea consideración de la diversidad como algo reducido a determinados alumnos o grupos minoritarios de alumnos, como algo negativo que interfiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje estandarizados, surgen propuestas y prácticas tales como homogeneizar a los grupos de alumnos, separar por niveles de aprendizaje, ofrecer una respuesta educativa dirigida a segregar, estigmatizar, etc. Lamentablemente no podemos decir que en la realidad de los centros y de las aulas de

educación secundaria esté instalada y generalizada una cultura que acepte, conozca, comprenda, respete y valore a cada alumno como es.

Los planteamientos teóricos más actuales fruto de la investigación así como determinadas voces de organismos nacionales e internacionales que trabajan a favor del derecho de todos a una educación de calidad, reclaman la consideración de la diversidad como un gran valor que aporta calidad educativa y humana a la escuela. Estas posturas consideran que la diversidad, inherente a toda persona y a todo grupo humano, enriquece la escuela y los procesos educativos que en ella se desarrollan por dos motivos fundamentales: por un lado, el hecho mismo de la multitud de relaciones que se dan en contextos en los que aprenden personas diversas; por otro, la diversidad genera complejidad la cual exige respuestas elaboradas y complejas.

La cantidad y calidad de relaciones que se producen en entornos heterogéneos, con personas diversas que en ellos se desenvuelven, alumnos, docentes, padres, entre otros; con diferentes modos de pensar, de sentir, de interactuar, de concebir la educación; con distintas actitudes, creencias, valores, etc., convierten la escuela y el aula en un campo sumamente complejo. Coincidimos con Jiménez y Villa, (1999) cuando aseguran que la diversidad, que es inherente a la naturaleza humana, es una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las relaciones sociales entre las personas y los grupos sociales. Esa complejidad, aporta variedad y riqueza a la escuela y a los procesos educativos en general, debido a que se interactúa con la realidad tal cual es: compleja, variada y heterogénea.

No podemos olvidar que el desarrollo y el aprendizaje se producen sobre la base de las relaciones e interacciones entre las personas. Según el socioconstructivismo (Luria, Vygostky, Bruner, Habermas, entre otros) la base del aprendizaje es la construcción del conocimiento en interacción con los demás, en el respeto y en el conocimiento y reconocimiento del otro: cómo piensa, cómo siente y cómo se comunica. El aprendizaje consiste fundamentalmente en respetar, convivir, descubrir y adquirir la cultura de manera compartida en base a las interacciones con el otro (López Melero, 2004). La infinidad de relaciones humanas de calidad que se desarrollan en contextos diversos y entre personas diversas aportan desarrollo humano a los individuos y a los grupos.

La segunda razón por la que debemos asumir y valorar la diversidad es porque la diversidad, como hemos visto, genera complejidad la cual exige respuestas elaboradas y complejas que predisponen, retan y conducen a las personas (docentes, padres y comunidad educativa en general) a pensar soluciones a los problemas, a tomar decisiones difíciles, a elaborar y desarrollar planes educativos, etc. La complejidad induce y estimula la búsqueda de respuestas satisfactorias. Ante esa complejidad no valen respuestas simples y homogéneas, no valen planteamientos uniformadores y homogeneizadores como respuesta educativa ante un alumnado con necesidades, capacidades, estilos de aprendizaje, intereses, y motivaciones diversas. Esa complejidad, que a priori supone para la escuela una dificultad, al mismo tiempo supone un estímulo para abordar diferentes situaciones y conflictos hasta convertir la diversidad en fuente de enriquecimiento para todos. Es frecuente ver por ejemplo que aquella solución ante un problema cualquiera que

se pensó para un alumno en concreto, sirve más tarde para el resto de los alumnos de la clase. Las diferencias de los alumnos son contempladas así como oportunidades de aprendizaje para todos y los supuestos problemas se reconvierten así en proyectos educativos que benefician a todos (López Melero, 2004). La diversidad entendida como valor se convierte en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje que amplían y diversifican sus posibilidades didáctico-metodológicas (Jiménez y Villa, 1999). La diversidad de capacidades, intereses, motivaciones o necesidades puede ser vista como algo negativo que dificulta la práctica educativa o como algo positivo que mejora y enriquece la práctica educativa, como una oportunidad para todos, una oportunidad de aprender en y con las diferencias (Moriña, 2008).

Hemos recogido una cita textual que resume esa idea de riqueza que aporta la diversidad en función de la valoración de la diferencia que apuntábamos anteriormente, además se resalta el valor positivo, enriquecedor para no generar desigualdades. Dice así:

Porque diferentes somos todos, porque cada una de las culturas humanas es diferente y porque la diferencia es una de las cualidades que mejor caracteriza al ser humano. Y precisamente esta diferencia, entendida como paradigma de la libertad y como elemento enriquecedor, es la ayuda a organizar una percepción de la realidad que permita la construcción de una diversidad cultural no jerarquizada, basada en el conocimiento y el reconocimiento del otro. (Kaplan, 1993, citado por López Melero, 2004, p.48)

Messiou y Ainscow (2014), dentro del Proyecto Trienal de la Unión Europea. Proyecto de investigación - acción colaborativa en el que participan ocho centros de Educación Secundaria de España, Portugal y Reino Unido, investigación a la que haremos referencia en el Capítulo sobre escuela inclusiva, nos presentan en este sentido una experiencia de investigación en la que demuestran que la diversidad del alumnado, lejos de ser un obstáculo a eliminar, es un elemento que facilita la tarea del profesor y favorece el desarrollo de prácticas inclusivas. Las diferencias de los estudiantes son un estímulo para la reflexión y el aprendizaje profesional del docente. Hablar sobre diversidad con otros compañeros, aprender de las experiencias con la diversidad, implicarse con los puntos de vista de los estudiantes y desarrollar prácticas inclusivas, son parámetros que interactúan para conformar la ayuda para mejorar la práctica docente.

En la medida que el profesorado comprenda que las personas excepcionales no son “un castigo”, ni un obstáculo para el desarrollo y el aprendizaje de los demás alumnos, sino que más bien constituyen una oportunidad donde todos se benefician, alumnos, profesores y familias, se iniciará un cambio en la cultura escolar en la línea de considerar la diferencia de las personas como un valor, no como una lacra. (López Melero, 2004)

En la medida que un centro educativo acepta y respeta la diversidad, la considera como un valor; la asume, la aborda, la festeja y busca estrategias para dar respuesta a las necesidades educativas que presentan todos y cada uno de sus diversos alumnos, se está convirtiendo en un centro de calidad, en el que todos se benefician de una enseñanza común adaptada a sus necesidades (no solo los que presentan necesidades educativas

específicas), puesto que, ese centro, está descubriendo y aportando una riqueza que revierte en todos los procesos educativos llevados a cabo en el mismo.

Valorar la diversidad supone al fin buscar la esencia de cada persona, ensalzar lo que de diferente tiene, sin buscar parámetros de comparación, reconocer su individualidad y originalidad, reconocer las diferencias individuales (ideas, motivaciones, capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, etc.) y grupales (clase social, etnia, religión, género...) y utilizar la diferencia para educar (Moriña, 2008). La educación en la diversidad no debe apoyarse en lo que el alumno no es, en lo que le falta o no tiene, debe apoyarse en lo que es, lo que tiene (López Melero, 2004).

Se precisa cambiar los sistemas y las instituciones, no a las personas (López Melero, 2004). Actualmente estas ideas y planteamientos giran en torno al concepto de escuela inclusiva, como veremos, en donde la atención a la diversidad va más allá de ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo. Se necesitan cambiar culturas, políticas y prácticas educativas para hacer de la diversidad el eje fundamental de cualquier proyecto educativo, estableciéndose como principio que oriente toda práctica educativa de manera real y efectiva. La norma es la diversidad y de ella debe de partir cualquier proyecto educativo realista (Casanova, 2003). Como propone y desea López Melero (2004), “el respeto a la diversidad debe ser el epicentro de la educación en una escuela democrática” (p.71).

Si se pretende una educación bajo los principios de calidad y equidad no caben otros planteamientos que los derivados de una concepción de la diversidad como valor y riqueza. Una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a las necesidades educativas de todos los alumnos, a la diversidad. Una escuela capaz de articular respuestas diversificadas que atiendan a las necesidades e intereses de unas aulas plurales y heterogéneas bajo los principios de calidad y equidad; una escuela que permita a todos los alumnos aprender, participar y desarrollarse; una escuela que facilite a todos el éxito escolar definido por la adquisición de unas competencias y habilidades básicas necesarias para la incorporación activa a la sociedad. Debemos en fin buscar una escuela que considere la diferencia como un valor y como un derecho, que desarrolle un modelo educativo basado en valores, democracia, convivencia y humanización para hacer a los hombres más autónomos, más libres, más justos y más humanos.

Para terminar este punto, ofrecemos una definición más operativa que nos aporta López Ruiz (2013). Por un lado resalta la naturalidad de la diversidad, y por otro, indica los elementos que en el aula debemos prestar atención. Es una definición concreta con la que coincidimos plenamente.

Por diversidad en el ámbito educativo, entendemos el conjunto de diferencias individuales que coexisten en todo el alumnado. Es decir, que hablamos de la heterogeneidad que existe en todas las aulas, debida a las diferencias en la capacidad intelectual, en el rendimiento académico, diferencias en los intereses y en el ritmo de aprendizaje, diferencias socio-culturales, lingüísticas y diferencias de género. Es decir que todos somos diferentes” (p.218).

Añadiríamos a esta definición lo siguiente: como la diversidad es inevitable, de nada sirve huir de ella, sino que la única opción posible es reconocerla, aceptarla y valorarla positivamente utilizándola para enriquecer la educación.

En síntesis, toda la literatura actual especializada coincide en afirmar que es fundamental asumir la diversidad como parte inseparable de la realidad educativa, comprende a todas las personas y es preciso valorarla, pues la complejidad que aporta genera riqueza de interacciones que favorecen la participación y el aprendizaje y, al mismo tiempo supone estímulo de superación y mejora.

Definido el concepto de diversidad y destacados los parámetros que, a nuestro juicio, son más importantes sobre la consideración de la misma desde el marco escolar, pasamos ahora a describir los ámbitos que abarca y comprende esa diversidad.

1.2.- Ámbitos y factores de la diversidad

La diversidad tiene sus manifestaciones en los diferentes ámbitos de la vida de las personas, lógicamente también en el ámbito escolar se muestra esa diversidad de los alumnos. La mayor parte de autores consultados intentan agrupar los factores de diversidad en tres ámbitos:

- **Ámbito individual:** englobaría todos los factores psicológicos que hacen referencia a la personalidad, conductas, posibles deficiencias y aptitudes, motivaciones e intereses personales, entre otros.
- **Ámbito familiar y social:** abarcaría los factores relacionados con la cultura, contexto social, contexto familiar, cambios coyunturales, factores económicos y algunos más.
- **Ámbito escolar o pedagógico:** comprendería los factores pedagógicos que hacen referencia a la capacidad de aprendizaje, a los intereses y motivaciones, funcionamiento del sistema cognitivo, a la competencia curricular, estilo de aprendizaje, y en definitiva a todo aquello que se relaciona con cómo la escuela que hace diferentes a unos alumnos de otros.

Los tres ámbitos y los factores que los componen están interrelacionados entre sí de tal modo que la cuota de diversidad, por decirlo así, que procede de un ámbito depende, en gran medida, de la interacción de los factores de los otros dos. Es decir, que no podemos dudar de que la capacidad y modo de aprender de un alumno, por poner un ejemplo, es debida a la influencia de factores como estilo de enseñanza, motivación del alumno, entorno familiar, capacidad cognitiva, etc.

Coincidentemente con el esquema trazado, Díez y Huete (1997, citado por Arnáiz, 2000), afirman que la diversidad se manifiesta mediante varios factores que agrupan en tres bloques:

- **Los factores físicos:** se refieren a la diversidad de sexos, la edad o el desarrollo corporal de cada alumno. Estos factores determinan diferencias psicológicas, de comportamiento o actitudes que se manifiestan en el aula y en la escuela.
- **Los factores socioculturales:** entre ellos contamos con la procedencia social, cultural o geográfica de las familias, la pertenencia a determinadas minorías étnicas, el nivel económico y cultural de los padres, diversas religiones, creencias, valores, costumbres, hábitos, etc. genera diversidad que se manifiesta en el aula.
- **Los factores académicos** hacen referencia a una serie de elementos como pueden ser: la capacidad de aprender, los conocimientos previos, los distintos ritmos de aprendizaje y la motivación e intereses, constituyen una gran fuente de diversidad.

Centrándonos en el ámbito escolar, podemos decir que la diversidad que nos podemos encontrar en un aula o centro quedaría definida por la diversidad de capacidades para aprender, la diversidad de estilos cognitivos, la diversidad de niveles de desarrollo, la diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, la diversidad de ritmos de trabajo y diversidad de necesidades propias de la naturaleza de cada alumno. Esta diversidad quedará determinada, como hemos dicho, por la interacción de las características personales y las del contexto (social, familiar y escolar) en el que se desenvuelve, se desarrolla y aprende (Moriña, 2008). Dicha interacción hay que tenerla muy presente, aunque aquí no abordemos las diferencias procedentes del ámbito sociocultural y familiar.

Más que averiguar de dónde procede tal diversidad y qué cuota de diversidad pueda aportar cada factor o grupo de factores en interacción con los demás, ahora nos interesa centrarnos en qué factores de diversidad son más visibles, se manifiestan en la escuela de manera más rotunda y, sobre todo, cómo podemos responder ante ellos para que el alumno aprenda más, participe lo máximo posible de la enseñanza-aprendizaje y alcance un desarrollo óptimo en todas las áreas del mismo. Vamos a destacar brevemente algunos de estos factores (obviando los socioculturales y familiares) que determinan la diversidad y por qué hay que tenerlos en cuenta en el ámbito escolar.

1.2.1.-Diversidad de capacidades y ritmos de desarrollo.

Normalmente el término “capacidad” se refiere a la cualidad o aptitud que dispone a una persona para hacer algo bien hecho. También se define como conjunto de habilidades y destrezas que permiten el abordaje y resolución de una tarea o problema.

A partir de aquí nos preguntamos: ¿qué son capaces de hacer y de ser las personas realmente? y ¿qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer y ser lo que puedan? Lo que pretendemos resaltar es que el desarrollo de las capacidades, ese *hacer algo bien hecho* va a depender sobre todo de las oportunidades que el medio (político, social, económico) que rodea a la persona le aporte. “Las capacidades serían el conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) que la persona tiene a su alcance para elegir y actuar” (Susinos y Parrilla, 2013, p.91).

Como señala Martha Nussbaum refiriéndose a las capacidades “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades y el entorno político, social, económico” (Nussbaum, 2012, p.40, citado por Susinos y Parrilla, 2013).

La responsabilidad de que se desarrollen estas capacidades está en las instituciones que, como la escuela, tienen la obligación de ofrecer oportunidades reales para el acceso y desarrollo de las capacidades básicas a todas las personas. Las capacidades tienen pues un carácter interactivo y dinámico.

A nuestro parecer, dos errores se vienen cometiendo en la escuela al hablar de capacidades del alumno: el primero es que, frecuentemente, se considera capacidad como sinónimo de aptitud intelectual exclusivamente, como si el ser humano contase solo con ese ámbito en su integridad. Continuamente nos olvidamos de que existen capacidades sociales (de relacionarnos, de interactuar, de compartir...) capacidades afectivas y emocionales (de amar, de respetar, de comprender al otro, de odiar...) capacidades físicas y psicomotrices (flexibilizar el cuerpo, coordinar, integrar partes del cuerpo...). De esta manera se fomenta el desarrollo disarmónico, impulsando el área cognitiva y olvidando otras tales como la afectivo-emocional y la social, como vimos en el Capítulo anterior. Y como se da mayor importancia al ámbito cognitivo, se proponen continuamente aprendizajes en esa línea, en detrimento de otras competencias; además tampoco se suele considerar la interrelación e integración de unas áreas del desarrollo con otras.

El segundo error que se suele cometer, es considerar la capacidad como algo estático, inamovible, inmodificable. Posiblemente esta idea derive del error anterior, de considerar la capacidad reducida al ámbito intelectual y a su vez de un concepto de inteligencia ya obsoleto, como algo innato, estático e inmodificable.

Tradicionalmente se han considerado las capacidades, y concretamente la capacidad intelectual, como el único factor que marcaba principalmente las diferencias entre los alumnos a la hora de aprender los contenidos escolares. Aún hoy siguen siendo estas capacidades las que dictaminan en muchos casos si un alumno puede seguir el currículo ordinario en la clase o si hay que separarlo de su grupo de referencia para ofrecerle una opción educativa diferente. Así en prácticas como la evaluación psicopedagógica que se realiza en los centros, el aspecto intelectual reducido a un CI, tiene mucho peso a la hora de diagnosticar, etiquetar, clasificar a los alumnos en categorías, es decir para ver si el alumno se le considera como alumno de necesidad específica de apoyo educativo y organizar la respuesta educativa en base a la oferta de un currículo diferente al ordinario. El sistema educativo, y el currículo como elemento que articula todos los elementos para disponer la educación, está centrado en las capacidades cognitivas.

En este sentido se ha considerado que este rasgo diferenciador, esas capacidades intelectuales, se podían modificar poco, pues dependía más bien de factores genéticos e innatos. Actualmente, al hablar de capacidades, nos referimos a un amplio campo en el que por supuesto están englobadas también las capacidades cognitivas, pero además aquellas

que se relacionan con las posibilidades de desarrollo de un alumno en los ámbitos afectivo, social, comunicativo y comportamental. Estas capacidades así entendidas no solo van a depender de las aptitudes personales del alumno para desarrollarlas, sino de la interacción continuada con el contexto social, familiar y escolar, como hemos visto.

Respecto a los diferentes ritmos de desarrollo, aparece en infinidad de documentos la aseveración de que cada alumno tiene un ritmo distinto de desarrollo y hay que respetar ese ritmo. El desarrollo integral y armónico de la persona es lo que en último extremo persigue el sistema educativo a través de experiencias y aprendizajes que se proponen en las escuelas. Ya que este desarrollo está en interacción con el aprendizaje, según las teorías interaccionistas, hemos de procurar la máxima participación y aprendizaje en contextos ricos y estimulantes (aula ordinaria) para que se alcance el máximo nivel de desarrollo.

A menudo, en las aulas, nos empeñamos en proponer a todos los alumnos ciertos tipos y niveles de aprendizaje los cuales solo proporcionan desarrollo a algunos, pero no a otros debido a que, estos últimos, no se sitúan en la *zona de desarrollo próximo*: zona que comprende desde el nivel actual de desarrollo (lo que el alumno puede hacer solo), hasta el nivel de desarrollo potencial (lo que llegaría a alcanzar con la ayuda de otros), que describen las teorías vygostkianas, como comentaremos más adelante. Frecuentemente se proponen aprendizajes fuera de esa zona para muchos alumnos lo cual no genera aprendizaje, sino aburrimiento y rechazo a la escuela. Respetar el ritmo de desarrollo de cada niño y atender a la diversidad de ritmos de la clase, supone acercarnos a su potencial de desarrollo, crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas (Onrubia, 2007).

El resultado de todos estos errores es que, ante la diversidad de ritmos en el desarrollo de los alumnos, la escuela plantea y persigue grupos homogéneos, clasificando a los alumnos por niveles, para supuestamente transmitir mejor unos contenidos academicistas, que son los que se suponen que desarrollan el ámbito intelectual y, como solo parece importar este área, se separa a los alumnos a aulas de apoyo y de educación compensatoria. No se considera, al menos no lo suficiente, que es mediante las experiencias sociales y culturales ricas, que pueden encontrar todos los alumnos en su aula ordinaria, cuando se procura el aprendizaje y la participación de todos, entonces también se produce un gran desarrollo de la competencia cognitiva en el alumno (López Melero, 2004; Jiménez y Villa, 1999); además de un deseado desarrollo integral.

Si hemos de hablar de capacidad, nos interesa potenciar en el alumno la capacidad de aprender a ser, a pensar y a convivir (López Melero, 2004) y de aprender a aprender, considerando todas las capacidades como un todo dinámico y cambiante. De ello dependerá en parte el desarrollo integral que un alumno alcance en la escuela. La cantidad y calidad de la estimulación educativa que reciba un alumno en interacción con sus compañeros y la adecuación a los ritmos de desarrollo de cada alumno juega un papel esencial en el fin perseguido. La importancia e influencia sobre ello de nuestros modos de pensar y actuar como docentes es evidente y la responsabilidad que recae sobre nosotros es grande.

1.2.2.-Diversidad de ideas, experiencias, actitudes y conocimientos previos.

Fruto de la interacción de las características personales con los estímulos físicos, sociales y culturales del medio, cada alumno llega a clase con unas estructuras de conocimiento determinadas, con unas vivencias diferentes en cada caso. Siendo muy esquemáticos, desde una óptica constructivista, y concretamente desde la perspectiva constructivista del aprendizaje significativo de Ausubel, Bruner, Gardner, Novak, Gowin y otros, entendemos que lo que el alumno ya sabe no está situado en el intelecto humano de forma arbitraria, sino que hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones e informaciones unidas entre sí. Cuando presentamos al alumno un nuevo aprendizaje o contenido, este será *asimilado* si conecta con esa estructura cognitiva preexistente y si el alumno le da un significado. Dicha estructura se verá modificada, reorganizada con el nuevo aprendizaje. No en vano Ausubel nos dice que si tuviera que resaltar un principio realmente importante en la psicología educativa diría que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, citado por Miras, 2007).

Las implicaciones educativas de esta teoría constructivista del aprendizaje significativo son evidentes. Proponer aprendizajes significativos supone, por un lado, que el docente debe estar muy atento al contenido e información que presenta, cómo lo presenta, en qué secuencia, qué recursos utiliza, qué organizadores previos expositivos y comparativos propone, etc. lo que en esta teoría se llama “significatividad lógica del contenido”; por otro debe atender a la “significatividad psicológica del alumno”, es decir, qué conocimientos posee, cómo es esta estructura preexistente, cómo va a dar significado al nuevo contenido, qué relaciones va a establecer y cómo va a reestructurar su conocimiento. Además el alumno tiene que estar dispuesto para aprender, en este sentido el docente debe favorecer los procesos de atención, motivación, interés, etc. En definitiva se trata de establecer, en el mayor grado posible, relaciones significativas, constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos. (Onrubia, 2007)

Pese a que este aspecto de diversidad es muy conocido, se tiene muy poco en cuenta en la enseñanza secundaria puesto que se imparten los contenidos, normalmente conceptuales, con pocas consideraciones de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos. Los contenidos están encasillados en una disciplina y en un tema concreto que hay que impartir independientemente de qué forma conecte con aquello que el alumno ya sabe o ha vivido. Cuántas veces los alumnos nos manifiestan, de muy diversas formas, a veces con agresividad y otras con pasividad, que lo que se les enseña no les interesa, es aburrido, no tiene nada que ver con su mundo, no conecta con lo que ya saben o han vivido.

1.2.3.-Diversidad de estilos cognitivos y estilos de aprendizaje:

Frecuentemente, nos encontramos en las aulas con alumnos con unos modos de pensamiento diferentes: inductivo o deductivo, más o menos creativo, más o menos crítico, etc. Alumnos cuyos procesos cognitivos básicos como percepción, atención, memoria y razonamiento, y las funciones ejecutivas como planificación, organización de la información, selección de respuestas y conductas, entre otras, son bien diferentes a los de otros compañeros. Así por ejemplo, el canal de entrada de la información en algunos alumnos es el visual preferentemente, en otros el auditivo, por eso algunos aprenden mejor con esquemas e imágenes visuales, otros con soporte auditivo; unos focalizan mejor la atención o de diferente forma que otros; las formas de entrada, procesamiento, almacenaje y recuperación de la información recibida son variables de unos alumnos a otros.

Hay alumnos que trabajan y aprenden mejor en tareas individuales, otros en equipo cooperativo. Unos alumnos son más autónomos y otros dependen más del profesor. Quizá uno de los factores que más diversidad aporta en la clase y que influye de manera notable en la participación y el aprendizaje sean los ritmos de trabajo y el tiempo necesario para aprender.

Son aspectos estos de la diversidad que en las aulas ordinarias apenas se consideran, en parte por la misma razón que apuntábamos anteriormente: el libro de texto establece tal uniformidad metodológica que anula las posibilidades de desarrollar y potenciar distintos estilos cognitivos y atender a las diversas formas de aprender. Es cierto que se utilizan diversas estrategias de apoyo (proyectores, esquemas, audiciones...), pero siempre con un carácter general, sin considerar particularidades de cada alumno. El contenido de aprendizaje es casi en exclusiva memorístico para ser recuperado en un examen, entonces un alumno con una buena retención y recuperación de la información (aunque no le resulte significativa), tiene éxito, mientras que otros muchos alumnos que tienen dificultades para focalizar la atención, retener y recuperar la información, se encuentran en situación de fracaso continuado. Cuantas veces alumnos que comprenden los conceptos fundamentales de un tema, luego fallan en el momento de reconocer qué se les demanda en el examen, no son capaces de recuperarlo y suspenden.

En cuanto a los ritmos de trabajo y aprendizaje, los calendarios rígidos y uniformes de trabajo son, sin duda, un punto de partida creador de desigualdades y posibles exclusiones. Pensamos que es tan excesivo el contenido descontextualizado que tiene que abordar y a un ritmo trepidante que, para muchos alumnos, resulta completamente desajustado aquello que se propone con respecto al ritmo que pueden desarrollar. Muchos alumnos se ven incapaces de poder superar esos niveles de exigencia y a esas velocidades de trabajo. Nuevamente el currículo exigente (como vimos en el Capítulo anterior) y el “arma afilada” a su servicio, los libros de texto, junto con una idea, concepción o cultura escolar inveterada en la más rancia tradición escolar, conducen a prácticas educativas poco aceptables en la actualidad, tendentes a la homogeneidad de los grupos para no abordar la inevitable y valiosa diversidad de los alumnos y de las aulas, abocando a muchos alumnos al fracaso y abandono escolar.

1.2.4.-Diversidad de intereses, motivaciones, expectativas y necesidades.

El origen social y familiar, los valores culturales, las experiencias vividas, los aprendizajes previos alcanzados, entre otros factores, están determinando las diferentes expectativas, motivaciones e intereses de los alumnos ante lo que se aprende, ante la escuela y ante la vida en general.

La motivación ha sido un aspecto de la condición humana muy estudiada por la psicología. Sin pretender profundizar, queremos exponer algunos modelos teóricos de manera muy sintética y aun a riesgo de caer en la simplicidad. Vamos a utilizar la agrupación que hace Huertas (1997) de estas teorías en tres grandes bloques:

- **Modelo mecanicista:** Se centra en el aprendizaje. Se englobarían las teorías del enfoque conductista para los que la motivación humana dependerá de impulsos o estímulos asociados a determinadas respuestas y consecuencias. También se incluyen algunas teorías del cognitivismo como la teoría de las atribuciones o la del control de la acción para los que la motivación está relacionada con las causas a las que la persona atribuya sus éxitos o fracasos, en función de ello situará la acción en un lugar de control (interno/externo) y esas causas serán controlables o incontrolables. En la práctica educativa estas teorías han tenido gran repercusión y han llevado al diseño de programas específicos para motivar y dirigir la acción de los alumnos.
- **Modelo organicista:** se enfatiza el desarrollo y los cambios que se producen en la persona. Teorías como la humanista, teoría de las Necesidades de Murray y McClelland o el Psicoanálisis. Actuamos porque existen unos instintos o necesidades primarias las cuales, a medida que se van satisfaciendo, se van presentando otras nuevas y la persona avanza hacia la autorrealización. El ser humano ya tiene ese impulso hacia el cambio de forma congénita, la fuerza le viene de dentro por lo que la intervención educativa consiste en no entorpecer ese desarrollo.
- **Modelo contextualista:** da importancia tanto al aprendizaje como al desarrollo. En el cambio, en la motivación, interviene un componente genético, pero también la experiencia social de la persona. Todos los factores internos (de la persona) y externos (del entorno social) interactúan. Para la práctica educativa este modelo tiene gran importancia porque en la motivación van a importar las relaciones sociales en el aula, el clima social del aula, así como el tipo y grado de aprendizajes que se proponen, que no se alejen mucho del nivel de competencia y habilidades del alumnos. Así la motivación, contemplando estos aspectos, se convierte en un elemento importante para despertar el interés por aprender.

Hay mucha teoría sobre la motivación humana. La escuela tradicionalmente, y nosotros mismos en el Aula Alternativa como veremos, nos basamos en modelos teóricos de corte cognitivo-conductual (adscritos al modelo mecanicista) para el desarrollo de técnicas y estrategias de cara a motivar a los alumnos. Sin embargo, no rechazamos la perspectiva contextualista y dentro de ella la importancia que tiene la cultura y las

interacciones y relaciones sociales para el aprendizaje y el desarrollo en general y su incidencia en la configuración de la motivación, intereses y expectativas en particular. Por ello, vamos a exponer brevemente algunos rasgos de la teoría socioconstructivista y su aplicación a la motivación.

Según la teoría de Vygostky, los procesos psíquicos superiores de la persona tienen origen social. La cultura es determinante en el desarrollo de la especie y en el desarrollo de los individuos. El desarrollo del alumno (ontogénesis) es un proceso de construcción dinámica en el que el alumno y la cultura interactúan mediante instrumentos como el lenguaje que permite modificar tanto el mundo exterior como el interior porque tiene la propiedad de utilizarse para mediar con uno mismo y con el otro, pudiendo transformar así tanto el medio interno como el externo. Según esto, las funciones psíquicas humanas son ya funciones culturales, no biológicas. Las características de la especie se transmiten ya no por la biología, sino por la cultura y muchas funciones psicológicas se desarrollan por medio de instrumentos culturales, no tanto por la biología. Dicho de otro modo, la cultura va modificando las estructuras cerebrales de la especie que determinan la actividad humana. Además esto se aplica al plano del desarrollo individual, porque toda función aparece dos veces en el individuo, primero a nivel social (interpsicológica) y luego se internaliza a nivel personal (intrapsicológica). Este proceso de internalización se da en la zona de desarrollo próximo, definido como la diferencia entre lo que un alumno es capaz de hacer él solo (nivel actual de desarrollo) y el nivel de desarrollo potencial que es lo que es capaz de realizar con ayuda de otros. Cuando estamos fuera de esa zona –muy frecuentemente en las aulas- generamos alumnos desmotivados, que luego llamamos vagos, sin interés, no quieren trabajar, etc.

Trasladado esto al campo de la motivación, Huerta (1997) sostiene la tesis que las motivaciones más primarias, como son las de tipo social, se apoyan en la cultura para ser desarrolladas por los humanos. Así hay motivaciones de carácter más social como el poder, el logro, pero también otras más básicas como aparearse o buscar alimento. Estas motivaciones son diferentes en la especie humana con respecto a otras especies y están vinculadas al carácter social humano. Hay motivaciones que se internalizan, primero aparecen en un grupo, en la cultura y luego se hacen interiores.

La motivación es un factor muy complejo que comprende el conjunto de variables y procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de cualquier actividad o conducta. El abanico de relaciones e interacciones que el alumno pueda tener con otras personas, con la cultura, va a jugar un papel esencial en la motivación, interés o expectativas que cada alumno manifieste ante el aprendizaje y ante la escuela.

Algunas implicaciones educativas que podemos extraer de lo expuesto y relacionadas con la función docente podrían ser: cuidar esas relaciones de los docente con los alumnos como procurar relaciones de calidad, estar atentos al bienestar emocional del alumno, establecer vínculos afectivos, prestar atención a los mensajes implícitos y explícitos que se transmiten, entre otras. En segundo lugar, no debemos limitar relaciones ricas con otros adultos y con sus pares, las aulas de apoyo y compensatoria las limitan. En tercer lugar, si esos procesos motivacionales son diferentes, debido a que las relaciones e

interacciones sociales son diferentes, no se explica por qué no se tienen en consideración en la escuela y “se obliga” a todos los alumnos a realizar la misma actividad, al mismo tiempo y al mismo ritmo.

No nos puede extrañar que el nivel de interés y motivación de los alumnos ante una misma propuesta sea diferente cuando partimos de realidades tan distintas. Algunas de las ideas expuestas podrían responder entonces a cuestiones como: ¿por qué ante una determinada propuesta de aprendizaje o actividad, unos alumnos se motivan y otros no?, ¿qué actividades de aprendizaje motivan a todos los alumnos?, ¿qué actividades o propuestas de aprendizaje motivan a unos y a otros?, ¿por qué unos factores, aspectos, situaciones, actividades o elementos son capaces de motivar (ilusionar, activar, incitar realizar y mantener una actividad) a unos determinados alumnos y a otros no? Nuestra práctica docente nos ha apuntado, en numerosas ocasiones, algunas premisas de cara a responder a esas preguntas: la motivación, la ilusión, el interés y la expectativa hacia el inicio, mantenimiento y terminación de una actividad, se relaciona enormemente con el mundo social, emocional y afectivo; el éxito motiva e interesa a todos; los agentes motivadores son la familia, el entorno social y las experiencias que se tengan con lo escolar fundamentalmente; la motivación se puede estimular hacia ciertos campos o áreas de interés para el alumno; si mejoramos las interacciones del alumno con los otros y con las propuestas educativas, tendremos alumnos motivados en clase; con la edad también varían los intereses y motivaciones, muchos adolescentes en situación de fracaso escolar tienen intereses relacionados con aprendizajes pertenecientes al área práctica. Son algunas de las ideas que podemos extraer.

Vemos pues que motivar no es fácil y comprendemos cómo muchos alumnos están desmotivados, desenganchados de la escuela y de todo lo que ella representa (Fernández Enguita, 2012a). Son alumnos tachados de vagos, sin interés por nada o totalmente desmotivados. Habría que preguntarse qué tipo de relaciones e interacciones socioafectivas y de qué calidad se establecen y se impulsan en el marco escolar entre las personas (con su diversidad de intereses, necesidades...) y replantear la propia cultura escolar en su conjunto (currículo, relaciones sociales, docentes, prácticas educativas...).

En base esas motivaciones e intereses, el alumno suele definir y generar las expectativas, relacionadas con el conocimiento que posee sobre sí mismo, sobre sus posibilidades y limitaciones (autoconcepto) y con las valoraciones y juicios que realiza (autoestima). Las expectativas sobre sí mismo, el posicionamiento del alumno frente la escuela y frente a la vida, el autoconcepto y la autoestima están mediatizados y definidos por las relaciones e interacciones consigo mismo y con los demás. No nos extendemos más en estos aspectos sobradamente conocidos como factores de diversidad que están incidiendo en los procesos educativos y formativos de cada alumno.

En resumen, las distintas capacidades y ritmos de desarrollo, las experiencias, actitudes y conocimientos previos, estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, junto con la variedad de intereses, motivaciones, expectativas y necesidades, son algunos de los factores que configuran la diversidad que se manifiesta en las aulas. Tras lo expuesto

podemos decir que definir la diversidad es difícil, enfrentarse a ella día a día en el aula y asumirla es un reto apasionante si se concibe como un valor que enriquece a todos.

1.3.- Origen y evolución de la diversidad. Necesidad de respuesta

Una vez delimitado el concepto de diversidad, nos preguntamos ahora el por qué somos diferentes, por qué esas diferencias nos hacen diversos como individuos y como colectivos sociales que hemos de vivir y convivir con esa diversidad y también qué exigencias genera y por qué necesitamos ofrecer respuestas (educativas) ante esa diversidad. Intentaremos contestar a estas cuestiones.

Todas las personas somos diferentes, en esto todo el mundo está de acuerdo. En lo que ya parece haber más disparidad de opiniones, teorías y modelos explicativos es en determinar en qué consiste la diversidad (como hemos visto) y qué causas o factores son los responsables de la misma. En general se podría decir que la diversidad tiene su origen en distintos aspectos derivados de factores personales, familiares, sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o religiosos.

Así pues, parece que no existe unanimidad en cuanto al origen de la diversidad. Por un lado, se destaca que la diversidad (carácter, motivaciones, intereses, capacidades, necesidades...) se encuentra en ciertos rasgos o características personales determinados por la biología fundamentalmente y que son características más o menos estables con poca modificabilidad. Por otro lado, se atribuyen a cuestiones ambientales (familia, tipo de educación, grupo social al que se pertenece...) la configuración de tales diferencias. Por otro lado, se sitúan las causas de dicha diversidad en la interacción entre factores biológicos y factores ambientales. Estamos hablando de la concepción interaccionista de las diferencias individuales que configuran la diversidad humana, la cual reconoce que esta diversidad solo se puede entender si se consideran las características intrínsecas de las personas, las características del medio que las rodea y la interacción continua entre ambos tipos de características.

López Melero (2012a), en consonancia con lo expuesto anteriormente, dice que “lo que constituye al ser humano como tal es la dimensión social y no lo genético. La genética es la condición inicial, es un punto de partida, no de llegada. Somos lo que somos gracias a las oportunidades que hemos tenido y no a los genes” (p.131). Las diferencias son construidas socialmente, se construyen aportando significados a unos rasgos y por ello tienen un carácter relativo como afirma Moriña (2008).

Nosotros pensamos, de acuerdo con esta postura interaccionista que las personas nacemos con una serie de rasgos y características, pero al mismo tiempo adquirimos unas cualidades nuevas y distintas a través de la interacción con el ambiente o contexto que le rodea y que las oportunidades que ese contexto puede ofrecer son determinantes.

Sea como fuere, la sociedad actual, la sociedad de la tecnología, de la comunicación, la información y el conocimiento, así como los vertiginosos cambios que se vienen produciendo hacen que la diversidad, por ser esta una construcción social y cultural, exista

y aumente en las personas y en los grupos, que cada vez coexistan más formas diferentes de pensar, sentir y actuar en los individuos y en los colectivos. Concretamente los avances tecnológicos y científicos, cambios en los modos y sistemas de comunicación e información, modificaciones en el mundo laboral (nuevas demandas, nuevas exigencias), cambios en la estructura familiar (familias monoparentales, separaciones y divorcios...), la integración de nuevas culturas fruto de la inmigración, nuevas formas de relación social, etc., son factores y fenómenos que generan diversidad. Hay más estímulos en el ambiente, se dan más interacciones con ellos y entre ellos y aparecen nuevas formas de relacionarnos y comunicar.

Florentino, Noguera, Sales y Torguet (2005), nos comentan al respecto que “La realidad actual y las vivencias cotidianas han quedado inmersas en un esquema de relaciones en el que dominan las formas más variopintas de las tecnologías de la información y de la comunicación. Estos acontecimientos ocurren en un mundo plural y diverso” (p.1). Al mismo tiempo, nos afirman estos autores, que las culturas minoritarias intentan reforzar sus señas de identidad.

Es imperante la necesidad de una respuesta adecuada a esa diversidad construida y cada vez en aumento. La diversidad de escenarios, de espacio y tiempo, de personas, culturas, valores o de religiones hacen de ella una característica fundamental de la nueva sociedad de la información la cual es compleja y diversa por definición. Las personas diversas hemos de vivir y convivir en los mismos espacios (virtuales o personales) y las interacciones y relaciones que se producen plantean nuevas exigencias que solo modelos educativos de calidad pueden satisfacer (Casanova, 2003). Esta sociedad actual cada vez más diversa, plural y globalizada exige nuevas demandas laborales, sociales, relacionales de diversos tipos, retos de convivencia, entre otras y precisa una cohesión que solo puede aportar un modelo educativo que se fundamente en, como dice Casanova (2003), “una escuela de calidad para todos, con capacidad de atender las diferencias particulares de cada uno” (p.121).

Esa diversidad se instala en los contextos sociales, en las familias y en sus miembros y afectan a la escuela y a la vida escolar de cada alumno y a su aprendizaje. Determinan modos distintos de aprender, modos distintos de pensar, formas variadas de actuar y comportarse, provoca que existan unos alumnos con unas expectativas, motivaciones e intereses diferentes de las de otros, hace que a la escuela lleguen alumnos con diferentes capacidades y aptitudes, produce que en el contexto escolar existan diversas necesidades educativas de “todos” los alumnos para aprender y desarrollarse. Necesidades que precisan una respuesta educativa de calidad. De ello nos ocupamos a continuación.

Para terminar este apartado y como introducción al siguiente, nos ha parecido adecuado exponer un fragmento muy ilustrativo del libro de Daniel Pennac (2008) que expresa así su concepción de la diversidad y su modo de responder a la misma:

La clase es como una orquesta (...) cada alumno toca su instrumento. Lo delicado es conocer bien a nuestros músicos y encontrar la armonía. Una buena clase no es un regimiento marcando el paso, es una orquesta que trabaja la misma sinfonía. Y si has

heredado el pequeño triángulo que solo hace ting ting (...) todo estriba en que lo hagan en el momento adecuado, lo mejor posible, que se conviertan en un triángulo excelente, un birimbao irreprochable, y que estén orgullosos de la calidad que su contribución confiere al conjunto. Puesto que el gusto por la armonía les hace progresar a todos, el del triángulo acabará también sabiendo música, tal vez no con tanta brillantez como el primer violín, pero conocerá la misma música. (p.115)

Obsérvese cómo el autor pone énfasis en la labor del “buen” profesor que conoce a cada alumno y hace sentir a todos y a cada uno que están presentes en la clase, que cuentan, que participan y aprenden en la clase cada uno según sus posibilidades, pero “tocando la misma música”. La clase es el centro de todas las interacciones más intensas, donde se producen los “aprendizajes académicos”; es el sitio en el que la cultura escolar, nuestra cultura de escuela, ha considerado el espacio de aprendizaje por excelencia, a veces el único espacio. Los otros espacios del centro también cuentan, pero no con tanta intensidad. Los pasillos, la capilla o el patio pueden servir de enlace o de puente, pero todos sabemos que lo que realmente cuenta y se valora es lo que se aprende o lo que no se aprende en clase.

“El problema es que queremos hacerles creer en un mundo donde solo cuentan los primeros violines” (Pennac, 2008, p.116). Porque “La escuela es el jardín de los listos” Fernández Enguita (2012a).

En síntesis, la diversa sociedad actual necesita cohesión y exige un modelo de escuela que la aporte. Este modelo no puede ser otro que aquel que responda educativamente a la natural diversidad de todos los alumnos con calidad, valorándola, partiendo de ella, considerándola como normal, haciendo de esa respuesta la base para el desarrollo individual y social de los individuos y de los grupos.

2.- LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD

Hemos visto la concepción actual de diversidad que debe asumir la escuela de hoy, se han analizado las manifestaciones de la misma en el ámbito escolar y ha quedado justificada la necesidad de una respuesta de calidad ante una diversidad en aumento construida por una sociedad así mismo plural y diversa. Abordamos en este segundo punto del Capítulo los aspectos más importantes relacionados con la respuesta misma.

En primer lugar exponemos algunos rasgos generales pertenecientes al debate que suscita y ha suscitado el tema en los últimos tiempos. Seguidamente nos adentraremos en la trayectoria histórica general sobre las actitudes y concepciones que han existido en los diferentes momentos respecto de la diversidad, pues esas actitudes y concepciones acompañan tipos de respuesta determinados.

2.1.- Algunas ideas generales sobre la respuesta a la diversidad en la escuela

Dos bloques de ideas respecto de la respuesta a la diversidad pretendemos comentar en este punto. El primero se refiere a las diferentes formas de entender la diversidad que genera así mismo diversos modos de respuesta a la misma. El segundo se relaciona con las aspiraciones y deseos de los sistemas educativos modernos y con los cambios que se deben generar para aproximarse a unas concepciones actuales y justas sobre diversidad, así como a unas respuestas educativas acordes a las mismas reclamadas por las sociedades democráticas.

Lo que ha ido cambiando en los diferentes momentos de la historia escolar al compás de actitudes, creencias y valores que en la sociedad han ido prevaleciendo en cada momento, ha sido el concepto de diversidad y la respuesta a la misma que de ese concepto se deriva. En algunos momentos, simplemente no ha existido respuesta alguna, ha supuesto el abandono total de personas diferentes a los considerados “normales”.

Así lo expresa Muntaner (2010) cuando afirma que la diversidad se contempla como un hecho ineludible en la escuela, nadie duda de que está siempre presente entre los alumnos y que debemos convivir con ella. La divergencia surge en el momento de intervenir y atender a la diversidad, para ello fundamentalmente podemos hacerlo de tres maneras:

- Aplicar la lógica de la homogeneidad, buscando etiquetar y clasificar a los alumnos para ofrecer la respuesta que necesitan. En la práctica el resulta es la segregación y la discriminación. Esta respuesta a la diversidad se mueve en un marco claramente selectivo.
- Reducir la diversidad, se defienden grupos heterogéneos, pero se maquilla la heterogeneidad haciendo grupos, por un lado los algunos “normales” por otro lado los “diversos” donde se les ofrece la respuesta con programas y servicios paralelos. Esta forma se basa en una concepción compensatoria de la educación en la diversidad
- Aplicar la lógica de la heterogeneidad se fundamenta en reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas, como un hecho natural e inevitable. Se entiende la diversidad como fuente de enriquecimiento. Se atiende la diversidad desde la no discriminación, la aceptación, el reconocimiento del otro y de sus diferencias, etc. Se plantea la educación como desarrollo y promoción de personas diferentes.

Paralelamente podríamos esquematizar estas formas de respuesta a la diversidad con la conocida parábola *del invitado a cenar* de Pujolàs (2004).

La profesora de pedagogía dijo a sus discípulos: «El maestro de una escuela se puede comparar a un prohombre muy respetado que sabía cocinar muy bien y que preparó una cena para un grupo de amigos.» Al ver la cara de extrañados de sus discípulos, la profesora siguió explicando: «Un prohombre de una ciudad se encontró con un viejo conocido a quien no veía desde hacía mucho tiempo. El prohombre tenía previsto celebrar el día siguiente una cena con un grupo de amigos y amigas que también lo conocían y que tampoco sabían nada

de él desde hacía muchos años, y lo invitó a cenar. El prohombre era buen cocinero y preparó una cena espléndida: entrantes variados, guisos de toda clase y un pastel con frutas confitadas. Todo regado con vinos del Priorato y cava del Penedés. El mismo día de la cena, cayó en la cuenta de que su viejo amigo —no recordaba demasiado bien el por qué— tenía que tener mucho cuidado con lo que comía y que seguramente nada de lo que había preparado con tanto cuidado le iría bien. Le telefoneó enseguida (por suerte, se habían intercambiado los teléfonos por si surgía algún problema) explicándole lo que pasaba, y le dijo que lo sentía mucho, que más valía que no fuera a la cena y que ya le avisaría cuando celebraran otra. Otro prohombre de la misma ciudad se encontró en la misma situación. También había preparado una cena espléndida para sus amigos y había invitado a un viejo conocido de todos con el que se había encontrado un par de días antes. La misma tarde de la cena, otro de los invitados le hizo caer en la cuenta de que, por si no se acordaba, el viejo amigo no podía comer de todo. El prohombre, que se había olvidado de ello, corrió a telefonar a su amigo para preguntarle si aún tenía el mismo problema y para decirle que no se preocupara, que fuera de todos modos, ya que él le prepararía un plato de verdura y pescado a la plancha. Curiosamente, un tercer prohombre de la misma ciudad, también muy respetado, se encontró con un caso idéntico. Cuando ya lo tenía prácticamente todo a punto, se acordó de que aquel a quien había invitado a última hora (un viejo conocido suyo y de unos amigos con los que había quedado para cenar aquella misma noche) tenía que seguir una dieta muy estricta. Entonces cambió el menú de prisa y corriendo: seleccionó algunos entrantes que también podía comer su viejo amigo, guardó los guisos en el congelador para otra ocasión e improvisó un segundo plato, también espléndido, pero que todo el mundo podía comer; también retocó el pastel, y en vez de fruta confitada le puso fruta natural. Llegada la hora de la cena, todos juntos comieron de los mismos platos que el anfitrión les ofreció». (Pujolàs, 2004, pp.19-20)

Como se puede observar, el primer *viejo amigo* queda fuera del sistema, no se produce adaptación de ningún tipo, simplemente se le excluye de “estar”. El segundo correspondería con el modelo de la integración, el alumno está físicamente en la escuela (en la cena), pero se le ofrece un currículo diferente, reducido, mermado. El tercero no solo va a la cena, sino que participa activamente de ella, se le valora y reconoce; se prepara (diseña) un currículo del tal modo que todos puedan aprender y participar, se podría corresponder con el modelo de escuela inclusiva. Nosotros podríamos insertar otro prohombre más después del primero en el que le podría decir al amigo que él no le puede dar de cenar, pues la comida que sirve ese día no va a estar adecuada para él, pero le recomienda que acuda a un restaurante conocido donde le prepararán el plato que a él le conviene. Esta nueva situación se podría corresponder con las escuelas especiales. Quedan así recogidos los cuatro momentos que representan la respuesta educativa a la diversidad: abandono, escuelas especiales, integración e inclusión.

Hasta hace algunos años poco importaba para el sistema educativo ordinario que los alumnos tuvieran características, necesidades, intereses, motivaciones y ritmos y estilos de aprendizaje diferentes. Se establecían unos cánones o patrones de instrucción o de enseñanza a los cuales todos los alumnos debían amoldarse, aquellos que no lo hacían, simplemente quedaban fuera del Sistema. Se intentaba reducir la diversidad, homogeneizar las aulas, segregando o excluyendo a grupos y colectivos como mujeres, personas pertenecientes a minoría étnicas o culturales, personas de clases sociales desfavorecidas y

personas con diversidad de capacidades, etc. No se articulaban, dentro del sistema educativo ordinario, medidas de respuesta ante los alumnos que presentaban unas determinadas características y necesidades que excedían a las consideradas “normales”. En el mejor de los casos se atendía a las diferencias, no a la diversidad, en los términos en los que estos conceptos han quedado definidos anteriormente. Señala Parrilla (2002) que las numerosas reformas y ordenaciones del Sistema Educativo han intentado controlar y ordenar la diversidad en la escuela, luchando contra ella, en vez de asumirla como una oportunidad de mejora. A menudo hoy vemos en la práctica cómo esta idea de “librarse” de la diversidad es una constante en los centros de educación secundaria. Se quieren alumnos “normales” para impartirles básicamente el currículo estándar preparado por una editorial.

Un segundo bloque de ideas generales sobre el tema que nos ocupa se relaciona con la distancia entre las proclamas y aspiraciones actuales para una respuesta a la diversidad hoy y una realidad que parece no avanzar demasiado hacia las mismas. En la actualidad, los sistemas educativos como el español que aspiran a ser de calidad, hacen declaraciones de intenciones en la línea de considerar de manera muy relevante las diferencias que existen entre las personas para valorarlas positivamente y aprovecharlas en los procesos educativos. En España, la normativa educativa en sus diferentes niveles (estatal, autonómico, provincial...) establece la diversidad y la respuesta a la misma como uno de los principios fundamentales del Sistema, como veremos. La esencia de tal principio está en dos aspectos que destacamos: por un lado en la consideración de la diferencia como algo natural e inherente a toda persona humana, algo de lo que no hay que huir, ni rechazar, algo que hay que asumir y aceptar como natural y como positivo. Por otro lado este principio supone responder de manera global y eficaz a esa realidad natural. Se considera, en tales intenciones, como hemos apuntado anteriormente, que atender a la diversidad es más que responder a las necesidades educativas específicas de algunos alumnos de manera segregada. La realidad de los centros y de las aulas, al menos en educación secundaria, lamentablemente es otra.

En general, en nuestro sistema educativo se postula que la atención a la diversidad debe ser entendida como el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado. Constituye, por tanto, un principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica cuya finalidad es asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos ante la educación y evitar, en la medida de lo posible, el fracaso escolar y el consecuente riesgo de abandono del sistema educativo, de tal modo que todos puedan alcanzar las capacidades y competencias básicas para participar activamente en la sociedad.

La respuesta educativa a la diversidad supone hoy un compromiso ético por parte de todos los agentes educativos, una transformación global de sistemas e instituciones en donde impere la *cultura de la diversidad* que implica buscar y averiguar cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de algunos alumnos en el aula y que permita construir una escuela sin exclusiones (López Melero, 2004, 2012a). Ello exige

“culturas inclusivas”: un cambio de pensamiento sobre lo que caracteriza al ser humano es la diferencia y no la homogeneidad, una cultura que reconozca, aprecie y festeje la diferencia; así mismo, “políticas inclusivas”: modos de organización sin exclusiones, y además, “prácticas pedagógicas inclusivas”: que propicien la convivencia, el respeto, la aceptación de todos, en un mismo espacio de comunicación y de interacciones sociales.

La razón última que justifica este enfoque educativo la expresan autores como Florentino et al. (2005) quienes reclaman que la educación en la escuela nos debe permitir “progresar en la transformación de la sociedad de la información y la diversidad a la sociedad del conocimiento y la convivencia” (p.1). Es necesaria una educación en valores que favorezca la convivencia en esa sociedad “trabajando la dimensión humana y ética; lo que supone garantizar el acceso a la información, a la alfabetización en y para las tecnologías de la información y la comunicación, la inclusión social y la convivencia basada en una democracia participativa que garantice la dignidad de todas las personas” (Florentino et al., p.1). Para alcanzar esas deseadas aspiraciones no vemos otra forma que concebir la diversidad y la atención a la misma desde la escuela en el modo en el que lo hemos expresado en el apartado uno de este Capítulo.

Hemos indicado por dónde camina (o debiera caminar) actualmente la respuesta educativa a una diversidad compleja. También hemos apuntado las razones para una respuesta educativa de calidad que exige dosis de humanidad, convivencia, tolerancia y respeto como valores esenciales para construir una sociedad democrática, en la que la institución escolar tiene una gran responsabilidad. A continuación expondremos cómo han ido evolucionando las concepciones acerca de la diversidad y de la heterogeneidad a lo largo de la historia (inseparables de las concepciones educativas en general) y cómo, junto a esas concepciones, se han ido ofreciendo unos tipos de respuestas u otras. Pretendemos con ese barrido histórico-legislativo llegar a comprender la situación actual en la que nos encontramos y, si es posible, aprovechar ese conocimiento para avanzar modestamente hacia una perspectiva educativa nueva.

2.2.- Trayectoria histórica: de la Educación Especial a la atención a la diversidad

La atención a la diversidad siempre ha estado vinculada a las personas deficientes, a la atención de grupos que por sus características individuales no se asemejaban a unos patrones de normalidad que presentaba la mayoría. Tradicionalmente han sido vistas las diferencias como algo negativo, asociado a anormalidad a problemático. Cuatro colectivos han sufrido discriminación por esa concepción de la diversidad: grupos sociales desfavorecidos, minorías étnicas (gitanos, inmigrantes), grupos de género y grupos de discapacidad (Moriña, 2008).

Aún hoy en la práctica, como hemos visto, al analizar el concepto de diversidad, la idea de atención a la diversidad sigue asociada al ámbito de la respuesta a las diferencias de grupos de alumnos con necesidades educativas específicas y de compensación educativa. Es inevitable basarnos en las actitudes, creencias y actuaciones vinculadas al

mundo de la personas con deficiencias, retraso mental, inadaptados socialmente, etc. para describir los variados modos de respuesta que de ellas se derivan, a través de los distintos momentos. La mayor parte de los autores consultados señalan cuatro fases en la historia de la atención a la diversidad: marginación y abandono, segregación en escuelas especiales, integración física en las escuelas e inclusión y participación de todos. Para los apartados siguientes tomaremos como referencia los documentos de autores como Parrilla (2002), Sánchez Palomino y Torres González (2002) y Arnáiz (2003), fundamentalmente.

a) El abandono

Durante mucho tiempo la atención (o mejor dicho, la desatención) a las personas diferentes ha estado marcada por el abandono, la marginación y la exclusión social. Las actitudes sociales hacia las personas con deficiencias y conductas “anormales” han sido de consideración como “seres no educables”. Siguiendo a Arnáiz (2003) las explicaciones que encontraban a la deficiencia y a la conducta anormal eran de tipo mítico o misterioso. En Edad Media la deficiencia y conducta anormal era fruto de posesiones demoniacas, se practicaban exorcismos. La actitud hacia estas personas era muy negativa, eran inocentes del Señor, fruto del pecado y del demonio. La gran influencia de la Iglesia en tales consideraciones era evidente.

b) La reclusión, el rechazo y marginación

Durante los siglos XVI y XVIII, por influencia del Naturalismo psiquiátrico, se atribuía a la naturaleza la conducta inadaptada y las deficiencias, ya no era el demonio el causante de tales desajustes. Las actitudes hacia estas personas eran, desde un enfoque asistencial, de caridad y protección. Llega la institucionalización, la exclusión social y la reclusión de los *no productivos* (Revolución Industrial) en asilos y hospitales. Había mezclados en estas instituciones criminales, indigentes, mendigos, enfermos mentales, miserables, etc.

Durante este periodo hubo excepciones con personas ciegas y sordas: Ponce de León (1510-1584) enseñó a hablar a niños sordos con un método oral, Bonet (1579-1633) publica su libro “Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos”, L’Épée (1712-1789) crea la primera escuela para sordos en París. Con personas ciegas también se desarrollaron intentos educativos, así Valentín Hüay (1745-1822) enseña a leer con letras de madera y L. Braille (1806-1852) crea el conocido método de lectoescritura que lleva su nombre.

c) Inicios de la Educación Especial. Avances clínicos y pedagógicos.

Hasta la segunda mitad del siglo XIX no podemos hablar de Educación Especial. Se producen avances en medicina y en pedagogía de la mano de Pinel y Esquirol desde el ámbito clínico, aparecen los primeros tratados de enfermedades mentales y la primera definición científica de la Deficiencia Mental. En pedagogía, Itard, diseñó un programa

educativo sobre el niño salvaje de Aveyron. Desde el ámbito educativo destacan Seguin, Montessori, Decroly, Pestalozzi, Föebel, etc., se crean nuevos métodos de enseñanza intuitiva, natural y activa. Estos avances científicos suponen un cambio de actitud sobre las personas con deficiencia mental: “los enfermos mentales pueden mejorar con una educación adecuada”.

Estos movimientos científicos hacen que coexistan a partir de la segunda mitad del siglo XIX dos líneas paralelas en lo que respecta a la consideración de las deficiencias: una línea educativa, que defiende las posibilidades educativas de estas personas, a pesar de las críticas y fracasos; aunque es una línea minoritaria, es la semilla del futuro cambio de actitudes sociales. Otra línea asistencial, mayoritaria, y que da nombre a un periodo: era del Institucionalismo instaurada desde el siglo XVI, como ya hemos comentado. Las actitudes prevalentes eran: los deficientes son inútiles para la sociedad, hay que atenderles, pero no hace falta educarles. Hay que proteger a la sociedad de estas personas, pues son un peligro; se relaciona de la deficiencia con la inmoralidad y con la delincuencia. El deficiente es indefenso, hay que protegerle de los males de la sociedad, el campo les viene bien, les tranquiliza. En suma, hay que separarles de la sociedad en instituciones alejadas de las ciudades, es lo mejor para ellos (la conciencia social queda tranquila, pues está haciendo lo mejor para ellos) y para la sociedad.

A principios del siglo XX, se produce el desarrollo de la psicometría con los trabajos de Binet y T. Simón. La inteligencia es algo complejo y global, pero se puede medir con un coeficiente intelectual (CI), apareciendo el concepto de edad mental. El CI es algo inamovible, no se puede hacer nada para mejorarlo, solo trabajar hasta donde se pueda. Surge el desarrollo científico de la educación, la racionalidad y científicidad lo inunda todo. Aparecen intentos por encontrar tratamientos eficaces para los problemas de las personas. La atención a las personas con deficiencias se caracteriza por diagnosticar para clasificar, etiquetar y seleccionar.

d) Las escuelas especiales. Segregación

A la luz de los avances señalados en el apartado anterior, se crean escuelas especializadas, con programas propios, técnicas y especialistas, configurándose la Educación Especial como un subsistema educativo diferente y paralelo al ordinario. Toledo González, (1981, citado por Arnáiz, 2003) ha llamado a este periodo “era de las escuelas especiales”, periodo de transición entre la institucionalización y la normalización. Según Arnáiz (2003), los rasgos más característicos de este periodo son:

- La separación y clasificación de alumnos, se trata de establecer grupos homogéneos, para ello es preciso un diagnóstico (etiquetaje) que decidiera la ubicación más adecuada, los normales al sistema ordinario, “no normales” a las escuelas especiales.
- Por otro lado, la especialización como base de los servicios educativos. Derivado de la clasificación se constituyen programas, métodos y servicios diferentes y especializados.

Así queda configurada la Educación Especial como un sistema separado de la educación ordinaria. Proliferan estas escuelas especiales hasta mediados del siglo XX (en España hasta 1985 que comienzan los Programas Experimentales de Integración). La Educación Especial es una disciplina para la educación de los deficientes: centrada en el déficit, con centros específicos, clases especiales, métodos especiales, docentes especializados, etc. Este tipo de educación diferente está orientada bajo los Programas de Desarrollo Individual y tiene como objeto el desarrollo de todas las aptitudes del sujeto: físicas, mentales, afectivo-emocionales, de personalidad, comportamiento y conducta, conocimientos y actitudes.

El mantenimiento de estas escuelas se produce por intereses económicos y sociales. De este modo, la medicina obtiene beneficios al tener que abordar un grupo de población “nueva”. La sociedad controla mejor a delincuentes, peligrosos, enfermos mentales, inadaptados. La escuela ordinaria, que se quita el peso de los torpes, que retrasan, que bajan el ritmo, el nivel de rendimiento y es la causa del fracaso escolar, debido a la presencia de alumnos deficientes en las escuelas ordinarias por ser obligatoria la enseñanza. También había que reducir costes y racionalizar la escuela, a lo que influyó también el tecnologismo educativo. Así, con la Educación Especial, se piensa que la escuela ordinaria queda más homogeneizada y con mayor rendimiento educativo.

El modelo de atención utilizado por estas escuelas especiales es el modelo médico-clínico de atención a las personas con deficiencias. Siguiendo a Sánchez Palomino y Torres González (2002), este modelo se centra en el déficit, bajo estas premisas:

- Las causas de las deficiencias son orgánicas e intrínsecas al sujeto.
- Trata las deficiencias desde la perspectiva de la enfermedad-curación y más en términos asistenciales que desde una perspectiva educativa y de desarrollo personal.
- Interesa conocer las alteraciones del desarrollo y la maduración, valorarlas mediante pruebas estandarizadas para clasificar, etiquetar y ubicar al alumno en un sitio para proporcionarle un tratamiento adecuado altamente especializado.

Varios autores, entre ellos Arnáiz (2003) señalan como positivo de esta etapa la superación de anteriores actitudes tan pesimistas respecto a las personas con deficiencias o con problemas (porque también se incluyen en estas escuelas especiales alumnos con todo tipo de problemas) y del mero asistencialismo. La gran limitación de esta etapa es la consolidación de un sistema educativo segregado del ordinario, el cual ha sido, y es aún hoy, difícil de dismantelar. La clasificación de alumnos y la especialización de servicios, siguen siendo hoy en día un obstáculo para la construcción de una escuela para todos.

e) La normalización de servicios. La integración escolar.

A partir de los años 50 y 60 comienzan a surgir movimientos ideológicos en contra de lo establecido (segregación en escuelas especiales) en los países nórdicos de Europa (Dinamarca, Suecia, Noruega, Gran Bretaña...) en favor de una escuela comprensiva que acepte a todos los alumnos. Esta corriente de normalización promueve la integración de las

culturas minoritarias y de las personas excepcionales (Mikkelsen, 1969; Nirje, 1972; Wolfensberger, 1978, citados por López Melero, 2004). Estamos en la era de la normalización de servicios y como consecuencia en la era de la integración.

Aparece el principio de normalización en Dinamarca en 1959 de la mano de Mikkelsen, durante años director de los Servicios para Deficientes, consiguió que se incorporase a la ley danesa el concepto de “normalización” aplicado a la deficiencia mental. Este autor define la normalización como la posibilidad ofrecer a todos una forma de vida tan normal como sea posible, ya que la vida segregada ofrece pocas oportunidades para aprender como el resto y para integrarse socialmente. Hacer una vida normal en cuanto a horarios, sexualidad, vivir, decidir, ganar dinero, tener vecinos, etc. También supone dar la posibilidad a la sociedad de conocer y respetar formas distintas de ser, pensar y sentir que con la segregación no exista tal posibilidad. Normalizar no es convertir a una persona con retraso mental en normal, sino reconocerle los mismos derechos que al resto. Es aceptarle tal y como es y ofrecerle los servicios necesarios para que aprenda y desarrolle al máximo sus posibilidades.

En Suecia en 1968 se promulga la *Ley de Normalización* donde se apuesta decididamente por la atención educativa, no médica y por la integración de todos los alumnos en centros ordinarios. Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca Pro Niños Deficientes, formuló el principio de normalización de una manera sistemática. Consideraba que la normalización implica la introducción en la vida diaria de la persona con deficiencias de pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las habituales en la sociedad.

En Noruega en 1975 se promulga la *Ley de Educación*. Se sustituye el término Educación Especial por Educación Apropiaada, lo que supone que esa educación está destinada para más personas, no solo para deficientes.

Estos principios se van incorporando a los planteamientos educativos, lo que va a suponer un cambio en la filosofía de la educación especial. A partir de ahora, la educación especial se va a centrar en el proceso de integración que debe seguir cada alumno, poniendo el énfasis en sus potencialidades y no en sus discapacidades.

Continuando con Sánchez Palomino y Torres González (2002), destacamos algunas ideas clave de esta etapa que repercute en el entorno escolar:

- La escuela es un servicio público que debe satisfacer las necesidades de sus clientes, igual que cualquier otro servicio público.
- La educación es un derecho básico de todos y todos tienen derecho a las mismas oportunidades educativas.
- Se aboga por la inserción de la Educación Especial en el marco educativo ordinario.
- Se postula la escolarización conjunta: ofrecer en un mismo marco educativo, una serie de servicios a todos los alumnos sobre la base de sus necesidades.

Resumimos las razones de este “salto” hacia la normalización según los autores que venimos citando:

- Avances en la medicina, psicología y pedagogía fundamentalmente, ofrecen perspectivas más optimistas sobre el desarrollo y el aprendizaje de estas personas. Aparecen nuevas concepciones sobre el CI, la inteligencia es modificable. Comienza a valorarse no solo el déficit sino el entorno como enriquecedor del desarrollo y del aprendizaje, desde concepciones interaccionistas entre desarrollo y aprendizaje. El objetivo ya no es curar, rehabilitar, sino integrar, ofrecer habilidades, valores y actitudes para desenvolverse en la vida adulta.
- La normalización de otros servicios públicos, en el sentido que indicábamos antes. Aparecen pues los principios de normalización, integración, individualización y sectorización.
- Toma de conciencia social sobre la injusticia de la segregación en instituciones. Aparecen primero las clases especiales en escuelas ordinarias. Se defiende la escolarización de los alumnos en centros ordinarios.
- Avances en legislaciones: Declaración de los Derechos de los Deficientes Mentales (DM) de 1966 adoptada por la Liga Internacional de Asociaciones de DM: “los deficientes tienen los mismos derechos que cualquier ciudadano”, “derecho a la educación para promover al máximo sus posibilidades”
- Informe Warnok (1978), presentado al Parlamento Británico.
- Incorporación de los principios de normalización, integración, individualización y sectorización y la extensión de los mismos a países de Europa y América, así como distintas experiencias de integración escolar que se fueron desarrollando y extendiendo.
- Aparecen concepciones acerca de lo que es normal y no normal, dónde está el límite. Hay un cambio de percepción y de valores de la sociedad acerca de las diferencias humanas, aceptar diferentes modos de ser y ofrecer el máximo desarrollo de sus posibilidades.
- Muchas asociaciones privadas ayudan a extender la normalización.

Todo ello es el preámbulo de lo que será la integración escolar, que en España no llega hasta 1985 con los *Planes Experimentales de Integración* impulsados por el Ministerio de Educación y Ciencia del momento.

Hemos visto como el desarrollo de la Educación Especial ha pasado por diferentes etapas a lo largo de su “corta” historia, cada etapa está vinculada a una forma de pensar, sentir y actuar por parte de las sociedades occidentales ante los sujetos diferentes, actitudes que se materializaban en modelos de intervención diferentes. Desde esta perspectiva histórica, hemos tratado de explicitar las actitudes y modelos de intervención más actuales.

Vemos cómo se ha articulado la respuesta educativa a la diversidad en la normativa.

3.- LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA A TRAVÉS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Centrándonos ya en el marco español, haremos un recorrido a través de la legislación escolar sobre cómo se ha configurado y desarrollado la respuesta educativa a la diversidad en nuestro país. Lo haremos principalmente de forma expositiva, sin analizar en profundidad esos cambios en sí mismos, ni las causas, ni el momento histórico y contexto en el que se producen, que podría ser interesante por otro lado. Queremos centrarnos más en el momento actual, concretamente en el paso de la integración a la inclusión, ya que es en este momento el que más concierne a nuestra Tesis.

3.1.-Algunas ideas previas

Comencemos por una idea que se expresaba en el Preámbulo de la *Ley General de Educación* de 1970 “la historia legislativa de la educación en cualquier país, y también en España, ha sido con frecuencia ejemplo de Leyes desprovistas de eficacia, despegadas de la realidad a la que se intentaba, sin embargo, remodelar (Preámbulo, LGE, 1970). Con ello queremos dejar patente que muchas veces la legislación se ha situado en un plano muy distinto al de las situaciones reales que intenta ordenar o modificar. Dadas las bajas expectativas de cambio que ponemos en la legislación actual, esta idea podría bien caber en el preámbulo de una posible futura norma que se dictara posterior a la actual LOMCE (2013).

En este sentido, diremos que venimos reclamando, en varias ocasiones a lo largo de esta Tesis, una legislación educativa vinculada a la realidad social y escolar que, avalada por las investigaciones recientes sobre atención a la diversidad e inspirada en las ideas y principios que se declaran a nivel nacional e internacional sobre escuela inclusiva, introduzca en el seno de las escuelas, sobre todo en las de educación secundaria, de manera firme y diáfana una verdadera Cultura de la Diversidad que permita a los centros y a los docentes organizar y desarrollar prácticas educativas inclusivas. De poco sirve la investigación educativa si queda en congresos, conferencias, cursos, seminarios, convenciones...y en un sinfín de documentos y publicaciones reclamando y reivindicando siempre lo mismo, esa Cultura de la Diversidad, si no se articulan mecanismos legales que exijan, ordenen y faciliten que los resultados obtenidos en dicha investigación se traslade de manera generalizada a los centros educativos.

Una segunda idea que queremos apuntar es que en los últimos tiempos, en España, el consenso y la estabilidad en materia educativa ha sido cada vez menor. Mientras que la *Ley Moyano* (1857) ha estado vigente durante más de un siglo (De Puelles 2008), el Sistema Educativo Español ha conocido después un buen número de grandes leyes promulgadas, por diferentes gobiernos que llegan al poder, cada vez a un ritmo más rápido: *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970), *Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares* (LOECE, 1980), *La Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE, 1985), *Ley de Ordenación General del Sistema*

Educativo (LOGSE, 1990), *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEGCE, 1995), *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002), *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) y la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013).

Así pues, podemos afirmar con De Puelles (2008) que,

Cuando desde una perspectiva histórica nos asomamos al mundo de la educación, la impresión que surge de inmediato es la de una abrumadora floración de reformas educativas. Cualquiera que se haya preocupado por este tema sabe que en los últimos doscientos años se pueden contabilizar numerosos cambios, en el currículo, en la duración de la escolaridad obligatoria, en los diferentes niveles de enseñanza que integran el sistema educativo o en la formación profesional. (p.7)

Los vaivenes del Sistema Educativo en los últimos tiempos han promovido la reclamación de un *Pacto* en materia educativa para que el sistema no quede a merced de las ideologías de los diferentes partidos políticos que llegan al Gobierno. La necesaria estabilidad del sistema redundaría en el establecimiento de unas políticas y modos de organizar la educación, consensuados y coherentes, que beneficiarían a alumnos, familias, profesores, centros educativos y al sistema en su conjunto. Por el momento no parece que dicho Pacto se vaya a materializar.

Refiriéndonos ya a la respuesta a la diversidad, diremos que pesar de ser España pionera, como hemos visto, en las primeras experiencias educativas con sordos en el siglo XVI (Fray Ponce de León funda el Instituto de Sordomudos), nuestro país presenta un notable retraso durante los siglos XIX y XX en el desarrollo de la Educación Especial con respecto a otros países de Europa. Hasta bien entrado el siglo XX la atención a los deficientes se sitúa en el marco caritativo y asistencial. Para hacernos una idea de este retraso, basta observar cómo en los países nórdicos se estaban promulgando disposiciones legislativas en la línea de la normalización e integración y en España aún no se había dictado la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970), la cual diseña dos sistemas educativos paralelos: el ordinario y el especial.

Por otro lado, hemos de destacar la influencia que ha recibido España de otros países en este desarrollo normativo, sobre todo en las últimas décadas, lo que ha supuesto el paso del sistema de educación especial a la normalización e integración escolar. Sospechamos que aún han de pasar algunos años más para que España dé un salto cualitativo desde el modelo de integración (física) imperante en nuestro sistema, hacia un modelo de escuela que incluya a todos los alumnos por el derecho que tienen no solo a estar en la escuela ordinaria, sino a aprender y a participar en ella y desde ella. Percibimos que la legislación recientemente aprobada en nuestro país, como veremos, no estimula decididamente hacia una transformación profunda de culturas, políticas y prácticas educativas que exige el modelo de escuela inclusiva.

3.2.- Normativa que regula la atención a la diversidad

Comenzaremos esta trayectoria histórico-legislativa por la llamada *Ley Moyano* de 1857 y terminaremos con las propuestas normativas actuales (LOMCE, 2013). Intentaremos dejar patente cómo los diferentes hitos legales responden a propuestas ideológicas de los gobiernos que los impulsan en cada momento, por lo cual, a menudo, muchos planteamientos quedan al albur de intereses políticos y partidistas en vez de satisfacer necesidades educativas de los ciudadanos como beneficiarios de un bien esencial que las sociedades democráticas han considerado como un derecho básico.

3.2.1.-Ley de Instrucción Pública. Ley Moyano de 1857

La *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, conocida como *Ley Moyano* por el nombre del impulsor de tal reforma del sistema educativo, establece un ordenamiento de las enseñanzas en España, interviniendo el Estado en la organización, financiación y control de instrucción pública.

Como contexto histórico y social en el que se promulga esta Ley, destacamos a grandes rasgos que la sociedad del momento es preindustrial, rural y estática. Existe una clase obrera mayoritaria, sobre todo, campesinos y trabajadores de fábricas o manufacturas, y otra clase burguesa dominante que tiene el poder político y económico, también está el clero y la nobleza. Políticamente se caracteriza por la lucha entre conservadores y liberales (pertenecientes a la incipiente burguesía), y dentro de estos últimos se distinguen moderados y progresistas. Se suceden las guerras Carlistas, con periodos a veces convulsos y otros de mayor tranquilidad.

Como precedentes legislativos en materia de instrucción destacan la *Constitución de 1812 de Cádiz*, que defiende la universalidad de la Educación Primaria y establecimiento de enseñanzas comunes para todo el estado; el *Informe de Manuel José Quintana* (1814) en el que se defiende que la instrucción debe ser igual, universal, uniforme, pública y libre; *Reglamento General de la Instrucción Pública* de 1821 que regula una nueva estructura educativa por los liberales. Se suceden gobiernos entre los liberales (moderados y progresistas). Una década progresista con ideas secularizadoras de la enseñanza (desamortización). Otra década moderada (1843-1854), de mayor tranquilidad por los consensos entre progresistas y moderados. En 1845 se aprueba el *Plan General de Estudios* (llamado Plan Pidal) en el que se establecen las bases para la primera definición del sistema educativo contemporáneo, que se realiza con la promulgación, en este ambiente liberal, de la *Ley Moyano* en 1857. (MECD, 2004)

El articulado de la *Ley Moyano* (1857) se reparte en cuatro secciones, cada una con sus correspondientes títulos y capítulos. La sección primera se ocupa de los estudios; la segunda, de los establecimientos de enseñanza; la tercera, del profesorado público; y la cuarta, del gobierno y administración de la Instrucción pública.

Las enseñanzas quedan divididas en primera enseñanza y segunda enseñanza. La primera enseñanza, que estudiarán los niños de 6 a 9 años, comprende primera enseñanza

elemental y primera enseñanza superior (art.1). La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles (art. 7) y gratuita para los que no la puedan pagar (art. 9).

La segunda enseñanza comprende: Estudios generales, de dos años de duración, y Estudios de aplicación a las profesiones industriales, con cuatro años de duración (arts. 12 y 13). Concluida la segunda enseñanza se podía acceder a la enseñanza superior en Facultades, en Escuelas Superiores o en Escuelas Profesionales. A esta segunda enseñanza ya no acceden las clases más bajas, quedando así una estructura bipolar de la enseñanza (De Puelles, 2008).

Es llamativo el artículo 5 en el que se establece que en las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán algunos estudios que sí deben realizar los niños. Se sustituyen por “Labores propias del sexo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores y Ligeras nociones de Higiene doméstica”. Además deben estudiar separados, “únicamente en las Escuelas Incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida (art.103). También se establece distinto salario para los maestros y para las maestras (art. 182 y art.194). Responde, esta normativa, a una cultura y una sociedad en donde la igualdad de género y la no discriminación por ese motivo no eran valores establecidos.

Interesante, desde el punto de vista de atención a la diversidad, es el artículo 6 que dice así:

La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearan con este objeto: sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta ley. (art. 6)

El artículo 108 establece que el Gobierno promoverá las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, “procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados”.

No debemos olvidar la tradición de España respecto a la atención a estas personas (sordos y ciegos), por lo que no es de extrañar que se incluyeran estos artículos. Sí es llamativo el término “desgraciados”, aunque en aquella sociedad no tuviera el matiz peyorativo que le podemos otorgar hoy. No se plantea la atención educativa a otro tipo de deficiencias. “La *Ley Moyano* no contempla la educación explícita del alumnado con minusvalías físicas o deficiencias intelectuales” (Fernández Santamaría, 2011). Ya se planteaba entonces la necesidad de luchar contra el absentismo escolar, imponiendo multas a los que, habiendo escuela en su entorno, no acudieran a ella (art. 8).

Algunas cuestiones más que destacamos de esta Ley son:

- El paso de unas enseñanzas a otras suele estar precedido de un examen. (Parece ser esta una constante en nuestro Sistema hasta la actualidad).

- El Gobierno publicará programas generales para todas las asignaturas y los profesores deben atenerse a ellos (art. 84). Muestra la poca autonomía de los centros y de los docentes y el poder de control del Gobierno en materia educativa, es decir el carácter centralista de la instrucción (MECD, 2004).
- Se utiliza el libro de texto que indique el Gobierno de manera generalizada. (Esto parece no haber cambiado mucho en casi 160 años).
- Se establece la educación de adultos (art. 106).
- Especifican los requisitos y la formación para ser Maestro. También para ser Maestra (art. 71 y art. 114).
- El peso de las Iglesia en la enseñanza tanto pública como privada, aunque dismanteló el monopolio educativo que la Iglesia había tenido en la educación del Antiguo Régimen.
- La incorporación de estudios técnicos y profesionales a la enseñanza.

Esta Ley aporta una ordenación del sistema educativo, establece muchos de los aspectos que aún hoy mantenemos (enseñanza pública-privada, gratuidad y obligatoriedad en la enseñanza primaria, uniformidad de los planes de estudio, etc.) con la lógica variación. Será en 1970, con la *Ley General de Educación* cuando el derecho a la educación y la democratización de la educación comienza a ser realidad en la medida que el acceso a la educación postobligatoria comienza a extenderse entre las clases obreras. En lo que respecta a la respuesta educativa a la diversidad, destacamos la mención explícita a la atención educativa a las personas con deficiencia auditiva y visual en establecimientos especiales. Otro tipo de deficiencias no se contemplan.

En cuanto al desarrollo de esta Normativa diremos que no se aplica con rigor hasta bien entrado el siglo XX. En 1910 se crea el *Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales*, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, lo que significó que por primera vez se tuviera en cuenta a nivel oficial otras deficiencias que no fueran auditiva y visual. En 1914 se crea el *Patronato Nacional de Anormales*, fruto de la separación de la sección correspondiente del primer Patronato creado y en 1917 se crean tres patronatos: *Patronato Nacional de Sordomudos*, *Patronato Nacional de Ciegos* y *Patronato Nacional de Anormales Mentales*. Cada uno con diversas funciones estadísticas, educativas, de organización, etc. En 1922 se crea la *Escuela Central de Anormales*. En 1930 el Ministerio de Instrucción Pública crea la *Escuela Nacional de Anormales*, única escuela pública para “atender la educación de los menores atrasados mentales hasta los 14 años” y con esa denominación llegará hasta el año 1960 en el que pasará a llamarse *Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica*.

El Gobierno de la República creó en 1931 el *Plan Profesional* que contemplaba en los estudios de magisterio un curso de educación de anormales y el Ministerio de la Gobernación potencia la atención a los enfermos mentales en las casas de salud. En 1934, el Ministerio de Instrucción Pública crea el *Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes* y se potencian tres modalidades educativas: educación según el tipo de

deficiencia, una cultura general y una formación profesional u ocupacional. Durante los primeros años de Dictadura de Franco pocos cambios hubo al respecto. Pasó casi un siglo y apenas se hizo nada por ofrecer alguna respuesta educativa a las personas con deficiencias. Las actitudes que prevalecían en la sociedad del momento acerca de las diferencias eran de vergüenza, exclusión y reclusión. La tarea educativa en estas instituciones se limitaba a tareas asistenciales fundamentalmente. Hemos de destacar algunas excepciones que nos muestra Fernández Santamaría (2011) como “D. Francisco Pereira, Doña María Soriano y Doña Carmen Gayarre influyeron decisivamente en el despertar de una conciencia social favorable al reconocimiento del derecho a la educación de los deficientes intelectuales” (p.83).

3.2.2.- Ley de Enseñanza Primaria de 1945

Esta Ley establece por primera vez la creación por parte del Estado de escuelas especiales totalmente segregadas del sistema educativo ordinario, favoreciendo la proliferación de centros específicos y escuelas especiales sobre todo en la década de los 60 y a manos de iniciativas religiosas y privadas.

El artículo 33 señala que:

El estado, para atender a la niñez desvalida y proporcionarle educación adecuada, establecerá Escuelas especiales para niños anormales y deficientes mentales y fomentará las de iniciativa privada. Así mismo creará y fomentará Escuelas, igualmente especiales para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos. Todas se regirán por reglamentos peculiares.

Su profesorado formará parte del Escalafón nacional y disfrutará la gratificación que se fije. Todo él habrá de ser titulado, además, en la especialidad que regenta.

En su formación, que se realizará en determinadas Escuelas de Magisterio, se continuará de acuerdo con los procedimientos científicos modernos, la peculiar tradición pedagógica española.

(*Ley de Educación Primaria de 1945*).

También el artículo 35 recoge el establecimiento de Escuelas reformativas para escolares que hubieran cometido faltas. Se promueve la idea de regenerar a estos alumnos mediante métodos educativos.

A partir de esta Ley, en 1953 se crea el *Patronato de Infancia Anormal* intentándose por vez primera la coordinación entre el Ministerio de Educación con los estamentos de Gobernación y Justicia. En 1956 se transforma en *Patronato Nacional de Educación Especial*, dedicado más a registro, control, clasificación y censo de las personas con deficiencias. En 1960, como ya hemos dicho, la *Escuela Nacional de Anormales* se transformó en *Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica*.

A pesar de estos esfuerzos por parte del Estado, será la iniciativa privada (Asociaciones de Padres y Patronatos privados) la que impulse la creación de centros de educación especial. Las actitudes sociales hacia las personas diferentes dejaban mucho que

desear, las acciones educativas escasean en beneficio de una atención aún de carácter asistencial. Es la era de las escuelas especiales (Toledo González, 1981, citado en Arnáiz, 2003).

En síntesis, podemos concluir que hasta 1970, año en el que se promulga la *Ley General de Educación*, con respecto a las personas “diferentes”, sólo hubo tímidos intentos de articular una especie de Educación Especial basada en la creación de centros específicos de educación para los niños “mentalmente disminuidos”, es decir, que sólo se consiguió que existiera una red de centros y, a lo sumo, unas enseñanzas paralelas al sistema ordinario. Si bien no podemos decir que las actitudes sociales fueran de absoluto rechazo a las personas con alguna deficiencia, sí destacamos el marcado carácter de segregación y asistencial respecto a la atención a estas personas.

Es justo mencionar que durante los años sesenta se progresó mucho gracias al papel desarrollado, a favor de las personas con discapacidad, por parte de los propios padres y de las asociaciones de familiares.

3.2.3- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)

Tras más de cien años sin que se produjese una reforma importante (sí se produjeron reformas parciales), el sistema educativo español no se ajustaba ya a las necesidades de la sociedad española. Se necesitaba una respuesta a la demanda creciente de democratización de la educación y a las necesidades de una sociedad dinámica, urbana e industrial distinta a la sociedad a la que respondía la *Ley Moyano* (De Puelles, 2008).

Casanova (2011a) califica esta Ley como “texto eminentemente pedagógico que supuso, a mi entender, una importante transformación tanto en el ámbito propio al que se dirigía —el sistema educativo—, como en la sociedad de los años inmediatos a su implantación (...) impuso un avance enorme en la visión y el enfoque de lo que debía ser la educación en las últimas décadas del siglo XX” (p.9).

A nivel general esta Ley supuso una reorganización de la educación que desde hacía muchos años no se había realizado.

Un resumen de las características más relevantes del Sistema regulado por la LGE (1970) puede ser el siguiente:

- Generalización de la educación de los 6 a los 14 años para toda la población, rompiendo así la estructura bipolar (De Puelles, 2008).
- Preocupación por la calidad de la enseñanza para todos.
- Presencia notable de la enseñanza privada en los niveles no universitarios.
- Un sistema educativo poco selectivo en comparación con otros países.
- Preocupación por establecer relaciones entre el sistema educativo y el mundo laboral, en el sentido de que la educación prepare para el trabajo.

- Configuración de un sistema educativo centralizado, que trajo consigo una uniformidad en la enseñanza.

Lo relativo a la Educación Especial y a la atención a la diversidad, se recoge en el Capítulo VII en los artículos del 49 al 53. Por fin se reconoce el derecho a la educación de las personas diferentes, eso sí, en un sistema paralelo al ordinario. Reproducimos literalmente a continuación los artículos correspondientes.

Artículo cuarenta y nueve.

Uno. La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Dos. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

Artículo cincuenta.

El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional elaborará el oportuno censo (...).

Artículo cincuenta y uno.

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible.

Artículo cincuenta y dos

El Ministerio de Educación Y Ciencia, en colaboración con los Departamentos y Organismos competentes, establecerá los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de educación especial, que se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente o inadaptado y no a su edad.

Artículo cincuenta y tres

La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los Centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales.

(Ley General de Educación de 1970)

Como rasgos a destacar en lo que atañe a la respuesta educativa a los alumnos de educación especial tenemos:

- Se universaliza la educación y llegan a las aulas un contingente de alumnos que anteriormente eran excluidos. Es la primera Ley española que contempla la educación de todos.
- Pérdida del carácter asistencial de la Educación Especial y promoción de un tratamiento educativo integral. Plantea por primera vez el compromiso social y la necesidad de atender educativamente a estos alumnos. Ya no se percibe como un tratamiento sanitario y asistencial sin más, sino como una necesidad educativa.
- Propone dos tipos de centros: Aulas de Educación Especial en centros ordinarios para deficientes ligeros y Centros Específicos de Educación Especial para deficientes profundos. Esto supone un tímido acercamiento a la escuela ordinaria de alumnos con dificultades de aprendizaje, antes excluidos. Un acercamiento al modelo de integración (al menos física).
- La finalidad de la educación especial es preparar mediante un tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes e inadaptados para que se incorporen a la vida social y al trabajo. Se ofrecía un tratamiento basado en la valoración del déficit, para etiquetar y clasificar, llevado a cabo por los servicios de orientación, los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y los servicios socio-sanitarios.
- Configura la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario: objetivos, estructuras, programas (Programas de Desarrollo Individual) diferentes.
- Por primera vez se contempla en la normativa la educación de los escolares superdotados, aunque que tardará bastante más tiempo en ser asumida legalmente por el sistema educativo (hasta 1996).

Llama la atención que se refiera a estos alumnos en los términos tan peyorativos como “deficientes e inadaptados”. Este último vocablo, por sí solo, encierra ya toda la concepción social respecto a la discapacidad: son inadaptados, toda la “culpa” está en ellos, la sociedad, el sistema es el que es y no se puede modificar, será la persona de educación especial la que hará las modificaciones necesarias para adaptarse.

Aunque mucho de lo prescrito no se cumpliría hasta más tarde, se ha de reconocer que esta Ley en España supuso un avance para la respuesta educativa a los alumnos. Bien es cierto que, mientras tanto, en el Norte de Europa ya se estaban planteando la Integración a la luz del precedente principio de normalización, en España se estaba legislando y ordenado un sistema de educación especial paralelo al ordinario.

En 1975, se crea el *Instituto Nacional de Educación Especial* como organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, con el fin de extender y perfeccionar la educación especial. Concretamente este instituto asume estas funciones:

- El establecimiento de las directrices básicas para la prestación de la educación especial determinando objetivos y programas.
- Regular la propuesta de ordenación de las enseñanzas de educación especial que hubieran de impartirse en los centros docentes, tanto estatales como no estatales.

- Promover la participación en las corporaciones, asociaciones y entidades públicas, regulando al efecto convenios de colaboración y de coordinación financiera.
- La promoción y el impulso de la investigación; y la determinación de los objetivos, estructura y contenidos de los programas de educación especial y de los cauces de colaboración en la materia del Departamento de Educación con otros ministerios.
- Velar por el cumplimiento de las disposiciones relativas a la educación especial y ejercer las funciones de inspección y coordinación sobre los centros de educación especial. (Jiménez, 2001; LGE, 1970).

El *Real Decreto 1027/76 de 9 de abril de 1976*, crea el *Real Patronato de Educación Especial* cuyas funciones eran el impulsar la educación especial, coordinar de las actividades relacionadas con la educación de los alumnos con deficiencias físicas o psíquicas y establecer cauces oportunos de colaboración entre centros públicos y privados. Pasa, este Real Patronato, a denominarse *Real Patronato de Educación y Atención al Deficiente* en 1978, organismo con una nueva composición y funciones específicas.

El *Instituto Nacional de Educación Especial*, ayuda al *Real Patronato de Educación y Atención al Deficiente* a elaborar el *Plan Nacional de Educación Especial* de 1978 y con él a canalizar, coordinar y planificar todo lo relativo a la educación especial de tal manera que ésta desapareciera como tal para convertirse en un subsistema del sistema educativo general.

3.2.4.- Plan Nacional de Educación Especial de 1978

Este Plan, elaborado como hemos apuntado por el *Instituto Nacional de Educación Especial* a instancia del *Real Patronato de Educación y Atención al Deficiente*, supuso una nueva forma de pensar, sentir y actuar de la sociedad respecto a la Educación Especial. Partiendo de unos supuestos teóricos, establece de manera utópica los principios de normalización, integración, individualización y sectorización como principios que han de regir la atención a las personas con deficiencias, que alcanzarán su categoría normativa en la *Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)* de 1982.

Resumimos seguidamente los supuestos teóricos de los que parte este Plan para observar cómo avanzan las concepciones respecto de la deficiencia y su respuesta educativa:

- Todo ser humano tiene el derecho a la Educación que precise según sus necesidades, para el máximo desarrollo de sus capacidades.
- Todos son educables independientemente de su grado de deficiencia o minusvalía.
- Lo importante es la detección previa de necesidades reales allí donde se produzcan y responder a ellas.
- Las necesidades son particulares y por ello es tan posible hablar de “Educaciones Especiales” como de Educación Especial.

- La educación debe ser integral e integradora y facilitar la incorporación a la comunidad.
- La educación debe ser lo más “educación” que pueda y lo menos “especial” posible, supone que el sistema educativo se adaptará a las necesidades individuales de los alumnos.
- La Educación Especial es una modalidad del sistema general y por ello debe ser también obligatoria y gratuita.
- Los deficientes e inadaptados utilizarán los servicios normales de su sector comunitario.

Estos supuestos se concretan en los principios de normalización, integración, individualización y sectorización. Hemos de tener en cuenta que en este mismo año de 1978 se publica en el Reino Unido el Informe Warnock. Informe encargado por el secretario de educación a una comisión de expertos y llevado al Parlamento Británico. Reproducimos a continuación las definiciones literales que publica el *Plan Nacional de educación Especial*.

Normalización: Los servicios ordinarios ofrecerán a las personas deficientes las atenciones que necesiten. “Sólo cuando las especiales circunstancias de aquéllas lo impongan o lo aconsejen, podrán recibirlas en instituciones específicas, teniendo presente que este tratamiento especial no tenderá a crear situación alguna de privilegio, sino sólo de excepcionalidad” (Conclusiones, PNEE, 1978).

Integración escolar: todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria que les corresponda según su edad y situación geográfica.

La Educación Especial debe impartirse, hasta donde sea posible, en los Centros ordinarios del sistema educativo general; sólo cuando resultase absolutamente imprescindible, se llevará a cabo en Centros específicos, debiendo configurarse la estructura y régimen de estos Centros de forma que faciliten la integración de sus alumnos en Centros ordinarios” (Conclusiones, PNEE, 1978).

Individualización de la enseñanza: elaboración de un programa de desarrollo individual para el alumno discapacitado que asista a la escuela ordinaria. Implica que “cada deficiente o inadaptado ha de recibir precisamente la atención educativa que requiera para el desarrollo máximo de sus capacidades y su realización, personal. Esto significa que el niño deficiente o Inadaptado constituye el Centro irremplazable de la Educación Especial” (Conclusiones, PNEE, 1978).

Sectorización de servicios: creación de equipos multidisciplinares que atiendan las necesidades del sector sin dar lugar a que separen a los niños de su entorno. “Supone la aplicación del criterio normalizador a la integración social de la formación de los deficientes, de forma que éstos reciban la educación que requieran dentro de lo que pudiera considerarse su medio ambiente natural” (Conclusiones, PNEE, 1978).

Aunque como hemos dicho, estos principios no tienen efecto hasta más tarde, en la práctica este Plan supuso cambios importantes. Destacamos como rasgos más significativos:

- El trabajo entusiasta de maestros y especialistas
- El desarrollo de nuevos métodos y técnicas
- Se difunden en revistas, congresos, encuentros, resultados de experiencias, investigaciones, etc.
- Se produce una intensa actividad legislativa
- Se amplían y mejoran otros servicios públicos y privados

Se observa en el establecimiento de estos principios un enorme avance con respecto a la consideración y respuesta educativa a los alumnos con deficiencia. Además las repercusiones de este Plan para el establecimiento del modelo de Integración en España van a ser decisivas. Así lo recoge Jiménez (2001):

La principal virtualidad del Plan consistió en que fue asumido por una norma de máximo rango, la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982. Sentó además las bases del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, que, con las Órdenes Ministeriales de desarrollo correspondientes, supuso la extensión de la integración escolar. El movimiento de reforma fue asumido también por las Comunidades Autónomas competentes en educación, de modo que el Real Patronato pudo ver que su iniciativa estaba encauzada. Así lo confirmaría el Real Decreto 696/1995, de 25 de abril, sobre Ordenación de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. (p.23)

Aunque la *Ley de Integración Social de los Minusválidos* de 1982 no es una norma estrictamente educativa, por este motivo de elevar a rango de Ley esos principios, y sentar las bases de la integración escolar, ha tenido una repercusión trascendental en el ámbito educativo.

3.2.5.- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)

Como decimos, la LISMI (1982), no es una Ley propiamente educativa, pero por la importancia citada, la incorporamos a esta recopilación.

Se basa en los derechos que los artículos 27, y sobre todo el artículo 49, de la Constitución de 1978 reconoce a los minusválidos. Abarca todos los aspectos de la vida de las personas con discapacidad, y no sólo los referidos a las etapas educativas. Reproducimos el artículo 49 de la Constitución Española de 1978 por la relación tan directa con el tema que nos ocupa.

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran y los amparará especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos. (Constitución Española, 1978, art. 49)

Esta Ley, la LISMI (1982), define las diferencias entre deficiencia, discapacidad y minusvalía. *Deficiencia* como pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. *Discapacidad* como toda restricción o ausencia debida a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. *Minusvalía* como la situación desventajosa para determinados individuos como consecuencia de una deficiencia o discapacidad.

La mayor aportación de esta normativa es la desviación del acento del individuo al entorno. Se centra en los recursos, las actuaciones e intervenciones que la sociedad y el entorno pueden ofrecer para compensar las limitaciones. Esto aporta una concepción interactiva de la minusvalía. Se comienza a considerar el contexto, que confiere carácter relativo e interactivo a las necesidades de las personas. Una persona es tanto menos minusválida cuanto más adaptado está el medio familiar, educativo y sociolaboral para compensar el efecto de sus discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales.

Como ya hemos apuntado, esta normativa reafirma, los principios del *Plan Nacional de Educación Especial*, dándoles carácter normativo y comprometiendo a la Administración Educativa a desarrollar una política de integración de la Educación Especial en el sistema ordinario. En definitiva se trata de la creación de un nuevo modelo educativo.

Recogemos a continuación algunas partes del articulado en donde se observa el calado y la importancia de la Disposición.

El minusválido se integrará en el Sistema Ordinario de la Educación General recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce (art. 23.1).

La Educación Especial será impartida transitoria o definitivamente, a aquellos minusválidos a los que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario y de acuerdo con lo previsto en el artículo veintiséis de la presente Ley (art. 23.2).

La educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo general, de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo, según las condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno y se iniciará tan precozmente como lo requiera cada caso, acomodando su ulterior proceso al desarrollo psicobiológico de cada sujeto y no a criterios estrictamente cronológicos (art. 25).

La educación especial es 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 (art. 26.1).

El art. 26.2, establece los objetivos de la educación especial: La superación de las deficiencias, la adquisición de conocimientos y hábitos para la autonomía, desarrollo armónico de su personalidad y la incorporación a la vida social y laboral.

Solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación para minusválidos se llevará a cabo en Centros específicos. A estos efectos funcionarán en

conexión con los Centros ordinarios, dotados de unidades de transición para facilitar la integración de sus alumnos en Centros Ordinarios (art. 27).

El artículo 28, establece la necesidad de personal imprescindible, cualificado y especializado.

El artículo 29 instituye que todos los hospitales tendrán que contar con una sección pedagógica. El artículo 30 se redacta así:

Los minusválidos, en su etapa educativa, tendrán derecho a la gratuidad de la enseñanza, en las instituciones de carácter general, en las de atención particular y en los centros especiales, de acuerdo con lo que dispone la Constitución y las de leyes que la desarrollan (art. 30).

Dos grandes aportaciones de esta Ley nos parece importante resaltar: por un lado se observa en el articulado cómo se establece una educación especial integrada en el sistema educativo ordinario; por otro, la idea de definir la educación especial como un proceso integral, dinámico y flexible. Nos parece que se están sentando las bases para poner énfasis en el entorno y la necesidad de incidir sobre él, desviando el foco de las limitaciones y dificultades del alumno. Desafortunadamente, han pasado 33 años desde la promulgación de esta Ley y observamos hoy cómo una de las claves que impiden avanzar hacia modelos inclusivos es precisamente la resistencia en las escuelas al cambio cultural, que permita analizar la realidad y las dificultades que puedan presentar algunos alumnos desde un punto de vista más dinámico e interactivo.

3.2.6.-Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre de ordenación de la Educación Especial

Viene a regular la anterior Ley (LISMI, 1892). Pretende ordenar los objetivos, estructura, duración de los programas y límites de la educación especial se ajuntarán (como establece la LGE, 1790) a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada disminuido.

En el artículo primero se establece que “la Educación Especial tiene como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo y rehabilitación adecuados, a las personas que presenten deficiencias o inadaptaciones para su incorporación tan plena como sea posible, en cada caso, a la vida social” (*Real Decreto 2639 de 1982*).

En los artículos siguientes define los principios de individualización (consideración de las características individuales para el máximo desarrollo de capacidades), integración (adaptación personal, escolar, social y laboral de los disminuidos mediante actividades rehabilitadoras), normalización (uso de programas ordinarios, cuando sea posible) y sectorización (contemplar demandas y demandas sociales junto con las características geográficas y familiares).

Se concretan las modalidades de escolarización de las personas de educación especial:

- Integración completa en unidades ordinarias con programas individualizados.

- Integración combinada entre unidades ordinarias y centros de educación especial en algunos momentos de la jornada escolar.
- Integración parcial mediante escolarización en unidades de educación especial en centros ordinarios, permitiendo participar a los alumnos en algunas actividades ordinarias. La mayor parte de la jornada escolar, en la unidad de educación especial.
- Escolarización en centros específicos de educación especial.

Además se establece que los programas se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de cada sujeto y no a su edad. Además se establecerá una modalidad específica de Formación Profesional para la integración social y laboral.

También en este *Real Decreto* se instituyen los Equipos Multiprofesionales quienes realizarán la valoración pluridimensional de necesidades y capacidades y se propondrá el programa de desarrollo individual más adecuado para que el profesorado especializado lo aplique. En estos momentos es el *Instituto Nacional de Educación Especial* el encargado de proponer y coordinar todas las actuaciones relativas a la educación especial.

Tras una reorganización del Ministerio de Educación y Ciencia se crea la Subdirección General de Educación Especial, dependiente de la Dirección de Educación General Básica, y por tanto del Ministerio de Educación y Ciencia, suprimiendo el *Instituto Nacional de Educación Especial*.

3.2.7.- Real Decreto 334/1985 de ordenación de la Educación Especial

Integra todas las leyes anteriores y fundamenta un nuevo concepto de la Educación Especial. Este *Real Decreto* “constituye el paso decisivo para la aplicación efectiva de los cuatro principios inspiradores del Plan Nacional y expresamente consagrados en la *LISMI*” (Fernández Santamaría, 2011, p.88).

Este *Real Decreto* propone como idea central que se dote a la institución escolar de unos servicios y recursos para favorecer el proceso educativo, evitar la segregación y facilitar la integración del alumno disminuido en la escuela ordinaria. También prevé la escolarización en centros específicos de educación especial y la coordinación dentro del Sistema Educativo, de forma permanente, de los centros de educación especial con los centros ordinarios.

Recogemos a continuación las ideas más importantes, que van a servir de base para el diseño y desarrollo normativo posterior, la LOGSE de 1990 y demás disposiciones que la desarrollan.

Aparece un nuevo concepto de Educación Especial. Partiendo del derecho constitucional de todo ciudadano a la educación, define la Educación Especial como parte integrante del Sistema Educativo (art. 1) y la define como el conjunto de apoyos, recursos, servicios y adaptaciones que un alumno necesita para hacer efectivo su derecho a la educación.

La Educación Especial ya no es la que reciben algunos alumnos en función de su discapacidad, con objetivos, currículo y programas diferentes.

Ya no se trata de diagnosticar las deficiencias para proponer, en función de ellas, el tratamiento o rehabilitación más adecuado, sino de analizar cuáles son las ayudas pedagógicas para que el alumno progrese según sus necesidades. Esto supone un nuevo concepto importante: se pone énfasis en las ayudas del entorno, no tanto en el déficit del alumno. Asimismo, se definen los mismos objetivos educativos para todos los alumnos.

Por otra parte, se establece el principio de adecuación de las enseñanzas a las características de los alumnos. Todo profesor debe adecuar el currículo (no solo el personal especializado). En este sentido el artículo 17.1 establece “las adaptaciones del sistema pedagógico ordinario, que tendrán por objeto posibilitar o facilitar al alumno disminuido o inadaptado su proceso educativo, podrán concretarse en acomodar a las peculiaridades físicas, sensoriales o intelectuales de aquel el contenido o desarrollo de los programas ordinarios, los métodos o sistemas de impartición de los mismos, el material didáctico y los medios materiales utilizados, o las pruebas de evaluación de conocimientos que correspondan (...)”

La escolarización de estos alumnos se llevará a cabo en centros ordinarios, siempre que sea posible, es decir en el entorno menos restrictivo posible (Art. 2). Cuando un alumno sea escolarizado en un centro de Educación Especial, se revisará periódicamente su modalidad de escolarización (art.3). Existirá coordinación entre centros ordinarios-específicos.

Este *Real Decreto* crea las condiciones para la puesta en marcha del *Programa de Integración Escolar* propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia este mismo año por medio de la *Orden de 20 de marzo de 1985*, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985-1986. Afirma Casanova (2011a) que esta Orden fue decisiva:

...a partir de la cual comienza a ser un hecho cierto la “integración” de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, lo cual llevó al cambio de configuración estructural del sistema educativo, pues, ahora sí, los centros de educación especial quedaron para la atención al alumnado que, ciertamente, no era posible incorporar a los centros ordinarios, bien por su multidiscapacidad o por la gravedad de la presentada (Casanova, 2011a, p.11).

En fin, este *Real Decreto* supone la clave del paso de las escuelas especiales, a la normalización e integración y del modelo del déficit al de necesidades educativas especiales, pasando España por un proceso de reconceptualización de la Educación Especial. A partir de este *Real Decreto* y hasta la promulgación de la LOGSE (1990), se suceden una serie de normativas que pasamos a comentar brevemente.

3.2.8.-Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)

No la podemos considerar una Ley que aborde de manera específica la atención a la diversidad. De manera general se establece que “Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad” (art. 1.1).

En el artículo 6.1, recoge: “Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando”. De manera más concreta, en el punto 3, letra h) de este artículo sexto y haciendo alusión a los derechos básicos de los alumnos se dice que todos tienen derecho “a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo” (art. 6.3.h).

Es llamativa la utilización del término “necesidades educativas especiales” que quedará conceptualizado en la LOGSE (1990) cinco años después.

3.2.9.-Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

El *Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial*, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, tiene como finalidad esencial garantizar “el desarrollo, contraste y difusión de las orientaciones educativas derivadas de la legislación en el campo de Educación Especial” (art. 1). En realidad supone proporcionar una fuente de recursos humanos y materiales indispensables para el desarrollo del nuevo modelo de Educación Especial.

Entre las funciones del *Centro Nacional de Recursos* destacaban: la realización de estudios para el desarrollo de la Educación Especial, la elaboración y adaptación de los instrumentos de evaluación y el asesoramiento para el diagnóstico de las necesidades educativas, la preparación de los diseños curriculares, materiales, textos y nuevas tecnologías, la orientación a los padres, la colaboración en el perfeccionamiento del profesorado y de otros profesionales, la promoción de la investigación, el conocimiento y la difusión de los recursos disponibles (art. 2).

Este Centro de Recursos es un referente técnico y fundamental para el desarrollo del proceso de integración, así como también resulta relevante su activa participación en la posterior evolución de la Reforma de 1990.

Destacamos a continuación tres normativas publicadas antes de la promulgación de la LOGSE (1990), ya que nos parecen interesantes porque sientan precedentes para que la nueva Ley tuviera “el camino abierto” para su promulgación. Las actitudes sociales y modos de pensar respecto a las discapacidades son ya muy favorables para que una Ley,

que reorganice el Sistema de manera general, tenga aceptación y acogida, también en lo referente a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

3.2.10.-Orden Ministerial de 23 de junio de 1989

Sobre mantenimiento de los centros de Educación General Básica y Preescolar como Centros Permanentes de Integración.

Tras las oportunas evaluaciones de los Programas Experimentales de Integración y confirmada la positividad de los mismos (Casanova, 2011) se van ampliando el número de profesores de apoyo y el número de alumnos con necesidades educativas especiales que acceden a cursar su escolaridad básica en centros ordinarios. Mediante esta Orden Ministerial, el Ministerio de Educación y Ciencia dispuso declarar Centros Permanentes de Integración a los que habían sido seleccionados para iniciar el Programa Experimental el curso 1986-1987.

La integración, el hecho de que cada vez más alumnos con discapacidades fueran escolarizados en centros ordinarios, va siendo ya una realidad en España por estas fechas.

3.2.11.- Resolución de 15 de junio de 1989, de la Dirección de Renovación Pedagógica, por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB.

Hace referencia a las orientaciones que deben seguirse al transformar las unidades de educación especial en los centros ordinarios de Educación General Básica. Asimismo se explican las funciones que tienen los profesores de apoyo en el aula para responder a las necesidades educativas especiales.

Observamos cómo se está imponiendo y generalizando el modelo de integración de un modo imparable.

3.2.12.- Orden de 15 de enero de 1990 sobre planificación de la Educación Especial y ampliación del Programa de Integración para el curso 1991-1992

Sigue las directrices del *Real Decreto Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial* y encomienda a las administraciones educativas, sobre todo a las Direcciones Provinciales, la adopción de una serie de medidas en la planificación de la educación especial. Entre ellas se encuentran: orientar hacia la escolarización en centros ordinarios, utilizar los recursos existentes, asegurar la oferta educativa para alumnos con necesidades especiales, atención en zonas rurales, establecer centros preferentes de integración en deficiencia motórica o auditiva, estabilidad del profesorado en los centros propuestos para el Programa, etc.

El modelo de la integración sigue avanzando y se seleccionan y amplían nuevos centros que se acogen al Programa de Integración.

Como se puede observar, antes de la LOGSE (1990) ya hay cierto recorrido y experiencia de integración escolar en España. Ya está implantado un modelo de Educación Especial no separado ni paralelo al sistema educativo ordinario, sino que la Educación Especial forma parte del Sistema de un modo real, puesto que ya, físicamente al menos, muchos alumnos con necesidades especiales acuden a los centros escolares ordinarios. La LOGSE (1990) viene a dar carácter normativo con rango de Ley a estos modos de responder a los alumnos “diferentes”.

3.2.13.- Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE)

En este contexto de actitudes más o menos favorables en la comunidad escolar y en la sociedad en general hacia el modelo de la normalización e integración educativa, alentado en parte por la legislación precedente e impulsada por experiencias previas de integración un tanto consolidadas y generalizadas, se publica la LOGSE (1990).

Esta Ley reordena todo el sistema educativo y amplía la edad de escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años, como hemos comentado en el Capítulo I. Supone dar cabida en la escuela obligatoria a una población que antes quedaba fuera o accedía a cursar la Formación Profesional I. Ello implica posponer la separación del alumnado entre la vía académica y la vía profesional; además, cubrir una laguna temporal ya que hasta los 16 años no pueden acceder al mundo laboral; también se pretendía atenuar la reproducción de las desigualdades sociales producidas por una orientación prematura escolar y laboral. También se establece un currículo común y comprensivo para toda la Etapa, aunque flexible para permitir al alumnado alcanzar unas competencias básicas. Con ello se logra aumentar la igualdad de oportunidades.

En el trasfondo de esta Reforma, como en todas, subyacen concepciones e ideologías que configuran y determinan de alguna forma aquello que se quiere cambiar. Se toman decisiones y se adoptan compromisos mediatizados por esas ideas. Así, en lo que respecta a la atención y respuesta educativa a las personas “diferentes” esta Ley viene a recopilar ideológicamente, toda la normativa anterior que acabamos de exponer y lo eleva a rango de Ley.

En general, se podría afirmar que la LOGSE no añade grandes aportaciones a lo ya establecido en legislaciones anteriores:

- Recopila los principios establecidos en la legislación precedente, sobre todo en la LISMI (1982) y en el *Real Decreto 334/1985* que acabamos de señalar y los eleva a rango de Ley Orgánica.
- Consolida actitudes y prácticas iniciadas hacia la normalización e integración.
- Propicia modelos de intervención educativa y psicopedagógica y de organización y adaptación escolar coherentes con la idea de una enseñanza atenta a la diversidad a partir de una escuela comprensiva que persigue los mismos objetivos para todos. Para compensar las dificultades que algunos alumnos puedan tener para alcanzarlos,

propone ayudas pedagógicas que satisfagan esas necesidades educativas que cada alumno tiene y que le permitan el máximo desarrollo.

Algunas ideas del talante global que la LOGSE (1990) pretende dar a la escuela se podrían resumir así:

- Se da cabida en la escuela ordinaria a multitud de alumnos que aprendían en entornos segregados. Aparece un modelo de escuela que integra a personas con características muy diferentes en las aulas ordinarias.
- Comprensividad y atención a la diversidad. Desde un currículo común y comprensivo se pretende el desarrollo máximo e integral de todos los alumnos. Se precisa una respuesta educativa que atienda a las diferentes necesidades, características, intereses, motivaciones y capacidades y que dicha respuesta permita a todos los alumnos alcanzar unos objetivos comunes y el máximo desarrollo personal en un entorno lo más normalizado posible.
- Se establecen cuatro niveles de concreción de currículo oficial para hacer compatible una enseñanza común y comprensiva con las características y necesidades de los alumnos. El Diseño Curricular Base (DCB) a nivel de centro, se concretará en el Proyecto Educativo (PEC) y Proyecto Curricular de Centro (PCC), realizando las oportunas adaptaciones a las necesidades y características de los alumnos y del entorno. El Proyecto Curricular de Centro (PCC) establecerá expresamente, entre otras, las medidas y decisiones para atender a la diversidad. A nivel de aula se concretará el currículo en la Programación de Aula, adaptando y ajustando las decisiones del centro al grupo de alumnos. Por último, a nivel individual se establecen adaptaciones, a partir de la Programación de Aula para atender a las necesidades educativas de todos los alumnos en función de sus necesidades particulares, son las adaptaciones curriculares individuales (ACI), que pueden ser significativas y no significativas, como veremos.
- Proporcionar a todos los alumnos una formación plena que le permita conformar su identidad y participar en la vida social.
- Compensación de desigualdades sociales y personales desde el Sistema ordinario.
- Garantizar la igualdad de oportunidades en educación.

Todo ello a través de la provisión de recursos personales y materiales, la cualificación del profesorado, la identificación y valoración temprana de las Necesidades Educativas Especiales, la atención educativa ajustada a través de un currículo abierto, y la participación de la familias.

Reproducimos a continuación el articulado de esta Ley referente a Educación Especial. Concretamente son los artículos 36 y 37 del Capítulo V.

Artículo 36

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.
3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.
4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

Artículo 37

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.
2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.
3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.
4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Pensamos que son dos artículos cuya redacción es bastante clara y que constituyen un “resumen” de la concepción de la educación especial y de la respuesta educativa que se intenta implantar.

Frecuentemente se atribuye a esta Ley el hecho de haber sustituido el término *Educación Especial* y de persona deficiente, disminuido o inadaptado por el de *Necesidades Educativas Especiales* (NEEs), acuñado por primera vez por Warnock en 1978 para referirse a recursos educativos especiales dirigidos a alumnos que presentan diversas dificultades de aprendizaje, como ya hemos dicho. Así, este concepto intenta modificar algunas concepciones sobre los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. En principio, es un término menos peyorativo, más abierto y general. Concretamente se dice que término *Necesidades Educativas Especiales*:

- Pretende evitar el efecto negativo de usar categorías diagnósticas.
- Pone énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la respuesta educativa en términos de “necesidades” que los alumnos tienen y no en sus “limitaciones”.

- El término reconoce que todos los alumnos tienen necesidades educativas y que todos requieren una respuesta adaptada a sus necesidades. Es decir que forman un continuo desde las más leves a las más graves.
- Señala el carácter relativo e interactivo de las necesidades educativas. Un alumno puede en un contexto determinado presentar unas necesidades distintas que en otro, porque las necesidades no solo dependen del alumno, sino del contexto en el que éste se sitúe y de las ayudas o recursos que en el contexto encuentre para compensarlas.

Recogemos a continuación algunas definiciones que reflejan mejor el concepto de Necesidades Educativas Especiales en toda su amplitud y dimensiones. El Ministerio de Educación y Ciencia realizó un gran esfuerzo en publicaciones, sobre todo a través del *Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial*. En todos los documentos publicados prevalece la misma idea sobre la concepción de la educación especial y la respuesta a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Reproducimos dos definiciones típicas y muy conocidas de necesidades educativas especiales.

Decir que un alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir simplemente que, para el logro de los fines de la educación, no son suficientes las actuaciones habituales que su profesor desarrolla con la mayoría de los alumnos del grupo y que, por ello debe revisar su actuación y adecuarla a las necesidades particulares del alumno en cuestión (MEC, 1994).

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo (CNREE, 1992, p.20).

Ambas definiciones remarcan dos ideas fundamentales que postula el nuevo planteamiento educativos con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales: la primera destaca la responsabilidad de la escuela en que se articulen las medidas educativas (recursos, ayudas...) para que consiga las capacidades establecidas en el currículo para todos los alumnos. La segunda definición hace énfasis en el planteamiento de los mismos objetivos educativos para todos.

Por otro lado también se intenta transmitir la idea de que todos los alumnos tienen dificultades para alcanzar los objetivos educativos, es decir, para aprender y desarrollarse, y que todos necesitan ayudas pedagógicas, pero cuando el grado de las dificultades es mayor, los alumnos precisan ayudas menos usuales y complementarias, se dice entonces que el alumno tiene Necesidades Educativas Especiales.

En cuanto a las medidas concretas de atención a la diversidad que para la educación secundaria obligatoria se establecen en la LOGSE (1990) y en la normativa posterior, las más destacadas son:

- La adaptación curricular, en sus diferentes grados y niveles, desde las adaptaciones más generales que cualquier centro y docente debe realizar para adecuarse a las

características y necesidades de todos los alumnos, hasta las más específicas e individuales.

- La optatividad.
- La diversificación curricular.

Más adelante se va a elaborar, por considerarlo un aspecto fundamental para esta Tesis, un apartado específico para abordar de manera detallada todas las medidas de atención a la diversidad, desde la promulgación de la LOGSE (1990) hasta la actual LOMCE (2013). Por ello no nos detenemos ahora en la explicación de estas medidas.

No nos cabe duda de que la LOGSE (1990) ha supuesto un hito legal de especial trascendencia en cuestiones relacionadas con la implantación del modelo de integración escolar de manera generalizada y con el esquema de atención y respuesta educativa a un alumnado diverso desde un currículo común y comprensivo. Con esta base normativa con rango de Ley, se favorece el desarrollo de otras disposiciones a lo largo de la década de los noventa que hacen efectivo el desarrollo de las cuestiones planteadas.

3.2.14.- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, sobre Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Este *Real Decreto* define más claramente quienes son los alumnos con necesidades educativas especiales. Distingue entre necesidades educativas especiales asociadas a su historia educativa y escolar, las asociadas a condiciones de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

Artículo 1. Objeto.

1. Es objeto del presente Real Decreto la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

En esta Norma se establece que alumnos con necesidades educativas especiales son aquellos que, por cualquier causa, necesitan una ayuda extraordinaria para progresar y alcanzar los objetivos que, desde un currículo común y comprensivo se han planteado, en principio, para todos los alumnos. Debiendo comprender a los alumnos que presentan un desfase curricular significativo por problemas de conducta, problemas emocionales, dificultades de aprendizaje y por causas asociadas a su historia educativa, familiar y social.

Por otro lado, se recoge por primera vez la atención a los superdotados como alumnos con necesidades educativas especiales, aunque la LGE (1970) ya los contemplaba, pero como otras muchas cuestiones se quedaron en la letra.

Introduce algún cambio acerca del carácter de las necesidades educativas especiales, indicando que estas pueden ser permanentes o transitorias, con un origen personal o

circunstancial. Esto es el carácter relativo e interactivo de las necesidades educativas especiales.

Dedica mucho espacio a los alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Secundaria, aunque en la práctica es la etapa educativa en la que más problemas hubo, y sigue habiendo, para dar respuesta a la diversidad desde un currículo común y comprensivo.

Los centros de Educación Especial se irán transformando en Centros de Recursos para la Educación Especial.

Las Adaptaciones Curriculares (en adelante ACIs) serán incluidas en el Proyecto Curricular de Centro y dejarán de ser algo marginal y serán realizadas por el tutor en colaboración con el especialista en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y el Departamento de Orientación o el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Para garantizar una atención óptima a las necesidades educativas especiales en cada sector, se seleccionarán centros preferentes de integración que cuenten con los recursos y materiales oportunos. Así encontramos centros de integración preferente de deficientes motoricos, o de deficientes auditivos, por ejemplo.

Los profesores realizarán adaptaciones curriculares individuales (ACIs) fundamentadas en la evaluación psicopedagógica realizada, y los padres tendrán información de todo lo relativo a la escolarización de sus hijos. Además se procurará su colaboración en los procesos de identificación, actuación y evaluación.

Para mejorar la calidad de la enseñanza, se tomarán medidas como: cualificación y formación del profesorado, adopción de vías de atención a la diversidad en el Proyecto Curricular de Centro y en las Programaciones de Aula, dotación de recursos personales, incremento de medios materiales y ayudas técnicas y fomento de experiencias de innovación e investigación educativa.

En fin este *Real Decreto* viene a definir y concretar las medidas e indicaciones necesarias para que el, ya imparable, proceso de la integración siga consolidándose.

3.2.15.- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE, 1995)

Esta Ley amplió la definición de necesidades educativas especiales en los siguientes términos: “se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieren, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”. Definición que aparece en la disposición adicional segunda, referida a la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.

Esto supone que prácticamente todos los centros estén en condiciones de ser de integración, pues todos los alumnos, en algún momento de escolaridad, podrían ser

atendidos en ellos. Es decir, que la totalidad de los centros han de tener los recursos precisos para atenderlos, y si no existieran, se deben reclamar ante la Administración.

Esta normativa, hace responsable a las Administraciones educativas de garantizar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo, en todo caso, una distribución equilibrada de los alumnos. Se prestará especial atención a las zonas social o culturalmente desfavorecidas.

La *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEGCE), dará por generalizada definitivamente la integración escolar. Ya han terminado todas las convocatorias para acogerse de manera experimental al programa de integración.

3.2.16.- Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta Orden ha constituido un referente normativo sobre el proceso de evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general. Se dicta esta orden por la conveniencia de concretar algunos aspectos referidos a la escolarización y la necesidad de tomar decisiones sobre la respuesta educativa más adecuada tras el proceso de evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales que curse determinadas materias con adaptaciones curriculares. Se regula el proceso de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales que incluye el dictamen de escolarización con objeto de proponer la modalidad más ajustada. Así mismo se dan instrucciones sobre los criterios de escolarización como que ningún alumno se debe quedar sin escolarizar, procurar el mayor grado de integración posible, iniciar la escolarización cuanto antes, participación de los padres en el proceso de escolarización, entre otros.

Vamos a establecer aquí un punto y aparte, interrumpiendo la trayectoria legislativa que venimos exponiendo, pues queremos establecer un punto de inflexión entre lo que hemos considerado como periodo de inicio, establecimiento y generalización del modelo de la integración escolar en España con sus correspondientes cambios conceptuales sobre la Educación Especial y sobre la respuesta educativa a la diversidad, y ese otro periodo, cuyo punto de partida lo podríamos situar en la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para Necesidades Educativas Especiales (1994). De este periodo nos ocuparemos ampliamente en un Capítulo posterior cuando hablemos del modelo de escuela inclusiva. Precisamente pensamos que a este periodo y a este modelo corresponden la LOE (2006) y la actual LOMCE (2013), sin embargo hemos decidido abordar tales hitos legales en el presente Capítulo con objeto de dar continuidad a la exposición del recorrido legislativo que venimos realizando.

A continuación y a modo de cierre de ese primer periodo, vamos a exponer, como síntesis, un apartado que hemos titulado reconceptualización de la Educación Especial: del modelo del déficit al de necesidades educativas especiales. Posteriormente veremos algunas dificultades que en este proceso de cambio. Después continuaremos, como hemos dicho, con la exposición sobre las normativas actuales (LOE, 1996 y LOMCE, 2013) completando así toda la línea legislativa.

3.3- Reconceptualización de la Educación Especial: del modelo del déficit al de necesidades educativas especiales.

A partir del *Real Decreto* de 1985 de Ordenación de la Educación Especial se produce en España un proceso que muchos autores llaman de reconceptualización de la Educación Especial. También es conocido en la bibliografía este paso como “del modelo del déficit al de necesidades educativas especiales”

Como resultado de ese proceso de reconceptualización surgen definiciones recientes de lo que es Educación Especial. Todas ellas tienen un denominador común y es que desvían la focalización en el déficit o trastorno del alumno para poner énfasis en:

- Programas de integración social y escolar. Una educación comprensiva, pero a su vez diversificada y adaptada a las necesidades de cada grupo y a las características de cada alumno (Guerrero y Cebrián, 2002)
- Optimizar al máximo el desarrollo.
- Recursos y apoyos educativos puestos a disposición de los alumnos.
- Individualizar la enseñanza según las necesidades, adaptando programas, adecuando los métodos y los recursos.
- Respetar y atender las diferencias individuales del alumnado, ya sean debidas a la historia social o escolar de los alumnos, a su origen étnico, cultural o religioso, o bien a sus condiciones personales de minusvalía o superdotación (Forteza y Pomar, 2002).

La Educación Especial ya no es la educación de un tipo de personas, sino un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza y aprendizaje y se define por los apoyos necesarios y nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan por diversas razones necesidades educativas especiales (Sánchez Palomino y Torres González, 2002).

De este modo, queda definida la educación especial como un servicio educativo más de los centros, que tiene como finalidad la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos para que todos los alumnos, sean cuales fuesen sus dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social en el entorno menos restrictivo posible (normalización), participen en un entorno normalizado (integración) para diversificar la respuesta educativa en función de las necesidades (atención a la diversidad).

Destacamos ahora estos rasgos que resumen el concepto *nuevo* de Educación Especial:

- Énfasis en las posibilidades del alumno, no en las limitaciones ni en el déficit. No da importancia al trastorno y se centra en la interacción entre los factores internos al sujeto y los del contexto, especialmente en los educativos. Parte de modelos de intervención no centrados en el déficit, sino en posibilidades de desarrollo y ayudas educativas. Aparece el concepto de necesidades educativas especiales.
- Origen interactivo de las necesidades educativas especiales que se deben tanto a discapacidades o limitaciones del propio alumno como a discapacidades del entorno inmediato. Es preciso considerar el papel de la escuela y de la organización de los recursos, porque el desarrollo de los alumnos y el logro de los fines educativos, va a depender de la interacción y ajuste que se haga entre la respuesta educativa ofrecida y las propias necesidades de los alumnos.
- Énfasis en la respuesta educativa o ayuda que el alumno necesita para conseguir el máximo desarrollo.
- La Educación Especial debe contemplar los elementos de la intervención educativa: sujetos a los que va dirigida, procesos de cambio que operan en ellos, situaciones educativas que producen esos cambios, profesionales que crean esas situaciones y contexto de la intervención.
- Reconocimiento del derecho a la educación de todos los ciudadanos bajo los principios de comprensividad, normalización, integración e individualización de la enseñanza.
- Promocionar al alumno hacia situaciones y recursos lo más ordinarios posibles.
- Considerar las diferencias de cada alumno (diversidad), ofreciendo desde el Sistema Educativo ordinario, desde un currículo común, la respuesta educativa (apoyos, servicios, adaptaciones...) que cada alumno necesita.
- Se persiguen los mismos objetivos para todos los alumnos, garantizando la igualdad de oportunidades, para potenciar al máximo el desarrollo integral.
- La respuesta educativa ya no consiste en un Programa de Desarrollo Individual (PDI) sino en el programa general con las adaptaciones o diversificaciones que las necesidades educativas especiales demanden (ACI).
- Incremento en las expectativas respecto a las posibilidades de progreso de los alumnos, y la necesidad de una intervención más educativa que médica.
- Todos los alumnos tienen necesidades educativas para alcanzar los fines educativos reflejados en el currículo, habrá alumnos que con los recursos y ayudas ordinarias, sean satisfechas esas necesidades, pero otros alumnos necesitarán de ayudas pedagógicas y servicios específicos, menos comunes, complementarios. Sus necesidades educativas son especiales cuando para alcanzar los fines de la educación, necesita ayudas pedagógicas y servicios específicos.

- Considerar que no existen dos tipos de educación: una normal-ordinaria y otra especial, una para unos alumnos y otra para otros, sino que todas las necesidades educativas deben satisfacerse desde el entorno menos restrictivo posible, es decir desde un Sistema Educativo que sea capaz de ofrecer y adaptar los recursos y ayudas a las necesidades de todos los alumnos para alcanzar los fines de la educación y el máximo desarrollo posible. En este proceso lo que realmente importa es determinar qué necesidades tiene un alumno y qué ayudas pedagógicas necesita para ello y no centrarnos sólo en el déficit, pues esos logros no sólo van a depender de éste, sino de cómo se articulen las ayudas.
- La evaluación no se centra exclusivamente en el alumno, en su déficit para etiquetar, segregar y jerarquizar, sino que incluye la situación de aprendizaje y se realiza en situaciones naturales de aprendizaje. Existe la identificación y valoración de las necesidades por parte de los equipos multiprofesionales y servicios de orientación.

A continuación presentamos en la figura siguiente un esquema-resumen de tales rasgos que configuran el nuevo concepto de Educación Especial.

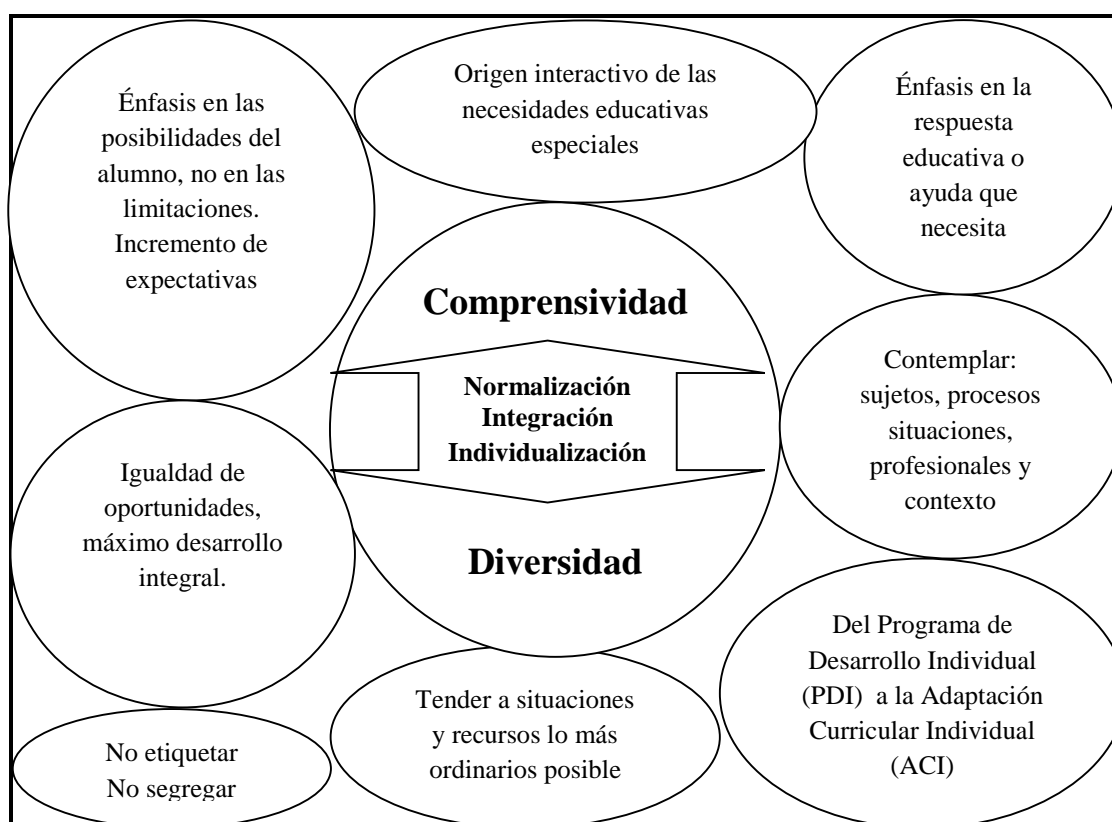


Figura 10. Rasgos que resumen el nuevo concepto de Educación Especial

Fuente: Elaboración propia

Realizada esta recopilación de ideas que establecieron en la década de los 90 en España el modelo de la integración, que supuso el “salto” de un modelo centrado en el déficit del alumno, segregador, asistencial, médico-clínico, con una concepción estática del desarrollo y el aprendizaje a un modelo que, desde una concepción interaccionista, se

centra en las ayudas y recursos que un alumno necesita para progresar en un contexto normalizado; pasamos a recoger brevemente algunas dificultades detectadas, por algunos autores y también por nosotros mismos sobre nuestra propia práctica docente, en el proceso de implantación del modelo.

3.4- Algunas dificultades en el proceso de implantación del modelo de la integración escolar.

Como hemos podido ver a lo largo de la exposición del recorrido legislativo sobre la respuesta educativa a la diversidad (más bien sobre la Educación Especial), la implantación del modelo de las necesidades educativas especiales ha traído innumerables consecuencias muy positivas para el sistema educativo español: se avanzó en actitudes positivas sobre las personas con discapacidad, aumentaron expectativas de desarrollo y aprendizaje, mejoró la calidad educativa y de vida de muchas personas, implicación de muchos profesores con voluntad de educar a estos alumnos ofreciendo la respuesta educativa en entornos normalizados, muchos alumnos que se benefician de la integración escolar y social, aumentaron los recursos personales y materiales (servicios de apoyo, equipos psicopedagógicos...). Sin embargo, existieron también dificultades durante el proceso. Muchas de ellas se mantienen hasta la actualidad e incluso están limitando las posibilidades para el paso hacia el modelo de inclusión educativa.

En los primeros años de implantación del modelo, autores como MEC, 1989; Arnaiz y De Haro, 1997; Arnáiz, Guirao y Garrido (2007), encuentran que los resultados obtenidos no fueron tan satisfactorios como en un principio cabría esperar. No olvidemos que los Planes Experimentales de Integración se evaluaron. Entre las dificultades y carencias que señalan estos estudios para que el modelo de integración se hubiera desarrollado con resultados más positivos las recogen Arnáiz, Guirao y Garrido, 2007:

...la falta de un Proyecto Educativo de Centro que contemplase las necesidades educativas (especiales) de todos los alumnos; insuficiencia de recursos humanos y materiales; falta de experiencia previa de los centros en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales; actitudes y expectativas negativas del profesorado hacia la integración; insuficiente formación de los profesores regulares y de los profesores de apoyo; un estilo de enseñanza de los profesores regulares y de apoyo muy directivo; y adaptaciones curriculares e instruccionales para los alumnos con necesidades especiales descontextualizadas de la programación del grupo-clase (Arnáiz, Guirao y Garrido, 2007, p.3).

Echeita (1998), señala así mismo que el programa de integración no estaba resultando todo lo positivo que sería deseable. Indica concretamente algunos aspectos que están dificultando el adecuado desarrollo del mismo y apunta:

- Ciertas actitudes de complacencia con los logros alcanzados que ocultan las carencias y dificultades e impiden avanzar, hoy incluso, hacia una escuela sin exclusiones.
- Defectos de diseño del propio programa: por ejemplo los mecanismos que se utilizaron para dotar de recursos a los centros, que favorecieron el etiquetaje y categorización de

los alumnos. Se distribuyeron los recursos por centros y por número de alumnos con necesidades educativas especiales, lo que originó que muchos centros incrementaran las cifras mediante etiquetas diagnósticas. También al iniciarse la integración en ciertos centros “experimentales” se creó una doble red de centros (los que sí se acogieran al programa y los que no). Esto tuvo repercusiones en la distribución de alumnos, consideración de los centros, etc.

- La ausencia de una política de desarrollo curricular, de materiales y recursos didácticos, investigación e innovación, documentación...y también en la formación del profesorado y apoyo al mismo.

Señalaba Echeita (1998) que podemos estar en una fase de retroceso, por lo difícil que resulta la consolidación de la integración en la educación secundaria obligatoria, fundamentalmente por falta de voluntad para abordarlo. Es en esta etapa donde emergen la mayor parte de los problemas para implementar el modelo y se está lejos de alcanzar lo logrado en la etapa de educación primaria.

Por otro lado, también este autor indicaba que “Es difícil encontrar a quienes abiertamente cuestionan la importancia y necesidad de la integración escolar como pilar fundamental para conseguir la integración social y la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad, o de colectivos en desventaja” (Echeita, 1998, p.241). Desafortunadamente, estamos comprobando que no es tan difícil, incluso 17 años después de que Echeita escribiera estas palabras, encontrarse con profesionales de la educación que rechazan abiertamente la integración (ya no decimos la inclusión).

Por nuestra experiencia profesional hemos de remarcar la idea de que en los inicios de la integración, un gran número de profesores tutores y maestros especialistas (Inglés, Música, Educación Física...), mostraban actitudes de rechazo ante la integración, manifestaban la negativa a asumir en sus clases alumnos con necesidades educativas especiales. Argumentaban que “les retrasaban las explicaciones”, “que no dejaban avanzar materia”, “que separados del grupo ordinario avanzan todos más, incluso estos alumnos”, etc. Se perseguía la homogeneidad de los grupos y muchos profesores consideraron la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales como una traba más para desarrollar su labor docente. Tampoco muchos profesores admitían la presencia de otro profesor de apoyo en su aula (esta es una asignatura pendiente en nuestro país que la cultura escolar tradicional no deja superar). Pasaron unos años y esas actitudes y prácticas correspondientes fueron más favorables, al menos en la Educación Primaria.

Fernández González (1995), estudiando las actitudes ante la integración en el profesorado del País Vasco, encontró que gran parte del profesorado (57,8 %) no tiene todavía una actitud claramente definida hacia la integración, y que existen, en una buena parte del profesorado (32%), actitudes negativas hacia la integración. Existe una actitud ambivalente hacia la integración. Por un lado, fruto de ideas filosóficas se da una actitud positiva; como idea o principio educativo no se rechaza. Por otro lado, cuando se desciende al ámbito de la praxis de la integración, existe una actitud de rechazo o indecisión.

García Pastor y García Jiménez (1990), basaron su investigación “*Modificación de actitudes y adaptación de la enseñanza para la integración de alumnos con déficits visuales en los centros ordinarios de enseñanza*” en supuestos como que la integración implica cambios para la escuela ordinaria, supone estrategias que afectan no solo al alumno integrado, estos cambios afectan al concepto de la enseñanza y a las actitudes frente a los nuevos alumnos o que los profesores, para asumir esta innovación, deben cambiar incorporando nuevas formas de pensar y de proceder en su propia profesión. Algunas conclusiones de esta investigación señalan que los profesores de aula (tutores) que se implican en la integración se sienten solos, sin apoyos, dudan de la eficacia de su acción educativa ante la experiencia de integración que desarrollan en su clase.

Esta era la situación que en nuestro entorno como profesionales percibíamos también hace unos 20 años; sin embargo, encontramos más grave que hoy sigamos observando y sintiendo, al menos en los centros de educación secundaria, actitudes de rechazo a la integración. Vemos, en el mejor de los casos, una tímida aceptación de la misma, donde prevalecen modos organizativos y prácticas educativas poco o nada integradoras e inclusivas. Por poner un ejemplo, en cuanto a la organización de apoyos educativos para los alumnos con necesidades educativas especiales, en los centros que conocemos, las materias instrumentales, Lengua y Matemáticas, se imparten en su totalidad a un alumno, junto con otros dos o tres compañeros más, en un aula de apoyo llamada de “Pedagogía Terapéutica”, por un profesor de apoyo, que tiene esa especialización profesional. No queremos extendernos en estas cuestiones por el momento. Simplemente señalar que el proceso de integración escolar en España se ha llegado a consolidar, pero que existían desde el principio, y aun en la actualidad existen ciertas carencias y dificultades importantes, sobre todo culturales y de actitudes, para que se desarrolle una verdadera integración, hoy llamada inclusión. Hablaremos en el Capítulo correspondiente sobre los obstáculos que está encontrando el modelo de escuela inclusiva para su implantación y generalización.

Este modelo educativo de la integración es el que ha prevalecido en España desde la promulgación de la LOGSE (1990). Pensamos que aun hoy está arraigado en la práctica educativa. Mientras que en la teoría educativa, en la investigación, en los foros nacionales e internacionales, en las diferentes normativas que van apareciendo recientemente, se intenta dar un giro a la integración con una nueva forma de entender la diversidad y la respuesta a la misma: la inclusión; sin embargo, continuamos anclados en este modelo (incluso en las primeras fases donde la integración era más física que real) que nos impide percibir y valorar la diferencia como valor positivo, como algo rico que va a mejorar la educación en su conjunto, especialmente la educación en valores, como hemos dejado dicho en los apartados anteriores.

El nuevo reto planteado en la actualidad, que es el de establecer el modelo de escuela inclusiva en España, encuentra dificultades, mayores incluso que las que se encontró el modelo de las necesidades educativas especiales para abrirse paso desde el modelo del déficit. Una amplia y contundente normativa, como hemos expuesto, junto con una voluntad firme de la Administración, pensamos que fueron dos aspectos de gran

importancia para que se produjera progresivamente el cambio del modelo del déficit al de necesidades educativas especiales. Por ello venimos reclamando, entre otras cosas, una legislación clara y contundente, así como una acción eficaz por parte de las Administraciones educativas para disponer de voluntades, medios y recursos para que se cumpla esa legislación. Son algunos elementos que, como lo hicieron en su día, ahora podrían también iniciar y establecer el proceso de cambio.

4.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE, 2006)

Tras un largo recorrido del modelo de integración en España, aproximadamente veinte años después (si consideramos desde que comenzaron los Programas Experimentales de Integración), se promulga una nueva *Ley Orgánica de Educación* en el año 2006.

Solo cuatro años antes, el Gobierno de turno había publicado la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* la cual (como es sabido) no tuvo aplicación práctica, puesto que fue paralizada por el *Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo* del Gobierno entrante. Por aquellos años el Sistema presentaba altas tasas de absentismo, abandono y fracaso escolar. En el año 2003 la cifra de Abandono Educativo Temprano, es decir de jóvenes de 18 a 24 años que deja de estudiar con un nivel alcanzado de Educación Secundaria Obligatoria o inferior –no alcanzan el nivel 3 según la Clasificación Internacional de Educación-, es del 31,6 % (MECD, 2013). Pretendía esta Ley mejorar la calidad de la educación, poniendo énfasis en la necesidad de mejorar la responsabilidad y el esfuerzo personal de los alumnos, incluía itinerarios educativos a partir de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria, contemplaba la posibilidad de una iniciación profesional para determinados alumnos, etc. Estas medidas fueron tildadas por determinados sectores sociales y políticos como segregadoras. En el curso 2003-2004 comienza a desarrollarse el programa “Aula Alternativa”, momento que coincide cronológicamente con esa supuesta tendencia a la segregación que se atribuía a la LOCE (2002). En cualquier caso volveremos más adelante a comentar algunos otros aspectos sobre la situación escolar en España en aquellos momentos, precisamente por esa coincidencia.

Retomando la exposición que veníamos realizando sobre el recorrido legislativo en nuestro país, nos vamos a referir a continuación, a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Tomaremos como referencia el texto de la propia Ley, así como el *Real Decreto 1631/2006* que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Nos vamos a extender bastante en esta normativa, puesto que bajo sus prescripciones se ha desarrollado gran parte del Proyecto de Aula Alternativa. A lo largo de la exposición, a la vez que vamos contemplando el texto normativo, al mismo tiempo introducimos algunos incisos con valoraciones de algunos autores o propias.

Por el *Real Decreto 1631/2006* se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, es decir los aspectos básicos del currículo referidos a los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación. Con estas enseñanzas se pretende asegurar una formación común a todos los alumnos.

Se determinan en esta normativa los principios, fines y objetivos propios de esta etapa. Como principios destacamos: la educación secundaria obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Entre los fines, se indican: adquirir los elementos básicos de la cultura, desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo, preparar al alumno para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarle para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. Además en esta disposición se regulan y organizan todos los demás aspectos sobre la etapa.

4.1.-Los principios de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

La LOE (2006) viene justificada, como se indica en el Preámbulo de la misma, por la necesidad de mejorar la calidad para todos los jóvenes sin exclusiones, independientemente de sus condiciones o circunstancias. Se establece el principio de atención a la diversidad como principio fundamental con repercusiones pedagógicas y organizativas. En el Preámbulo de la Ley se dice que “La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica” (Preámbulo, LOE, 2006).

En el texto de la Norma se presenta la calidad y la equidad como dos principios indisociables, que se pueden combinar (compatibles) y no contrapuestos. Se trata de conciliar la calidad de la educación con la equidad en su reparto. Esa calidad tendrá como principal objetivo la atención a la diversidad y contribuir a los nuevos retos y dificultades que esa diversidad genera. Esta conciliación se expresa en un párrafo del Preámbulo que reproducimos a continuación:

...el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata 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. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto” (Preámbulo, LOE, 2006).

Se resumen en este párrafo las intencionalidades de afrontar el fracaso y abandono escolar temprano, establecer la calidad educativa respondiendo a las necesidades educativas de todos, conjugada con la atención equitativa de la educación para los que más lo necesitan.

Para tener una visión general de los grandes rasgos de esta Ley en lo que respecta a la atención a la diversidad, presentamos a continuación, en la Figura 11, una síntesis de los principios de la educación que aparecen en el artículo 1.



Figura 11. Principios de la educación.

Fuente: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Elaboración propia.

Esta Ley sienta las bases ideológicas de un modelo educativo flexible y de calidad, que se fundamenta sobre el principio de atención a la diversidad y que por ello es capaz de compensar desigualdades debido a que reparte equitativamente la educación ofreciendo igualdad de oportunidades.

4.2.-La atención a la diversidad como principio de la formación básica

Tanto en el Preámbulo como en el articulado de la Ley aparece la atención a la diversidad como principio fundamental de la enseñanza básica, garantizando para todos una educación común, pero adaptada a sus características y necesidades. Así queda reflejado: “La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades” (Preámbulo, LOE, 2006).

Mientras se ponderan en las normativas principios y declaraciones de intenciones que convierten la respuesta educativa a la diversidad en el eje de toda la educación, luego en la realidad de los centros educativos, estos principios e intenciones, quedan relegados a muy segundos planos. Esto se manifiesta en prácticas segregadoras, en la no preocupación por prevenir dificultades que puede presentar cualquier alumno, en destacar en los centros otros programas “más atractivos” como el Programa Bilingüe, o Trilingüe, Bachillerato Internacional, Programa de Excelencia, programas deportivos de élite, programas de intercambio con otros países, etc.

El principio de atención a la diversidad no *empapa* toda la actividad de los institutos. Muchos centros son reconocidos y valorados por la Administración, por la sociedad, por los propios docentes y familias más por este tipo de programas que por el que realmente se debiera valorar, por el diseño y desarrollo del Programa de atención a la diversidad, que es el prescriptivo, el fundamental y básico, que dice la legislación. Solo hay que observar el eco y la consideración que estos programas adicionales tienen en la cultura interna de los propios centros y el prestigio que adquieren en el entorno social cercano. Muchos centros hacen de estos aspectos (que no decimos que no deban existir), la seña de identidad, “la Marca” de los mismos. Una pequeña muestra objetiva de esta idea la vemos reflejada en los folletos publicitarios en formato papel o digital (Web) que realizan los centros educativos exponiendo la carta de servicios y programas que ofrecen, entre otras cosas. A veces se reconoce a algún centro educativo por alguna práctica o experiencia concreta, de manera puntual y ocasional, pensamos que todo centro educativo, y sobre todo de educación secundaria, debería de tener un reconocimiento público, explícito y continuado que lo distinguiera como centro destacado porque hace de la atención a la diversidad de todos los alumnos el eje central de toda su labor como tal. La Administración educativa, los equipos directivos y los propios docentes pueden aportar mucho para lograrlo.

Por otro lado, mientras que en la etapa de la Educación Primaria se hace hincapié en la prevención de las dificultades de aprendizaje actuando tan pronto como sea posible, en la etapa de Educación Secundaria se insiste en garantizar una educación común para todos adoptando las medidas oportunas para responder a la diversidad.

3. Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley (LOE, 2006, art. 4).

Reproducimos a continuación parte del artículo 22, ya que aborda directamente la diversidad refiriéndose a la etapa de educación secundaria y la obligación de las Administraciones de responder a ella adecuadamente con las medidas convenientes.

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

5. Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

6. En el marco de lo dispuesto en los apartados 4 y 5, los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado.

(LOE, 2006, art. 22)

Así pues, en este artículo se establecen las medidas concretas de atención a la diversidad y además se confiere autonomía a los centros para organizarlas y desarrollarlas.

Es, al amparo de este artículo, como resultan en la práctica múltiples medidas que organizan los centros, desde las más ordinarias, pasando por otras más extraordinarias, hasta aquellas más excepcionales (dentro o fuera de los centros).

4.3.-Las medidas educativas para responder a la diversidad en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

Aunque comentaremos en punto aparte, al final del Capítulo, todas las medidas concretas para atender a la diversidad que, desde la LOGSE (1990), se vienen contemplando, no podemos dejar de indicar en la exposición de cada Ley un apartado específico que, a modo de esquema, recoja las medidas que cada normativa propone.

Pensamos con López Ruiz (2013) que la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) ha sido una ley que ha querido atender a la diversidad desde un enfoque educativo flexible, intentando dar respuesta al alumnado a través de distintos itinerarios y medidas educativas.

El *Real Decreto 1631/2006* sobre enseñanzas mínimas, establece:

Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la Educación secundaria obligatoria y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente. (*RD 1631/06*. art. 12.1).

Desde nuestro punto de vista, la gran aportación de esta Ley es que amplía considerablemente las medidas de atención a la diversidad como se puede ver en el cuadro (Figura 12) donde hemos realizado un compendio de las medidas que se recogen a lo largo de todo el texto legislativo de la LOE (2006). Permite, por el citado artículo 22, a las Comunidades Autónomas y a los centros ampliar las medidas de atención a la diversidad mediante la incorporación de medidas como los programas de refuerzo y apoyo, desdobles, flexibilidad en los agrupamientos, etc. Con la normativa anterior, la LOGSE (1990), las medidas de atención a la diversidad se reducían fundamentalmente a tres: la adaptación curricular, la optatividad y la diversificación curricular, como hemos apuntado.

<p>El Proyecto educativo que recoja la forma de atención a la diversidad, la acción tutorial y el plan de convivencia, además de otras cuestiones como el principio de no discriminación y de inclusión educativa, los recursos necesarios para la calidad y la igualdad de oportunidades u la autonomía de los centros.</p>	<p>Principios pedagógicos como: utilizar diferentes métodos, considerar diferentes ritmos de aprendizaje, fomentar el trabajo en equipo, tutoría y orientación personalizada, que un profesor imparta más de una materia al grupo, desarrollo del currículo con modelos abiertos de programación docente y de materiales para atender a las necesidades, prioridad a la lectura, integración de todos en la actividad ordinaria del centro.</p>	
<p>Adaptaciones del currículo en diversos grados: no significativas/significativas.</p>	<p style="text-align: center;">MEDIDAS ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</p>	<p>Programas de Diversificación Curricular.</p>
<p>Los desdoblamientos de grupos.</p>		<p>Programas para compensar desigualdades o desventaja fruto de factores sociales, éticos, económicos, culturales, geográficos, otros.</p>
<p>Los agrupamientos flexibles.</p>		<p>Repetición de curso. Anticipación/reducción de la escolaridad.</p>
<p>Apoyo en grupos ordinarios.</p>	<div style="text-align: center;"> <p>← Ordinarias</p> <p>Específicas o Extraordinarias →</p> <p>Excepcionales →</p> </div>	<p>Programas de Cualificación Profesional Inicial.</p>
<p>La oferta de materias optativas adaptadas a los intereses de los alumnos.</p>		<p>Programas específicos para alumnos que se incorporan tarde al Sistema Educativo, con graves carencias lingüísticas, en competencias o en conocimientos básicos.</p>
<p>Programas y medidas de refuerzo.</p>		<p>Programas de tratamiento personalizado para *ACNEAE.</p>
<p>Programas de refuerzo, apoyo y mejora de los aprendizajes. Plan PROA: Acompañamiento y Apoyo v Refuerzo.</p>		
<p>La integración de materias en ámbitos.</p>		

Figura 12. Medidas de atención a la diversidad en la LOE (2006)

Fuente: Elaboración propia. Nota: ACNEAE: Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

La ampliación de medidas que propone en el 2006 la LOE (y el propio concepto de necesidades específicas de apoyo educativo) nos parece adecuada por varios motivos: en primer lugar, se amplía el concepto de diversidad, sacándolo del reducido círculo de los alumnos con necesidades educativas especiales; en segundo lugar, con ello el profesorado de educación secundaria, también va tomando conciencia de las dificultades que presentan muchos alumnos y que estas proceden de ámbitos y factores muy diversos, no solo de la discapacidad; en tercer lugar, que esta ampliación responde y está vinculada a la realidad y a las necesidades de los centros y de los alumnos.

El artículo 27 trata, como medida extraordinaria, de los *Programas de Diversificación Curricular* para alumnos que acaben 2º de ESO no estén en condiciones de promocionar a 3º ESO y hayan repetido ya una vez en educación secundaria. Comprenderán dos cursos (3º y 4º de ESO). Se pretende que estos alumnos alcancen los objetivos de la etapa y lleguen a conseguir el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Más tarde volveremos a extendernos más sobre esta medida. Estos programas ya existen desde el curso 1993-1994.

Por otro lado, se establecen en el artículo 30 de esta Ley los *Programas de Cualificación Profesional Inicial*, para alumnos de 16 años, y excepcionalmente de 15, que no hayan alcanzado el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Estos programas vienen a sustituir a los *Programas de Garantía Social* que establecía la LOGSE (1990) y han sido sustituidos por la Formación Profesional Básica implantados por la LOMCE (2013). Las tres normativas han intentado regular y organizar un periodo formativo crítico para los alumnos. La preocupación de la Administración por el fracaso y abandono escolar y por ofrecer a estos alumnos que no terminan la ESO y no obtienen el Título una alternativa, es evidente. Por la relación que guardan estos programas con esta Tesis, los abordaremos con más extensión en otro momento junto con el resto de medidas.

Así pues, la LOE (2006) propone un abanico amplio de medidas organizativas para responder a la diversidad. Las abordaremos más detenidamente al final del Capítulo.

4.4.-Los principios pedagógicos y la atención a la diversidad

El artículo 26 recoge los principios pedagógicos por los que debe regirse la etapa de Educación Secundaria. Reproducimos a continuación el punto 1 y 5 de este artículo

1. Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.
5. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

(LOE, 2006, art.26).

Considerábamos como aspecto positivo de esta Ley la ampliación de medidas de atención a la diversidad; sin embargo, frente a ello observamos como limitación que debiera haber incidido más en organizar y regular determinados aspectos sobre la metodología en el aula. Pensamos que para hacer realidad estos principios pedagógicos, deberían articularse medidas concretas de atención a la diversidad en las programaciones de los diferentes Departamentos Didácticos. La diversidad está en el centro, sí, pero es en el contexto aula donde se producen las interacciones entre los compañeros, las comparaciones, las competiciones y las dificultades. Es en el aula donde las diferencias se convierten en desigualdades, donde se manifiestan más barreras para que todos aprendan y participen (estamos pensando en aulas de educación secundaria). En los niveles más concretos, el aula y la Programación, es donde mayor énfasis y cuidado hay que poner en el diseño y desarrollo de la respuesta a la diversidad.

Ponemos un simple ejemplo para intentar explicar cómo la metodología llevada a cabo en el aula desde la Programación puede ser de suma importancia para responder adecuadamente a la diversidad. En cada una de las unidades didácticas que componen la Programación de Aula, en cada tema del libro de texto (en términos de uso común en los centros), se debería explicitar la forma (método, actividades, evaluación) de atender a la diversidad. No nos referimos al típico párrafo correspondiente que aparece en toda Programación en el que se expresa que en esa unidad se tendrá en cuenta la diversidad, (...). Estamos refiriéndonos a la reflexión que debe realizar un profesor de 2º o 3º de Educación Secundaria Obligatoria de matemáticas –por ejemplo- cuando se dispone a abordar un nuevo tema. En dicha reflexión se debe plantear lo que cada alumno puede aprender y cómo, qué objetivos/ contenidos van a ser los fundamentales, los que todo el grupo debe alcanzar, después debe tener otras propuestas de ampliación y otras de refuerzo y, en función de eso, organizar los grupos flexibles, actividades, evaluación, etc. En el mejor de los casos, algunas editoriales ya incorporan estos planteamientos de “atención a la diversidad” en las diferentes unidades didácticas. De manera tímida y al final de la unidad aparece editado en los libros de texto como un añadido, como un anexo de poca importancia y allí plantean unas actividades de refuerzo, más sencillas. A veces, intentando una propuesta para trabajar las competencias básicas, plantean también actividades tipo “juegos”, crucigramas, o similar. Este tipo de anexos o añadidos a cada tema prácticamente no se le da importancia. Los profesores se centran en el contenido “principal” y rígido de cada tema y tienden a exigir a todos el nivel medio (o alto) de cada unidad didáctica, es decir el contenido central que aparece en el libro de texto.

Nos parece interesante la reflexión de Casanova en la entrevista publicada en 2012 en la revista *Avances en supervisión educativa* acerca de los libros de texto y al hilo de lo que venimos exponiendo “...el libro de texto es igual para todos los centros donde se utilice, y para todos los alumnos de un país o de una Comunidad Autónoma, por lo que es imposible atender a la diversidad desde un libro de texto. El libro es un medio, un recurso para llevar a la práctica la programación del profesorado, pero no un fin en sí mismo, precisamente por esa inadecuación a las distintas realidades de la población. Puede ser un excelente libro, pero no tiene por qué seguirse al pie de la letra” (Casanova, 2012).

Los inspectores podrían hacer una buena labor formativa e informativa en este sentido ya que muchos profesores de educación secundaria creen que todo el contenido que aparece en el libro de texto es lo que se le exige abordar y, cuando no lo logra por falta de tiempo, porque se ha detenido en otros aprendizajes más básicos o porque le ha ocupado más tiempo en procurar que todos los alumnos de su grupo aprendan y participen al máximo, entonces ya se siente mal porque cree que no ha hecho bien su trabajo, cuando en realidad, según nuestro criterio, mejor ha ejercido de maestro. Opinamos que muchas de estas cuestiones se relacionan con el fracaso y abandono escolar como veíamos en el Capítulo anterior.

Del mismo modo que en la realidad educativa de los centros no se considera el principio de la atención a la diversidad como el eje fundamental que inunda toda la actividad de los mismos, creemos que tampoco se organizan las propuestas didácticas atendiendo a la diversidad como un elemento sustancial de las mismas. Así por ejemplo, además de lo ya comentado, observamos que no se hace una buena selección de aquellos aprendizajes comunes y básicos que todos los alumnos del grupo clase deben aprender aunque a diferentes niveles de profundización. Normalmente se organizan los aprendizajes para un número considerable de alumnos del grupo (para la media), no para todos. Pensamos que en el desarrollo práctico de las programaciones didácticas, no se contempla la diversidad de ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses o motivaciones. Quizá porque existe una idea de diversidad y de respuesta a la misma que no es la más adecuada, una idea de diversidad que busca la homogeneidad de los grupos de alumnos. Son algunos de los ejemplos que muestran cómo la atención a la diversidad no está presente en los principios metodológicos y didácticos de un aula.

4.5.-Las competencias básicas

Como novedad importante esta Ley introduce las competencias básicas. Estas constituyen un elemento del currículo “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (LOE, 2006, art. 6.1).

En la regulación de las enseñanzas mínimas que establece el *Real Decreto* 1631/2006, dice que las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador. En el Anexo I de este *Real Decreto* quedan especificadas.

Las competencias como capacidades para realizar una actividad o una tarea, requieren habilidades. Exigen funcionalidad: aprender algo que pueda usarse. Suponen integrar distintos tipos de capacidades y habilidades (cognitivas, motivación, habilidades prácticas, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales). Implican generalizar: aplicar lo aprendido a otras situaciones y contextos. Ser competente exige también relacionar lo aprendido en las distintas materias (Martín y Solari, 2011).

Mentxaka (2008) indica que la LOE (2006) es confusa al usar los conceptos de capacidades (potencialidad de hacer algo) y competencias (plasmación de esa potencialidad) indistintamente. La Ley presenta para cada etapa unos objetivos que llevarán al logro de capacidades, pero luego hace de las competencias, poco especificadas, el referente esencial para la evaluación, promoción o titulación e incluso en la evaluación de diagnóstico al terminar 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Se habla antes de competencias que de capacidades, cuando en realidad sin el desarrollo de estas últimas, no es posible el de aquellas.

También Mentxaka (2008) critica que se ha formulado un modelo de competencias básicas con prisas, por cubrir la tendencia y la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa de diciembre de 2006 quien en un anexo recoge el documento *Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Un Marco de Referencia Europeo* (Comisión Europea, 2007). Este modelo de Competencias ha de coexistir con un modelo curricular existente basado en los contenidos, tradicional, anclado en las materias separadas, sobrecargado de contenido, que no distingue lo fundamental del complemento. El error está en que “no se puede vender un planteamiento ideológico determinado cuando en la praxis tanto los instrumentos que se dan como las condiciones que se ponen no sirven, o peor aún, son incompatibles con esa supuesta intención educativa (Mentxaka, 2008, p.83). Son dos sistemas o modelos incompatibles, el oficial de las competencias y el real basado en los contenidos. Deberían, según el autor, haber vinculado los dos modelos mediante un acercamiento progresivo y hacer que los contenidos sean el instrumento necesario para alcanzar las competencias.

En este sentido Casanova (2012) afirma que el trabajo por competencias requiere un trabajo en equipo por parte de todos los profesores, debido a que las competencias se deben trabajar desde todas las materias. Nos preguntamos cómo puede esto llevarse a cabo en un centro de educación secundaria de cinco o seis grupos por nivel.

Martín y Solari (2011) afirman que el enfoque de las competencias, además de establecer lo esencial e irrenunciable que se debe enseñar, también (este enfoque) ayuda a reflexionar sobre lo que significa aprender y qué supone ser más competente. Señalan que uno de los problemas de la escuela de hoy es que sigue pensando en que lo más importante son los contenidos, cuando desde la LOGSE (1990) se dice que las metas educativas son las capacidades, no los contenidos. Los contenidos son el vehículo necesario para alcanzar las capacidades. Estas autoras ven este modelo como un modelo muy adecuado para contribuir a la inclusión, pero requiere formación del profesorado, cambios organizativos en los centros, sustituir los libros de texto por materiales curriculares, entre otros.

No dudamos que el aprendizaje por competencias sea positivo, pero acompañado de múltiples modificaciones en el planteamiento organizativo y curricular de los centros que lo hagan posible en la práctica. El problema está en la no concordancia entre un sistema basado supuestamente en el desarrollo de competencias y una realidad práctica basada en la adquisición de contenidos (Mentxaka, 2008).

En los apartados siguientes al artículo 26 de la LOE (2006), citado anteriormente, se habla de que los alumnos alcanzarán las competencias básicas y la acción educativa se centrará en la lectura, la expresión oral y escrita y “el uso de las matemáticas”.

Nos permitimos un breve inciso. Esta última expresión “uso de las matemáticas”, intuimos que se refiere a que el aprendizaje de las matemáticas sea significativo y funcional, que constituya la adquisición de una competencia, es decir, que se manifieste en la demostración de una capacidad. Nos hacemos las siguientes reflexiones ¿Este planteamiento de competencias que aparece en la LOE (2006) es compatible y coherente con la línea metodológica, organizativa y curricular que está establecida y que se aplica en los centros? ¿Permiten los temarios, los libros de texto y los contenidos descontextualizados favorecer aprendizajes significativos y funcionales para que lleguen a desarrollar capacidades y competencias en los alumnos? ¿Están los docentes formados para ejercer su profesión mediante el modelo de las competencias? Nuestra respuesta a las tres cuestiones es tajante. En otro momento volveremos sobre estas reflexiones.

4.6.-La equidad: los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y la compensación de desigualdades.

El Título II se centra en la equidad en la educación. La equidad (como hemos visto) debe garantizar la inclusión, la igualdad de oportunidades y la no discriminación, actuando como compensador de desigualdades económicas, personales, sociales y culturales.

Este Título II se divide en dos Capítulos. El primer Capítulo introduce el concepto de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y se engloba dentro de este grupo de alumnos a todos los que requieren una atención y tratamiento educativo diferente al ordinario para alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social, emocional y siempre los objetivos y fines establecidos con carácter general para todos los alumnos.

La Norma hace una clasificación de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo atendiendo a las razones por las que pueden precisar esa atención diferente:

- Por presentar necesidades educativas especiales (NEEs). El artículo 73 lo define como alumnos que requieren por un periodo de su escolaridad o a lo largo de toda ella apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad intelectual, física, sensorial (visual y auditiva) o trastornos graves de conducta. También añade que la escolarización de estos alumnos se guiará por los principios de normalización e inclusión y se contará con centros específicos de educación especial cuando las necesidades no puedan ser atendidas en centros ordinarios.
- Por tener dificultades específicas de aprendizaje.
- Por sus altas capacidades intelectuales.
- Por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo.
- Por condiciones personales o de historia escolar.

En el Capítulo II de este Título sobre Equidad se aborda la Compensación de las Desigualdades en Educación por factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Se deben desarrollar actuaciones de carácter preventivo y compensatorio.

En nuestra opinión, en esta conceptualización se continúa poniendo énfasis en las limitaciones del alumno. Persiste en que el problema está en el alumno y que por ello hay que articular medidas extraordinarias o específicas y excepcionales, “apoyos y atenciones educativas específicas”. No se pone el acento en los obstáculos y barreras del contexto que a cualquier alumno le impiden participar y aprender. Reproduce así, de alguna manera, el modelo de Necesidades Educativas Especiales finalmente implantado por la LOGSE (1990), cuando ya debía estar superado, si se atiende a las orientaciones internacionales (UNESCO) que España suscribe y de las cuales es partícipe.

El texto de la LOE (2006) pone de manifiesto que las conceptualizaciones más convenientes y actuales sobre el modelo de escuela inclusiva quedan sin recoger, a pesar de la mención explícita de que la escolarización de los alumnos con necesidad de apoyo educativo se regirá por los principios de normalización e inclusión. Aquí, el término inclusión adopta una dimensión diferente, hace relación solamente a la ubicación, al lugar en el que deben estar estos alumnos, es decir lo utiliza como sinónimo de integración, como vamos a ver.

Como aspecto positivo, además de lo ya señalado sobre la ampliación de medidas de atención a la diversidad, destacamos ahora también la introducción del concepto de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y la clasificación de subgrupos que se realiza. Pensamos que de este modo se amplía el restringido grupo de alumnos con necesidades educativas especiales que establecía la LOGSE (1990). Ahora, al establecer el grupo general de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y dentro de él a los subgrupos descritos, se toma conciencia de que existen alumnos con ciertas dificultades de aprendizaje para los que anteriormente no se articulaba ninguna medida de respuesta educativa, si no pertenecían al grupo de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Con ello se demuestra que la LOE (2006) es sensible a las dificultades reales que pueden presentar otros grupos de alumnos como son los que se incorporan tarde al Sistema, los que presentan dificultades de aprendizaje o los que proceden de entornos socioculturales desfavorecidos. Consecuentemente, al ampliar el espectro de alumnos que pueden precisar una ayuda adicional para lograr los fines y objetivos de una educación común, se amplían las medidas para tratar de dar una respuesta educativa adecuada.

Desde nuestra experiencia profesional podemos afirmar que las dificultades que atribuimos al alumno y que “sufre” el alumno se generan en el contexto y, de las modificaciones del contexto, va a depender que se aminoren las barreras para la participación y el aprendizaje (Booht y Ainscow, 2002). Por otro lado vemos como esas dificultades están presentes a diferentes grados y, muchas veces, con pequeñas ayudas (organización de tareas, pautas para el estudio y el trabajo autónomo, organización de materiales, etc.), los alumnos pueden salvar esas barreras. El modelo de necesidades educativas especiales dejaba prácticamente fuera de atención educativa a estos alumnos

con dificultades de aprendizaje. De esta forma, tales dificultades, con el avance de los cursos se tornan más graves si no se articulan medidas para prevenirlas y paliarlas. El modelo inclusivo, que no plantea actuaciones educativas especiales, sino actuaciones educativas en las que todos participen y aprendan, sería la mejor solución posible para que todos los alumnos progresen y tengan éxito educativo.

4.7.- Integración e inclusión en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

En esta normativa observamos cómo los conceptos de integración e inclusión tienden a considerarse como sinónimos o, en el mejor de los casos, como conceptos complementarios. Si atendemos a toda la literatura revisada y las orientaciones de la UNESCO y demás organismos internacionales, hemos de señalar que se trata de conceptos bien diferenciados. De cada uno se derivan unas ideas, unas políticas, unas decisiones, un modo de organización y unas prácticas educativas bien diferentes.

En el mismo Preámbulo de la Ley, está redactado un párrafo que nos llama la atención:

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración (Preámbulo LOE, 2006).

Aparecen juntos los conceptos de integración e inclusión para referirse a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Una vez más vemos cómo la idea de inclusión educativa queda restringida al ámbito de las necesidades educativas especiales (Ainscow y Miles, 2008; Blanco, 2008; Muntaner, 2010; Echeita y Ainscow, 2011)) y no se le confiere la dimensión amplia, global y de referencia a las necesidades y diversidad de todos los alumnos.

Se habla de inclusión, pero en realidad se refiere al modelo de integración debido a todo el planteamiento de políticas y prácticas que hace. Así se habla de “tratamientos específicos y de atención educativa diferente” dirigida a algunos alumnos que previamente están diagnosticados y etiquetados como de necesidades específicas de apoyo educativo como se observa en el siguiente párrafo:

...tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta... También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español (Preámbulo, LOE, 2006).

No entendemos por qué no se habla de los principios de la inclusión educativa, de participación de todos los alumnos en el aprendizaje, de eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje. No percibimos que en la normativa se plantee, de manera

explícita, la diversidad ni como algo enriquecedor (más bien al contrario), ni como algo que abarque a todos los alumnos, tal y como la definíamos al comienzo del Capítulo. Parece que siempre que se habla de diversidad se hace alusión a los que requieren una “atención educativa diferente” y no a todos los alumnos. Quizá nuestra crítica resulte excesiva, pero esta última expresión nos recuerda a un concepto más cercano a la era de las escuelas especiales y al modelo del déficit que al modelo de educación inclusiva, ya que parece que la atención que se les preste a determinados alumnos no tenga nada que ver con la atención educativa ordinaria que reciben la mayoría. Nos llegamos a comprender cómo se puede hablar de inclusión y al mismo tiempo de atención educativa diferente.

En otros artículos de la Ley, cuando trata el tema de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (Título II, como hemos visto) se indica que dicha atención diferente se guiará por los principios de normalización e inclusión. Ya no se menciona aquí (en el apartado de la atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo) el principio de integración. Suponemos que el texto intenta eliminarlo intencionadamente, como queriéndolo haber superado, para resaltar el de inclusión.

Excepcionalmente, solo hemos encontrado en este texto normativo una reseña explícita al concepto de inclusión y de diversidad referido a todos los alumnos del centro. Aparece en el Preámbulo:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos (Preámbulo, LOE, 2006).

Este es el verdadero sentido que se debería de dar al concepto de inclusión y de atención a la diversidad y que coherentemente debiera haber impregnado todo el articulado posterior de la Ley. Parece pues que este párrafo se contradice con la orientación que, sobre esos principios, se expone en el resto del texto.

Algunas críticas favorables a la LOE (2006) las encontramos en Casanova (2011a, p.12) quien afirma que “el planteamiento de la LOE (2006) permite y favorece la educación inclusiva, ya que promueve tanto la autonomía de los centros, que les permita adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, como la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos...)”.

Así pues, consideramos que esta normativa hace de la respuesta a la diversidad el eje central de la misma. Una vez más la declaración de intenciones es favorable para la inclusión, pero después los mecanismos legislativos de las Comunidades Autónomas, así como los procedimientos ejecutivos para aplicar la norma (inspección, interpretaciones diversas...), junto con una cultura escolar anclada en la tradición, generan dificultades para trasladar esas mismas intenciones a la realidad de los centros.

En síntesis, podemos extraer ciertas conclusiones sobre esta Norma que acabamos de exponer:

Como aspecto más positivo indicamos el establecimiento de la denominación de *alumnos con necesidad específica de apoyo educativo* y dentro de ella los subgrupos apuntados, porque va más allá de los que presentan necesidades educativas especiales. Esto trae consigo que se abra la posibilidad de implementar y ampliar nuevas medidas de respuesta a la diversidad como son los programas de apoyo y refuerzo para la mejora de los aprendizajes. Ello supone ir ampliando el concepto de diversidad y sacarlo del restringido campo de las necesidades educativas especiales, aunque lejos aún de considerarlo ampliamente y referido a *todos* como lo hace el modelo inclusivo.

Por otro lado, creemos que la LOE (2006), fundamentada en los principios de calidad, equidad y atención a la diversidad, debiera haber supuesto un avance importante hacia el modelo de escuela inclusiva. El texto de la Norma sigue anclado en el modelo de la integración. Tres son las razones fundamentales que nos conducen a esta conclusión: por un lado la primacía en las limitaciones y necesidades del alumno manifestada por la necesidad de articular medidas diferentes a las ordinarias. Por otro lado, esa persistencia por limitar los conceptos de inclusión y de diversidad (salvo en una ocasión) refiriéndoles solo a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Por último, la poca incidencia que se hace sobre la consideración de la diversidad como valor, como riqueza necesariamente útil en los procesos educativos de calidad que se deben llevar a cabo en el aula, como espacio educativo por excelencia.

Además, creemos que en el año 2006, la normativa española aún queda por detrás con respecto a las orientaciones ofrecidas por la investigación, por la literatura especializada y por organismos internacionales como la UNESCO sobre atención a la diversidad y sobre el concepto de inclusión. Se percibe cómo el modelo de integración tiene en nuestro país mucho *peso* y cómo aún existen barreras importantes que están impidiendo un desarrollo de la escuela inclusiva tales como: las concepciones acerca de la educación que existen entre los diferentes agentes educativos, el currículo academicista, las políticas organizativas que conducen a modelos de etiquetaje y segregación, la falta de formación y orientación adecuada del profesorado, prácticas educativas inadecuadas que generan desigualdades, una metodología de aula basada en el libro de texto, etc. Si la normativa no va a la vanguardia de este nuevo modelo educativo de la inclusión de manera clara, decidida y explícita, difícilmente se puede trasladar a la realidad de los centros.

Bajo el paraguas de la calidad, la equidad y la atención a la diversidad se predicen en la Ley mejores resultados y éxito escolar para todos en relación a los objetivos y fines propuestos. También se anuncia a lo largo de todo el articulado que las Administraciones dispondrán de los recursos necesarios para ello. Luego la realidad es otra. Nosotros echamos en falta una auténtica voluntad normativa, de diferentes rangos, que impulse a los centros de educación secundaria a distinguirse como centros de calidad por el modo de responder mejor a la diversidad de todos sus alumnos.

5.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE, 2013)

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), mediante un artículo único, modifica, añade o elimina artículos o parte de ellos de la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) que acabamos de exponer. Por ello no nos vamos a extender demasiado en muchas cuestiones para no repetir ideas; nos ceñiremos en este apartado a comentar primeramente algunos aspectos novedosos que se introducen y nos detendremos después con detalle en los que hacen referencia a la atención a la diversidad.

Al ser esta una norma reciente solo se disponen en la literatura críticas al texto, a las propuestas y planteamientos; como es lógico no existe un recorrido experiencial de su aplicación, por lo que prácticamente no se conocen aún resultados.

5.1.- Objetivos y principios

Los objetivos que se plantea esta Ley van en la línea de elevar el rendimiento y los resultados, disminuir las tasas de abandono escolar, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Son estos los principales problemas que se considera que presenta el Sistema Educativo. Señala esta Ley que aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicas, o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, van a partir con desventaja para su futura vida laboral.

Similar a la propuesta de la LOE (2006), en el ideario la LOMCE (2013) se pretende un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, para garantizar la igualdad de oportunidades, sin discriminación, y para posibilitar que cada alumno desarrolle al máximo sus potencialidades.

El artículo 1 que establece los principios de la educación, quedan así redactado:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad (LOMCE, 2013, art.1).

Además en el artículo 2 bis (que se introduce nuevo con respecto a la LOE, 2006) en el punto 4, hablando del Sistema Educativo se repiten los principios que lo guiarán.

4. El funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas (LOMCE, 2013, art.2 bis).

Se indica que la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación y que la equidad y calidad son dos caras de una misma moneda, no puede haber calidad si existe la desigualdad. Al igual que la LOE (2006) se basa en los principios de calidad y equidad. Plantea la equidad para garantizar la igualdad de oportunidades.

Una de las novedades que nos parece interesante destacar de esta normativa es la introducción del artículo 122 bis. En él se alude a las acciones para fomentar la calidad de los centros. Del texto de este artículo se puede deducir qué se entiende por un centro de calidad. Los centros podrán elaborar un proyecto educativo de calidad en el que incluyan objetivos, resultados, las acciones, marco temporal, etc. Dicho proyecto marcará con una especialización al centro en algún aspecto concreto como: en especialización curricular, en excelencia, en la formación docente, en la mejora del rendimiento escolar, en la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o en la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas. Nos planteamos al respecto la misma cuestión que en el apartado anterior: si la atención a la diversidad se propone como principio fundamental de la enseñanza básica y la inclusión y la equidad se configuran como esenciales para ofrecer a todos las mismas oportunidades, ¿por qué no se establece como principal criterio de calidad el modo en cómo un centro responde mejor a la diversidad de todos sus alumnos, siguiendo las líneas marcadas por la investigación educativa y las orientaciones de organismos internacionales como la UNESCO? Creemos que estamos aún lejos de hacer del modelo inclusivo y de las prácticas derivadas de él, el eje vertebrador e indicador principal de la calidad de todos los centros escolares de educación secundaria.

Una diferencia sustancial que encontramos en la LOMCE (2013) con respecto a la LOE (2006) es el planteamiento de trayectorias educativas diferenciadas y a edades más tempranas, justificadas por la adecuación a las capacidades de los alumnos. Son los conocidos como “itinerarios diferentes”. Nos preguntamos si estas trayectorias diferentes se conjugan bien con el principio de equidad y de igualdad de oportunidades en la enseñanza básica y obligatoria. Entre las muchas críticas que se realizan a esta Ley, una de las más importantes se relaciona con el establecimiento de itinerarios diferenciados en la educación obligatoria, como comentaremos más adelante.

Establece como motivos sobre los que se basa esta reforma los siguientes: el aumento de la autonomía de centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.

También introduce como ámbitos de especial incidencia las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo y la modernización de la Formación Profesional.

Otro punto de este mismo artículo (art. 122 bis) muy polémico es que, en aras a conferir a los directores autonomía de gestión, se deja en manos de éstos decisiones demasiado comprometedoras, pero esta es una cuestión que no nos incumbe demasiado para nuestro tema.

5.2.- La atención a la diversidad en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

Centrándonos ya en el tratamiento que esta Ley hace de la diversidad, hablaremos primero de algunas ideas generales, pasaremos luego a comentar aquellos cambios estructurales y organizativos que más incumben a la consideración y respuesta a la diversidad.

5.2.1.-Algunos aspectos generales

Refiriéndonos ya al ámbito de la atención a la diversidad y en concreto en la etapa de Educación Secundaria (que es la que nos ocupa en esta Tesis) se siguen manteniendo los principios generales, continua siendo la atención a la diversidad un principio básico de la educación obligatoria establecidos en la LOE (2006) y que ya hemos comentado. Lo que parece ser diferente es el modo en cómo se va a llegar a garantizar esos derechos y a cumplir esos principios.

El primer párrafo del Preámbulo, comienza por asegurar que todos los alumnos van a ser atendidos, nadie va a quedar excluido de la educación. “...todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención,...”

A continuación, la Ley, expone una visión un tanto particular de la diversidad de los alumnos

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades,(...) Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema,...(Preámbulo, LOMCE, 2013).

Sin ánimo de elaborar ninguna crítica fundamentada, solo pretendemos comentar algunos aspectos de la redacción del texto que nos parecen llamativos en lo que respecta a ofrecer una respuesta a la diversidad.

Observamos en este texto del Preámbulo ciertas connotaciones que queremos señalar y comentar:

Por un lado, remarca que las diferencias entre alumnos proceden fundamentalmente de la diversidad de aptitudes y capacidades, concretamente habla de *talento*, *habilidades* y *expectativas* de los alumnos. Las acepciones que la Real Academia de la Lengua hace del vocablo *talento* están referidas a “inteligencia” para entender algo o como “aptitud” para el desempeño o ejercicio de una ocupación. Entendemos que la naturaleza del talento no puede ser únicamente lo que diferencie a unos alumnos de otros. Creemos que deja en un

segundo plano aspectos como las motivaciones, los intereses y las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje, de los alumnos, etc. Son elementos de diversidad que hay que tener muy presentes a la hora de organizar la respuesta educativa, considerando además que no solo dependen del alumno, sino de la interacción de éste con el entorno, como hemos visto.

Por otro lado, se habla de *estudiantes con problemas de rendimiento*. Nos sorprende esta expresión propia de los modelos llamados *del déficit* en los que se considera que el problema está en el alumno, no en los obstáculos o barreras del contexto que le impiden participar y aprender. Para estos alumnos se organizarán también programas específicos que les ayuden a continuar en el Sistema. Dichos programas contienen una educación diferente a la ordinaria. Desde luego este párrafo no nos parece nada alentador de cara al avance hacia una escuela inclusiva.

Se postula además que a las personas con discapacidad “*habrá*” que garantizarles una formación y una educación inclusiva y de calidad.

...esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad (Preámbulo, LOMCE, 2013).

Nosotros pensamos que la redacción de este párrafo es poco acertada. La expresión “*se les habrá de garantizar*” consideramos que tiene algunas connotaciones peyorativas y que hubiera sido más correcto decir “*hay que garantizar a todos...*” Nuestra opinión es que la formación inclusiva no se garantiza con programas especiales y diferentes en entornos ordinarios, sino que se garantiza con modificar culturas, formas de organización y prácticas educativas que conduzcan a eliminar los obstáculos y barreras que impiden a cualquier alumno participar, aprender y disfrutar de la enseñanza común y ordinaria en contextos regulares.

Se propone para el alumnado con discapacidad, tanto en educación primaria como en educación secundaria, que en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera se articulen medidas de flexibilización y alternativas metodológicas.

Al margen de estas apreciaciones, la novedad más destacada es que con esta Ley se han planteado nuevos itinerarios formativos y se argumenta que se ha dotado de mayor permeabilidad a los existentes. Se introduce el concepto de “permeabilidad” o de tránsito flexible entre distintas trayectorias diseñadas, que se justifica por el propósito de eliminar la rigidez existente en el sistema, la cual genera exclusión, mientras que si el alumno puede elegir entre distintas trayectorias es más fácil que continúe estudiando y alcanzará mayor desarrollo personal y profesional, habrá mayor adecuación a sus necesidades y aspiraciones. Podríamos entender que el diseño de estos itinerarios ayuda a la atención y respuesta a la diversidad; sin embargo, insistimos en la cuestión que nos planteábamos anteriormente ¿dónde queda el equilibrio entre atender a la diversidad y garantizar la igualdad de oportunidades con una enseñanza común y con un reparto equitativo de la educación? Habrá que esperar a obtener ciertos datos sobre la aplicación y desarrollo de la

Norma, pero sobre todo a resultados de evaluaciones e investigaciones concretas sobre el fracaso y abandono escolar.

5.2.2.-Cambios a nivel estructural y organizativo

Los cambios más importantes que, a este nivel, afectan a alumnos de educación secundaria se resumen así:

- Establece dos ciclos para la Educación Secundaria Obligatoria: el primero comprende los tres primeros cursos y el segundo ciclo se reduce al 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Este cuarto curso tendrá un carácter propedéutico.
- La anticipación de los itinerarios que conducen a los alumnos hacia Bachillerato o Formación Profesional. Supone la transformación del actual cuarto curso de la educación secundaria obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas: opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato y opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional. Por cualquiera de las opciones que curse el alumno, debe alcanzar las competencias correspondientes.
- Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (art. 27).
 - . Van dirigidos a alumnos que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo. También pueden incorporarse los alumnos con discapacidad con recursos de apoyo.
 - . Deben haber repetido al menos un curso en cualquier etapa y que tras haber cursado 1º de educación secundaria obligatoria, no esté en condiciones de promocionar a 2º, o que tras haber cursado 2º no estén en condiciones de promocionar a 3º.
 - . Lo propone el equipo docente a los padres.
 - . Se utilizará una metodología específica: se organizarán contenidos, actividades prácticas y de materias diferentes a la ordinaria para que los alumnos puedan pasar a 4º curso por vía ordinaria y obtener el título.
- Se establecerán medidas de refuerzo con especial atención a las necesidades específicas de apoyo educativo. No se concretan cuáles. Al final de cada curso se entregará a los padres un informe (consejo orientador) sobre el logro de objetivos y competencias, itinerario más adecuado (Formación Profesional Básica o Programa de Mejora de Aprendizaje y Rendimiento), etc. así se refleja en el artículo 28:

Con la finalidad de facilitar que todos los alumnos y alumnas logren los objetivos y alcancen el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes, las Administraciones educativas establecerán medidas de refuerzo educativo, con especial atención a las necesidades específicas de apoyo educativo. La aplicación personalizada de

las medidas se revisará periódicamente y, en todo caso, al finalizar el curso académico (LOMCE, 2013, art. 28.7).

- Se organizarán programas de refuerzo para los alumnos que promocionen con materias no superadas.
- Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, sobre todo para el que presente dificultades en la expresión oral.
- La Formación Profesional Básica, para alumnos de entre 15 años y 17, que hayan cursado el primer ciclo de educación secundaria obligatoria o, excepcionalmente el 2º curso. Los criterios pedagógicos se adaptarán a las características específicas de los alumnos y fomentarán el trabajo en equipo. Se dará importancia a la tutoría y a la orientación. Garantizarán la formación para obtener de una cualificación profesional de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La posibilidad de incorporación a la Formación Profesional Básica a los 15 años de manera oficial, supone un adelanto de un curso para derivar a determinados alumnos hacia esta opción formativa. Con la LOE, la incorporación de un alumno a los 15 años a un Programa de Cualificación Profesional Inicial era excepcionalmente.
- Una nueva organización curricular cuyos rasgos esenciales son:
 - . Modifica la definición de currículo y en los elementos que lo configuran aparece uno nuevo: estándares de aprendizaje. Concretan los criterios de evaluación para definir los resultados de los aprendizajes y serán el referente para las evaluaciones externas. Se eliminan los objetivos de materia como elementos constitutivos del currículo.
 - . Existirán asignaturas troncales, que son comunes para garantizar los conocimientos y las competencias, que a su vez pueden ser generales o de opción; asignaturas específicas, también generales y para elegir, y asignaturas de libre configuración autonómica (ofertadas por los centros o por las Administraciones Autonómicas).
 - . Aparecen nuevas materias para la educación secundaria obligatoria como Economía, Ciencias aplicadas a la actividad profesional, Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial, Cultura científica, Tecnologías de la información y la comunicación y Valores éticos.
 - . En el primer curso de la etapa se pueden agrupar algunas materias en ámbitos de conocimiento.
 - . Se pueden ir configurando itinerarios desde 3º de educación secundaria obligatoria, curso en el que la materia de matemáticas ya se puede elegir entre dos opciones diferentes.
- Se entregará a los alumnos un certificado de estudios cursados después de cursar el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, también una vez cursado segundo curso cuando el alumno se vaya a incorporar de forma excepcional a un ciclo de

Formación Profesional Básica. Para los alumnos que no obtengan el Título de Graduado en Educación Secundaria se entregará un Certificado en el que consten los años cursados, el grado de logro de los objetivos de la etapa alcanzados y la adquisición de las competencias correspondientes.

- Para poder obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria es preciso superar una prueba externa (reválida). Los alumnos pueden presentarse a esta prueba por la modalidad que deseen (enseñanzas académicas o aplicadas), independientemente de la modalidad por la que lo hayan cursado.

Se conserva el artículo 22 de la LOE (2006) por el que los centros, haciendo uso de su autonomía pueden organizar aquellas medidas de atención a la diversidad que se ajusten a las características de los alumnos. Se conserva el esquema de medidas ordinarias, medidas específicas o extraordinarias y medidas excepcionales.

A modo de síntesis, en el cuadro siguiente mostramos las novedades que introduce la LOMCE en relación a las medidas de atención a la diversidad.

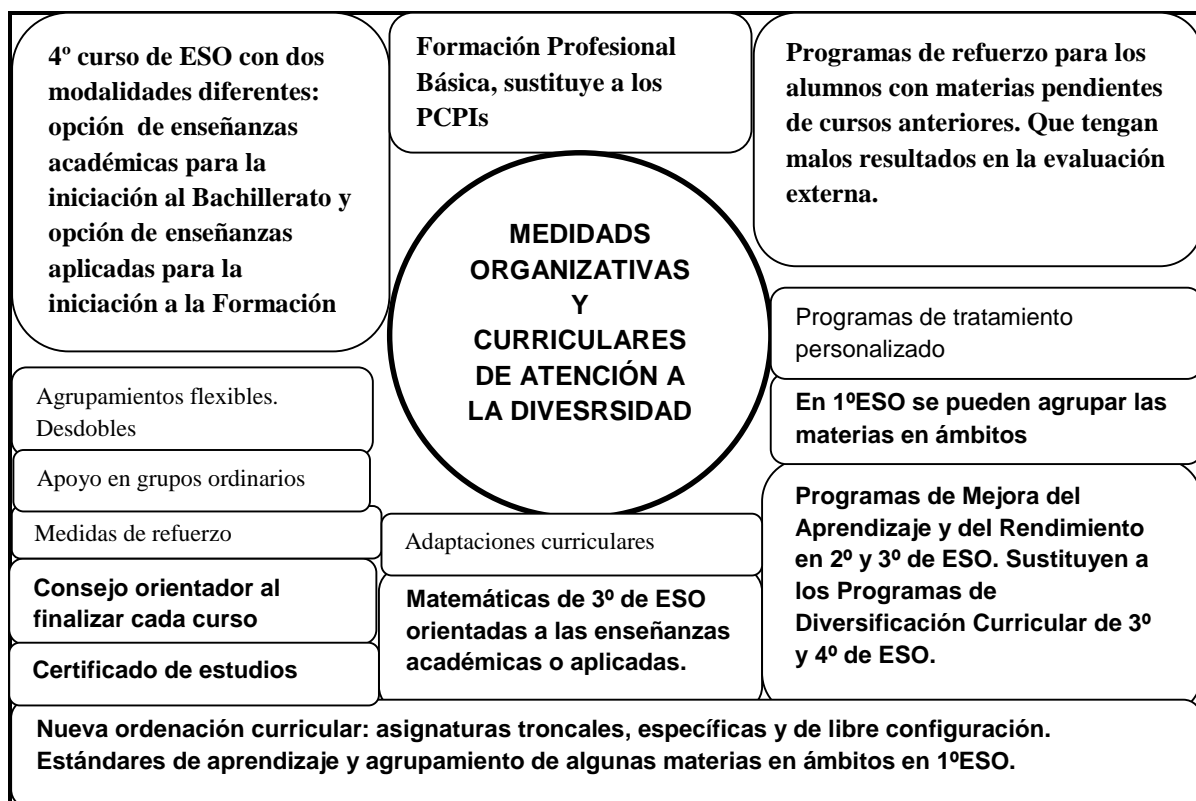


Figura 13. Medidas organizativas y curriculares para atender a la diversidad en la LOMCE (2013).

Fuente LOMCE (2013). Elaboración propia.

Nota: las señaladas en negrita se pueden considerar como novedosas.

Es arriesgado posicionarnos sobre estas novedades organizativas y estructurales. Están siendo enormemente criticadas por diversos sectores educativos, políticos y sociales. Pensamos que razón para la crítica no falta. Nuestra postura es un tanto ambigua: por un lado vemos que se desmantela el modelo de escuela comprensiva que, desde una

enseñanza común, intentaba (no sin dificultades) dar respuesta a la diversidad de alumnos. Se ha optado por no afrontar la diversidad, sino apartarla; no parece esto muy acorde con los principios de la escuela inclusiva.

Por otro lado, y desde nuestra práctica en los centros de enseñanza secundaria, consideramos que este planteamiento de itinerarios quizás sea “menos malo” para los alumnos que la opción de continuar con un currículo común, pero inflexible, rígido, academicista y con prácticas organizativas y metodológicas segregadoras como se vienen desarrollando. Es decir, creemos que un alumno puede estar tanto o más excluido en un entorno ordinario que en otro aparentemente más restringido como puede ser un programa o itinerario diferente, porque la exclusión o inclusión se relaciona principalmente con los sentimientos que tiene el propio alumno de pertenencia a un grupo y de participación en las actividades que se proponen a ese grupo. Pensamos que son más excluyentes determinadas prácticas que se vienen practicando en los centros y en las aulas ordinarias, aparentemente consideradas como propuestas más normalizadas, que planteamientos que en un principio parecen más excluyentes. Volveremos sobre esta cuestión cuando intentemos justificar el Aula Alternativa como medida excepcional de atención a la diversidad.

5.2.3.- Los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje

Dentro del Título II sobre equidad en educación, en el Capítulo I de la Ley, se añade una sección dedicada al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Concretamente se trata del artículo 79 bis., que reproducimos a continuación:

1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.
2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas

(LOMCE, 2013, artículo 79 bis. Medidas de escolarización y atención).

La LOE (2006), estableció los cinco grupos de alumnos en función del motivo por el que podían ser considerados como alumnos con necesidad de apoyo educativo (necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades, incorporación tardía al sistema y condiciones personales o de historia escolar), pero en su articulado olvidó destacar en una sección a los que presentaban dificultades específicas de aprendizaje, lo cual sí hizo con los otros grupos. Opinamos que estos alumnos que presentan dificultades específicas han sido los grandes olvidados de la

LOGSE (1990), normativa que se centró en los que presentan necesidades educativas especiales (como ya hemos comentado) y de la LOE (2006), que no redactó una sección para organizar su atención, aunque sí se proponen medidas de refuerzo, agrupamientos flexibles, etc. En la práctica de los centros de educación secundaria, también estos alumnos han estado olvidados, puesto que no pertenecían al grupo o categoría de alumnos con necesidades educativas especiales (según el sistema de diagnóstico de la evaluación psicopedagógica en la que, a pesar de lo que se diga, el Coeficiente Intelectual es determinante y muchos de ellos no presentaban discapacidad psíquica), ni al de educación Compensatoria. Suspenden materias y repiten cursos, esta es la atención que han recibido muchos alumnos por ejemplo con dislexia o digrafías. Esperemos que ahora, en cumplimiento de este artículo, las Administraciones autonómicas establezcan medidas concretas para dar respuesta a esas necesidades. Hemos visto como muchos de los 110 alumnos del Aula Alternativa presentaban dificultades de aprendizaje.

Por otro lado, además la LOMCE (2013) añade a esos cinco grupos de alumnos que pueden presentar necesidad específica de apoyo educativo, el grupo de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Nuestra normativa autonómica ya los venía contemplando.

5.2.4.- Disposiciones que desarrollan la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

La LOMCE (2013) va incorporando la necesaria normativa que la desarrolla. Hasta la fecha en que redactamos estas líneas, se han publicado dos disposiciones importantes, una a nivel nacional y otra a escala autonómica. Aunque ya han sido mencionadas estas disposiciones, pasamos a comentar algunos aspectos relevantes sobre las mismas.

- *El Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.*

Se justifican los itinerarios y la nueva organización curricular para dar más flexibilidad al sistema, para adaptarse mejor a las demandas de las familias y para dar mejor respuesta a las necesidades de todo el alumnado, garantizando la equidad e igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.

Este *Real Decreto* potencia el aprendizaje por competencias integradas en los elementos del currículo. Se proponen nuevos enfoques metodológicos de aprendizaje y evaluación. Las competencias se conceptualizan como un saber hacer, son conocimientos en la práctica, adquiridos mediante la participación activa en prácticas sociales. Este aprendizaje por competencias favorece los procesos de aprendizaje, la motivación por aprender y el concepto se aprende sobre el mismo procedimiento de aprender dicho concepto. Además este aprendizaje por competencias es transversal, dinámico e integrador.

El artículo 9 dedicado a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo establece una “educación diferente a la ordinaria” para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos

con carácter general para todo el alumnado. Se articularán medidas curriculares y organizativas oportunas. Se fomentará la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación y se dispondrán todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades.

El artículo 15 trata del proceso de aprendizaje y atención individualizada. Se tendrán en cuenta la atención a la diversidad y el acceso de todos a la educación común, también se atenderá a los ritmos de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, se promoverán medidas para la tutoría y la orientación, entre otras.

El artículo 16 especifica las medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad y la organización flexible de las enseñanzas. Se contemplan como novedad los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Para los *Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento* se proponen dos modos distintos de organizarlos: una primera “modalidad integrada” donde los alumnos cursan en su grupo ordinario todas las materias, pero con una propuesta curricular específica en la que los contenidos se agrupan por ámbitos, áreas o proyectos interdisciplinares. Para articular esta medida en la práctica, se precisará un cambio sustancial en la metodología, como ya se prevé en el propio artículo, pero pensamos que será también necesario, al menos, un cambio cultural que rompa con esa tradicional tendencia a la homogeneidad en los grupos que existe en los centros educativos. La segunda modalidad consiste en un programa organizado por materias diferentes agrupadas en tres ámbitos: ámbito lingüístico y social, ámbito científico y matemático y ámbito de lenguas extranjeras. Esta segunda modalidad organizativa (por materias diferentes), se asemeja a los actuales programas de diversificación curricular; de hecho, lo que estamos viendo en nuestra realidad educativa es que se están implementando manteniendo la misma estructura, profesionales, etc., solo que se adelantarán un año (ya el próximo curso).

Veremos cómo se implantan en la práctica estos programas y los resultados que se obtienen tras la pertinente evaluación de los mismos. Por lo demás, este *Real Decreto* regula aspectos como la evaluación, la “reválida” al final de la Educación Secundaria Obligatoria, la promoción, Título y certificados, calendario de implantación, entre otros. Seguidamente se publica el Anexo I que recoge un listado interminable de todas las materias. En cada una se redacta una introducción y seguidamente, en una tabla, aparecen los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.

Como breve reflexión, desde nuestro punto de vista, no entendemos cómo la oferta de “una educación diferente a la ordinaria” para algunos alumnos, se puede compaginar con una búsqueda de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, pretendiendo que se alcancen los objetivos generales de la etapa y las competencias.

Por otro lado, como ya dijimos en el Capítulo anterior, creemos que ese listado interminable de contenidos conceptuales, descontextualizados, poco, o nada significativos para los alumnos, que será asumido tal cual por las editoriales, no puede ser la base para un

diseño curricular en el que quepan todos. La selección de contenidos imprescindibles de la enseñanza básica de los que habla Coll (2006), ha quedado más truncada aún por esta nueva modificación del currículo.

- *La ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.*

Establece que la educación básica, constituye un periodo vital para la formación y maduración personal y, por tanto, debe asegurar que todos los alumnos alcancen una cultura general que les permita, en su caso, incorporarse a estudios posteriores y al mundo laboral.

En el artículo 2.1. de esta disposición fija que la finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Esta Orden sigue fielmente el *Real Decreto 1105/2014* y a la propia LOMCE (2013). Algunas novedades que hemos encontrado se resumen así:

- Las materias de libre configuración autonómica se podrán definir como de refuerzo en Matemáticas y Lengua Castellana para alumnos con dificultades.
- Los *Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento* solo se proponen los de la modalidad de materias diferentes agrupadas por ámbitos: ámbito lingüístico y social, ámbito científico y matemático y ámbito de lenguas extranjeras. Se cursarán en grupo independiente. El alumnado cursará, además, con el alumnado de su grupo de referencia las materias no troncales y como materia de libre configuración autonómica la de Iniciativa Emprendedora y Empresarial.
- No se oferta en esta Orden, dentro de los Programas para la Mejora de Aprendizaje y del Rendimiento, la modalidad integrada. Sospechamos que la causa está en la exigencia de un cambio metodológico importante, ya que el alumno del Programa cursaría dentro del grupo ordinario las materias agrupadas por ámbitos, áreas o proyectos. Sería una propuesta muy interesante y más inclusiva que la opción de materias diferentes. Al fin y al cabo, estos últimos, vienen a ser los Programas de Diversificación Curricular, pero adelantados.
- Otra cuestión que se viene debatiendo en la práctica es que tras cursar tercer curso por estos Programas, los alumnos deben incorporarse a cuarto curso *ordinario*. Aunque se incorporen al de la modalidad de enseñanzas aplicadas, probablemente se encuentren con dificultades para superarlo, a pesar de que se adopten medidas de refuerzo.
- Para los alumnos que se incorporen a cuarto curso tras haber cursado un Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento se organizarán materias de refuerzo.

- Se propone un ámbito práctico o materias de refuerzo de las instrumentales para los alumnos del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento como materias de libre configuración autonómica.
- Se pueden agrupar las materias del primer curso en ámbitos de conocimiento para alumnos con cierto desfase curricular.
- La acogida para alumnos que acceden a primero, queda incorporada como principio metodológico estructural.
- Refuerzo de las materias instrumentales y programas individualizados para los que hayan promocionado, pero las tengan suspensas, como se recoge en el Programa para la Mejora del Éxito Educativo.
- Proyectos de autonomía de centros de aspectos pedagógicos, curriculares, organizativos y funcionales.
- Las programaciones deberán contener los estándares de aprendizaje evaluables que se consideren básicos, además el perfil de cada competencia y señalar qué elementos transversales se trabajan.

Se añaden a esta Orden dos anexos: un anexo *I.A* con los principios pedagógicos de la etapa. Se determina que en el diseño curricular se debe considerar las características del alumnado, las condiciones socioculturales, la naturaleza de la materia, etc. Potenciar el desarrollo de capacidades: capacidad creativa, observación, interpretación, investigación, análisis, aplicación de lo aprendido, etc. para ello se requiere una metodología activa y participativa. Aprendizaje cooperativo. Adaptarse a diferentes ritmos de aprendizaje y la coordinación docente, son algunos principios metodológicos propuestos. En otro anexo llamado *I.B* se presentan todas las materias con el mismo formato que el *Real Decreto 1105/2014*.

Es de suponer que a lo largo del curso se irá publicando nueva normativa autonómica o provincial necesaria para regular aún aspectos sin concretar.

5.3.-Algunas percepciones de diferentes autores sobre la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

Sin entrar a elaborar una valoración personal ni adscribirnos a ninguna posición concreta, vamos a exponer la recopilación de algunas percepciones que sobre la LOMCE (2013) se vienen manifestando en la literatura consultada. Es un hecho objetivo que esta Ley ha sido y viene siendo una Ley muy polémica. Ha generado varias movilizaciones sociales convocadas por sindicatos de estudiantes y otras organizaciones. Puede incluso tener un futuro incierto, pues como ya hemos dicho, el Sistema está al albur de vaivenes políticos. En cualquier caso, la incertidumbre que rodea esta normativa se vive en los centros educativos, al menos en los que conocemos, con cierta intranquilidad. Podemos afirmar que ello no es positivo para el desarrollo de la acción educativa.

Torres (2012) sintetiza su crítica en 12 puntos, entre ellos destacamos que se sustituye el ideal de educar ciudadanas y ciudadanos por el de mano de obra para el mercado laboral. Mercantiliza la educación y el sistema educativo en tanto que pretende formar a los alumnos en las reglas del mercado neoliberal. Además se propone mayor privatización del sistema educativo. Se recortan recursos económicos y por lo tanto también humanos. Basa los objetivos del sistema educativo en la preparación para competir en el mundo económico, y en las pruebas de evaluación internacional (PISA). Al establecer los itinerarios, se rebaja la comprensividad a los 14 años de edad, repercutirá en diferencias sociales: una clase obrera con poca cualificación y otra clase más formada. Se excluye del sistema a alumnos y grupos más desfavorecidos, ya que el rendimiento va a depender del “talento”, de cuestiones genéticas y no de las actuaciones de calidad que se realicen en el contexto; entonces se hará ver que hay alumnos con talentos inadecuados. Reduce materias que educan en la formación de ciudadanos justos, democráticos y solidarios y propone contenidos conceptuales poco motivadores, no significativos. (Torres, www.yoestudieenlapublica.org).

Bolívar (2013) señala algunos aspectos de la LOMCE (2013) que no van a ser positivos. Así dice que esta Ley no incide en lo fundamental que son los alumnos que aprenden y los profesores que enseñan. No ofrece la anunciada autonomía pedagógica que postula que haría posible capacitar a los centros educativos para su propio aprendizaje y desarrollo institucional. Se propone una selección del director por la Administración para un control burocrático, siendo un gerente y representante de la Administración y logrando así una fuerte recentralización del sistema. La autonomía que plantea no es curricular o pedagógica, sino de gestión de recursos por parte del director.

La especialización de los centros que propone por su distinción curricular, funcional, o tipo de alumnos, favorecerá a los privados y perjudicará a los que escolaricen más alumnos de contextos desfavorecidos, incrementando así la desigualdad de partida. La calidad se entiende solo en términos de resultados obtenidos, no de procesos. Las pruebas externas contribuirán a presionar a los docentes cuestionando su labor y también a aumentar el fracaso y el abandono escolar.

Pérez Gómez (2014a) asegura que la LOMCE (2013) es la Ley educativa menos consensuada de la historia de la democracia en España. En lugar de fortalecer la preparación y selección profesional del docente, estimular la confianza en el profesorado y ampliar los márgenes de su autonomía como hacen otros países como Finlandia y Canadá, en España esta Ley establece itinerarios para una temprana segregación del alumnado, no se preocupa del desarrollo profesional del docente, se ponen reválidas y obstáculos, entre otras.

López Melero (2012b), afirma que esta Ley promueve una ciudadanía disciplinada, antidemocrática e inculta en lugar de organizar una formación de ciudadanos libres, cultos, democráticos y humanos, ya que “no se garantiza una educación inclusiva y, menos aún, una sociedad inclusiva” (p.15). Según este autor es una Ley segregadora, elitista y discriminatoria (itinerarios), que pone obstáculos como las reválidas que favorecerán el fracaso escolar y las desigualdades sociales. Prepara para un pensamiento convergente,

industrial, no para un pensamiento divergente como el que necesita la actual sociedad del conocimiento y la tecnología de la información y la comunicación. Establece el culto a la meritocracia y no se ocupa de regular medidas para motivar al alumno y responsabilizarle de su aprendizaje. Como tantos otros autores, también López Melero (2012b) critica el currículo excesivo, de contenidos inconexos. Según este autor, la LOMCE (2013) no va a favorecer la implementación del modelo de escuela inclusiva.

Vemos cómo todas las críticas se centran en el mercantilismo educativo, centrado en los resultados y favorecedor de la privatización del Sistema y con ello la generación de desigualdades. Los itinerarios, el currículo y las evaluaciones externas, así como una autonomía de los centros que más que de liderazgo pedagógico, se plantea como de gestión de recursos por parte de la dirección de los centros educativos, son puntos también fuertemente criticados.

Recogemos a continuación una cita de la UNESCO (1996) que nos parece significativa y que orienta la filosofía educativa que deben seguir los diferentes sistemas educativos. Observamos que estas orientaciones se sitúan lejos de marcos normativos como el de España:

La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas cualificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo. Realizar plenamente los talentos y aptitudes que cada persona lleva en sí responde a la vez a su misión humanista, a la exigencia de equidad que debe guiar toda política educativa y las verdaderas necesidades de un desarrollo endógeno, respetuoso del medio ambiente humano y natural y de la diversidad de las tradiciones y culturas. En particular, si bien es cierto que la formación permanente sigue siendo una idea esencial de finales del siglo XX, es necesario inscribirla, más allá de una simple adaptación al empleo, en la concepción más amplia de una educación a lo largo de toda la vida, concebida como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona (UNESCO, 1996, pp. 90-91).

También se alzan voces, aunque ciertamente menos, que valoran esta Ley como positiva. Un estudio elaborado por Felgueroso, Gutiérrez-Domènech y Jiménez-Martín (2013) sostiene que la profesionalización temprana, que postula la LOMCE, reducirá las tasas de abandono temprano de la educación y de la formación de los jóvenes. Atribuyen el abandono escolar temprano a la exposición de los jóvenes a la LOGSE (1990). Los resultados de este estudio confirman que, tras la introducción de la Ley de 1990, la eliminación de FPI redujo significativamente la elección de la vía profesional y tuvo un impacto negativo en el deseo de continuar estudiando en los hombres y aumentó el abandono escolar temprano sobre todo de los alumnos varones. La estrategia metodológica de este estudio se basa en la comparación entre Comunidades Autónomas, aprovechando que la LOGSE no se implantó al mismo tiempo en todo el territorio español. Así pues, según estos resultados, sería factible suponer que si la LOMCE (2013) adelanta la profesionalización en un año, los alumnos puedan antes decidir qué itinerario formativo van a seguir y, en consecuencia, es previsible que el abandono escolar disminuya. Habrá que esperar unos años para confirmar o refutar esta hipótesis.

Desde nuestro punto de vista y ciñéndonos solamente a los aspectos relacionados con el tema que nos ocupa, además de lo que ya hemos comentado a lo largo de la exposición sobre esta Ley, pensamos que la LOMCE (2013) viene a recalcar la necesidad de mejorar los resultados académicos proponiendo esfuerzo y exigencia. Se establecen varios itinerarios formativos a edades relativamente tempranas, con lo cual habría que sopesar hasta qué punto se pierde en equidad y en igualdad de oportunidades ya que no se está ofreciendo una enseñanza común, básica y obligatoria a todos los alumnos.

Aunque conserva la atención a la diversidad como principio de la enseñanza básica, no se descubren en el texto de la Norma planteamientos claros que promuevan iniciativas para compaginar una enseñanza común con la diversidad de alumnos. La valoración que se hace de la diferencia no es precisamente positiva puesto que la respuesta a la diversidad se resuelve “apartándola” al establecer itinerarios diferenciados, lo cual probablemente genere desigualdad, no solo en el ámbito educativo, sino en el social, perpetuando las clases sociales como señalan sociólogos como Fernández Enguita (2012a). Cuando no se valora ni se respeta la diversidad, se derivan respuestas a la misma segregadoras, las cuales aseguran la desigualdad, como ya vimos.

Al igual que en la LOE, no hemos apreciado en esta normativa un avance en la regularización que permita y favorezca la implementación de un modelo de escuela inclusiva. Se podría aplicar el título del artículo publicado por Mentxaka (2008) en la Revista Cuadernos de Pedagogía, pero ahora sustituyendo el nombre de la ley: “La LOMCE: una nueva ley, un viejo problema sin resolver”.

Buena prueba de ello es que ambas leyes, LOE (2006) y LOMCE (2013) con tendencias ideológicas diferentes, promulgadas por gobiernos diferentes, establecen prácticamente los mismos principios y fines de la educación, la misma retórica, luego cada una plantea una forma distinta de caminar hacia ellos. Esto nos demuestra que los principios y las declaraciones de intenciones son adecuadas, van en la línea de la literatura consultada, de la investigación y de las indicaciones de organismos internacionales como la UNESCO, entonces ¿cómo partiendo de posiciones comunes, se hacen luego planteamientos tan divergentes? Pensamos que el motivo hay que buscarlo en que las propuestas concretas del articulado, al menos en la LOMCE (2013), están muy distantes de las aspiraciones e ideales que generalmente se exponen sobre todo en el Preámbulo.

En este sentido, continúa la normativa de mayor rango en nuestro sistema, anclada en el modelo de la integración, e incluso se podría decir que en retroceso por las propuestas educativas diferenciadas. Resultará difícil avanzar hacia culturas, políticas y prácticas inclusivas, sobre todo en la etapa de educación secundaria, si la normativa no impulsa el cambio en realidad.

Por otra parte, no dudamos que esta Ley, al igual que la LOE (2006), tenga aspectos muy positivos en otras cuestiones diferentes de lo relacionado con la atención a la diversidad.

6.- MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DESDE LA LOGSE (1990) HASTA LA LOMCE (2013)

Como hemos visto en apartados anteriores relativos a la trayectoria histórica y legal, España ha sufrido una considerable evolución en lo referente a la conceptualización de la Educación Especial, de las necesidades educativas especiales y de la diversidad en general. Un punto de inflexión lo marcó la LOGSE (1990) que vino a sintetizar las nuevas ideas y conceptos latentes en la sociedad y en la comunidad educativa desde unos años antes de su promulgación. A partir de esa reconceptualización normativizada y elevada a rango de Ley Orgánica, se comienzan a articular medidas necesarias de respuesta a la diversidad en nuestro país.

A lo largo de las tres disposiciones principales que regulan lo que podríamos llamar de “la era reciente de la atención a la diversidad”, LOGSE (1990), LOE (2006) y LOMCE (2013), se vienen proponiendo una serie de medidas para responder educativamente a los alumnos “diferentes” las cuales se han ido implementando en la práctica educativa. Medidas de tipo ideológico y cultural, en la línea de seguir los principios educativos expuestos; medidas organizativas y de recursos tales como flexibilidad de tiempos y espacios, coordinación de profesionales y órganos del centro, organización de recursos materiales y humanos, formación del profesorado, investigación e innovación, servicios de atención psicopedagógica y apoyo; medidas metodológicas y curriculares que suponen replantearse y reflexionar sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar (MEC, 1989). Estas medidas comprenden un sinfín de actuaciones, estrategias y decisiones, todas con la idea básica de responder a la diversidad de alumnos desde un currículo abierto, flexible, común y comprensivo.

La respuesta a la diversidad está configurando la clasificación de las medidas en tres ámbitos: las que están en un marco selectivo, son segregadoras, excluyen y separan; las que responden a una concepción compensatoria, proponen programas y actuaciones normalmente al margen de los grupos ordinarios; y las que se plantean la educación como el desarrollo y la promoción de todas las personas (Muñoz y Maruny, 1993). Estas últimas abundan poco en la realidad de los centros de educación secundaria, a nuestro juicio.

Se establecen así medidas de tipo general u ordinario; otras más específicas o de carácter extraordinario, como apoyo individualizado en aula de Pedagogía Terapéutica para llevar a cabo una adaptación curricular de carácter significativo, Programas de Diversificación Curricular o Programas de Educación Compensatoria; y otras llamadas excepcionales que se organizan bien dentro de los centros ordinarios, creando grupos específicos, o fuera de los centros, son medidas externas.

Desde una concepción de la diversidad derivada del modelo de la integración, se entiende que algunos alumnos, por diferentes causas, no son capaces de alcanzar los objetivos, contenidos y competencias establecidos en el currículo oficial si no se articulan medidas organizativas y curriculares extraordinarias o específicas y/o excepcionales para

ello. El planteamiento que hace este modelo es atender a la diversidad de unos pocos alumnos (es lo que se viene haciendo en la realidad), en lugar de regular medidas organizativas y curriculares para atender a la diversidad de todos los alumnos del centro. Cuando hablemos de escuela inclusiva, nos extenderemos ampliamente en estos aspectos.

6.1.-Descripción de las medidas de atención a la diversidad

Muchas de las medidas han trascendido más allá de la propia LOGSE y se han mantenido en las leyes posteriores (LOE, 2006 y LOMCE, 2013). Otras medidas han sufrido transformaciones sustanciales o se han eliminado.

Recordamos que básicamente podemos clasificar las medidas de atención a la diversidad en ordinarias, específicas y excepcionales. Dentro de estas últimas nos encontramos con las que se vienen desarrollando dentro de los centros ordinarios y fuera de ellos, configurándose como medidas externas.

Exponemos a continuación las más importantes: hacemos una descripción general de cada una de ellas, nos remitiremos a la normativa concreta que las regula (cuando exista) y añadiremos algunos estudios o investigaciones que se han realizado sobre cada medida y que hemos encontrado.

6.1.1.-La adaptación curricular

La medida de adaptación curricular se viene manteniendo en todas las normativas desde 1990, pues más que una medida, es un principio que debe descender y materializarse efectivamente en la práctica incluyendo un número de actuaciones educativas concretas considerables. En este sentido se puede considerar como medida ordinaria.

De todas las ideas expuestas que resumen la filosofía de la Reforma de 1990, quizás la propuesta más compleja de llevar a la práctica haya sido la de hacer compatible el principio de *Comprensividad* con el de *Diversidad*. El reto de que un currículo común se adapte a la diversidad de todos los alumnos, incluso a la de los considerados con necesidades educativas especiales, está lleno de dificultades en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

En el Preámbulo de la LOE (2006), se dice que “la educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica” (Preámbulo, LOE, 2006).

Recordamos la idea fundamental expuesta en numerosas ocasiones: “El reto de la escuela consiste precisamente en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesita, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumno” (MEC, 1989, p.44). Como idea general prevalece, a partir de la LOGSE (1990), que ya no se entiende que deban ser los alumnos, tengan o no dificultades, los que deben adaptarse a

una enseñanza general, diseñada para una mayoría, sino que es la enseñanza la que debe adaptarse al modo y forma de aprender y desarrollarse en función de sus necesidades (Arnáiz, 1997).

Si debemos adaptar el currículo, debemos conocer primero qué se entiende por currículo y qué elementos lo componen. Así en la LOGSE (1990) se definía el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en esta etapa (RD.1007/1991). Posteriormente en la LOE (2006) se entiende por currículo para la educación Secundaria Obligatoria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa. Para la LOMCE, currículo es la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas y comprende: *objetivos*, son logros que el alumno debe alcanzar; *competencias* que son las capacidades para aplicar los contenidos; *contenidos* o conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para lograr los objetivos; *estándares de aprendizaje evaluables* que son especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje; y *criterios de evaluación* los cuales forman el referente específico para evaluar el aprendizaje y metodología didáctica.

Como vemos, se han ido incorporando elementos nuevos al concepto de currículo. Habrá que considerarlos también en las adaptaciones y modificaciones que se realicen para responder a la diversidad considerando que la adaptación puede afectar a cualquier elemento del currículo.

Para hacer esto posible se establece como estrategia fundamental la adaptación de ese currículo común en cuatro niveles de concreción:

- Diseño Curricular Base, Enseñanzas Mínimas, Establecimiento del Currículo (según los momentos), establecido por el Estado en los diferentes Reales Decretos que hemos visto en cada Ley.
- Proyecto Educativo de Centro (PEC) y Proyecto Curricular de Centro-Etapa (PCC/PCE) elaborados por los centros. La LOE (2006) elimina este Proyecto Curricular de Centro-Etapa para incorporarlo en el propio Proyecto Educativo del Centro. Como parte importante y destacada, este Proyecto debe contemplar todos los aspectos relativos a la atención a la diversidad.
- Programación de Aula (PA): fruto de la concreción de los documentos anteriores al grupo concreto de alumnos.
- Adaptación Curricular individual (ACI), realizada para un alumno en concreto en base a la Programación ya atendiendo a sus características y necesidades concretas.

De todas las decisiones, medidas y modificaciones en relación a la adaptación del currículo común y comprensivo a las características y necesidades de todos los alumnos, se establece la propia normativa que unas serán de carácter general y otras de carácter más extraordinario. Dentro de las primeras se entienden que son las adaptaciones del currículo

que cualquier centro y cualquier profesor puede, y debe, realizar ajustándose a la realidad educativa y a las características y necesidades de los estudiantes.

Para ello se debe de partir de un currículo abierto y flexible que permita, a través de los distintos niveles, concretarse a la realidad educativa de cada centro y de cada alumno. El Ministerio de Educación y Ciencia proponía entre otras las siguientes (MEC, 1992a):

- Cambiar la estructura de los departamentos y seminarios que permita la coordinación y trabajo en equipo de todos los profesores de un mismo grupo y de estos con el Departamento de Orientación.
- Organización de tiempos y espacios: mayor flexibilidad y disposición de tiempos y espacios para coordinación, atención a dificultades, etc.
- Adaptaciones en metodología: proponer aprendizajes cooperativos, guiarse por una concepción constructivista del aprendizaje significativo en donde el alumno es protagonista de su propio aprendizaje y el docente es “mediador” entre el alumno y el contenido, establecer medidas de refuerzo, utilizar variedad de situaciones y actividades de aprendizaje, adaptar tiempos, recursos y materiales, entre otras.
- Adaptaciones en la evaluación: adaptación de instrumentos, estrategias y técnicas, cambio de concepción del proceso de evaluación: de ser solo sumativa y centrada en los resultados del alumno, a ser formativa y continua, centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Adaptaciones en objetivos y contenidos: Los objetivos, al ser establecidos en términos de capacidades, se refieren ahora a todo tipo de capacidades necesarias para el desarrollo integral, no solo las cognitivas. Ello los hace susceptibles de modificación y pueden adaptarse sin eliminar aspectos sustanciales, cambiando aspectos como la secuencia o establecer un tratamiento globalizado.

El interés prioritario del centro es dar respuesta educativa a los alumnos de acuerdo con sus características y necesidades. Así se decía en el *Libro Banco para la Reforma* (MEC, 1989): “La adecuada respuesta a las necesidades educativas, especiales u ordinarias, de los alumnos y alumnas exige disponer de un proyecto educativo de centro, compartido por toda la comunidad educativa, que asuma, tanto a nivel conceptual como metodológico y organizativo, la diversidad como factor inherente a todo grupo humano. Es esa misma diversidad la que hará necesario un esfuerzo de adaptación de la escuela a las características personales de la población atendida...” (MEC, 1989, p.64). Tales decisiones deben ser compartidas y consensuadas por los distintos profesionales que intervienen con el alumno.

La legislación posterior a la LOGSE (1990) y hasta la actualidad, viene recogiendo como es lógico, estas ideas de la necesaria adaptación del currículo común a las características y necesidades de los alumnos. Pocas novedades se introducen respecto a este concepto de adaptación del currículo y pocos cambios en cuanto a medidas adoptadas. Tampoco en la práctica hemos observado grandes modificaciones en estos últimos 20 años.

En cuanto a los tipos de adaptación curricular, a nivel general se establecen varias clasificaciones. Las adaptaciones curriculares pueden referirse a elementos de acceso al currículo o a elementos del propio currículo. También, como vemos se pueden referir a todo el centro, a las diferentes aulas o grupos de alumnos y/o a un alumno individualmente. En este último caso, hablamos de adaptación curricular individual (ACI). Pueden ir desde las más ordinarias hasta las más específicas y extraordinarias.

6.1.2.- Adaptación Curricular Individual de carácter significativo

Toda la normativa viene a considerar la Adaptación Curricular Individual como una medida específica de atención a la diversidad diseñada para los alumnos, que previa valoración psicopedagógica, entran en el grupo de alumnos con necesidades educativas especiales. Así por ejemplo, el *Real Decreto 1345/91* en el art. 17 establece que en la etapa de “Educación Secundaria Obligatoria podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales. Tales adaptaciones podrán consistir en la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como en la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares” (RD. 1345/1991). Además se añade que la adaptación debe partir de la evaluación de las necesidades educativas especiales, reflejándose del modo siguiente: “Las adaptaciones curriculares individualizadas servirán de base a las decisiones sobre los apoyos complementarios que deban prestarse a los alumnos con necesidades especiales” (RD.1007/91). Tales decisiones deben ser compartidas y consensuadas por los distintos profesionales que intervienen con el alumno.

Del mismo modo el *Real Decreto 1631/2006*, establece según la LOE (2006) que

“las administraciones educativas, con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, establecerán los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo... Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas; la evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones” (art. 12).

Lo mismo afirma el *Real Decreto 1105/2014*, en el artículo 9, al amparo de la LOMCE (2013).

Los destinatarios de las adaptaciones curriculares individuales de carácter significativo son alumnos con dificultades mayores que el resto para acceder al currículo común de su edad (sea por causas físicas, sensoriales, intelectuales o emocionales, o bien por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar, o bien por una historia de aprendizaje desajustada). Para compensar esas dificultades, necesitan unas condiciones especialmente adaptadas a su situación, en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria, así como la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos.

A nivel conceptual, después de lo expuesto hasta aquí, creemos que no es necesario ahondar más. Mucha literatura existe sobre adaptaciones curriculares y cada autor o grupo de autores suelen añadir matices o enfoques sobre cómo se deben aplicar a la práctica educativa. Nosotros simplemente vamos a presentar la definición, bastante conocida y expuesta en muchos documentos consultados, que ofrece el documento elaborado por el MEC (1992a) en el que se define adaptación curricular como

Una estrategia de planificación y de actuación docente. Proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno (...) fundamentada en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno o alumna debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados. Sólo en último término las adaptaciones son un producto, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas, y organizaciones escolares específicas (MEC, 1992a, p.21-22).

Nos parece que esta definición aún se mantiene en la legislación vigente y recoge muy bien el sentido de la adaptación curricular en general, porque la primera parte se refiere a la modificación que se realiza en el currículo para responder a las necesidades de cualquier alumno, de todos los alumnos. En la segunda parte hace referencia al carácter significativo de la adaptación curricular individual. Además incluye la idea de que el proceso de adaptación beneficia a todos, no es una lacra ni una carga más para el docente. Otra cuestión diferente es la realidad de la práctica educativa cotidiana.

La clasificación más frecuente de este tipo de adaptaciones es la siguiente:

- *Adaptaciones curriculares de acceso*: Modificaciones referidas a espacio, tiempo, materiales, personales o de comunicación. No afectan a los elementos curriculares porque el alumno accede al currículo ordinario.
- *Adaptaciones curriculares propiamente dichas*. Pueden ser:
 - . *No significativas*: Modificaciones realizadas en los elementos de la programación y que no eliminan ni cambian los elementos prescriptivos del currículo. Afectan a la metodología, evaluación y priorización de objetivos y contenidos. Por ejemplo: establecer distintos agrupamientos en el aula, cambiar un instrumento de evaluación, modificar la secuencia o temporalización, etc.
 - . *Significativas*: Modificaciones sustanciales de la programación. Implican la introducción, eliminación o modificación de los elementos prescriptivos: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

En resumen, se puede decir que las adaptaciones curriculares individuales constituyen, hoy igual que hace 25 años, un conjunto de modificaciones en los elementos del currículo para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales de algunos alumnos.

Dos indicaciones, fruto de la observación de nuestra práctica educativa, queremos hacer sobre la adaptación curricular. La primera se relaciona con el carácter continuo que

debiera tener la misma y que no tiene. La adaptación curricular se concibe en dos modalidades: como medida general y como medida específica. Nosotros pensamos que el proceso de adaptación curricular debiera incardinarse en esa nueva concepción de diversidad que venimos comentando. Una característica fundamental que indicábamos en puntos anteriores era el carácter relativo y continuo de las necesidades educativas (así lo establecía ya la LOGSE, MEC -1992a-). De ese mismo modo, la adaptación del currículo debe formar también un continuo que se extienda desde las medidas más ordinarias, hasta las más específicas o extraordinarias. Sin embargo, observamos en la práctica que ese continuo no existe, porque se ha establecido una barrera que distingue entre medidas (adaptaciones) de carácter general y otras de carácter más específico, más extraordinario (adaptaciones curriculares significativas). La propia legislación establece esa distinción que favorece el construir un “muro” que diferencia lo general, lo propuesto para la mayoría, de lo extraordinario, de lo que se ofrece a unos pocos alumnos con necesidades educativas especiales o de compensación educativa. Ello conduce a considerar unas necesidades educativas como ordinarias y otras como especiales o específicas y a no entender las necesidades educativas como un continuo de necesidades educativas que cualquier alumno en cualquier momento pueda presentar, entre otras cuestiones. Todo ello lleva asociado que la respuesta a las mismas necesidades (la adaptación), también caiga en esa “trampa” separando a los alumnos que están a un lado del “muro” de los que están al otro. Ello supone no entender las nuevas concepciones sobre la diversidad, implica no valorar la diferencia como positiva y, consecuentemente, se establecen prácticas y procedimientos que procuran apartarla, eso sí, con evaluaciones y medidas de diagnóstico y etiquetaje que las legitiman. Pensamos que este es hoy en día un gran obstáculo para el desarrollo del anhelado modelo de escuela inclusiva que no separa, que no crea desigualdades, que hace aprender y participar a todos de una enseñanza común.

Aceptar la adaptación curricular como un continuo que responde al continuo de necesidades educativas de todos los alumnos (sin distinción de necesidades ordinarias y necesidades especiales), supondría en la práctica eliminar todo el sistema de diagnóstico y etiquetaje establecido, así como las prácticas derivadas (aulas de apoyo, compensatoria, etc.). Significaría superar este modelo más antiguo de integración que está instalado en los centros, caminando en la dirección adecuada para implementar ese reclamado salto hacia la inclusión.

La segunda cuestión criticable es lo que realmente se viene haciendo en la práctica de los centros de educación secundaria en relación a la organización de la respuesta educativa para algunos alumnos diagnosticados como alumnos de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica. Para las materias instrumentales, Lengua y Matemáticas, se elabora una adaptación curricular individual de carácter significativo (ACS) y se desarrolla exclusivamente en un aula de apoyo por un profesor con la especialidad de Pedagogía Terapéutica. Respecto al resto de materias como Inglés, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, la respuesta educativa se desarrolla en el aula ordinaria, pero es variopinta: algunos profesores elaboran una adaptación del programa establecido para el resto de alumnos, seleccionando contenidos y objetivos, adaptando la

evaluación, etc.; otros profesores no adoptan absolutamente ninguna medida y se limitan a suspender a estos alumnos manifestando que no se esfuerzan, que son vagos, que no quieren aprender, etc. Este es el panorama real que estamos viviendo día a día en relación a las adaptaciones curriculares como respuesta a determinados alumnos.

Como conclusión de este punto diremos que la organización de la respuesta a determinados alumnos de Educación Secundaria conlleva cierta complejidad y pensamos que no se está articulando de manera adecuada porque a unos cuantos alumnos se les está ofreciendo un currículo devaluado y limitado; además, al “sacar” este alumnado de su clase ordinaria se desperdician las interacciones con su grupo de iguales que serían muy aprovechables para el desarrollo integral de la persona. Un planteamiento diferente, con unas propuestas educativas abiertas y flexibles dentro del grupo clase, con metodologías adecuadas y con una actitud positiva del profesor hacia la diversidad, haría aprender y participar a estos alumnos de las propuestas educativas comunes en el contexto normalizado.

Nos sumamos también a las críticas que realizan autores como Moriña (2008) a los apoyos en estas aulas de Pedagogía Terapéutica: parten de la concepción de que el problema está en el alumno, se elabora un currículo paralelo al ordinario, la escuela se desentiende del alumno al considerar que ya está atendido, entre otras. No parece coherente diseñar y mantener esquemas de respuesta separados cuando todos comparten denominadores comunes respecto a la respuesta educativa que deben recibir de la escuela (Echeita, 2009).

6.1.3.-Orientación y tutoría

La orientación y la tutoría, se consideran como medidas de atención a la diversidad de carácter general y ordinario. Son elementos que forman parte inseparable del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje de todos los alumnos. La orientación es un derecho de los estudiantes que debe concretarse en un conjunto de servicios y actividades que se ofrecen dentro del sistema educativo (MEC, 1992b). Así queda recogido en el artículo 60: “La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor” (LOGSE, 1990). También se añade que la Administración debe garantizar la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos. Habrá profesionales de orientación en los centros de educación secundaria.

Desde ese momento, la tutoría se entiende como un elemento formalmente individualizador e integrador de la educación, que va más allá de la mera instrucción o transmisión de conocimientos. La acción tutorial constituye para el alumno tanto una guía de su proceso de enseñanza-aprendizaje como un apoyo a su desarrollo y maduración personal (MEC, 1992b). Todo profesor, por el mero hecho de serlo, debe asumir la función tutorial, aunque no haya sido designado tutor de un grupo de alumnos.

La LOE (2006) en su art. 26 y el *Real Decreto 1631/2006* en el art. 19 contempla la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional,

como un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa. En el art. 91, establece como funciones del profesor la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias, así como la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

La LOMCE (2013) en este sentido establece que en el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. El art. 10 del *Real Decreto 1105/2014* dice que “en la Educación Secundaria Obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado”.

Nosotros estamos muy de acuerdo con esos planteamientos teóricos de tantos y tantos autores e incluso con las propuestas legislativas. Básicamente concebimos la tutoría y la orientación como un proceso de ayuda, de guía continua y sistemática a cada alumno, a todos, para su desarrollo personal y social, para su desarrollo integral (Bisquerra, 1998). Esta actuación educativa, tutorial u orientadora se puede desarrollar siempre, desde el grupo de alumnos o desde intervenciones individuales, abarca actuaciones dirigidas a ayudar al alumno a aprender a pensar, aprender a convivir, aprender a ser persona, aprender a comportarse y aprender a decidir. Siempre conscientes de que la mejor orientación, la mejor tutoría es la educación sin más, la educación integral y personalizada.

Existe multitud de literatura sobre tutoría y orientación, hay mucha teoría y mucha investigación, pero no vemos que el fruto de ella se aproveche y se materialice en implementar propuestas reales en la práctica. En los centros en los que estudian alumnos de educación secundaria, todos los grupos de alumnos tienen su tutor. Pese a lo que la normativa pueda prescribir, la organización de los centros, sobre todo de centros grandes, impide ejercer estas funciones de tutoría y orientación con un mínimo de calidad tal y como se presenta en la legislación vigente, en la investigación y en la literatura sobre el tema. Por citar un simple ejemplo real: que el tutor de un grupo de 2º de la ESO imparta la materia de Educación para la Ciudadanía y solo contacte con los alumnos dos sesiones semanales (la destinada a la tutoría y la de Ciudadanía), es una práctica más frecuente de lo que se desearía.

Por resumir, los centros de educación secundaria como los que nos encontramos en realidad, con una estructura organizativa y curricular tan rígida, con un currículo especializado y fragmentado en tantas materias, con tantos profesores distintos que deben intervenir en cada grupo para impartirlas, con la organización de tiempos y espacios tan inflexible, por citar algunas cuestiones, no permite ejercer las funciones tutoriales como se especifican en la normativa y como indican manuales teóricos y demás resultados de la investigación educativa.

La labor tutorial, educativa u orientadora llevada a cabo en el Aula Alternativa constituye un elemento indispensable en la formación integral de los alumnos. Si algo pudiera justificar la existencia de una medida de atención a la diversidad tan excepcional como esta, sería el beneficio y la compensación ofrecida mediante la labor tutorial y de acompañamiento que se puede realizar desde ella en el proceso de madurez y desarrollo de

un grupo de adolescentes en un periodo evolutivo complejo, agravado por circunstancias personales, familiares y sociales que lo hacen aún más complicado.

6.1.4.- Optatividad

Es considerada también la optatividad como una medida ordinaria o general de atención a la diversidad, quedando establecida en la LOGSE (1990) por el art. 21 y se justifica esta medida por atender “a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado”. Las materias optativas tendrán mayor peso a medida que avance la etapa. También se dice que se incluirán la cultura clásica y una segunda lengua extranjera dentro de estas materias. Los centros tendrán autonomía para ofertarlas.

El *Real Decreto 1345/91* establece que en el último año de la etapa de ESO, el alumno elige dos materias de entre cuatro ofertadas: Música, Tecnología, Educación Plástica y Visual y Ciencias de la Naturaleza. También en cuarto curso se ofrecen dos opciones distintas para cursar la materia de Matemáticas. Cada opción se relaciona con itinerarios educativos diferentes en los estudios futuros.

Por su parte la LOE (2006) contempla que el cuarto curso de la etapa de ESO se concibe con una organización flexible de las materias comunes y optativas, ofreciendo mayores posibilidades de elección al alumnado en función de sus expectativas futuras y de sus intereses. El *Real Decreto 1631/2006* afirma que las optativas deben facilitar la consolidación de aprendizajes fundamentales como su orientación educativa posterior o su posible incorporación a la vida laboral. Añade que en tercer curso también pueden ofertarse materias optativas entre las que se deben incluir cultura clásica o segunda lengua extranjera.

La LOMCE (2013) aborda la optatividad desde una nueva estructura curricular de materias troncales, específicas y de libre configuración autonómica, como hemos visto.

En términos generales, la optatividad permite enriquecer y equilibrar el currículo, y de algún modo acercarlo a los intereses, motivaciones, situaciones y capacidades de los alumnos. Los centros pueden ofertar unas materias para alcanzar los objetivos de la etapa mediante contenidos distintos a los establecidos dentro de las materias generales, básicas u obligatorias. Concretamente la optatividad permite ampliar los contenidos de otras materias de oferta obligatoria, despertar intereses académicos o profesionales, desarrollar algunas capacidades mediante otros contenidos o mediante otra perspectiva, reforzar objetivos, ampliar para alumnos con sobredotación, etc.

Será necesario mantener un equilibrio en la optividad para que no se convierta en ofertar un currículo diferente organizado en itinerarios diferenciados que no garantice los aprendizajes básicos, como parece que se critica a la actual LOMCE (2013).

En la práctica, vemos cómo esta medida, también queda muchas veces supeditada a intereses ajenos como preferencias e intereses de profesores (no de los alumnos), necesidades de los Departamentos Didácticos o simplemente a la disponibilidad de horas lectivas por parte del profesorado (Torrego y Leal, 2009).

6.1.5.- Permanencia de un año más en un ciclo o curso

La repetición de curso es considerada como medida extraordinaria o específica de atención a la diversidad. La permanencia de un alumno un año más en un ciclo o curso será decisión del equipo docente del grupo en el que está escolarizado, coordinado por el profesor tutor, que valorará si éste ha desarrollado los aprendizajes básicos que le permitan seguir avanzando al ciclo o curso siguiente.

El *Real Decreto 1007/1991* establece en el artículo 10, que cuando un alumno no progrese como se espera, los profesores adoptarán las oportunas medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular. Se decidirá si un alumno permanece un año más bien al término del primer ciclo o bien al término de alguno de los cursos del segundo ciclo. Aunque un alumno no haya sido evaluado positivamente en todas las áreas, podrá promocionar teniendo en cuenta la madurez del alumno y sus posibilidades de progreso en los estudios posteriores. Las decisiones de promoción estarán sujetas al logro de los objetivos de la etapa y al grado de adquisición de las competencias. Promocionan curso con dos materias suspensas como máximo, excepcionalmente con tres.

Toda la normativa contempla la repetición como una medida de atención a la diversidad de carácter extraordinario, como ya vimos en el Capítulo primero. En la LOE (2006), *Real Decreto 1631/2006*, LOMCE (2013) y *Real Decreto 1631/2014*, se dice que la repetición se considerará una medida de carácter excepcional. Se adoptará tras haber agotado las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo para solventar las dificultades de aprendizaje.

Se establecen planes personalizados de recuperación para los que promocionen con materias suspensas o para los que repitan curso. Además, se determina que se organizarán y aplicarán para los repetidores medidas y programas de refuerzo educativo, con especial atención a las necesidades específicas de apoyo educativo. También para los que no repitan curso, pero tengan materias suspensas. Se diseñará un plan específico personalizado donde las condiciones curriculares se adaptarán a las necesidades del alumno y estarán orientadas a la superación de las dificultades detectadas.

El alumno podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Si esta segunda repetición es en tercero o cuarto curso, el alumno podrá estar escolarizado un año más, hasta los 19 años cumplidos en el curso.

Como vimos en el Capítulo I, los inconvenientes de la repetición de curso son varios. Implica costos y gastos extra al proporcionar un año adicional de educación a un alumno. Al mercado laboral accede un año más tarde. La repetición no supone mejores resultados para los alumnos ni oportunidades de aprendizaje más equitativas (OCDE, 2011).

En la práctica, salvo excepciones, la repetición de curso supone para el alumno hacer prácticamente lo mismo que el curso anterior, pero con más desmotivación, con una autoestima más baja, con las dificultades propias de adaptarse socialmente a un grupo nuevo compuesto por alumnos más pequeños, etc. Si en realidad, para los que repiten, no se adoptan medidas orientadas a abordar las dificultades académicas, pero sobre todo

medidas de cara a ofrecer apoyo emocional, tutoría personalizada, integración en el nuevo grupo, etc. de poco sirve repetir curso, más bien es una medida contraproducente y así lo ha demostrado la investigación educativa (véase Capítulo I). A pesar de que parece que esta medida se sitúa en contra de los resultados de las investigaciones y lejos de las prácticas que se realizan en otros países de nuestro entorno, en el sistema educativo español permanece.

6.1.6.-Reducción de la escolaridad o incorporación anticipada

Es también considerada como medida extraordinaria o específica. En Educación Secundaria podrá reducirse la escolarización cuando en la evaluación psicopedagógica, acreditada la sobredotación intelectual del alumno, se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización y que globalmente tiene adquiridos los objetivos del ciclo que le corresponde cursar.

Esta medida se recoge por primera vez en la *Orden de 24 de abril de 1996* por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

El *Real Decreto 1631/2006* establece que se flexibilizará la escolarización de los alumnos con altas capacidades intelectuales, de forma que pueda anticiparse su incorporación a la etapa o reducirse la duración de la misma, si se considera que es lo más adecuado para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización. Siempre previa valoración psicopedagógica.

El *Real Decreto 1105/2014*, además de la flexibilización, prevé adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular para que el alumno desarrolle al máximo sus capacidades. Podrán incluir contenidos y competencias de cursos superiores y la ampliación de contenidos y competencias de su curso, así como otras medidas.

Se tendrá en consideración el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y del alumnado especialmente motivado por el aprendizaje. A este respecto, hay que dejar constancia de la autorización de la medida de flexibilización que se haya determinado para el alumno e informar debidamente a los padres.

6.1.7.- Programas de Refuerzo Educativo. Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León.

La LOE (2006) introduce, como apuntábamos en el apartado correspondiente, la adopción de medidas novedosas para la atención a la diversidad que hagan posible garantizar una educación lo más personalizada posible como son los programas de refuerzo y apoyo educativo que en la práctica pueden adoptar diversas formas. Las más frecuentes son: el agrupamiento flexible en las áreas instrumentales, el aprendizaje

cooperativo, las acciones dirigidas a la mejora de la convivencia y la integración, el trabajo personal tutorizado, la intervención de dos profesores en un mismo aula, o la creación de grupos de refuerzo fuera del horario lectivo ordinario.

Su objetivo es ayudar a superar las dificultades de aprendizaje que se detecten individual o grupalmente en cada evaluación. Son medidas que responden a las necesidades reales de los centros y de los alumnos y además tienen un carácter menos restrictivo que las medidas extraordinarias o específicas, dirigidas a alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Dicho de otra manera, se toma conciencia de que las necesidades educativas se manifiestan en cualquier alumno y en cualquier momento, son los primeros pasos para considerar que lo normal es la diversidad y que la respuesta educativa a la misma (las medidas) debe extenderse y ampliarse igualmente a todos los alumnos, a cualquier alumno que lo necesite en cualquier momento.

El fin de estos programas es afianzar los aprendizajes y competencias básicas que permitan al alumnado seguir con aprovechamiento las enseñanzas de esta etapa. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades. Además, quien promocione sin haber superado todas las materias seguirá un programa de refuerzo destinado a recuperar los aprendizajes no adquiridos. En suma lo que se persigue es asegurar que todo el alumnado alcance los objetivos de la educación básica (LOE, 2006; RD. 1631/2006).

Estos programas de refuerzo requieren una programación coordinada por el tutor del equipo docente que interviene con un grupo.

En virtud de esta propuesta de la normativa a nivel nacional, el propio Ministerio de Educación Cultura y Deporte en colaboración con las Comunidades Autónomas estableció el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo). En Castilla y León, después, en el curso 2013-2014 organizó el Programa MARE (Medidas de Apoyo y Refuerzo Educativo) con carácter experimental, pero el presente curso 2014-2015 ya está establecido regularmente. Nos detenemos en la exposición de estos dos Planes.

a) El Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo).

Como hemos dicho, es concebido como un proyecto de colaboración entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas. Pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos.

Tres objetivos se marca el Plan: Lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local.

El Plan PROA ofrece recursos a los centros educativos para que se minimice la desigualdad y atender a los colectivos más vulnerables, en situación de desventaja educativa o sociocultural. Se dirige pues a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en la Educación Secundaria Obligatoria relacionadas con

aspectos como falta de motivación, falta de hábitos de trabajo, retraso en los aprendizajes, entre otros.

En educación secundaria se establecen dos programas dentro del Plan PROA:

1.-Programa de acompañamiento escolar en secundaria

- Está destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en 1º, 2º y 3º de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Se dirige principalmente a alumnos con dificultades y problemas de aprendizaje relacionadas con hábitos de trabajo, motivación, integración en el grupo o en el centro, entre otras.
- Se ofrece apoyo y refuerzo organizado en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas, la mejora en el hábito lector y la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario.

2.-Programa de apoyo y refuerzo en educación secundaria

- Se dirige a centros educativos de Educación Secundaria, con una proporción significativa de alumnos en desventaja educativa asociada a su entorno sociocultural: pertenencia a familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavorecidas, escasa oferta de recursos educativos, minorías étnicas, inmigrantes de lengua materna igual o distinta a la del centro, entre otros.
- Sus objetivos son: la mejora de los resultados educativos de los centros y promover la mejora en la organización y funcionamiento del centro.
- Se establecen tres ámbitos y cada uno con sus líneas de actuación:
 - . Atención directa al alumno: refuerzo educativo, convivencia escolar, etc.
 - . Intervención con las familias, colaboración familia-escuela, mediadores socioeducativos
 - . Actuaciones con el entorno, prevención del absentismo, actividades extraescolares, acompañamiento escolar por parte de otros compañeros más mayores.

La eficacia de estos programas viene demostrándose a través de las evaluaciones de los mismos o de investigaciones como la llevada a cabo por Moliner, Sales, Ferrández, Moliner y Roig (2012) en la Comunidad Valenciana. En este estudio vieron que estos Programas, al desarrollarse fuera del horario lectivo promueven la integración. No sucede lo mismo con otras medidas específicas de atención a la diversidad, como veremos. Nos referiremos nuevamente a este estudio más adelante.

b) Programas para la Mejora del Éxito Escolar y del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León.

Comienzan estos programas en el curso escolar 2007-2008 como Programas para la Mejora del Éxito Escolar y del Éxito Educativo.

Las *Resoluciones de 29 de enero de 2008 y de 27 de enero de 2009*, de la Viceconsejería de Educación Escolar, establecen los aspectos básicos del Programa para la Mejora del Éxito Escolar.

Tras la evaluación correspondiente de los cursos 2007-2008 y 2008-2009, la *Orden EDU/2220/2009, de 2 de diciembre, regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León*, siendo modificada por la *Orden EDU 1007/2012* y por la *Orden EDU/875/2013, de 24 de octubre*.

El objetivo principal es prevenir el fracaso escolar, facilitar el éxito educativo y reducir el riesgo de abandono escolar temprano, conseguir que el alumnado adquiera los conocimientos necesarios para promocionar con garantías dentro del sistema educativo, establecer medidas de refuerzo, acogida, y asignación de recursos, mejorar el clima de convivencia del centro y mejorar los resultados escolares (promoción y titulación).

El Programa está dirigido a alumnos que no tengan necesidades específicas de apoyo educativo, pero que precisen refuerzo educativo en áreas y materias instrumentales y técnicas. En este sentido es una herramienta de refuerzo y consolidación de conocimientos, en áreas y materias estratégicas, con la finalidad de garantizar su progresión didáctica y su promoción en el sistema.

Las medidas para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria son:

- Acogida del alumnado que se incorpora a 1º de Educación Secundaria Obligatoria
- Impartición de clases extraordinarias fuera del periodo lectivo
- Curso preparatorio a las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior.

Se organiza el nombramiento de responsables, coordinación, seguimiento evaluación, así como la formación del profesorado.

En el curso 2013-2014 comienzan a desarrollarse, dentro de este Programa para la Mejora del Éxito Educativo, con carácter experimental Medidas de Apoyo y Refuerzo Educativo (MARE). Se concretan en apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, e Impartición de apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Tales medidas quedan reguladas e implementadas por la *Resolución de 21 de agosto de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, con carácter experimental para el curso 2014-2015*. Estas medidas vienen justificadas en dicha Resolución por ofrecer “al alumnado en situación de desventaja educativa una educación de calidad que garantice una atención personalizada a sus necesidades,... al objeto de eliminar las barreras de aprendizaje y participación de este alumnado” (Resolución 21 de agosto, BOCyL 170, 4 de septiembre de 2014).

Nos llama la atención que ya vienen usándose en la normativa de Castilla y León algunos términos como “barreras para el aprendizaje y participación”, propios del movimiento de la escuela inclusiva. Es un concepto acuñado por Ainscow, Booht y otros, en varios documentos.

En Educación Secundaria Obligatoria estas medidas se concretan en impartición de apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 1.º y 2.º y pretenden impulsar en los alumnos la adquisición de las destrezas básicas, la incorporación al ritmo de trabajo ordinario del aula y a las exigencias de las diferentes áreas y materias y la mejora de sus expectativas personales y de convivencia y por ello se dirigen “al alumnado que precise refuerzo educativo en áreas y materias instrumentales, planificación y organización del trabajo, hábitos y técnicas de estudio y habilidades para la integración y adaptación al grupo y al centro” (Resolución 21 de agosto, BOCyL 170, 4 de septiembre de 2014).

Se regulan además en esta Resolución aspectos como:

- Los grupos tendrán carácter dinámico y abierto.
- Las clases serán por las tardes durante 4 horas/semana por lo menos. Las familias mostrarán el acuerdo y compromiso activo, implicándose en la medida (velando por la asistencia de su hijo),
- Se elaborará un Plan al inicio.
- Se establecerá un seguimiento y evaluación por parte del profesorado y las Direcciones Provinciales. Se elaborará un informe trimestral y una memoria final.
- Se desarrollarán actividades de formación específica para los profesores.

En Octubre de 2014 se publica *la Orden EDU/872/2014 por la que se vuelve a regular el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León*. Debido a los buenos resultados obtenidos en el desarrollo del Programa, y “con la intención de seguir avanzando hacia la consecución de una escuela de calidad e inclusiva”, se incorporan nuevas medidas ahora dirigidas a mejorar los resultados escolares en alumnos con escasa motivación, procedentes de entornos socioculturales desfavorecidos y con retraso escolar significativo, también para facilitar la participación de las familias en el centro. Dichas medidas se adecuan ya a la nueva estructuración de los ciclos educativos que propone la LOMCE (2013) en las dos etapas de enseñanza obligatoria.

Las nuevas medidas se articulan ahora para la etapa de educación secundaria de la siguiente forma:

- Acogida del alumnado que se incorpora a 1.º de Educación Secundaria Obligatoria para conseguir su adaptación sin dificultad al nuevo centro.
- Impartición de clases extraordinarias fuera del período lectivo:
 - . Para el alumnado de 1º ESO:
Clases extraordinarias para recuperar Lengua y/o Matemáticas.
 - . Para los alumnos de 4º ESO con dos modalidades:
Preparar pruebas ordinarias tras haber suspendido la 1ª evaluación Lengua o matemáticas,
Preparar para las pruebas extraordinarias de septiembre.

- Impartición de apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 1º y 2º para facilitar a dicho alumnado la adquisición de las destrezas básicas, la incorporación al ritmo de trabajo ordinario del aula y a las exigencias de las diferentes materias y la mejora de sus expectativas personales y de convivencia.
 - . Impartición de clases extraordinarias fuera del período lectivo al alumnado de 1º de Bachillerato.
 - . Curso preparatorio a las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior.
 - . Otras con carácter experimental que se puedan implementar.

Así mismo, se establece en esta última Orden el procedimiento para participar en el Programa para la Mejora del Éxito Educativo que puede ser de dos formas: mediante la presentación de un plan por parte del propio centro que lo solicite, o mediante la selección del centro por parte de la Consejería. Se recogen también aspectos sobre seguimiento y evaluación para lo cual se crearán grupos de trabajo de ámbito regional y grupos de trabajo en centros, funciones de las personas, formación del profesorado, información a familias, entre otros.

Nos parece adecuado el impulso que está dando la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a ese Programa para la Mejora del éxito Educativo y todas las medidas que comprende.

Se espera que estas medidas contribuyan a mejorar todos los aspectos académicos (resultados escolares), personales (autoconcepto, autoestima, actitudes, habilidades y hábitos) y sociales (habilidades de interacción social) del alumnado y a aminorar las cifras del fracaso y abandono escolar. Otro aspecto positivo que podemos destacar (lo estamos observando), es que se mejora el conocimiento que tienen los profesores y tutores ordinarios sobre los alumnos y sus familias. Mediante la coordinación con los responsables de ejecutar estas medidas, los tutores descubren y conocen las realidades familiares y sociales en las que viven muchos alumnos lo que contribuye a ser más conscientes de las dificultades que muchos de ellos presentan, por diferentes causas, para abordar un currículo tan rígido, academicista, inveterado en el contenido conceptual y descontextualizado. Esperemos que indirectamente estas medidas contribuyan de algún modo a cambiar prácticas docentes fundamentadas en una cultura escolar tradicional, por otras dirigidas a procurar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, sin ningún tipo de barrera, en el contexto ordinario del aula.

6.1.8.- Programas de Diversificación Curricular

Los Programas de Diversificación Curricular están considerados como una medida extraordinaria o específica de atención a la Diversidad. Se establece por primera vez en La LOGSE (1990), en su artículo 23, en el que se dice que para determinados alumnos mayores de dieciséis años, en los centros ordinarios se llevarán a cabo diversificaciones del currículo. Se pretende que los objetivos de la etapa se alcancen con una metodología

específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general. En el art. 37 de esta Ley se dice que los centros contarán con la organización necesaria para realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias.

Así mismo, regulan estos programas el *Real Decreto 1007/91* (art.13) y el *Real Decreto 1345/91* (art. 9 y art. 18), de acuerdo a lo establecido en la LOGSE (1990). Para alumnos con más de dieciséis años, se prevé un modo específico de atención a la diversidad, al poder establecerse para ellos, tras la oportuna evaluación psicopedagógica, diversificaciones del currículo. A través de una metodología específica, de contenidos, e incluso de áreas diferentes de las establecidas con carácter general, estas diversificaciones pretenden desarrollar en los alumnos las capacidades y objetivos educativos de esta Etapa.

Para ello se deben incluir en estos programas tres áreas del currículo básico y se incorporarán elementos del ámbito científico-tecnológico y del ámbito lingüístico y social. Los alumnos cursarán materias comunes y optativas con el grupo ordinario y materias específicas del Programa agrupadas en los ámbitos mencionados.

Estos programas constituyen una medida educativa de carácter extraordinario, solo se llevan a cabo cuando las medidas ordinarias resultan insuficientes para determinados alumnos que, por causas diversas, se encuentran con dificultades importantes para ir superando la etapa.

Esta oferta supone que estos alumnos a los que va dirigido el programa no se vean privados de adquirir una formación básica común a la de todos los ciudadanos ni de obtener la correspondiente titulación.

Se incorporarán alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria con dificultades generalizadas de aprendizaje y que siguiendo el currículo ordinario, tendrían pocas posibilidades de superar la etapa. También se establece un perfil determinado: que sean alumno con interés, que se prevea que con esta medida puede alcanzar los objetivos de la Etapa, que exista riesgo de abandono del sistema educativo, etc.

Suponen una mayor adaptación de las enseñanzas, una atención más individualizada con más horas de tutoría y menos alumnos por aula, utilización de una metodología diversa y motivadora, menos profesores y menos materias. Concretamente los principios metodológicos son: funcionalidad de los aprendizajes, adecuación a las necesidades de los alumnos, tratamiento interdisciplinar, trabajo cooperativo, seguimiento y apoyo tutorial, evaluación continua, formativa y tendencia a la máxima normalización posible.

Posteriormente, además de la ya indicada, a nivel legislativo estos programas vienen regulados por la diversa normativa que recogemos a continuación:

- *Resolución del 28 de mayo de 1993, emitida por la Secretaria de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de la diversificación curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.*
- *Orden 28 de febrero de 1996, por la que se dicta instrucciones para la implantación de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria.*

- *Resolución de 12 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de educación secundaria obligatoria (desarrollo LOGSE, 1990).*

En el ámbito del desarrollo de la LOE (2006), tenemos:

- *La Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación secundaria obligatoria.*
- *Resolución de 1 de agosto de 2007, de la Secretaría General de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en educación secundaria obligatoria.*

En el ámbito de Castilla y León quedan regulados mediante *la Orden EDU/1048/2007, de 12/06, por la que se regula el Programa de Diversificación Curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla-León.*

Toda esta normativa, además de los aspectos generales que hemos indicado sobre estos programas, concreta y regula otros como requisitos de acceso, perfil de alumnado, materias, ámbitos, horarios, profesorado, criterios de evaluación, promoción, etc.

La nueva Ley, LOMCE (2013), ha sustituido los Programas de Diversificación Curricular por *Programas para la Mejora del Rendimiento y el Aprendizaje* que se iniciarán en el curso 2015-2016. Desde diversos sectores, que están en desacuerdo con la eliminación de estos Programas que han resultado tan exitosos se dice que se va a sustituir estos programas por otro tipo de medidas más selectivas, más discriminatorias y, seguramente, menos eficaces a la hora de garantizar una formación básica común y de calidad para todos dentro de la educación obligatoria. Esperaremos a ver los resultados de dichos Programas.

Es de sobra conocido el éxito que han tenido los Programas de Diversificación Curricular. Hemos encontrado algunas investigaciones que ponen de manifiesto los buenos resultados y el alto grado de satisfacción por parte de familias, profesores y alumnos que los han cursado.

En una investigación llevada a cabo en Sevilla sobre los Programas de Diversificación Curricular, con una muestra seleccionada de centros (Navarro, 2006), el Grupo de Investigación Educativa llegó a las siguientes conclusiones: Los alumnos que acceden al Programa son repetidores y con 4 o más materias suspensas o con adaptación curricular. Los padres trabajan principalmente en sector servicios, industria, comercio y construcción y la madre es ama de casa en un 60,6% de los casos. El nivel cultural de los padres es bajo, muy pocos tienen estudios universitarios. Los alumnos atribuyen a causas internas su fracaso escolar: no estudiaba en la ESO (52,1%), no me enteraba de lo explicado en clase, no sé hacer las tareas; también a externas: si me lo hubieran explicado mejor y más despacio sí (35,2%). El grado de satisfacción por parte de los alumnos sobre el Programa de Diversificación Curricular es alto y lo valoran muy positivamente el 93 %, pues afirman “que los profesores son buenos, explican bien, no volvería a hacer la ESO normal (76,8%) porque me costaría mucho, el Programa es más fácil, te prestan más

atención, me entero de lo que explican, te ayudan, explican bien, es más fácil, me entero mejor...”

Los alumnos dicen que aprenden más cuando están en el grupo de Diversificación (93,7%), solo un 4,9 % dice aprender más cuando está con los compañeros de clase ordinaria: “somos menos, me entero mejor, me ayudan más, nos ayudamos entre nosotros”. Valoran la atención personalizada. Por otro lado, el grado de satisfacción de los padres es alto: un 91,9 % dicen estar satisfechos con el Programa.

Las expectativas y aspiraciones de los alumnos, relacionadas con el autoconcepto y la autoestima mejoran, pues dependen de las expectativas de los profesores y del éxito o fracaso reiterado. El 80,3 % piensa aprobar el curso y obtener el Título de Graduado en educación Secundaria Obligatoria. Un 88,9 % quiere seguir estudiando: el 66,9 % piensa hacer Formación Profesional de Grado Medio, el 20% Bachillerato, 9,9 % desean empezar a trabajar. Mejora el autoconcepto y la autoestima. Las expectativas se cumplieron y en el curso 2003-2004 el 78,3 % de la muestra tituló, frente al 60,9% de los alumnos que cursaron 4º curso de ESO ordinario.

Los autores extraen como conclusiones que los Programas de Diversificación Curricular contribuyen significativamente a paliar el fracaso escolar y a que existan menos alumnos en situación de riesgo de exclusión educativa. Los alumnos alcanzan logros académicos y además mejoran su autoconcepto y autoestima. Mejoran sus expectativas ante el estudio y quieren seguir estudiando. Estos programas aportan la formación básica que de otra forma muchos alumnos no lograrían. La atención personalizada y una metodología cooperativa son esenciales.

Por otro lado, otra investigación llevada a cabo en institutos de la provincia de Segovia (Torrego y Leal, 2009), han descubierto que la mayoría de los profesionales que trabajan en estos programas los valoran muy positivamente, observan que muchos alumnos que ya estaban abocados al fracaso y a la exclusión son recuperados y obtienen buenos resultados académicos. El éxito de estos Programas radica en: estar constituidos por un bajo número de alumnos lo que favorece la atención individualizada, centrarse en el conocimiento básico y tener un menor número de materias y contenidos más concretos, propiciar al alumnado una relación más estrecha con un menor número de profesores, aumentar la motivación e implicación del alumnado. Como resultados: mejora el rendimiento escolar, son una buena medida de atención a la diversidad, logran evitar fracaso y abandono escolar, mejoran el autoconcepto y la autoestima, entre otros.

Fernández Enguita, et al. (2010) han estudiado una muestra de expedientes de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que han abandonado esta etapa sin terminarla. Han observado que quienes siguen el itinerario de la diversificación curricular y fracasan en su intento presentan resultados bastante distintos de los que siguen el itinerario habitual. El resultado global de alumnos, a pesar de abandonar sin obtener título, es mejor en alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria por los Programas de Diversificación Curricular que por el itinerario ordinario, ya que el porcentaje de asignaturas aprobadas es superior (51% en tercer curso y llega al 63% en cuarto para

quienes están en diversificación y abandonan; mientras que quienes siguen el itinerario habitual tienen unas cifras del 50% y el 40% de asignaturas aprobadas).

Otras investigaciones como las de Galarreta y otros, 2001; Martínez, 2004; Martínez Sánchez y otros, 2004; Escudero y Bolívar, 2008; Martínez, 2008; González y Vallejo, 2008; citados por Escudero et al. (2009), han encontrado luces y sombras (Martínez Domínguez (2004, 2011) en estos Programas de Diversificación Curricular. Por un lado reconocen que han sido una vía alternativa para lograr la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos lo perciben como muy positivo, la valoración de los centros y profesores también. Se observan optimizaciones en aspectos personales como autoconcepto y autoestima, etc. Pese a estos datos, los autores ven una forma de inclusión incompleta y con muchos aspectos mejorables, perciben en esta medida extraordinaria, como en otras llevadas a cabo, una forma de exclusión educativa y social.

Escudero et al. (2009) y Martínez Domínguez (2011), fruto de sus investigaciones, perciben estas medidas específicas o extraordinarias (Programas de Diversificación Curricular) de la siguiente manera:

- Aunque luchan contra una exclusión mayor, como sería abandonar la escuela, es una medida de inclusión desfavorable o inclusión incompleta.
- Hacen que cada vez más alumnos sean tipificados como no aptos para aprender los aprendizajes comunes de la educación obligatoria.
- Al recibir la educación (o parte de ella) en espacios separados, resulta por ello una privación de los contenidos, aprendizajes y enseñanza regular.
- Se enseña y exige menos, y se aprende menos. Se consigue titular, pero no significa que se hayan logrado los objetivos de la etapa, sino otros más rebajados.
- Comenzó con la idea de no modificar contenidos ni objetivos, sino solo la metodología, pero no ha resultado ser así.
- No hay un diseño bien elaborado, reflexivo y revisado, sino los contenidos y el método lo establece el profesor.
- Es un programa marginal, aunque esté bien valorado por los centros.
- Los profesores no son los de mayor categoría ni antigüedad, salvo excepciones. A veces se asignan profesores para completar horarios.
- Los criterios de selección del alumnado son suspender unas cuantas materias, tener buen comportamiento y no lograr los objetivos en su clase ordinaria.
- Al sistema le viene bien sin mayores esfuerzos: por un lado segrega a quienes no se adaptan y, por otro, funciona como un pretexto para no replantear el orden escolar vigente.

Seguramente estos autores considerarán nuestro Proyecto de Aula Alternativa como una medida aún más excluyente que los Programas de Diversificación Curricular. Hablaremos de ello más adelante.

También advierten de los peligros de exclusión de estas medidas específicas de atención a la diversidad autores como Moliner et al. (2012), que no encontraron evidencias de que estas medidas aportasen calidad entendida esta como mejora de la atención a la diversidad con equidad, sin embargo estas medidas iban en aumento injustificadamente. También observaron que limitaban las relaciones con su grupo de referencia al estar estos alumnos parcialmente en esas clases ordinarias. Por otro lado sí encontraron que los alumnos se sentían mejor y percibían que los aprendizajes eran más fáciles. A esta investigación haremos referencia más adelante.

No nos extendemos más, puesto que, por la relación de este tipo de medidas extraordinarias o específicas para atender a la diversidad con el tema de nuestra Tesis, volveremos sobre estas medidas, llamadas por algunos, excluyentes, de exclusión encubierta o de inclusión incompleta, cuando abordemos un apartado titulado “Aulas excluidas para la inclusión”, donde en cierto modo intentaremos justificar nuestro Proyecto de Aula Alternativa.

6.1.9.- Programas de Educación Compensatoria

Constituyen otra medida de las denominadas extraordinarias o específicas. Supone que se implementen en los centros una serie de medidas y recursos de carácter compensador para que las desigualdades y desventajas sociales, económicas o culturales de las que determinados alumnos parten no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas. Este tipo de medidas inciden directamente sobre el principio de igualdad de oportunidades en educación.

Nace la educación compensatoria como garantía del derecho a la educación de todos. La primera vez que se regula legalmente en España es mediante *Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril* (BOE, 112 de 11 de mayo) como respuesta ante las desigualdades existentes ante la educación por cuestiones económicas, nivel social o lugar de residencia. Impulsó este *Real Decreto* un conjunto de iniciativas destinadas a mejorar las condiciones de acceso y permanencia de determinadas personas en situación de desventaja. Se establece una distribución desigual o discriminación positiva de recursos y programas de compensación.

Más tarde, la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, reconoció ese derecho a todos los españoles y a los extranjeros residentes en España, como ya apuntamos.

La LOGSE (1990) aborda en el Título V la Compensación de desigualdades en la educación. Concretamente en los artículos del 63 al 67. Se desarrollaran acciones de carácter compensatorio para las personas o grupos en situación desfavorable. Se evitarán desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole y se garantizará la igualdad en el derecho a la educación. Se aportarán recursos humanos y materiales.

Dentro del alumnado de diversidad cultural nos encontramos principalmente minorías culturales y extranjeros. Serán objeto de atención aquellos que presenten dos años de desfase curricular y/o desconocimiento del idioma. Partiendo de su nivel de competencia curricular o lingüística, se establecerá la propuesta educativa más adecuada.

En el marco del desarrollo de la LOGSE (1990) nos encontramos dos normativas a nivel nacional:

El *Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en la educación*, en base a los principios de normalización e integración, flexibilidad organizativa y adaptación curricular, para el desarrollo de capacidades del alumnado con necesidades de compensación educativa. Intenta responder a una nueva realidad: aumento de la inmigración, necesidad de prevenir y resolver los problemas de exclusión social, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar. Afectan en mayor grado a personas en desventaja. Se proponen: programas de compensación educativa estables en centros, programas itinerantes, programas en hospitales, programas de garantía social, programas para la erradicación del analfabetismo, programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.

La *Orden de 22 de julio de 1999*, que desarrolla parcialmente el citado *Real Decreto*, regulando las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Estas acciones están dirigidas a alumnos con necesidades de compensación educativa, definidos

...por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socio educativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular, y, en el caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza (*Orden de 22 de julio de 1999*, BOE nº 179, de 28 de julio).

Entre los objetivos destacan: garantizar la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades, favorecer la acogida y la inserción socio educativa, desarrollar estrategias organizativas y curriculares para lograr los objetivos, implicar a otros sectores de la comunidad y coordinarse con instituciones públicas y privadas. Se establecen además, las finalidades del Programa y los destinatarios:

...en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, excepcionalmente, se podrán establecer grupos específicos de compensación educativa, dirigidos a prevenir el abandono prematuro del sistema educativo y a adecuar la respuesta educativa al alumnado menor de dieciséis años que, en función de sus condiciones de desventaja socio educativa, presenta desfase escolar muy significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que está escolarizado, y generalizado en la mayor parte de las áreas curriculares (*Orden de 22 de julio de 1999*, BOE nº 179, de 28 de julio).

La LOE (2006) y el *Real Decreto 1631/2006* tratan asimismo de la compensación de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.

La LOMCE (2013) elimina el Título II sobre Compensación de desigualdades en educación perteneciente al Título II sobre Equidad en educación que establecía la LOE (2006).

En la práctica vemos que lo habitual es establecer grupos específicos llamados de Educación Compensatoria, no se organizan estos grupos con carácter excepcional como dicta la normativa. Con ese carácter se organizan, en algunos centros otras medidas excepcionales que comentaremos seguidamente. Observamos que en los centros de educación secundaria, estos grupos de alumnos suelen estar excluidos. La respuesta educativa se reduce a la asistencia a unas clases “apartadas”, y donde la integración, incluso física, deja mucho que desear. Seguramente haya excepciones y experiencias educativas integradoras e inclusivas, en donde la escuela ejerza verdaderamente su función compensadora de las desigualdades que, generadas en otros ámbitos, los alumnos traen al centro. Por lo que nosotros conocemos, la escuela es, en este punto, un elemento que acentúa las diferencias de los alumnos y genera más desigualdad y exclusión.

6.1.10.- Medidas excepcionales dentro de los centros ordinarios.

Además de las medidas ordinarias y extraordinarias o específicas, se vienen contemplando y desarrollando otras de carácter excepcional, dentro de los centros educativos o fuera de ellos. Estas medidas se amparan en el artículo 22 de la LOE (2006), el cual se mantiene en la LOMCE (2013). En este artículo se establecen las medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad, y se ofrece la autonomía a los centros para organizar grupos y materias de manera flexible para adaptarse a las características de los alumnos.

Estas medidas excepcionales, supondrían la continuación de las medidas específicas que venimos comentando hasta ahora. Pueden organizarse dentro de los centros o fuera (véase tabla 10 en el Capítulo siguiente). De las medidas excepcionales externas nos ocuparemos ampliamente a lo largo de los siguientes Capítulos, pues constituyen el eje central de esta Tesis. Comentamos ahora algunos rasgos esenciales de las medidas excepcionales que se desarrollan dentro de los centros ordinarios.

Básicamente se trata de adaptaciones curriculares, dirigidas al alumnado de 14 o 15 años que presente serias dificultades de adaptación a la actividad escolar, que manifieste graves desajustes de comportamiento en el ámbito escolar, que acumule un retraso escolar que haga muy difícil su desarrollo educativo en el grupo ordinario, que corra un grave riesgo de abandono del sistema escolar. Se pretende que los alumnos se incorporen a Diversificación Curricular o a una Formación Profesional Básica.

Suponen una modificación significativa y el alumno cursa un currículo altamente diferenciado. Normalmente el contenido se organiza en ámbitos similares a los Programas de Diversificación Curricular. Son medidas que las podríamos situar entre los Programas de Diversificación Curricular y las medidas excepcionales externas a los centros. Se diferencian en que los Programas de Diversificación se dirigen a alumnos que no presentan problemas de convivencia, de comportamiento ni de adaptación escolar y el objetivo fundamental es que alcancen los objetivos de la Etapa y lleguen a titular. Las aulas externas, como vamos a ver ampliamente en el Capítulo siguiente, están fuera del contexto escolar ordinario y, probablemente atiendan a alumnos con problemas de adaptación más graves y que ya han abandonado la escuela.

Como ejemplos de estas medidas excepcionales que las diferentes Comunidades Autónomas vienen desarrollando dentro de los centros, hemos encontrado las siguientes: Unidad de Intervención Educativa Específica en Aragón, Programas Complementarios Específicos en Asturias, Programas para la Mejora de la Convivencia en Canarias, Unidades de Currículo Adaptado en Navarra, Proyectos Específicos de Compensatoria en Centros en Cantabria, Grupos Específicos de Compensación Educativa en Madrid, Grupos Específicos Singulares en Madrid, Programas de adaptación curricular en grupo en la Rioja y Comunidad de Valencia. En cada Comunidad Autónoma tienen una denominación diferente y están reguladas por su propia normativa.

Apenas hemos encontrado estudios sobre estas medidas excepcionales internas a los centros, tan solo una experiencia publicada sobre un Programa de Adaptación Curricular en Grupo desarrollada en un Instituto de Educación Secundaria de Castellón de la Plana durante los cursos 1999-2000 y 2000-2001. El autor, profesor del instituto, expone algunas conclusiones y resultados que recogemos a continuación:

- Partir siempre de las necesidades del grupo: cognitivas, afectivas, emocionales, motivacionales, etc. “Punto de partida de la experiencia: lograr que vengan a gusto y con ganas.” (Sidro, 2002, p.111).
- Dejar a un lado el currículo oficial, “sirve de poco”, intentar trabajar cosas prácticas, por proyectos para que perciban la funcionalidad de lo que aprenden.
- Ir de lo básico hacia lo general.
- Ir de lo afectivo hacia lo cognitivo: primero se trabajan habilidades sociales y emocionales, autoestima, motivación, etc., después se trabajan conceptos. Contemplar que los alumnos tienen “una necesidad urgente: ser tratados como personas, escucharles, antes de llenarlos de conocimientos, antes que darles clase.” (Sidro, 2002, p.112).
- Potenciar la tutoría: diálogo, dinámicas...
- Incorporar un ámbito de iniciación profesional.
- Se selecciona para estas medidas al profesorado más sensibilizado con la problemática de este alumnado y acceden como voluntarios (no se selecciona a los docentes de mayor antigüedad o a los que tienen mayor formación).
- Necesidad de cambio de “mentalidad didáctica del profesorado”.
- Los alumnos mejoran la actitud y el comportamiento.

- Mejoran en los aspectos procedimentales y actitudinales de los contenidos, menos en los conceptuales.
- Mejora el clima de convivencia en el centro.

Nos planteamos las mismas cuestiones que en el apartado de los Programas de Diversificación Curricular: ¿son estas medidas específicas elementos integradores que promueven la inclusión, la participación y el aprendizaje de los alumnos que están asignados a ellas, o por el contrario conducen a una exclusión encubierta y sutil (Echeita, 2006), inclusión incompleta o desfavorable como lo llaman Escudero et al. (2009), desde dentro de los propios centros ordinarios? Lo abordaremos cuando hablemos del Aula Alternativa.

Hasta aquí se han expuesto las medidas de atención a la diversidad que se aplican dentro de los centros educativos en el ámbito de la enseñanza básica y obligatoria, es decir aquellas cuya función y objetivo es que los alumnos alcancen el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Fuera de esa obligatoriedad, aparecen otro tipo de medidas, las cuales en un principio estaban planificadas para mayores de 16 años como los programas de Garantía Social, luego a los Programas de Cualificación Inicial se admiten excepcionalmente a los alumnos de 15 años. La Formación Profesional Básica se contempla explícitamente para algunos de 15 a 17 años.

Pasamos a comentar cada una de estas medidas las cuales surgen de la evolución y la transformación de los Programas de Garantía Social implantados por la LOGSE (1990).

6.1.11.-Programas de Garantía Social. Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional Básica.

Los *Programas de Garantía Social* responden a las acciones de carácter compensatorio que establece la LOGSE (1990). En el mismo artículo 23 de esta Ley que habla de los programas de diversificación curricular, se formula una propuesta educativa para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria, haciendo referencia a los *Programas Específicos de Garantía Social*. El objetivo es proporcionar a estos alumnos una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, sobre todo de formación profesional específica de grado medio, mediante la superación de una prueba.

A nivel de desarrollo normativo de estos programas es un referente la *Orden de 12 de enero de 1993* por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Se justifican por la existencia de un

...elevado número de jóvenes desescolarizados mayores de dieciséis años que abandonaron el sistema educativo sin una mínima cualificación profesional, con una formación general básica incompleta, y se encuentran en paro y con dificultades de inserción laboral, debido en la mayoría de los casos a sus carencias educativas y de formación profesional (*Orden 12 enero 1993*, BOE nº 16 de 19 de enero).

En esta normativa se establecen requisitos de acceso, estructura, evaluación y demás aspectos para regular estos programas.

Se diferencian de los Programas de Diversificación Curricular en que estos Programas de Garantía Social están fuera de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, se dirigen a alumnos que ya han abandonado la escuela o que ya han cumplido la edad establecida y no han obtenido el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Por ello no persiguen alcanzar los objetivos generales de la ESO, sino más bien una capacitación profesional.

Nos indican Merino, García y Casal (2006) que el Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) en el que trabajan, lleva bastante tiempo investigando sobre los dispositivos de formación para los jóvenes que finalizan la enseñanza obligatoria sin la acreditación. Afirman que la investigación sobre los Programas de Garantía Social es parca y la información estadística es escasa, con datos dispersos y muchas veces ausentes.

Estos autores elaboran en este trabajo un balance de lo que han supuesto los Programas de Garantía Social. Además analizan el perfil de los candidatos para cursar los Programas de Cualificación Profesional Inicial (en ese momento a punto de implantarse). No todos los alumnos sin graduación en ESO son iguales, hay disparidad de perfiles e intereses. Estos autores establecen tres perfiles: un primer perfil interpretan el fracaso escolar como un fracaso personal, pero valoran positivamente la formación escolar para profesionalizarse. Tienen expectativas de trabajo inmediato y serían susceptibles de participar en programas de “segunda oportunidad” para formarse. Un segundo perfil de jóvenes expresan una actitud negativa hacia la escuela con retraimiento y desafección. Un tercer perfil manifiesta una desafección escolar y laboral, con expectativas de futuro poco definidas y desmotivados para la actividad laboral. La mayoría de los alumnos no están nada interesados en una formación prolongada, sino en entrar lo más pronto posible en el mundo laboral no cualificado (Merino et al., 2006).

Algunas críticas que se han realizado a estos Programas son: la externalización del fracaso escolar, se saca de la escuela sin asumirlo y abordarlo; el marcado carácter escolar de los mismos que es rechazado por los alumnos; la no articulación con otros recursos e instituciones; la imagen negativa que constituye una “vía muerta”, falta de metodología adecuada, entre otras.

Muchos de estos Programas se desarrollan por parte de ayuntamientos y otras instituciones públicas y privadas.

El *Real Decreto 1631/2006*, al amparo de la LOE (2006) sustituye los Programas de Garantía Social por *Programas de Cualificación Profesional Inicial*. El objetivo es evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral. Igualmente destinados al alumnado mayor de 16 años (excepcionalmente de 15 años) que no haya obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Como importante novedad es que ahora se contempla la posibilidad de que quienes los cursen alcancen además de una determinada competencia profesional, la opción de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria

Obligatoria, a través de la superación de unos módulos de carácter voluntario. Están más conectados con el mundo escolar y nacen con la idea de superar los errores de los Programas de Garantía Social (Merino et al., 2006).

Poca investigación existe también acerca de estos programas. Detacamos la llevada a cabo por León y Cols. –Grupo F.O.R.C.E. (2000), quienes afirman que “...a pesar del tiempo transcurrido, no existe ninguna evaluación de los mismos, por lo que el grupo de investigación FORCE ha llevado a cabo un estudio con el que pretendía evaluar la puesta en práctica de esta modalidad educativa” (León y Cols., 2000, p.1).

Los autores citados estudiaron estos Programas en la Comunidad de Andalucía. Se proponen analizar las dificultades encontradas para el desarrollo de los mismos, si la oferta formativa es adecuada o no a las necesidades y si los recursos destinados son suficientes, entre otras cuestiones. Algunos de los resultados de este estudio se exponen además en León, Díaz y Romero (2004).

Del estudio de León y Cols. (2000), como conclusión, se extrae lo siguiente:

- El profesorado se siente satisfecho tanto con su trabajo como con los resultados del programa: “ha ayudado a los alumnos en su desarrollo personal, ha aumentado su autoestima y socialización, y ha creado actitudes positivas de tolerancia, respeto.... De igual modo, les ha ofrecido la oportunidad de aprender un oficio que podrán desempeñar el día de mañana en el mercado laboral ordinario” (p.19). “Los alumnos se sienten muy contentos con el programa y sus expectativas de futuro se han visto mejoradas con la realización del mismo” (p.20). Se destacan aspectos positivos como sentimientos de ser valorados, de pertenecer a un grupo, de que se les responsabiliza de tareas, de solidaridad y compañerismo (León y Cols., 2000).
- No obstante se observan carencias: el profesorado está motivado, pero necesitaría más formación específica. Los alumnos proceden en su mayoría de abandonar la ESO, con problemas de interés y motivación, también con problemas de aprendizaje y dificultan el desarrollo de los Programas. También existe dificultad en buscar empresas para que se realicen las prácticas. Después, cuando los alumnos salen del programa, tampoco se observa que los objetivos generales (inserción laboral o regreso al sistema educativo), se estén cumpliendo.

La legislación actual LOMCE (2013) ha sustituido los Programas de Cualificación profesional Inicial por la Formación Profesional Básica, con dos cursos de duración. El equipo docente podrá proponer a la familia la incorporación del alumno a un ciclo de Formación Profesional Básica. El *Real Decreto 1105/2014* establece que se pretende lograr, además de los objetivos básicos de la formación profesional, que el alumnado adquiera o complete las competencias del aprendizaje permanente. Para acceder a estos ciclos se requiere que simultáneamente el alumno cumpla estas condiciones: tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años en el momento del acceso o durante el año natural en curso, haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Comenzó su implantación en el curso 2014-2015, por lo tanto a la redacción de estas líneas aún no tenemos resultados documentados. Nuestra curiosidad y la vinculación de este tipo de modalidades formativas con nuestra Tesis, nos ha llevado a consultar, de manera informal, a algunos profesores sobre el desarrollo del curso en esta formación. Lo perciben de manera similar a los Programas de Cualificación Profesional Inicial, pero con alguna dificultad añadida derivada de ampliar el currículo con materias como inglés por ejemplo.

A lo largo de estos once cursos, periodo que comprende la experiencia de Aula Alternativa, los alumnos, al terminar el curso, han accedido a los tres tipos de Programas que en este apartado se han descrito. Quizá sean los Programas de Cualificación Profesional y su planteamiento los que mejor se adaptan a las características y necesidades de los alumnos del Aula Alternativa, entre otras razones porque son flexibles en el tiempo: pueden durar un curso y acceder al ciclo de Formación Profesional de Grado Medio, o realizar los módulos voluntarios en el segundo curso y titular, o salir al mercado laboral con una cualificación profesional.

Se han expuesto las medidas más comunes que se aplican en los centros de educación secundaria. Además de las señaladas pueden existir otras como *Programas de Transición a la Vida Adulta*, denominada Aulas de Aprendizajes de Tareas para personas con necesidades educativas especiales. También están los programas del tipo *Escuela-taller*. Están pensados para jóvenes entre 16 y 25 años, que salen de la escuela si el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Son programas externos a la escuela, llevados a cabo por administraciones locales fundamentalmente. Algunos de los alumnos del Aula Alternativa accedieron a ellos.

6.2.- Otras investigaciones sobre los programas y medidas extraordinarias de atención a la diversidad

Además de las investigaciones apuntadas anteriormente, las cuales hemos enmarcado en cada medida específica, destacamos ahora algunos otros estudios generales sobre medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

Rodríguez et al. (2009) estudian los programas extraordinarios de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los resultados denotan que la valoración que hacen los alumnos sobre los profesores es muy positiva: “me ayudan bastante, explican mucho mejor, las tareas son menos aburridas, la relación con ellos es mejor”. Sobre las actividades que se realizan también perciben que son mucho mejores porque aplican lo aprendido, entienden los temas, realizan actividades más prácticas e interesantes, razonan y piensan más sobre la vida diaria. De estudios como este se extrae la conclusión de que en estos programas o medidas extraordinarias hay un esfuerzo por parte de los profesores por acercar el contenido al nivel de comprensión de los alumnos y procurar que el aprendizaje sea más significativo y menos memorístico.

Curiosamente, el sentimiento de marginación por estar en los programas o por haber sido derivado a los mismos, prácticamente no existe, el alumnado no se ha sentido

marginado, sino más bien mejor atendido. En este estudio que venimos comentando, cruzando datos sobre los alumnos asignados a medidas segregadoras e intensas como Programas de Diversificación Curricular o los Programas de Programas de Cualificación Profesional Inicial, con otros de alumnos que acuden a medidas menos intensas como programas de refuerzo o medidas de apoyo para después continuar en su clase ordinaria, observaron que las primeras medidas, que parecen más segregadoras, no son percibidas como tales por los alumnos, los cuales sí perciben como menos efectivas las segundas medidas, consideradas menos intensas. Perciben que el programa de refuerzo, pese a ser un programa menos segregador, no les ayuda, que todo sigue como en las clases ordinarias, que los profesores explican similar, no ven mucho sentido a estudiar, etc.

Un estudio interesante es el llevado a cabo en un instituto de la ciudad de Sevilla (Fernández Batanero, 2011). Se trata de un centro singular por estar en una zona deprimida y declarado por la Administración como Centro de Actuación Educativa Preferente. La investigación intentaba identificar elementos diferenciadores que mejorasen las expectativas y los resultados en alumnos en riesgo de exclusión educativa. Analizaron algunas medidas específicas de atención a la diversidad y como resultados señalaron que en los documentos del centro se observa un gran interés por dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado y garantizar el éxito de todos; el profesorado tiene un buen concepto de los alumnos en riesgo de exclusión; los alumnos perciben que se les ayuda; la presencia de dos profesores en el aula; los profesores funcionan como equipo; predominan los agrupamientos heterogéneos; utilización de actividades diversificadas que se adaptan a los diferentes ritmos de aprendizaje; innovación metodológica basada en actividades significativas, vinculadas a la vida real y trabajos de investigación; se descarga el currículo de academicismo y los contenidos son integrados interdisciplinariamente; hay una selección de contenidos y eliminación de los superfluos; no se abusa del libro de texto; evaluación basada en criterios claros, entre otros. Se destaca la implicación del profesorado no solo a nivel profesional sino también a nivel personal como elemento principal para mejorar cualquier planteamiento educativo en relación a los alumnos en riesgo de exclusión. Esta investigación nos ofrece pistas sobre qué actuaciones y qué metodología se pueden generalizar a otros centros de educación secundaria.

Otra cuestión que aparece en múltiples investigaciones es que los alumnos que abandonan la escuela sin obtener el Título son también los mayores usuarios de las medidas específicas de atención a la diversidad (Fernández Enguita, et al., 2010). Afirman estos autores que estas medidas de diversificación no son tan bien percibidas por sus usuarios como muestran otras investigaciones. En este sentido apuntan que “En general, el alumno no percibe en la diversificación una ayuda adicional ni mucho menos un esfuerzo especial de la escuela, sino una descalificación de su persona. Y aunque los profesores demandan más medidas de diversificación, todo indica que piensan en diferenciar los objetivos perseguidos con los alumnos, incluidos, por supuesto, los de la enseñanza obligatoria, no en diversificar los medios y los recursos para alcanzar unos mismos objetivos” (Fernández Enguita, et al., 2010, p.192). En lo que sí coinciden con otros estudios es en la necesidad de desplegar en la escuela planteamientos globales de atención

a la diversidad, no en hacer reducciones y devaluaciones del currículo hasta convertirlo en una vía paralela de educación, en muchos casos.

En la Región de Murcia, González, Méndez y Rodríguez Entrena (2009) llevaron a cabo un estudio sobre programas extraordinarios de atención a la diversidad. Realizaron un análisis del conjunto de medidas y actuaciones que han venido aplicándose durante los últimos años. Las agruparon en diversas categorías y llegaron a la conclusión de que estas medidas constituyen un abanico prolífico, extenso y abigarrado de actuaciones reguladas por un enmarañado entramado legislativo que no ayuda a su aplicación. Afirman las autoras que “La proliferación de normativa sobre el particular no siempre facilita disponer de una visión de las medidas de atención a la diversidad mínimamente comprensiva y clara de en qué consiste y conlleva cada una de ellas, cómo plantearlas y desarrollarlas en el centro” (p. 84).

Moliner et al. (2012) estudian las concepciones, percepciones, opiniones y emociones respecto de la escolarización de alumnos considerados con necesidades específicas de apoyo educativo. También analizan cómo se asignan a estos alumnos a las medidas específicas de atención a la diversidad. Como resultados destacan:

- La eficacia de los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), ya que promueve la integración, por desarrollarse fuera del horario lectivo. Como comentamos anteriormente.
- Sobre el Programa de Diversificación Curricular, Programa de Educación Compensatoria y medidas similares, se comprueba que se basan en la formación de grupos reducidos para seguir un currículo diferenciado. Se concluye que mejora el rendimiento académico. Estos grupos sirven de *válvula de escape* para el aula ordinaria. Se cuestiona el carácter incluyente de estos programas, al comprobar que la asistencia de alumnos a un grupo específico influye en sus relaciones con los compañeros de las aulas de referencia.
- El alumnado se siente a gusto en estos programas por el clima que se genera en estos grupos más reducidos, donde están más atendidos y les resulta más fácil el aprendizaje.
- Tampoco se han encontrado evidencias de que estas medidas específicas de atención a la diversidad contribuyan a la calidad de la enseñanza por el criterio de responder a la diversidad con equidad; sin embargo sí pueden ser medidas excluyentes. A pesar de ello estas medidas están aumentando.
- Sobre las actitudes del profesorado hacia estos alumnos usuarios de medidas específicas o sobre alumnos con necesidades educativas especiales, varían según las etapas. En Educación Secundaria son mucho más negativas según los autores por los desfases curriculares, por precisar medidas en las que el profesorado no se ve formado para poderlas proporcionar. Nosotros pensamos que es más bien por una concepción y cultura educativa basada en la creencia de que los profesores van al instituto a enseñar y transmitir unos contenidos conceptuales asociados a unas disciplinas -los que aparecen en el libro de texto- y que los alumnos deben aprenderlos.

Como vemos, la investigación arroja luces y sombras sobre las diferentes medidas específicas de atención a la diversidad. Intentando poner en valor algunos aspectos de las mismas, destacamos algunos rasgos positivos: suelen ser apreciados por los centros, por los profesores en general y más por los docentes implicados directamente. Los alumnos valoran mucho el hecho de que los profesores de esos programas los escuchan como personas, los ayudan a comprender los contenidos, se muestran más cercanos y dispuestos a ayudarlos con las dificultades de aprendizaje, los apoyan y los tratan bien. Mejoran las expectativas de los alumnos, la motivación y el interés por el trabajo escolar, se han restañado heridas académicas, personales y sociales y bastantes alumnos han evitado un fracaso y abandono escolar al que estaban abocados de no ser por estas medidas. La profesionalidad del docente y la implicación personal por “sacar a estos alumnos del pozo” en el que se encuentran es la clave del éxito de estos Programas.

Pese a estas bondades, no dejaremos de resaltar las críticas que se vienen realizando a las medidas extraordinarias de atención a la diversidad, pero lo haremos en el siguiente Capítulo.

6.3.-Algunas consideraciones generales sobre las medidas específicas o extraordinarias de atención a la diversidad.

Hemos expuesto las medidas de atención a la diversidad más aplicadas en los centros, su conceptualización y su desarrollo normativo. Además hemos hecho referencia a las investigaciones específicas más destacadas en algunas de ellas, observando que muchos estudios no afrontan una sola medida extraordinaria, sino varias. Hemos añadido algunas investigaciones generales más, porque no encajaban en medidas concretas. Pasamos por último establecer unas breves consideraciones generales fruto de los estudios globales que sobre dichas medidas de atención a la diversidad se vienen realizando.

Entendemos que los autores que citaremos, al referirse a medidas específicas o extraordinarias, incluyen también aquellas otras de carácter más excepcional que están proliferando en los centros, aunque no lo dicen explícitamente.

El fracaso escolar guarda relación con la utilización de estas medidas específicas de atención a la diversidad. En el Capítulo anterior recogíamos extensamente de la literatura consultada la idea compartida de que en el fracaso escolar están incidiendo de manera decisiva factores relacionados con el ámbito escolar. Indicábamos expresamente que un factor causante se relacionaba precisamente con la aplicación de medidas extraordinarias o específicas para atender a la diversidad.

Sobre todas estas medidas extraordinarias que se vienen aplicando en los centros educativos, no pocos autores como Escudero (2005a, 2005b); Martínez Domínguez (2005); Echeita, 2006; Escudero et al., (2009); Martínez Domínguez (2011); Escudero y Martínez Domínguez (2012); Moliner et al. (2012), entre otros muchos, advierten de los peligros de estas medidas por considerarlas excluyentes dentro de los centros ordinarios. A pesar de que la normativa establece que solo se han de aplicar cuando el alumnado no obtenga una respuesta en las más ordinarias, sin embargo, existe tendencia a derivar cada

vez a más alumnos con dificultades a estas medidas, previa evaluación psicopedagógica. Se piensa que se está abusando de ellas y que se utilizan como argumento para no modificar el orden escolar establecido.

Por otro lado, también se cree que estas medidas hacen recaer en el alumnado la responsabilidad de su fracaso y conducen a pensar equivocadamente que solo fuera de los espacios ordinarios y con programas excepcionales es posible atender sus necesidades.

Otros autores como Martínez Domínguez (2011) denuncian que apenas existen datos públicos, oficiales y claros sobre los resultados conseguidos a través de todas y cada una de las medidas que se están aplicando. No se sabe si estas medidas están ayudando a disminuir el riesgo de fracaso escolar y a superar dificultades o “si por el contrario están sirviendo al sistema para <maquillar> un fracaso efectivo y evidente sustituyéndolo por otro de menor intensidad que lo camufla” (p.172). Tampoco se sabe exactamente cuántos alumnos están cursando un currículo paralelo y devaluado dentro del sistema ordinario con el pretexto de su adaptación. Existen tantas medidas extraordinarias y aplicadas de diferentes formas que es posible que se esté configurando “dentro del sistema escolar único, diversas trayectorias escolares devaluadas, segregadas y paralelas, por las que se va derivando al alumnado más vulnerable” (p. 173). Intuimos que la autora se refiere también a las medidas de carácter excepcional.

En la Educación Secundaria Obligatoria se han venido aplicando un abanico cada vez más creciente de programas y actuaciones específicas. En muchos casos falta una evaluación adecuada; además, los estudios e informes realizados utilizan marcos teóricos y metodologías heterogéneas, de manera que los resultados no siempre son homologables (Escudero y Martínez Domínguez, 2012).

Por otro lado, la UNESCO (2008) expresa así su denuncia contra ciertas medidas específicas y contra el abandono escolar, fruto de algunas prácticas educativas erróneas:

...en países más ricos, pese a los recursos existentes, muchos jóvenes salen de la escuela sin las calificaciones adecuadas, a otros se los coloca en diversos tipos de servicios especiales, alejados de las experiencias educativas regulares, y algunos sencillamente deciden abandonar, ya que lo que se enseña en la escuela parece no ofrecer nada que les sirva para la vida (UNESCO, 2008, p.5).

Uno de los autores de referencia de esta Tesis es el profesor Escudero, por ello destacamos las consideraciones que él hace sobre las medidas extraordinarias. Escudero (2005a), como vimos en el Capítulo I, concibe el fracaso escolar, la exclusión, como un proceso, que va llegando en diversas fases desde las *zonas de vulnerabilidad* en donde hay factores antecedentes (absentismo, dificultades de aprendizaje, económicos, familiares, culturales, sociales...) y también apunta a dinámicas escolares que pueden conducir a la exclusión escolar. Así habla de inclusión incompleta o insuficiente para referirse a aquellas medidas educativas extraordinarias de atención a la diversidad que se vienen desarrollando en los centros, en las que el riesgo de exclusión está muy patente. Señala Escudero (2005a) que esas prácticas de inclusión incompleta o insuficiente tales como medidas especiales de atención a la diversidad, diagnósticos, clasificación, derivación hacia aula de apoyo,

educación compensatoria, son formas sutiles de exclusión y esas formas son las que están manteniendo, impulsando y perpetuando la exclusión educativa en el sistema. Esas formas de respuesta educativa cumplen dos funciones: una es que actúan como un parche, para “ir tirando” y acallando la desatención a determinados alumnos, para poder decir que ya están atendidos según sus necesidades; y por otro lado, contribuyen a eludir la articulación de profundas reformas en estructuras, contenidos, prácticas y dinámicas de funcionamiento en el Sistema.

Sospecha también Escudero que, siguiendo esta trayectoria de utilización de las medidas extraordinarias, se lleguen a implementar otras más extremas, llamadas excepcionales, por eso afirma:

...no es extraño que por esa deriva se llegue a habilitar centros especiales para la población de mayor riesgo escolar (escuelas guetos), o profesores especiales para los estudiantes o grupos de ellos más “difíciles” (especialización y fragmentación docente). De ese modo, puede suceder que la categoría del fracaso no sólo estigmatice y margine a estudiantes, sino también a algunos centros y profesores en particular. En realidad, así empieza a suceder (Escudero, 2005a, p.4).

Pensamos que en el texto anterior (cita que encabeza el siguiente Capítulo) se hace alusión directa a la medida que constituye el eje central de esta Tesis: el Aula Alternativa. No podemos dejar pasar la oportunidad de adelantar un breve comentario respecto a las dos citas últimas (UNESCO, 2008 y de Escudero, 2005a), aunque lo abordaremos en el siguiente Capítulo. Efectivamente, no estamos de acuerdo con la idea de que se formen escuelas guetos como *nuestra* Aula Alternativa, pero mientras el sistema educativo no cambie en profundidad, la legislación educativa deje patente que la educación es un derecho, no un privilegio, que en la escuela *caben* todos, la Administración se preocupe por hacer cumplir las normativas con rigor y, se busquen efectivamente respuestas curriculares y organizativas en los centros para acoger a todos, ¿qué hacemos con estos alumnos del Aula Alternativa (y tantos otros) que el sistema ha excluido? Ver punto de Aulas excluidas para la inclusión en el Capítulo siguiente.

La investigación reclama un cambio profundo en el sistema. En lugar de este “abuso” de las medidas extraordinarias, los autores consultados consideran que lo que realmente se necesita es una profunda transformación del planteamiento y las condiciones generales de la enseñanza obligatoria: modificar la cultura escolar para abordar la diversidad de todos, así como políticas curriculares y metodológicas, y las prácticas educativas derivadas. En lugar de adoptar medidas remediales para determinados alumnos que pueden crear caminos paralelos de escolarización, se necesita afrontar por fin la transformación del sistema selectivo por un sistema inclusivo que una sociedad democrática como la nuestra necesita y está obligada a proporcionar (Martínez Domínguez, 2005). No bastan “parches”, medidas que segreguen al alumnado con dificultades o en situación de riesgo sino que, por el contrario, lo que se necesita son cambios culturales profundos y sistémicos, que generen políticas y prácticas expresamente focalizadas a que todos participen y aprendan en la clase ordinaria.

Últimamente, la investigación sobre estas medidas, viene dando la palabra y la voz a los protagonistas y destinatarios de las mismas, para una mejor comprensión, más profunda y con más sentido (Susinos y Parrilla, 2008, 2013). Por ello, la metodología de las investigaciones utiliza el cuestionario, la entrevista, la observación participante, entre otras. Esto permite aprender de los propios implicados en las medidas (alumnos y profesores fundamentalmente), comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, entender mejor el paso de los alumnos por los centros de secundaria, tener una visión más acertada de los sentimientos, actitudes y pautas de actuación de los alumnos, así como del papel que estas propuestas extraordinarias ejercen en sus vidas. Las manifestaciones de los alumnos y profesores nos hacen ver la poca capacidad inclusiva que tiene el sistema educativo ordinario, ya que paradójicamente, los alumnos se encuentran y se sienten mejor en otros entornos menos ordinarios. Ello, a la postre, nos debería permitir reflexionar sobre la escuela que tenemos.

Hacemos una última reflexión para terminar este epígrafe sobre medidas para atender a la diversidad. Algunas medidas se aplican fuera de los centros ordinarios: tal es el caso de los Programas de Garantía Social o los Programas de Cualificación Profesional Inicial (y ahora la Formación Profesional Básica) y también las medidas excepcionales externas como el Aula Alternativa. Se dice que estas medidas “externalizan el fracaso escolar” porque plantean propuestas formativas sin la pretensión de obtener el Título básico que garantiza la igualdad de oportunidades y la incorporación a la sociedad de todos los alumnos.

La máxima general establecida en el proceso de respuesta al continuo de diversidad y que pocas veces se tiene en cuenta en efecto, es que “cuantas más medidas ordinarias se adopten, menos específicas serán necesarias”. Si hacemos extensiva esa premisa, diremos que cuantas más medidas específicas se adopten dentro del ámbito escolar ordinario para que todos alcancen los objetivos y las competencias básicas, menos serán necesarias otras de carácter externo y de segunda oportunidad. Nos preguntamos con Merino et al. (2006) “¿qué esfuerzos (y qué recursos) debemos hacer para que el máximo número de adolescentes tengan éxito en la primera oportunidad, para que no necesiten una segunda?” (p. 95). Pensamos que en esta frase se resume un poco toda la filosofía de la respuesta educativa a la diversidad en el marco de una escuela comprensiva. Se trata de ver cómo desde un currículo común se ofrece a todos las mismas oportunidades, repartiendo la educación con equidad y calidad.

Con esta última reflexión enlazamos con el Capítulo siguiente en el que abordaremos ya la experiencia concreta del Aula Alternativa, situada en un conjunto de medidas excepcionales de atención a la diversidad, extremas y externas a los centros ordinarios. Previamente encuadraremos estas medidas en un epígrafe titulado *Aulas excluidas para la inclusión*. Allí comentaremos, entre otras cosas, algunas críticas que se vienen realizando a este tipo de medidas, “más extraordinarias que las extraordinarias”, de atención a la diversidad, llamadas medidas excepcionales.

Siendo conscientes de la amplitud y extensión de este Capítulo, realizamos una necesaria recapitulación de las ideas más importantes presentadas.

La conceptualización sobre la diversidad como hecho inherente a la especie humana de la que de nada sirve apartarse o rehuir, se ha venido contemplando a lo largo de la historia de la educación como referida a los alumnos diferentes, a los que se apartan de los patrones de aptitudes, actitudes y comportamientos considerados normales por el hecho de que se dan con cierta frecuencia y en una mayoría de alumnos. Al mismo tiempo se ha considerado la diversidad como algo negativo, cuando en realidad es un valor que debemos apreciar en la escuela, pues nos facilita enormemente nuestra labor contribuyendo a enriquecer los procesos educativos que llevarán a una formación integral y de calidad para el alumno. Poner en valor la diversidad supone valorar positivamente la diferencia, valorar al otro por lo que es, no por lo que nos gustaría que fuera.

Los ámbitos que configuran la diversidad se sintetizan en tres: personal, sociofamiliar y escolar. Cada ámbito aglutina una infinidad de factores diferentes que interactúan, determinando así que la diversidad depende desde un modelo ecológico de la interacción de características personales y del entorno. Ello supone que la respuesta educativa no solo debe focalizarse en las limitaciones y en el déficit del alumno, sino en las oportunidades que ofrece el entorno, y es allí donde hemos de buscar las claves para ofrecerla, eliminando barreras al aprendizaje y a la participación de todos.

Las manifestaciones de la diversidad en el ámbito escolar se refieren a la diversidad de capacidades y ritmo de desarrollo, de experiencias y conocimientos previos, de estilos cognitivos y de aprendizaje, de motivaciones, intereses, necesidades, etc. A ello debemos de atender para organizar la respuesta educativa.

Ha habido un largo recorrido histórico y legal en todos los países, y también en España, respecto a las concepciones educativas sobre los alumnos diferentes. Dichas ideas sobre la diversidad no han sido siempre positivas como tampoco lo han sido las respuestas que la escuela ha emitido ante ellas. Una característica sobre la consideración de la diversidad que ha prevalecido durante largo tiempo es el intento continuado por homogeneizar a los grupos de alumnos y apartar las diferencias.

Vemos cómo en las últimas décadas la atención educativa a determinadas personas diferentes ha ido evolucionando a diferentes ritmos. Tras el análisis que hemos realizado observamos cómo en las décadas de los 80 y 90 hubo avances importantes en diferentes frentes: a nivel legislativo, a nivel cultural y de concepciones acerca de la discapacidad y sobre todo a nivel de prácticas educativas. La era de la integración ha supuesto una transformación educativa y social de gran trascendencia. Observamos que toda la normativa, tanto nacional como autonómica, que desarrolla la LOGSE (1990) tiene enorme incidencia en este cambio.

Las tres grandes Leyes educativas últimas (LOGSE, 1990; LOE, 2006 y LOMCE, 2013) han supuesto la concreción legal de un largo periodo de grandes transformaciones y cambios conceptuales con sus correspondientes repercusiones sobre las prácticas y las respuestas educativas a la diversidad. Estos hitos legales proponen hacer de la atención de

la diversidad el principio educativo de la educación básica y común, la cual debe proporcionarse a todos con calidad y con equidad, ofreciendo a todos las mismas oportunidades educativas de cara a que mañana puedan incorporarse con garantías a la sociedad.

Sin embargo, hemos observado también que, desde la fallida *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* del año 2002, las disposiciones más actuales LOE (2006) y la LOMCE (2013), no han supuesto grandes avances a nivel legislativo ni, por lo tanto, han tenido gran repercusión sobre las políticas ni sobre las prácticas educativas. Por un lado no introducen, de manera clara y explícita, los cambios acordes con las tendencias y orientaciones más modernas y actuales del panorama internacional (de las cuales nos ocuparemos más adelante), ni tampoco incorporan las orientaciones que ofrece la investigación educativa al respecto. Nos estamos refiriendo a las concepciones, políticas y prácticas de la escuela inclusiva. Si la normativa básica no es clara y explícita, no puede acarrear cambios sustanciales en las normativas de menor rango, ni tampoco impulsar la implantación de culturas, decisiones organizativas y curriculares, ni tampoco el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros.

La respuesta educativa a la diversidad, contemplada ampliamente en este Capítulo, pasa por la necesaria y difícil tarea de articular la educación común y básica, con la diversidad de intereses, capacidades, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje, etc. Este ha sido, y es aún hoy, el dilema que desde 1990 se planteó la escuela española y que, en realidad, está sin resolver. Para hacer posible ese reto se han planteado y se plantean medidas de atención y respuesta a la diversidad las cuales hemos recopilado en el último apartado del Capítulo. La mayoría de ellas van en la dirección de adaptar ese currículo común y comprensivo a la diversidad de los alumnos.

La LOGSE (1990) supuso una gran innovación en cuanto al planteamiento de medidas para atender a la diversidad coherente con una idea de la misma diversidad muy pegada a la educación especial y a la educación compensatoria. La LOE (2006) amplía algunas de esas medidas abriendo el abanico de la diversidad a más alumnos del centro, contemplando actuaciones y medidas dirigidas a otros alumnos más allá de los que presentan necesidades educativas especiales. La LOMCE (2013) debiera haber inoculado en el sistema educativo realmente una transformación cultural sobre la diversidad, contemplada ésta como la natural riqueza de todos los alumnos, concretada en propuestas y medidas educativas coherentes con esa concepción de diversidad. Esta norma última debiera haber impulsado un verdadero cambio hacia la Cultura de la Diversidad y hacia el modelo de escuela inclusiva que, desde estas líneas y en varias ocasiones, venimos reivindicando.

Pensamos, tras el análisis realizado, que la atención a la diversidad hoy está a caballo entre el modelo educativo de la integración, el cual ya debía haberse superado, y el modelo de escuela inclusiva. La defensa de este último modelo reclama respuestas a la diversidad que impliquen la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en contextos normalizados, en el aula ordinaria. Es una reivindicación que se relaciona con un derecho básico y como tal se ha de reconocer y ejercer con urgencia. La cuestión es cómo, por

dónde comenzar a implementar en los centros de educación secundaria el modelo inclusivo, ¿cómo comenzar a cambiar culturas, políticas y prácticas educativas? En el último Capítulo de esta Tesis se ofrecen algunas propuestas.

Hemos querido dejar patente la distancia entre, por un lado el modelo teórico de respuesta a la diversidad que se deriva de las investigaciones, que se formula en la legislación vigente y en los planes de los centros y que se reclama en los organismos oficiales nacionales e internacionales; y por otro, la respuesta que realmente se está ofreciendo en la práctica educativa de los centros de enseñanza secundaria, anclada en los primeros momentos del modelo de la integración (a nuestro juicio). Esta distancia es la que justifica a su vez la existencia de medidas tan excepcionales como el Aula Alternativa.

Terminamos esta recapitulación como la comenzamos: enlazando el tema de la atención a la diversidad con el fracaso y abandono escolar. Pese a las medidas que se disponen para atender a la diversidad, una cuarta parte de los alumnos españoles no termina la formación básica. Entonces deducimos que las medidas articuladas para hacer factible una oferta educativa común, pero flexible, que permita adaptarse a las características y necesidades de todos los alumnos, no sirven o no son suficientes. Sirven para algunos alumnos, incluso para la mayoría, pero no para todos.

PARTE II:

ESTUDIO DE CASO.

LA EXPERIENCIA DE AULA

ALTERNATIVA

CAPÍTULO III:

CONTEXTUALIZACIÓN, ENFOQUE,

OBJETIVOS Y PROCESO

METODOLÓGICO

...”no es extraño que por esa deriva se llegue a habilitar centros especiales para la población de mayor riesgo escolar (escuelas guetos), o profesores especiales para los estudiantes o grupos de ellos más “difíciles” (especialización y fragmentación docente). De ese modo, puede suceder que la categoría del fracaso no sólo estigmatice y margine a estudiantes, sino también a algunos centros y profesores en particular. En realidad, así empieza a suceder” (Escudero, 2005a, p.4).

Para responder a la diversidad de alumnos se plantean en los centros escolares medidas educativas de carácter ordinario y otras de carácter específico. Las medidas de carácter específico que se vienen utilizando (apoyos individualizados, programas de diversificación curricular y programas de educación compensatoria, fundamentalmente) vienen siendo duramente criticadas por gran parte de la literatura sobre el tema. La investigación ha encontrado en ellas algunas ventajas y beneficios, pero sobre todo muchos inconvenientes, pues son tildadas de medidas segregadoras.

Además, acogiéndose a lo dispuesto en la LOE (2006) en el artículo 22 y en el Preámbulo, que permite a los centros “la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica” (Preámbulo, LOE, 2006), están surgiendo en las distintas Comunidades Autónomas ciertas medidas que se podrían denominar de carácter excepcional, que unas veces se desarrollan dentro de los centros ordinarios, otras en modalidades combinadas y otras veces son medidas externas como el Aula Alternativa. Sobre estas últimas se va a centrar el presente Capítulo.

Este tipo de medidas que hemos denominado excepcionales, extremas y externas a los centros educativos ordinarios son utilizadas en algunos contextos y dirigidas a determinados alumnos que, cursando la educación obligatoria, presentan problemas graves de conducta, una especial dificultad de tipo social o graves dificultades de adaptación al centro escolar ordinario, así como un desfase curricular importante. Se utilizan cuando ni siquiera las medidas más extraordinarias o específicas, establecidas en la normativa general, ofrecen un resultado satisfactorio para determinados alumnos.

Se vienen organizando, cada vez con más frecuencia, medidas excepcionales externas a la escuela, consideradas como extremas. Entre estas medidas situamos el Aula Alternativa. Presentamos en este Capítulo algunas experiencias similares y abordaremos las críticas que, los diferentes autores emiten sobre medidas extraordinarias o específicas en general. Si ya las medidas específicas expuestas en el Capítulo anterior venían siendo criticadas, ¿cómo justificar estas otras de carácter mucho más segregador, pues se sitúan fuera del contexto escolar ordinario y con un currículo devaluado? Hemos ofrecido tres argumentos justificativos entre los que destacamos el valor “recuperador” y “restañador” a nivel personal de estas medidas. La oferta educativa que realiza la escuela, así como sus formas de desarrollarla, no sirve para todos los alumnos, pero además daña tremendamente a nivel afectivo emocional y social a algunos de ellos. Esta acción devastadora de la escuela que hace buenas las “malas” medidas como el Aula Alternativa para algunos alumnos. No es de extrañar que muchos usuarios de estas medidas segregadoras (padres y alumnos, sobre todo) las vengán reclamando.

Nos situamos así en una paradoja en la que por un lado, siendo conscientes de que este tipo de medidas son segregadoras y excluyentes, que no debieran proliferar en el panorama educativo. Sin embargo, por otro lado, comprobaremos los beneficios sobre todo a nivel individual de las mismas y cómo vienen a cubrir una situación de vacío educativo

en la que se encuentran muchos alumnos. Por ello se pretende manifestar en esta Tesis que, aunque es lícito que se critiquen este tipo de medidas y que se demande la retirada de las mismas, pensamos que la crítica debiera poner el acento y el foco de atención en primer lugar en los mecanismos del Sistema que están originándolas, tales como una cultura escolar tradicional, un currículo totalmente inadecuado o unas prácticas de evaluación dictaminadoras de éxito o fracaso.

Comenzamos el Capítulo con un epígrafe que se titula sugerentemente *Aulas excluidas para la inclusión*. Porque queremos resaltar la paradoja que supone crear aulas y programas externos y segregados de los entornos educativos normalizados con objeto de integrar e incluir a los alumnos.

En otro gran apartado situamos el enfoque que hemos dado a este estudio sobre el Aula Alternativa, los propósitos y los objetivos que pretendemos con el mismo. Desde un enfoque cualitativo y basándonos en la metodología del estudio de caso, hemos utilizado los métodos y procedimientos propios como la observación, el análisis de documentos y la entrevista semiestructurada. Explicaremos pues el proceso metodológico que hemos seguido. Con todo ello esperamos llegar a obtener unos resultados finales y que los objetivos marcados en esta investigación se vean cumplidos.

1.- AULAS EXCLUIDAS PARA LA INCLUSIÓN

Recapitulando lo expuesto en la última parte del Capítulo anterior, diremos que en el intento de dar una respuesta educativa a la diversidad del alumnado, se vienen planteando dentro de los centros educativos ordinarios diferentes medidas. Básicamente se pueden clasificar en medidas ordinarias, medidas extraordinarias o específicas. A ellas hay que añadir este otro tipo de medidas denominadas excepcionales, que unas veces se desarrollan dentro de los centros ordinarios y otras veces son medidas externas a los centros ordinarios, entre estas últimas se encuentra el Aula Alternativa.

Vamos a partir de las medidas específicas o extraordinarias concretas explicadas en el Capítulo anterior para dar continuidad y coherencia a la exposición general de la Tesis; además, hemos de señalar que la práctica totalidad del alumnado del Aula Alternativa fue asignado a alguna de ellas antes de incorporarse al Proyecto, previa evaluación psicopedagógica de la cual resulta un diagnóstico en el que se concluye que pertenecen a la categoría de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Así, si exceptuamos las medidas ordinarias de atención a la diversidad, obtenemos éstas:

- La atención individualizada en el aula de apoyo en donde un profesor especialista en Pedagogía Terapéutica diseña y desarrolla una Adaptación Curricular Individual de carácter significativo para las materias de Lengua y Matemáticas en función del nivel de competencia curricular. El alumno en ningún momento recibe estas materias en su grupo de referencia.

- Los Programas de Diversificación Curricular. El grupo de alumnos constituido recibe formación en los ámbitos científico-tecnológico y socio-lingüístico en aulas separadas del grupo ordinario, incorporándose a éste en algunas materias.
- Los Programas de Educación Compensatoria. Normalmente los alumnos asignados a este grupo acuden a un aula independiente en la que un profesor perteneciente al Programa, imparte Lengua y Matemáticas en su totalidad.
- Medidas de carácter excepcional que se vienen desarrollando en algunas de las Comunidades Autónomas, a veces de manera tímida, que no siempre aparecen normativizadas en la legislación. Van desde medidas dentro de los propios centros educativos, las cuales se asemejan a los programas de Educación Compensatoria, hasta medidas totalmente externas.

Con objeto de sintetizar el elenco de medidas que se despliegan para atender a la diversidad y el carácter de cada una, se ha elaborado la Tabla 10.

Tabla 10

Panorama general de medidas de atención a la diversidad y su carácter

Medidas ordinarias de atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación curricular que realiza cualquier profesor en su clase (metodología, evaluación...) - Orientación y tutoría - Optatividad 	
Medidas extraordinarias o específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación curricular individual de carácter significativo (aula de *PT) - Programa de Diversificación Curricular - Programa de educación Compensatoria. - Repetición de curso/reducción de la escolaridad. - Otros programas 	
Medidas de carácter excepcional. Extremas	INTERNAS (Dentro de los centros ordinarios)	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad de Intervención Educativa Específica en Aragón - Programas Complementarios Específicos en Asturias - Programas para la Mejora de la Convivencia en Canarias - Unidades de Currículo Adaptado en Navarra - Proyectos Específicos de Compensatoria en Centros en Cantabria - Grupos Específicos de Compensación Educativa en Madrid - Grupos Específicos Singulares en Madrid - Programas de adaptación curricular en grupo en la Rioja y Comunidad de Valencia
	EXTERNAS (Fuera de los centros ordinarios)	<ul style="list-style-type: none"> - Los Programas Complementarios de Escolarización en la Comunidad Autónoma del País Vasco - Unidades de Escolarización Compartida en Cataluña - Las Escuelas de Segunda Oportunidad en Barcelona, Bilbao, etc. - Proyecto Trampolín de Fundación Vinjoy en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. - Aulas de Compensación Educativa en la Comunidad de Madrid - Programas de Escolarización Compartida en la Comunidad Autónoma de Islas Baleares. - Programa Aulas Externas en la Comunidad de la Rioja - Unidades de Currículo Externas en Navarra - Aulas Externas en Aragón - Otras.

Nota: PT. Pedagogía Terapéutica

Las medidas que hemos denominado extremas por su carácter excepcional las abordaremos más adelante y de manera extensa, centrándonos solamente en las que se desarrollan fuera de los centros ordinarios, es decir, en las que son externas y similares al Aula Alternativa. Probablemente existan más medidas de este tipo de las aquí señaladas, realmente ha sido difícil recopilar estas experiencias, como indicaremos. De lo que no cabe duda es que cada vez se están extendiendo más en el panorama educativo español.

Se puede observar cómo el profesor Escudero, en alusión a la cita que encabeza este Capítulo, no estaba equivocado e incluso las predicciones que realizó en el año 2005, diez años después, vienen a convertirse en realidad. A nosotros tampoco nos extraña que se articulen este tipo de medidas, como tampoco nos extraña lo que algunos autores como Echeita y Domínguez Gutiérrez (2011) encuentran paradójico, y es que los usuarios de tales medidas las reclamen.

No son pocas las críticas que se han vertido sobre este tipo de medidas llamadas específicas o extraordinarias de atención a la diversidad. Ya lo adelantábamos en el Capítulo anterior, ahora vamos a elaborar una recopilación de dichas críticas. Pretendemos con ello dejar patente que muchas investigaciones no las consideran convenientes e incluso las tachan de medidas segregadoras y excluyentes.

En la literatura revisada no hemos encontrado apenas críticas explícitamente referidas a las medidas excepcionales, aunque suponemos que los distintos autores se refieren también a ellas cuando hablan de las medidas específicas. Concretamente sobre las medidas excepcionales solamente hemos encontrado dos estudios: por un lado, el análisis realizado por Sidro (2002), expuesto en el Capítulo anterior por ser una medida excepcional, pero aplicada dentro del centro ordinario. Por otro lado, la investigación llevada a cabo por Martínez Domínguez et al. (2009). Por lo tanto, la crítica a estas medidas excepcionales es escasa por falta de estudios, pensamos.

1.1.- Críticas a las medidas extraordinarias o específicas y excepcionales de atención a la diversidad

Como primera aclaración, hemos de decir que suponemos que los autores aquí mencionados se refieren con sus críticas a medidas específicas o extraordinarias, incluyendo también aquellas otras de carácter excepcional.

En segundo lugar, este apartado perfectamente podría haber formado parte del Capítulo anterior, de hecho ya se anticipan allí algunas críticas y consideraciones de diferentes autores que, fruto de la investigación, iban resultando; sin embargo, se incluye ahora este apartado con objeto de partir de una base teórica que sirva de fundamento al discurso en el que exponemos los argumentos que intentan justificar algunas de estas medidas externas que, como el Aula Alternativa, están obteniendo buenos resultados, sobre todo a nivel personal y educativo para los alumnos, como se va a intentar demostrar en esta Tesis.

En el Capítulo anterior reseñábamos investigaciones como las de Navarro (2006); Rodríguez et al. (2009); Torrego y Leal (2009); Fernández Batanero (2011); que exponían

en sus conclusiones los éxitos de algunas de estas medidas extraordinarias o específicas, concretamente se resaltaban en algunas investigaciones los buenos resultados de los Programas de Diversificación Curricular.

Ahora, por el contenido de este epígrafe, corresponde subrayar que no son pocas las voces que se levantan como las de Arnáiz (2000); Arnáiz (2003); Martínez Domínguez (2005); Echeita (2006); Echeita (2009); Escudero (2009); Escudero et al. (2009); Martínez Domínguez et al. (2009); Fernández Batanero (2011); Escudero y Martínez Domínguez (2012); Moliner et al. (2012); entre otros, para afirmar que las medidas específicas que hemos apuntado, lejos de servir para ayudar a determinados alumnos a aprender y a participar de una oferta educativa común en el aula ordinaria, se convierten en medidas excluyentes, sutilmente excluyentes, de inclusión desfavorable, de inclusión incompleta o de inclusión insuficiente como lo denominan algunos de estos autores. Así estas medidas sitúan a muchos alumnos en zonas sutiles de vulnerabilidad, están “dentro”, pero no disfrutan el derecho a una inclusión plena.

Si bien en estas mismas investigaciones se han hallado algunas *luces* sobre dichas medidas: los centros parece que las perciben como positivas pues luchan contra el fracaso escolar, algunos alumnos logran titular, la educación personalizada, mejora la autoestima, además, se está potenciando, a través de estas medidas, la Formación Profesional. Pueden ser una oportunidad por la que algunos alumnos “fracasados” para el sistema escolar recuperen el deseo de finalizar sus estudios básicos, tener la oportunidad de seguir su formación y, quizás, emprender de forma autónoma el desempeño autónomo del trabajo para el que se están cualificando (Martínez Domínguez, et al., 2009).

A pesar de esas *luces*, sobre todo se han encontrado *sombras* en estas medidas y programas específicos o extraordinarios. Se ha realizado una extensa recopilación de críticas, que los diversos autores consultados, señalan sobre las medidas específicas de atención a la diversidad que se vienen aplicando en los centros educativos ordinarios:

- Estas medidas privan a estos alumnos de un currículo básico, esencial y común, con las consecuentes repercusiones para proseguir estudiando o para incorporarse y participar en la sociedad y ejercer sus derechos.
- Se basan fundamentalmente en establecer una oferta de contenidos reducidos (en número y grado de dificultad) y devaluados para llevarlo a cabo en contextos separados del aula ordinaria. Respuesta ésta que procede de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje tradicionales (la escuela secundaria sigue centrada en el contenido conceptual y en su transmisión memorística), y de concepciones sobre la diversidad como hemos visto. Así la respuesta educativa no se fundamenta en personalizar la educación ni tiene en cuenta aspectos de la persona más allá del propio aprendizaje de esos contenidos, como por ejemplo el bienestar emocional, la preocupación por que el alumno participe y aprenda en el aula ordinaria, vigilar que se vaya desarrollando en todas las áreas: autonomía, responsabilidad, ámbito emocional y afectivo, ámbito social, etc.

- Son parches y pretextos para no cambiar el orden educativo establecido y no afrontar transformaciones profundas en el sistema educativo.
- Son medidas para “reducir la presión de la olla” del aula ordinaria. Medidas de descongestión que no buscan garantizar una buena educación adaptándose a las necesidades.
- Existe autocomplacencia por los resultados de algunas experiencias y por ello estas medidas están limitando, obstaculizando e impidiendo el desarrollo del modelo de escuela inclusiva.
- Los resultados favorables de algunos Programas de Diversificación Curricular a pesar de los logros, también ofrecen sombras. Obsérvese que la satisfacción que muestran los alumnos, los profesores y las familias, procede fundamentalmente del grado de atención y respuesta personalizada y no tanto de lo que se aprende, de cómo se enseña, del diseño de los programas, etc. Son programas marginales, se exige menos y se aprende menos.
- Cada vez hay más alumnos asignados a las medidas extraordinarias y se contemplan menos las ordinarias generando así, dentro del sistema ordinario, una doble red de escolarización: una para los alumnos que van bien, se sube el nivel de exigencia, se quedan los “mejores” y otra para los que van mal y fracasan; para estos se buscan caminos paralelos devaluados que conducen a la “exclusión interna”.
- A menudo se establecen estas medidas solo porque las oferta la Administración, o por adquirir recursos sin plantearse si son necesarias o no. Ello induce a solicitarlas y a derivar al alumnado hacia ellas sin haber agotado otras más ordinarias.
- A pesar de que estas medidas extraordinarias se aplican a la población escolar de mayor riesgo de exclusión con objeto de prevenir el fracaso escolar, el problema persiste.
- Estas medidas extraordinarias se vienen utilizando como “sistema drenaje” para derivar a todo alumno que presenta alguna dificultad a ellas sin haber adoptado otras medidas más ordinarias; así es el alumno quien se ajusta a la medida y no al revés.
- Un desequilibrio de escolarización de alumnos vulnerables entre centros públicos, que acogen mayor diversidad, y centros concertados. También hay un reparto desigual de medidas y programas específicos entre un tipo de centro y otro debido a factores económicos ya que unos programas están mejor financiados que otros por la Administración.
- Extienden y perpetúan una equivocada y reduccionista concepción de la diversidad.

Por su parte González et al. (2009), en su estudio en la Comunidad Autónoma de Murcia, han encontrado también numerosos aspectos de las medidas específicas que orientan a la exclusión:

- Cuando se adoptan en los primeros cursos de la etapa algunas de estas medidas más específicas, se mantienen después a lo largo de la misma. Así determinan el establecimiento de vías educativas paralelas para algunos alumnos, alejándolos del

currículo regular y conllevando una clara segregación del alumnado ya desde el inicio de esta etapa. Tal es el caso de los Programas de Refuerzo Curricular (similar al Programa de Diversificación, pero adelantado a 1º y 2º curso) a los que se asigna a determinados alumnos y luego “enganchan” con otras medidas como los Programas de Diversificación Curricular o Programas de Cualificación Profesional Inicial. Total que se pasan la etapa cursando un currículo diferente al regular. Se puede decir que algunas las medidas de atención a la diversidad terminan generando itinerarios encubiertos.

- Existe una maraña legislativa sobre estas medidas que se hace realmente difícil articularlas en los centros con cierta claridad.
- La asociación que desde la LOGSE (1990) se hizo entre atención a la diversidad y necesidades educativas especiales aún perdura en la mente del profesorado. No contemplan la diversidad referida a todos los alumnos del centro y del aula y por ello la respuesta no se organiza desde la planificación y desarrollo de un currículo común en colaboración de todos los agentes educativos.
- La organización de apoyos en aulas segregadas, cursando unas adaptaciones realizadas por el profesor de Pedagogía Terapéutica, privando de participar y beneficiarse de un entorno normalizado.
- Se hace recaer la responsabilidad de la educación de estos alumnos sobre los profesores especialistas.
- Estas medidas exigen formación del profesorado y una gran coordinación y colaboración entre ellos y también con otros agentes educativos que la organización escolar (horarios, tiempos, espacios) no siempre lo permite. Normalmente no se realiza en los centros.
- Al organizar estas medidas, se hace recaer la responsabilidad del desajuste existente entre lo que la escuela ofrece y las características del alumno en el propio alumno que no se adapta a lo propuesto como “normal” y por ello necesita que se organice una medida, un programa.
- No se hace hincapié en ver cómo se articulan en el centro y en el aula prácticas y dinámicas educativas donde todos tengan cabida, donde todos participen. No se cuestiona el orden escolar establecido, el centro no se siente responsable de ese desajuste, es más hace recaer la “culpa” del mismo sobre el alumno a través del dictamen que realiza con sus estructuras, sus normas, sus prácticas y sus códigos sobre qué alumnos son “normales” y quiénes no.
- Para los alumnos considerados “no normales” se organizan medidas y programas en base a sus características, pero no se cuestionan temas importantes como los que hemos apuntado en varias ocasiones: el currículo, los métodos, las concepciones del profesorado sobre la diversidad y sobre sus funciones, las prácticas educativas que se desarrollan, el tipo de relaciones y vínculos sociales y personales que se establecen, la personalización de la educación con un seguimiento cercano a cada alumno, especialmente a los más vulnerables. No hay preocupación por estudiar y desarrollar en

el centro formas organizativas y prácticas en las que todos se impliquen y participen para que se sientan aceptados y valorados.

La gran crítica a estas medidas se resume en señalar que en vez de modificar las actuaciones educativas dirigidas a todos los alumnos para que todos tengan las mismas oportunidades educativas, se ha optado por establecer itinerarios que difícilmente van a garantizar dichas oportunidades. En vez de contemplar la diversidad como algo positivo, de la que todos se pueden beneficiar por múltiples razones como ya vimos (la valiosa experiencia de los alumnos de aprender de las diferencias y con las diferencias, la experiencia del profesor de enfrentarse a ese apasionante y enriquecedor reto profesional que es educar a alumnos diversos, por citar algunos motivos), se ha optado por establecer la homogeneidad bajo pretexto de atender mejor las características y necesidades de los alumnos con objeto de su mejor desarrollo integral. Así lo expresan Escudero y Martínez Domínguez (2012) en la segunda parte de un sugerente título a un artículo “¿programas especiales o cambio profundo del sistema y la educación?” En cierto modo esta frase es la expresión que sintetiza el discurso de todo este Capítulo, e incluso de todo este Trabajo.

Observamos el elevado número de críticas que se vienen realizando a estas medidas específicas de atención a la diversidad dentro de los centros educativos regulares. En el cuadro siguiente (Figura 14) recogemos esquemáticamente dichas críticas.

CRÍTICAS A LAS MEDIDAS EXTRAORDINARIAS O ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
Privan de un currículo básico.	Establecen una oferta de contenidos reducidos y devaluados.	Son parches y pretextos para no cambiar el orden educativo establecido.
Son medidas diseñadas para “reducir la presión de la olla” del aula ordinaria.	Son programas marginales, se exige menos y se aprende menos. Currículo devaluado, reducido	La autocomplacencia por los resultados impide el desarrollo del modelo de escuela inclusiva.
Aumentan las medidas extraordinarias y se contemplan menos las ordinarias.	Desequilibrio entre centros públicos y concertados.	Se plantean sin ser necesarias, por añadir recursos al centro.
No solucionan el problema del fracaso escolar.	Perpetúan una equivocada concepción de la diversidad.	Sistema de drenaje, sacar del aula a alumnos con dificultades.
Privan al alumno de un entorno normalizado.	Se responsabiliza al profesor especialista de estos alumnos.	La atención a la diversidad se reduce a los alumnos con dificultades.
Establecen vías educativas paralelas para algunos alumnos, alejándolos del currículo regular.		Maraña legislativa hace difícil la articulación en los centros de estas medidas.

Figura 14. Críticas a las medidas específicas de atención a la diversidad
Fuente: Autores varios. Elaboración propia.

Así pues, el proceso educativo para algunos alumnos que requieren una atención más personalizada, se convierte, a menudo, en la forma más sutil de exclusión y segregación al proponer este tipo de prácticas y medidas específicas (Arnáiz, 2000). La asignación de alumnos a recursos extraordinarios de atención a la diversidad dentro de los centros, se contempla como una compensación de las necesidades de algunos alumnos (responsabilidad en el alumno) en lugar de hacer un replanteamiento del orden instituido en la escuela: de las concepciones, modos organizativos, dinámicas y prácticas educativas de tal modo que en ellas quepan, aprendan y participen todos (responsabilidad en la escuela). Por todo ello se consideran medidas segregadoras y excluyentes.

Esta necesaria introducción realizada, sobre las críticas a medidas aplicadas en los centros ordinarios, antes de abordar directamente las *Aulas excluidas para la inclusión*, nos sirve para representar y situar estas otras medidas aún más extraordinarias y segregadoras, son medidas excepcionales y que trataremos seguidamente. Son medidas que se sitúan un paso más allá aún de estas medidas que ya eran consideradas extraordinarias. Tienen carácter de excepcionalidad y su particularidad esencial es que se desarrollan en contextos separados, diferenciados del contexto escolar ordinario.

1.2.- Planteamiento de medidas excepcionales, extremas y externas de atención a la diversidad

Además de los alumnos a los que nos hemos referido hasta ahora, para los que se plantean determinadas medidas específicas, existen matriculados en los centros de educación secundaria otros alumnos para los que ni siquiera estas medidas son suficientes. Como ya se ha dicho, se plantean para estos casos medidas de carácter excepcional, a veces en los mismos centros y otras veces fuera de ellos como es el caso del Aula Alternativa.

Sobre este alumnado de fracaso y abandono escolar se han realizado diversas consideraciones que los definen y que quedaron ampliamente expuestas en el Capítulo I y coincidentes, en su mayoría, con las que expondremos en el Capítulo IV sobre los alumnos del Aula Alternativa. Destacamos aquí algunos rasgos a modo de síntesis:

- Frecuentemente son denominados como “alumnos en riesgo de exclusión”, que serían, en palabras de Fernández Batanero (2011), “aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad y especialmente en determinados momentos críticos de la misma, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular” (p. 312).
- Básicamente son alumnos con problemas de adaptación al centro ordinario y muestran problemas de conducta y de convivencia hasta el punto de abandonar total o parcialmente la escolaridad o son expulsados y derivados a otro centro.
- Son alumnos que han saturado todos los dispositivos de control de la conducta y regulación de la convivencia que se prevén en los centros: apercibimientos, amonestaciones, expulsiones temporales, sanciones, avisos a la familia, intervención de

la Comisión de Convivencia, intervención del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, etc.

- Son alumnos ya “desenganchados” total o parcialmente de la escuela, se han descolgado del currículo y las posibilidades de aprender y participar de la oferta común, tal y como se presenta y organiza en los centros ordinarios, son pocas. Son absentistas crónicos en su mayoría.

De este modo, nos encontramos en los centros de educación secundaria obligatoria con un número de “alumnos en riesgo de exclusión” que son menores de 16 años, con graves dificultades de adaptación al entorno escolar, desfase curricular importante, desmotivación por lo escolar, dificultades de aprendizaje asociadas, problemas de autoconcepto y autoestima, carencias importantes en habilidades sociales básicas. A menudo son expulsados, o trasladados a otro centro, o abandonan voluntariamente y dejan de asistir total o parcialmente al centro escolar. Es frecuente el peregrinaje por varios centros a lo largo de su escolaridad.

Las causas de este panorama son de índole muy diversa y a menudo relacionadas entre sí, ligadas a múltiples factores personales, familiares y sociales, pero también a factores escolares (Fernández Batanero, 2011). Normalmente tienen que ver con un ambiente familiar y social poco favorecedor, problemas de salud mental, problemas emocionales y de conducta, dificultades de aprendizaje, etc., pero también con un ambiente escolar muy rígido, con sus estrechas dimensiones escolares, curriculares y pedagógicas y todos aquellos factores que señalábamos en el Capítulo primero.

Se plantea pues la cuestión de qué hacer con estos “malos alumnos” que aún están en la escolaridad obligatoria, con los cuales han fracasado todas las medidas específicas de atención a la diversidad adoptadas en los centros ordinarios ¿qué otras medidas de atención educativa puede articular la escuela? Medidas de carácter excepcional dentro de los centros ordinarios y fuera de ellos. Son medidas que van un poco más allá de las extraordinarias que se venían contemplando (Apoyo individualizado, Diversificación curricular y Aulas de Educación Compensatoria). Muchas de ellas se asemejan a las aulas de Educación Compensatoria, pero con un currículo y unas actividades mucho más adaptadas, con un carácter más práctico, y orientadas a la formación profesional.

La escuela, que obliga a todos los alumnos hasta los 16 años a permanecer en ella, a seguir sus propuestas, sus normas, sus códigos, etc., debiera hacerse responsable de estas situaciones de desajuste desde una perspectiva global de atención a la diversidad, como hemos señalado en el Capítulo I. Señala Batanero (2011), “la escuela sí tiene la obligación de proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para «todos» los estudiantes -no sólo para los que responden a un modelo ideal” (p. 313). Sin embargo, la escuela elude su responsabilidad articulando medidas externas, externalizando así el fracaso escolar. La escolarización externa y la oferta de formación en segunda oportunidad han sido ejemplos prácticos de formas de externalización. En este marco situamos el Aula Alternativa.

1.3.- Justificación de las medidas excepcionales externas

Tras lo dicho en el apartado anterior, nos gustaría hacer algunas reflexiones que parten del planteamiento de determinadas cuestiones: ¿cómo podemos justificar entonces una medida extrema como el Aula Alternativa de la que hemos sido partícipes e impulsores, y defender al mismo tiempo la transformación de la escuela hacia un modelo inclusivo? ¿Cómo se pueden conjugar el diseño de aulas excluidas (externas) y al mismo tiempo pretender la inclusión? Si en la legislación vigente se proclama la integración y la inclusión, ¿cómo es que se organizan aulas excluidas para esa inclusión? ¿Cómo es que, paradójicamente, los usuarios de medidas excepcionales las reclaman? Vamos a tratar de responder estas cuestiones.

Comencemos por la última cuestión. Mucha de la literatura consultada critica estas medidas segregadoras, reclamando su extinción y, con ello, la implantación de un modelo de escuela inclusiva. Paradójicamente, los usuarios (padres y alumnos) de estas medidas están satisfechos con ellas, y de hecho, las reclaman, como hemos visto y como veremos cuando hablemos del Aula Alternativa. No es esta una razón por la que nosotros las justifiquemos, simplemente con ello queremos dejar patente cómo se deben sentir muchos de estos alumnos en la escuela ordinaria, para reclamar este tipo de medidas.

Pensamos que, en principio, la exigencia de un cambio hacia un modelo de escuela inclusiva no debe venir por el lado de reivindicar que se eliminen estas medidas de atención a la diversidad, como exponen muchos autores consultados. Opinamos que tal exigencia debe proceder primero de interpelar a la Administración para que se cumpla la legislación vigente, exigir que se legisle de manera más clara y efectiva para implementar el modelo inclusivo en los centros, solicitar con firmeza que se apliquen las orientaciones de organismos internacionales y que se apliquen los resultados de las investigaciones que la propia Administración viene financiando. Pensamos que, si se reclama la instauración del modelo inclusivo por la vía de solicitar primero que se eliminen prácticas segregadoras y medidas extraordinarias y excepcionales, un buen número de alumnos van a quedar durante un largo tiempo expuestos a las inclemencias de un sistema educativo que los “maltrata”.

Cierto es que medidas como el Aula Alternativa se pueden tachar de segregadoras y excluyentes, de hecho lo son. Pero debiéramos preguntarnos también ¿qué ofrece la escuela desde dentro para responder educativamente a estos alumnos con graves problemas de adaptación y convivencia? La teoría y la legislación educativa aluden a que hay que aprovechar y agotar las oportunidades del sistema ordinario antes de barajar otras opciones, pero ¿qué oportunidades de éxito y participación está ofreciendo la escuela ordinaria a muchos de estos alumnos? Veamos cómo se resuelve el problema de la respuesta a la diversidad en la mayoría de los centros de educación secundaria.

Como hemos visto, la respuesta educativa a la diversidad de algunos alumnos con dificultades se “resuelve” en un aula llamada de “Pedagogía Terapéutica”; también se diseñan y proponen programas especiales como los Programas de Educación Compensatoria o de Diversificación Curricular para grupos homogéneos y segregados.

Otras veces se organizan medidas excepcionales como unidades de currículo adaptado en grupo. Se proponen estas medidas dentro de los centros en lugar de plantear actividades y procesos de enseñanza-aprendizaje donde todos puedan aprender juntos y cada uno según sus necesidades. Con estas medidas específicas o extraordinarias y excepcionales se producen nuevas formas de segregación mediante prácticas divisorias y remedios susceptibles de generar itinerarios paralelos para determinados alumnos, separados del resto por el currículo fundamentalmente (Moliner et al., 2012). No se deja del todo fuera, pero tampoco se incluye al alumno de modo efectivo en un currículo y en una enseñanza de calidad que lo ayuden a lograr los aprendizajes necesarios (Escudero et al., 2009).

Así, se crean múltiples opciones alternativas y marginales dentro de los centros escolares dirigidas a los estudiantes que no van bien, que molestan en las clases ordinarias, que no dan el nivel. En estas medidas específicas se les hace sentir especiales, diferentes, como que no forman parte total de la escuela, culpables de recibir una atención así mismo especial. También, incluso en los momentos en que estos alumnos permanecen en su aula ordinaria, debido a que no se disponen de esas dinámicas educativas que hacen aprender y participar a todos, sino que se sigue básicamente el libro de texto para todos y no se individualiza la enseñanza, el sentimiento de exclusión se hace presente incluso en los espacios ordinarios. Es decir, que el grado de inclusión o exclusión no viene determinado por el lugar en el que un alumno esté, sino por el modo y grado en el que participa y aprende en ese espacio.

Encontramos en los centros educativos que en la mayor parte de los casos la respuesta de la escuela hacia estos alumnos ha desembocado en expulsiones, repeticiones de curso, medidas disciplinarias y medidas extraordinarias de atención a la diversidad sin resultados positivos (a excepción de algunos Programas de Diversificación Curricular, como hemos visto). Con esta respuesta la escuela genera fracasos, frustración, reducción de la autoestima hasta límites insospechados, desigualdad y abandono; en suma, segregación y exclusión. Todo ello fruto de aplicar un orden escolar establecido (culturas, políticas y prácticas educativas) considerado como válido. Sería importante saber en qué medida el currículo que se oferta, el tipo de enseñanzas que se desarrollan, las relaciones que tienen lugar en el centro y en las aulas, el funcionamiento general y las propias estructuras escolares, están generando fracaso y abandono (Fernández Batanero, 2011). Esta es la respuesta “de calidad” que ofrece la escuela de hoy a determinados alumnos.

A partir de lo expuesto hasta aquí, ahora nos deberíamos cuestionar si estas actuaciones específicas no son mucho más excluyentes, como señalan los autores indicados más arriba, que las propuestas educativas fuera de los centros ordinarios. Dicho de un modo más concreto ¿qué medidas son más segregadoras y excluyentes, las medidas específicas de atención a la diversidad utilizadas en los centros ordinarios (Aulas de Pedagogía Terapéutica, Programas de Diversificación Curricular, Aulas de Educación Compensatoria) o las medidas excepcionales “extremas” de escolarización externa como el Aula Alternativa?

Nosotros pensamos que, ya que no hay visos de una transformación radical en los planteamientos sobre atención a la diversidad en los centros regulares, ya que no hay una

exigencia firme de la implementación y generalización real del modelo de escuela inclusiva, entonces las medidas excepcionales extremas y externas como el Aula Alternativa son menos excluyentes que aquellas que se vienen adoptando en los centros. Al menos los alumnos se sienten menos excluidos en ellas y ese sentimiento también cuenta. Vamos a intentar justificar esta afirmación exponiendo algunos argumentos surgidos de toda la literatura revisada y de la experiencia de once cursos implicados en esta medida extrema.

En primer lugar, para tratar de justificar medidas como el Aula Alternativa, diremos que son “menos malas” que las medidas específicas de atención a la diversidad que se vienen implementando en los centros. La respuesta educativa en los centros es más excluyente, pese a lo que pueda parecer.

La exclusión y segregación siempre acarrear consecuencias negativas probadas, como ya explicamos en el Capítulo I. Además esos conceptos tienen dos componentes por los que se determina el grado de segregación y exclusión. Por una parte, un componente objetivo, externo, culturalmente construido y calibrado por ciertos indicadores que determinan el grado en el que objetivamente un recurso educativo extraordinario, más se aparta de otro considerado ordinario; así podemos observar, por ejemplo, el lugar donde se recibe la educación, si es un lugar ordinario o es un lugar segregado, el tipo de alumnos que asisten a él, el plan educativo que se ofrece, entre otros y determinar con estos indicadores el grado de segregación. Por otra parte, existe además otro componente interno o subjetivo de la exclusión que se relaciona con la interpretación que cada individuo realiza de su propia situación de exclusión. El nivel de exclusión real dependerá de esos dos componentes.

En relación a este segundo componente subjetivo de la exclusión, hemos comprobado, y así lo han manifestado los propios alumnos, que se han sentido mucho más excluidos en el centro ordinario, en un aula de Educación Compensatoria o en un aula de Pedagogía Terapéutica, o incluso en su clase ordinaria, que en al Aula Alternativa. Porque nadie se siente más excluido de un lugar que cuando no le escuchan ni le atienden ni le dejan participar de lo que hacen los demás, por muy ordinario que sea el contexto. Este aspecto subjetivo de la exclusión es importante considerarlo.

Comparativamente, y a nivel de resultados o consecuencias, la respuesta educativa que se ofrece a estos alumnos bajo el paraguas de medidas específicas de atención a la diversidad en el centro suele conducir al fracaso generalizado, al abandono total y a mayores cuotas de exclusión, además de provocar los sentimientos negativos tales como sentirse especiales, diferentes, como que no forman parte total de la escuela, culpables de recibir una atención así mismo especial, incluso en los momentos en que estos alumnos permanecen en su aula ordinaria; mientras que la oferta que se realiza con medidas como el Aula Alternativa, suele conducir a un reenganche al Sistema Educativo y a una recuperación personal que le posibilitará nuevas oportunidades de inserción e inclusión. Ciertamente es que en ambos casos se está privando al alumnado de obtener una formación básica que le permita incorporarse a la sociedad y ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos (Escudero, 2005a).

En segundo lugar, otro argumento justificativo a considerar sobre estas medidas externas es que quizás puedan servir, aunque tengamos dudas razonables, para que el Sistema Educativo, la Administración, los centros educativos reflexionen sobre hasta dónde hemos tenido que llegar: a externalizar la educación básica y obligatoria y sacarla de los centros educativos ordinarios, porque los dispositivos con los que se cuenta desde dentro para responder a la diversidad de determinados alumnos no son suficientes. Estas medidas externas como el Aula Alternativa debieran poner en tela de juicio determinadas concepciones, prácticas y dinámicas educativas que se vienen utilizando en los centros educativos ordinarios. Será difícil que los centros, al observar la proliferación de este tipo de medidas externas, realicen tal reflexión y que se inicie el planteamiento de algún cambio, máxime cuando estas medidas alivian a los centros, descargándoles de la responsabilidad de pensar soluciones a los problemas que genera articular una respuesta educativa para estos alumnos. Esto mismo ocurre en los centros, que cuando se aplican medidas específicas con cierto grado de éxito, la satisfacción misma no estimula a repensar planteamientos más ordinarios (Moliner et al., 2012). A pesar de todo, podríamos pensar que la existencia de recursos tan extremos podría generar cierto debate, al menos, sobre el tipo y modelo educativo que queremos.

Un tercer argumento justificativo de tales medidas externas, y desde nuestro punto de vista con gran peso, es el valor de reparación de daños personales que el sistema generó en determinados alumnos a nivel de autoestima sobre todo. Entendemos que no debieran de existir ni medidas específicas dentro de los centros, ni medidas extremas de externalización de la educación básica si verdaderamente se produjera una transformación profunda del sistema como se viene reclamando, pero como pensamos que eso no va a suceder (lamentamos ser tan escépticos), al menos a corto plazo, consideramos que medidas como el Aula Alternativa vienen paliando y reparando los daños causados en el ámbito personal a determinados alumnos por una escuela tradicional en la que, contrariamente a lo que se predica, no caben todos. Es el valor reparador a nivel personal de la autoestima, que hace sentirse valorado y aceptado a un alumno en un espacio donde se propone el éxito, es lo que a nuestro juicio, verdaderamente justifica y da sentido a medidas como el Aula Alternativa. Ese valor compensa con creces los supuestos niveles de exclusión en los que, medidas tan extremas como ésta, sitúan a los alumnos que se incorporan a ellas. Mientras no se produzca el anhelado cambio en la escuela, este tipo de medidas externas, pese a que no sean las medidas idóneas, constituyen un alivio en la formación de determinados alumnos y su efecto reparador y de recuperación personal es muy positivo, en comparación con la opción de permanecer en las medidas específicas propuestas en los centros ordinarios para este alumnado.

Aquel alumno que se siente valorado y apreciado en un contexto determinado, que se siente escuchado, que siente que puede participar de lo que allí se plantea, que experimenta el éxito en las actividades que se proponen, normalmente responde con aceptación y se integra sin demasiados problemas en dicho contexto. Por el contrario, aquel otro alumno en el que confluyen unas determinadas características personales, familiares y sociales poco favorecedoras y estimulantes para el desarrollo y el aprendizaje, junto con una edad

muy crítica como es la adolescencia y que además se topa con un contexto escolar rígido, que es percibido como hostil, en el que las posibilidades de éxito y de participación y de aprendizaje son escasas porque no existen planteamientos educativos ni dinámicas globales organizativas y curriculares que lo faciliten, es muy probable que ese alumno presente problemas de convivencia y de comportamiento.

Así pues, si debiéramos justificar medidas como el Aula Alternativa, señalaríamos tres motivos: por ser menos excluyentes que las que se adoptan en los centros con el nombre de “específicas” y los alumnos se sienten menos excluidos en ellas; porque pueden ayudar a reflexionar sobre la situación real del Sistema y sobre las actuaciones que se desarrollan en los centros en cuanto a la atención a la diversidad y a partir de tales reflexiones iniciar una transformación; y sobre todo, por el valor reparador a nivel personal que aporta a los alumnos.

Esta es la paradoja en la que nos encontramos, entre justificar medidas excepcionales, extremas, externas a los centros ordinarios y segregadoras, y por otro lado, estar convencidos de que no son la opción más idónea para responder educativamente a las necesidades y características de unos adolescentes que, por diferentes causas, se encuentran en situación de fracaso escolar. La opción óptima la situamos en los centros ordinarios, cuando se consiga que todos los alumnos participen, aprendan y progresen en ellos. Esta exigencia no puede “cargarse” a los usuarios de medidas excepcionales reclamando la eliminación de las mismas y quedando expuestos a un sistema ordinario como el que existe. Reclámemos primeramente y con fuerza un currículo inclusivo, por ejemplo, y este tipo de medidas desaparecerán, pensamos.

1.4.- Contextualización en el Aula Alternativa de la justificación de medidas excepcionales externas. Unas breves reflexiones.

Concretando el discurso que venimos realizando y contextualizándolo en el Aula Alternativa, vamos a elaborar unas breves reflexiones personales al respecto.

Visto el panorama establecido en los centros, vamos a intentar demostrar que la medida excepcional “Aula Alternativa” ha resultado ser mucho menos excluyente que cualquiera de las medidas específicas que se adoptaron en los centros ordinarios. Demostrar esto, está entre las pretensiones de esta Tesis. Sirvan de adelanto algunas ideas que aquí presentamos.

Los 110 alumnos de los que vamos a hablar en este Capítulo y, sobre todo en el siguiente, han experimentado el fracaso y la sutil exclusión dentro de los centros regulares. Ya desde el primer curso de educación secundaria han ido peregrinando por las diversas medidas específicas: se redujeron y se devaluaron los objetivos y contenidos para trabajarlos en un aula segregada, se establecieron grupos para seguir programas de educación compensatoria, etc. El sentimiento de no sentirse valorado, de no poder participar ni aprender junto con sus compañeros, generó gran desinterés que se transformó en desenganche y abandono y en muchos casos en rechazo manifiesto hacia lo escolar, hacia lo que allí se proponía como posibilidad de aprender en el “caldo” de las relaciones

ordinarias con los iguales y con los adultos. Podemos asegurar, tras la experiencia de once años, que las causas principales de esos fracasos se relacionan con el sentirse incapaces de hacer frente a un currículo inabordable en ese momento para ellos por factores de muy diversa índole; sentirse poco atendidos y valorados; además, percibir el desajuste entre lo que la escuela propone y las condiciones personales, familiares y sociales para alcanzarlo.

Por otro lado, la escuela ha focalizado el problema en estos alumnos en lugar de asumir la responsabilidad que le corresponde. Obcecada en el aprendizaje de contenidos, ha planteado medidas específicas para estos alumnos que se basan casi exclusivamente en reducir y devaluar objetivos y contenidos, cuando lo que se necesitaba además es una atención personalizada, la cual un centro solo puede ofrecer si tiene una concepción de la diversidad y de la respuesta a la misma como la que hemos comentado en los dos primeros Capítulos. Si la escuela no es capaz de ajustar la oferta educativa estándar (no solo a nivel de objetivos y contenidos) que ha establecido para la mayoría, para un tipo de alumnado con unas características regularizadas por la propia escuela en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses, necesidades, estilos de aprendizaje, etc., si no es capaz de entender que todos los alumnos son diversos y asumir y valorar esa diversidad, entonces esa oferta, diseñada para la mayoría, choca con esas características personales, familiares y sociales de algunos alumnos y se produce el fracaso y el abandono como vimos en el Capítulo I.

Los 110 alumnos del Aula Alterativa sufrieron ese choque. Su paso por la educación secundaria ha estado marcado por ese desajuste que ha dejado una profunda huella en aspectos importantes como el autoconcepto y la autoestima, sentimientos de frustración, de culpa, de fracaso y sentimientos de que el sistema también los ha abandonado a ellos. En esta nefasta situación escolar y personal, en el último curso de su escolaridad obligatoria, se les propone una alternativa.

Durante estos once cursos hemos sido conscientes de la excepcionalidad de esta medida mientras formábamos parte de ella. En nuestro pensamiento siempre ha estado presente la precaución de asegurarnos de que la incorporación de cada alumno a la misma no supusiera restar ninguna oportunidad que se le pudiera ofrecer en su centro de procedencia. Así, siempre nos hemos cuestionado ¿se está excluyendo de algo al ser admitido en este recurso? o ¿dónde se excluye más en el centro ordinario o en el Aula Alternativa? - Pensamos que, dada la situación de partida de estos alumnos en sus centros regulares, de nada se les ha excluido, ninguna oportunidad se les ha restado, más bien al contrario, como trataremos de demostrar. Creemos que excluye mucho más el centro ordinario, es una exclusión menos explícita, más sutil, pero mucho más dañina para la persona.

Por seguir la fundamentación que hicimos en el Capítulo I y las opiniones de autores como Escudero (2005a) sobre ¿de qué se excluye y cómo?, diremos que a los alumnos del Aula Alternativa ahora se les priva de algo que ya no tenían. En el centro ordinario fueron privados de adquirir los objetivos básicos y la formación elemental, considerada necesaria para incorporarse a la vida social. Si bien en el Aula ya no van a adquirir esa formación básica completamente, en un curso no pueden adquirir las competencias básicas ni

alcanzar el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, pero tampoco se les priva ahora de algo que no tienen y que en sus centros regulares no iban a obtener. Al contrario, pensamos que la gran aportación que les ofrece este Programa es que personaliza la educación, se intenta recuperar esas huellas que el sistema ha dejado marcadas en su personalidad, se intenta que en ese espacio se sientan valorados y aceptados, se intenta que se puedan reincorporar de nuevo al Sistema en mejores condiciones, “con las heridas restañadas” para poder adquirir, en sucesivos cursos, esa formación básica que en su día no lograron.

La oferta educativa que se les hace ahora en el Aula Alternativa es más global, no está fundamentada solo en la transmisión de unos contenidos y está más ajustada a su diversidad, a sus características y necesidades propias, atiende aspectos concretos de su desarrollo personal (autoconcepto, autoestima) y social (habilidades de relación e interacción social), se sitúa en un contexto donde el alumno se siente valorado apreciado tal y como es. Los propios alumnos lo verbalizan en multitud de ocasiones “aquí nos escucháis”. Nos parece esto de tanta relevancia que hemos recogido literalmente esta cita de Martínez Domínguez, (2005):

Uno de los mayores errores e injusticia de la escuela, es la mirada despersonalizada y limitada con la que el docente mira y ve a sus alumnos, reduciéndoles de personas con múltiples facetas y experiencias con las que han de saber construir su proyecto de vida, en aprendices de una edad y un contenido concreto ...si les viéramos – aunque sea a través de los ojos de sus padres y madres, tutores, asistentes sociales, compañeros, etc.– en su medio sociofamiliar y de ocio y conociéramos mejor su historia personal y escolar, no solo encontraríamos explicación, también claves para su mejor educación y solución de problemas cuando éstos aparecieran. Es por todo ello y siguiendo la metáfora fotográfica, por lo que proponemos que el profesorado “abra el gran angular” para mirar de uno en uno a su alumnado” (p.19).

Nos parece que en esta cita se resumen dos ideas fundamentales que venimos exponiendo en esta Tesis: la necesidad de conocer a los alumnos y la necesidad de comprenderlos para ofrecerles una respuesta ajustada a sus características y necesidades. Es básicamente lo que hemos realizado durante estos once cursos. Lo expondremos detalladamente en el siguiente Capítulo.

Por supuesto que pensamos que no debieran existir medidas de atención a la diversidad como el Aula Alternativa, y que el camino de la inclusión no debiera pasar por este tipo de propuestas. Claro que cualquier intento de generalizar estas medidas sería abusivo (Escudero y Martínez Domínguez, 2012). Pero creemos que antes de reclamar que no se organicen este tipo de medidas, hay que exigir con firmeza una profunda transformación del Sistema. ¿Por qué exigir la instauración del modelo de escuela inclusiva por medio de la reclamación, en primer lugar, de que se eliminen medidas con las que los alumnos están satisfechos? Si se eliminan esas medidas, ¿a qué quedarían expuestos muchos de estos alumnos, durante un largo tiempo? ¿Por qué “cargar” sobre ellos el peso de exigir el modelo inclusivo?, quitándoles algo que perciben como bueno, que sienten como positivo, y que nosotros lo consideramos como “menos malo”? Creemos

que esa responsabilidad, ese peso, lo deben asumir los investigadores, la Administración, los profesionales de la educación, etc., pero no los alumnos.

Pasamos ahora a exponer otras experiencias similares al Aula Alternativa. Con ello nos daremos cuenta de que cada vez se están extendiendo más este tipo de medidas externas como intuía el profesor Escudero (2005a).

1.5.- Alcance y extensión de las medidas excepcionales extremas y externas de atención a la diversidad

El procedimiento utilizado para la indagación sobre otras experiencias educativas similares al planteamiento del Aula Alternativa se ha basado en el rastreo bibliográfico, rastreo por internet en distintas páginas Web, sobre todo en los portales educativos de las Comunidades Autónomas. Además, con objeto de obtener más información al respecto, se decide contactar primero directamente y vía telefónica con las diecisiete Consejerías de Educación, concretamente con el departamento de Atención a la Diversidad de todas las Comunidades Autónomas. Exceptuando Ceuta y Melilla, se logra contactar con quince de ellas. En este primer contacto se solicita una dirección de correo electrónico de la persona responsable y se propone contestar a una carta que se enviará seguidamente (véase Anexo XI). Solo se han conseguido tres respuestas a dicha carta. Hemos de señalar las dificultades encontradas para obtener la información por esta vía debido, entre otras cosas, a las diferentes denominaciones que tienen los departamentos que asumen responsabilidades en materia de diversidad en las diferentes Consejerías de educación.

En este proceso de búsqueda de otras medidas de atención a la diversidad que fueran semejantes al Aula Alternativa hemos llegado a algunas conjeturas que queremos expresar:

Lo primero que nos ha llamado la atención es la cantidad de medidas externas, similares al Aula Alternativa que existen (véase Tabla 10). Tenemos que confesar que no conocíamos el alcance y extensión de este tipo de medidas hasta que, con motivo de la elaboración de esta Tesis, nos hemos puesto a indagar sobre las mismas. Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que prácticamente en todas las Comunidades Autónomas existe alguna medida de este tipo, solo que en ocasiones no aparecen en la normativa, como es el caso del Aula Alternativa.

En el Monográfico publicado por FETE-UIGT (2007) se afirma que 12 Comunidades Autónomas (Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, La Rioja, Madrid, Navarra, Comunidad Valenciana y País Vasco) disponen de medidas de carácter excepcional para atender a la diversidad cuyos destinatarios son alumnos con problemas emocionales, de conducta y que han perdido el interés por la escuela.

Una segunda cuestión reseñable tras el proceso de búsqueda, es la falta de uniformidad en cuanto al patrocinio de tales medidas: muchas surgen por iniciativa de la Administración Autonómica competente en materia de educación, otras se desarrollan por iniciativa privada, aunque igualmente estén amparadas por la Administración, otras

cuentan con la colaboración de instituciones sociales de ámbito local, provincial o autonómico. Tampoco existe una normativa específica para todo el Estado, así unas aparecen oficialmente normativizadas por la legislación autonómica (como es el caso de Cataluña o el País Vasco), otras se desarrollan *extraoficialmente*, con el consentimiento, aprobación e incluso por iniciativa de la Administración (como es el caso del Aula Alternativa). En cualquier caso, en estas medidas extremas de carácter excepcional, no existe una organización ni un funcionamiento homogéneo ni uniforme.

Un tercer aspecto que, fruto de la indagación, nos ha resultado sorprendente es el grado de similitud que, muchas de estas experiencias encontradas, guardan con el Aula Alternativa en cuanto a objetivos, planteamiento general, metodología, etc., considerando que el proyecto Aula Alternativa se ha ido construyendo sin ningún modelo de referencia, básicamente sobre la obligación de responder a las necesidades educativas de un grupo de adolescentes vulnerables en una situación muy especial.

Exponemos a continuación algunas de estas experiencias halladas, reseñadas en la Tabla 10. Solo se presentan aquellas medidas que van dirigidas a alumnos de 14 a 16 años, es decir, que todavía estén dentro del periodo de edad de escolaridad obligatoria.

1.5.1.-Los Programas Complementarios de Escolarización en la Comunidad Autónoma del País Vasco

La propuesta que más nos ha llamado la atención es la de los Programas Complementarios de Escolarización en la Comunidad Autónoma del País Vasco por estar ya contemplados en la normativa autonómica desde el año 1998.

Son programas dirigidos a alumnos mayores de 14 años y menores de 16 años, que presentan especial dificultad social y familiar y con graves problemas de adaptación escolar. Son alumnos para los que no han resultado suficientes otras medidas ordinarias y extraordinarias de atención articuladas en el propio centro regular. Los Programas se desarrollan fuera del contexto escolar ordinario, en unidades específicas externas, generalmente en centros que también imparten Iniciación Profesional y/o Educación Compensatoria. Son programas temporales, que finalizan al acabar el curso escolar y que deberán ser nuevamente solicitados si se desean continuar en el curso siguiente.

A diferencia de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, los Programas de Escolarización Complementaria son obligatorios, pues comprenden la edad de escolaridad obligatoria. Se están impartiendo en los Centros de Iniciación Profesional, debido a la orientación práctica de dichos programas y sobre todo al rechazo que estos alumnos muestran al entorno escolar de la Educación Secundaria Obligatoria.

Su finalidad es favorecer el ajuste personal y social, además de avanzar en el logro de las capacidades y objetivos básicos de la Educación Secundaria Obligatoria; además, cuentan con un Proyecto Socioeducativo de Centro adaptado a este tipo de alumnado.

La propuesta educativa es orientativa y contiene:

- Objetivos: dirigidos al ajuste personal y social de los alumnos y a logro de los aprendizajes básicos y más útiles para su desarrollo personal y su reinserción en el sistema ordinario a un Programa de Diversificación Curricular o para su incorporación posterior a la formación de Iniciación Profesional que les capacite para la inserción en la vida adulta y activa, con un currículo adaptado a sus necesidades personales y sociales y sin renunciar a las capacidades básicas de la Educación Secundaria Obligatoria
- Áreas del Programa: Lenguaje, Matemáticas, Naturaleza y Sociales.
- Se organizan ciertos talleres y actividades manuales y prelaborales con fines motivadores y como pretextos para trabajar otros objetivos educativos.
- Acción tutorial: tiempos a trabajar aspectos de integración, comportamiento, autoevaluación, realización de entrevistas con alumno/a y familias, entre otras actividades.
- Metodología: adaptación a las necesidades individuales de cada alumno, seguimiento y registro individualizado de los avances, establecimiento relaciones de autoridad, respeto y convivencia, profesorado reducido y bien coordinado, utilización del grupo como espacio de socialización. Por otro lado la metodología es práctica, por talleres y proyectos integrados: talleres propios de los contenidos de área y/o de algún perfil profesional.
- Seguimiento y Evaluación. Existe un procedimiento común estipulado por la Administración Educativa, para realizar la selección, adjudicación, seguimiento trimestral y promoción del alumnado adscrito a los programas. Una Comisión formada por responsables del centro ordinario y del Programa realiza un seguimiento sobre el aprovechamiento del mismo. El alumno puede retornar al centro ordinario si así se decide en dicha comisión. La evaluación se propone como estrategia para ajustar su propuesta educativa a la realidad concreta del grupo y cada componente.
- El alumno sigue matriculado, a efectos administrativos y académicos, en su centro educativo de origen. Este centro presenta la propuesta justificada para incorporar al alumno al Programa de Escolarización Complementaria, así como una propuesta curricular individualizada.

Las características expuestas hasta aquí sobre estos Programas tienen una sorprendente similitud con respecto al Aula Alternativa. Sin embargo, hemos hallado una diferencia importante, los Programas Complementarios de Escolarización están regulados oficialmente por la Administración Autonómica competente quien establece el correspondiente marco normativo.

El *Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora*, (BOPV 130, 13 de julio de 1998) en el artículo 23.3, faculta a la Administración Educativa para establecer Programas Complementarios de Escolarización como respuesta a situaciones excepcionales. Estos programas que pueden establecerse

directamente por la propia Administración Educativa o en colaboración con otras instituciones y entidades de intervención socio-educativas, podrán acoger de manera temporal a alumnado de 14 a 16 años, de acuerdo con los servicios de apoyo a la Educación, si no hubieran sido suficientes las medidas adoptadas en el marco general de la Educación Secundaria Obligatoria.

En el desarrollo de este Decreto, la *ORDEN de 30 de julio de 1998* (BOPV 164, 31 agosto 1998), más tarde modificada por la *ORDEN de 7 de mayo de 2002* (BOPV 86, 9 de mayo de 2002) por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. Básicamente abordan estos aspectos que hemos expuesto anteriormente.

El artículo 14.1 de esta última Orden contempla así estos Programas:

En la Educación Secundaria Obligatoria, una vez agotadas todas las vías ordinarias y extraordinarias de respuesta a las necesidades educativas de determinados alumnos y alumnas y para responder a alumnos y alumnas o colectivos de ellos en especial dificultad social o con graves dificultades de adaptación a la escuela se podrá arbitrar con carácter excepcional un tratamiento específico por medio de Programas Complementarios de Escolarización destinados a alumnado de menos de dieciséis años (*Orden 7 de mayo de 2002*, BOPV 86, 9 mayo 2002)

El *Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*, establece en su artículo 24.4, entre las medidas de atención a la diversidad se contemplarán los Programas de Escolarización Complementaria. En el artículo 31, establece que los Programas de Escolarización Complementaria están destinados al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por sus graves condiciones personales o de historia escolar, una vez agotadas todas las medidas previstas para el tratamiento de la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

Para hacernos una idea del número de Programas de Escolarización Complementaria que existen actualmente en el País Vasco, hemos recurrido a la *RESOLUCIÓN de 30 de diciembre de 2014, de la Viceconsejera de Educación, por la que se otorga ayudas para el desarrollo de Programas de Escolarización Complementaria durante el curso 2014-2015*. En su anexo I se concreta la relación de Programas que reciben ayuda, elevándoles a un total de 16 programas en esta Comunidad Autónoma.

1.5.2.- Unidades de Escolarización Compartida en Cataluña

Son también medidas excepcionales impulsadas por el Departamento de Educación de la Generalidad de Cataluña que ha llegado a acuerdos con determinadas entidades privadas y corporaciones locales para ofrecer atención educativa a jóvenes con riesgo de marginación, con rasgos de inadaptación social, con conductas agresivas, predelictivas o similares.

Nacieron en el curso 1997-1998 con la denominación de *Unidades Escolares Externas* y vienen reguladas por la Administración Autonómica a través de distintas Resoluciones, la primera Resolución de septiembre de 1997 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat en donde se publican las primeras instrucciones que se irán modificando mediante posteriores Resoluciones (Gasch, 2006).

En el curso 2004-2005 existían unas 90 Unidades de Escolarización Compartida, según los datos del Departamento de Educación de la Generalidad (Gasch, 2006).

La organización y funcionamiento de estas Unidades guarda grandes similitudes con los Programas Complementarios del País Vasco y con la experiencia del Aula Alternativa. Resumimos algunas de las características:

- Las Unidades de Escolaridad Compartida tienen carácter excepcional y se utilizarán sólo cuando el centro ordinario haya agotado todas las posibilidades de adaptación y de atención personalizada.
- Se dirige a alumnos de entre 14 y 16 años, con desajustes conductuales graves que se manifiesten en situaciones de agresividad o violencia que ponga en peligro la convivencia del centro. Con absentismo injustificado, rechazo escolar, existencia de conductas predelictivas gravemente perjudiciales, contrarios a las normas de convivencia del centro.
- Existe un protocolo de derivación a estas Unidades similar al del Aula Alternativa que veremos en el Capítulo siguiente.
- El alumno sigue matriculado en su centro de referencia del cual continuará dependiendo a los efectos académicos y administrativos.
- Se elaboran Adaptaciones Curriculares Individuales teniendo como referentes los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Excepcionalmente y bajo autorización se realizarán modificaciones de elementos prescriptivos del currículum de la etapa de educación secundaria obligatoria.
- Los objetivos, metodología y actividades serán ajustados al alumno, con carácter globalizador y práctico. Se priorizará la adquisición de habilidades sociales para la readaptación del alumnado en el medio escolar ordinario.
- La escolarización en estas unidades tendrá siempre carácter temporal, revisable a lo largo del curso escolar, pudiendo realizar algunas actividades en el centro docente en el cual pertenece. Además, se contempla la posibilidad de retornar al centro de procedencia.
- Existe un seguimiento del progreso del alumno por parte de una comisión de trabajo compuesta por el tutor del alumno/a del centro de ESO de procedencia, el Equipo de Orientación y la persona responsable del alumno o alumna en la Unidad de Escolaridad Compartida.

La diferencia mayor que encontramos con el Aula Alternativa es el carácter transitorio o temporal, es decir la posibilidad de reincorporarse el alumno a su centro de procedencia. En un principio en el Aula Alternativa también se contempló esa posibilidad, que luego se descartó.

Tanto los Programas Complementarios de Escolarización del país Vasco como las Unidades de Escolarización Compartida de Cataluña llevan un recorrido normativo muy amplio, regularizadas desde año 1997-1998. Es de suponer que el recorrido experiencial sea también grande.

1.5.3.- Las Escuelas de Segunda Oportunidad en Barcelona, Bilbao, etc.

Las Escuelas de Segunda Oportunidad nacieron con la intención de dirigirse a jóvenes mayores de 16 años, pero en algunos centros como *E2O* de Gijón se están ofertando a alumnos de 14 años en adelante. Es por ello que las contemplamos aquí.

Para combatir el fracaso escolar, las administraciones (municipales principalmente) han planteado y vienen desarrollando en los últimos años diversos programas encaminados a la reinserción en el sistema educativo de los jóvenes que lo abandonan de forma temprana, que en España supera el 30 % como veíamos en el Capítulo I. Normalmente estos programas van dirigidos a jóvenes que han abandonado la escuela sin obtener la titulación básica, fruto del fracaso escolar y que, precisamente por ello, se encuentran en situación de riesgo de exclusión social.

La información que aquí se expone se ha obtenido fundamentalmente de estas páginas Web: <http://www.e2c-europe.org/> y <http://www.gijon.es/page/2926-redes-europeas>

La Unión Europea puso en marcha en el año 1999 un Programa de “Escuelas de la Segunda Oportunidad”. En nuestro país Barcelona y Bilbao fueron las ciudades españolas pioneras en la implantación de estas Escuelas, pero en los últimos años se les han unido otros municipios como Gijón, Leganés, Parla o Mérida.

Existe la “Asociación Europea de Ciudades, Instituciones y Escuelas de Segunda Oportunidad” que es una red internacional que posibilita que jóvenes sin estudios o formación accedan a programas de educación o al mercado laboral. Fundada en 1999, es una asociación independiente y sin ánimo de lucro. Sus principales objetivos son: intercambiar experiencias entre ciudades que han implantado estas escuelas dentro del Programa lanzado por la Unión Europea, promover y difundir el concepto de escuelas de segunda oportunidad, ayudar a ciudades, organismos y colectivos (municipios, asociaciones, fundaciones...) que quieran poner en marcha una escuela de este tipo.

En el año 2014 se celebró en Portugal La Conferencia internacional "Educación de Segunda Oportunidad, una nueva oportunidad para la educación". Participaron en ella diferentes países y se presentaron numerosas experiencias. Se dejó patente la necesidad de apoyar y desarrollar la Educación de Segunda Oportunidad a escala tanto nacional como europea, en particular con respecto a las recomendaciones planteadas en la Estrategia Europea 2020.

Las características de esta modalidad formativa se resumen de la siguiente forma:

- Sus objetivos principales son: facilitar el tránsito hacia el empleo a estos jóvenes que no han finalizado la educación secundaria obligatoria y acercarles al mundo laboral, dotar de competencias generales y de recursos para mejorar su autonomía, fomentar habilidades personales y sociales, potenciar el uso de las nuevas tecnologías, entre otros.
- Normalmente estas escuelas van dirigidas a jóvenes de entre 16 y 20 años, sin embargo algunos centros como el Centro de Gijón (referente importante en este ámbito) admiten a alumnos a partir de 14 años. Este dato nos parece importante subrayarlo, pues los alumnos están aún en la edad legal en la que deben permanecer escolarizados en escuelas regulares. En este sentido estas Escuelas se asemejan al Proyecto Aula Alternativa.
- Se proponen en ellas oportunidades formativas que sean motivadoras y se adapten a las dificultades y necesidades particulares de cada joven, para lo cual desarrollan metodologías diferentes al modelo educativo tradicional. Son planteamientos de módulos flexibles que combinan la adquisición de conocimientos básicos con una formación básica que no se pudo completar en la escuela. Se incluyen módulos de habilidades sociales, actividades artísticas, talleres de búsqueda de empleo, cursos de idiomas e informática, e incluso, en algunos casos, prácticas profesionales concertadas con las entidades públicas o privadas comprometidas con el proyecto.
- Estas escuelas se deben situar en barrios o distritos urbanos donde residen los jóvenes en riesgo de exclusión.

Lo que más nos ha llamado la atención de este tipo de escuelas es que existen centros como “E2O” de Gijón que admiten a alumnos menores de 16 años, es decir que aún están en la edad legal de asistir a la escuela ordinaria. En este sentido estas Escuelas de Segunda Oportunidad se asemejarían al Aula Alternativa.

1.5.4.- Proyecto Trampolín en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias

En la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias se viene desarrollando desde el curso 2006/2007 el Proyecto Trampolín. Es un Programa experimental complementario y específico. Está gestionado por la Fundación Padre Vinjoy de Oviedo en régimen de subvención con la Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno Autonómico. Comienza con una unidad concertada para 5 alumnos.

Dirigido a alumnos entre 14 y 16 años con diagnóstico de necesidades educativas especiales asociadas a trastorno de la personalidad y/o de la conducta elaborado por el Equipo de Alteraciones del Comportamiento y/o por los Servicios de Salud Mental. Son alumnos que presentan dificultades de adaptación al Sistema Educativo, desfase curricular significativo y generalizado en la mayoría de las áreas y que no han respondido a otras medidas de atención a la diversidad.

Entre sus finalidades y objetivos está prevenir el abandono prematuro del Sistema Educativo, favorecer el desarrollo de las capacidades básicas establecidas y garantizar la continuidad del proceso formativo.

El desarrollo de diferentes talleres es el eje vertebrador de una estructura basada en las interacciones profesor/alumno y la conexión teórico práctica de los conocimientos adquiridos en las asignaturas de ámbito. Se considera que esta modalidad de intervención puede favorecer el logro de los objetivos básicos establecidos en este programa.

Como ejes metodológicos, el proyecto se articula en actividades atractivas y motivadoras como talleres: teatro, joyería, encuadernación, bicicletas, de habilidades sociales y taller terapéutico. A través de ellos se introducen los contenidos de las diferentes áreas curriculares. Se complementan estas actividades con otras de carácter extraescolar y de relación con el entorno.

1.5.5.-Aulas de Compensación Educativa en la Comunidad de Madrid

Se desarrollan en la Comunidad Autónoma de Madrid, encuadradas en el marco general de medidas de compensación educativa para atender a la diversidad. Durante el curso 2014-2015 están en funcionamiento veintiuna Aulas de Compensación Educativa.

Un Aula de Compensación Educativa (A.C.E.) es una medida extrema del Sistema Educativo destinada a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 15 y 16 años, excepcionalmente de 14, que presentan problemas de fracaso escolar con absentismo y situación en riesgo de exclusión social, económica y familiar, conductas disruptivas, problemas emocionales y de comportamiento como causas principales. Son alumnos que presentan una baja autoestima, un desfase curricular importante (al menos de dos cursos) y, sobre todo, un rechazo absoluto al sistema académico, disciplina u organización escolar.

Se proponen actividades con las que se motiven y sientan realizados, propiciando la reflexión sobre el derecho que tiene toda persona a ser respetada y aceptada tal y como es.

El principal objetivo es transmitir a los alumnos y a las alumnas confianza en sí mismos y que los adolescentes crezcan personalmente en un ambiente afectivo. Nos parece este aspecto de suma importancia. Se pretende que los alumnos regresen al Sistema, no se alcanza ninguna titulación, pero se prepara al alumno para volver a los estudios de Garantía Social, Programas de Formación Profesional Inicial o Formación Profesional Básica (según los momentos).

Se establecen perfiles profesionales para el área práctica. Cada Aula de Compensación Educativa tiene los propios. Esta es una diferencia considerable con respecto al Aula Alternativa. Por lo demás, son bastante similares ambos proyectos.

1.5.6.-Programas de Escolarización Compartida en la Comunidad Autónoma de Islas Baleares

Nos remitimos a las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Formación Profesional para el curso 2004-2015 que regulan los Programas de Escolarización Compartida. Se sitúan en el Marco de la LOE (2006) como medidas para compensar desigualdades en educación.

Se dirigen a alumnos de entre 14 y 16 años con problemas de adaptación al entorno escolar ordinario y en situación de exclusión escolar y/o social. Así mismo, se plantea como una medida integradora adaptada a las necesidades, intereses y expectativas de estos alumnos cuyo objetivo principal es el trabajo en el proceso de maduración, equilibrio personal, relación social, inserción escolar y social, en fin, procurar la motivación en un contexto diferente, mediante una formación más práctica y funcional.

Se proponen dos modalidades del Programa:

- Modalidad PISE, para alumnos en riesgo de exclusión escolar y/o social, con fuerte desmotivación por lo escolar, fracaso generalizado en los estudios, etc.
- Modalidad ALTER, se diferencia de la modalidad anterior, que el Programa ALTER, se dirige a alumnado que tenga expediente abierto en Servicios Sociales, medidas judiciales, con graves problemas de conducta y que han mostrado interés por una formación más práctica.

Se desarrollan estos programas en colaboración con otras instituciones sociales y educativas de ámbito local o autonómico.

Por lo demás, los procesos de admisión y baja del alumno son muy similares a los llevados a cabo en el Aula Alternativa. La gran diferencia está marcada por la regularización oficial, mediante normativa, que se hace de los mismos al igual que las medidas explicadas anteriormente.

1.5.7.-Programa Aulas Externas en la Comunidad de la Rioja

El Gobierno de la Rioja desde el año 2007 viene desarrollando el Proyecto Aulas Externas en colaboración con la Fundación Pioneros y con la Asociación Proinfancia con las que mantiene firmados convenios.

La finalidad, objetivos, destinatarios, protocolo de admisión, evaluación y seguimiento del alumno, y demás aspectos son contemplados mediante la *Resolución de 17 de marzo de 2015, de la Dirección General de Educación*, por la que se dictan instrucciones para establecer medidas de Intervención Educativa destinadas al alumnado escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria con necesidad específica de apoyo educativo que manifieste graves dificultades de adaptación escolar mediante aulas externas para el curso 2015-2016.

Se agrupa la programación en cuatro ámbitos: socio-lingüístico, científico-matemático, dinámico-artístico y técnico-práctico. La metodología globalizada, interdisciplinar, activa, funcional y práctica, llevada a cabo por proyectos.

Un detalle que hemos encontrado al revisar esta Resolución es que se dice que debe haber dos responsables en cada grupo y uno de ellos será un maestro con la especialidad de Pedagogía Terapéutica, dependiente de la Dirección General de Educación como tutor del grupo. Aunque este tipo de recursos se desarrollen mediante convenios con entidades privadas, la presencia de la Administración es importante.

Además de estas medidas excepcionales de atención a la diversidad hemos encontrado otras como Unidades de Currículo Externas en Navarra y Aulas Externas en Aragón (tal y como aparecían en la Tabla 10). Pocas novedades más encontramos en este tipo de programas salvo lo ya apuntado, por ello, no nos extendemos más.

Expuestas algunas de las medidas externas similares al Aula Alternativa, hemos indagado intentando encontrar investigaciones o estudios sobre ellas. Lo cierto que solo hemos hallado un estudio en la Comunidad Autónoma del País Vasco. A continuación pasamos a comentarlo.

1.6.- Las investigaciones sobre medidas excepcionales externas de atención a la diversidad.

Durante los cursos 2006-2009, un equipo de la Universidad del País Vasco realizó una investigación sobre el impacto que estaban teniendo en la Comunidad Autónoma Vasca la aplicación de todas las medidas de atención a la diversidad. Los resultados de este estudio están expuestos en Martínez Domínguez et al. (2009). En este documento nos basamos para la exposición de las líneas siguientes.

Sobre una muestra de 25 Centros de Iniciación Profesional, analizaron los Programas que en ellos se desarrollan: Los Programas de Iniciación Profesional (PIPs) y los Programas de Escolarización Complementaria (PECs). Vieron que ambos tipos de programas están ofreciendo una nueva oportunidad a los alumnos que rechazan y son rechazados por la escuela, junto a los que la abandonan sin haber logrado finalizar con éxito la Educación Obligatoria.

Los Programas de Iniciación Profesional, para alumnos de 16 a 21 años, fueron los precursores de los Programas de Garantía Social que implementó la LOGSE (1990), que luego se transformaron en Programas de Cualificación Profesional Inicial (LOE, 2006).

En relación a los Programas Complementarios de Escolarización, faltan datos oficiales sobre el número de alumnos de 14 a 16 años que están incorporados a ellos. Por estimaciones sobre los datos de fracaso escolar, se cree que en torno a un 0,6 % de alumnos matriculados en 3º y 4 de Educación Secundaria Obligatoria está cursando un Programas de Escolarización Complementaria.

Algunos resultados de este estudio se basan en las opiniones del profesorado y del alumnado fundamentalmente y se podrían resumir así:

- Los 25 Centros de Iniciación Profesional son muy diferentes, pertenecen a 6 tipos de instituciones diferentes como ayuntamientos, Centros Privados, Fundaciones, instituto de educación secundaria, etc. También hay gran variación en el tamaño: el más pequeño con 10 alumnos y dos profesores, el más grande con 82 alumnos/as repartidos en 8 grupos.
- Lo que caracteriza a este tipo de centros y los diferencia de otros es “el cambio en su forma de mirar, de relacionarse y de actuar con estos jóvenes, a los que dejan de ver como fracasados” (Martínez Domínguez et al., 2009, p.270).
- El 75.3% del total del alumnado que llega a los Centros de Iniciación Profesional son chicos. Son varones también el 92.6% del total de los que cursan los Programas de Escolarización Complementaria. Dato que se acerca al porcentaje de alumnos varones que han pasado por el Aula Alternativa con la población del Aula Alternativa (82,7%).
- Casi todos los alumnos viven con sus padres (72,2%) y el 17% vive con los dos progenitores. Los estudios de los padres son primarios fundamentalmente. Los empleos de los padres son poco cualificados.
- El profesorado es muy diverso, existen profesores de Formación Profesional en los diferentes perfiles profesionales y profesores que imparten el bloque de Formación Básica. Más de la mitad son licenciados. Muchos profesores, los más jóvenes, tienen experiencia en la educación de adolescentes con problemas.
- El profesorado opina que además de las dificultades escolares comunes tienen otras muy importantes en sus entornos sociofamiliares: familias “desestructuradas” y graves problemas (28,8%) han tenido o tienen algún problema con la justicia (19,5%), consumen habitualmente drogas (52.1%)
- El 25.8% del alumnado ha seguido algún programa y/o medida educativa excepcional en su centro de origen. El 86.6% ha repetido curso alguna vez y solo el 27.3% ha superado el 2º curso de ESO.
- El alumnado viene a estos centros con grandes dificultades: falta de motivación, de interés y sin hábitos de estudio, falta de respeto a las normas y los límites, con sentimiento de fracaso, baja autoestima académica y personal y con dificultades mal afrontadas durante la escolarización. También afirman los docentes que los alumnos acuden a estos centros no tanto porque quieren aprender un oficio, sino porque les mandan, porque no les queda otra opción y no tanto por elección.
- Coinciden los profesores en que la historia de fracaso escolar de estos alumnos viene de muy atrás, habiendo llegado a aparecer los primeros indicadores ya en los primeros cursos de primaria.
- Los alumnos que están realizando un Programa de Escolarización Complementaria, no regresa ninguno a su centro de origen para cursar Diversificación Curricular. No se plantea la posibilidad de que vuelvan a los centros de origen, ni en los alumnos ni tampoco en el profesorado, aunque legalmente lo podrían hacer. Las experiencias de fracaso marcaron tanto que esa posibilidad se descarta.
- Entre el 60 y 70 % de los que realizan el Programa de Escolarización Complementaria, finaliza el curso con éxito y pasan a un Programa de Iniciación Profesional. Casi el

90% de alumnos que terminan el Programa de Iniciación profesional finaliza los estudios y encuentra algún trabajo.

- Pese a la diversidad del profesorado, la mayoría tiene una idea común sobre cuáles son los aspectos básicos en los que se debería estar formado para trabajar con estos jóvenes: saber motivar, saber coordinarse, hacer seguimientos personalizados a los alumnos, dinamizar grupos, trabajar habilidades sociales, mejorar el autoconcepto del alumnado y su capacidad para aprender, conectar la teoría y la práctica proponiendo aprendizajes funcionales y significativos, introducir las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza.
- El profesorado destaca los cambios que se produce en el alumnado en este tipo de centros. Se hace un corte con su pasado de fracaso y con la exigencia de conocimientos académicos previos que ni tiene ni valora. Los alumnos empiezan a verse capaces y empiezan a cambiar su autoimagen y mejoran las expectativas al verse realmente capaces de realizar cosas sin exigencias ni requisitos previos. Mejoran las relaciones con la familia.
- En cuanto al currículo, la mayoría del profesorado piensa que aunque se adaptan y seleccionan los contenidos de la Formación Básica, sigue siendo un reto motivar y captar la atención del alumnado para que se interese por algunos aprendizajes académicos.
- Ambos programas permiten una enseñanza abierta y flexible, que se adecua a las necesidades del alumnado y que admite la utilización de materiales y recursos didácticos diversos.
- La Acción Tutorial, es muy importante para la atención personalizada.
- La metodología permite aprender la teoría a través de la práctica, así como desarrollar las habilidades sociales y las capacidades profesionales de manera cercana a sus intereses.
- Se destaca el trabajo y los logros en actitudes del alumnado.
- Es difícil la coordinación con el centro de ESO.
- El bajo apoyo y reconocimiento que recibe el profesorado por parte de la Administración Educativa.
- El alumnado que fracasa y que llega a estos centros es cada vez más diverso y está en mayor riesgo.
- La escuela ha dejado en ellos huellas: carencias de aprendizajes básicos, sentimiento de rechazo hacia todo tipo de estudio, una autoestima destruida, muy pocas expectativas y poca ilusión por el futuro.
- La gran mayoría hizo uso de las “medidas de atención” que les prestaron sus centros. Casi todos han repetido curso, pero ninguno recuperó el desfase curricular, todos sintieron los efectos negativos de esta medida (desvinculación de su grupo de pertenencia, aburrimiento, etc).
- Las medidas de atención a la diversidad, una vez que comenzaron a aplicarse, eran cada vez más excluyentes y segregadoras, con menos tiempo en su grupo ordinario, expulsiones etc.

- En todos se fueron generando retrasos en los aprendizajes básicos, una actitud de pasividad y desmotivación generalizada y una falta de conciencia de la situación de riesgo en la que estaban.
- Todos sufrieron el cambio de etapa: mayor nivel de exigencia, despersonalización, valoración solo de los resultados y no reconocimiento de esfuerzos.

Los aspectos más valorados por el profesorado sobre estos programas son:

- Desarrollan habilidades profesionales y habilidades socio-personales
- Evitan el riesgo de exclusión de este alumnado.
- “Solo quien se acerca a conocer su experiencia por dentro y sin prejuicios, es capaz de valorar la función no solo educativa sino social que la misma está cumpliendo” (Martínez Domínguez et al., 2009, p.268).

Los propios alumnos opinan de estos programas lo siguiente:

- En relación a los estudios de Educación Secundaria Obligatoria que no se han esforzado lo suficiente, que lo que querían era encontrar un trabajo, que no les interesaba nada de lo que tenían que estudiar, y que era muy difícil.
- Todos manifiestan que han sido desatendidos por parte de profesores del instituto, no escuchados en sus problemas personales y la falta de reconocimiento de los esfuerzos.
- Ahora, sobre los nuevos estudios y el nuevo centro, los alumnos piensan que están más motivados, aprenden más, son aprendizajes más prácticos y preparan mejor para el trabajo, los profesores y compañeros ayudan más y los profesores se interesan más por ellos. Además, creen que pueden y deben continuar estudiando y sacarse el Graduado, es decir, que la experiencia de estudiar en estos centros les está sirviendo para tomar conciencia sobre su situación de riesgo, derivaba de no disponer de una formación y titulación básicas. Por otro lado, también creen que están mejorado en actitudes y comportamiento: son más ordenados, más puntuales, más responsables, más respetuosos y educados.
- Atribuyen su fracaso a su falta de interés, de motivación, de esfuerzo, de capacidad, y su mal comportamiento. Un porcentaje minoritario señala: el aburrimiento, la cantidad de materias y profesorado, el aprendizaje memorístico de contenidos teóricos desconectados de la vida y sus intereses, el cambio de centro y el clima y trato más despersonalizado de la secundaria.

Algunas conclusiones e implicaciones de este estudio, las recogemos a continuación:

- Tener una imagen positiva, integral y con perspectiva de futuro del alumnado: creer que son capaces, verles como personas, no solo como alumnos y poner en ellos expectativas de futuro.
- Establecer un tipo de relación educativa basada en el respeto, la exigencia y las normas de convivencia. Establecer una nueva relación profesorado-alumnado con la función de guía basada en la confianza y el respeto mutuo.
- Tomar como eje curricular las necesidades del alumnado. Considerar la situación sociofamiliar, posibilidades, interés y expectativas de cada alumno/a en concreto.

- Hacer un seguimiento continuo de los avances, estancamientos y posibles retrocesos en los aprendizajes sociales, académicos y profesionales. Intentar comprender las dificultades, reconocer sus esfuerzos por pequeños que sean, escucharles, hacer confidencias, hacerles partícipes en las tomas de decisiones y que sientan que nos sentimos comprometidos con ellos, etc.
- Transformar el rol docente. De profesor instructor a orientador y guía dando prioridad al cambio de la actitud y a la formación integral del alumnado como persona.
- Trabajar en equipo con toda la comunidad educativa.
- Utilizar todos los recursos y servicios del contexto: educadores de calle, servicios sociales, ONGs, Centros de Salud, Centros Cívicos, etc., e integrarlos en las escuelas.
- Se deben articular caminos de ida y de regreso de estas medidas. Que permitan el retorno al Sistema Educativo.

Las autoras de este estudio, mediante la investigación de estos programas excepcionales nos ofrecen unas breves, pero importantes orientaciones sobre cómo debe ser el docente que necesita la escuela de hoy, el ideal de perfil docente.

Todos los alumnos que llegan a estos centros, “desahuciados” para el sistema educativo reglado, han tenido la fortuna de encontrarse con al menos un profesor/a que les comprende y que está comprometido profesional y personalmente con ellos y con sus dificultades. Fruto de esta investigación que venimos comentando, se extrae un deseado perfil docente, que sería muy bueno generalizar en los centros ordinarios de Educación Secundaria y que habría que propiciar desde las universidades y desde los dispositivos de formación del profesorado con los que se cuenta. Reproducimos literalmente a continuación dicho perfil docente.

Tabla 11

El perfil del buen profesor.

<p>EL PERFIL DE EL/LA “BUEN PROFESOR/A”</p> <p>Cree en el/la alumn@ como persona y en su educabilidad como aprendiz.</p> <p>Educa sin prejuicios, partiendo de cero, transmitiéndole una imagen nueva de capacidad, de voluntad, de posibilidad.</p> <p>Establece una relación basada en el respeto, el cariño y la confianza. Se presta para ser un referente. Y se gana con su coherencia el derecho a exigir y pedir cuentas.</p> <p>Sigue sin desánimo ofreciendo nuevas oportunidades, explorando nuevas formas, reconociendo cada pequeño esfuerzo y logro, buscando soluciones concretas y a medida.</p> <p>Encuentra en lo personal la intersección de las dimensiones familiares, escolares, sociales y laborales, y le ayuda a construir un proyecto de futuro digno y alcanzable.</p> <p>Enseña a caminar acompañando en el camino. Empezando por el primer y sencillo paso y luego uno tras de otro. Levantándose cuando se haya caído. Rectificando cuando se haya equivocado. Buscando nuevas formas y caminos alternativos...</p> <p>Aunque asume “hacerse cargo” de esa persona vulnerable, no pretende hacerlo sol@, sino que busca la ayuda y el complemento en todos los recursos de la comunidad.</p>

Fuente: Tomado literalmente de Martínez Domínguez, B., Mendizábal, A. y Sostoa, V.P. (2009)

Estos centros y programas presentan también limitaciones importantes. Algunas de ellas son las mismas que presentan la utilización de medidas excepcionales en los centros ordinarios: riesgo de que cada vez se asignen a estas medidas más alumnos sin haber agotado realmente otras más ordinarias, no conocer exactamente el grado de eficacia de las mismas, pues apenas existen datos publicados, el éxito parcial de muchas de ellas justifica que la escuela se des-responsabilice de determinados alumnos, hay riesgo en algunos de estos centros de convertirse en guetos. La mayor limitación de estos programas es que no se garantiza el desarrollo de los aprendizajes imprescindibles de la Educación Básica, por ello no se puede considerar como una medida inclusora.

Como síntesis de este extenso punto titulado *Aula excluidas para la inclusión* diremos que tras haber introducido un apartado sobre medidas específicas de atención a la diversidad que se vienen utilizando dentro de los centros ordinarios y las críticas que varios autores han realizado sobre las mismas, nos hemos adentrado en la discusión sobre la necesidad de plantear otras medidas externas, más extraordinarias aún que las anteriores y que se vienen a denominar excepcionales. Hemos entrado en discusión sobre la “perversión” de tales medidas y la justificación de las mismas basada en tres argumentos fundamentales. Seguidamente hemos realizado una contextualización de tal justificación en el Aula Alternativa. A continuación se han presentado unas cuantas experiencias similares al Aula Alternativa que han hecho tomar conciencia de las dimensiones y extensión de estas medidas externas. Para finalizar hemos analizado un estudio llevado a cabo en el País Vasco sobre los Programas de Escolarización Complementaria.

Hemos de señalar las enormes similitudes encontradas en esta investigación con los resultados que hemos obtenido de esta Tesis sobre el Aula Alternativa. A esta investigación nos remitiremos para contrastar los resultados de la Tesis.

2.- PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN. ENFOQUE.

Cada vez se hace más necesario que la abundante investigación educativa se utilice y sirva para transformar la escuela y satisfacer las demandas y exigencias que la escuela y la sociedad de hoy presentan. La investigación educativa ha estado frecuentemente desvinculada de las necesidades de los centros, de los alumnos y profesores y ha sido ajena a las realidades educativas, situada en ámbitos fundamentalmente universitarios. Actualmente existe la necesidad de que la investigación educativa se comprometa con las nuevas necesidades sociales (Susinos y Parrilla, 2013). Entre esas necesidades, nosotros destacamos la de atender a la diversidad de todos los alumnos garantizando la igualdad de oportunidades mediante un reparto equitativo de la educación, sin privar a nadie de participar y de adquirir las capacidades básicas que le permitan integrarse en las sociedad y desarrollarse como persona; es decir, la necesidad educativa y social de no excluir a nadie, por justicia y por derecho, de la educación básica. A ello debe contribuir hoy de manera urgente la investigación educativa.

2.1.- Características generales del estudio

La primera característica que queremos destacar de este estudio que aquí presentamos es que está orientado a luchar contra la exclusión. Versa sobre la descripción y el análisis en profundidad de una realidad educativa concreta y única que tiene la particularidad de encontrarse a caballo entre la inclusión y la exclusión (según apuntábamos en el apartado anterior haciendo intencionadamente ese juego de palabras “Aulas excluidas para la inclusión”). En este sentido podemos decir que esta investigación es también un estudio sobre la inclusión y la exclusión, puesto que se adscribe a los postulados que apuntan Susinos y Parrilla (2008, 2013):

- Saca la investigación sobre inclusión del restringido ámbito de la discapacidad y de la Educación Especial.
- Comprende a colectivos y personas individuales a los que se ha denegado o reducido el acceso a disfrutar de determinados derechos como el de participar plenamente, en igualdad de oportunidades, *en* y *de* la institución escolar.
- Contribuye a poner de manifiesto cómo se construye la desigualdad en la escuela y cómo se llega a la discriminación, a la vulnerabilidad, al fracaso y al abandono.

Ahora, proponen las autoras, debemos aprovechar este conocimiento que se ha obtenido en el estudio y relacionarlo con lo que ya se sabe de la construcción de la desigualdad en otros grupos o colectivos y que ha sido descubierto por las disciplinas clásicas (estudios sobre la discriminación de género, por discapacidad, por cultura diferente...), todo ello para favorecer la educación inclusiva. Puede ser una reflexión importante de cara a orientar futuras investigaciones como señalaremos.

Otro rasgo importante que caracteriza el estudio que aquí presentamos es que, de alguna forma, el tema de la Tesis (la experiencia del Aula Alternativa) está inscrito fuertemente en nuestra biografía personal. Es un estudio sobre una experiencia muy relevante para nosotros que ha formado parte importante de nuestra vida profesional y personal durante los once cursos que duró y que, como toda experiencia significativa, dejó una profunda huella que sigue y seguirá marcando nuestro devenir como persona y como docente. Por ello, a menudo aflora con fuerza el lenguaje de las emociones y de los sentimientos, ganando terreno la subjetividad que puede observarse a lo largo de todo el discurso presentado. A veces hemos pensado que cometíamos exceso en este sentido en detrimento de una también deseada racionalidad, objetividad e independencia; sin embargo, el conocimiento obtenido en este estudio, así como las aportaciones del mismo a los fines pretendidos, son mucho más ricas y significativas cuando proceden del ámbito de la subjetividad y de la emotividad fruto de la experiencia vivida. A su vez, esa implicación emocional, nos obliga de manera más intensa a establecer compromisos éticos personales y profesionales para reflexionar sobre nuestro trabajo como docentes y optimizarlo (Susinos y Parrilla, 2013). Dicho esto, pensamos que sobra justificar los motivos de la elección de este tema de Tesis, los cuales quedan explicitados en la portada de la misma, en palabras de Plummer, 2005, p.13, (Citado por Susinos y Parrilla, 2008, p 168).

Laurel Richardson y Elizabeth Adams (2005, citados por Susinos y Parrilla, 2013, p.96), opinan que un trabajo de investigación es relevante y valioso cuando reúne al menos cuatro requisitos:

1.-Hace una contribución relevante a la comprensión del mundo de lo social y en el cual el autor demuestra una comprensión profunda, realista y compleja del asunto que investiga.

2.- El resultado que se comunica debe ser comprensible, ajustado a las audiencias.

3.- Que exprese cómo el autor queda reflejado en el texto, cuál es su posición frente al problema que estudia y cómo se relaciona con los sujetos de la investigación.

4.- Tener un impacto sobre el lector a quien debiera afectar emocionalmente, generar nuevas preguntas y ser a su vez el detonante de otras investigaciones o de la puesta en marcha de alguna acción o programa determinado.

A nuestro parecer, la investigación aquí presentada, recoge estas orientaciones y se ajusta a estos requisitos, al menos a los tres primeros; con respecto al cuarto requisito, esperamos (con modestia) que se cumpla tras la presentación de este trabajo.

Un último rasgo característico de este estudio que queremos destacar es que contempla la voz de los propios alumnos. Mediante la introducción de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los exalumnos, pretendemos captar la perspectiva y la visión que ellos mismos han desarrollado a través de sus experiencias (Portela, Nieto y Toro (2009). Esta perspectiva del alumno, servirá para contribuir a mejorar las políticas y formas de organizar la educación, así como las prácticas educativas, en lo que respecta a la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos más vulnerables. Siguiendo a Portela et al. (2009), la implicación de este alumnado en la investigación cumple una función instrumental y una función legitimadora. Función instrumental en la medida que los alumnos entrevistados son una fuente de información inestimable para conocer comprender los fenómenos que tienen que ver con ellos. Función legitimadora, porque dar la voz y escuchar al alumnado al que se investiga es lo legítimo.

A continuación nos centramos ya en el enfoque y en el diseño de la investigación.

2.2.- Enfoque del estudio

Situamos nuestra Tesis en una investigación fundamentalmente en la educación y no tanto sobre la educación (Stenhouse 1987, citado por Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón, 2014) en tanto que nos inmiscuimos en un proyecto educativo y en los sujetos que participan en él analizando las situaciones, alumnos, profesores, procesos de enseñanza y aprendizaje, etc. con el fin de transformar la práctica educativa, “a partir de la propia experiencia profesional compartida” (p.25).

Utilizamos en este estudio un enfoque cualitativo, en tanto que manejamos información de naturaleza cualitativa, descriptiva y no cuantificada básicamente. La base del estudio está en el análisis de la información que procede de las relaciones

intersubjetivas y de la interacción entre los alumnos y el programa del Aula Alternativa, así como de otros documentos pertinentes y disponibles. Basándonos en Taylor y Bogdan (1992, citado por Sandoval, C., 1996) podemos decir que este estudio se aproxima a las características elementales de la investigación cualitativa:

- Más que comprobar o verificar, pretendemos descubrir, hallar y comprender en el contexto natural del Aula Alternativa.
- Es holística en tanto que no hemos reducido a variables a las personas ni al programa, sino que consideramos esta experiencia como un todo integral que pertenece a una lógica organizativa, de funcionamiento y de significación. Se estudia globalmente esta realidad sin fragmentarla y contextualizándola.
- Es interactiva y reflexiva. Como investigadores hemos sido sensibles a los efectos que hemos causado sobre los alumnos y sobre el programa. Hemos compartido el mismo marco de referencia que los alumnos y el programa estudiado.
- Nos interesan los significados y las intenciones de las acciones humanas y cómo se manifiestan en las distintas situaciones.
- Es naturalista en tanto nos centramos en la lógica interna de esta realidad: el Aula Alternativa.
- Es inductivo, no partimos de teorías previas, sino de los datos que disponemos sobre esta realidad y a partir de ellos se elaboran los conceptos, las comprensiones y las interpretaciones.

No es por tanto una investigación de corte positivista ya que los sujetos de esta investigación están configurando y determinando la realidad. Además los datos que hemos observado y las experiencias vividas son, y deben, ser interpretadas, no son objetivas. Se aparta de la metodología positivista, donde prima la objetividad, la generalización, lo común, lo uniforme, lo predecible y el control de lo social.

No hemos utilizado el método científico hipotético-deductivo. No pretendemos establecer una ley o teoría a partir de los datos y de las experiencias de estos once años. No pretendemos establecer generalizaciones. Nuestra intención es sobre todo describir y analizar una realidad socioeducativa y, a partir de ese conocimiento obtenido, dejar patente que en el Sistema Educativo ordinario se vienen produciendo (por diferentes motivos) prácticas de exclusión sobre algunos alumnos y, por otro lado, demostrar que algunos modos de concebir la educación y organizar las decisiones y las prácticas educativas, aportarían enormes beneficios a determinados alumnos más vulnerables y en riesgo de exclusión.

Desde ese enfoque general cualitativo, podríamos enmarcar este estudio dentro de un enfoque o paradigma interpretativo (denominado de múltiples formas y cada una con matices diferentes: etnográfico, fenomenológico, naturalista, etc.), debido principalmente a que los profesores, los alumnos y las familias y otros agentes educativos, así como las experiencias vitales a lo largo de estos once cursos en un contexto concreto, dinámico y real, constituyen el eje central, aportando sentidos y significados a la propia experiencia.

No son agentes pasivos reaccionando ante una propuesta educativa concreta, sino que construyen y dan significados a la experiencia vivida. En tanto que se pretende comprender e interpretar las múltiples relaciones entre las personas que participan de la experiencia y de estas con el programa o planteamiento educativo que se les presenta. Se trata de comprender e interpretar la realidad educativa más allá de las conductas observables, desde los significados de las personas implicadas y estudiar sus creencias, intenciones, motivaciones, valores y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Señalamos algunas de las características de este enfoque que señalan Lincoln y Guba y Lincoln (1991, citado por González Monteagudo, 2001) y que mejor se acercan a la conceptualización de nuestro estudio:

- La realidad que se observa es construida, holística, múltiple y el objeto de la investigación es la comprensión de los fenómenos
- El investigador y el objeto de investigación guardan relación de interdependencia.
- No se pretende generalizaciones universales, sino describir y analizar el caso objeto de estudio.
- Se investiga en el ambiente natural.
- El análisis de datos es de carácter inductivo para una mejor descripción y comprensión de la realidad.
- Este tipo de investigación no necesita criterios de validez, fiabilidad y objetividad. La confiabilidad se resuelve con criterios especiales, mediante la demostración de que merece credibilidad hacia el proceso que se pone en marcha y hacia los resultados que genera dicho proceso.

En otro sentido podríamos decir que nuestra investigación adopta el enfoque sociocrítico, en la medida que se resaltamos el conocimiento experiencial y buscamos comprender la realidad para cambiarla. Hemos querido dejar patente en este estudio cómo las prácticas educativas se pueden transformar, y se modifican si cambiamos a las personas que intervienen, los contextos en los que actúan y las formas de entenderlas. Es decir, que en cierto modo estamos postulando (y reclamando) un cambio en las concepciones, organización y prácticas educativas de un sistema que deja “en la cuneta” a muchos de sus alumnos.

Las pretensiones de este estudio que se acercan al enfoque o paradigma crítico son:

- Conocer y comprender la realidad educativa como praxis.
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores).
- Orientar el conocimiento hacia el cambio en beneficio de las personas. Este estudio tiene la intención de mejorar y beneficiar a los alumnos afectados directamente y a otros indirectamente.
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión sobre su propia práctica.

Establecida la línea general de investigación a la que adscribimos nuestro estudio, pasamos ahora a concretar el diseño.

3.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO

Podríamos considerar el diseño de este estudio como cualitativo-descriptivo, en el que se analizan y describen los elementos y caracteres de un fenómeno y se obtienen datos por observación simple de la realidad tal y como es naturalmente o espontáneamente (Sierra, 1993), pues se estudia descriptivamente un programa educativo aplicado a un grupo de 110 alumnos adolescentes, observados en su contexto natural, real y cotidiano de aula durante un periodo de tiempo de once cursos escolares (cada curso acceden al programa alrededor de 10 alumnos).

Es un diseño flexible tal y como corresponde a una investigación de corte cualitativa-interpretativa.

3.1.- Estudio de caso

Podemos enmarcar la investigación dentro de los llamados “estudio de caso” como explicaremos.

No pocos autores al hablar de estudio de caso hacen referencia a un método o estrategia, debido al uso de unos determinados métodos de recogida de información. Nosotros, de acuerdo con Simons (2011), preferimos situarlo en el nivel de enfoque, puesto que comprende la intención de la investigación, el objeto de estudio y, por supuesto, el método de recogida de información.

Siguiendo a esta autora, diremos que “No existe una única forma de investigar mediante estudio de caso que sea correcta... Lo que importa es estar abierto a lo que convenga al propio investigador y al tema de estudio (Simons, 2011, p.25). Lo que nos conviene se concreta en las intenciones y propósitos que se indicarán más adelante.

Los orígenes del estudio de caso y el desarrollo de su aplicación al ámbito de la investigación educativa los podemos encontrar en la preocupación de las Administraciones, que gestionan servicios, por la necesaria evaluación de programas sociales y educativos con objeto de obtener información y tomar decisiones (políticas) para optimizar la acción social y educativa. Las tradiciones positivistas de investigación no parecen ser las más adecuadas a tales fines, debido a que la variabilidad de la acción humana hace cuestionables las generalizaciones. Stake introdujo la necesidad de reconceptualizar la evaluación de tales programas con la idea de que “los investigadores contarán la historia del programa”. Junto con Stake en Estados Unidos, otros muchos autores e investigadores y desde muy diferentes puntos geográficos como Mac-Donald y Walker en Reino Unido, Campbell, Cronbach, entre otros, han contribuido a desarrollar unas nuevas formas de investigar y evaluar programas educativos, curriculares y sociales de corte más cualitativo (Simons, 2011).

Las razones fundamentales que justifican la elección del estudio de caso para nuestra investigación son:

1.- Podríamos decir que el trabajo que presentamos posee básicamente todos los rasgos característicos de los denominados “estudios de caso”. Se adapta perfectamente a nuestro propósito y objeto de estudio ya que por definición, el estudio de caso, es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo. Se basa en estudiar la particularidad y la unicidad del caso singular (Simons, 2011).

2.- Entre las ventajas destacadas por la literatura consultada de utilizar el estudio de caso se indican que permite estudiar de forma profunda la complejidad de un programa e interpretarlo en el contexto en el que se aplica. Además, la flexibilidad metodológica y temporal, así como la adaptación a cuestiones imprevistas propias de los programas en acción, han sido consideradas para la elección.

En el desarrollo de los apartados siguientes se irán dilucidando más razones que justifican que hallamos seleccionado, como opción de enfoque y metodológica, el estudio de caso.

3.2- Objeto del estudio

El objeto de nuestro estudio, que constituye así mismo el problema de investigación, es el programa Aula Alternativa considerada en su totalidad como unidad singular de análisis. No hay consenso en la literatura revisada en relación a la amplitud y límites del caso. El caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema (Simons, 2011). Los límites de nuestro caso son amplios, pero no podíamos reducirlos a unos determinados alumnos o a unos determinados cursos, puesto que ello supondría fragmentar una realidad que, a nuestro parecer, debe mantener el sentido de unidad, utilizando como criterio principal para el establecimiento de tales límites el periodo de tiempo que ha ocupado nuestra participación en el programa (once cursos).

Los rasgos que caracterizan nuestra investigación como estudio de caso relacionados directamente con nuestro objeto de estudio son los siguientes:

- Se busca comprender en profundidad una realidad social y educativa; describir y analizar detalladamente esta unidad social y entidad educativa única, singular y compleja que hemos llamado Aula Alternativa. Estudiar la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake 1995, citado por Simons, 2011)). Estudiar en profundidad una situación con cierta intensidad en el contexto global en que se produce. Comprenderla mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas, considerando el contexto y las variables que la definen de modo inductivo.
- Nuestro caso único, específico y particular, el Aula Alternativa, puede considerarse como “el examen de un ejemplo en acción” (Stake 1995).
- Los métodos utilizados para la recogida de información propios de los estudios de caso: la observación, análisis de documentos y la entrevista abierta, también los hemos utilizado nosotros en nuestro estudio.

- Los datos proceden de muchas fuentes: documentos de los centros ordinarios de procedencia del alumnado, documentos elaborados por el Aula, informes personales, memorias de los diferentes cursos, archivo del juzgado, entrevistas a los ex alumnos evocando experiencias pasadas, etc.
- Como es un estudio de caso, no se pretende que sus hallazgos sean generalizables, pero sí pretendemos que estos resultados obtenidos nos lleven a formular verdades sobre la condición humana y a plantear nuevas preguntas e hipótesis de investigación.
- Se recoge información de las personas, grupos, hechos (proyecto, propuesta educativa, actividades, incidentes, valores...) y las relaciones de estos hechos con las personas. Se recoge información sobre una propuesta educativa y sus destinatarios llevada a cabo en un determinado ambiente, concretando las características de tal situación, conductas, relaciones y funcionamiento para extraer unas conclusiones, sin olvidar que lo importante es el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único del Aula Alternativa.
- Se elaboran mediciones físicas, psicológicas y sociológicas de dichos datos: agrupamientos por categorías, frecuencia de conductas, estadísticos descriptivos, etc. lo que facilita el análisis y la interpretación de la información recogida.
- Además, va más allá de la experiencia que aquí se describe, puesto que al narrar la especificidad de esta propuesta educativa, se pretende conectar con otras experiencias docentes llevadas a cabo en los centros. (Walker 1983 citado por Grupo L.A.C.E., 1999).
- Es un estudio de caso intrínseco e instrumental (Stake, 1995, citado por Grupo L.A.C.E., 1999 y por Simons, 2011). Intrínseco por el interés de conocer y comprender medidas de atención a la diversidad como el Aula Alternativa. Instrumental porque ello nos sirve de instrumento para obtener conocimiento sobre la realidad educativa actual en relación a tres cuestiones fundamentales: el fracaso escolar, la atención a la diversidad y la inclusión en educación.
- Se utiliza el conocimiento obtenido sobre el Aula Alternativa para transformar otras realidades educativas. En este sentido tiene finalidad política (Simons, 2011)
- Se reflejan en el estudio nuestros valores, ideas teóricas previas, convicciones particulares como investigadores. La implicación emocional en el caso nos lleva a alzar nuestra propia voz crítica, fruto de múltiples reflexiones de muy diversa índole, respecto a determinadas realidades educativas.
- Se da mucha importancia a factores cualitativos ya que el enfoque es de investigación cualitativa y utiliza métodos cualitativos, aunque es la singularidad del fenómeno estudiado, del Aula Alternativa, la que lo define como estudio de caso.

Expuestos estos rasgos definitorios de la investigación, estamos ya en condiciones de concretar el propósito general y los objetivos que perseguimos.

3.3- Propósito y objetivos

El propósito de este estudio, basado en la tradición de investigación cualitativa con enfoque y método de estudio de caso, lo estructuramos en tres grandes intencionalidades, las cuales se articulan en varios objetivos concretos cada una:

Propósito 1: Analizar, describir e interpretar para comprender y explicar la experiencia de un programa educativo diseñado y desarrollado en la ciudad de Burgos durante once cursos escolares, establecido como medida excepcional “extrema” y “externa” de atención educativa a la diversidad y dirigido a alumnos en edad de escolaridad obligatoria que por diferentes causas se encuentran en situación de riesgo de fracaso y abandono escolar.

1.1.- Obtener un conocimiento profundo y holista sobre un caso, Aula Alternativa, considerada como realidad educativa y social compleja en la que, como investigadores, hemos formado parte activa, a partir del análisis y estudio de las personas (características y necesidades de alumnos y familias), el programa y la oferta educativa (objetivos, contenidos y actividades, línea metodológica y evaluación), los hechos y las relaciones significativas que, durante once cursos escolares, tuvieron lugar en ese espacio singular y único.

1.2.- Poner de manifiesto que determinadas prácticas educativas pueden ser muy válidas para la educación los alumnos y podrían implementarse en los centros ordinarios. En este sentido analizaremos y evaluaremos los resultados y la eficacia de un programa educativo: los beneficios de una atención personalizada, de unos sistemas de refuerzo positivo (registro y control), de una propuesta curricular adaptada (nuclear, descargada de academicismo, práctica, funcional y significativa), y de una línea educativa y metodológica dirigida a una formación integral (priorizando el trabajo en habilidades sociales, educación emocional, educación para la salud, educación en valores, entre otras).

1.3.- Indagar sobre una muestra seleccionada de antiguos alumnos del Aula Alternativa, utilizando como instrumento una entrevista semiestructurada. Se pretende “dar la voz” a los protagonistas de la experiencia para que, a modo de biografía focalizada, expongan su experiencia en relación a esta propuesta, recogiendo las informaciones relevantes y significativas.

Propósito 2: Indagar, a partir del estudio realizado, sobre la realidad educativa actual en relación a aspectos importantes como el fracaso escolar, la atención a la diversidad y la inclusión educativa, poniendo de manifiesto las distancias y disintonías entre la teoría, la investigación y la legislación frente a una realidad educativa inmovilista, que anclada en la tradición, se resiste a la innovación y al cambio.

2.1.- Estudiar y analizar el fenómeno del fracaso escolar, incidencia y dimensiones, causas y consecuencias y otros factores relacionados.

2.2.- Analizar el modelo de atención a la diversidad y su evolución hasta situarse en el marco de la escuela inclusiva: bases teóricas y bases legales.

2.3.- Reflexionar sobre las medidas de respuesta educativa a la diversidad de alumnos que se ofrecen desde el Sistema Educativo, a partir de los resultados y conclusiones obtenidos sobre el estudio del Aula Alternativa y reclamar una transformación del Sistema y sus planteamientos curriculares y de atención a la diversidad, antes que la retirada de medidas específicas y excepcionales.

Propósito 3: Estudiar el modelo de escuela inclusiva que se viene impulsando desde la literatura especializada, desde la investigación y desde la legislación educativa vigente como la mejor opción para responder a la diversidad y garantizar el derecho de todos a aprender y participar de una enseñanza común en un espacio ordinario para alcanzar las necesarias competencias básicas de la educación obligatoria y erradicar el fracaso escolar.

3.1.- Reflexionar sobre esta novedosa propuesta como acicate para prevenir el fracaso y abandono escolar y analizar los problemas y obstáculos que está encontrando para su implementación y generalización en la vida real de los centros educativos de educación secundaria obligatoria.

3.2.- Indagar en las causas de la no implementación generalizada del modelo de escuela inclusiva en los centros educativos de educación secundaria obligatoria.

3.3.- Utilizar el conocimiento obtenido para intentar transformar una realidad educativa que precisa una renovación profunda que debe afectar a las culturas, a las políticas y a las prácticas educativas. Queremos que este estudio sirva a fines como los que indican Susinos y Parrilla (2008): desarrollo general del conocimiento, desarrollo de políticas sociales y educativas que de él se derivan, beneficie a todos los alumnos y al investigador que participa de la investigación.

3.4.- Demostrar que mientras no exista un cambio efectivo y radical en la realidad, en las culturas, políticas y prácticas educativas de los centros ordinarios hacia un verdadero modelo de escuela inclusiva, las medidas como Aula Alternativa son perfectamente válidas, pueden cubrir un vacío educativo y hacer que los alumnos reciban esa educación de calidad y ajustada a sus necesidades a la que tienen derecho.

3.5.- Poner de manifiesto la necesidad urgente de que la investigación sobre educación inclusiva se vincule a la realidad y reclame, en primer lugar, la reflexión crítica y la transformación de una cultura tradicional y del planteamiento educativo de elementos como el currículo o la evaluación, antes que demandar la eliminación de las medidas específicas o de las excepcionales.

3.6.- Dar a conocer esta experiencia y difundir los resultados obtenidos, suscitando a los lectores a la concienciación y reflexión sobre cuestiones y problemas elementales de nuestro sistema educativo tales como garantizar que se hagan efectivos los principios de la educación básica de inclusión y atención a la diversidad establecidos por la normativa, o problemas como la exclusión, el fracaso y el abandono y las consecuencias derivadas. Tras la reflexión, incitar a la acción transformadora de la escuela.

3.7.- Proyectar en futuras investigaciones cómo implementar en los Institutos de Educación Secundaria ordinarios algunas medidas, técnicas y estrategias de atención a la diversidad analizadas en esta Tesis.

A continuación presentamos un cuadro - resumen (Figura 15) donde quedan reflejados los propósitos y los objetivos relacionados.

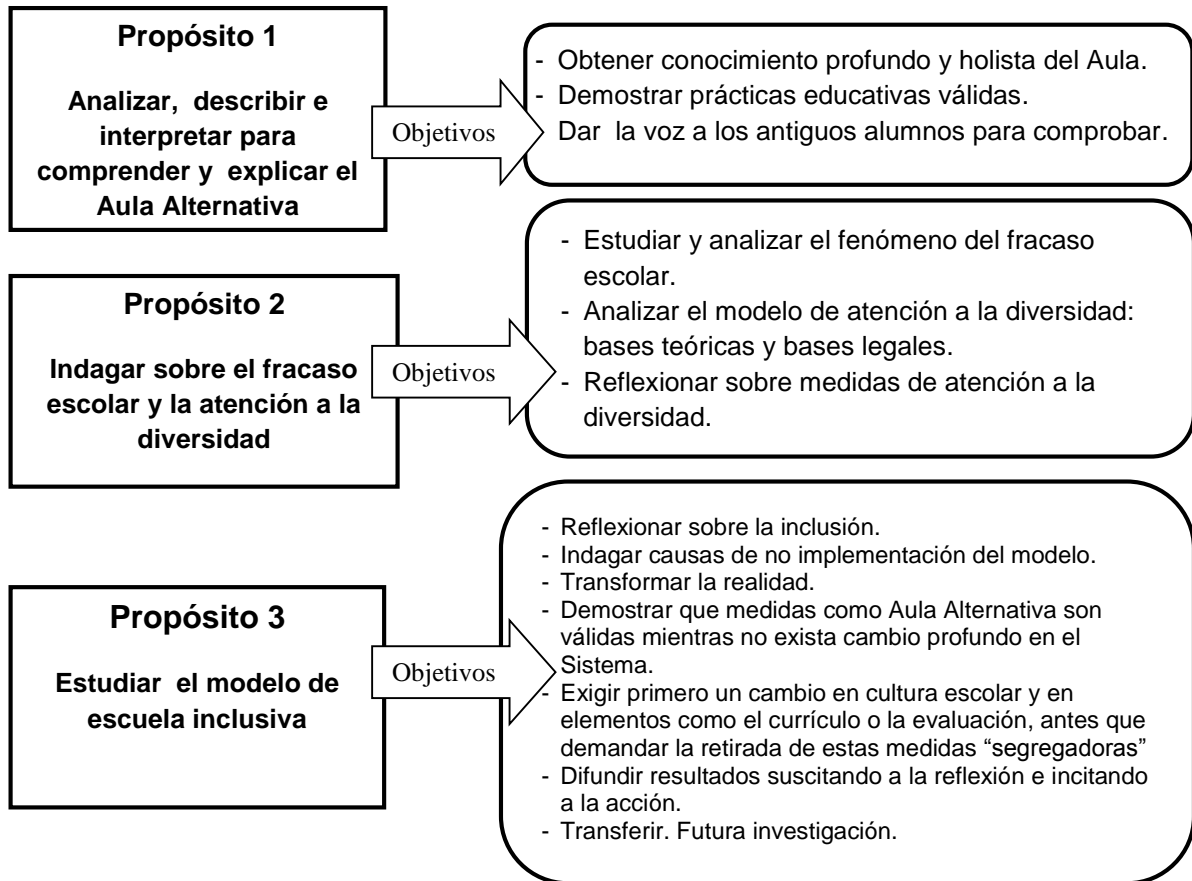


Figura 15. Cuadro-resumen de propósitos y objetivos del estudio.

Fuente: Elaboración propia.

3.4.- Hipótesis y preguntas de la investigación

No vamos a formular hipótesis como tal ya que no van a ser verificadas o refutadas; no obstante sí podemos plantearnos las siguientes cuestiones, siguiendo a Skate (1995), que están relacionadas con los objetivos planteados y que nos ofrecerán una idea del logro de los mismos cuando las sometamos a contraste con los resultados obtenidos.

- ¿Hemos obtenido una comprensión y conocimiento profundo y holista del Aula Alternativa tras el análisis de datos y su descripción, explicación e interpretación?
- ¿Hemos demostrado suficientemente que el programa educativo planteado y desarrollado, con su filosofía, su política organizativa y sus prácticas educativas, son

beneficiosas para los alumnos y aportan un gran potencial en la formación integral del alumnado?

- ¿La cultura del Proyecto, así como las prácticas educativas descubiertas, diseñadas y aplicadas en el programa son susceptibles de generalizarse a contextos educativos ordinarios y, por su bondad educativa, ayudarían a prevenir o combatir el absentismo, el fracaso y el abandono escolar?
- Los datos e informaciones obtenidos en las entrevistas a los antiguos alumnos, ¿demuestran que los alumnos también pueden opinar sobre los programas que se les “imponen” y que su opinión puede ser muy válida para orientarlos, optimizarlos y tomar decisiones sobre ellos?, ¿han aportado un mayor conocimiento, más profundo y significativo sobre el Aula Alternativa?
- Ese conocimiento profundo de la experiencia, ¿nos ha llevado a indagar y a reflexionar sobre la realidad del sistema educativo actual y sobre sus importantes problemas como el fracaso escolar, la atención a la diversidad y sus medidas y la inclusión educativa?, ¿permite la concienciación, a nosotros como investigadores y a otros docentes y profesionales, sobre la urgente necesidad de transformación y cambio de la escuela?
- La realización de este estudio y los resultados obtenidos, así como su difusión:
 - . ¿Suscitan la reflexión sobre el derecho de todos a la inclusión educativa?
 - . ¿Incitan a la acción transformadora de la escuela de hoy eliminando barreras para la inclusión?
 - . ¿Se ha indagado sobre las causas reales y sobre la causa de la no implementación y generalización del modelo de escuela inclusiva en la enseñanza secundaria obligatoria?
 - . ¿Se demuestra con este estudio que, lamentablemente, medidas extremas de atención a la diversidad como el Aula Alternativa, pueden ser válidas mientras no se generalice esa deseada transformación profunda del sistema educativo?
 - . ¿Sirve este estudio para evidenciar que es necesaria una transformación profunda del Sistema, de sus propuestas curriculares y del planteamiento global sobre la atención a la diversidad, antes que solicitar y reclamar directamente la retirada de medidas específicas y excepcionales?

4.-METODOLOGÍA

Utilizaremos la metodología cualitativa de investigación educativa, debido que es la que mejor se adapta al estudio que presentamos ya que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura y relaciones que se establecen, para cumplir las dos tareas básicas de toda investigación: recoger datos y categorizarlos e interpretarlos.

4.1.- Procedimiento.

Explicamos a continuación aquellas características y peculiaridades en cuanto a procedimiento de este estudio.

a) Población y muestra.

En primer lugar apuntar que, con respecto a la población, las unidades de análisis y muestra, nuestro caso es el Aula Alternativa en su conjunto, considerado como unidad total de análisis. No ha supuesto para nosotros ningún dilema la elección del caso, de la unidad de análisis ni de la muestra. No ha habido una asignación aleatoria de sujetos. La muestra la componen los 110 alumnos que, a lo largo de estos once cursos han pasado por el Aula Alternativa y se ha considerado toda la unidad como contexto “natural” (no construido para la investigación) con entidad propia.

b) Accesibilidad al campo de investigación y criterios éticos

Tampoco hemos encontrado dificultad alguna respecto a la accesibilidad al campo de investigación entre nosotros como investigadores, y los alumnos y el programa como investigados. Al estar implicados como profesor e investigador, no hemos encontrado barreras de accesibilidad en el estudio. Tampoco ha supuesto problema ético ni de intereses entre investigador e investigados. El diseño de la investigación no ha implicado actuaciones específicas en los alumnos y por lo tanto no se ha entrado en conflicto de intereses. Se han recogido los datos en el contexto natural en el que se producían los hechos sin alterar, por motivos de la investigación, el transcurso de los mismos.

c) Nuestra posición en la investigación

Es una cuestión importante y autores como Simons (2011) nos orientan sobre el lugar que debemos adoptar como investigadores en un estudio de caso. Se sabe que nuestras intervenciones como investigadores, nuestros valores, juicios, creencias, modos de pensar, concepciones educativas, formación, sentimientos, etc. pueden afectar al proceso de la investigación y al resultado final. Ello es inevitable, pero no es inidentificable ni tampoco incontrolable.

No pocos autores (Bentz y Shapiro, 1998; Clandinin y Connelly, 1994; Coffey, 1999, citados por Simons, 2011), ven conveniente no establecer una separación entre el mundo laboral y el mundo vital del investigador, e incluso apuestan porque el “yo” investigador forme parte inseparable del mundo personal del mismo. En el proceso de investigación no dejamos de ser quienes somos y ello supone incluir sentimientos y pensamientos propios, por tanto incluirlos en la investigación parece estar acertado. Concluye Simons (2011) “que no hay escisión entre lo cognitivo y lo afectivo. Ambos son necesarios. Los sentimientos no son lo opuesto de la racionalidad (p. 133). Bien es cierto que la necesidad de identificar la subjetividad y la emotividad del investigador en la

investigación e incluso controlarla, que no significa no evitarla, también parece estar consensuado.

Durante los once cursos que comprende este estudio hemos ejercido la función de profesor en esta unidad educativa, hemos formado parte de la misma desde el comienzo y, por lo tanto, nos consideramos parte integrante del estudio. Nuestros valores, formas de pensar, creencias...nuestro “yo” es inseparable de la unidad de análisis. La experiencia vivida con toda la emotividad y con toda la racionalidad es indisociable, en nuestro caso, de la investigación y de los resultados que se obtienen.

d) Proceso de investigación

El proceso del estudio se realiza siguiendo estas fases:

- Transcurridos los once cursos como profesor del Aula Alternativa, disponiendo de grandes cantidades de información registrada y organizada por cursos y por alumnos, nos embarcamos en la planificación del estudio e iniciamos su configuración.
- Comenzamos por recopilar toda la información que disponemos sobre el Programa y sobre los alumnos. Contamos con la enorme ventaja que la mayor parte de dicha información ha sido generada por nosotros mismos, no la obtenemos de terceras personas. Todos los informes finales de los alumnos, los documentos de las Memorias de cada curso, todos los documentos de registros diarios de puntualidad, asistencia, actitud y comportamiento de cada alumno, los registros de actividades fuera del Aula con su valoración, etc. han sido elaborados por nosotros.
- Se elabora una profunda revisión bibliográfica sobre tres amplios temas: fracaso escolar, atención a la diversidad y escuela inclusiva.
- Por otro lado, la observación directa, otra gran fuente de información, es realizada en el Aula de forma continuada y desde la perspectiva de docentes.
- Toda esta cantidad de información es traducida a datos e introducida en el programa informático SPSS.15.0 Se han introducido más de 5.300 datos, organizados en una matriz con 110 casos y 48 variables. A partir de ahí hemos agrupado los datos por categorías, sintetizando, resumiendo y eliminando información no relevante para nuestro estudio.
- Posteriormente se realiza el análisis que presentamos en el Capítulo siguiente; este análisis nos ha llevado a determinar qué alumnos han pasado por el Aula, cómo son, cómo son sus familias, nivel económico, etc.
- Por otro lado, se elabora la exposición del programa: objetivos, contenidos, actividades, funcionamiento, resultados del programa, etc.
- Se elaboran las entrevistas semiestructuradas y se aplican y se analizan.
- Se contacta vía telefónica con 15 Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, después se contacta vía e-mail con cada una de ellas.
- En una última fase interpretamos los datos y explicamos los resultados y conclusiones del estudio.

4.2.- Fuentes de información. Métodos, técnicas e instrumentos de recogida de información.

Toda la experiencia y los datos derivados han sido recogidos a lo largo de los cursos desde 2003-2004 hasta 2013-2014; de cada curso se elaboran informes, registros, análisis parciales de los datos que la experiencia va generando, como hemos dicho; sin embargo, el análisis exhaustivo y global de los mismos, así como la redacción del informe es posterior y lo hacemos expresamente para esta Tesis.

Como también hemos apuntado, lo mismo que la ocurriera a la profesora Helen Simons, a menudo las técnicas y métodos de observación, análisis de documentos y entrevistas, forman parte de nuestra actividad como docentes, “como una prolongación de las destrezas que los profesores utilizan para enseñar” (Simons, 2011, p.25). Ello constituye, por un lado, una ayuda que facilita la comprensión de los hechos, de los procesos, de los alumnos, de las actividades, de las relaciones, etc. porque más que observaciones externas y análisis de documentos elaborados por otras personas, son vivencias y experiencias personales. Por otro lado, y por la misma razón, nos resulta difícil separar la subjetividad y la emotividad del estudio, al menos ponerle coto y controlarla de alguna forma.

Concretamente las fuentes de las que emana la información utilizada en el estudio, así como los métodos, técnicas e instrumentos utilizados, se pueden sintetizar así:

- La *observación continuada* en las diferentes situaciones. La propia experiencia de once cursos es una gran fuente de información, tal es así que tenemos dificultad a veces para agruparla, sintetizarla e interpretarla.
- El *análisis de documentos* diversos:
 - . Informes de incorporación al Aula Alternativa elaborados por los centros de procedencia de los alumnos. Gran parte de la información obtenida y que se desarrollará en los apartados sobre las familias y sobre los alumnos en el Capítulo siguiente se ha obtenido de estos documentos. Ciertamente es que contamos con estos informes en un 77,3% de los casos (85 alumnos). El resto (19 alumnos) se incorporan al Aula sin informe previo, como veremos. En estos casos la información se ha obtenido del contacto diario con el alumno, citas con sus familias, reuniones y contactos (muchas veces telefónicos) con otras instituciones, incluido el propio centro educativo de procedencia.
 - . Comunicaciones informales que quedan registradas en hojas a tal fin sobre los alumnos que se van a incorporar. Unas veces son contactos telefónicos otras presenciales con diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, educadores de Centros de Acción Social, etc.)
 - . Informes individuales elaborados por el Aula Alternativa al finalizar el curso en los que se recoge toda la información de cada alumno estructurada en apartados (véase Anexo VIII).

- . Documentos de registro que elabora el Aula Alternativa diariamente a última hora de la mañana junto con los alumnos, primero de forma grupal y luego individualmente. Se podría decir que estos documentos hacen las funciones de diario de campo (Explicaremos todos estos documentos más adelante).
- . Memorias de cada curso. Informaciones extraídas de las Memorias que anualmente se han depositado en la Dirección Provincial de Educación donde se recogen todos los datos relevantes acerca del desarrollo de la actividad educativa durante el curso.
- . Informes médicos y otros procedentes del ámbito social.
- . Informes del ámbito judicial, procedentes del Juzgado de Menores.
- *Entrevistas informales* con familias, profesionales de diversos ámbitos (salud, social, judicial...).
- *La entrevista semiestructurada* aplicada a exalumnos. (Ver apartado específico donde se explica cómo se ha desarrollado y aplicado)
- *Contacto con las Comunidades Autónomas*. Solicitud de información a los servicios de atención a la diversidad de las Consejerías de educación de 15 Comunidades Autónomas a través de teléfono y mediante una carta por e-mail (véase Anexo XI). La información que solicitamos se refiere a si se están desarrollando medidas externas de atención a la diversidad, que atiendan a alumnos menores de 16 años en horario escolar, es decir, nos interesa conocer si existen unidades educativas similares al Aula Alternativa en las distintas Comunidades Autónomas.

4.3.- Estrategia e instrumentos de análisis de datos.

Para sintetizar toda la información, agruparla y clasificarla nos hemos ayudado del programa estadístico SPSS 15.0. Ello nos ha permitido realizar el análisis y la interpretación posterior de los datos. Se elaboran tablas y gráficos sencillos que ayudan a exponer los resultados que se van obteniendo. Fundamentalmente se aplican resultados descriptivos de frecuencias y contingencia.

Estos datos serán interpretados dándoles el significado que corresponde y haciendo las observaciones pertinentes.

La entrevista que aplicaremos a los antiguos alumnos será semiestructurada y la selección de alumnos será bajo el criterio de posibilidad o no de contactar con el entrevistado. Haremos también un análisis y síntesis de esa información. Los resultados serán incorporados a los resultados generales del Programa.

En la entrevista semiestructurada se incluyen varios tipos de cuestiones siguiendo a Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996): algunas de respuesta más largas, donde se daba lugar a una explicación más amplia, otras de respuesta corta; cuestiones de evocación de experiencias pasadas; Otras de tipo estructural: de respuesta sí o no, señalar entre unas cuantas opciones; Otras preguntas son de contraste: diferencia entre una opción y otra, elegir lo que más...o lo que menos...; en otras cuestiones se pide valoración u

opinión; en otras muchas preguntas nos ha interesado que los antiguos alumnos expresasen sus sentimientos.

También hemos considerado algunas orientaciones que ofrece el Grupo L.A.C.E. (1999) para realizar las entrevistas semiestructuradas:

- Procurar que los entrevistados se sientan tranquilos, sin prisas, etc.
- Un lugar adecuado: el Aula.
- No hemos grabado las entrevistas, no nos parecía adecuado, pues lo planteábamos como un “reencuentro” entre alumno y profesor. Sí se ha utilizado la plantilla de cuestiones (véase Anexo XII).

En el Capítulo IV se exponen algunas características más sobre la entrevista semiestructurada aplicada y sobre el procedimiento concreto seguido en su aplicación y posterior análisis, además de la síntesis de los resultados obtenidos.

Para interpretar y extraer significado de los datos recogidos y comprender la realidad analizada hemos tenido que realizar distintas operaciones de síntesis, reflexión, transformación, agrupamientos y comprobaciones de los datos.

4.4.-Garantías de credibilidad y criterios éticos

Sentimos un profundo respeto por el conocimiento, un compromiso firme con la indagación y una gran responsabilidad con la comunidad educativa, ya que formamos parte activa de la misma desde hace varios cursos. Por ello, siguiendo al Grupo L.A.C.E, podemos afirmar que “La metodología nos puede ayudar a asegurar la bondad y ‘veracidad’ de nuestros análisis, pero en ningún caso la justicia de nuestras investigaciones” (Grupo L.A.C.E., 1999, p. 9).

Compartimos también la opinión del Grupo L.A.C.E (1999) que “Una investigación interpretativa es una actividad de búsqueda del conocimiento en un contexto ético de relación social. Por ello, y en última instancia, el problema básico y fundamental con el que nos podemos encontrar es cómo construir conocimiento aceptable y creíble sin conculcar los principios de negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad y equidad” (p.9).

Hemos tomado en consideración los siguientes criterios éticos en el estudio:

- Confidencialidad: la información con la que trabajamos es confidencial y anónima. No se conocerá quién ha proporcionado los datos.
- Colaboración: al ser un estudio realizado sobre hechos y situaciones que ya han ocurrido en cursos anteriores, no se solicitó la aceptación o no de colaboración; sin embargo, en las entrevistas semiestructuradas realizadas después sí se aplicó este criterio.
- Imparcialidad: se han respetado las posiciones divergentes en todo momento (en las entrevistas semiestructuradas).

Este Capítulo que acabamos de exponer sirve de base sobre la que apoyar el siguiente. Tres pilares explicados lo van a soportar: el primer pilar, lo constituye el apartado en el que partiendo de la extensa crítica a las medidas extraordinarias y excepcionales de atención a la diversidad realizada, paradójicamente se vienen a justificar planteamientos de tales medidas, situando al Aula Alternativa entre ellas. La recopilación de otras experiencias similares ha servido para comprobar el alcance y extensión de este tipo de experiencias, y el alto grado de similitud que guardan con este Proyecto que presentamos. El segundo pilar trata de ubicar la investigación que desarrollaremos, exponiendo sus características generales y el enfoque al que se adscribe. Un tercer pilar, que sujeta la experiencia que expondremos en el Capítulo siguiente, explicita cómo se realiza el estudio, las fuentes de información, el procedimiento, las estrategias utilizadas, entre otros aspectos.

Tras los dos amplios Capítulos de fundamentación teórica sobre el fracaso escolar y sobre atención a la diversidad, y tras este breve, pero necesario, capítulo que acabamos de exponer, estamos ya en condiciones de abordar la experiencia concreta del Aula Alternativa.

CAPÍTULO IV

AULA ALTERNATIVA DE ADAPTACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA. UNA EXPERIENCIA DE ONCE CURSOS ESCOLARES.

“Estos alumnos son malos alumnos, sí, pero son nuestros alumnos, nuestros familiares o nuestros vecinos, y forman parte de nosotros; de ahí nuestra responsabilidad colectiva con ellos” (Marchesi, 2004, p. 15).

El presente Capítulo que ahora se aborda constituye el eje central de esta Tesis. En los apartados siguientes se expondrá de manera detallada una experiencia educativa de once cursos de duración llevada a cabo en la ciudad de Burgos y promovida por la Administración Educativa.

Es una experiencia en la que la implicación personal ha sido grande, como grande e imborrable ha sido la huella que ha dejado en nuestra biografía. Surgió como un reto profesional, pronto nos sumergimos emocional y afectivamente en el mismo, de tal suerte que el resultado ha sido una vivencia intensa, apasionante y llena de significados que ha generado en nosotros ciertas transformaciones tanto a nivel profesional como personal.

A grandes rasgos, Aula Alternativa, supone una medida excepcional, extrema y externa de atención educativa a la diversidad que se concreta en la apertura de un centro educativo para un número reducido de alumnos (de 8 a 10), de 15 años, estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en situación de fracaso y exclusión escolar y en riesgo de exclusión social. Son alumnos que, como se verá, ya han dejado de asistir a los centros en los que están matriculados, cuando acuden a clase presentan problemas de conducta y de convivencia; son alumnos que están totalmente desmotivados por lo escolar, están “desenganchados” de la escuela; son alumnos cuyo aprovechamiento en el centro educativo ordinario es mínimo o nulo. Aula Alternativa pretende ser la escuela de una segunda oportunidad para ellos. Una segunda oportunidad que quizás nunca debió de existir si se hubiera ofrecido una primera oportunidad que hubiese respondido con calidad a sus necesidades educativas. Pero no sucedió así.

Como se viene repitiendo en varias ocasiones a lo largo del presente trabajo, la realidad de los centros educativos de educación secundaria, las prácticas educativas que se llevan a cabo y los modelos organizativos y curriculares para una respuesta educativa de calidad para todos los alumnos, distan mucho de los planteamientos y teorías que voces acreditadas defienden bajo el paraguas de un anhelado modelo de escuela inclusiva. Por ello, la aparición de esta experiencia del Aula Alternativa supone un modo de evidenciar que la respuesta educativa a determinados alumnos en contextos ordinarios no es suficiente, ni lo será si se mantiene en los institutos o centros de educación secundaria esa cultura escolar tradicional predominante que sostiene modos organizativos segregadores y prácticas educativas excluyentes.

Al exponer esta experiencia, así como los resultados obtenidos, se intenta poner de manifiesto, por una parte, las deficiencias de un sistema educativo que, aunque tiene la responsabilidad, no es capaz de atender educativamente a todos los alumnos; por otra parte, se intenta demostrar que, partiendo de una forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje diferente, otros modelos curriculares y organizativos y otras prácticas

educativas son posibles, para una mejor respuesta a las necesidades educativas específicas de algunos alumnos.

La fundamentación teórica elaborada en los Capítulos I y II, nos ha conducido por ciertos derroteros hasta aterrizar en la controversia planteada en el Capítulo III sobre si son necesarias y justificables estas medidas excepcionales y externas (aulas excluidas) para intentar la anhelada inclusión de todos los alumnos y con ello garantizar así un derecho básico como es la educación, que permita a los jóvenes la participación activa en la sociedad. Quedando allí patente nuestro particular punto de vista al respecto, toca ahora exponer ampliamente esta experiencia concreta.

En un primer bloque de epígrafes se describirán los aspectos generales del Proyecto, su nacimiento y justificación: de quién surge la idea, quién la impulsa y cómo se materializa en un proyecto real llevado a la práctica. Se explicará cuál es el sentido global del Proyecto: la respuesta educativa a una realidad concreta. A continuación se expondrán los rasgos más característicos que definen el Aula Alternativa. Siguiendo el proceso lógico, se dirá qué alumnos se incorporan a este recurso y bajo qué criterios, así como el protocolo y el proceso de admisión y las condiciones para permanecer en el mismo.

En un segundo bloque de apartados, y tras exponer todos estos preliminares que nos acercan al Proyecto y nos ofrecen una idea general del mismo, se pasará a analizar y a exponer de manera exhaustiva y en dos grandes epígrafes la realidad de la que se parte, la cual constituye el objeto fundamental que justifica toda la intervención educativa, es decir, se estudiará por un lado, cómo son las familias del alumnado que se incorpora al Aula: el nivel económico y cultural, el grupo familiar o etnia a la que pertenecen, estructura y composición familiar, etc., y cómo estos aspectos afectan o influyen en el desarrollo del Programa educativo. Por otro lado, se analizarán exhaustivamente las características que definen a los alumnos que acuden al Aula Alternativa a nivel sociofamiliar, a nivel escolar y personal.

A continuación, analizadas y expuestas las características de las familias y de los alumnos, en un tercer bloque de apartados, se detallará la oferta educativa del Proyecto: lo que se pretende alcanzar, las actividades y contenidos que nos ayudan a lograr los objetivos, la metodología y la evaluación.

Como se ha tratado en la fundamentación teórica realizada en Capítulos anteriores, responder a la diversidad de necesidades educativas, características, capacidades, intereses, motivaciones, etc., exige una armonización entre esta diversidad y la oferta que se ofrece para que el alumno pueda desarrollarse y progresar. Como se ha mostrado también, varios autores como Escudero (2005a), señalan que justamente el fracaso escolar se cristaliza en la escuela por ese desajuste, esa discordancia entre el conjunto de exigencias, valores, normas y reglas de juego de la escuela y las propias características del alumno, las cuales dependen a su vez de múltiples factores familiares, personales y sociales fundamentalmente. Por esta razón, se presentan, por un lado, las características de estos alumnos y de sus familias, y seguidamente, la oferta educativa que se ha diseñado para responder a unas necesidades educativas específicas.

En un último bloque de apartados se expondrá, a modo de memoria general, cómo ha resultado la experiencia, qué logros se han alcanzado a lo largo de estos once cursos. Se ha dividido en tres puntos este bloque. En un primer momento se hablará de los resultados obtenidos en relación a las actividades planteadas y realizadas en el Aula, seguidamente se tratarán algunos resultados en relación a las familias, y por último, se mostrarán los logros concretos alcanzados en seis variables relevantes: absentismo, conducta, actitud ante la escuela, nivel de competencia curricular, habilidades sociales y bienestar emocional; estableciendo, en relación a los logros alcanzados por el alumnado en esos ámbitos, una comparación entre el contexto escolar ordinario y el Aula Alternativa.

Como colofón del Capítulo se expone el diseño, el procedimiento, los resultados y las conclusiones del análisis de unas de entrevistas aplicadas a 15 exalumnos del Aula Alternativa. El objetivo es “dar la voz” al alumnado para que realice sus aportaciones a esta investigación. La valiosísima información que los propios alumnos aportan no solo será útil a la elaboración de esta Tesis, o para el enriquecimiento de esta exposición, se espera además, que la manifestación sincera de su relato acerca de la experiencia vivida durante un curso escolar, provoque la reflexión, sobre el fracaso escolar y sobre las medidas de atención a la diversidad aplicadas en la escuela. Reflexión que debe instalarse en aquellas personas con responsabilidades en la educación, en la Administración educativa y en muchos docentes sobre todo. De este modo, la voz de alumnos que han sentido el fracaso escolar y personal, será un granito de arena que contribuya a mejorar el Sistema Educativo, los modos de pensar y concebir la escuela, las políticas y las prácticas educativas.

1.- EL PROYECTO DE AULA ALTERNATIVA. ASPECTOS GENERALES

Se comenzará exponiendo los orígenes de este Proyecto, cómo nace y por qué, así como las razones que lo justifican. Tras señalar los rasgos que lo definen, se abordarán algunos aspectos básicos: proceso de admisión del alumnado, criterios establecidos para ser admitido y permanecer en el mismo, y recursos humanos y materiales con los que se cuenta. Estos aspectos generales nos servirán de preámbulo para introducirnos en el entramado del Proyecto, lo que permitirá comprender el funcionamiento posterior del Recurso, que se explicará en apartados posteriores.

El Proyecto Aula Alternativa se ha ido construyendo progresivamente a lo largo de todos estos cursos: se han ido modificando aspectos sobre el desarrollo en la práctica, optimizando la metodología y la organización, estableciendo los contenidos y actividades más oportunas, eliminando aquellas que se consideran menos adecuadas, etc. Desde el primer curso se diseñó el Proyecto y se concretó en un Plan. Cada año este Plan es renovado, incluyendo aquellos aspectos, actividades y contenidos novedosos en función de la Memoria del curso anterior. Este Plan anual es enviado a la Administración educativa para su inspección.

1.1.- Nacimiento y justificación del Proyecto

Desde la Administración Educativa del ámbito provincial de Burgos se constata la existencia de determinados alumnos que cursan Educación Secundaria Obligatoria en diversos centros educativos de la ciudad, tanto de titularidad pública como de titularidad privada-concertada, que presentan unas características personales, escolares, familiares y sociales muy particulares y, derivadas de ellas, presentan unas necesidades educativas específicas a las cuales los centros educativos ordinarios les resulta difícil ofrecer una respuesta ajustada. Se podría decir que estos alumnos, por diversas causas, motivos y factores no se adaptan al Sistema Educativo y, el Sistema Educativo, con las medidas de atención a la diversidad que articula, ordinarias y específicas, no es capaz de responder a sus necesidades educativas.

Con objeto de hacer más comprensibles los orígenes del Proyecto intentaremos explicarlo respondiendo a unas cuestiones básicas: a qué alumnos se dirige el Proyecto, de quién surge la propuesta y para qué se crea esta unidad educativa.

Para responder a la primera cuestión, a qué alumnos se dirige el Proyecto, es preciso elaborar antes una idea previa sobre el tipo de necesidades de las que estamos hablando. Respecto al ámbito escolar, debido a que es desde aquí de donde surge la Propuesta, se puede decir que son alumnos con una historia escolar de fracasos: son absentistas en la mayor parte de los casos, muestran problemas de conducta, presentan actitudes negativas y de rechazo a la escuela con gran desmotivación hacia lo escolar, la mayoría tiene dificultades de aprendizaje y desfase curricular significativo, etc. En un apartado posterior se tratarán ampliamente las características de los alumnos.

Sobre la segunda pregunta, de quién surge la propuesta, se debe apuntar que la idea de crear, con carácter experimental, una medida excepcional, un aula externa de adaptación e intervención educativa para un grupo concreto de alumnos, de 8 a 10 alumnos como máximo, surge del Área de Programas de la Dirección Provincial de Educación de Burgos. Concretamente del Departamento de Atención a la Diversidad con la participación del Programa de Educación Compensatoria.

La respuesta a la tercera cuestión, para qué se crea esta unidad educativa, viene a mostrar el sentido global del Proyecto. La unidad educativa, que se ha denominado Aula Alternativa de Adaptación e Intervención Educativa, se crea con el objetivo principal de ofrecer una respuesta educativa, lo más ajustada posible, a las necesidades específicas y especiales que presentan estos alumnos.

En su origen, se concibe como una medida transitoria, es decir, preparatoria y de adaptación para lograr que los alumnos, tras haber asimilado durante un tiempo y de manera específica ciertos hábitos y habilidades personales, escolares y sociales, vuelvan a incorporarse a los institutos o centros en los que permanecen matriculados y continuar así cursando la Educación Secundaria Obligatoria con ciertas garantías de éxito educativo. Pronto esta idea se descarta y se decide que los beneficiarios de este servicio sean alumnos que tengan 15 años, es decir, que estén en el último año de edad legal obligatoria para

permanecer en la escuela. Este suele ser el curso con más dificultades para mantenerse en los centros ordinarios y muchos alumnos que llegan al Aula Alternativa son grandes absentistas y algunos ya han abandonado hace tiempo el centro educativo ordinario.

El objetivo principal que justifica la creación de esta medida excepcional es que los alumnos adquieran hábitos y habilidades personales y sociales para que no abandonen el Sistema Educativo, facilitándoles así la incorporación a los Programas de Garantía Social, a los Programas de Cualificación Profesional Inicial o a Formación Profesional Básica, según el momento.

En el mes de mayo de 2003 comienza el proceso de creación del Proyecto con una reunión inicial en la sede de la Dirección Provincial de Educación de Burgos, presidida por el Jefe de Programas Educativos y a la que asisten los asesores del Departamento de Atención a la Diversidad, el responsable del Programa de Educación Compensatoria en la provincia, representantes de la Gerencia Territorial de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, responsables de la Concejalía de Juventud y del área de Acción Social del Ayuntamiento de Burgos, Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, personal de “Fundación Lesmes” (Fundación para la reinserción social y laboral), educadores de la “Asociación de Promoción Gitana de Burgos”, acuden también miembros de otras asociaciones privadas que trabajan contra la exclusión social, y el autor de esta Tesis como profesor encargado de iniciar el Proyecto: diseñarlo y ponerlo en práctica.

Dicha reunión tenía un doble objetivo: por una parte, dar a conocer esta Propuesta a todas las personas y asociaciones asistentes y, por otra parte, recoger sugerencias, opiniones, ideas al respecto. Posteriormente, a lo largo de estos once cursos se han mantenido otras muchas reuniones y contactos con diversas instituciones, como se comentará más adelante.

Algunos representantes de instituciones y asociaciones expusieron sus reticencias al Proyecto, opinaban que la creación de esta unidad educativa por parte de la Administración era sin duda una medida segregadora en el marco de la escuela de la integración. Además, la idea de escuela inclusiva, entendida ésta como un paso más respecto de aquella de la integración, también comenzaba a tener cierto eco en algunas personas presentes en dicha reunión.

En el curso 2003-2004 comienza a funcionar esta unidad educativa en la ciudad de Burgos, promovida y sostenida en todos los sentidos por la Dirección Provincial de Educación. Se define en ese momento como una medida extrema de atención a la diversidad que nace con tres características esenciales: carácter extraordinario, experimental y transitorio o preparatorio para intentar reintegrar a los alumnos en el Sistema Educativo, fundamentalmente por la vía de la formación profesional inicial.

Se concretan los espacios físicos, así como los recursos personales y materiales necesarios para poner en práctica el proyecto:

- Ubicación: instalaciones del antiguo Colegio Público “Miguel de Cervantes” (centro educativo cerrado el curso anterior).
- Equipamiento y material: se dota del equipamiento y material necesario por parte del Programa de Educación Compensatoria. Parte del material, tanto fungible como inventariable, se aprovecha lo ya existente en el colegio que cerró.
- Recursos personales, se cuenta en principio con:
 - . Un conserje y personal de limpieza proporcionados por el Ayuntamiento de Burgos.
 - . Un profesor, funcionario de la Junta de Castilla y León. Pronto se vio que el personal docente era insuficiente y se incorporó otro profesor. (Ver apartado de recursos humanos y materiales).

En líneas generales, se puede afirmar que lo que impulsa definitivamente el diseño y el desarrollo del Aula Alternativa y que, al mismo tiempo, justifica su creación es una realidad objetiva y observable: existencia de unos alumnos con unas determinadas características y necesidades educativas, frente a unos centros educativos con una cultura escolar tradicional y con una estructura organizativa y curricular determinada que ofrece poco a este alumnado.

Por diferentes motivos y factores, algunos alumnos no disponen de las habilidades personales, escolares, familiares y sociales necesarias para incorporarse y adaptarse a esa estructura escolar ni a actividades curriculares que plantea. Por otro lado, la institución educativa dispone de algunos cauces y herramientas de ajuste y adaptación a las características y necesidades educativas, que son válidos para algunos alumnos, pero no para todos. Está tan distanciada la oferta educativa real que hace el centro, incluso utilizando las medidas de atención a la diversidad más específicas previstas (que ya se analizaron en el Capítulo II) de las necesidades que presentan estos alumnos, que se hace muy difícil que en este entorno ordinario puedan participar, aprender y progresar en su desarrollo. Si bien las teorías, ideas y modelos educativos planteados en torno al paradigma de escuela inclusiva abrazan todas las formas posibles y necesarias de adaptación de la escuela para que nadie quede excluido, la realidad es otra.

1.2.- Definición del Aula Alternativa

Se exponen primero algunos rasgos que caracterizan el Aula Alternativa para después dar una definición lo más precisa posible de la misma.

- Es una medida extrema de atención a la diversidad, que se aplica tras haber fracasado otras medidas específicas en contextos educativos más normalizados. Va más allá de las medidas extraordinarias que se vienen utilizando en los centros educativos ordinarios. Tiene carácter excepcional.

- Es un aula externa, no adscrita a ningún centro ordinario, que funciona bajo la supervisión y apoyo directo de la Dirección Provincial de Educación de Burgos, concretamente del departamento de Atención a la Diversidad.
- Es un recurso educativo y psicopedagógico que intenta ofrecer una respuesta educativa ajustada a la diversidad de necesidades, motivaciones, capacidades e intereses de un grupo reducido de alumnos (de 8 a 10 como máximo) en situación de fracaso escolar, abandono escolar y riesgo de exclusión social.
- Es una propuesta educativa que tiene también sus limitaciones: no es válida para todo tipo de alumnos y todo tipo de necesidades. Hay necesidades y características que precisan una respuesta multidisciplinar y en estrecha colaboración desde diferentes ámbitos e instituciones (sanitarias, educativas y sociales, fundamentalmente).
- Se basa en una educación personalizada, que atiende el bienestar emocional de los alumnos para ofrecerles de manera específica habilidades y destrezas básicas que les permitan recuperar su autoestima y reincorporarse de nuevo al Sistema Educativo por la vía de la formación profesional.
- Tiene carácter experimental y transitorio o preparatorio para la reincorporación a entornos educativos más ordinarios.
- Es un intento de demostrar que determinadas líneas metodológicas, ciertas formas organizativas y algunas prácticas educativas seguidas en el Aula, son válidas para responder a determinadas necesidades educativas específicas, difícilmente abordables en contextos más normalizados si no se realizan cambios sustanciales en la cultura, estructura, organización, currículo y prácticas educativas de estos.

Se podría definir Aula Alternativa como una medida excepcional, extrema y externa de atención a la diversidad, con una propuesta educativa concreta, válida para responder a las necesidades educativas de algunos alumnos (no de todos), que por diferentes causas personales, familiares, escolares y sociales no se adaptan a los contextos educativos ordinarios tras haber adoptado éstos ya diferentes medidas, cuyo objetivo fundamental es proporcionar hábitos y habilidades personales, escolares y sociales básicas que faciliten la reincorporación al Sistema Educativo por vía de la iniciación profesional.

1.3.-Perfil del alumnado. Criterios de incorporación al Proyecto

Desafortunadamente son bastantes los alumnos que, en principio, podrían encuadrarse en el perfil de candidatos para *pasar* en el Aula Alternativa el último curso de escolaridad obligatoria; sin embargo, desde un análisis más profundo, se debe procurar que exista un ajuste y un equilibrio entre la ayuda educativa que puede ofrecer el Aula Alternativa y el tipo y grado de necesidad educativa que se quiere responder o compensar. De este ajuste va a depender, en gran medida, la efectividad y eficacia del recurso para con ese alumnado concreto. Ya en la propia definición de Aula Alternativa se señala que es un proyecto válido para responder a las necesidades y características de algunos alumnos, no de todos.

Sabemos que algunas necesidades educativas requieren antes, y de manera prioritaria, la intervención de otros servicios específicos como: servicios del ámbito clínico (Unidad de Salud Mental Infanto-juvenil –Sanidad Castilla y León-), del ámbito sociofamiliar (Centro de Acción Social, Plan de Intervención Familiar-Ayuntamiento-, Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, Asociaciones privadas, etc.), del ámbito judicial (Fiscalía de Menores, Unidad de Intervención Educativa) o incluso del propio ámbito educativo (Equipo de Trastornos de Conducta), para poder ser abordadas a posteriori o simultáneamente desde el ámbito estrictamente educativo o psicopedagógico.

Por ello es preciso hacer una selección que asegure que el alumno se va a beneficiar al máximo de este recurso. Para ello, es preciso analizar, por un lado, el tipo de necesidades que presenta y, por otro, la ayuda que el Aula Alternativa le puede ofrecer.

Concretando, los criterios generales para la incorporación de alumnos son:

- Alumnos que tengan 15 años o les vayan a cumplir en el curso que comienzan en el Aula, es decir, que estén en el último curso de escolaridad obligatoria.
- Alumnos que no presenten trastornos mentales y/o problemas graves de conducta. A no ser que otros servicios complementarios estén interviniendo simultáneamente.
- Alumnos que hayan abandonado ya el Sistema Educativo porque su absentismo esté cronificado, es decir, que se prevea que ese curso no van a acudir al centro ordinario. También cuando se presuponga que el aprovechamiento educativo (niveles de maduración, desarrollo y rendimiento escolar) en el centro ordinario va a ser muy escaso o nulo. Son alumnos para los que la oferta educativa que hace el centro ordinario está demasiado distanciada de las necesidades que presentan, están enormemente desenganchados de la escuela y ello hace prácticamente imposible que el alumno progrese en su desarrollo, maduración y aprendizaje.
- Que exista una aceptación y un compromiso firme por parte del alumno de cumplir las normas y el programa educativo establecido el cual se le explica antes de comenzar el curso en una entrevista personal.
- Que los padres o tutores legales acepten la propuesta y autoricen la incorporación al Programa con las condiciones existentes que habrán sido previamente explicadas.

1.4.- Admisión de alumnos y permanencia en el Programa

Teniendo en cuenta los criterios anteriormente expuestos, se ha establecido un procedimiento de admisión que debe cumplirse, así como unos criterios para que el alumno pueda permanecer en el Aula Alternativa durante el tiempo previsto.

a) Protocolo de admisión

El procedimiento de incorporación de los alumnos al Programa es como sigue a continuación:

Primero. Los centros ordinarios o institutos, la Dirección del Centro, los Departamentos Didácticos o los tutores a través del Departamento de Orientación, proponen a la Dirección Provincial de Educación (a la Asesoría de Atención a la Diversidad) los candidatos al Programa, elaborando un informe razonado que justifique la propuesta y teniendo en cuenta el perfil de alumnos establecido. A este informe le hemos denominado Informe de Incorporación al Aula Alternativa (véase Anexo I). Dicho informe refleja aspectos sobre la historia escolar: comportamiento (expulsiones, incidentes concretos, expediente disciplinario y causas, etc.), asistencia a clase y puntualidad, relación con los compañeros (si se relaciona bien con ellos, si es aceptado/rechazado, si tiene pandilla, etc.), relación con el profesor (si acepta la autoridad del profesor, si busca o no la relación con el profesor, etc.), participación en clase, motivación e intereses, realización de tareas y trabajos (orden, limpieza, presentación), actitud en general, etc. También se detallan en este informe previo los problemas o dificultades que presenta el alumno así como las medidas educativas que ya se han adoptado y los resultados de las mismas. Además, y como conclusión de dicho informe, se elabora una propuesta razonada para la inclusión en el Aula, firmada por el director del Centro y el orientador.

En la mayoría de los casos los centros o institutos contactan antes directamente con los profesores del Aula Alternativa para estudiar la disponibilidad de plazas, comentar aspectos generales sobre el alumno que proponen y estudiar si se ajusta al perfil, entre otras cuestiones, antes de elaborar el informe.

Segundo. Antes del inicio de curso se hace una previsión y se elabora un listado de posibles candidatos. En el mes de septiembre se concretan los alumnos que definitivamente se incorporarán al Aula y a finales de ese mes comienza la intervención directa con ellos. Está establecido que a lo largo del primer trimestre, se podrán ir incorporando alumnos al Aula. Muy excepcionalmente se propondrán alumnos para su incorporación al Aula durante el segundo trimestre y en ningún caso durante el tercero; no obstante, en varias ocasiones, llegan menores procedentes de centros de internamiento, que han estado cumpliendo alguna medida judicial y se admiten en el Aula casi al final de curso, debido a que resulta difícil la incorporación a un grupo ordinario. Sería deseable que las medidas judiciales con menores infractores contemplaran el calendario escolar con el fin de evitar situaciones como la descrita. Así mismo, es deseable que se comience con el grupo ya formado en el mes de septiembre, la incorporación progresiva de los alumnos a lo largo del curso no es positiva, pues, entre otras cuestiones, es al comienzo de curso cuando se realizan actividades de conocimiento y de cohesión del grupo, se trabajan las normas y matices de las mismas, etc.

Tercero. La Asesoría de Atención a la Diversidad, en común acuerdo con los profesores del Aula Alternativa, analizarán cada propuesta y en, base a ello, aceptarán o no la incorporación del alumno.

Cuarto. Una vez aceptado al candidato, el Director Provincial autoriza la propuesta de admisión para ese curso mediante un documento expreso a tal efecto (véase Anexo II).

Quinto. Se realiza una entrevista inicial con los padres o tutores legales y con el alumno en las instalaciones del Aula. En ella se les explica todo el Programa muy detalladamente y se les entrega un dossier con las condiciones y normas de funcionamiento por escrito.

Sexto. Los padres o tutores legales autorizarán la incorporación del alumno al Aula una vez conocidas, aceptadas y firmadas las condiciones establecidas (véase Anexo III).

Séptimo. Se firma un compromiso por parte del alumno mediante un contrato (véase Anexo IV). Tanto los padres o tutores legales como el alumno se comprometen a cumplir las normas y el horario establecido, así como a colaborar para el buen funcionamiento del Programa.

b) Condiciones de permanencia en el Programa

Además del protocolo que se debe cumplir para que un alumno sea admitido en el Aula Alternativa, también se han establecido las siguientes condiciones para que el alumno pueda permanecer en ella durante todo el curso escolar:

- El alumno pertenece al centro ordinario en el que está matriculado y, a todos los efectos administrativos y legales, será un alumno más del centro. Con objeto de materializar este aspecto el centro de origen nombrará un tutor de ese alumno (preferentemente el tutor del grupo-clase al que el alumno pertenezca), el cual establecerá contacto periódico con los profesores del Aula, intercambiando la información pertinente y tomando las decisiones oportunas en cada momento. A tal efecto se elabora el documento correspondiente (véase Anexo V) en el que también firma el director del centro ordinario la autorización de incorporación de ese alumno.
- Una vez admitido el alumno en el Aula se establece un periodo de prueba, tras el cual se decidirá sobre su incorporación definitiva o no. Se contempló esta condición en algunos cursos, pero no en otros porque cuando un alumno ya es admitido en el Aula, el regreso al centro de origen resulta, en la práctica, muy difícil.
- Si se observase que, por cualquier causa, el alumno no se adapta a este recurso educativo o que no existe un aprovechamiento óptimo del mismo, será dado de baja del Aula Alternativa, quedando obligado oficialmente a acudir al centro de origen. En realidad resulta costoso este proceso, de hecho de los seis alumnos expulsados del Programa, ninguno se reincorporó al centro ordinario.
- Cuando un alumno sea dado de baja porque los profesores así lo consideran (el incumplimiento de las normas será el motivo fundamental), el Aula informa a la Dirección Provincial (Atención a la Diversidad) y desde allí se comunicará la baja oficialmente a los padres (véase Anexo VI) o tutores legales, al centro de referencia (véase Anexo VII), a la comisión de absentismo, etc. El Aula elude ya toda responsabilidad sobre este alumno una vez sea efectiva la baja.
- Al finalizar el curso, el Aula Alternativa elaborará un informe personalizado (véase Anexo VIII) de cada alumno que será remitido a los centros de origen para que se adjunte al expediente académico.

A modo de resumen se ha elaborado el siguiente cuadro (Figura 16)

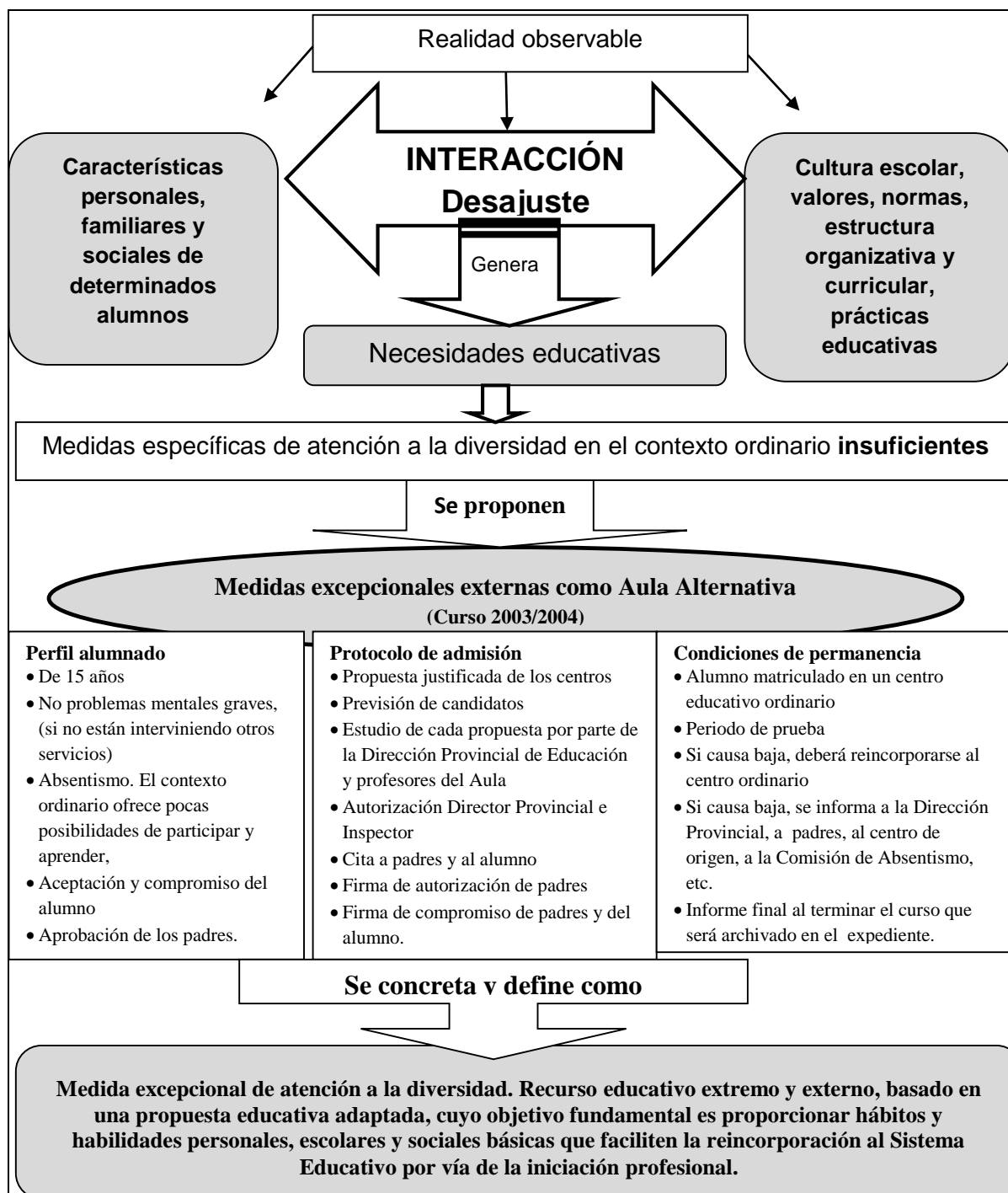


Figura 16. Planteamiento general del Proyecto “Aula Alternativa”

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 16 quedan reflejadas las causas que originan la implementación de medidas como Aula Alternativa, los procesos de incorporación de alumnos, así como la definición y sentido de este recurso educativo.

En coherencia con lo ya reflejado en los Capítulos precedentes, se quiere destacar en dicha Figura el carácter relativo e interactivo de las necesidades educativas, las cuales no solamente quedan configuradas por las características personales, familiares y sociales de los alumnos, sino también de la interacción de éstas con el planteamiento educativo que la institución escolar realice.

La escuela, lejos de considerar que es la interacción entre las características de los alumnos y la propuesta educativa que ella realiza la que origina las necesidades, se inclina por hacer recaer la responsabilidad de esas necesidades exclusivamente en el alumno (modelo del déficit) que no alcanza los aprendizajes comúnmente establecidos y elude, la escuela, aquella responsabilidad que le corresponde. Establece un modelo de currículo ordinario para la mayoría y otro segregado y devaluado para determinados alumnos (de Pedagogía Terapéutica o de Educación Compensatoria). Para otros alumnos, ni siquiera este currículo segregado y devaluado que se plantea sirve porque se les atribuyen unas características y necesidades personales, familiares y sociales tan específicas que la escuela ordinaria no tiene la disposición necesaria para abordarlas.

La escuela de secundaria obligatoria no está dispuesta a asumir su responsabilidad, que consiste en no excluir a nadie y garantizar el éxito educativo para todos, haciendo a todos aprender y participar de la oferta educativa común. Ello exige modificar y ajustar con normalidad (sin segregar, clasificar, o etiquetar) sus planteamientos educativos, su cultura, tradición, valores, currículo o sus normas. Una vez más, el discurso se presta a que se reclame una necesaria y urgente reflexión profunda sobre la escuela que conduzca a una revisión sobre los principios, funciones y finalidades de la misma, sobre las estructuras organizativas y curriculares que se aplican y sobre las prácticas educativas que se vienen desarrollando en los centros ordinarios.

1.5.- Recursos humanos y materiales

Para poder materializar el proyecto se deben prever unos mínimos recursos humanos y materiales. Además de los espacios e instalaciones disponibles anteriormente mencionados, el Aula Alternativa ha contado durante todo el periodo con un conserje y personal de limpieza suficiente. El Ayuntamiento de Burgos, excepcionalmente, decidió mantener estos servicios, aunque los alumnos que se atienden son de Educación Secundaria y, por lo tanto, este tipo de servicios los debe proporcionar la Administración Autonómica. Es cierto que en algunos cursos se ha intentado ajustar a las necesidades reduciendo horas a este personal.

En cuanto a personal docente, varios profesores han colaborado con el Programa en los diferentes momentos. Se detalla a continuación de forma cronológica el profesorado con el que ha contado este recurso educativo:

- Durante los once primeros cursos (periodo que comprende este estudio) se ha mantenido el mismo profesor a tiempo completo, propuesto por la Dirección Provincial de Educación, perteneciente al Cuerpo de Maestros y en situación administrativa de Comisión de Servicios (la persona que suscribe esta Tesis). Otros docentes que se

mencionan a continuación han ido variando en los diferentes cursos, desempeñando una inestimable labor educativa y realizando todos ellos una gran aportación al Programa, tanto al diseño como al desarrollo del mismo.

- A lo largo del primer curso (2003-2004) el Aula dispone de un orientador perteneciente a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de sector con una dedicación de una mañana cada 15 días. Su función es de apoyo al profesor del Aula y orientar la acción educativa. Este profesional ha acudido al Aula en el horario establecido y siempre que se le ha requerido y se ha considerado necesario, ha estado constantemente muy pendiente de la evolución del Programa, ayudando, aportando ideas y orientando sobre determinadas cuestiones que iban surgiendo.
- Durante el segundo curso (2004-2005), además del profesor a tiempo completo y del orientador (una mañana cada 15 días), se cuenta con la colaboración de un trabajador social de Cáritas durante 6 horas a la semana.
- En el tercer curso (2005-2006) se sustituye este trabajador social por una profesora a media jornada, contratada mediante un convenio de colaboración entre Cáritas y el Ayuntamiento de Burgos.
- El cuarto curso se cuenta con otra profesora funcionaria, propuesta por la Dirección Provincial de Educación durante 6 horas a la semana, pero ya no se dispone del orientador.
- Tras cuatro cursos consecutivos de reivindicar en numerosas ocasiones a la Administración Educativa que estableciera, con carácter permanente y definitivo, la presencia de dos docentes a tiempo completo con la categoría profesional de funcionarios pertenecientes a algún cuerpo docente de la Junta de Castilla y León, por fin, a partir del quinto curso (2007-2008), se hace efectiva dicha reivindicación. Desde entonces, el Aula Alternativa adquiere mayor estabilidad, ganando en múltiples aspectos organizativos y metodológicos. Si la estabilidad del personal docente es muy importante para el desarrollo de cualquier plan educativo, lo es más si cabe cuando se habla de programas con una dificultad especial de desarrollo.

Se han abordado hasta aquí los aspectos generales del Proyecto Aula Alternativa tales como el origen y justificación, definición concreta del recurso, el perfil de alumnado y los procedimientos para su incorporación, así como los recursos materiales y humanos con los que se ha contado a lo largo de los once cursos escolares.

No se puede entender cualquier propuesta educativa sin conocer las características de los alumnos a los que se dirige y aquellos aspectos relevantes de su entorno socio-familiar. Es el motivo por el que antes de continuar exponiendo facetas concretas de la oferta educativa que realiza el Aula Alternativa, vamos a detallar cómo son las familias de los alumnos que han pasado por ella a lo largo de estos once cursos escolares, y cuáles son las características propias de estos alumnos. En coherencia con lo expuesto en la Figura 15, conocer las características y necesidades de las familias y de los alumnos, va a ofrecer información relevante para comprender algunas de las claves sobre cómo debe ser la oferta educativa que se realice para responder a las necesidades educativas que presentan estos

alumnos. La interacción entre aquellas necesidades y esta oferta es evidente y determinará el resultado y los logros alcanzados y de las nuevas necesidades que presenten los alumnos. Dicha oferta se expondrá en otro apartado posterior.

2.- LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS DEL AULA ALTERNATIVA

Se pretende con este apartado conocer cuáles son las características más destacadas de las familias de los alumnos que han pasado por el Aula Alternativa durante estos once cursos escolares. Aunque ya se tiene una idea general sobre cómo pueden ser este tipo de familias, muchas veces estas ideas generales nos inducen a error y están llenas de prejuicios, se tiende a generalizaciones infundadas, se destacan equivocadamente unas características sobre otras que pudieran ser más significativas, etc. Con este estudio pretendemos el acercamiento a un conocimiento más objetivo sobre el entorno familiar del alumnado que nos permita extraer algunas conclusiones en favor de optimizar los procesos educativos llevados a cabo en contextos escolares, tanto ordinarios como extraordinarios.

Por otro lado, creemos que es fundamental el conocimiento del entorno familiar, de aquella información que sea útil y relevante para la labor docente, tanto para el diseño como para el desarrollo de la práctica educativa. En los centros escolares ordinarios, en general, se tiene un gran desconocimiento de esta información o se tiene un conocimiento sesgado acerca del entorno familiar del alumno. Ello supone emitir juicios falsos sobre un determinado alumno, o no comprender muchas veces, por ejemplo, los cambios de actitud y de comportamiento que se producen en un momento determinado, o la variabilidad de formas de pensar, sentir y actuar que se dan en el alumnado, entre otras cuestiones, que podrían ser muy aprovechables para mejorar los procesos educativos.

La información que presentamos a continuación se ha obtenido de diversas fuentes:

- Por un lado, de todas las reuniones, contactos y entrevistas realizadas a lo largo de todo el curso con cada familia (véase apartado más adelante). De estas reuniones se extrae mucha información que luego puede ser de utilidad en la intervención diaria con el alumno, por ejemplo, comprender muchas actitudes y conductas del hijo y poder actuar educativamente de la manera que se crea más oportuna.
- Por otro lado, a lo largo del curso, el propio alumno comparte con los profesores, a veces sin pretenderlo, todo su *universo*: familia, amigos, amores, inquietudes personales, intimidades, etc., y a partir de aquí, se establece un vínculo afectivo con los profesores basado en el respeto y la confianza mutua. Vínculo que se va forjando día a día facilitado por la metodología, la línea educativa, la organización o las actividades que se desarrollan en el Aula. La Revisión individual es un elemento clave para esto, como se verá.
- Toda esta información obtenida sobre cada alumno en el día a día se recoge en unos Libros de registro anuales (véase Figura 60) como explicaremos más adelante. Estos Libros constituyen una rica fuente de información sobre cada alumno; además, dicha

información se dispone de una manera muy estructurada y organizada, lo cual ha facilitado la recogida de la misma para la elaboración de este trabajo.

- De los informes finales que el Aula elabora sobre cada alumno cuando termina el curso, ya se vio que también constituyen una fuente de información muy valiosa para esta Tesis.
- Una quinta fuente de la información que aquí se refleja sobre las familias son los informes previos, que llegan al Aula antes de la incorporación del alumno, elaborados normalmente por los centros educativos ordinarios.

Para realizar el análisis de toda esta información se ha utilizado el programa SPSS 15.0. La muestra completa comprende 110 casos, correspondientes a los 110 alumnos que han pasado por el Aula en estos once cursos. Se ha elaborado una matriz en la que se han definido una serie de variables y en cada una de ellas se han introducido los datos correspondientes. En algunos *estadísticos* utilizados, en las tablas y gráficos, existen datos que el programa informático los contempla como perdidos en el sistema, corresponden a informaciones que no se conocen con certeza absoluta, se ha preferido excluirlas en algunas variables.

Apuntamos también que, tanto este apartado sobre las características de las familias como el siguiente sobre las características de los alumnos, guardan estrecha relación con el Capítulo I, concretamente con el punto 4 en el que se abordaban de manera extensa las causas del fracaso escolar. Se debe observar que estos alumnos del Aula Alternativa son también alumnos de fracaso y abandono escolar y por ello comparten muchas de las características sociales, familiares y personales que, de manera general, se atribuyen a las personas que no tienen éxito en la escuela y que la abandonan sin alcanzar los conocimientos y la formación básica. Por este motivo es posible que se deba remitir con frecuencia a dicho Capítulo.

2.1- Nivel económico de las familias

Comenzamos por analizar el aspecto económico de las familias. En la Tabla 12 se puede apreciar que más de un 44 % de las familias tiene “problemas económicos” o “graves problemas económicos”. Se considera que es un porcentaje muy elevado.

Tabla 12

Nivel económico de las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Alto	1	,9	1,0
	Medio, sin problemas	29	26,4	28,4
	Regular, algunos problemas	27	24,5	26,5
	Bajo. Problemas económicos	22	20,0	21,6
	Muy bajo. Graves problemas económicos	23	20,9	22,5
	Total	102	92,7	100,0
Perdidos	Sistema	8	7,3	
Total		110	100,0	

Solo un escaso 30 % parece no tener problemas de este tipo. Para extraer esta información no se ha recurrido a las oficinas de la Agencia Tributaria; como ya se ha señalado, la observación diaria del alumno, junto con distintas informaciones que se van recopilando acerca del entorno sociofamiliar durante los contactos mantenidos, hacen pensar que ofrecen cierto grado de fiabilidad a estos datos.

Se presentan en el gráfico siguiente (Figura 17) los datos agrupados en tres categorías y en porcentaje de familias. No se han considerado los 8 casos perdidos en el sistema, lo que significa que los porcentajes se aplican sobre el total de 102 casos.

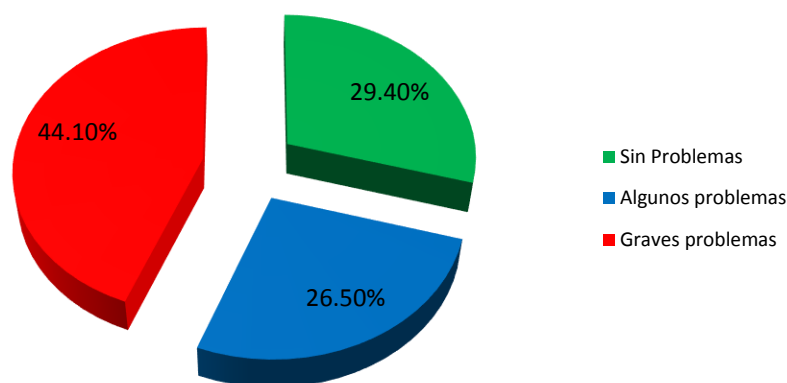


Figura 17. Nivel económico de las familias en porcentajes

Fuente: Elaboración propia.

El bajo nivel económico de las familias repercute en determinados aspectos del desarrollo del Programa. Si este nivel se sitúa por debajo de un umbral determinado (como es el caso de un 44% de las familias) en el que las necesidades más básicas no están suficientemente cubiertas, acarrea inestabilidad en los hijos, sobre todo en los adolescentes. Por citar algunos ejemplos vividos en la práctica cotidiana: el cambio constante de domicilio de algunos alumnos por no poder pagar el alquiler de la vivienda habitual, o no llegar algunos días al Aula por no tener tarjeta de autobús urbano, suponen algunas dificultades.

Por otro lado se observa que las familias con escasos recursos económicos, sobre todo familias de etnia gitana, no realizan una buena planificación del gasto ni una buena administración de los escasos recursos que poseen. Si no existen estas habilidades en las familias, tampoco en los alumnos, por ello se incluyen en la programación como objetivo de trabajo. Buenos ejemplos se encuentran al abordar contenidos y actividades relacionados con el consumo, el consumismo, planificación de gastos del hogar (por ejemplo, se estudian las facturas en los talleres de electricidad o de cocina y conceptos relacionados como el IVA, porcentajes, interés y descuento, etc.).

2.2.-Nivel cultural de las familias

Como indicador para determinar el nivel cultural de las familias se han considerado los estudios que poseen los padres. También se deduce de las formas de hablar, comportarse, razonar, etc., observadas en las entrevistas o contactos y que se recogían después en informes y documentos. Observemos la Tabla 13.

Tabla 13

Nivel cultural de las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Alto	12	10,9	11,9
	Medio	46	41,8	45,5
	Bajo	21	19,1	20,8
	Muy bajo	22	20,0	21,8
	Total	101	91,8	100,0
Perdidos	Sistema	9	8,2	
Total		110	100,0	

Se aprecia que tan solo 12 familias tienen un nivel cultural alto, quiere decir que alguno de los padres o los dos tienen estudios medios o superiores.

En cuanto al nivel sociocultural de las familias se puede decir que coinciden los porcentajes con el nivel económico en los dos grados más bajos de ambas variables consideradas independientemente, siendo el nivel cultural “bajo” y “muy bajo” en el 42,6% de los casos y el nivel económico correspondiente en un 44,1% de las familias.

Se destaca el escaso número de familias con un nivel sociocultural alto. Un número importante de familias se podría decir que tiene un nivel cultural medio, pero aun así no llegan a la mitad del total del porcentaje válido, que es sobre 101 casos. Si se agrupan los datos en tres categorías, en porcentaje de familias se obtiene el siguiente gráfico (Figura18).

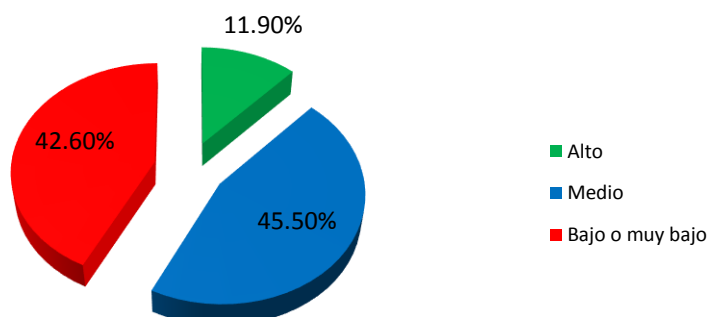


Figura 18. Nivel cultural de las familias en porcentajes

Fuente: Elaboración propia.

También se puede afirmar que estos datos no contradicen los resultados obtenidos en los estudios e investigaciones que se destacaban en el Capítulo I, los cuales relacionaban el nivel cultural de los padres y el fracaso escolar, como se comentará a continuación.

2.3.- Nivel económico y nivel cultural de las familias

Se pasa ahora a analizar en qué grado coinciden las familias con más o menos problemas económicos y con menor o mayor nivel cultural. Es decir, se analizará el grado de correlación entre estas dos variables de la muestra. Ya se veía como ambas variables, consideradas independientemente, muestran cierto paralelismo.

En la Tabla 14 se puede observar cómo un número importante de familias (19) que tiene un nivel económico muy bajo y con graves problemas, presenta también un nivel cultural muy bajo. Es llamativo que ninguna de las familias de nivel cultural alto (12) y medio (46), tienen graves problemas económicos.

Tabla 14

Contingencia. Nivel económico de la familia * Nivel cultural de la familia

		Nivel sociocultural de la familia				Total
		- Alto	- Medio	- Bajo	- Muy bajo	
Nivel económico de la familia	Alto	0	0	1	0	1
	Medio, sin problemas	8	16	4	1	29
	Regular, algunos problemas	1	19	6	1	27
	Bajo. Problemas económicos	3	11	6	1	21
	Muy bajo. Graves problemas económicos	0	0	4	19	23
Total		12	46	21	22	101

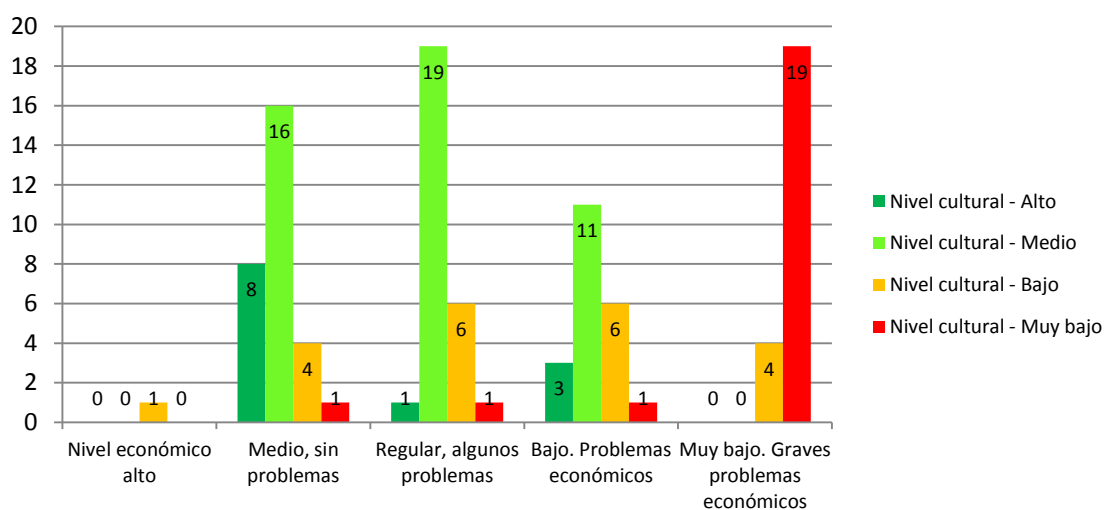


Figura 19. Nivel económico y nivel cultural de las familias

Fuente: Elaboración propia.

Todo parece apuntar que existe una gran relación entre el nivel económico y el nivel cultural de las familias de la muestra estudiada, como se puede apreciar en el gráfico anterior (Figura 19). El color representa el nivel cultural y la longitud de las barras representa el número de familias que se sitúan en cada grado de la variable “problemas económicos”.

Prácticamente toda la literatura consultada en el Capítulo I (Feito, 1990; Lozano, 2003; Acevedo, 2003; Marchesi, 2003; Marchesi, et al., 2004; Escudero, 2005b; Martínez-Otero, 2009; Fernández Enguita et al., 2010 y Carabaña, 2012, entre otros), pone de manifiesto que factores sociofamiliares y concretamente la clase social y el nivel cultural de la familia y, sobre todo, los factores afectivos y relacionales como el clima familiar, las expectativas, la implicación en los estudios de los hijos, entre otros, tienen un gran peso y determinación sobre las causas del fracaso escolar. Aseguran, muchos de estos autores, que el factor con más peso en el proceso de salida del sistema educativo y por lo tanto en el fracaso escolar es la clase social del alumno, determinada por el nivel económico y el nivel cultural fundamentalmente. Hijos de padres con pocos estudios o con trabajos u ocupaciones que exigen poca cualificación, representan un alto porcentaje de alumnos con fracaso escolar, manifestado en indicadores como la repetición de curso, peores resultados escolares, no completar la ESO y no seguir estudios postobligatorios (Fernández Enguita et al., 2010).

También se apuntaba en el citado Capítulo que algún estudio no encontraba que el factor económico de la familia estuviera tan relacionado con el fracaso escolar (Fernández Enguita, 2012a). Otros estudios por el contrario indicaban que repiten más los alumnos que pertenecen a grupos con un nivel socioeconómico más bajo (Comisión Europea, 2008b, Citado por EURYDICE, 2011).

Lo que interesa destacar es que las familias de los alumnos que han pasado por el Aula Alternativa tienen un nivel económico bajo y un nivel cultural también bajo y que ambas variables guardan correlación significativa. Datos que son coherentes con la investigación especializada sobre el tema. Se puede concluir en este sentido que, coincidiendo con todos los autores consultados, la familia, el nivel cultural de la misma, el nivel económico y la clase social a la que pertenezca tienen mucha influencia en el fenómeno del fracaso escolar, aunque no sean los únicos factores implicados.

Tanto la observación sobre la práctica educativa, como la literatura consultada, nos llevan a afirmar que las familias con niveles socioeconómicos y culturales más bajos, como pueden ser las del Aula Alternativa, presentan rasgos y características que no son favorecedoras del éxito escolar: valoran menos la escuela y lo que allí se propone, estimulan menos a sus hijos, tienen menos recursos lingüísticos y culturales, las expectativas sobre sus hijos son más bajas, el sistema de valores y normas de la familia es menos coincidente con el de la escuela, entre otros. Todo ello repercute en la motivación, en los aprendizajes, y en definitiva, está favoreciendo el fracaso escolar.

2.4.- Problemas familiares

A continuación se analizará si existen problemas familiares que inciden en el aprendizaje y en el desarrollo general de sus hijos.

Sin pretender ser exhaustivos y con el fin de ofrecer algunas referencias sobre lo que se entiende por problemas familiares, se considera que una familia tiene importantes, graves o muy graves problemas familiares cuando no existen normas ni límites en el núcleo familiar; el hijo lleva un ritmo de vida sin orden, ni hábitos, y los horarios se escapan totalmente del control y supervisión de los padres; en la familia hay muy poca o nula capacidad para educar, para fomentar y favorecer un desarrollo evolutivo saludable de los hijos, entre otros. Se entiende que las familias sin problemas familiares aparentes o con algunos problemas familiares, son familias que tienen las dificultades comunes y típicas, para educar a sus hijos adolescentes, que se pueden presentar en cualquier hogar, donde los acontecimientos ocurren dentro de unos parámetros de cierta normalidad.

En este sentido, uno de los factores relacionados con problemas familiares es la desestructuración familiar. Se definió en el Capítulo I como “todo aquello que procede del ámbito familiar, que está generando inestabilidad e intranquilidad en la vida del alumno y que está afectando al ámbito escolar, impidiendo u obstaculizando que el desarrollo y los aprendizajes se produzcan con la normalidad que se producirían de no existir tal desestructuración”.

Durante todo el curso que el alumno permanece en el Aula se mantienen varias entrevistas y contactos con cada familia. En ellos los padres exponen de manera abierta sus problemas en casa. Otras veces es el propio alumno, en la interacción diaria o en el momento que se ha llamado “revisión individual”, quien comparte con los profesores los problemas existentes en el ámbito familiar. No se debe olvidar que otra importante fuente de información son los documentos e informes previos que llegan al Aula desde el centro educativo, desde Fiscalía de Menores o desde otras instituciones. De ellos también se ha extraído la información que presentamos.

Se muestran en la Tabla 15 los porcentajes sobre las frecuencias referidas a la existencia o no de problemas familiares y al grado de gravedad de los mismos.

Tabla 15

Problemas familiares que inciden o dificultan el desarrollo y los aprendizajes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Sin problemas familiares aparentes	8	7,3	7,3
Algunos problemas familiares	14	12,7	12,8
Importantes problemas familiares	16	14,5	14,7
Graves problemas familiares	24	21,8	22,0
Problemas muy graves Gran desestructuración familiar.	47	42,7	43,1
Total	109	99,1	100,0
Perdidos Sistema	1	,9	
Total	110	100,0	

Se observa en la Tabla 15 que un porcentaje altísimo de familias (43,1%) presenta gran desestructuración familiar. Casi un 80% de las familias tiene desde “importantes problemas familiares” hasta “gran desestructuración familiar” como se puede observar en la Figura 20 (datos representados por los colores rojizos). Solo un escaso 20% tiene “algunos problemas” o “sin problemas aparentes” (datos representados en tonos verdosos).

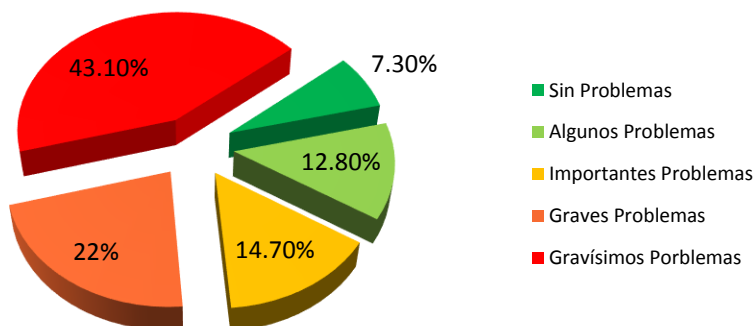


Figura 20. Problemas familiares en porcentajes de familias

Fuente: Elaboración propia.

En el estudio llevado a cabo por Fernández Enguita et al., (2010) se ha observado que hay una relación directa entre fracaso escolar y desestructuración familiar. Fullana (1998), por el contrario, en un estudio con adolescentes demostró que eran capaces de lograr un cierto nivel de éxito escolar a pesar de tener condiciones sociales adversas como desestructuración familiar y estar tutelados por los servicios sociales, dado que contaban con factores de protección como autoconcepto positivo, actitud positiva hacia el estudio y la escuela, entre otros.

Se abordan ahora dos factores muy relacionados con los problemas familiares y la desestructuración familiar, uno se refiere a si en la familia se ha producido algún tipo de intervención por parte de los servicios sociales, y otro, con quién vive el alumno durante el curso.

2.5.-Intervención de los servicios sociales en la familia

La intervención de algún servicio social en la familia, bien durante el curso en el que su hijo estuvo en el Aula o anteriormente, puede ser indicador de la existencia de algún problema familiar. A continuación, en la Tabla 16, se observa este factor.

Como se aprecia en la Tabla 16 solo en 24 familias (22% aprox.), se sabe seguro que no ha intervenido ningún servicio social de ayuda, independientemente del organismo promotor. En casi la mitad de las familias se constata que ha intervenido algún servicio social, y en el resto, aunque no se tiene constancia de ello, es muy probable que también hayan intervenido o por lo menos se ha constatado que la necesidad de tal intervención existe.

Tabla 16

Intervención en el ámbito familiar de los servicios sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	No	24	21,8	21,8
	Sí, *CEAS, Plan **PIF del Ayuntamiento, Promoción Gitana, Fundación Lesmes, etc.	53	48,2	48,2
	Se desconoce, pero podría ser, lo necesita.	33	30,0	30,0
	Total	110	100,0	100,0

Notas: *Centro de Acción Social. **Programa de Intervención Familiar.

Debido a que en un alto porcentaje de casos (30%) no se tiene certeza segura de que se haya desarrollado una intervención por parte de los servicios sociales, aunque se tenga sospechas de que lo necesitan, no se van a establecer correlaciones entre esta variable y otras como pueden ser “problemas familiares”. Solo apuntar al respecto que se da la concurrencia de que las tres cuartas partes de las familias en las que, o ha intervenido algún servicio social o lo necesita, coinciden aproximadamente con el porcentaje de familias (80%) que presenta importantes problemas familiares, graves problemas y gran desestructuración familiar. En la otra cuarta parte de las familias que no tienen problemas o solo algunos problemas familiares, no han intervenido los servicios sociales.

También podría resultar interesante correlacionar esta variable de “intervención de servicios sociales” con “nivel económico” o con “nivel cultural”, pero no se va a realizar por el motivo anteriormente expuesto. En cualquier caso, la alta intervención de los servicios sociales en las familias que se vienen analizando es un indicador de que esas familias presentan algunas dificultades de diversa índole.

2.6.- Personas con las que vive el alumno durante el curso

A continuación se va a analizar con quién vive el alumno durante el curso que está en el Aula, pues esto nos aportará información sobre la estructura familiar. Es un dato también muy relacionado con los problemas familiares.

Tabla 17

Personas con las que vive el alumno durante el curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Ambos padres biológicos viven con el alumno	45	40,9	40,9
El alumno vive solo con un progenitor (39 casos por estar separados y 3 casos por viudedad)	42	38,2	38,2
El alumno vive con un progenitor y con la pareja de este	10	9,1	9,1
Vive en centro de menores	7	6,4	6,4
Vive con otros familiares que no son su padre ni madre	6	5,5	5,5
Total	110	100,0	100,0

Se observa en la Tabla 17 que solo 45 alumnos, un 40,9 %, vivían con sus dos progenitores en el curso en el que estuvieron en el Aula. El resto 65 alumnos, cerca del 60%, no vivía con ambos padres biológicos en el domicilio familiar, mayoritariamente porque estos están separados o divorciados (no se entra en esa diferenciación), tres alumnos porque su madre se ha quedado viuda, siete alumnos por vivir en centros de menores con la tutela de la Administración y seis viven con otros familiares porque sus progenitores no pueden, por diferentes causas, abordar las tareas de tutelar a su hijo.

Como se aprecia, al menos un 45% de los padres biológicos de los alumnos no viven juntos por estar separados (se han descontado los 3 casos de viudedad). Tampoco se han incluido a las familias de los hijos que viven en centros de menores y con otros familiares (11,9%), y es muy probable que también ambos padres estén separados. Con ello se apunta que un elevado número de alumnos ha sufrido el proceso de separación de los padres. Se ha podido constatar que, en muchos casos, los procesos de separación de los padres han sido complicados.

En el gráfico siguiente (Figura 21) nos interesa remarcar el porcentaje de hijos que no viven con ambos padres biológicos (60% aproximadamente, coloreado en tonos rojizos), por las implicaciones que puede tener para el adolescente al que le falta habitualmente una figura paterna biológica de referencia.

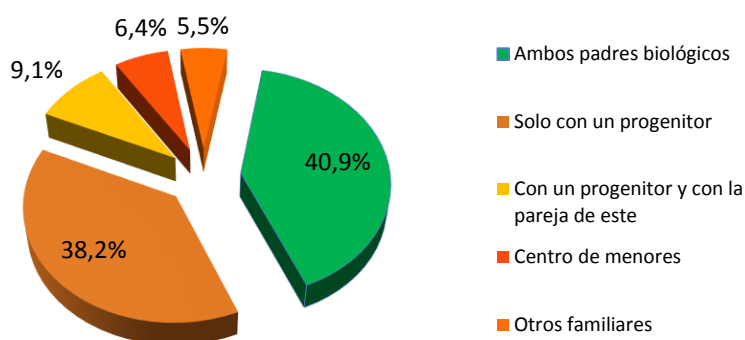


Figura 21. Personas con las que vive el alumno durante el curso en porcentajes de hijos

Fuente: Elaboración propia.

El estudio realizado por Fernández Enguita et al. (2010), encontraron relaciones importantes entre los modos de convivir del alumno y el fracaso escolar. Los indicadores de fracaso observados fueron: repetición de curso, proseguir estudios postobligatorios y resultados en las Pruebas PISA 2003. Concluyen estos autores que hay mayor riesgo de fracaso en alumnos que conviven en familias monoparentales y, ese riesgo es mucho mayor, cuando los alumnos viven con otros familiares que no son sus padres biológicos o cuando viven en centros de menores. Se encuentra pues en el análisis que venimos realizando cierta coherencia con el estudio citado.

Como implicaciones educativas y para el desarrollo del Proyecto, sin entrar en cuestiones de más profundidad y al margen de muchos matices a considerar (no es objeto de este trabajo), se confirma que, el hecho de que el alumno no viva con ambos progenitores, acarrea algunos problemas y dificultades las cuales se abordan en el Programa educativo con naturalidad y empeño. Por un lado, se hace más laboriosa la colaboración familia-Aula, hay que contactar con los dos progenitores por separado, la información se distorsiona y se interpreta de diferentes maneras. Por otro lado, en separaciones traumáticas, existen rencillas y reproches que salen a la luz y afectan enormemente al bienestar emocional del hijo. Otros factores relacionados como la disparidad de criterios entre el padre y la madre a la hora de establecer y mantener pautas concretas de comportamiento y de convivencia en casa, la falta de supervisión, de control y de establecimiento de normas y límites claros, tan necesarias en estas edades, ya que el adolescente aprovecha la coyuntura para hacer en cada momento lo que le apetece. Son factores que no favorecen los aprendizajes, desencadenan conductas no deseadas en el hijo, obstaculizan la evolución y desarrollo integral del alumno, entre otras cuestiones.

Además, hemos de considerar aquellas familias cuyos hijos no viven con ninguno de los dos progenitores porque no se han podido hacer cargo de su tutela y educación y residen en centros de menores o con otros familiares. En estos casos también ha supuesto para el Aula tener que contemplar ciertas estrategias e intervenciones compensatorias que, simplificando mucho, se resumen en ofrecer al alumno (dentro de unos límites lógicamente) esa figura materna/paterna que el adolescente está buscando en el fondo y que en el entorno familiar no encuentra.

La característica de que casi un 60% del alumnado no viva con ambos progenitores hace más costoso el desarrollo del Programa, pero también por ello mismo, más necesario.

2.7.- Nivel cultural y problemas familiares

Otra de las cuestiones que se plantea en este análisis hace referencia a la relación entre el nivel cultural de las familias y los problemas familiares en casa que no favorecen, interfieren o dificultan los procesos de desarrollo y aprendizaje. Se ve esa correlación en la Tabla 18 siguiente.

Tabla 18

Contingencia. Problemas familiares. * Nivel sociocultural de las familias

		Nivel sociocultural de la familia				Total
		- Alto	- Medio	- Bajo	- Muy bajo	
Problemas familiares	Sin problemas familiares aparentes	3	5	0	0	8
	Algunos problemas familiares	3	5	6	0	14
	Importantes problemas familiares	1	3	8	4	16
	Graves problemas familiares	3	15	3	3	24
	Gran desestructuración familiar problemas muy graves	2	18	4	15	39
Total		12	46	21	22	101

Como se aprecia en la Tabla 18, 15 familias coinciden en tener un nivel cultural muy bajo y, al mismo tiempo, gran desestructuración familiar.

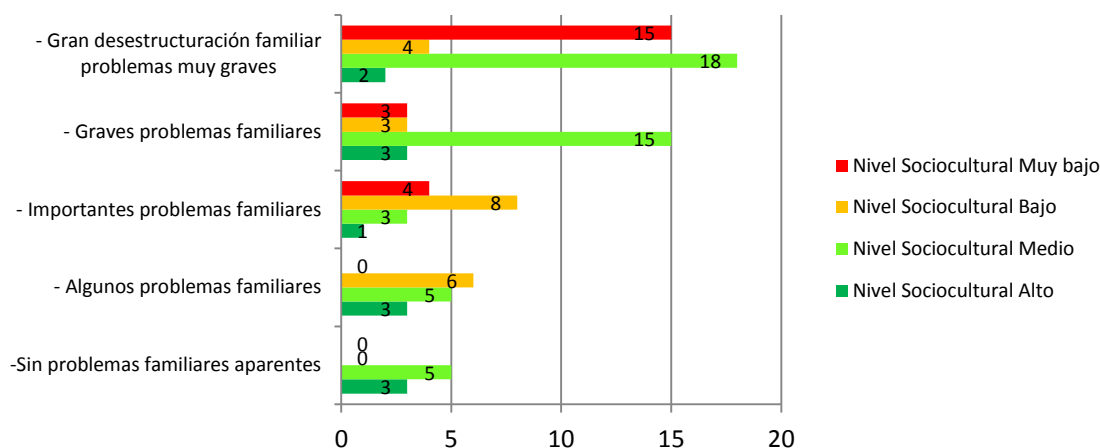


Figura 22. Nivel cultural y problemas familiares, en número de familias
Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior (Figura 22), en donde los colores representan el nivel cultural y la longitud de las barras el número de familias y su grado de problemas económicos, se aprecia que todas las familias de nivel cultural muy bajo presentan desde importantes problemas hasta gran desestructuración familiar.

Por el contrario, se aprecia que no existe ninguna familia de nivel cultural muy bajo que tenga solo algunos problemas o sin problemas familiares. Sin embargo, son las familias de nivel cultural medio, unas 36, las que tienen más problemas en casa.

Veamos ahora si existe alguna relación entre el nivel económico y los problemas familiares.

2.8.- Nivel económico y problemas familiares

Observemos la Tabla 19.

Tabla 19

Contingencia. Problemas familiares. * Nivel económico de las familias

		Nivel económico de la familia					Total
		Alto	Medio	Regular	Bajo	Muy bajo	
Problemas familiares.	Sin problemas familiares aparentes	0	8	0	0	0	8
	Algunos problemas	1	6	5	2	0	14
	Importantes problemas familiares	0	3	5	3	5	16
	Graves problemas	0	8	7	7	2	24
	Gran desestructuración.	0	4	10	10	16	40
Total		1	29	27	22	23	102

En cuanto a nivel económico y problemas familiares se obtienen los datos presentados en la Tabla anterior 19. Se aprecia cómo se agrupan los datos hacia la parte inferior derecha de la tabla, es decir, que las familias con más problemas en casa, también sufren los problemas económicos más graves.

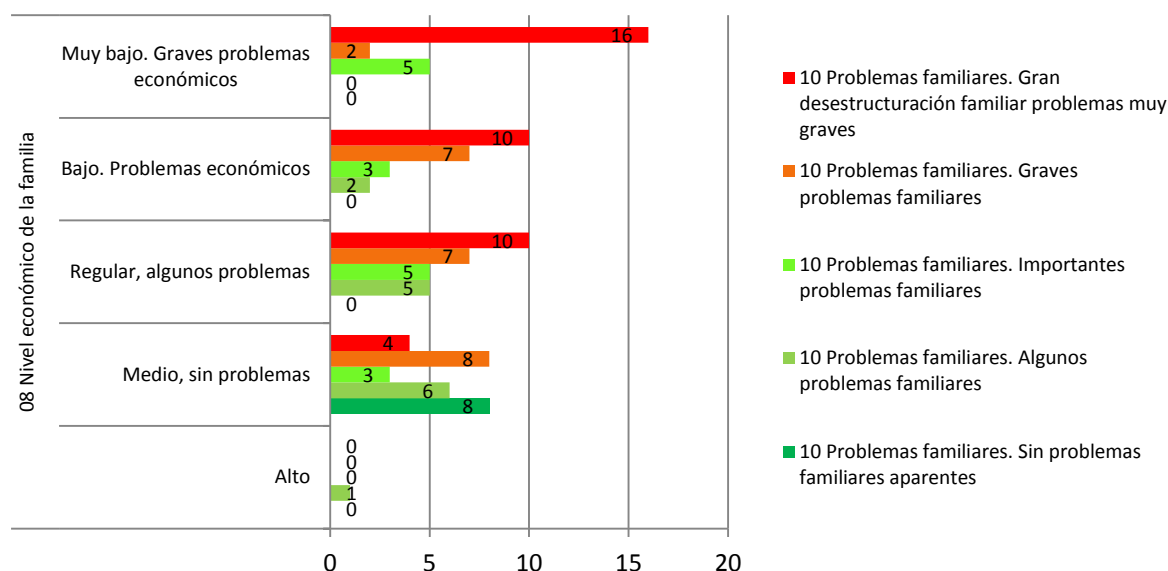


Figura 23. Nivel económico y problemas familiares en número de familias
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 23, donde el color representa la gravedad de los problemas familiares y la longitud de la barra en número de familias y su grado de problema familiar, se puede apreciar esa correlación entre problemas familiares y el nivel económico de la familia. Ascende progresivamente el número de familias con problemas familiares muy graves (barra roja) a medida que se van acercando a niveles económicos más bajos.

2.9- Grupos familiares

Se han clasificado a las familias en cuatro grupos que se denominan, a lo largo de esta exposición, “grupos familiares”:

- Sin etnia. Se denominan indistintamente “no gitanos” “payos” o “sin etnia” y se corresponde con el grupo familiar que no pertenecen a ninguno de los grupos siguientes.
- Mercheros. Se entiende por merchero el hijo de payo y gitana o viceversa, aunque no sea la acepción más exacta del término merchero.
- Gitanos. Alumnos de etnia gitana, ambos padres son gitanos.
- Inmigrantes. Se incluye a todos los alumnos extranjeros, independientemente del país de origen.

A efectos de este análisis se ha contabilizado, en la mayor parte de los apartados, conjuntamente al grupo gitanos y mercheros por ser muy pocos los pertenecientes al grupo de mercheros, porque las diferencias culturales no son considerables (al menos desde nuestro punto de vista y desde el interés de este estudio), y por simplificar la exposición y análisis de datos.

En la Tabla 20 se aprecian la frecuencia y porcentaje de alumnos pertenecientes a cada grupo familiar.

Tabla 20

Grupo familiar. Sin etnia, merchero, etnia gitana, inmigrante

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
No gitano	57	51,8	51,8
Merchero	4	3,6	3,6
Gitano	31	28,2	28,2
Inmigrante	18	16,4	16,4
Total	110	100,0	100,0

Del total de las familias de la muestra, 35 familias son de etnia gitana y merchera, que representa casi un 32%.

Por otro lado más de un 16% son inmigrantes. Tan solo algo más del 50% del alumnado del Aula procede de familias que no son ni gitanas, ni mercheras, ni inmigrantes, como se aprecia en la Figura 24.

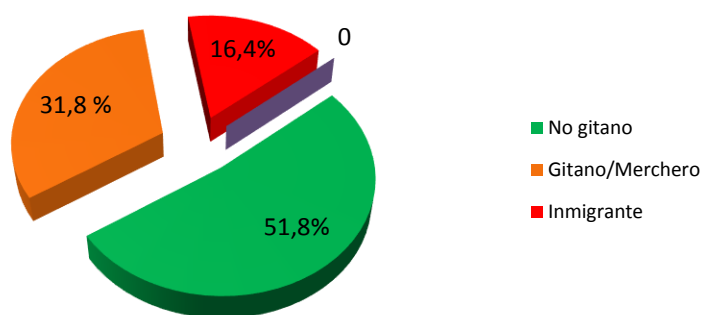


Figura 24. Grupos familiares en porcentajes

Fuente: Elaboración propia.

Se sospecha que la proporción en porcentajes de alumnos que acudieron al Aula Alternativa que pertenecen a los grupos familiares de gitanos-mercheros e inmigrantes, es muy superior al porcentaje que no acudió a este recurso, es decir, que acudieron a otros centros.

Para comprobarlo, sin pretensiones de ser exhaustivos, en el caso de los gitanos se ha recurrido a un estudio elaborado por Alfageme y Martínez Sancho (2004) sobre análisis demográfico de la población gitana. Los datos reflejan que en España, en el curso 2000-2001, estaban escolarizados 23.134 alumnos gitanos en ESO, que representan un 1,25 % sobre el total de alumnos que ese año cursaban en esa etapa. Si se atiende solo a los 1.316 alumnos gitanos que tenían 15 años, representan un 0,27% del total. En cualquier caso, si se comparan estos datos con el 32 % de familias gitanas cuyos hijos han pasado por el Aula se comprueba efectivamente la sospecha en este sentido.

En cuanto a las familias extranjeras, para saber si el porcentaje medio de alumnos inmigrantes que acudieron al Aula durante los once cursos es mayor o menor que el porcentaje medio de alumnos inmigrantes que acudieron a otros centros educativos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria a lo largo de ese periodo de tiempo, se ha recurrido a los datos que ofrece el Departamento de Estadística Educativa de la Junta de Castilla y León (<http://www.educa.jcyl.es/es/informacion/estadistica-ensenanza-universitaria>). Se han sumado los alumnos matriculados en ESO en Burgos y provincia a lo largo de los once cursos escolares (del 2003-2004 al 2013-2014) y ascienden a 142.764, de los cuales 12.850 eran extranjeros. Representan un 9 % de media a lo largo de todos estos cursos sobre el total de alumnos matriculados en la Etapa. En el Aula Alternativa el porcentaje de alumnos extranjeros asciende a 16,4%. Se puede concluir que los alumnos extranjeros que han pasado por el Aula Alternativa casi duplican el porcentaje de los que acuden a otros centros. Además, en este caso, se ha de considerar que ese 9%, que representa el número de alumnos de Castilla y León inmigrantes sobre el total de alumnos, se refiere a la Etapa de ESO, mientras que el 16,4 % del Aula se refiere a alumnos de 15 años. Ello significa que es aún mayor la diferencia.

El hecho de que exista una proporción muy superior de alumnos gitanos/mercheros e inmigrantes en el Aula en relación a otros centros, puede hacer pensar que son estos colectivos los más vulnerables, los que tienen hijos con más necesidades educativas específicas. A la luz de estos datos se plantean estas preguntas: ¿es más prevalente el fracaso escolar en los hijos de estas familias gitanas e inmigrantes?, ¿el fracaso escolar está más unido a estos colectivos vulnerables?, ¿es un factor determinante del fracaso escolar el pertenecer a un grupo social desfavorecido? Posiblemente sea un factor más que interactúa con otros muchos. Como señalan Fernández Enguita *et al.* (2010), algunas comunidades como las gitanas, que mantienen fuertes lazos con su propia cultura y tradición, tienen niveles de fracaso escolar y abandono temprano mucho más altos. Estas familias valoran poco la escuela y tienen una visión muy particular sobre el papel de la misma (como se ha podido comprobar a lo largo de todos estos cursos). Apuntan también estos autores que otra condición que aumenta las probabilidades de fracaso es la de ser alumnos extranjeros, y más concretamente la de los inmigrantes del Sur. Parece ser, en este caso, que las dificultades en los estudios proceden no tanto de que sean extranjeros, sino de la clase social a la que pertenecen, es decir, de su pertenencia a clases sociales más bajas. En conclusión, como ya se dijo en el Capítulo I, según autores como Fernández Enguita *et al.*

(2010); Fernández Enguita (2012b), la pertenencia a grupos minoritarios como gitanos e inmigrantes es un factor que causa o incide en el fenómeno del fracaso y abandono escolar.

Tras la observación de estos datos, nos podemos preguntar qué implicaciones efectivas tiene para el Programa que hayan sido beneficiarios del mismo un porcentaje de alumnos gitanos e inmigrantes considerablemente más elevado que el que asiste a otros entornos educativos. En el Aula, este fenómeno, ha supuesto una consideración natural hacia la diferencia. No se han previsto actuaciones especiales ni compensatorias, puesto que todo el Programa engloba acciones encaminadas al desarrollo de cada persona. Se piensa que una educación integral y personalizada es la mejor respuesta que se puede dar a la diversidad, así se intenta demostrar en esta Tesis. No obstante, se han hecho presentes, a lo largo de estos once cursos, las características detalladas en el Capítulo I respecto a estos colectivos. Se han considerado lógicamente al organizar y desarrollar la respuesta educativa.

Se va a analizar a continuación si en la muestra hay diferencias significativas entre las familias payas, gitanas/mercheras e inmigrantes respecto al nivel económico, nivel cultural y problemas en el ámbito familiar.

2.10.- Grupo familiar y nivel económico

Tanto en la Tabla 21 como en el gráfico (Figura 25) se aprecia que las familias gitanas y extranjeras tienen más problemas económicos que el resto de familias con unas diferencias muy significativas.

Tabla 21

Contingencia. Nivel económico * Grupos familiares

		Nivel económico de la familia					Total
		Alto	Medio, sin problemas	Regular, algunos problemas	Bajo. Problemas económicos	Muy bajo. Graves problemas económicos	
Sin etnia, etnia gitana, extranjero	No gitano	0	25	15	10	1	51
	Merchero	1	0	2	1	0	4
	Gitano	0	1	4	4	20	29
	Inmigrante	0	3	6	7	2	18
Total		1	29	27	22	23	102

En el gráfico siguiente (Figura 25) se han agrupado los datos de gitanos y mercheros considerándolos como pertenecientes a un único grupo familiar.

El color hace referencia al grupo familiar, mientras que la longitud de las barras representa el porcentaje de familias dentro de cada grupo respecto al nivel económico.

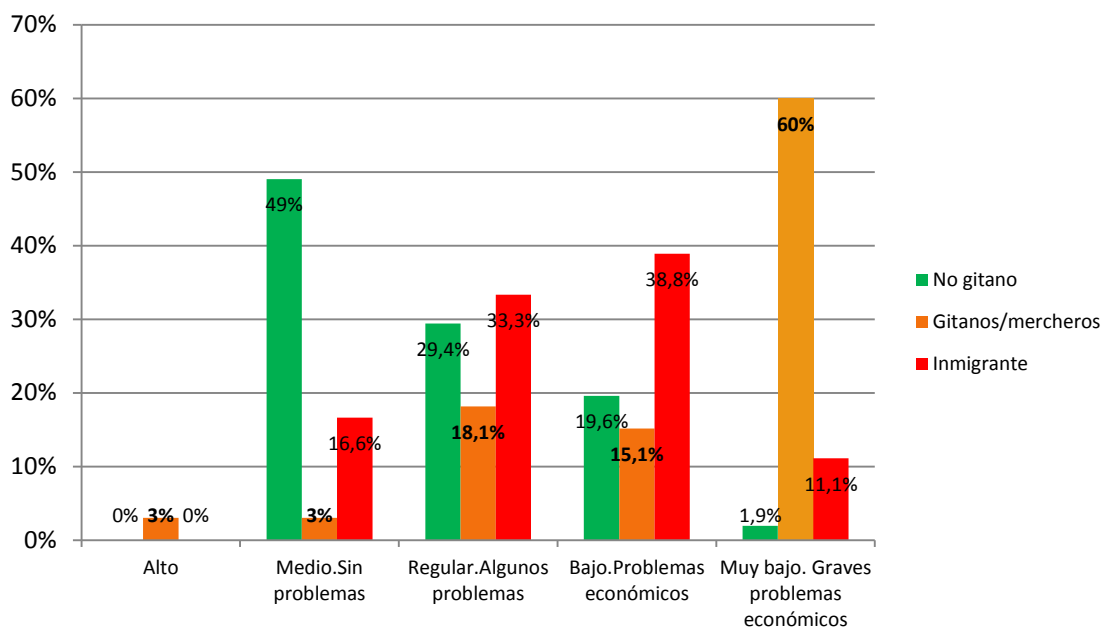


Figura 25. Nivel económico por grupos familiares en porcentajes

Fuente: Elaboración propia.

Se aprecia cómo las barras verdes (no gitanos) a medida que se desplazan hacia la parte izquierda (mayor nivel económico) van aumentando el porcentaje de familias. Lo contrario ocurre con las familias gitanas/mercheras e inmigrantes (barras naranjas y rojas), aumenta el porcentaje a medida que se avanza a menor nivel económico.

Por otro lado destaca el dato que de las 29 familias gitanas aquí contabilizadas, 20 de ellas (un 70%) presenten muy graves problemas económicos, 4 familias (13,8%) con problemas económicos y solo una familia parece no presentar problemas de este tipo. Casi todas las familias gitanas tienen problemas económicos, la mayoría muy graves, mientras que el 78,4% de todas las familias payas (51), no presenta problemas económicos o presenta algunos problemas económicos. Frente a esta polaridad de datos entre familias payas y gitanas, se sitúan las familias extranjeras, cuyos datos se distribuyen más regularmente, siendo una mayoría de familias las que presentan entre “problemas económicos” y “algunos problemas”.

Ya se comentaron las repercusiones que para el Proyecto tienen estos importantes problemas económicos que presentan un buen número de familias.

2.11.- Grupo familiar y nivel cultural

Observemos ahora si hay diferencias entre los grupos familiares en cuanto a nivel cultural. En la muestra se han encontrado, como reflejan la tabla y el gráfico siguiente, que sí existen diferencias importantes.

En la Tabla 22 se consideran los datos en número de familias dentro de cada grupo. Así se aprecia como en el grupo de gitanos, 19 familias de las 29 familias contabilizadas, tienen un nivel cultural muy bajo y las otras 10, bajo.

Tabla 22

Contingencia. Nivel cultural *Grupos familiares

		Nivel sociocultural de la familia				Total
		- Alto	- Medio	- Bajo	- Muy bajo	
Sin etnia, etnia gitana, extranjero	No gitano	10	34	5	2	51
	Merchero	0	1	3	0	4
	Gitano	0	0	10	19	29
	Inmigrante	2	11	3	1	17
Total		12	46	21	22	101

En el grafico siguiente (Figura 26), se representan los porcentajes de familias dentro de cada grupo. Observemos como el porcentaje de familias gitanas/mercheras (barras naranjas) aumentan a medida que se avanza hacia un nivel cultural más bajo.

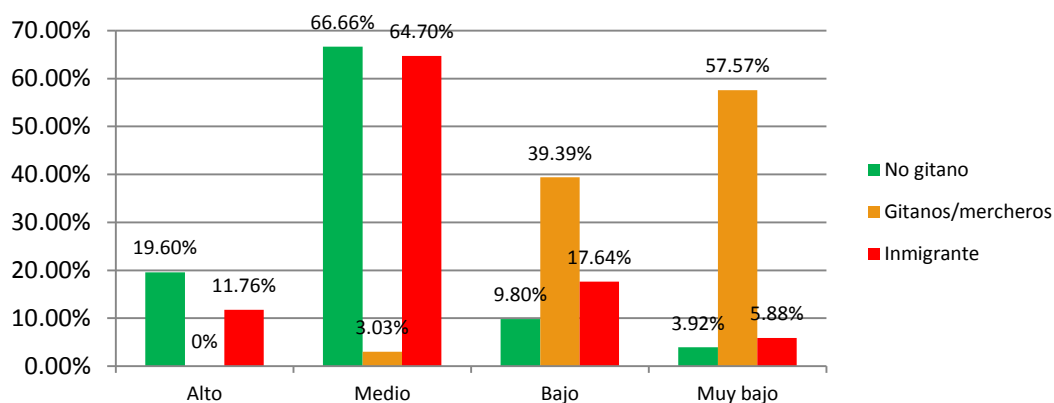


Figura 26. Nivel cultural por grupos familiares en porcentajes

Fuente: Elaboración propia.

Se destaca que un gran porcentaje de familias payas tienen un nivel cultural medio.

Al igual que ocurre con el nivel económico, las familias gitanas tienen un nivel cultural significativamente más bajo que el resto. Las familias extranjeras, a diferencia del nivel económico, tienen un nivel cultural más alto que las familias gitanas, aunque sigue siendo más bajo que el de las familias que no son ni gitanas ni inmigrantes.

Estos datos vienen a confirmar de nuevo que está más unido el fracaso escolar y la exclusión escolar a familias con un nivel cultural bajo o muy bajo.

2.12.- Grupo familiar y problemas familiares

Se va a estudiar ahora si hay diferencias en los distintos grupos familiares en cuanto a los problemas en casa que influyen en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

En la tabla siguiente (Tabla 23) se recogen los datos en número de familias.

Tabla 23

Contingencia. Grupo familiar * Problemas familiares

		Problemas familiares					Total
		Sin problemas familiares ap	Algunos problemas familiares	Importantes problemas familiares	Graves problemas familiares	Muy graves problemas Gran desestructuración	
Sin etnia, etnia gitana, extranjero	No gitano	8	6	5	14	24	57
	Merchero	0	2	1	0	1	4
	Gitano	0	4	8	3	15	30
	Inmigrante	0	2	2	7	7	18
Total		8	14	16	24	47	109

Se observa que presentan importantes problemas, graves problemas o muy graves problemas familiares un 75,4%, (43 de 57) de las familias payas. Se asemeja al porcentaje de las familias gitanas y mercheras en esta situación, un 82,3% (28 de 34). Sube un poco ese porcentaje hasta un 88,8% cuando se habla de familias extranjeras (16 de 18). Son porcentajes bastantes altos en los tres grupos sin haber grandes diferencias entre ellos. No ocurría lo mismo en lo referente al nivel económico y cultural, en donde sí se presentaban diferencias significativas.

Si calculamos la media aritmética ponderada de estos tres porcentajes que se acaban de señalar, se obtiene: $(75,4\% \times 43) + (82,3\% \times 28) + (88,8\% \times 16) / 87 = 80\%$

El 80% de familias del Aula tiene muchos problemas en casa que dificultan el aprendizaje. Dato que coincide con el que se indicaba en el apartado 2.4, donde se analizaban los problemas familiares sin relacionarlos con el grupo familiar.

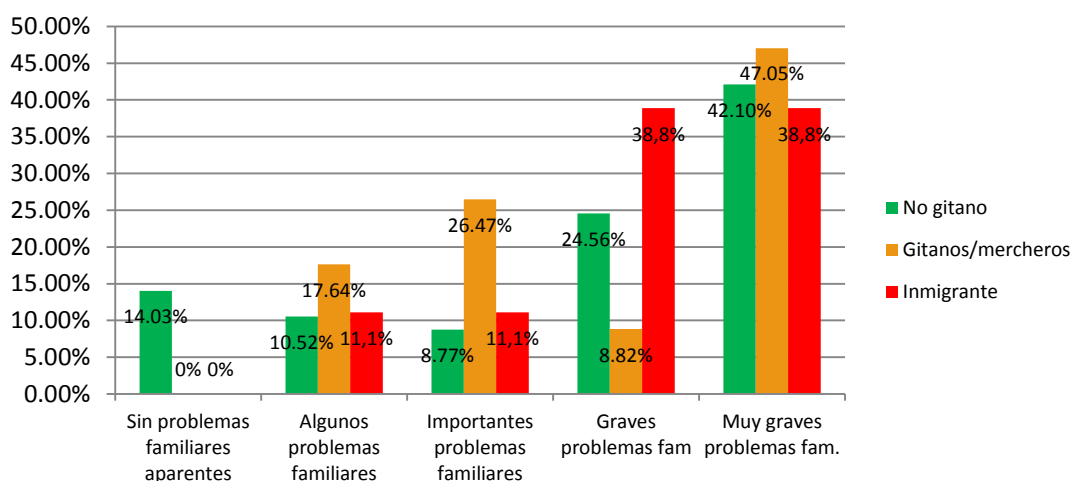


Figura 27. Problemas familiares por grupos en porcentajes

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior (Figura 27) se refleja el porcentaje de familias dentro de cada grupo y su nivel económico.

A medida que se avanza hacia la derecha (mayores problemas familiares), aumentan considerablemente el porcentaje de familias en los tres grupos.

Se puede concluir que el porcentaje total de familias de la muestra con “importantes problemas”, “graves problemas” o con “gran desestructuración familiar” es enormemente elevado en todos los grupos familiares, no habiendo diferencias importantes entre los distintos grupos familiares cuando se habla de problemas en casa.

Las implicaciones educativas y para el desarrollo del Proyecto Aula Alternativa ya se han venido apuntando. Supone un reto educativo importante poder ayudar, en sentido más amplio del término, a tantos alumnos que presentan problemas en su ámbito familiar que dificultan el aprendizaje y el desarrollo.

2.13.-Personas con las que vive el alumno por grupos familiares

Si se analiza con quién vive el alumno durante el curso en los diferentes grupos de familias, se muestran los datos de la Tabla 24 siguiente en número de alumnos:

Tabla 24

Contingencia. Grupo familiar * Personas con las que vive el alumno

		Personas con las que vive el alumno					
		Ambos padres biológicos viven con el alumno	El alumno vive solo con un progenitor por estar separados (3 por viudedad)	El alumno vive con un progenitor y con la pareja de este	Vive en centro de menores	Vive con otros familiares que no son su padre ni madre	Total
Sin etnia, etnia gitana, extranjero	No gitano	21	20	6	6	4	57
	Merchero	2	2	0	0	0	4
	Gitano	19	9-3(viudedad)=6	0	1	2	31
	Inmigrante	3	11	4	0	0	18
Total		45	42	10	7	6	110

En el grupo de los payos solo el 36,8% de alumnos vive con sus dos padres biológicos, el resto se distribuye del siguiente modo: viven separados por divorcio o separación un 45,6 %, un 10,5% de los alumnos payos viven en centro de menores un 7% con otros familiares.

En el grupo de gitanos/mercheros llega hasta un 60% de los alumnos que viven con ambos progenitores, el resto no vive con ambos padres biológicos: un 22,8% por estar separados, un 8,5% por viudedad, 2.8 % por vivir en centros de menores y un 5,7% por vivir con otros familiares. Ningún alumno de este grupo vive con un padre biológico y con la pareja de este.

En el grupo de inmigrantes se tiene que solo un 16,6% viven con ambos progenitores, un elevado 83,3% vive con un solo padre biológico por estar separados y ningún alumno inmigrante vive ni en centro de menores ni con otros familiares.

Se ha realizado el gráfico siguiente (Figura 28) con objeto de visualizar todos los porcentajes aportados.

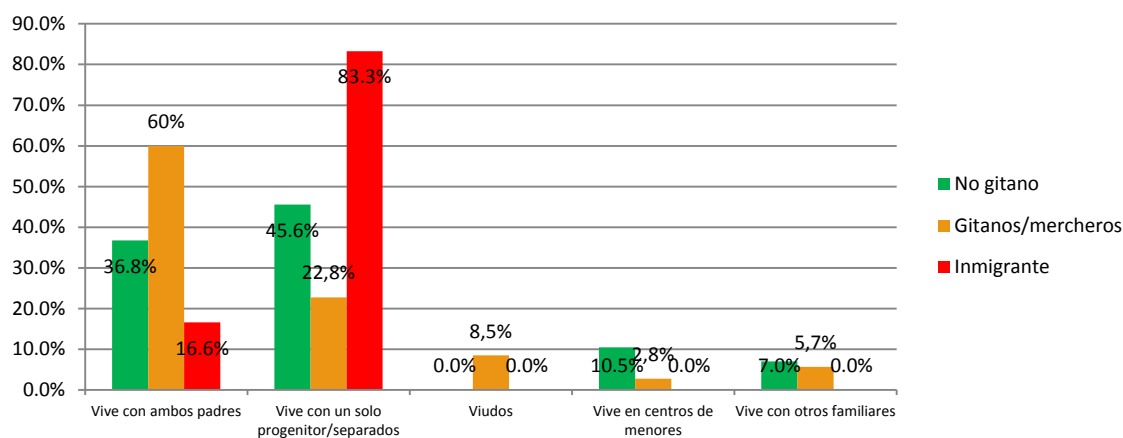


Figura 28. Personas con las que vive el alumno por grupos familiares en porcentajes.

Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de estos años se ha observado que en el colectivo gitano/merchero hay menos separaciones de matrimonios que en los payos y muchas menos que en los alumnos que vienen de otros países. Los datos de esta muestra así lo corroboran.

Del análisis que se ha realizado se desprende que, en el colectivo gitano, muchos más alumnos viven con ambos padres biológicos que en los otros dos grupos a pesar de tener más problemas económicos, menor nivel cultural y un nivel considerable de problemas en casa para educar a sus hijos. Se atribuyen estos datos a cuestiones culturales propias de la etnia gitana.

También se observa que en el grupo familiar de inmigrantes, un mayor porcentaje de alumnos vive con un solo progenitor por estar sus padres separados.

Como ya apuntamos anteriormente, no interesan tanto los datos sobre separaciones matrimoniales, sino las situaciones de los alumnos por el hecho de no convivir con ambos padres biológicos, las consecuencias que de ellas se derivan y las implicaciones educativas que conllevan. De ello hablaremos en el apartado siguiente por ser este factor de la estructura familiar uno de los que influye en las características de los alumnos y en las necesidades educativas.

2.14.- Número de hijos de las familias en general y por grupos familiares

En cuanto al número de hijos de las familias, se obtienen los datos de la Tabla 25. Se observa que más de un 35 % de las familias tienen 3 o más hijos, supera con creces la media de la población española en donde índice de fecundidad, es decir, el número medio de hijos por mujer, está en torno a 1,30 en los últimos años y en Burgos se sitúa en el 1,23 en el año 2014 (INE, España en Cifras, 2015).

Tabla 25

Número de hijos de las familias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
El alumno solo	17	15,5	16,8
Dos hijos en la familia	47	42,7	46,5
Tres hijos en la familia	17	15,5	16,8
Cuatro hijos en la familia	5	4,5	5,0
Cinco o más hijos en la familia	15	13,6	14,9
Total	101	91,8	100,0
Perdidos Sistema	9	8,2	
Total	110	100,0	

Conociendo que las familias analizadas son más numerosas que el resto de las familias burgalesas o españolas, queremos saber si existen diferencias en cuanto al número de hijos entre los diferentes grupos familiares. Observemos la Tabla 26.

Tabla 26

Contingencia. Número de hijos * Sin etnia, etnia gitana, extranjero

Número de hermanos		Sin etnia, etnia gitana, extranjero				Total
		No gitano	Merchero	Gitano	Inmigrante	
- El alumno solo		13	0	1	3	17
- Dos hijos en la familia		31	1	6	9	47
- Tres hijos en la familia		5	1	6	5	17
- Cuatro hijos en la familia		1	0	4	0	5
- Cinco o más hijos		2	2	10	1	15
Total		52	4	27	18	101

En el gráfico siguiente (Figura 29) se pueden observar con claridad los datos en porcentajes que muestran las diferencias en cuanto al número de hijos por grupo familiar.

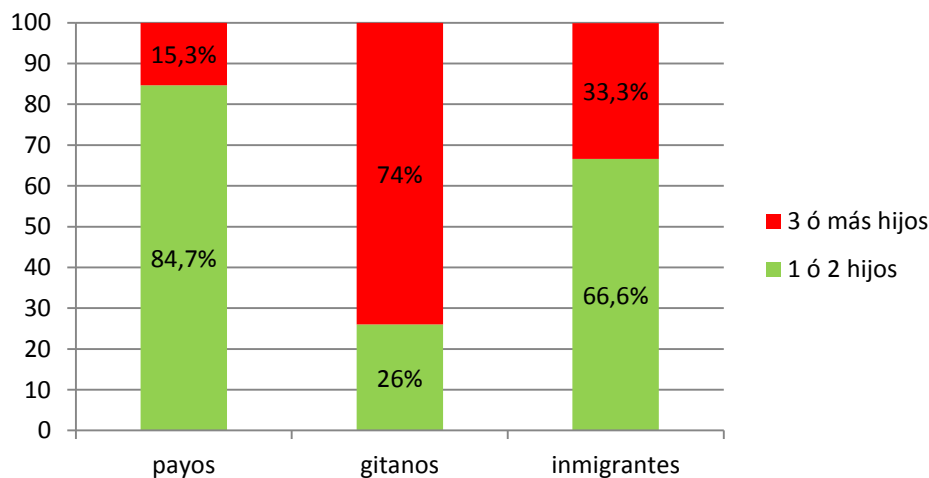


Figura 29. Número de hijos por grupos familiares en porcentajes

Fuente: Elaboración propia.

Del grupo gitanos/mercheros un 74% tiene tres o más hijos. Un 26 % solo tienen uno o dos hijos. En el grupo familiar de los no gitanos (payos) un 15,3 % tienen tres o más hijos y el 84,7 restante tienen uno o dos hijos. En el centro se sitúa el grupo de los extranjeros en el que una tercera parte de las familias tiene tres o más hijos.

Podemos afirmar que en la muestra, el colectivo gitano/merchero tiene un mayor número de hijos que el colectivo payo con una diferencia muy significativa.

El hecho de que las familias del Aula tengan más hijos que el resto de las familias burgalesas o españolas y que sean las familias de etnia gitana las más numerosas con una diferencia considerable, no tiene por qué tener implicaciones educativas para el desarrollo del Proyecto. Sin embargo, si se considera que son las familias gitanas también las que más problemas económicos sufren, las que menor nivel cultural tienen y las que mayores problemas familiares presentan, sí puede ser un dato importante a efectos educativos el que tengan la tasa de natalidad tan alta. Repercute por ejemplo en que los escasos recursos económicos se ven más mermados, más si cabe; en la dedicación a las tareas escolares y la atención educativa a cada hijo, entre otras cuestiones.

Como **síntesis de las características generales de las familias** del alumnado del Aula Alternativa se puede afirmar que:

- Un 44 % de las familias tiene “problemas económicos” o “graves problemas económicos”.
- El nivel cultural es bajo o muy bajo en el 42,6 % de los casos.
- Casi todas las familias con un nivel cultural muy bajo también coinciden en un nivel económico muy bajo. Existe una correlación muy significativa entre ambas variables. Ninguna de las familias de nivel cultural alto y medio, tienen graves problemas económicos.
- Casi un 80% de las familias tiene, desde importantes problemas familiares hasta gran desestructuración familiar. Un 43,1% presenta gran desestructuración familiar. En casi la mitad de las familias nos consta que ha intervenido algún servicio social.
- Solo un 40,9 % de los alumnos vivían con sus dos progenitores en el curso en el que estuvieron en el Aula. El resto, 65 alumnos, cerca del 60% no vivía con ambos padres biológicos en el domicilio familiar, mayoritariamente porque estos están separados.
- 15 familias tienen a la vez un nivel cultural muy bajo y gran desestructuración familiar. Las familias de nivel cultural medio son las que tienen más problemas en casa.
- Las familias con más problemas en casa, también sufren los problemas económicos más graves.
- Aproximadamente poco más de la mitad de las familias son payas, un 32% son gitanas/mercheras y un 16% inmigrantes. Existe un porcentaje muy superior de alumnos pertenecientes a colectivos vulnerables (gitanos/mercheros e inmigrantes) en el Aula en relación a otros centros de secundaria.

- Las familias gitanas y extranjeras tienen más problemas económicos que el resto con unas diferencias muy significativas.
- Las familias gitanas tienen un nivel cultural significativamente más bajo que el resto. Las familias payas tienen mayor nivel cultural que las extranjeras.
- El porcentaje de familias con problemas familiares es muy similar en los tres grupos de familias.
- Por grupos familiares, se observa que en el grupo de los payos el número de alumnos cuyos padres viven juntos y los que viven separados es similar. En el colectivo gitano son muchos más los alumnos que viven con sus dos progenitores que los que viven con uno solo. Hay menos familias gitanas separadas que payas. Un porcentaje muy alto de alumnos inmigrantes vive con un solo progenitor.
- Un 35 % de las familias tienen 3 o más hijos. Cifra que supera la media de la población española y burgalesa que se sitúa en un índice de fecundidad en torno al 1,25.
- El colectivo gitano/merchero tiene un mayor número de hijos que el colectivo payo con una diferencia muy significativa.

Con la exposición de este apartado hemos conocido las características de las familias y se han apuntado también las implicaciones educativas que pueden suponer para el diseño y el desarrollo del Proyecto Aula Alternativa. Este conocimiento nos sirve de base para comprender en profundidad cómo son los alumnos que han asistido a esta medida excepcional durante los once cursos. Porque no se puede tener un conocimiento de las características personales, necesidades, intereses, motivaciones de los alumnos, si previamente no se dispone de un conocimiento del entorno familiar y social.

3.- CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

Vistas las características de las familias, se pasa ahora a analizar detalladamente los rasgos más importantes que caracterizan a los 110 alumnos que han pasado por el Aula Alternativa y que componen la muestra de la investigación.

La óptica con la que deben mirar todas las características que se van a exponer sobre los alumnos, debe ser amplia del tal modo que nos haga conscientes de que se está hablando además de personas adolescentes.

No cabe duda que la adolescencia es una etapa evolutiva compleja, con unas características específicas relacionadas muchas con el descubrimiento de su propia identidad, con una excesiva preocupación por la imagen, con la presión que ejerce el grupo de iguales, con la gran inseguridad que sienten, con la sexualidad, que en estas edades es vivida de una forma muy particular, y algunas más comentadas en Capítulos anteriores recogidas por autores como Delgado (2007). Fruto de esas mismas características y como máscara ante la enorme inseguridad que sienten, se desarrollan conductas manifiestas como la rebeldía y agresividad con el fin de intentar saber cuáles son los límites que se

imponen y el afán por transgredirlos o con fines comunicativos, por la necesidad de comunicar un malestar, pedir ayuda, etc.; el narcisismo, la imagen es todo, culto por la imagen; el refugio en el grupo, buscan protección en él, etc.

A estos rasgos propios de cualquier adolescente, sabiendo que no existe adolescencia, sino que existen adolescentes, individuos diversos, como se veía en el Capítulo II, hemos de considerar que los alumnos del Aula Alternativa presentan una problemática aún más acusada, más compleja, fruto de la interacción de múltiples factores sociales, familiares, personales y escolares. Pertenecen al grupo de los llamados “en riesgo de exclusión” y esa exclusión comprende infinidad de aspectos y consecuencias generalmente muy graves.

Toda la información aquí reflejada se ha extraído, al igual que la información sobre las familias, de varias fuentes. Por un lado de los informes que los Departamentos de Orientación de los Centros de Educación Secundaria elaboran para hacer la propuesta razonada de inclusión del alumno al Aula (Anexo I). Allí se reflejan aspectos sobre la historia escolar del alumno (asistencia, comportamiento, actitud, nivel de competencia curricular, etc.). En el apartado de Protocolo de admisión han quedado expuestos, de manera resumida, los contenidos de este informe. Además algunos alumnos llegan al Aula con otro tipo de informes como se verá. Por otro lado, una fuente importantísima de información para esta Tesis en general y para este apartado en particular son los informes que al finalizar el curso se han realizado de cada alumno (Anexo VIII). Estos informes son un resumen del *paso* del alumno por el Aula. Recogen datos sobre asistencia, actitud, comportamiento, motivación, nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje, entrevistas con las familias, relaciones y contactos sobre el alumno con otras instituciones, logros alcanzados, orientaciones para los próximos cursos, etc. Una tercera fuente de información es la procedente del contacto diario con el alumno, las entrevistas mantenidas con sus familias y los encuentros realizados con los responsables de otras instituciones que intervienen con el menor. Diariamente toda la información relativa a cada alumno queda registrada en el Libro de registro anual. La información obtenida, tanto la de los informes previos a la incorporación de los alumnos al Aula, la de estos otros posteriores elaborados al final de curso, así como la obtenida por contactos con el alumno, sus familias y otras instituciones, se ha sintetizado y para su análisis se ha utilizado el programa informático SPSS 15.0.

A lo largo de estos años, hemos participado en diferentes foros como invitados en los que se nos demandaba que informáramos sobre esta medida excepcional de atención a la diversidad y sobre las características de los alumnos que se incorporaban a la misma (Comunicaciones personales, ponencias y presentaciones, varias fechas). Intentando resumir, de manera simplista, se exponían unos rasgos generales sobre todo el grupo, sin detenernos a analizar si esas características se podían atribuir a todos o a algunos alumnos y en qué medida y grado. Siempre advertíamos, en dichas presentaciones, que los alumnos que acudían al Aula era un grupo muy heterogéneo, con gran diversidad de intereses, motivaciones, capacidades, necesidades, etc., fruto de la interacción de factores sociales,

familiares, escolares y personales, y que por lo tanto había que tener precaución y no generalizar los datos.

A nivel social, exponíamos que eran alumnos con falta de respeto a normas sociales, con pocas habilidades sociales básicas de relación e interacción social, con un modelo de solución de problemas y de relaciones basado en la agresividad y la violencia, tienen denuncias, detenciones y expediente abierto en Fiscalía de Menores, que consumen y manejan sustancias adictivas, etc.

A nivel escolar apuntábamos que eran alumnos con absentismo de varios cursos en algunos casos o gran riesgo de abandono, con problemas de comportamiento que originan expedientes de expulsión de los Institutos o centros de secundaria, las relaciones con el centro ordinario (profesores y alumnos) están muy deterioradas, tienen experiencias muy negativas en los centros ordinarios, con bajo nivel de competencia curricular, alumnos con poca capacidad para adaptarse a contextos escolares más normalizados, con fuerte desmotivación hacia toda actividad académica y escolar.

A nivel familiar destacábamos que en general proceden de familias desestructuradas: separaciones de los padres, *abandono* de los padres, bajo nivel cultural, etc., familias con deficiencias en los modelos educativos, falta de normas y límites, no utilizan de refuerzos, falta de una dinámica y clima familiar adecuados para el aprendizaje, etc.

A nivel personal enumerábamos algunos rasgos como alteraciones del comportamiento, comportamiento perturbador, desadaptación, impulsividad, trastorno por déficit de atención con hiperactividad o sin ella, violación de derechos de otros, hostilidad, conducta desafiante, dificultad para acatar normas sociales, alumnos con pocos hábitos básicos (esperar, respetar un horario, acatar normas...), alteraciones a nivel cognitivo y afectivo (autoconcepto y autoestima, problemas motivacionales, etc.).

Ahora se va a analizar hasta qué punto eran ciertas estas afirmaciones e informaciones que transmitíamos de modo general en esos foros a los que acudíamos. Lo que se va a matizar con el análisis siguiente es el grado en que se cumplen tales características en los alumnos de la muestra.

Por otro lado, este análisis y el conocimiento derivado de él, se cree que puede ser de gran utilidad para la continuidad del Proyecto. Conocer qué características concretas presentan los alumnos que durante los once últimos cursos han estado en el Aula Alternativa, puede servir, entre otras cosas, para introducir las modificaciones oportunas en la programación del Aula tales como reforzar, cambiar, eliminar o implementar objetivos, contenidos y actividades.

Dicho esto, se pasa ahora a analizar estas características. Al igual que se hacía en las comunicaciones y ponencias comentadas anteriormente, se han estructurado en niveles o bloques: aspectos generales, nivel social, nivel escolar y nivel personal. Huelga decir que esta estructura tiene solo fines didácticos, todos los aspectos que se señalan están íntimamente interrelacionados.

3.1.- Aspectos generales: sexo, edad y número de alumnos por curso

Se tratarán en primer lugar algunos aspectos generales sobre los alumnos como el sexo, edad y número de alumnos por curso.

En cuanto al **sexo**, decir que de los 110 alumnos que han pasado por el Aula Alternativa, 91 son chicos y 19 son chicas. En la Figura 30 se reflejan estos datos en porcentajes de manera gráfica.

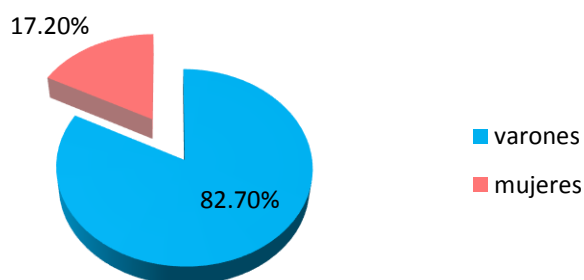


Figura 30. Sexo de los alumnos en porcentajes

Fuente: Elaboración propia.

En todos los cursos siempre ha habido más alumnos que alumnas. No en todos los cursos ha habido alumnas en el Aula.

Algunas investigaciones (Rodríguez et al., 2009) apuntan a que sí existe un mayor número de usuarios masculinos de medidas extraordinarias de atención a la diversidad que femeninos. También, en la investigación de Martínez Domínguez et al. (2009), un 92.6% del total de los jóvenes que cursan los Programas de Escolarización Complementaria son varones. En cualquier caso, no nos interesa hacer este análisis por sexo, sino solo indicarlo.

En cuanto a **la edad** de los alumnos, decir que la mayoría se han incorporado al Aula con 15 años, o los iban a cumplir el mismo año que comenzaron el curso en el Proyecto. Dato que se puede apreciar gráficamente en la Figura 31.

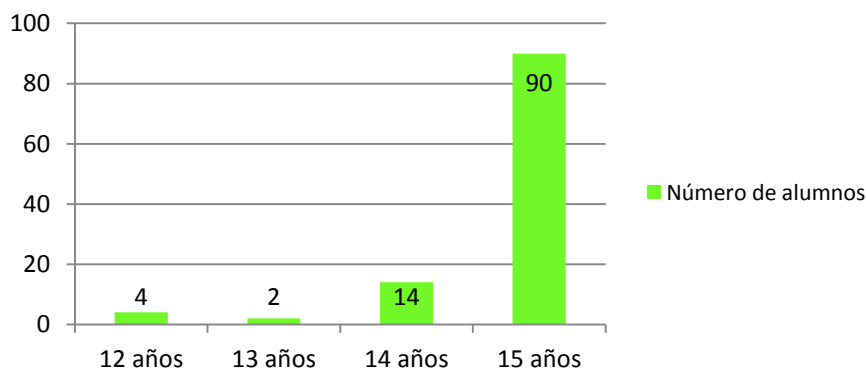


Figura 31. Número de alumnos y edades de incorporación al Aula

Fuente: Elaboración propia.

Como ya se ha explicado, uno de los criterios de admisión es que los alumnos estén en el último curso de escolaridad obligatoria. A veces se hacen excepciones y se admiten alumnos de 12, 13 o 14 años, debido a que resulta muy difícil la permanencia de ese alumno en el centro ordinario fundamentalmente por problemas graves de conducta y adaptación; también el motivo puede ser por la llegada del alumno de un centro de internamiento de menores con el curso ya muy avanzado y, en este caso, la incorporación en un grupo ordinario genera ciertos problemas. Observemos la Figura 32.

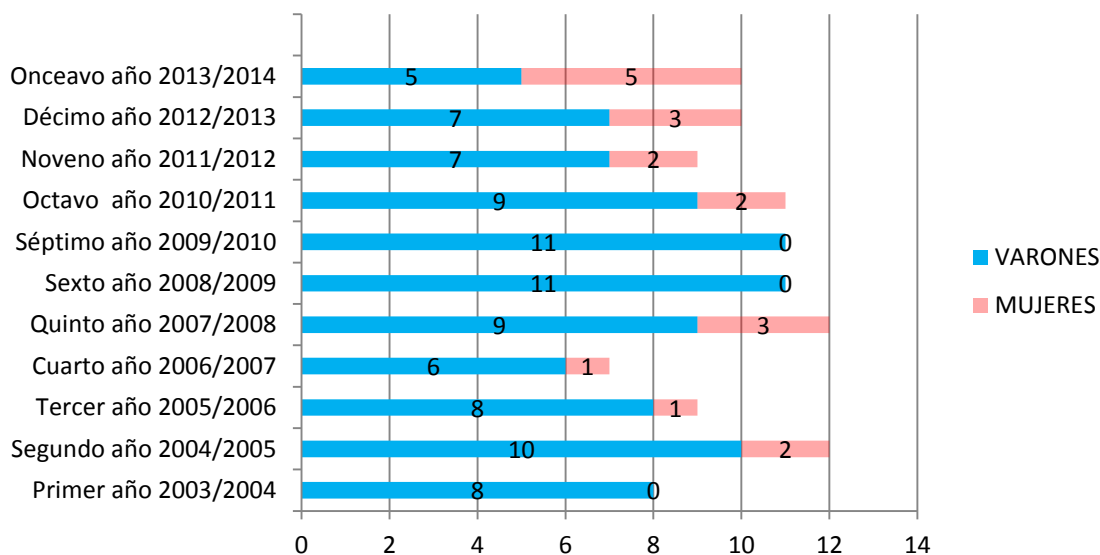


Figura 32. Distribución del número de alumnos y sexo por cursos
Elaboración propia.

Como se aprecia en la Figura 32, el **número de alumnos/as por curso** oscila entre 7 y 12. Es en el último curso donde más alumnas han estado en el Aula.

En cuanto a aspectos generales, se puede decir que los alumnos del Aula mayoritariamente son varones que tienen 15 años de edad. Se han formado grupos de entre 7 y 12 alumnos cada curso.

3.2. Características a nivel socio-familiar

Se repasan ahora muy brevemente tres aspectos tratados ya en el apartado anterior por su relación con el ámbito familiar, pero que en cierto modo están muy vinculados a las características y necesidades de los alumnos y por ello es preciso tenerlo en cuenta en este momento.

3.2.1.-Grupo familiar al que pertenecen los alumnos

En el apartado anterior queda explicado lo relativo a los tres grupos familiares en los que ha quedado estructurada esta muestra.

Solo destacar que casi la mitad de los alumnos del Aula pertenecen a colectivos considerados socialmente vulnerables por pertenecer a minorías (gitanos e inmigrantes) y representan un alto porcentaje (48,2 %) en relación al total de alumnos.

Ello significa que casi la mitad de los alumnos del Aula estarían, con mucha probabilidad, incluidos en los programas de Educación Compensatoria por el motivo de pertenecer a minorías.

Para no redundar, nos remitimos a la caracterización de estos grupos que se hizo en el apartado anterior y en el Capítulo I.

3.3.2.-Personas con las que vive el alumno durante el curso

Ya hemos comentado algunas cuestiones de interés en el apartado de características familiares. Solo destacar ahora que casi un 60% de los alumnos que han estado en el Aula no vivían con ambos padres biológicos durante el curso.

Las implicaciones que a nivel educativo y de desarrollo que este hecho tiene, son evidentes. Se quiere destacar que son alumnos que, por este hecho, requieren una especial atención educativa, afectiva y emocional. La mayoría de estos adolescentes que no viven con los dos progenitores ha experimentado el divorcio de sus padres de manera traumática.

Muchos estudios, entre ellos el de Torrente y Ruiz (2005) han investigado los efectos que para los hijos tiene la separación de ambos padres a nivel emocional, de conducta, de relaciones sociales con los iguales y con los adultos, a nivel escolar, etc. Estas investigaciones analizan el impacto que puede tener en los hijos las separaciones y divorcios de los padres biológicos. Intentan estudiar como influye en la conducta de los adolescentes, en las relaciones con sus iguales y con los adultos, en el desarrollo de competencias y habilidades sociales, etc. Concretamente estos autores encontraron que la separación de los padres influye en la conducta antisocial del adolescente. La conclusión general a la que llegan es que, tras la separación de los padres, no parece ser tanto la estructura familiar la que está incidiendo, sino las relaciones que se producen en la familia, el clima familiar y el estilo educativo, entre otras causas. Parece ser que en las familias “intactas” más que en las desestructuradas, un predictor importante de la conducta antisocial se relaciona con el clima familiar en casa.

Estos cambios en la estructura familiar pueden afectar al desarrollo de los menores, favoreciendo la aparición de problemas de conducta (el más frecuente la conducta antisocial y delictiva), asociados a niveles bajos de competencia y carencia de habilidades sociales, así como un número elevado de problemas en sus relaciones con sus pares y con los miembros de su familia (Hetherington y Anderson, 1997, citado por Torrente y Ruiz (2005).

En la práctica diaria en el Aula se ha observado cómo muchos de los alumnos tienen una conducta social poco adaptada. Por ejemplo, el hecho de visitar una exposición con tranquilidad, ir en el autobús urbano sin llamar la atención, caminar por las calles de la ciudad sin molestar a otras personas, interactuar con otras personas de manera adecuada,

etc., resulta difícil para algunos de ellos. Sin embargo, se piensa que esa conducta es el resultado, muchas veces, de un malestar afectivo y emocional que los adolescentes manifiestan al exterior de esa forma, son manifestaciones de formas inadecuadas de demandar ayuda y de comunicar sus necesidades. Cumplen esas conductas un papel adaptativo y funcional que debemos comprender (Stainbak y Stainback, 1999).

Entre los muchos efectos y repercusiones que pudiera tener sobre los alumnos del Aula el hecho de no vivir con ambos padres biológicos, destaca la incongruencia en el establecimiento de normas y límites, una menor comunicación y un deterioro del clima familiar en general. Esto, junto a los conflictos psicológicos internos, factores personales dañados como la autoestima, sentimientos de abandono de alguna figura paterna de referencia, etc., es lo que al final se traduce en conductas inadecuadas.

Deater-Deckard y Dunn, (1999), citados en Torrente y Ruiz, (2005) señalan que cuando hay un proceso de divorcio o separación, se produce un cambio en el comportamiento de los padres, lo cual es un importante predictor de problemas de conducta en los hijos.

En cualquier caso, la investigación corrobora que las relaciones de los padres separados con sus hijos son peores, de peor calidad educativa, más pobres a nivel afectivo, hay menos comunicación y son más conflictivas.

Hemos comprobado, sobre la misma práctica educativa, que muchas veces esas relaciones se basan en el consentimiento y la permisividad. A menudo el adolescente *aprovecha* esa situación para obtener un beneficio y utiliza el chantaje emocional con sus padres para conseguir lo que en ese momento desea. Así, se entra en la dinámica de *lo quiero, lo tengo, no espero ni realizo esfuerzo para lograr lo que deseo*. Cuestiones que sin duda afectan a la educación y desarrollo.

Mención aparte merecen aquellos alumnos que viven en centros de menores y con otros familiares que no son ni su padre ni su madre. A estos grupos pertenecen 7 y 6 alumnos respectivamente.

En conclusión, la investigación apunta (así como las observaciones realizadas a lo largo de estos cursos) a que el hecho de que los hijos no convivan en el hogar familiar con ambos progenitores configura unas características y genera unas necesidades educativas particulares que se relacionan con el mundo afectivo, emocional y social que cualquier propuesta educativa de calidad debiera tener en cuenta. Los centros regulares de educación secundaria, al menos los que conocemos, no contemplan estos aspectos, ni en su diseño ni en su desarrollo.

3.2.3.-Número de hermanos que tiene el alumno

La variable familiar ya estudiada sobre el número de hijos de la familia, se relaciona evidentemente con el número de hermanos que tiene el alumno. Por aquel análisis se señala ahora que los alumnos del Aula Alternativa tienen muchos más hermanos, de

media, que otros alumnos de su edad, y que los gitanos tienen muchos más hermanos que los payos y bastantes más que los alumnos inmigrantes.

Casi la mitad de los alumnos viven con otro hermano en el mismo domicilio, pero destaca que más de un 36% de los alumnos considerados (101), tienen tres, cuatro, cinco o más hermanos.

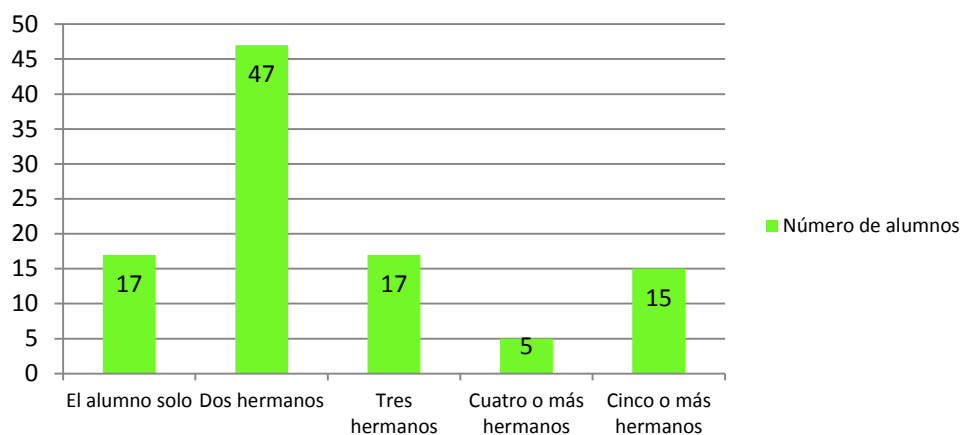


Figura 33. Número de hermanos que viven en el domicilio

Fuente: Elaboración propia

Se sabe que el número de hermanos que tiene un alumno puede resultar una variable interesante de analizar por las implicaciones que a nivel educativo se pueden relacionar con ella; sin embargo, no se considera este aspecto de especial relevancia para el Proyecto y por lo tanto no nos extendemos más en este punto, solamente lo indicamos como aspecto de la familia que configura esta característica de los alumnos del Aula.

3.2.4.-Problemas con la justicia

Muchos de los alumnos del Aula, pese a su corta edad, ya tienen alguna causa pendiente en el Juzgado de Menores.

La información que se presenta se ha obtenido también de diversas fuentes: documentos que llegan al Aula, citaciones del Juzgado de Menores, entrevistas con los diferentes responsables de hacer cumplir las medidas judiciales: Técnicos de los Juzgados de Menores de Burgos y Técnicos de la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León (Unidad de Intervención Educativa), entre otros. Además se ha cotejado expresamente la información con el Juzgado de Menores de Burgos para la elaboración de esta Tesis.

Como se aprecia en el gráfico siguiente (Figura 34), un gran porcentaje de alumnos tienen abierto expedientes en el Juzgado de Menores de Burgos. Concretamente, más de la mitad de los alumnos (67), tiene abierto expedientes en Fiscalía de Menores. Un buen número de casos tiene uno o dos expedientes, pero 5 alumnos tienen más de 10 expedientes abiertos. Véase la Tabla 27.

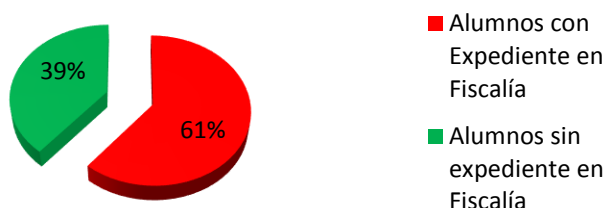


Figura 34. Alumnos con expediente/sin expediente abierto en Juzgado de Menores en porcentajes

Fuente: Elaboración propia

Tabla 27

Número de expedientes abiertos en Fiscalía de Menores

Número de expedientes		Alumnos		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
	Ninguno	43	39,1	39,1
	uno	17	15,5	15,5
	dos	12	10,9	10,9
	tres	6	5,5	5,5
	cuatro	9	8,2	8,2
	cinco	4	3,6	3,6
	Seis	5	4,5	4,5
	siete	3	2,7	2,7
	ocho	3	2,7	2,7
	nueve	2	1,8	1,8
	diez	1	,9	,9
	más de diez	5	4,5	4,5
	Total	110	100,0	100,0

Hemos de aclarar que los expedientes abiertos pueden ser de dos tipos: por faltas o por delitos. En las tablas siguientes (Tabla 28 y Tabla 29) se muestran la frecuencia y porcentajes de faltas y delitos respectivamente.

Tabla 28

Número de expedientes abiertos por faltas

Número de expedientes		Alumnos		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
	Ninguno	64	58,2	58,2
	Uno	24	21,8	21,8
	Dos	13	11,8	11,8
	Tres	2	1,8	1,8
	Cuatro	4	3,6	3,6
	Cinco	2	1,8	1,8
	Siete	1	,9	,9
	Total	110	100,0	100,0

De los 46 alumnos que tienen abierto expediente de faltas, la mayoría es de una o dos faltas. Por delito tienen abierto algún expediente 49 alumnos. En este caso hay más alumnos con dos, tres, cuatro y cinco delitos.

Tabla 29

Número de expedientes abiertos por delitos

		Alumnos		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Número de expedientes	Ninguno	61	55,5	55,5
	Uno	12	10,9	10,9
	Dos	7	6,4	6,4
	Tres	7	6,4	6,4
	Cuatro	8	7,3	7,3
	Cinco	5	4,5	4,5
	Seis	1	,9	,9
	Siete	1	,9	,9
	Ocho	2	1,8	1,8
	Nueve	1	,9	,9
	Diez	1	,9	,9
	Más de diez	4	3,6	3,6
	Total	110	100,0	100,0

De los 67 alumnos que tienen abierto expediente, 28 lo tienen abierto por faltas y por delitos simultáneamente. Solo 18 alumnos tiene abierto expediente exclusivamente por faltas y 21 alumnos tienen abierto expediente solo por delitos. Gráficamente se puede observar en la Figura 35.

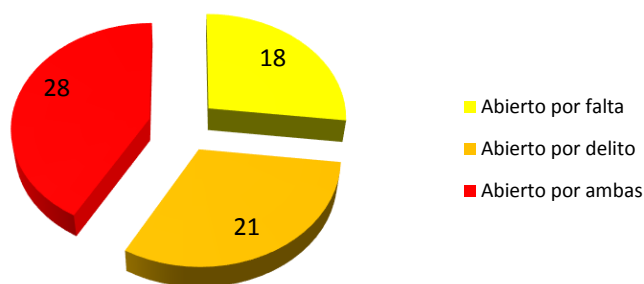


Figura 35. Distribución del número de alumnos de los expedientes abiertos en Juzgado de Menores con faltas, con delitos o con ambas

Fuente: Elaboración propia

En el siguiente gráfico (Figura 36) se presentan el número de alumnos que tiene abierto expedientes y sin expediente, también el número de alumnos que cometieron faltas

y delitos y los que no. Estos datos resultan de sumar los alumnos que tienen abierto expediente por faltas y delitos simultáneamente más los que lo tienen solo por faltas o solo por delitos respectivamente.

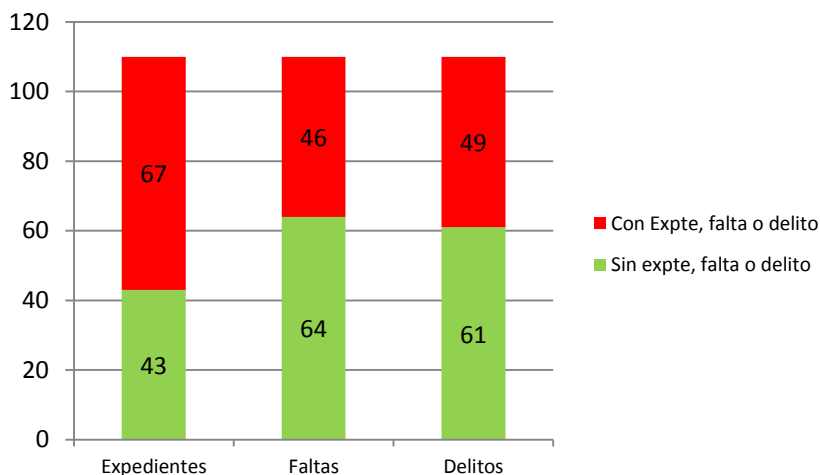


Figura 36. Número de alumnos con/sin expediente y alumnos que cometen/no cometen faltas y delitos
Fuente: Elaboración propia.

También se puede apreciar en la Figura 37 el número de alumnos que tienen abierto expedientes, atendiendo al número de expedientes abiertos, al número de faltas y al número de delitos cometidos.

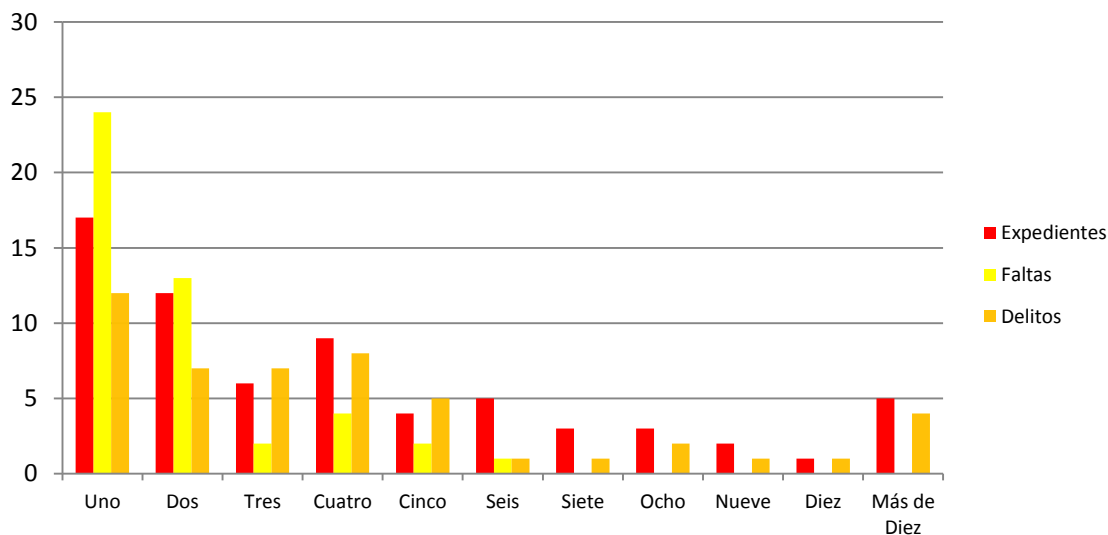


Figura 37. Número de alumnos en relación al número de expedientes, número de faltas y número de delitos
Fuente: Elaboración propia

La mayor parte de alumnos que tienen abierto expediente es por una o dos faltas y/o delitos, sin embargo, a pesar de ello, se considera que son excesivos.

Las medidas judiciales impuestas a los alumnos del Aula son las contempladas en la normativa vigente: internamiento (cerrado, semiabierto, abierto), convivencia en grupo educativo, tareas socio-educativas, libertad vigilada, prestaciones en beneficio de la comunidad, mediación, fines de semana en centro, fines de semana en domicilio con tareas socio-educativas, asistencia a centro de día e internamiento en régimen semiabierto con tratamiento terapéutico.

Desde el Aula se ha mantenido, a lo largo de todos estos cursos, una estrecha relación con el Juzgado de Menores ya que en todo momento se busca una normalización del menor infractor, fundamentalmente a través de medidas educativas. El Aula Alternativa ha colaborado conjuntamente con la institución judicial en este sentido.

3.2.5.-Consumo de sustancias tóxicas y adictivas (cannabis y alcohol)

Otra característica del alumnado del Aula es que, muchos de ellos, son consumidores de sustancias tóxicas, sobre todo de cannabis y alcohol. No se han recogido datos sobre el consumo de tabaco, aunque también consta que es habitual que los alumnos fumen tabaco.

Tabla 30

Sospecha de consumo de sustancias tóxicas y adictivas (cannabis y alcohol)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
- Nada, no se sabe o no se sospecha	41	37,3	37,3
- Algo, esporádicamente	24	21,8	21,8
- Bastante, frecuentemente	25	22,7	22,7
- Mucho y a diario	15	13,6	13,6
- Muchísimo, de manera descontrolada	5	4,5	4,5
Total	110	100,0	100,0

De la Tabla 30 se deduce que al menos un 62,6% de los alumnos del Aula Alternativa consumen alguna sustancia adictiva. Un 40,8 % lo hacen de “manera frecuente” o “mucho y a diario” o “muchísimo y de manera descontrolada”.

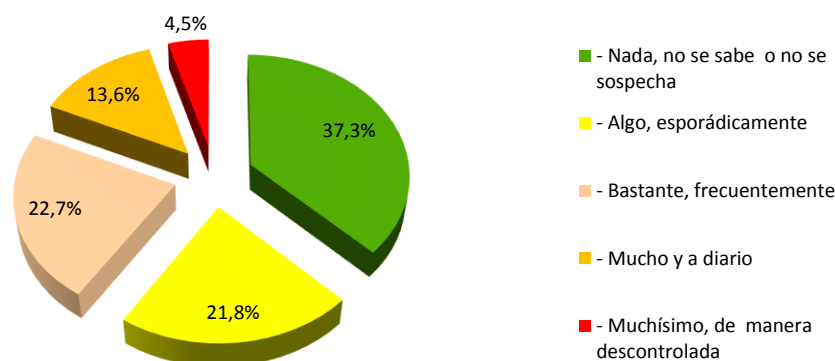


Figura 38. Sospecha de consumo de tóxicos en porcentajes

Fuente: Elaboración propia.

El cannabis es el tóxico más habitual, pero también el alcohol, dependiendo de cursos, ha estado “muy de moda” entre el alumnado.

En el gráfico (Figura 38) se puede apreciar el grado de consumo según el porcentaje de alumnos. Los datos, en este caso, deben contemplarse con precaución, puesto que se desprenden de sospechas, aunque bien fundadas.

A partir de la programación del Aula se intenta abordar educativamente este aspecto desde varios frentes. Por un lado, desde la tutoría que se desarrolla en los distintos momentos como se verá cuando se hable del Programa. Por otro lado, desde el tratamiento específico por parte de diferentes profesionales expertos en adicciones y drogodependencias como Proyecto Joven de Cáritas, Asociación Española contra el Cáncer o Asociación de Alcohólicos Rehabilitados de Burgos. Estos profesionales desarrollan a lo largo del curso varias prácticas, dinámicas y talleres dirigidos específicamente a prevenir o aminorar el consumo de esas sustancias.

3.2.6.-Las relaciones sociales

Otro rasgo característico importante que destaca en los alumnos que se incorporan al Aula Alternativa son las relaciones sociales que mantiene con los iguales y con los adultos.

Más adelante, en el punto sobre resultados, se analizará esta variable observando si se han producido avances importantes en los alumnos durante el curso que estuvieron en el Proyecto. Ahora, debido a que se están exponiendo solamente las características del alumnado que se relacionan con el ámbito social, resaltamos algunos rasgos generales que definen a estos alumnos en cuanto a relaciones sociales se refiere.

La información obtenida es fruto de la observación directa y diaria, de los informes previos a la incorporación y de los informes finales.

El tipo de relaciones sociales que mantienen, tanto con sus iguales como con los adultos, está muy condicionado por factores como los que se acaban de exponer: consumo de sustancias adictivas, problemas con la justicia, pertenencia a grupos minoritarios y vulnerables, ambiente familiar desestructurado y poco estimulante, entre otros. Por lo general, son alumnos que carecen de habilidades sociales básicas o, si las tienen, son muy precarias. Existen dificultades para esperar y respetar turnos, aplicar normas de cortesía, respetar ideas, opiniones y puntos de vista de los demás, comprender emociones propias y ajenas, poco autocontrol emocional y de impulsos, uso de la violencia y agresividad como mecanismo para demandar, poca asertividad y escasa comunicación eficaz, entre otras.

Se ha comprobado que la mayoría de los alumnos, las relaciones que mantienen con sus iguales, son un tanto peculiares. Se destaca a continuación lo que resulta más llamativo sobre ellas:

- Están limitadas a un grupo de jóvenes con similares características que ellos: alumnos absentistas, desmotivados por lo escolar, adolescentes que consumen sustancias adictivas y con expediente en Fiscalía de Menores, adolescentes con situaciones familiares complicadas, etc.

- Por otro lado, el ocio de estos jóvenes está muy restringido, se limita a estar en la calle sin un fin concreto, quedan en parques de la ciudad, pero para nada en particular, el ocio está mal orientado.
- Otro rasgo que caracteriza las relaciones con sus iguales es la poca perseverancia en mantener dichas relaciones, es decir, tan pronto son “los más amigos del mundo”, como se ponen a pelear de forma violenta, todo ello en un corto espacio de tiempo. Son relaciones muy cambiantes, centradas en aspectos materiales, dependientes de factores superficiales y propias de etapas evolutivas anteriores. Se piensa que los valores como la verdadera amistad están bastante denostados.
- El grupo de amigos ejerce gran presión, como no podía ser de otra forma.

En cuanto a las relaciones con los adultos, en general, también están alteradas, principalmente por la falta de modelos adecuados de referencia, por déficit y carencias en los estilos educativos en la familia, entre otras muchas causas.

En cualquier caso, el entrenamiento en habilidades sociales de interacción y comunicación interpersonal constituye un eje esencial de trabajo en el Aula Alternativa, así está diseñado en la programación y así se ha intentado desarrollar en la práctica a través de los múltiples contenidos y actividades como más adelante se explicará.

3.2.7.-Otros datos sobre las características del alumnado

Según los más de 5.300 datos que se disponen en la matriz del programa informático SPSS 15.0, se pueden relacionar variables para obtener nuevos datos relevantes con objeto de determinar y concretar las características de los alumnos que se vienen estudiando.

En este sentido se va a averiguar si algún grupo familiar de los establecidos (payos, gitanos, inmigrantes) tiene un mayor consumo de sustancias adictivas que otro, si existen diferencias entre estos grupos familiares en relación a los problemas con la justicia, si en las familias con más problemas aumentan los problemas judiciales de los hijos, si hay mayor consumo de sustancias en los casos de mayor problemática familiar y, por último, si existe alguna relación entre los problemas con la Justicia y las personas con las que vive el alumno.

Para averiguarlo se contesta a estas cinco cuestiones:

1.-¿Existen diferencias en cuanto a consumo de sustancias adictivas (cannabis y alcohol) en función del grupo familiar al que pertenezca el alumno?

La Tabla 31 siguiente nos muestra el número de alumnos de cada grupo familiar en relación al grado de consumo de sustancias adictivas.

Tabla 31

Contingencia. Sin etnia, etnia gitana, extranjero *Se sospecha el consumo de cannabis

		Sospecha el consumo de cannabis					Total
		- Nada, no se sabe o no se sospecha	- Algo, esporádicamente	- Bastante, frecuentemente	- Mucho y a diario	- Muchísimo, de manera descontrolada	
Sin etnia,	No gitano	17	17	11	8	4	57
etnia	Merchero	2	1	1	0	0	4
gitana,	Gitano	15	2	8	5	1	31
extranjero	Inmigrante	7	4	5	2	0	18
Total		41	24	25	15	5	110

Sin embargo, es más interesante, a fin de analizar las diferencias de consumo de sustancias adictivas por grupo, averiguar las proporciones en porcentajes como se muestra a continuación en el grafico (Figura 39):

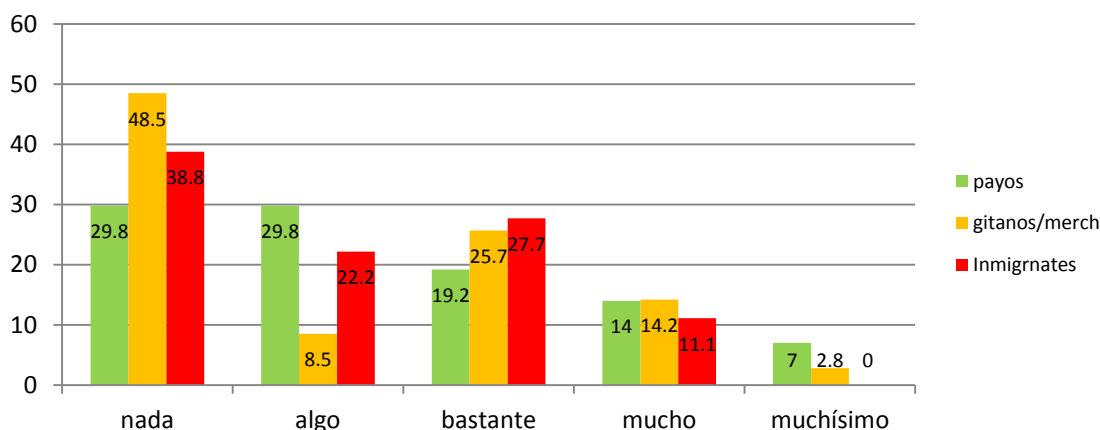


Figura 39. Sospecha de consumo de sustancias por grupos en porcentajes. Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia.

Así se obtiene que aproximadamente el 50 % de los gitanos/mercheros, un 40% de los inmigrantes y un 30% de todos los payos, consumen “nada, no se sabe o no se sospecha”.

Atendiendo a los tres grados mayores de consumo “bastante, frecuentemente”, “mucho y a diario” y “muchísimo, de manera descontrolada” se tiene que entran en estas tres categorías un 40% aproximadamente de los payos, un 50 % de los gitanos/mercheros y un 40% de todos los inmigrantes.

Aunque se podría afirmar que, proporcionalmente hay más payos que consumen sustancias adictivas, no se puede concluir, según los datos de los que se dispone, que existan diferencias considerables entre los grupos familiares atendiendo la sospecha de consumo de sustancias adictivas.

2.-¿Hay algún grupo social que tenga más problemas con la justicia que otros?

Para este análisis se ha tomado el número de expedientes abiertos sin considerar si eran por faltas o por delitos.

En la Tabla 32 aparecen el número de expedientes abiertos según los grupos.

Tabla 32

Contingencia. Grupo familiar * Expedientes abierto en Juzgado de Menores de Burgos

		Expedientes abiertos												Total
		Ninguno	uno	dos	tres	cuatro	cinco	Seis	siete	ocho	nueve	diez	diez	+
Sin etnia, et.gitana, extranjero	No gitano	23	9	8	3	4	3	1	2	2	0	1	1	57
	Merchero	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4
	Gitano	10	6	3	1	3	1	2	0	0	1	0	4	31
	Inmigrante	8	1	1	2	2	0	1	1	1	1	0	0	18
Total		43	17	12	6	9	4	5	3	3	2	1	5	110

Interesa conocer si, proporcionalmente, hay algún grupo familiar que tenga más alumnos con expedientes abiertos que el resto. En el siguiente gráfico (Figura 40) se pueden apreciar estos datos según el porcentaje de alumnos que tiene abiertos o no expedientes en el Juzgado de Menores Burgos:

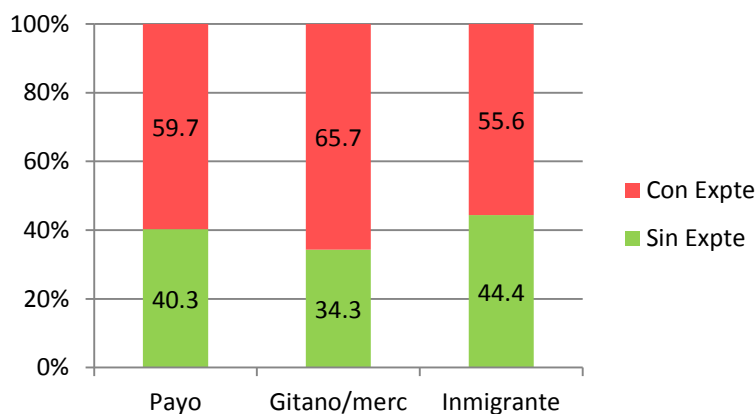


Figura 40. Alumnos con/sin expedientes abiertos en Juzgado por grupos familiares en porcentajes
Fuente: Elaboración propia

Se observa que en el grupo de los gitanos/mercheros hay un mayor porcentaje de alumnos con expedientes abiertos en el Juzgado de Menores.

Se ha contemplado el porcentaje de alumnos con/sin expediente, pero como en cada grupo existen alumnos con uno o varios expedientes abiertos, nos interesa saber el número total de expedientes abiertos de todos los alumnos de cada grupo. Haciendo una media

aritmética ponderada sobre el número total de expedientes abiertos en Juzgados, se obtienen los datos de la tabla siguiente:

Tabla 33

Media de Expedientes abiertos en Juzgado por alumno y grupo familiar

	Alumnos totales de cada grupo familiar	Número de alumnos con expediente abierto en juzgados	*Expedientes totales abiertos en juzgados	Media aritmética sobre los alumnos con expediente	Media aritmética sobre el total de alumnos del grupo
Payos	57	34	122	3,58	2,14
Gitanos/mercheros	35	23	104	4,52	2,90
Inmigrantes	18	10	48	4,80	2,60

*Nota: Se ha multiplicado el número de alumnos por el número de expedientes abiertos. Cuando han sido más de 10 expedientes, se ha multiplicado el número 11 por el número de alumnos correspondientes.

En conclusión, los gitanos/mercheros e inmigrantes parecen tener más problemas con la Justicia de Menores que los payos, pues la media de expedientes abiertos por alumno es superior; sin embargo tampoco se considera que las diferencias entre los tres grupos sean importantes.

3.-¿Existe relación entre el grado de problemas familiares y los expedientes (faltas y delitos) abiertos en Fiscalía de Menores?

En la Tabla 34 se presenta el número de alumnos con el correspondiente número de expedientes abiertos en Fiscalía de Menores en relación a la gravedad de los problemas familiares.

Tabla 34

Contingencia. Problemas familiares. * Expedientes abiertos en Fiscalía de Menores

		Expedientes											Total	
		Ninguno	uno	dos	tres	cuatro	cinco	Seis	siete	ocho	nueve	diez		+diez
Problemas familiares	- Sin problemas familiares aparentes	6	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8
	- Algunos problemas familiares	7	1	3	0	0	1	1	0	1	0	0	0	14
	- Importantes problemas familiares	6	5	0	2	1	2	0	0	0	0	0	0	16
	- Graves problemas familiares	9	4	3	2	2	0	0	1	1	1	1	0	24
	- Gran desestructuración familiar problemas muy graves	15	5	6	1	6	1	4	2	1	1	0	5	47
Total		43	16	12	6	9	4	5	3	3	2	1	5	109

Para los dos gráficos siguientes (Figura 41 y Figura 42) no se va a profundizar en el número de expedientes totales abiertos, solo se va a considerar si existen o no expedientes. Gráficamente se visualiza de la siguiente forma:

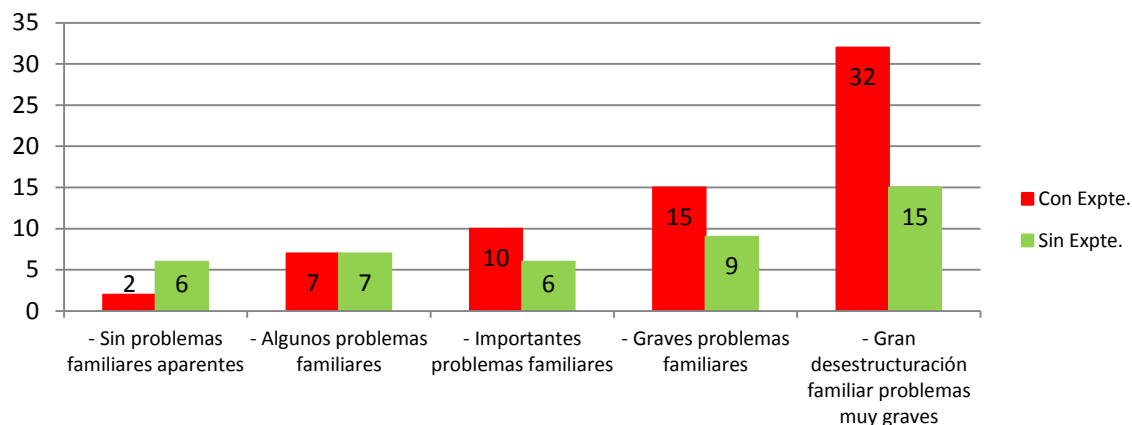


Figura 41. Número de alumnos con/sin expediente en función de los problemas familiares

Fuente: Elaboración propia.

Se observa cómo a medida que se avanzan hacia problemas familiares más graves, también aumenta considerablemente el número de alumnos que tiene problemas con la Justicia.

Proporcionalmente, en porcentajes se obtienen los datos de la Figura 42.

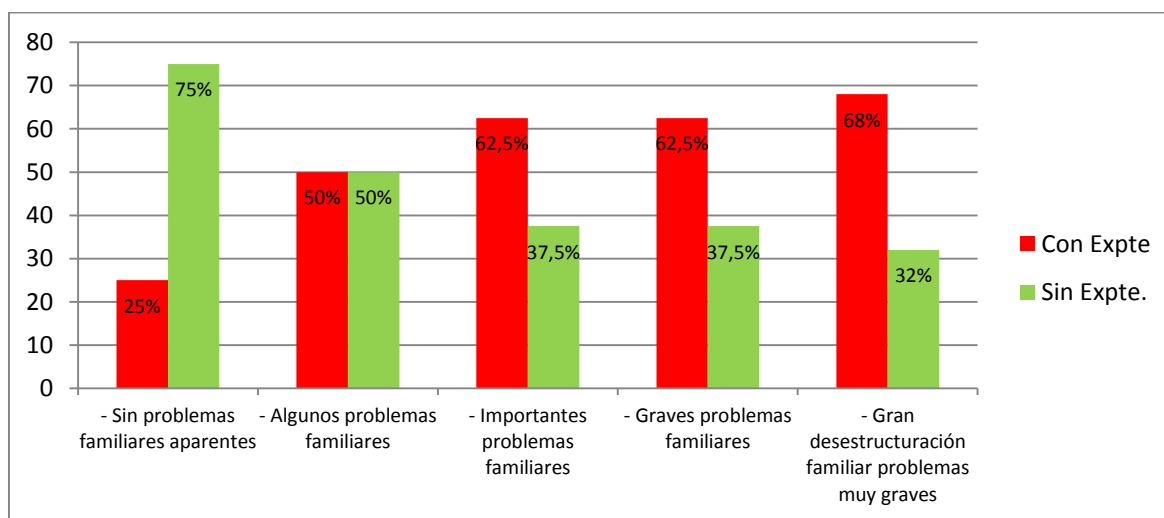


Figura 42. Relación entre el porcentaje de alumnos con expedientes abiertos y la gravedad de los problemas familiares

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que a medida que aumenta la gravedad de los problemas familiares, también aumenta la proporción de los alumnos con expedientes abiertos en Fiscalía de Menores en relación a los que no tienen expediente. Nótese cómo la barra roja aumenta a medida que se avanza hacia la derecha (más problemas familiares), mientras que la verde

disminuye, haciéndose progresivamente mayores las diferencias entre los porcentajes de alumnos cuando los problemas familiares son más graves.

Llama la atención la polaridad entre las dos barras primeras, que representan los porcentajes de alumnos con/sin expedientes de los que no tienen problemas familiares, y las dos barras de la derecha, que representan el porcentaje de alumnos con/sin expedientes de los que tienen gran desestructuración familiar.

En conclusión, se puede afirmar que, en la muestra analizada, los problemas familiares guardan estrecha relación con el número de expedientes abiertos del hijo en la Fiscalía de Menores.

4.-¿Guarda relación el consumo de sustancias adictivas con los problemas familiares?

Los problemas familiares pueden relacionarse con un sinnúmero de variables, entre ellas, la realización de conductas como consumo de sustancias adictivas.

Tabla 35

Contingencia. Problemas familiares. * Se sospecha el consumo de sustancias

		Se sospecha el consumo de sustancias					Total
		Nada, no se sabe	Algo, esporádicamente	Bastante, frecuentemente	Mucho a diario	Muchísimo, de manera descontrolada	
Problemas familiares.	Sin problemas familiares aparentes	5	1	0	1	1	8
	Algunos problemas familiares	5	6	1	2	0	14
	Importantes problemas familiares	8	3	5	0	0	16
	Graves problemas familiares	9	6	7	1	1	24
	Gran desestructuración familiar problemas muy graves	13	8	12	11	3	47
Total		40	24	25	15	5	109

En la Tabla 35 se aprecia que a medida que aumentan la gravedad de los problemas familiares, también hay más alumnos que consumen sustancias adictivas en relación a los que no consumen.

Un dato que llama la atención es que de las familias que presentan gran desestructuración familiar (47 familias), 26 hijos consumen sustancias “bastante frecuentemente,” “Mucho y a diario” o “Muchísimo y de forma descontrolada”.

Para el análisis de los gráficos siguientes (Figura 43 y Figura 44) solo se van a considerar dos categorías: los que consumen y los que no, sin profundizar en el grado de consumo correspondiente a cada nivel de problema familiar.

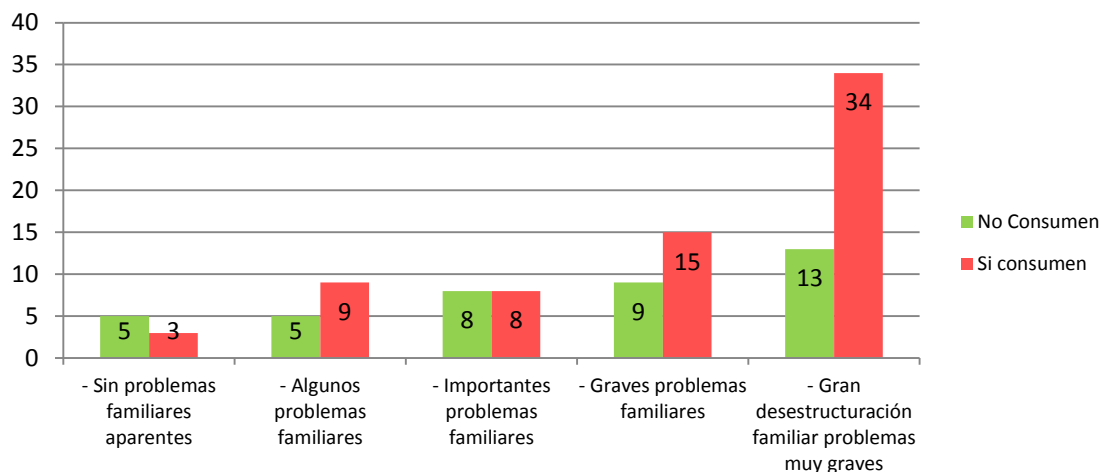


Figura 43. Número de alumnos que consumen sustancias en función de la gravedad de los problemas familiares.

Fuente: Elaboración propia.

Si se comparan los porcentajes de los que consumen sustancias y los que no consumen y se someten a contraste en relación al grado de problemas familiares, se obtienen los resultados representados en la Figura 44.

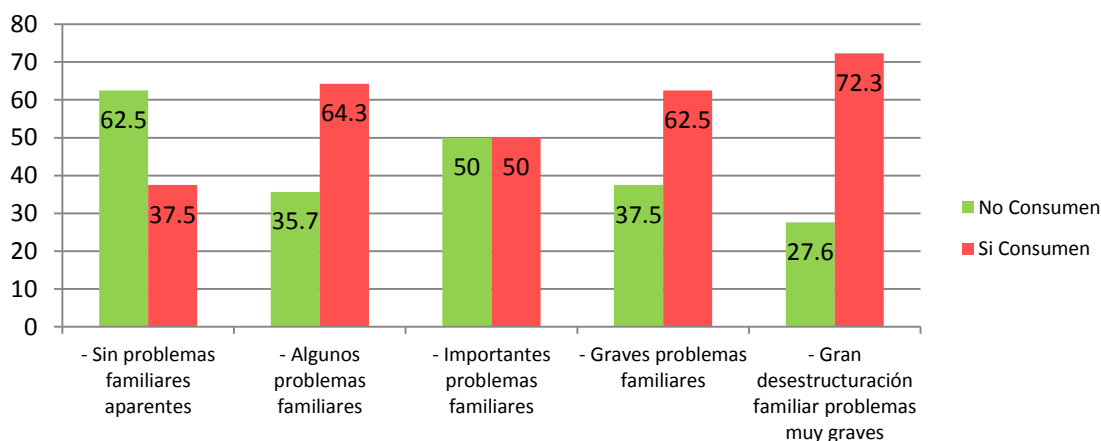


Figura 44. Porcentaje de alumnos que consumen sustancias en función de la gravedad de los problemas familiares

Fuente: Elaboración propia.

Existe también esa polaridad, igual que en el caso anterior (problemas familiares y problemas con la Justicia), entre las dos barras de la izquierda y las dos del extremo derecho, pero algo menos pronunciada.

Se puede afirmar que, en los alumnos del Aula Alternativa, a medida que aumentan los problemas en casa, se incrementa el porcentaje de alumnos que consumen sustancias como cannabis o alcohol de forma importante.

5.-¿Existe alguna relación entre los problemas con la Justicia y las personas con las que vive el alumno?

En la Tabla 36 se puede apreciar esta contingencia.

Tabla 36

Contingencia. Expediente Juzgado de Menores * Personas con las que vive el alumno

		Personas con las que vive el alumno					Total
		Ambos padres biológicos viven con el alumno	vive solo con un progenitor por estar separados	vive con un progenitor + con la pareja de este	Vive en centro de menores	Vive con otros familiares	
Expedientes	Ninguno	18	19	2	3	1	43
	uno	9	3	3	0	2	17
	dos	6	4	1	0	1	12
	tres	4	2	0	0	0	6
	cuatro	2	2	2	2	1	9
	cinco	3	0	0	1	0	4
	Seis	1	3	0	1	0	5
	siete	0	2	1	0	0	3
	ocho	0	2	1	0	0	3
	nueve	1	1	0	0	0	2
	diez	1	0	0	0	0	1
	+ de diez	0	4	0	0	1	5
	Total	45	42	10	7	6	110

Contabilizando el número de casos con expediente y sin expediente abierto en Fiscalía de Menores en función de las personas con las que vive el alumno durante el curso se obtienen los resultados de la Figura 45.

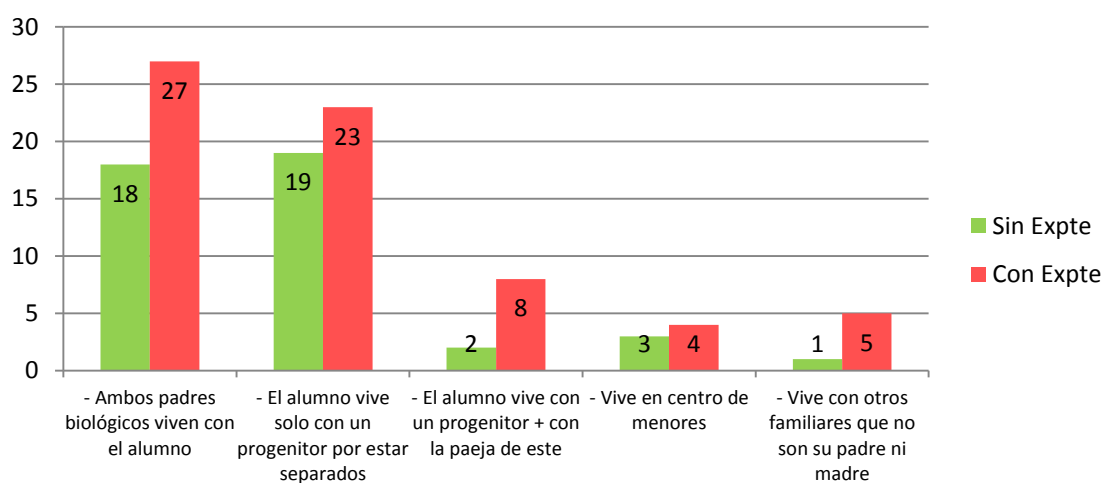


Figura 45. Número de alumnos con/sin expediente en juzgados agrupados según las personas con las que vive

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que hay más alumnos con expedientes abiertos en los Juzgados de Burgos cuando viven con ambos padres y también cuando viven con un solo progenitor, pero este resultado es debido a que el número de alumnos totales de estos grupos también es mayor.

Si se establece la proporción en porcentajes de alumnos con/sin expedientes abiertos en función de las personas con las que viven, se obtiene el gráfico de la Figura 46.

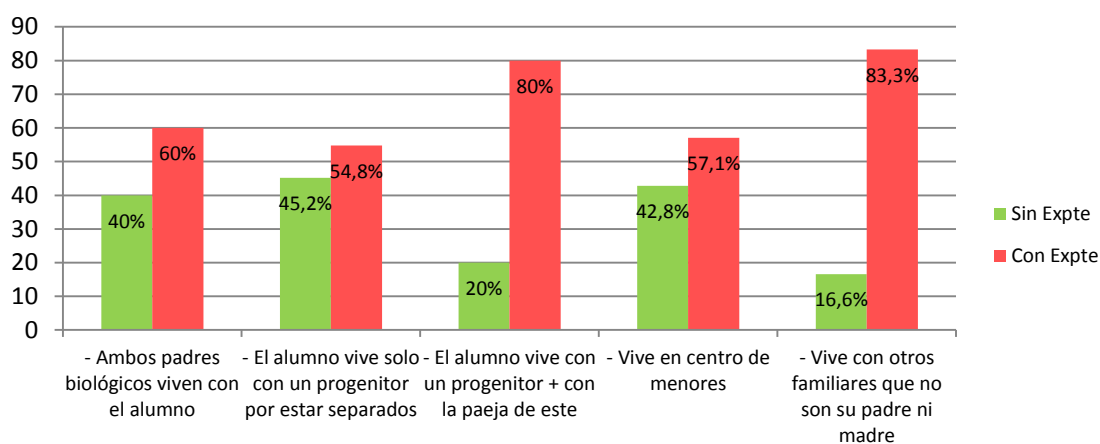


Figura 46. Porcentaje de alumnos con/sin expediente en juzgados agrupados según las personas con las que vive

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que, proporcionalmente, hay muchos más alumnos con expedientes judiciales que sin ellos en los grupos de alumnos que viven con un progenitor y con la pareja de éste y en aquellos que viven con otros familiares que no son sus progenitores.

Se concluye que, independientemente de las observaciones realizadas, no podemos establecer una relación clara entre los problemas judiciales del menor y las personas con las que vive. Sí se ha comprobado a lo largo de todos estos cursos que cuando el adolescente vive en el mismo domicilio con un progenitor y con la pareja de éste, los problemas se multiplican, el alumno manifiesta su malestar, etc. En el caso de menores que viven con otras personas que no son sus progenitores, suelen ser los abuelos y también existen problemas de establecimiento de normas y límites, falta de modelos educativos favorecedores, dinámicas en la estructura familiar alteradas, entre otros.

Como **síntesis de las características generales a nivel social y familiar** del alumnado del Aula Alternativa se puede afirmar que:

- Casi la mitad del alumnado del Aula pertenece a grupos minoritarios (gitanos e inmigrantes), considerados socialmente como grupos desfavorecidos y vulnerables.
- Un 60% de los alumnos no vive con sus dos progenitores. Algunos alumnos viven en centros de menores o con otros familiares.

- Los alumnos del Aula tienen más hermanos que otros adolescentes de su edad. Más de un 36% del alumnado tiene tres, cuatro y cinco hermanos o más.
- 67 alumnos del Aula alternativa, un 61% del total, tienen expediente abierto en el Juzgado de Menores de Burgos por faltas (18 alumnos, 46 faltas contabilizadas en total) y/o delitos (21 alumnos, 49 delitos en total). 28 alumnos tienen abierto expediente en Fiscalía de Menores por faltas y delitos simultáneamente.
- Un elevado número de alumnos consume sustancias adictivas. Al menos un 62,6% de los alumnos del Aula Alternativa consumen alguna sustancia tóxica como cánnabis y/o alcohol (no se ha considerado el tabaco). Un 40,8 % lo hacen de “manera frecuente” o “mucho y a diario” o “muchísimo y de manera descontrolada”.
- Se observan hándicaps en las relaciones sociales tanto con los iguales como con los adultos, son carencias importantes de habilidades sociales, empatía y autocontrol emocional fundamentalmente.
- Por grupos familiares, proporcionalmente hay más payos que consumen sustancias adictivas, pero no se encuentran diferencias considerables entre los tres grupos familiares atendiendo al consumo de sustancias adictivas.
- Tampoco se hayan evidencias de que unos grupos familiares tengan más problemas con la Justicia que otros.
- Se observa que a medida que aumenta la gravedad de los problemas familiares, también aumenta la proporción de los alumnos con expedientes abiertos en Fiscalía de Menores en relación a los que no tienen expediente. Cuanto mayor es la gravedad de los problemas familiares en las casas de los alumnos, los hijos tienen más expedientes abiertos en la justicia. Los problemas familiares guardan estrecha relación con el número de expedientes abiertos del hijo en la Fiscalía de Menores.
- A medida que aumentan los problemas en casa, también se incrementa el porcentaje de alumnos que consumen sustancias como cannabís o alcohol de forma importante.
- Las personas con las que vive el alumno constituye una variable importante, pero no se puede establecer una relación clara de causalidad entre los problemas judiciales del menor en función de las personas con las que vive.

El conjunto de características familiares y sociales, así como los rasgos derivados de ellas, determinan formas de actuar típicas en adolescentes en dificultad, vulnerables o en situación de riesgo. Dichas formas de conducta (consumo de sustancias adictivas, problemas con la justicia, impulsividad y falta de autocontrol, creencias importantes en habilidades sociales que influyen en los modos de relación social, etc.) se pueden englobar bajo la denominación de conducta antisocial.

Si se contrastan muchas de las características expuestas sobre los alumnos del Aula Alternativa, se observan multitud de coincidencias con resultados de investigaciones especializadas. Numerosos estudios demuestran que la conducta antisocial viene determinada por múltiples factores de base biológica, psicológica y social. Una

investigación llevada a cabo por Vilariño, Amado y Alves (2013) mostraron que los menores infractores presentaban problemas en habilidades sociales, tenían menos inteligencia emocional y tendían a emplear estrategias de afrontamiento de los problemas poco eficaces o improductivas.

En el citado estudio, estos autores, tomaron dos muestras: una de menores infractores cumpliendo medidas en centro de internamiento de Lisboa y otra muestra de menores no infractores. Se aplicaron unos instrumentos de evaluación sobre autoconcepto, socialización, estrategias de afrontamiento e inteligencia emocional y se sometieron las medidas a contraste. En el primer aspecto medido (autoconcepto) no encontraron diferencias significativas entre ambas muestras. Sí en los otros tres. Como resultados concluyen que los menores infractores tienen menor capacidad para identificar y comprender estados emocionales propios, tienen menos preocupación por los otros que los jóvenes no infractores y utilizan estrategias de afrontamiento no eficaces, no productivas para la resolución de los problemas reales tales como “hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, reducción de la tensión, ignorar el problema, autoinculparse, reservarlo para sí, buscar apoyo espiritual y buscar diversiones relajantes” (Vilariño, Amado y Alves, 2013)

Como segunda parte de su investigación, estos mismos autores, ofrecen algunas orientaciones para los programas de reeducación. La línea educativa y metodológica seguida en el Aula alternativa a lo largo de estos once cursos se asemeja mucho a las orientaciones que se derivan de la investigación comentada.

No se puede considerar el Proyecto de Aula Alternativa como un programa específico para la reeducación de la conducta antisocial, pero se ha incluido en la programación, como se verá, muchos de los elementos que la investigación aconseja: entrenamiento en habilidades sociales y destrezas eficaces de afrontamiento de los problemas y conflictos, educación emocional y empatía y una intervención multinivel, desde diferentes frentes: individual (psicológico y a veces clínico), familiar y social (véase apartado de relaciones mantenidas con otras instituciones).

Se piensa que, con los alumnos que han cometido infracciones o mantienen conductas antisociales, se ha de trabajar con ellos desde un modelo cognitivo-conductual, así se viene haciendo también durante estos once cursos. Es importante que el alumno sea consciente y reflexione sobre las consecuencias de sus actos, que sea capaz de ponerse en el lugar del otro a través del reconocimiento de emociones y sentimientos (propios y ajenos) mediante el entrenamiento específico de la empatía y de la inteligencia emocional, que sea capaz de aumentar el nivel de autoestima y que interiorice y generalice un conjunto de las habilidades sociales y estrategias de afrontamiento de los conflictos y problemas de manera eficaz. Son objetivos prioritarios en la programación del Aula Alternativa desde su nacimiento, como ya se ha señalado. Muchas de las actividades programadas van dirigidas a lograrlos. Además de las tutorías que impregnan todo el trabajo del Aula, se cuenta con talleres como los que ofrece el Foro Solidario de Fundación Caja de Burgos, en ellos se abordan estos temas de manera específica.

La adolescencia es una etapa evolutiva que puede favorecer el desarrollo de este tipo de conductas delictivas o/y antisociales (Delgado, 2007). Muchas de estas conductas que se dan en bastantes adolescentes, desaparecen en algunos casos, no en otros: hay que vigilar especialmente cuando se den acompañadas de violencia o aquellas que sean reiterativas.

En cualquier caso, un porcentaje muy alto de los alumnos del Aula tiene expediente abierto en el Juzgado de Menores por faltas y/o delitos, consume sustancias adictivas, tiene carencias importantes en habilidades sociales y emocionales. La mejor herramienta para educar a estos adolescentes es incluir en la propuesta educativa todo tipo de actuaciones en el sentido que se viene indicando, dirigidas a combatir esas acciones delictivas, esas conductas antisociales, a generar hábitos saludables y a una formación integral que facilite la incorporación de estos adolescentes a la sociedad democrática participando de los deberes y derechos establecidos para todos los ciudadanos.

3.3.- Características a nivel personal y escolar

Relacionadas con la escuela se encuentran en los alumnos del Aula Alternativa una serie de características específicas. Resulta difícil separar aquellas características exclusivamente pertenecientes al ámbito escolar de aquellas otras más relacionadas con el ámbito personal, por lo que se ha decidido presentarlas de manera conjunta.

3.3.1.-Centros educativos de procedencia: titularidad pública o privada-concertada.

Todos los alumnos proceden de centros educativos ordinarios, Institutos de Educación Secundaria o Centros de Educación Secundaria, dependiendo si la titularidad es pública o privada-concertada. Como ya se ha apuntado en un apartado anterior, el alumno continúa matriculado, a todos los efectos legales y oficiales, en su centro de procedencia y a él pertenece, allí tiene su grupo-clase de referencia y se ha nombrado un tutor. El Director Provincial de Educación autoriza mediante documento escrito (Anexo II) la incorporación y permanencia para ese curso en el Aula Alternativa. El alumno queda obligado a reincorporarse a su centro de procedencia en cualquier momento si se observase que éste no es un recurso adecuado.

Con el centro ordinario se mantienen múltiples contactos a lo largo del curso, se informa de la evolución del alumno, se comunica por escrito cualquier incidencia si la hubiere mediante documentos a tal fin (como se verá) y se envían los informes finales (Anexo VIII) para que se adjunten al expediente académico personal del alumno que continua custodiado en su centro de origen. En apartados posteriores se comentarán detalladamente estos aspectos.

Se puede observar ahora de qué tipo de centros proceden los alumnos del Aula Alternativa. Las diferencias en cuanto al número de alumnos que proceden de centros

públicos como de centros concertados no es grande, aunque hay más alumnos que proceden de los centros públicos.

Tabla 37

Centro de procedencia del alumno, centro en el que está matriculado en el curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Centro público	59	53,6	53,6
Centro concertado	44	40,0	40,0
Centro de menores, pero se matricula en C. Público	1	,9	,9
Centro de menores, pero se matricula en C. Concertado	4	3,6	3,6
Se desconoce	1	,9	,9
No ha estado escolarizado nunca	1	,9	,9
Total	110	100,0	100,0

Algunos alumnos proceden de centros de menores por haber estado cumpliendo medidas judiciales en esos centros en régimen de internamiento. Cuando llegan al Aula, la Dirección Provincial les matricula en un centro educativo de la ciudad. Un caso de los 110, no había estado escolarizado nunca y en otro alumno se desconoce ese dato. Los dos casos llegan de otros países. En la Figura 47 se puede apreciar gráficamente y en porcentaje de alumnos.

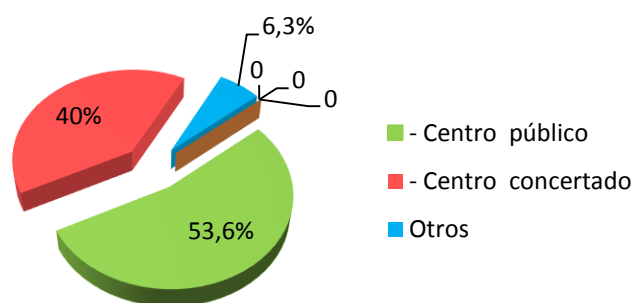


Figura 47. Tipo de centro de procedencia de los alumnos en porcentajes

Fuente: Elaboración propia.

El Aula Alternativa ha estado abierta a la incorporación de alumnos procedentes de centros tanto de titularidad pública como de centros de carácter privado-concertado, sin hacer ningún tipo de distinción.

En el estudio elaborado por Fernández Enguita et al. (2010), en el que tantas ocasiones nos apoyamos para elaborar esta Tesis, observaron que los alumnos que abandonan prematuramente el sistema educativo antes de terminar la educación obligatoria, lo hacen a más temprana edad en los centros concertados, sin embargo en los centros públicos hay más alumnos que abandonan y fracasan. El abandono en la escuela pública es más elevado, pero se presenta más tarde.

Quizá una información que pudiera resultar interesante analizar se refiere a en qué tipo de centro están matriculados los alumnos por grupo familiar. En la tabla de contingencia siguiente (Tabla 38) se presenta el recuento de alumnos en función del tipo de centro en el que están matriculados en relación al grupo familiar al que pertenecen.

Tabla 38

Contingencia. Grupo familiar * Centro de procedencia del alumno

		Centro de procedencia del alumno,					Total	
		- Centro escolar público	- Centro escolar concertado	- Centro de menores, a C. Público	-C. Menores a Centro Concertado	- Se desconoce		- No ha estado escolarizado nunca
Sin etnia, etnia gitana, extranjero	No gitano	35	18	1	3	0	0	57
	Merchero	3	1	0	0	0	0	4
	Gitano	11	18	0	1	1	0	31
	Inmigrante	10	7	0	0	0	1	18
Total		59	44	1	4	1	1	110

Gráficamente se puede visualizar en la Figura 48. Se ha desconsiderado los alumnos que proceden de centros de menores y aquellos que no han estado escolarizados.

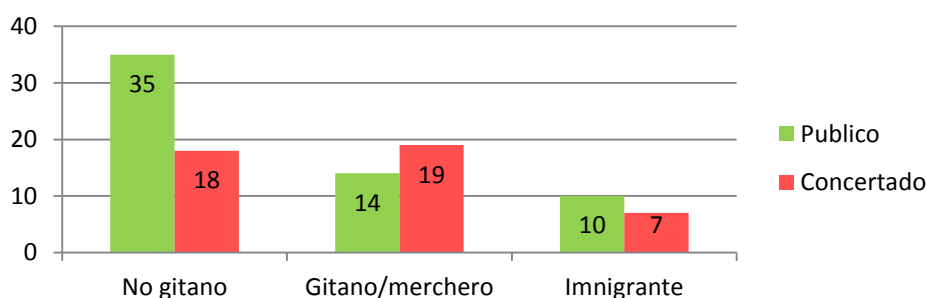


Figura 48. Tipo de centro en el que están matriculados por número de alumnos y por grupo familiar.
Fuente: Elaboración propia.

Veamos los diferentes porcentajes de alumnos matriculados en centros públicos/concertados según el grupo familiar en la Figura 49.

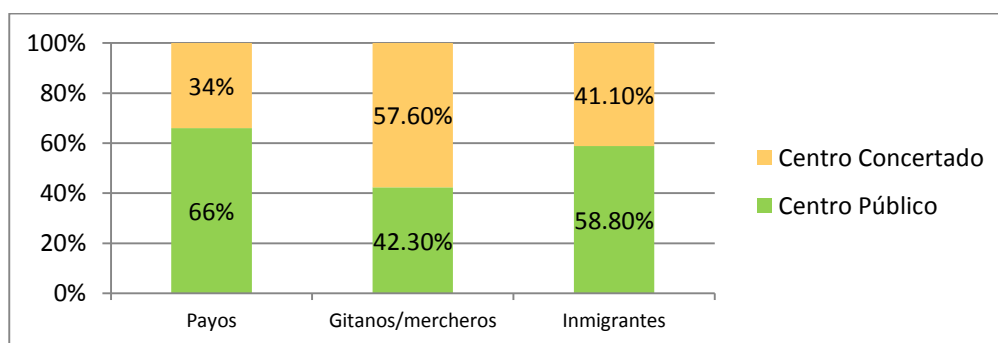


Figura 49. Tipo de centro de procedencia de los alumnos por grupo familiar en porcentajes
Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, los alumnos payos e inmigrantes proceden y están matriculados en mayor proporción en los centros públicos que en los concertados, mientras que en el grupo de gitanos/mercheros ocurre lo contrario.

3.3.2.-Problemas en Educación Primaria

El fracaso escolar comienza en el Educación Primaria. Es una afirmación que ya se señalaba en el Capítulo I porque la literatura revisada así lo atestiguaba, nuestra experiencia docente lo corrobora. El análisis de las entrevistas aplicadas a los antiguos alumnos así lo refleja. Veamos si los alumnos del Aula ya tuvieron problemas en esta etapa educativa.

Tabla 39

Problemas académicos en Educación Primaria

	Frecuencia	Porcentaje	válido
No tuvo problemas académicos en Primaria	1	,9	,9
Tuvo problemas en Educación Primaria. Pasó a la ESO sin aprobar todo de E. Primaria	32	29,1	29,1
Se desconoce su historia escolar de E. Primaria	57	51,8	51,8
No se tienen datos, pero todo apunta a que tuvo problemas importantes en E. Primaria	20	18,2	18,2
Total	110	100,0	100,0

Aproximadamente de la mitad de los alumnos no se conoce con certeza su historia escolar de Educación Primaria. Se sabe que solo un alumno no tuvo problemas en esa etapa. Se tiene una certeza absoluta de que en un 30 % de los alumnos su Educación Primaria ya estuvo marcada por dificultades que indicaban claramente el, casi seguro, fracaso escolar en la ESO, así lo señalaban los responsables educativos de los centros de procedencia. En casi otro 20 % de los alumnos, estos responsables no lo explicitaron claramente y no quedó recogido en el Informe previo de incorporación al Aula, pero por indicios e informaciones que se han ido recabando después, todo apunta a que ya en la etapa anterior tuvieron importantes problemas. Obsérvese el gráfico (Figura 50).

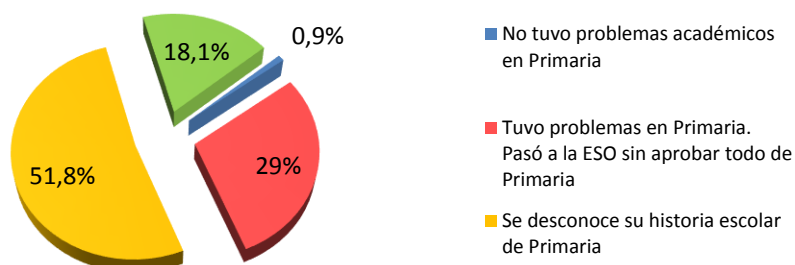


Figura 50. Problemas en la etapa de Educación Primaria en porcentajes

Fuente: Elaboración propia.

Qué duda cabe que, salvo raras excepciones, el fracaso escolar comienza antes de que el alumno llegue a la Educación Secundaria Obligatoria. No es un fenómeno que surja de manera súbita o repentina como apunta Hernández Gil (2003). En la inmensa mayoría de los casos, durante el último ciclo de la Educación Primaria, ya se observa claramente qué alumnos están en riesgo de fracaso escolar y qué factores pueden predecirlo. Desde nuestra práctica como maestros, y coincidiendo con el autor citado, se debe apuntar que lo realmente difícil no es identificar a los alumnos y detectar los factores de riesgo que auguran ese fracaso escolar, lo realmente difícil es establecer un plan de intervención eficaz, útil y coordinado para evitarlo.

En las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los ex alumnos del Aula Alternativa (véase apartado correspondiente) se refleja claramente que ya en la Etapa de Primaria, cuando menos, había dificultades.

3.3.3.-Repetidores

Son alumnos repetidores, es una de las características que destaca en los alumnos del Aula. De modo general se puede decir que la mayoría de los alumnos tiene 15 años y están matriculados en 2º de ESO en el curso que acuden al recurso y, por tanto, llevan dos cursos de retraso con respecto a la mayoría de sus compañeros que estudian en el centro ordinario. Ello significa que casi todos han repetido dos cursos a lo largo de su historia escolar.

En la Tabla 40 se muestra la situación de los alumnos del Aula en este sentido.

Tabla 40

Cursos que ha repetido en E. Primaria y en ESO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Dos cursos en Primaria	1	,9	1,0
Un curso Primaria + Uno en ESO	18	16,4	17,5
Dos en Primaria + Uno en ESO	2	1,8	1,9
Un curso en ESO, en Primaria se desconoce	12	10,9	11,7
Se desconocen los cursos, pero tiene 15 años y está matriculado 2ºESO	70	63,6	68,0
Total	103	93,6	100,0
Perdidos Sistema	7	6,4	
Total	110	100,0	

La propia repetición es considerada en nuestro sistema educativo una medida extraordinaria de atención a la diversidad, como se apunta en el Capítulo I; debido a que al Aula Alternativa acuden los alumnos después de haber agotado todas las medidas de atención a la diversidad disponibles, es lógico que el 100% sean repetidores.

En una investigación llevada a cabo en Andalucía sobre los alumnos que fueron usuarios de medidas extraordinarias de atención a la diversidad, un 76,5 % eran repetidores

(Rodríguez et al., 2009). Lo cierto es que multitud de estudios demuestran que los resultados de los alumnos que repiten son más bajos que los que promocionan, partiendo de muestras equivalentes, como se vio ampliamente.

Como se puede apreciar en el gráfico siguiente (Figura 51) una mayoría de alumnos está matriculado en 2º de ESO (repitiendo curso) y tienen 15 años o los van a cumplir a lo largos del año que se incorporan al Aula.

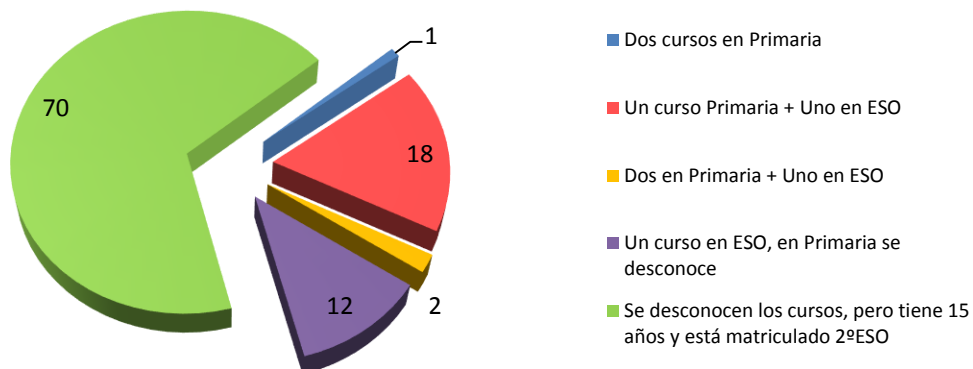


Figura 51. Situación del número de alumnos en relación a la repetición

Fuente: Elaboración propia.

Comparativamente, los alumnos del Aula son más repetidores que el resto de sus compañeros de su misma edad. La situación de los alumnos de 15 años en el curso 2011-2012 era la siguiente: en Castilla y León alcanza 4º de ESO el 60,3% a los 15 años y acumula retrasos el 39,7 (retrasos en Primaria el 18,6% más retrasos en ESO el 21,1%). En España alcanza 4º de ESO 61,7% a los 15 años y acumula retrasos el 38,3% (retrasos en Primaria el 16,5% más los retrasos en ESO el 21,8%). (MECD, 2014a). Debido a que esta cuestión fue abordada en el Capítulo I no nos extendemos más.

3.3.4.- Muchos cambios de centro educativo

Una percepción que se tiene es que los alumnos del Aula han cambiado de centro varias veces a lo largo de su escolaridad, más veces que el resto de alumnos de su edad. No se dispone de datos suficientes sobre este aspecto, pero se puede afirmar que un porcentaje considerable de alumnos ha cambiado de centro sin un aparente motivo como podría ser el cambio de etapa.

De los datos recogidos en los informes de incorporación al Aula se desprenden estos resultados que se presentan en la siguiente Tabla:

Tabla 41

Número de veces que ha cambiado de centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No ha cambiado de centro nunca	2	1,8	1,8	1,8
	Ha estado en dos centros	14	12,7	12,7	14,5
	Ha estado en tres centros	11	10,0	10,0	24,5
	Ha estado en 4 centros o más	4	3,6	3,6	28,2
	Se desconoce	79	71,8	71,8	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Como se observa en la figura 52, en un buen número de casos no se dispone de datos documentados sobre esta cuestión.

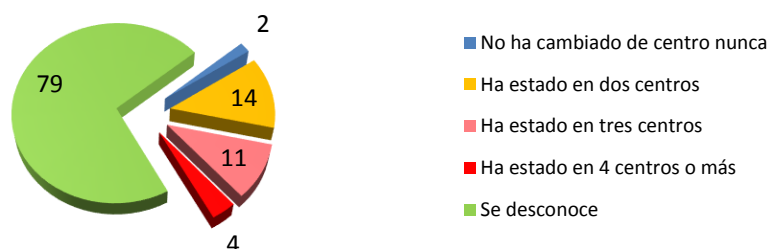


Figura 52. Cambio de centro educativo en número de alumnos

Fuente: Elaboración propia.

Fernández Enguita, et al. (2010) encontraron un alto porcentaje (43,4%) de cambio de centro entre los alumnos que abandonaron los estudios y fracasaron, aunque no analizan los motivos. Se sospecha, por contacto con los alumnos que lo han manifestado en numerosas ocasiones, que tal decisión se debe a experiencias negativas en los centros de origen.

En las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los antiguos alumnos puede apreciarse claramente cómo el cambio de centro, sin motivo aparente, es una característica del alumnado en relación con su historia escolar.

3.3.5.-Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo

Otra de las características relacionada con el ámbito escolar es que los alumnos del Aula son alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. En muchos casos han estado diagnosticados como tales y clasificados en las diferentes categorías diagnosticas contempladas en el fichero automatizado de datos de carácter personal denominado "Datos relativos al alumnado con Necesidades Educativas Específicas" de la Consejería de

Educación de la Junta de Castilla y León, creado desde el año 2005 y conocido como base de datos ATDI (Atención a la Diversidad).

Se debe señalar que en los informes que llegan al Aula con la propuesta razonada para la incorporación a la misma, los centros de origen no especifican claramente, en muchos casos, la situación del alumno en relación a la categoría diagnóstica en la que están incluidos. Aún así, se han recogido los datos que se muestran en la Tabla 42.

Un 68% del alumnado del Aula está claramente diagnosticado como de necesidades específicas de apoyo educativo. El 32% restante, aunque ha recibido algún tipo de apoyo en algún momento, no pertenece al grupo de necesidades educativas específicas, al menos no se especifica en ningún documento. 28 alumnos son de compensación educativa (ANCEs) con necesidades asociadas a su historia educativa y escolar. Solamente en 43 casos está especificada documentalmente la categoría diagnóstica a la que pertenecen.

Tabla 42

Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porc. válido
- No ACNEE*, pero puede haber recibido algún apoyo	34	30,9	32,1
- No ACNEE, pero tiene un desfase curricular de más de dos cursos y debería estarlo.	23	20,9	21,7
- Si ACNEE, tiene un diagnóstico claro con discapacidad RMLigero/ Conducta TDAH**	13	11,8	12,3
- Es ANCE*** con desfase curricular de más de dos cursos	28	25,5	26,4
- Tiene diagnóstico de Salud Mental	2	1,8	1,9
- No, pero debería ser ACNEEs por conducta/TDAH...+ desfase curricular	6	5,5	5,7
Total	106	96,4	100,0
Perdidos Sistema	4	3,6	
Total	110	100,0	

Notas: *Alumno con Necesidades Educativas Especiales. **Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad. ***Alumno de Compensación Educativa.

En la Figura 53 se representa el número de alumnos en relación a si tiene o no diagnóstico y de qué tipo.

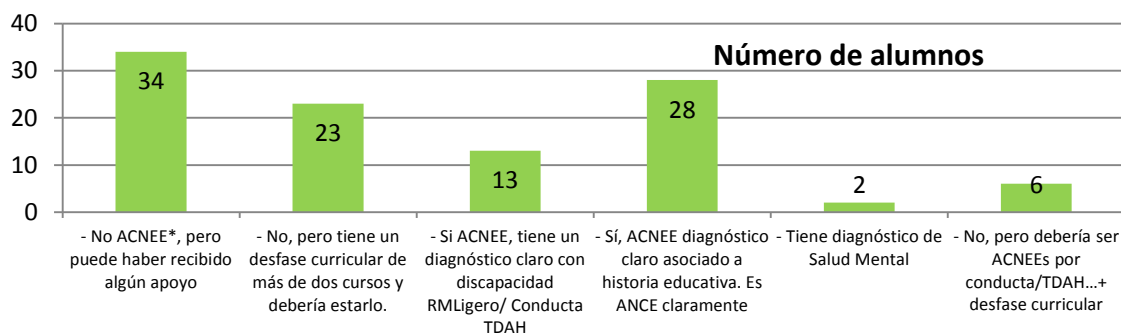


Figura 53 Situación de alumnos en relación a su diagnóstico

Fuente: Elaboración propia. Nota:*Alumno con necesidades educativas especiales.

En general, independientemente de que estén catalogados como alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y de la categoría diagnóstica en la que se les haya incluido, se puede afirmar que el 100 % de los alumnos que han acudido al Aula tiene dificultades para lograr los objetivos y capacidades que en la ESO se les exigen. Ante tales dificultades, se piensa que lo más importante no es clasificar y etiquetar a los alumnos, sino conocer la naturaleza de las mismas dificultades y establecer un plan eficaz de actuaciones educativas que van, como ya se ha señalado en numerosas ocasiones, desde transformaciones profundas en la cultura escolar de los centros regulares, pasando por políticas y formas organizativas adecuadas, hasta desarrollar prácticas educativas concretas que compensen o palien dichas dificultades.

Se puede decir entonces que todos los alumnos del Aula se caracterizan porque presentan necesidad específica de apoyo educativo.

3.3.6.- Utilizaron medidas educativas de atención a la diversidad en los centros ordinarios.

Cuando se propone la incorporación de un alumno al Aula, ya se han adoptado diversas medidas de atención a la diversidad consideradas como específicas (adaptaciones curriculares significativas, apoyos individualizados, repeticiones de curso, etc.); sin embargo, estas medidas no tuvieron el éxito esperado. No por ello se van a dejar de contemplar. Además, se han realizado muy diversas intervenciones con la familia desde los centros educativos y desde otras instituciones. Ahora solo se hace referencia a las intervenciones familiares realizadas desde el centro educativo, debido a que en otro apartado ya se analizaron las intervenciones realizadas con las familias por parte de otros servicios sociales.

Para analizar este apartado se han estructurado las medidas adoptadas por el centro ordinario antes de la incorporación del alumno al Aula en niveles o categorías:

Por un lado, se tienen tres variables consideradas aisladamente:

- . Apoyos de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Educación Compensatoria;
 - . Intervenciones familiares por parte del centro (reuniones con la familia, intervención del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, etc.).
 - . Apercebimientos, castigos y expulsiones (correctivas)
- Por otro lado, se han ido combinando estas tres actuaciones en orden ascendente de menos a más complejidad o recursos.
- . Apoyo, más intervención familiar
 - . Apoyo, más intervención familiar, más apercebimientos, castigos y expulsiones.

En la siguiente Tabla 43 se muestran los alumnos en relación al cada tipo de apoyo o intervención desarrollada en el centro ordinario.

Tabla 43

Medidas adoptadas por el centro ordinario

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Apoyos individualizados (PT*, AL**, EC.***)	12	10,9	11,0	11,0
Intervención familiar.	24	21,8	22,0	33,0
Apoyos + Intervención familiar	27	24,5	24,8	57,8
Apercibimientos, castigos, expulsiones.	1	,9	,9	58,7
Apoyos+ Intervención familiar+ Apercibimientos, castigos, expulsiones	26	23,6	23,9	82,6
Se desconoce si el centro adoptó medidas	19	17,3	17,4	100,0
Total	109	99,1	100,0	
Perdidos Sistema	1	,9		
Total	110	100,0		

*PT: Pedagogía terapéutica. **AL: Audición y Lenguaje. ***EC: educación Compensatoria

En 19 casos no existe constancia documental sobre si el centro adoptó alguna medida concreta, pues no se especificó en el informe de incorporación, pero con toda seguridad se puede afirmar que sí se adoptaron medidas educativas anteriores a la propuesta. En cualquier caso, como se observa en el porcentaje acumulado, en el 82,6 % de los casos consta documentalmente que se han realizado intervenciones extraordinarias o específicas.

En 77 casos consta que se han realizado intervenciones familiares, comunicaciones a la familia, reuniones, etc., de diferentes tipos y con diferente frecuencia e intensidad. En un alto porcentaje (70% aproximadamente) del total de intervenciones familiares realizadas se acompañaron de otras medidas como apoyos individualizados y/o apercibimientos, castigos, expulsiones. Solo en un caso se hicieron apercibimientos, castigos y expulsiones sin adoptar otras medidas conjuntas, se trata de un hecho grave que supuso la expulsión automática del Instituto.

Si se suman todos los casos en los que se ha indicado cada categoría se pueden determinar cuáles son las medidas más adoptadas en los centros o institutos para intentar responder a las necesidades educativas de estos alumnos. Así se aprecia en el siguiente gráfico (Figura 54).

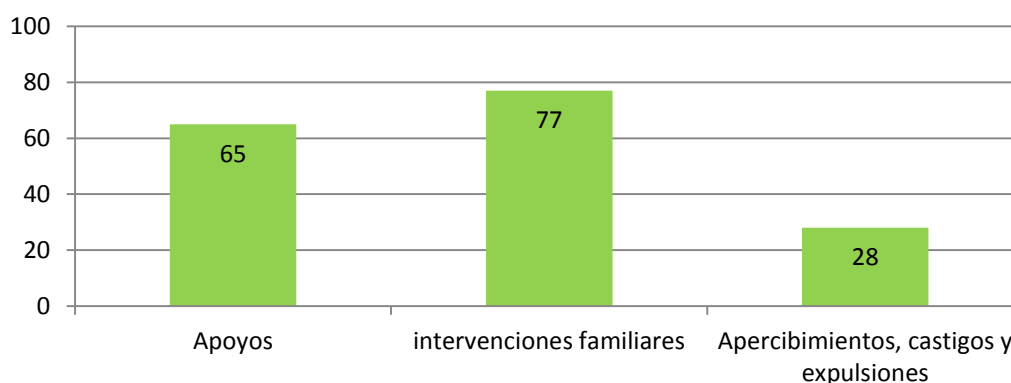


Figura 54. Tipos de medidas educativas utilizadas por los centros ordinarios y frecuencia

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, la medida más adoptada con estos alumnos en los centros ordinarios ha sido intervenciones familiares, seguido de apoyos en las materias curriculares fundamentalmente y, en último lugar, con una menor frecuencia, figuran expulsiones, apercibimiento y castigos.

De este análisis se desprenden algunas consideraciones: en primer lugar, que antes de enviar a un alumno a un Programa como el Aula se han tomado ya diferentes medidas para responder a las necesidades educativas que presenta. En segundo lugar, que la frecuencia de las medidas adoptadas es alta, es decir, que no se deriva a los alumnos a una medida extrema “a la ligera”. Una tercera conjetura es que al ser más baja la frecuencia de medidas relacionada con castigos, expulsiones y apercibimientos, significa que los centros son conscientes de que antes que esas medidas correctivas se pueden utilizar, se deben usar y se aplican, de hecho, otras.

Desde el Aula y desde la Administración (Dirección Provincial de Educación) se insiste para que los centros hagan una selección meditada de alumnos que van a derivar al Proyecto, se insta a que adopten medidas oportunas en los entornos ordinarios y, solo cuando se observe que estas medidas son claramente insuficientes, se constate que con ellas no se llega a responder a esas necesidades educativas tan peculiares, y se corrobore que por la situación en la que se encuentra el alumno no se va a beneficiar de la oferta educativa regular del centro, solo entonces, se piense en proponer la inclusión al Aula y realizando previamente una propuesta razonada.

3.3.7.-Motivo fundamental de derivación al Aula Alternativa

Analizando la razón principal por la que los alumnos fueron derivados al Proyecto también se pueden deducir algunas de las características de los mismos relacionadas con el ámbito escolar. Se ha estructurado esta información en bloques, ya que normalmente no se trata de una única razón por la que se derivó a cada alumno al Aula. Se cree que esta forma de estructuración ayudará a exponer con más exactitud los motivos por los que el centro ordinario consideró que el alumno podía beneficiarse del Proyecto y, por ello, hizo la propuesta razonada de inclusión mediante el informe de incorporación (Anexo I). Otras veces esta información se ha obtenido mediante contactos previos (telefónicos normalmente) con el centro de Educación Secundaria y/o con otras instituciones.

Por un lado, se han indicado las cuatro causas de derivación al Aula más importantes por separado: absentismo, problemas de conducta, desmotivación hacia lo escolar y gran desfase curricular. Luego, se han agrupado otros tres bloques más, combinando motivos: absentismo, desmotivación y desfase; problemas de conducta, desmotivación, desfase curricular; y absentismo, desmotivación, desfase curricular, problemas de conducta. Siempre colocando las razones en orden ascendente de menor a mayor número.

A la pregunta de cuál es la razón por la que el centro ordinario cree que el alumno debe incorporarse al Aula Alternativa, en 32 casos de los 109 considerados, solo se apunta

un motivo de derivación y en 77 casos se indican varias razones que justifican la inclusión en el Programa.

Tabla 44

Motivo de derivación al Aula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaj válido
- Absentismo	8	7,3	7,3
- Problemas de conducta en el centro	3	2,7	2,8
- Desmotivación hacia lo escolar	19	17,3	17,4
- Gran desfase curricular por dificultades de aprendizaje	2	1,8	1,8
- Absentismo +desmotivación por lo escolar+ desfase curric	31	28,2	28,4
- Problemas de conducta,+ desmotivación + desfase curricu	15	13,6	13,8
- Absentismo+ desmotivación + desfase curricular + problemas de conducta	31	28,2	28,4
Total	109	99,1	100,0
Perdidos Sistema	1	,9	
Total	110	100,0	

Si se suma la frecuencia con la que se indicó cada motivo (de manera individual o combinada), se obtiene el gráfico siguiente (Figura 40) en el que se puede observar que la desmotivación por lo escolar es una de las razones importantes por las que un alumno termina en situación de desenganche (Fernández Enguita, 2012a), como se explicó en anteriores Capítulos. Nosotros pensamos que es el motivo fundamental que arrastra al absentismo, al desfase curricular y a generar problemas de conducta en muchos casos.

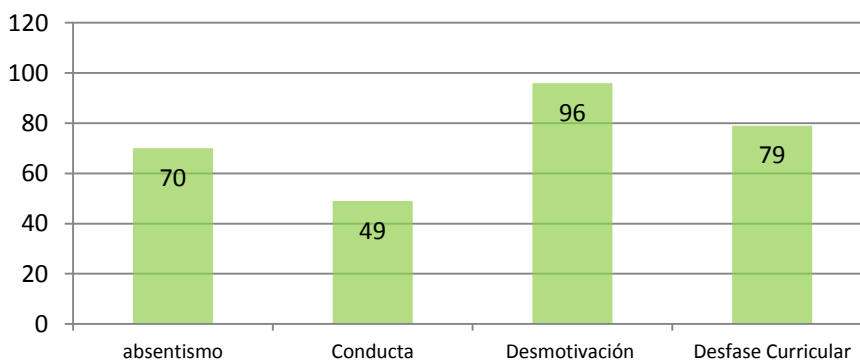


Figura 55. Motivos de derivación al Aula Alternativa por frecuencia señalada en el informe de incorporación

Fuente: Elaboración propia.

Este dato sobre la desmotivación por lo escolar constituye un eje importante en esta Tesis debido a que hace reflexionar sobre el carácter relativo e interactivo de las necesidades educativas y sobre el planteamiento general de la escuela. Como dice Fernández Enguita (2012a), la escuela ha perdido el valor como instrumento para poder escalar en la posición social y también como medio que posee los conocimientos, la escuela no motiva, “no engancha”. Además los mecanismos y procedimientos que utiliza

como currículo academicista, contenidos descontextualizados, evaluación dictaminadora, metodología memorística o los libros de texto, no generan motivación por lo escolar.

Nos preguntamos si la escuela es capaz de motivar a algún alumno. Creemos que a muy pocos sí. Salvo éstos, el resto del alumnado se distribuye de la siguiente forma: por un lado, se encuentra una gran bolsa de alumnos que va aprobando y pasando cursos porque cuenta con factores de protección y habilidades que les permiten “saltar” los obstáculos y barreras estructurales y culturales que impone la escuela y, esos factores, tales como una familia estimulante o unas buenas capacidades cognitivas, no les dejan fracasar ni caer en el absentismo, en el desfase curricular o en problemas de conducta; por otro lado, se tiene un porcentaje superior al 25% de los alumnos españoles que no cuentan con esos factores de protección y fracasan. Se dice que no tienen motivación por lo escolar, pero ni ellos ni la gran mayoría de los alumnos.

Se puede concluir que la desmotivación por lo escolar caracteriza de manera importante a los alumnos del Aula Alternativa. También el desfase curricular, el absentismo y los problemas de conducta.

3.3.8.- Se incorporan al Aula con informes previos

La mayoría de los alumnos (un 77,3 %), como ya se ha indicado, llegan al Aula Alternativa con un Informe de Incorporación (Anexo I). Otros 5 alumnos aportan además informe psicopedagógico completo y dos alumnos aportan informe social. Aunque es prescriptivo para la incorporación al Aula el aporte del citado Informe de Incorporación, 19 alumnos llegan sin ningún tipo de documento escrito, como se refleja en la siguiente Tabla 45.

Tabla 45

Informes previos a su incorporación al Aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	- Informe de incorporación al Aula	84	76,4	76,4	76,4
	- Informe de evaluación psicopedagógica	4	3,6	3,6	80,0
	- Informe social CEAS...	2	1,8	1,8	81,8
	- Informe de incorp+ev psicopedagógica	1	,9	,9	82,7
	- No tiene ningún informe previo	19	17,3	17,3	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Los datos relativos a los 19 alumnos que no disponen de informe de incorporación, se han obtenido de: contacto diario con el alumno, citas con sus familias, reuniones y contactos (muchas veces telefónicos) con otras instituciones, incluido el propio centro

educativo de procedencia. Otras informaciones no han podido adquirirse y aparecen en las tablas y gráficos como datos perdidos.

Como se apuntó anteriormente, gran parte de la información expuesta en los apartados sobre las familias, y este mismo sobre los alumnos, se ha obtenido de estos documentos o informes que los centros envían antes de su incorporación, constituyen pues una fuente muy importante de información.

Ha supuesto gran dificultad extraer y sintetizar esta información e insertarla en el paquete estadístico SPSS 15.0 puesto que los primeros cursos no se disponía de un modelo de informe de incorporación estandarizado, cada centro mandaba la información relevante sobre el alumno en el formato que entendía más oportuno, entonces había que encajarla en las variables que se han establecido para este análisis.

Las seis características siguientes se van a tratar aquí de manera más breve, no por ser menos importantes, más bien por lo contrario, constituyen rasgos esenciales que definen al alumnado del Aula Alternativa. Por ello se expondrán más adelante de forma extensa y con la particularidad de que se compararán dichas características en los alumnos antes de incorporarse al Aula Alternativa y después de finalizar el curso en el Proyecto, observando y dejando patente los avances importantes producidos por los alumnos en lo que a esas características se refiere.

3.3.9.-Absentismo

El absentismo es una característica destacada de los alumnos que llegan al Aula. Ya se vio como el absentismo era un motivo importante por el que los centros de Educación Secundaria derivan los alumnos al Aula Alternativa (se indica en 70 alumnos).

Analizada la historia de absentismo escolar de cada alumno se puede afirmar que solo 25 alumnos no presentan absentismo en sus centros. Un 76,2 % de los alumnos presentaba absentismo en diferentes grados. Un 63,8 % de los alumnos están en la situación que la Administración Educativa llama Absentismo significativo (desde absentismo medio hasta absentista total de varios cursos).

3.3.10.-Problemas de conducta y mal comportamiento

Es típico de los alumnos rechazados por los centros ordinarios que se caractericen por presentar problemas de conducta y/o comportamiento. Por este motivo fueron propuestos para la incorporación al Programa 49 alumnos.

El 82 % de los alumnos que han pasado por el Aula presenta problemas de conducta en el centro de secundaria. Solo un 18% del alumnado no tiene problemas de comportamiento.

En cuanto a la gravedad de dichos problemas, se observa que en torno a un 55% presenta desde considerables problemas de conducta, hasta graves problemas de conducta.

Por otro lado, es frecuente que muchos alumnos a lo largo de su historia escolar hayan acudido a los servicios de Salud Mental Infanto-Juvenil por motivos relacionados fundamentalmente con los problemas de conducta. Del análisis de los datos realizado se ha obtenido que en 12 alumnos se indica explícitamente que tienen o han tenido relación con estos servicios, en otros 18 casos se observa claramente que, aunque no han acudido a estos servicios, precisan de una intervención psicológica y psiquiátrica específica complementaria a la educativa que se viene realizando en el Aula. En 79 casos no se sabe o se desconoce si han intervenido los servicios de Salud Mental.

3.3.11.-Mala actitud, falta de interés y motivación ante lo escolar

Según los informes emitidos por los centros de educación Secundaria, casi la totalidad de los alumnos tienen problemas de actitud, motivación, interés, implicación, participación, esfuerzo, etc., en diferentes grados, como se observa en el gráfico siguiente (Figura 40):

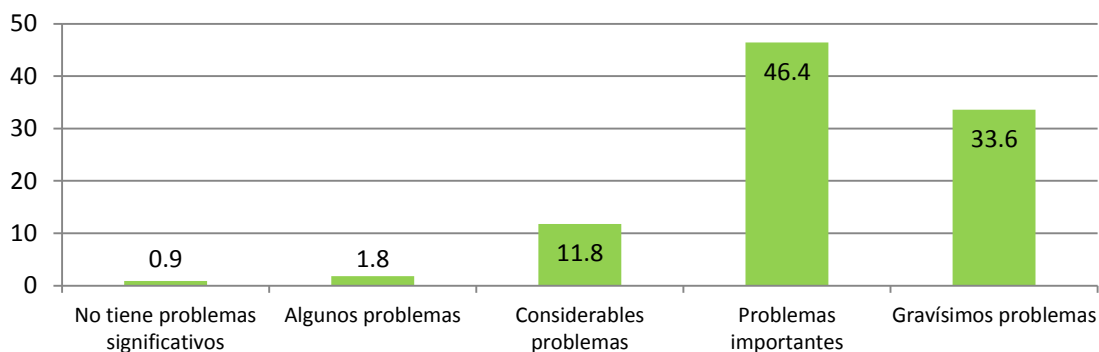


Figura 56. Porcentaje de alumnos y problemas de actitud, interés, motivación, etc., y grado

Fuente: Elaboración propia.

Solo tres alumnos parecen no tener problemas importantes en este sentido.

3.3.12.-Bajo nivel de competencia curricular

Todos los alumnos tienen desfase curricular en relación al curso en el que están matriculados. Ningún alumno se encuentra en el nivel de competencia de 2º ESO, nivel en el que están matriculados la mayoría.

Casi un 84 % de los alumnos tiene un desfase curricular significativo, es decir, de más de dos cursos y más de la mitad tiene un NCC muy bajo, con un desfase de tres cursos o más.

3.3.13.-Falta de habilidades sociales para la interacción y la relación social

Un gran número de alumnos tienen importantes problemas de relación y carencia de habilidades sociales.

Algunas de las manifestaciones de esa falta de habilidades sociales de relación e interacción social con los iguales y con los adultos se conciertan en formas inadecuadas de responder ante cualquier imprevisto o modos de afrontamiento ante determinados problemas. Los alumnos llegan al Aula con unas carencias en este campo muy marcadas. Se habla, en algunos casos, de déficits en habilidades sociales considerables muy básicas como escuchar, iniciar y mantener una conversación, uso de normas elementales de cortesía (pedir perdón, dar las gracias, pedir permiso ...), saber responder a las bromas con proporción, responder a una acusación falsa, no entrar en peleas, etc., hasta otras más elaboradas como alagar al compañero, saber pedir ayuda en un momento concreto, convencer a otros con argumentos, formular una queja, participar y opinar sobre un tema con educación y respeto, enfrentarse al enfado de un compañero, comprender el punto de vista y sentimientos de otros, expresar sentimientos propios (afecto, miedo, vergüenza, enfado) de forma adecuada, enfrentarse a la presión del grupo etc.

3.3.14.-Bajo nivel de desarrollo emocional: autoestima, control emocional, empatía, etc.

Salvo un escaso 12%, todos los alumnos presentan problemas relacionados con el bienestar emocional. Todos los informes previos destacan este rasgo característico.

Nos llama la atención que estos aspectos del desarrollo y del bienestar emocional como la autoestima, la empatía, la afectividad, etc., siempre se contemplan en informes, en diagnósticos, en dictámenes y demás documentos y todo el mundo los asume como esenciales, como elementos muy importantes a considerar en la escuela y en la educación, pero nos consta que en la cultura de muchos centros, en mentalidad de muchos docentes y en las prácticas educativas diarias, quedan relegados a un plano muy secundario.

Fruto de esa gran laguna, se observa que estas carencias del desarrollo emocional afloran y destacan como característica principal en los alumnos más vulnerables y en mayor riesgo de fracaso y abandono escolar y exclusión social como son los alumnos del Aula Alternativa.

Resumiendo, al extenso listado de características del alumnado del Aula Alternativa relacionadas con el ámbito familiar y social que se indicaba anteriormente, se deben añadir, desde **el ámbito escolar y personal, las siguientes características:**

- Proceden y están matriculados más alumnos en centros de titularidad pública (53,6%) que en los de titularidad privada-concertada (40%), aunque la diferencia no es muy significativa. En el grupo familiar de gitanos proceden más alumnos de centros concertados.
- En la etapa de educación Primaria ya aparecieron problemas o dificultades importantes en la mayoría de los alumnos y repitieron en esta etapa.
- Todos los alumnos son repetidores, algunos de varios cursos.
- Aunque no se tienen datos muy fiables, se cree que estos alumnos han cambiado de centro más veces que otros alumnos.

- Todos son alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, pero en algunos casos no está claro el diagnóstico.
- En el 82,6 % de los casos consta que se han aplicado medidas específicas de atención a la diversidad en los centros de origen (adaptaciones curriculares, apoyos, intervenciones familiares...). En 19 casos no consta documentalmente este dato, pero se sospecha que también se aplicaron algún tipo de medida.
- Los motivos por los que los alumnos fueron derivados al Aula son: fuerte desmotivación por lo escolar (96 veces señalado), desfase curricular (indicado 79 veces), el absentismo (apuntado en 70 casos) y los problemas de conducta (49 veces marcado).
- La mayoría de los alumnos (un 83 %), llegan al Aula con el informe en el que se especifica la propuesta razonada para la incorporación al Proyecto. Algunos, además, con informe psicopedagógico (5 alumnos) y otros 2 con informe social. En 19 casos no se dispone de información documental previa, pero se obtiene de contactos telefónico, entrevistas con el centro, con la familia, etc.
- Un 76,2 % del alumnado es absentista en diversos grados, algunos crónicos de varios cursos.
- El 82 % de los alumnos que han pasado por el Aula presenta problemas de conducta en el centro de secundaria de diversa consideración. Más de un 27 % del alumnado o ha acudido a los servicios de Salud Mental o necesita claramente una intervención psicológica y psiquiátrica específica.
- La totalidad del alumnado tiene mala actitud hacia el trabajo escolar, desmotivación, desinterés, apatía y falta de esfuerzo.
- Todos los alumnos tienen un nivel de competencia curricular bajo, la mayoría (un 84%) presenta desfase curricular significativo de más de dos cursos. Más del 50% tiene un desfase curricular de tres cursos o más.
- Un gran número de alumnos tienen importantes problemas de relación y carencia de habilidades sociales.
- La mayoría, en torno al 88 % del alumnado presenta problemas relacionados con el bienestar emocional.

Con objeto de aportar coherencia y claridad a la exposición que se viene realizando, en el cuadro siguiente se sintetizan las características sociales, familiares, escolares y personales de los alumnos a los que se dirige la intervención educativa planteada en el proyecto denominado Aula Alternativa.

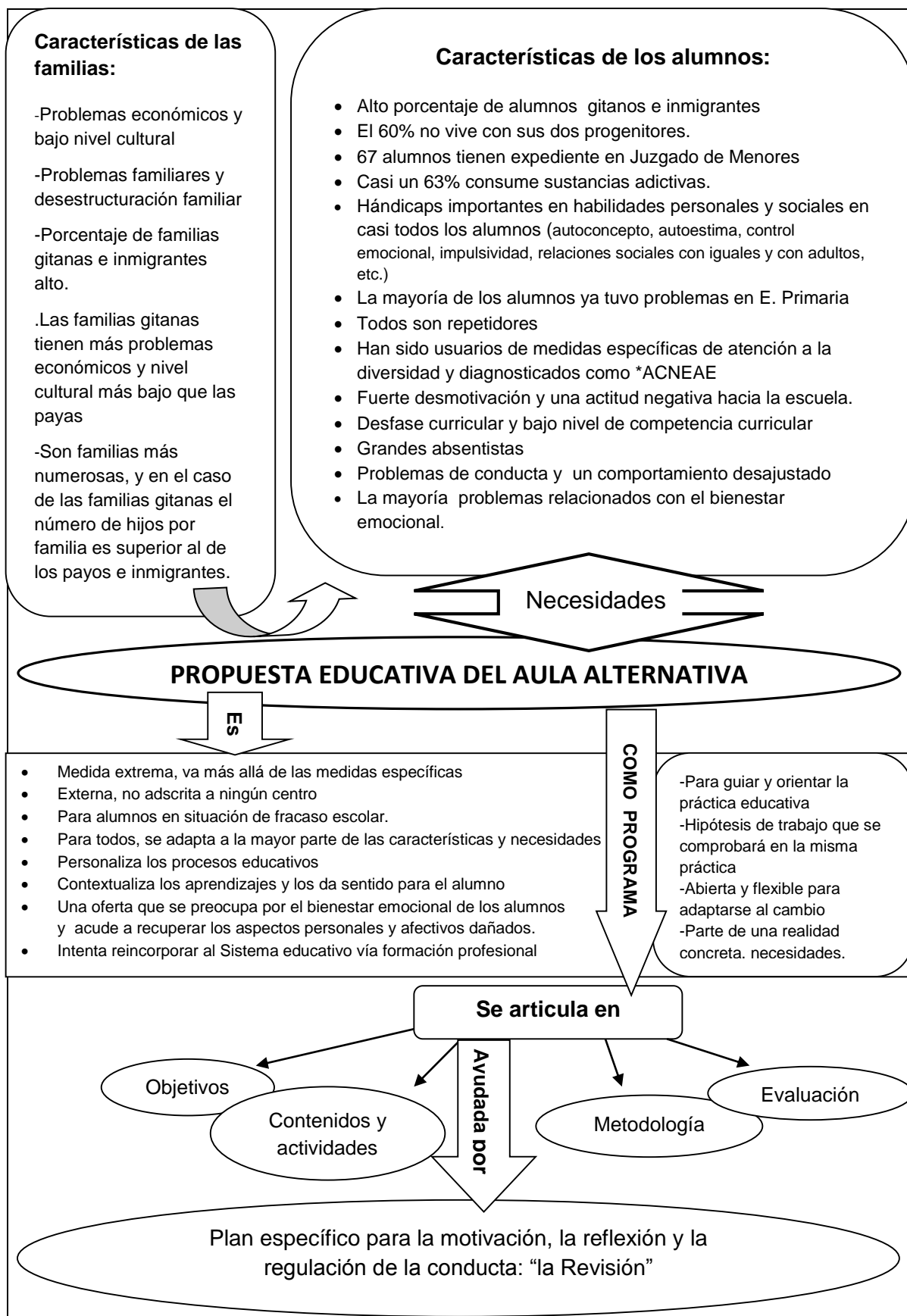


Figura 57. Concreción del planteamiento general del Aula Alternativa. Elaboración Propia

Fuente: Elaboración propia.

Nota: *ACNEAE: Alumno con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

Así pues, se parte de una realidad familiar, social, escolar y personal compleja, con unas características peculiares que originan necesidades educativas las cuales exigen también una respuesta educativa diferente a la que se viene ofreciendo en los centros educativos ordinarios.

Se pasa ahora a detallar la oferta educativa concreta que se diseña y se desarrolla para responder a las necesidades educativas de los alumnos que se incorporan al Proyecto.

4.- LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL AULA ALTERNATIVA

Insistiendo una vez más en el carácter relativo e interactivo de las necesidades educativas que presentan los alumnos, se piensa que la respuesta a la diversidad debe fundamentarse en el ajuste armónico entre aquello que el centro es capaz de ofrecer como posibilidad educativa para un alumno y las características personales, familiares y sociales que éste presenta.

Los centros de educación secundaria, al menos los que conocemos, con los planes y programas de atención a la diversidad que despliegan, y con las medidas educativas ordinarias y específicas que incorporan, independientemente de los aspectos negativos ya comentados sobre estas medidas, son capaces de responder a las necesidades educativas que presentan algunos de los alumnos que estudian, progresan y se desarrollan en ellos, pero no las de todos. Muchos estudiantes, por sus características y necesidades educativas, sí se ajustan y amoldan a la oferta del Instituto, a sus programas educativos, a su currículo, a su estructura organizativa, a su sistema de valores, normas, reglas de juego, a su cultura (Escudero, 2005a), y no fracasan, tienen éxito. Pero cuando la oferta educativa, incluso con los planes de atención a la diversidad existentes que la ayudan a adaptarse y todas las actuaciones dentro y fuera de esos programas, está tan distanciada de las necesidades y características de algunos alumnos, entonces aparece el *desenganche*, los índices de absentismo, las repeticiones de curso, los suspensos y...el fracaso. Nos preguntamos: ¿fracaso del alumno o del Sistema?, como se cuestionaba en el Capítulo I. Se insiste pues en que las necesidades de los alumnos dependen también de la oferta educativa que se realice para afrontarlas.

Muy frecuentemente esa oferta educativa, sustentada por una forma tradicional de entender la escuela, despliega formas organizativas y mecanismos de aplicación que pronuncian las diferencias entre alumnos y acentúan las necesidades educativas, genera fracaso y, lejos de compensar las desigualdades sociales, las acentúa y las perpetúa, creando nuevas necesidades educativas que muchas veces terminan en exclusión escolar y social.

Es importante definir ahora lo que esta medida excepcional llamada Aula Alternativa ofrece como posibilidad educativa. Se detallarán qué rasgos caracterizan y distinguen esta propuesta, de aquellas otras que se realizan en los centros ordinarios. En principio, esa diferenciación queda marcada por el modo en cómo este Proyecto personaliza los procesos educativos, contextualiza los aprendizajes y los da sentido para el alumno y, sobre todo, es

una oferta que se preocupa por el bienestar emocional de los adolescentes y acude a recuperar los aspectos personales y afectivos dañados.

Es preciso también analizar esta propuesta formativa con el referente puesto en el tipo y grado de necesidades educativas que se pueden llegar a responder a través de ella. Está diseñada para atender a todas (o casi todas) las necesidades educativas posibles. ¿Entonces por qué se han establecido unos criterios y un protocolo de admisión y por qué se rechaza la incorporación de algunos alumnos al Proyecto? Se debe decir que, al margen de lo establecido en los criterios y en el protocolo, solamente se rechazan a alumnos que no se comprometen a cumplir unas mínimas normas de convivencia y de respeto, y a aquellos alumnos en los que no se observa un mínimo de interés por el Proyecto.

Se puede decir entonces que la oferta educativa que se presenta es versátil, que por su configuración de objetivos, contenidos y metodología se adapta a la mayor parte de las características y necesidades que pueden presentar los alumnos, que intenta dar la respuesta más ajustada posible a las mismas con el fin último de que, a cada alumno, se le proporcione la formación integral a la que tiene derecho, aquella que en el centro ordinario, por diferentes causas, no pudo obtener.

Las características más generales del diseño de la propuesta, en cuanto a programa educativo propiamente dicho, se sintetizan así:

- Es un diseño que sirve para guiar y orientar la práctica educativa a fin de que ésta no transcurra de manera arbitraria e improvisada, sino sistemática y ordenada y que permite ir transformando las intenciones educativas en propuestas didácticas concretas para lograr los objetivos previstos.
- En tanto que es un Proyecto, constituye una hipótesis de trabajo que habrá que desarrollar en la práctica educativa, será en esa misma práctica educativa y solo en ella, donde se podrá realmente valorar y evaluar la validez y la calidad, los errores y aciertos de este diseño. Somos conscientes de los errores que pudiera tener este diseño, ellos se harán evidentes cuando se aplique.
- Por lo anterior, se ha querido hacer una programación abierta y flexible, que permita modificaciones, cambios y ajustes necesarios en la medida que lo vaya demandando su desarrollo en la práctica educativa. En este sentido este Plan es dinámico como dinámica y cambiante es la realidad para la que sirve.
- Esta propuesta parte de una realidad concreta, de unas características y necesidades concretas y se ajusta a ellas con objeto de optimizarlas y compensarlas.

Pasamos ahora a detallar cada una de las partes de la propuesta educativa.

4.1.- Los objetivos

Al establecer los objetivos para el Aula se podría responder a la siguiente cuestión general: ¿qué se pretende con esta medida excepcional de atención a la diversidad? Básicamente queda contestada por la justificación que se viene exponiendo a lo largo de

este trabajo. Los objetivos que el Aula Alternativa se plantea son ambiciosos: van dirigidos al desarrollo integral de todas las capacidades, intentan aglutinar todas las áreas de la personalidad: cognitiva, afectivo-emocional, psicomotriz, social, comunicativa y de relación interpersonal.

En relación a los objetivos, se necesita incidir aquí una vez más sobre la diferencia entre, por una parte, las intencionalidades reflejadas en los diseños curriculares, plasmados en las diferentes normativas (Leyes Orgánicas, Reales Decretos, Decretos y Órdenes) y concretados por los centros educativos o institutos en el Proyecto Educativo de Centro, y, por otra parte, aquello que se desarrolla efectivamente en la práctica educativa. El discurso de tales diseños expresa unas intenciones educativas amplias, que abarcan todos los aspectos de la persona necesarios para esa formación integral que se persigue, pero luego en la práctica, el desarrollo de ese diseño es reduccionista, se ponderan en exceso aspectos academicistas, está centrado en el contenido de tipo conceptual para el cual se requieren habilidades de tipo cognitivo sobre todo.

En contraposición a ello, en la selección realizada de objetivos para el Aula Alternativa, se han querido marcar como prioritarios aquellos relacionados con la educación afectivo- emocional, la formación en habilidades personales y sociales o la educación en hábitos saludables. Son objetivos que en el instituto o centro ordinario están, en la práctica, relegados a un segundo plano.

Concretamente los objetivos planteados en el Proyecto son:

- Reforzar, repasar o retomar los **aprendizajes básicos de las áreas o materias curriculares instrumentales de Lengua y Matemáticas** partiendo del nivel de competencia curricular de cada alumno. Se elabora una adaptación curricular individual, siempre haciendo hincapié en los aprendizajes básicos y nucleares como la lectura, escritura, cálculo o resolución de problemas, intentando proponerlos de la manera más significativa y funcional posible. Así mismo se pretende reforzar, repasar o retomar contenidos propios de otras materias curriculares como Ciencias de la Naturaleza o Ciencias Sociales mediante sesiones específicas o en momentos en los que se observa que determinados contenidos suscitan cierto interés por parte de los alumnos.
- Lograr el máximo **equilibrio afectivo-emocional** de los alumnos, trabajando el autoconcepto y la autoestima, ayudándoles a conocerse a sí mismos, sus limitaciones y sobre todo sus posibilidades, mediante actividades en las que el éxito sea posible. También se pretende aumentar la tolerancia a la frustración así como la motivación de logro. Se procura una educación emocional que aporte la identificación y el conocimiento de sentimientos propios y ajenos así como un autocontrol y manejo de los mismos.
- Ayudar a los alumnos a **romper con las experiencias de fracaso** que han sufrido en los institutos o centros ordinarios, percibiendo el Aula Alternativa como una etapa nueva en su formación que ofrece éxito, que les ayude a progresar, a forjar su

personalidad y a reconducir sus pensamientos, actitudes y conductas para su desarrollo integral como personas.

- **Despertar intereses profesionales** y orientar hacia la formación profesional inicial sin abandonar el Sistema Educativo, especialmente hacia la realización de un Programa de Garantía Social, un Programa de Cualificación Profesional Inicial o una Formación Profesional Básica, a través de diversos talleres y actividades, analizando las posibilidades de cada alumno y la oferta académica en cada momento.
- Desarrollar diversas habilidades y destrezas personales y profesionales mediante la realización de **diversos talleres** de electricidad, cocina, manualidades, informática o jardinería. Habilidades como planificar una actividad, mantenerse en ella y terminarla, trabajar en grupo, adquirir destrezas manuales, darse cuenta de la importancia de una “teoría” para poder realizar trabajos más prácticos, ser conscientes de la importancia de unas condiciones necesarias para desarrollar una actividad: orden, limpieza, condiciones ambientales, etc. En cierto modo, los talleres son pretextos para trabajar habilidades, hábitos y destrezas necesarias en cualquier ámbito de la vida.
- Orientar específicamente respecto a **diversos temas** de interés relacionados con la salud tales como drogas, sexualidad, delincuencia, resolución de conflictos, relaciones de amistad, etc., mediante la realización de sesiones concretas dentro y fuera del Aula, contando con programas y con profesionales externos.
- **Adquirir hábitos y habilidades sociales básicas**, así como pautas elementales de actuación y comportamiento como escuchar, dialogar, respetar, opinar, ayudar. También se pretende trabajar aspectos propios de la educación emocional: ponerse en el lugar del otro, comprender el punto de vista del otro, reconocer sentimientos y emociones propios y ajenos, etc. En suma, se pretende crear un espacio de afecto y confianza que facilite un clima positivo de relaciones y de comunicación interpersonal que los alumnos generalizarán a contextos ordinarios como la calle, la familia o la escuela.
- Aprender a **reflexionar sobre lo que se hace (autorreflexión)**, modificando sus conductas y acercándose progresivamente a patrones más adecuados mediante un programa específico que se llama “La Revisión”.

Como se puede observar, las intenciones educativas del Aula Alternativa se extienden más allá de lo estrictamente académico procurando una formación integral, cubriendo así la gran laguna formativa existente en la escuela ordinaria.

4.2.- Los contenidos y actividades

En este apartado se van a exponer de manera detallada y extensa los contenidos y actividades que se realizan en el Aula Alternativa. Aclaramos que se utilizan, en muchas ocasiones, indistintamente las expresiones “actividad” y “contenido”. Comprendiendo que no son sinónimos, hemos decidido utilizarlas como tales, pues ambas podrían responder

por igual a la siguiente cuestión: ¿qué se hace en el Aula Alternativa para lograr los objetivos señalados?

A dicha exposición se acompañará una valoración de cada actividad o contenido, comentando tanto la justificación de esas actividades en el Programa, como aspectos relevantes sobre el desarrollo de las mismas en la práctica. Además se añade un comentario que relaciona cada actividad descrita con el centro ordinario o instituto.

La información que aquí se presenta ha sido extraída fundamentalmente de los once documentos denominados “Memorias” que cada curso se presenta a la Inspección Educativa y al Departamento de Atención a la Diversidad de la Dirección Provincial de Educación de Burgos. Además anualmente se elabora un Plan de actividades en donde se recogen las que se realizarán a lo largo del curso. Dicho Plan también se envía a la Administración. También de estos Planes se ha extraído información.

Todos los contenidos y actividades aquí expuestas han sido fruto de la experimentación a lo largo de estos cursos. Es decir, se han ido seleccionando y estableciendo aquellos que eran más adecuados a los fines y objetivos propuestos. Al inicio del Proyecto, parece que los objetivos estaban bastante definidos, existe una idea clara sobre lo que se pretende alcanzar; sin embargo, en relación a los contenidos y actividades, ha resultado más difícil ir definiendo y estableciendo aquello que era más adecuado a los objetivos planteados, considerando las características y necesidades de los alumnos. Además se ha ido escuchando la voz de los propios alumnos en la elaboración de esta propuesta educativa, pues se considera que la colaboración y la participación activa de los alumnos en el diseño de la misma es fundamental (Susinos y Parrilla, 2008). Coincidimos también en este sentido con las palabras del profesor Josep María Puig Rovira

...se me hace complicado imaginar un aula que no cuente con un instrumento de diálogo que permita a alumnos y profesores considerar la vida y el trabajo que realizan conjuntamente. Se me hace difícil imaginar un proyecto de educación en valores que no piense en la participación del alumnado y del profesorado en la regulación conjunta de tantos aspectos de la vida escolar como sea posible. (Puig, 1997, citado por Grau y Sancho, 2013, p.361)

Antes de adentrarnos en la exposición del conjunto de actividades desarrolladas en el Aula Alternativa a lo largo de todos estos cursos, se introduce un apartado que permite hacer algunas aclaraciones sobre el horario de actividades.

4.2.1.- El horario de actividades

Los contenidos y las actividades se organizan dentro de un horario. El que se reproduce a continuación pertenece al curso 2012-2013. Aunque cada curso se ha variado algún aspecto concreto, el horario seguido durante los once cursos ha sido muy similar.

En este horario se reflejan las actividades cotidianas, pero no aparecen aquellas que se realizan de manera esporádica como las salidas y excursiones que los alumnos y profesores realizan fuera del Aula, o las visitas que se reciben de diferentes personas y

profesionales que vienen al Aula para el desarrollo de acciones concretas. Estas actividades se explicarán más adelante.

Para la realización de algunas actividades y contenidos de la programación se divide a los alumnos del Aula en dos grupos estables a lo largo del curso. Se han denominado “Grupo I” (G-I) y Grupo II (G-II) respectivamente. Cuando un grupo está realizando una actividad con uno de los profesores, el otro grupo realiza simultáneamente otra actividad con el otro docente. Si no se especifica el grupo, se entiende que la actividad es realizada conjuntamente por todos los alumnos del Aula con los dos profesores.

Tabla 46

Horario de actividades llevado a cabo el curso 2013-2014

Hora/día	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
10-10,30	<i>Entrega de móviles</i> Canción	<i>Entrega de móviles</i> Canción	<i>Entrega de móviles</i> Canción	<i>Entrega de móviles</i> Canción	<i>Entrega de móviles</i> Canción
10,30-11,15	PRENSA G-I CIENCIAS G-II	LENGUA G-I MATEMÁT G-II	LENGUA G-II MATEMÁT. G-I	LENGUA G-I MATEMÁT. G-II	LECTURA G-I/G-II INFORMÁT. G-II/G-I
11,15-12	PRENSA G-II CIENCIAS G-I	LENGUA G-II MATEMÁT. G-I	LENGUA G-I MATEMÁT. G-II	LENGUA G-II MATEMÁT. G-I	TUTORIA PROYECTO DE SALUD
12-12,30	R E C R E O				
12,30-13,15	TALLER MANUALES	ASAMBLEA	Taller ELECTRIC. G-I Taller COCINA G-II	Taller ELECTRIC. G-II Taller COCINA G-I	TALLER MANUALES
13,15-13,40	LA REVISIÓN GRUPAL	LA REVISIÓN GRUPAL	LA REVISIÓN GRUPAL	LA REVISIÓN GRUPAL	LA REVISIÓN GRUPAL
13,45-14	LA REVISIÓN INDIVIDUAL <i>Devolución móviles</i>	LA REVISIÓN INDIVIDUAL <i>Devolución móviles</i>	LA REVISIÓN INDIVIDUAL <i>Devolución móviles</i>	LA REVISIÓN INDIVIDUAL <i>Devolución móviles</i>	LA REVISIÓN INDIVIDUAL <i>Devolución móviles</i>

Fuente: Plan de Aula Alternativa. Curso 2012-2013. Documentos del Aula Alternativa.

La actividad lectiva con alumnos comienza a las 10.00 horas y termina a las 14:00 horas. Como puede apreciarse hay una reducción horaria con respecto al programa ordinario de cualquier otro alumno de Educación Secundaria Obligatoria. Esta reducción, en dos periodos lectivos diarios, está permitida por la Administración Educativa,

concretamente por el Director Provincial de Educación en el momento que autoriza la incorporación de cada alumno al Programa.

Dicha reducción horaria no es arbitraria, como tampoco lo es la selección de los contenidos realizada. Ambos aspectos son muy importantes para el logro de los objetivos planteados y en suma para el desarrollo global del Proyecto. Cuando se les ha consultado a los alumnos sobre el horario y sobre la selección de contenidos que se trabajan en el Aula, han manifestado en sucesivas ocasiones que los perciben como adecuados.

Se ha observado que, tanto la reducción horaria como los contenidos y actividades propuestos, han resultado ser decisiones organizativas y metodológicas muy adecuadas: generan motivación en los alumnos, los cuales se enfrentan a la jornada escolar con una disposición más favorable al aprendizaje, sienten que son capaces de tolerar el esfuerzo que les supone y, al acabar la jornada, perciben con satisfacción que han realizado su trabajo, lo que debían hacer, lo que se espera de ellos. Es preciso darse cuenta que, en la mayoría de los casos, esos sentimientos han sido, a lo largo de su historia escolar en los centros ordinarios, muy diferentes: *“no logro terminar nada”, “otro día más que no soy capaz de cumplir el horario lectivo”, “otro día más que no hago lo que debo de hacer, lo que se espera que haga”, “estos contenidos son muy difíciles, no soy capaz de trabajarlos, no vale la pena intentarlo, siempre fracaso, es mucho esfuerzo para nada, esto de estudiar no es lo mío”, etc.* Ideas, pensamientos, sentimientos, actitudes y acciones de los alumnos en los centros ordinarios y que verbalizan y manifiestan constantemente cuando llegan al Aula.

Nótese, pues, cómo dos estrategias metodológicas y organizativas: la adaptación de los tiempos (reducción horaria) y la selección y adaptación de los contenidos a las posibilidades reales de los alumnos, contribuyen a generar motivación e inciden directamente en aspectos como autoconcepto y autoestima, factores tan importantes para el logro del resto de los objetivos.

Esta apreciación debe hacer reflexionar sobre los contextos educativos ordinarios establecidos en el currículo oficial, concretados por los centros y profesores, y a cuestionarnos si están ajustados los horarios, los contenidos de aprendizaje, la metodología de enseñanza y aprendizaje y la evaluación a las posibilidades reales de muchos alumnos, incluso cuando se adoptan medidas de atención a la diversidad ordinarias y/o específicas (adaptación curricular, diversificación curricular, etc.).

En esta línea, nos podríamos preguntar sobre si el planteamiento educativo actual de muchos institutos o centros de educación secundaria basado en la clase magistral, el libro de texto, contenidos descontextualizados e inabordables, horarios rígidos, entre otros, ¿es estimulante y motivador para todos los alumnos?, ¿favorece la participación y los aprendizajes?, ¿contribuye al desarrollo máximo de sus potencialidades?, ¿ayuda al desarrollo integral de su personalidad? Por ser más gráficos aún: el hecho de estar todos los alumnos, aproximadamente durante seis periodos lectivos diarios, sentados en una silla, poniendo en “marcha” habilidades cognitivas como la atención, concentración, la escucha o la memorización, y abordando todos, al mismo tiempo, los mismos contenidos y

actividades, ¿qué puede suponer este hecho por ejemplo para un 6% de alumnado que, según las tasas de prevalencia, presentan TDAH?, ¿y para otros alumnos con dificultades específicas de aprendizaje?, ¿o para aquellos otros con problemas familiares graves?

Se piensa, pues, que la selección de un currículo básico, con contenidos contextualizados y significativos, que permita la participación y el aprendizaje a todos, que esté adaptado a las posibilidades reales de todos los alumnos, que permita el éxito a todos, entre otras cuestiones, podría ser un elemento importante para combatir el fracaso y el abandono. Ya se ha analizado anteriormente esta cuestión cuando se hablaba de las causas de este fenómeno y de las medidas que proponen varios autores para combatirlo. Se destacaban entonces algunos aspectos relacionados con el ámbito escolar como el currículo academicista, centrado en el contenido conceptual, basado en el libro de texto casi exclusivamente, o la evaluación, con *criterios bastardos* que solo busca etiquetar y clasificar a los alumnos (Escudero, 2005a), entre otros.

A continuación se explica cada una de las actividades que se vienen realizando en el Aula con una valoración sobre el desarrollo de las mismas.

4.2.2.-Actividades relacionadas con las materias curriculares.

Un conjunto de actividades se organizan en torno a las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Se incide en contenidos nucleares y básicos de cada una de ellas: lectura comprensiva, escritura, cálculo básico, resolución de problemas y otros conceptos y procedimientos fundamentales y nucleares. También se abordan conocimientos elementales de las Ciencias Naturales y Sociales. Estos contenidos se planifican en una Adaptación Curricular Individual, elaborada a partir del nivel de competencia curricular de cada alumno.

Se parte, como se ha visto, de niveles de competencia curricular bajos (algunos muy bajos), en relación al que les corresponde por su edad, habiendo grandes diferencias individuales. Somos conscientes de este hecho y de que todos los alumnos presentan gran desmotivación hacia estos aprendizajes (en muchos casos dejaron de acudir a sus centros por esta razón), muy poca capacidad de esfuerzo, bajos niveles de atención-concentración y pocos hábitos de trabajo.

Se intenta que los aprendizajes que se proponen sean significativos, funcionales y prácticos. Significativos, en la medida en que, partiendo del nivel de conocimientos previos de los alumnos, se intenta conectar lo que ya saben con lo nuevo que se les enseña, procurando que la estructura del contenido “nuevo” no esté muy alejada de la estructura cognitiva del alumno. Funcionales, ya que se procura que vean que aquello que aprenden tiene un sentido en la vida real, que sirve para algo. Prácticos, en tanto que ellos pueden apreciar la conexión de lo que se les enseña con actividades prácticas que realizan las personas en sus trabajos, en su vida. Se procura llevar a la práctica lo aprendido.

Otra cuestión importante sobre la forma de llevar a cabo estas actividades, digamos, más “académicas” es que, aunque se trabajan de manera específica en los periodos lectivos

establecidos en el horario, todos los aprendizajes y contenidos se intentan relacionar con otros trabajados en los talleres, en las salidas que se hacen fuera del Aula, en las visitas que se reciben, en las tutorías, en el Proyecto de Salud, etc. Es decir, de alguna manera, los alumnos perciben estas tareas no como algo que se estudia en un momento concreto (como en el centro ordinario), sino como algo contextualizado y generalizable a otras situaciones.

Aunque esta es la línea metodológica general de todos los aprendizajes, en el caso de actividades relacionadas con las materias curriculares, adquiere mayor importancia para estos alumnos esta metodología.

Como valoración de este tipo de actividades se realizan estas observaciones que se indican a continuación:

Normalmente los alumnos llegan al Aula con muchas experiencias de fracaso a lo largo de su historia escolar precisamente relacionadas con las exigencias curriculares. Experiencias que han dado como fruto una autoestima general y académica muy baja. Manifestaciones verbales de los alumnos como “yo con esto no puedo”, “no seré capaz de aprenderlo”, “esto de estudiar no es para mí”, “no tengo yo inteligencia para aprender eso...”, son muy frecuentes en el día a día de estos adolescentes.

Desde el Aula se ha intentado, y en muchos casos conseguido, modificar esa experiencia negativa del alumno en relación con las actividades y materias del currículo. Desmontar esa adversa y “enquistada” relación alumno-materias curriculares que ha estado presente durante tantos años de su vida escolar no es fácil, requiere un periodo largo de tiempo para poner en práctica una serie de intervenciones educativas y psicológicas específicas que pretenden algo más que enseñar unos contenidos de Lengua, de Matemáticas o de Ciencias. Pretenden recuperar la autoestima perdida y ajustar el autoconcepto; pretenden, en fin esas intervenciones, cuidar el bienestar emocional del alumno. Aspectos que tantos, y tantos, autores como Marchesi (2003) señalan como ejes fundamentales de los procesos de la enseñanza-aprendizaje y en definitiva de la formación integral de la persona.

Como se refleja en las Memorias de cada curso enviadas a Inspección, no resulta fácil el trabajo “académico” con estos alumnos: hay muchas dificultades, pero salvables. Sin embargo, se observa (a veces con sorpresa) cómo los alumnos valoran estas actividades, se sienten satisfechos por el trabajo realizado y son conscientes de los logros alcanzados con respecto a cursos anteriores, así lo manifiestan verbalmente en numerosas ocasiones. También a veces muestran con orgullo a otras personas (visitantes, conserje...) el cuaderno de Lengua y Matemáticas indicándoles todo lo que han trabajado, todo lo que se han esforzado, y el resultado final. Es buena “lección” hacer experimentar a los alumnos que el esfuerzo conduce a un resultado, casi siempre. Si no es así, otra lección, que está entre los objetivos generales del Aula, es que los alumnos aprendan a tolerar la frustración que se siente cuando se espera alcanzar algo y no se consigue.

Resulta curioso y tremendamente grato para nosotros como docentes observar cómo aquello que siempre han rechazado estos alumnos, las Matemáticas, la Lengua, los cuadernos, las actividades escolares..., sea ahora fuente de orgullo y satisfacción.

A la luz de comentarios realizados por algunos alumnos: “yo sí que quiero aprender, lo que no quiero es estudiar”, se ha explicado, en diferentes foros, (Comunicación personal, varias fechas), este aspecto sobre la relación de estos estudiantes con las materias curriculares y se ha recurrido al extracto titulado *Gracias Maestros* que la editorial Everest (2006) realiza del libro *Un minuto para la reflexión* de Juan Carlos López Rodríguez

Un hombre decidió suministrar dosis masivas de aceite de hígado de bacalao a su perro Dobberman, porque le habían dicho que era muy bueno para los perros. De modo que cada día sujetaba entre sus rodillas la cabeza del animal, que se resistía con todas sus fuerzas, le obligaba a abrir la boca y le vertía el aceite por el gañote. Pero, un día, el perro logró soltarse y el aceite cayó al suelo. Entonces, para asombro de su dueño, el perro volvió dócilmente a él en clara actitud de querer lamer la cuchara. Fue entonces cuando el hombre descubrió que lo que el perro rechazaba no era el aceite, sino el modo de administrárselo. ¡Cuidemos cómo enseñamos a nuestros alumnos! (Everest, 2006, p. 29).

Todas estas apreciaciones realizadas sobre las actividades “académicas” frente al alumno que las rechaza, nos hacen reflexionar sobre determinadas cuestiones: ¿un diseño y desarrollo curricular adaptado, más contextualizado, donde los propios alumnos den un significado a los contenidos que aprenden, basado en la percepción de la funcionalidad de los mismos, no centrado en el libro de texto, con contenidos cuidadosamente seleccionados, etc., ¿no evitaría, en alguna medida, ese rechazo de los alumnos a la escuela?, ¿no mejorarían las actitudes, la motivación, las ganas de esforzarse, la ilusión por aprender en los alumnos?

Hemos de apuntar también que, a pesar de lo expuesto, tampoco se puede generalizar, ha habido alumnos que les han resultado más costosas estas actividades relacionadas con las materias curriculares; sin embargo, incluso para estos alumnos han resultado positivas, como se concluye en casi todas las Memorias del Aula.

A continuación indicamos algunas de estas actividades que, además de las propias de las materias instrumentales (Lengua y Matemáticas) que se realizan diariamente, se han desarrollado en algunos momentos puntuales.

- *Proyecto de Historia*

En algún curso se ha planificado y desarrollado en la práctica un Proyecto de Historia, debido a que varios alumnos han manifestado interés por cuestiones relacionadas con esta materia. Se han trabajado contenidos básicos sobre nuestra historia. Los alumnos han recordado conocimientos adquiridos en cursos anteriores y han adquirido nuevos conocimientos.

Coherentes con la línea metodológica que se sigue en el Aula Alternativa, hemos intentado que sea el propio alumno quien dé sentido y significado a lo que aprende. Para ello se ha prescindido de libro de texto: unas simples fichas y el cuaderno de trabajo que utilizan para el resto de las materias, ha sido suficiente como material didáctico tradicional. Se ha utilizado el ordenador e internet. Con este proyecto de historia se han realizado tres actividades que se destacan:

- . Salida al Museo de la Evolución Humana y Yacimientos de la Sierra de Atapuerca.
- . Salida al Castillo de Burgos: se analiza la historia de Burgos y del Castillo. Como hilo conductor se trabajaron aspectos de la Edad Media y también de la época de Napoleón. Un alumno resumía así esta vivencia: “Fue una actividad que me gustó porque es importante conocer nuestro pasado para saber cómo llegamos hasta donde estamos. Es muy importante saber qué es una república o una monarquía, por qué estamos en una democracia, por qué nuestra política es así o cómo ha evolucionado el ser humano. Aprendimos muchas cosas sobre cómo se vivía en otras épocas, sobre la religión de las diferentes civilizaciones, la política, la economía...” (Ángel, Revista del Aula nº 2, junio, 2009).
- . Visita al Aula de un señor que participó en la Guerra Civil Española. A lo largo de la mañana nos contó sus vivencias. Previamente ya se habían trabajado algunos aspectos para acercar a los alumnos al momento histórico, social y político que se vivió, las consecuencias que tuvo, etc. Un alumno hacía este comentario que quedó recogido en la Revista del Aula que se elaboró ese curso: “En general me ha gustado todo. Me gustaba cuando estaba contándonos su historia porque la comentaba muy bien, como si estuviera otra vez allí. Yo pensaba ¡qué miedo tuvo que pasar José María!” (Óscar, Revista del Aula nº 2, junio, 2009).

Cualquier actividad educativa que parta del interés del alumno, tiene ya garantizado el éxito. La clave está en despertar esos intereses convenientemente a través de la guía, mediación y orientación del maestro.

- La clase de Geografía

Durante los primeros cursos de funcionamiento del Programa, como actividades relacionadas con las materias curriculares, solo se abordaban Matemáticas y Lengua. Colateralmente se trataban contenidos de Ciencias Sociales y Naturales a través de otras actividades como el taller de prensa; sin embargo, pronto se vio la necesidad de trabajar específicamente algún contenido de Geografía, debido a las lagunas que la mayoría de los alumnos tienen en esta materia.

El desarrollo de esta clase, durante una sesión semanal, se plantea lúdicamente. Se utiliza de hecho un juego didáctico denominado “Conoce España”. Sobre este material, se van recorriendo las diferentes Comunidades Autónomas y se tratan contenidos como situación geográfica, relieve, aspectos políticos, gastronomía, costumbres y tradiciones, etc. Además, se utiliza el ordenador como herramienta didáctica.

Resulta interesante observar la cantidad de conocimiento que adquieren los alumnos con esta metodología.

- La clase de Educación Física

La clase de Educación Física se desarrolló, durante varios cursos, en un polideportivo cercano al Aula, propiedad del Ayuntamiento de Burgos. En el curso 2013-2014 deja de realizarse debido a que se comunica, desde la concejalía de Instalaciones

Deportivas, que no se dispone de esos espacios por reducción de personal en la institución municipal. Esta clase no aparece en el horario de actividades presentado por esa razón.

Durante los cursos que se realizó, la clase de educación física se llevaba a cabo en una sesión semanal. Dicha sesión se estructura en tres partes: calentamiento, ejercicios dirigidos propios de la materia y deporte. Esta parte de juego deportivo se realiza de manera rotativa: fútbol y baloncesto, cada día un juego diferente.

La valoración de la clase es muy positiva. La actividad física y deportiva es considerada como muy conveniente en estas edades de la adolescencia y, más si cabe, en estos alumnos. A través de esta clase, además del trabajo de los contenidos propios de la materia, se abordan colateralmente otros como hábitos saludables, respeto de normas y turnos, el esfuerzo-recompensa, compañerismo, cooperación y relaciones sociales, tolerancia a la frustración, empatía, entre otros.

En general esta clase resulta motivadora para los alumnos, sobre todo la última parte de juego deportivo. Sería muy conveniente restablecerla.

4.2.3.-Tutoría

Aunque se ha reservado un espacio concreto para la tutoría (véase Tabla 35), esta tutoría impregna toda la actividad del Aula. Se puede afirmar que el Proyecto de Aula Alternativa es una tutoría en sentido amplio, tal y como establecía la LOGSE (1990) en el art. 60, que luego desarrollaron muchos autores y el propio Ministerio de Educación y Ciencia en los documentos editados con el conocido formato de *Cajas Rojas*. La tutoría forma parte inseparable de la actividad educativa (MEC, 1992b).

Mediante la tutoría se profundiza en la personalización de la intervención educativa, se logra una adaptación con más intensidad a las demandas y necesidades de cada alumno, se conecta de manera íntima con su mundo, con sus vivencias cotidianas, con su forma de pensar, sentir y actuar, con sus intereses, etc. Los profesores en el Aula, a partir de ese conocimiento íntimo que se posee sobre el alumno y a través de esa relación de confianza y de cercanía que se establece a lo largo del curso (sin caer en paternalismos), procuran una formación integral, abarcando todos los aspectos de la persona, incidiendo sobre la línea de educación emocional que propone, en la línea que plantean autores como Bisquerra (2012). Solo desde esta posición se puede llegar a ofrecer al alumno unas verdaderas orientaciones acerca de sus estudios y sus aprendizajes, pero sobre todo acerca de sus patrones de conducta y de actuación, sobre cómo resolver sus dudas y conflictos personales, sobre cómo utilizar las habilidades sociales y emocionales que está adquiriendo, sobre qué estrategias son las más adecuadas para enfrentarse a las diferentes y complicadas situaciones que le están tocando atravesar. En suma, el Aula Alternativa, coherente con los objetivos propuestos, desarrolla la tutoría en sentido amplio, guiando y orientando al alumno hacia ese gran objetivo que es el desarrollo integral de la persona.

Al margen de lo dicho, se dispone de momentos y actividades concretas en los que se incide de manera más específica sobre aspectos que tradicionalmente se encasillan en el concepto de “tutoría”. Tales momentos y actividades son:

- “Canción de la mañana”
- “La asamblea”
- “Visionado de películas”
- “Dinámicas específicas (habilidades sociales, inteligencia emocional, etc.).
- Actividades con ponentes y monitores externos dentro del Aula
- Actividades en salidas del Aula
- “Revisión individual”

A continuación se exponen solo los cuatro primeros tipos de actividades. Las tres últimas se explican en otros apartados.

- *Canción de la mañana*

Esta actividad se comienza a realizar a partir de los tres últimos cursos. Todos los días, al inicio de la mañana, alumnos y profesores reunidos en torno a una mesa, escuchan una canción que propone el alumno que le corresponde ese día (hay un sistema de turnos y unas normas establecidas). Todos se concentran en el contenido de la canción y, cuando acaba, cada uno da una opinión sobre el mismo. Los profesores intentan conducir a los alumnos a la reflexión, les incitan a buscar valores y sentimientos que se resaltan en la canción, se procura buscar aplicaciones prácticas y cercanas al mundo de los alumnos (amor, desamor, amistad, odio, sexualidad, valor de lo material, la fama, el trabajo, el esfuerzo, la sinceridad, honestidad, celos, fidelidad, la desidia, machismo, racismo, homofobia, violencia entre iguales, violencia de género, educación de los hijos...).

Resulta realmente interesante y motivadora esta actividad. Son los alumnos quienes seleccionan las canciones y cada uno pone “su canción”, entonces se crea el sentimiento de compartir con el grupo algo *propio*, algo que le gusta, algo que ha escuchado en otro contexto y que trae al Aula y muestra al grupo. Este procedimiento, favorece mucho el desarrollo de la actividad, pues se ajusta al modo de ser y actuar del adolescente: el poder enseñar a los amigos el último móvil, mostrar las últimas zapatillas del mercado de tal marca, etc. El afán de mostrar, de enseñar para que otros lo vean, es el objetivo y el sentido que muchos adolescentes dan al hecho de tener cosas.

Con esta actividad se trabajan infinidad de objetivos educativos: opinar, argumentar razonadamente, reflexionar, explorar y reconocer sentimientos propios y ajenos, oportunidad de cambiar su opinión impulsiva por otra más válida, reflexionada y argumentada. Como resultado se obtienen reflexiones y razonamientos muchas veces, sorprendentes, muy elaborados y justificados debidamente por los alumnos.

Por otro lado, en esta actividad, no se exige el esfuerzo de leer, escribir, calcular números, hacer ejercicios, etc., por eso resulta muy atractiva para los alumnos. También se destaca la sencillez de preparación y desarrollo de esta dinámica; aunque por ello mismo, los profesores deben hacer el esfuerzo de moderar, reconducir opiniones con sólidos

argumentos que han de buscar rápidamente, de manera espontánea, en el mundo real y en la vida del alumno.

En todas las Memorias, se valora esta actividad como muy positiva por la motivación e interés que genera en los alumnos, por la gran cantidad de objetivos educativos que se afrontan y por los resultados que se observan en los alumnos.

- La Asamblea

Todas las semanas, durante un periodo lectivo, se realiza la actividad denominada “*La asamblea*”. El objetivo fundamental que se persigue con esta actividad es aprender a escuchar y a opinar de manera correcta, con educación y respeto sobre un tema cualquiera que se propone. El desarrollo de la dinámica es como sigue:

- . Se nombra a un/a moderador/a (por turnos ya establecidos) que ejerce las funciones siguientes: elegir el tema de debate, dar la palabra a quien considere oportuno, procurando que participen todos, y establecer orden en la reunión.
- . Las normas de la Asamblea son: no hablar todos a la vez, no cambiar de tema, escuchar con respeto las opiniones de los demás aunque no se esté de acuerdo, usar un tono de voz adecuado, usar un lenguaje correcto etc.
- . Para intervenir se usarán fórmulas del estilo de: *no estoy de acuerdo con...yo creo que..., a mí me parece que..., yo pienso..., estoy de acuerdo con..., a mi parecer...,* y otras similares. Ayudan a los alumnos a interiorizar fórmulas de cortesía y de respeto hacia las opiniones de los demás, comprender su punto de vista.

Aunque, como se ha señalado, se pretende con esta actividad que los alumnos aprendan a dar una opinión razonada y escuchar la de sus compañeros y profesores con educación y respeto, el contenido propio del debate nos sirve como pretexto para conocer en profundidad a los alumnos, su forma de intervenir, sus posicionamientos respecto de diversos temas y orientar acerca de los diversos asuntos de interés.

Los temas de debate y discusión son de lo más variados: “sexualidad en los adolescentes, drogas duras y blandas, educación de los hijos, el machismo, el racismo, la violencia de género, el tráfico y las normas de circulación, los deportes de riesgo, las fiestas populares, la Semana Santa, las fiestas de Navidad, el verano, el ocio de los jóvenes, diferencias entre hombres y mujeres, los fenómenos paranormales, los difuntos, ¿hay vida después de la muerte?”, etc. (Enunciados tomados literalmente de las hojas de registro de la actividad propuestos por los alumnos moderadores).

Como se puede apreciar son temas sugerentes y dan pie a poder orientar, asesorar, aconsejar, analizar las causas y consecuencias de determinadas formas de pensar y de ciertas conductas y actuaciones. En un contexto de motivación, los alumnos reflexionan, analizan, opinan, escuchan, priorizan, reorganizan sus ideas, etc.

Como valoración de esta actividad a lo largo de estos años, se puede decir que es muy positiva; sin embargo se debe señalar que hay diferencias considerables de unos cursos a otros. Algunas dificultades que se han encontrado se resumen así:

- . A algunos alumnos les cuesta participar en este tipo de actividades, elaborar una opinión personal sobre un tema, dirigirse a un grupo, compartir experiencias y sentimientos personales, etc.
- . Otros alumnos participan de una manera muy brusca, imponiendo sus ideas y criterios y no respetando las opiniones de los demás, costando mantener un orden en las intervenciones, lograr que todos opinen, que argumenten sus ideas sin interrumpirse, etc.
- . Casi todos los cursos hay uno o dos alumnos que son “líderes” y en esta actividad se pone de manifiesto ese liderazgo, llevando ellos casi todo el debate, en estos casos, la labor moderadora de los profesores es imprescindible.
- . Muchos alumnos viven muy centrados en el “yo, el aquí y el ahora” y todo lo que no les afecte directamente y en este momento, pierde interés para ellos. Por ello se intenta que salgan de ese egocentrismo, mostrarles otras realidades, que comprendan el punto de vista de otros, que analicen y entiendan situaciones ajenas, etc. Esa reflexión pausada y compartida sobre los diferentes temas, es enormemente positiva para estos alumnos.

También parece que la literatura especializada considera este tipo de actividades muy interesantes. Grau y Sancho (2013) entienden la asamblea de aula como una herramienta de motivación, de diálogo, de conversación, de expresión de emociones y de resolución de conflictos. Como un espacio idóneo para aprender a participar, a dialogar y a convivir; para poder ejercer la democracia, para opinar, entender y aprender a escuchar. Estos profesores recogen algunas definiciones e ideas de diversos autores en relación al uso de la asamblea en la escuela. Se reproducen algunas de ellas:

La asamblea de aula es un espacio de diálogo, de confianza, de discusión, de resolución de conflictos, por tanto, en ella, el conflicto se convierte en una fuente de aprendizaje, de crecimiento, en una “puerta” para el aprendizaje, más que un obstáculo o dificultad para el cambio (Núñez y Cortés, 2007).

La asamblea de aula es un momento de intercambio y comunicación entre los niños y las niñas, donde tiene cabida la expresión de ideas, hipótesis, vivencias, emociones, imaginaciones... Donde el adulto practica la escucha atenta, de acogida, de respeto a las opiniones y juicios de los niños y de las niñas (Segovia, 2010).

La asamblea como un escenario rico en aprendizajes y experiencias de ciudadanía. Un espacio de actividad conjunta específicamente verbal en el cual se rompe la unidireccionalidad de la comunicación adulto-grupo y se abre la posibilidad de la interacción entre iguales para abordar situaciones que les afectan como grupo, relacionadas con la vida organizativa y la resolución de conflictos (Sánchez, 2008).

La asamblea ayuda a desarrollar una serie de capacidades en el alumnado, las cuales potencian que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más completo, formando a personas en competencias cognitivas, sociales, lingüísticas y afectivas para vivir en una sociedad plural y cambiante (Gallego, 1994).

(Citados por Grau y Sancho, 2013, p.352).

Por otra parte, un estudio realizado y llevado a cabo a través del programa ProInfancia-Save the Children-Valencia, descubre como resultados que la mejora de la convivencia es posible implementando la asamblea de aula como herramienta para facilitar la convivencia escolar e intercultural (Grau y Sancho, 2015). Este estudio se realizó sobre un aula de catorce alumnos que forman parte de un colectivo en riesgo de exclusión social. Los alumnos son de nacionalidades diversas, están estudiando Educación Primaria y viven en dificultades familiares, económicas y sociales. Como conclusión se considera la utilización de la asamblea de aula como herramienta muy útil para la mejora de la convivencia escolar.

En resumen, esta actividad de la Asamblea nos parece muy interesante y debería implementarse en los centros ordinarios, sobre todo de educación secundaria, con esta estructura o similar. Además de las bondades comprobadas en el Aula, la asamblea está avalada por la literatura sobre el tema, así como por experiencias e investigaciones.

- *Visionado de películas*

Este contenido/actividad no aparece reflejado en el horario como tal, pero se sitúa en la hora de tutoría de los viernes. Se realiza con una periodicidad quincenal. Consiste en visionar en grupo una película sobre la que previamente se ha trabajado y sobre la que después se realiza un debate estructurado. Normalmente el film es seleccionado por los profesores, pero algunas veces también se permite que los alumnos hagan sus propuestas.

De manera general se puede decir que, a través de estas películas, se trabajan valores como respeto, solidaridad, tolerancia, empatía, no violencia, convivencia, etc. Los films seleccionados pretenden acercar al alumno de una manera muy “viva” a situaciones y realidades que luego serán analizadas con detenimiento. Muchas de estas películas son conocidas y utilizadas con frecuencia en entornos educativos (institutos o centros de enseñanza secundaria, centros cívicos, asociaciones, etc.), incardinadas en diferentes programas como “Cine en la escuela”, “Semana de cine para escolares”, “Cine y educación”, etc. promovidos por diversas instituciones de la Ciudad, precisamente por la transmisión de éstos y otros valores.

Antes de comenzar el visionado, se suelen comentar los aspectos que sirven de motivadores previos y que ayudan al alumno como: situación temporal y espacial del film, algunas claves para entender el argumento, anticipar algunas escenas de compleja comprensión, con el fin de ayudar a extraer los valores esenciales de las mismas, curiosidades, escenas donde deben prestar atención y otras cuestiones.

Después del visionado de la película se estudian las escenas más relevantes con la orientación de los profesores y se cumplimenta una ficha-plantilla sencilla, pero que contiene los elementos esenciales que propician la reflexión y el análisis de los valores y actitudes que se pretenden trabajar. Esta plantilla además de contener apartados donde el alumno ha de reflejar personajes principales, secundarios o el argumento, también incluye espacios para destacar los valores importantes, actitudes y formas de actuar de los personajes, moralejas o enseñanzas para la vida, inventar finales, etc. Algunas películas tienen materiales didácticos asociados que están estandarizados, editados y publicados; en

ocasiones se ha intentado el trabajo con ellos, pero se ha desistido por la complejidad de los mismos para estos alumnos, se ha preferido utilizar esta otra plantilla más sencilla y más adecuada.

Como valoración de esta actividad se indica que resulta muy interesante y es muy coherente con los objetivos y propósitos educativos del Proyecto. Es de sobra conocido el poder didáctico del cine para la transmisión de conocimientos de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, por citar las materias curriculares que se prestan más a ello. Se resalta el poder que tiene el cine para educar en valores. Ciertamente es que los valores adquiridos por los alumnos, tras la intervención educativa, son difícilmente evaluables de manera objetiva, a diferencia de otro tipo de contenidos y conocimientos; sin embargo, el hecho de que un grupo de alumnos con el perfil y características que se han descrito, sea capaz de reflexionar, opinar, comentar y compartir, analizar y razonar los valores de solidaridad, tolerancia, empatía; sentimientos como amor/odio, alegría/tristeza, ira/control del enfado, frustración, venganza, rencor, etc., ya constituye un logro importante.

Una vez más se observa que este tipo de actividades, aunque se vienen desarrollando ya en muchos centros educativos ordinarios, debieran implementarse de manera sistemática y programada, incardinadas en la propia Programación Didáctica de los Departamentos de manera coordinada, no como una actividad de “relleno” en la semana cultural o el último día de clase antes de las vacaciones. Normalmente no queda tiempo para trabajar estas actividades, pues “*hay que terminar el temario establecido en el libro de texto*” (comentario de muchos profesores de ESO). Una vez más los árboles nos impiden ver el bosque.

- *Dinámicas específicas* sobre habilidades sociales y personales e inteligencia emocional.

Además de la “Canción de la mañana”, la “Asamblea” y el “Visionado de películas”, las “Dinámicas específicas” constituyen otro conjunto de actividades relacionadas especialmente con la tutoría.

En el horario de los viernes y, dependiendo de cursos, se realizan un conjunto de actividades específicas, relacionadas con la tutoría y dirigidas por los profesores del Aula. Son actividades que se asemejan a una tutoría de cualquier centro educativo ordinario. Se utilizan a menudo fichas y materiales impresos.

Consisten en dinámicas de grupo y actividades de clase que persiguen los mismos objetivos que se vienen comentando. Se trabajan ámbitos como la autoestima, el autoconcepto, aspectos motivacionales, educación sexual, salud, habilidades sociales, la escucha, el respeto, la opinión, el debate, la reflexión, así como contenidos de educación emocional tales como la identificación de emociones y sentimientos propios y ajenos, ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, etc. También se trabajan los derechos humanos, los derechos y deberes de los alumnos y las normas del Aula, así como las consecuencias de no cumplirlas.

Para estas actividades se utilizan diversos materiales didácticos extraídos de diferentes editoriales. En la Red existen multitud de recursos, la dificultad está en seleccionar los más adecuados.

Como valoración de este grupo de actividades se puede decir que, en general, son menos atractivas y motivadoras para los alumnos debido al alto grado de artificialidad. Existe dificultad en los alumnos para comprender situaciones propias y ajenas, analizarlas y reflexionar sobre ellas partiendo de una actividad de lápiz y papel o sobre la base de una actividad diseñada de manera un tanto artificial y descontextualizada. Por ello, en algunos cursos, y dependiendo de los alumnos correspondientes, se han omitido estas actividades o parte de ellas. En estos casos se han realizado más salidas fuera del Aula, se han recibido más visitas, o se han realizado otro tipo de actividades. Como los objetivos son siempre los mismos, hay que buscar los contenidos y las actividades más adecuadas.

Por lo tanto, sería conveniente que, en los centros ordinarios, se indagase y se seleccionaran aquellas actividades más motivadoras y aquellas que se observara que mejor se ajustan al logro de los propósitos y fines educativos y dejar de ceñirse a lo que dicta una editorial de libros de texto determinada.

4.2.4.-Programa de educación para la salud

De las características observadas en los alumnos, detalladas en el apartado anterior, se desprende la necesidad de abordar específicamente, a nivel educativo, actividades y contenidos relacionados con la salud. En esta línea se trabajan objetivos/contenidos vinculados directamente con el cuidado del cuerpo, con la promoción de la salud física y mental, y con la prevención de ciertas prácticas de riesgo, sobre todo.

Este programa de salud no se ha desarrollado de manera sistemática desde los primeros cursos. El programa como tal, comienza a aplicarse a partir del curso 2009-2010. Aunque, de una manera u otra, muchos contenidos relacionados con la salud se han abordado desde el primer curso de funcionamiento del Aula Alternativa.

Como valoración del proyecto de salud se puede asegurar que ha sido muy enriquecedora la presencia de profesionales externos ya que refuerzan los mensajes que los profesores del Aula vienen transmitiendo a los alumnos. También para los alumnos es positivo en la medida que conocen a otros profesionales y deben mantener una actitud y un comportamiento adecuado ante estas otras situaciones.

Los contenidos trabajados en el proyecto de salud han sido recogidos en un mural-esquema con forma de árbol que ha quedado muy vistoso y se ha expuesto para que los alumnos pudieran consultarlo. La elaboración de este mural ha supuesto la inversión de mucho tiempo ya que se debía recordar y organizar lo estudiado en sesiones anteriores. Se realizarán algunos ajustes, pero se mantiene la misma estructura del programa hasta el curso 2013-2014.

De manera muy resumida y a modo de ejemplo se sintetiza la programación del programa de salud en la siguiente Tabla 47.

Tabla 47

Síntesis del programa de Salud

<p>JUSTIFICACIÓN</p> <p>Dada la necesidad en este grupo de alumnos de trabajar prevención, cuidado y conocimiento del funcionamiento de nuestro cuerpo</p>	<p>OBJETIVOS</p> <p>Desarrollar actitudes de cuidado y respeto hacia su cuerpo y hacia el cuerpo de los demás. Favorecer el conocimiento del funcionamiento de su cuerpo. Conocer los cauces adecuados para pedir ayuda en caso de necesidad.</p>
<p>METODOLOGÍA</p> <p>Se iniciará cada contenido partiendo del nivel de conocimiento del alumno. Las sesiones tendrán una metodología activa y participativa. Se realizará, unas sesiones, con profesionales externos que trabajan en campos específicos dentro del aula y, otras sesiones, dirigidas por los profesores del Aula.</p>	<p>CONTENIDOS</p> <p>El cuerpo humano: aparatos y sistemas La reproducción humana y la sexualidad Consumismo El SIDA: causas, consecuencias y prevención. El cáncer: tabaco, alcohol y otras drogas, alimentación, cáncer de piel Primeros auxilios Prevención de riesgos y enfermedades La salud e higiene en el trabajo</p>
<p>RECURSOS PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Profesionales de Proyecto Joven: drogas, consumo. -Educadoras de Cruz Roja: sexualidad -Policía local: primeros auxilios. -Psicóloga de la Asociación Española contra el Cáncer: tabaco y alimentación -Asociación de Alcohólicos Rehabilitados de Burgos -Asociación de Apicultores Burgaleses -Profesionales del Foro Solidario: gestión de conflictos y educación emocional -Psicóloga del Equipo de Trastornos de Conducta: endorfinas y risoterapia. -Educadores de la Oficina de Información al Consumidor (OMIC), sobre uso de internet y móvil 	<p>ACTIVIDADES</p> <p>Explicación de contenidos con apoyo de Power Point por parte de los distintos profesionales con los que se ha contado y profesores del Aula Debate sobre los temas tratados. Dinámicas de grupo. Prácticas y simulación de situaciones Visionado de películas Actividades de papel y lápiz (completar esquemas, hacer pequeños resúmenes, responder preguntas, etc.) Elaboración de un mural-esquema (“La salud es vida”) con formato de árbol, recogiendo todos los contenidos que se van trabajando en las distintas sesiones y con los distintos especialistas que visitan el Aula. Las actitudes trabajadas se reflejarán mediante la elaboración de un corazón en corcho</p>
<p>EVALUACIÓN</p> <p>Cada actividad lleva su procedimiento de evaluación propuesto por los distintos profesionales que las desarrollan. Normalmente se evalúa si los objetivos que se pretenden y los contenidos impartidos han sido interiorizados y asimilados por los alumnos, de qué modo y en qué grado. Se intenta también analizar cómo van a ser generalizados a otros contextos. Además, casi todos los profesionales realizan una evaluación de su práctica y piden colaboración a los propios alumnos y a los profesores sobre cómo mejorarla. Es decir, no solo se evalúa el aprendizaje, sino también la enseñanza (métodos, recursos, actividades, selección de contenidos, temporalización, etc.) Por otro lado, anualmente el Aula Alternativa elabora una Memoria que se remite a Inspección Educativa, allí se reflejan algunos aspectos que los profesores consideran relevantes sobre este proyecto con vistas a modificar algunos susceptibles de mejora y a consolidar otros que han resultado satisfactoriamente.</p>	

Fuente: Memoria del Aula Alternativa curso 2013-2014. Elaboración propia.

En general, se considera que el proyecto ha resultado provechoso a nivel de conocimientos y principalmente a nivel de valores y actitudes.

Sería muy conveniente que los centros educativos de educación secundaria trabajasen por proyectos y, concretamente, relacionados con la salud, ya que es un campo actual, que motiva, que incluye infinidad de aspectos y temas de aprendizaje y, sobre todo,

que existe una necesidad real de afrontar estos temas desde el ámbito educativo. Ciertamente es que fruto de esa necesidad se vienen desarrollando en los centros educativos determinadas actividades aisladas como charlas sobre tabaquismo, enfermedades, consumismo, pero no incardinadas en un proyecto global, sistemático y coherente, dentro de la programación de aula, como sería lo deseable.

4.2.5.-Taller de prensa

En torno a un Periódico (normalmente Diario de Burgos) se dedica un tiempo semanal a leer noticias y artículos. Cada alumno lee lo que quiere, los demás escuchan con atención. Después de la lectura se trabaja la expresión oral. Las noticias nos sirven de soporte para hablar de cualquier tema, pedir y dar opinión, hacer comentarios, argumentar o hacer razonamientos. También se analizan contenidos que pueden resultar interesantes relacionados con las Matemáticas o con las Ciencias Naturales o Sociales. Se intenta hacer que afloren conocimientos que ya se poseen para relacionarlos con los que aparecen *nuevos* en los textos leídos. Al ser lecturas de un periódico, el vínculo con la realidad y la funcionalidad de los contenidos es evidente. Algunos de estos alumnos no tienen costumbre de ver telediarios, leer prensa o escuchar radio por lo que este taller también es útil para inculcar la necesidad estar informados de lo que ocurre en el entorno.

Por otro lado, también se estudia cómo está estructurado un diario: partes, secciones, tipos de noticias, anuncios, publicidad, etc. Además, se procura desarrollar un espíritu crítico ante determinados temas.

En algunos cursos se ha realizado en este taller una revista del Aula Alternativa que se publica al final de curso y se envían, entre otros, a los centros de origen de los alumnos. Se elaboran las secciones, se distribuyen los artículos a escribir, los alumnos narran y resumen las actividades y experiencias vividas en el Aula. Casi todos los alumnos participan activamente en la revista y se muestran ilusionados al saber que lo que ellos escriben y firman, lo van a leer otras personas.

Mediante esta actividad de la revista se ponen en práctica contenidos abordados y aprendidos en el taller de prensa y también en el de Informática. Al mismo tiempo se trabajan contenidos propios del área de Lengua como redacción, vocabulario, estructura del texto, ortografía, etc. Los alumnos observan que lo que aprenden tiene una utilidad real.

Como valoración del taller de prensa, se apunta en las diferentes Memorias que ha resultado muy positivo, sobre todo por la cantidad de contenidos que se trabajan de manera interdisciplinar y por la actualidad de los mismos, que confiere significatividad a lo que se aprende. Sin embargo, también se debe señalar la existencia de algunas dificultades. Unos alumnos han estado muy motivados, otros no tanto. También ha habido diferencias entre los distintos cursos.

La conclusión que se puede extraer es que la presentación de los contenidos de manera contextualizada, ayuda a la comprensión e interiorización de los mismos por parte

de los alumnos. El alumno debe percibir por un lado que el conocimiento pertenece al mundo real, se refiere personas, a situaciones, objetos, aspectos reales y, por otro lado, debe ser consciente de que ese conocimiento no está parcelado o fragmentado como se presenta en las materias o áreas curriculares y en los libros de texto.

La lectura de un periódico de manera sistemática o la realización de una revista escolar, son actividades que favorecen ese acercamiento del alumno al contenido de manera funcional y significativa. Se ha comprobado, a través de este taller, que para determinados alumnos, la presentación de los contenidos en ámbitos de experiencia (similar a la metodología de los Programas de Diversificación Curricular), facilita la asimilación y comprensión de dichos contenidos en la medida que los perciben interrelacionados y contextualizados en situaciones del mundo real.

4.2.6.-Salidas y excursiones realizadas fuera del Aula

Aunque ya se han comentado algunas de estas salidas, ahora se van a exponer todas en conjunto. Se quiere resaltar la gran cantidad de excursiones que se han realizado, pero sobre todo la importancia que tienen este tipo de actividades en cualquier proyecto educativo y, más si cabe, en un Proyecto educativo como el que se está describiendo.

Se han realizado un total de 97 salidas o visitas fuera del Aula Alternativa. Durante los dos primeros años solo se realizó una salida por cada curso, debido al escaso interés de los alumnos y a la falta de contactos. A medida que han ido avanzando los cursos se han ido añadiendo actividades nuevas relacionadas con salidas fuera del Aula. Se puede decir que en los últimos cursos se han realizado, cada año, prácticamente todas las expuestas. Esto significa que estas actividades tienen actualmente un peso importante en el Programa. Aproximadamente se vienen haciendo unas 10 salidas por curso.

No todos los alumnos se muestran de la misma manera ante estas actividades: se observa que la mayoría tienen gran interés, pero unos pocos muestran una especie de reticencia o miedo ante las situaciones desconocidas.

Casi todas las visitas fuera del Aula han resultado sin incidentes reseñables. En general, los alumnos han sabido comportarse y mantener una actitud adecuada. Cuando no ha sido así, se han trabajado luego en clase los motivos, las causas y otros aspectos. Por otro lado, se ha de apuntar que en todas las visitas, los anfitriones, han tenido en gran consideración a los alumnos y profesores, han mostrado gran atención e interés, a pesar de ser un grupo reducido.

A modo de recopilación se recogen las salidas fuera del Aula que vienen realizándose anualmente en la Tabla 48 (se expone esta Tabla en varias páginas)

Tabla 48

Relación de salidas y excursiones fuera del Aula

Organizador	Lugar	Número de cursos o veces realizada	Descripción de la actividad. Objetivo fundamental
Obra Social Caja de Burgos. Aula Medio Ambiente.	Barrio de Capiscol (Burgos)	4 cursos	Programa ¿Tú estás en tu ciudad? Objetivo: conocer el entorno y realizar distintas mediciones medioambientales: ruidos, basuras, contaminación del agua, etc. con el análisis y las reflexiones correspondientes (Cuatro cursos)
Obra Social Caja de Burgos. Aula Medio Ambiente	Paseo de la Isla (Burgos)	1 curso	Colocación de nidos en los árboles con la grúa del Ayuntamiento. Objetivo: concienciar sobre la protección de los animales y la naturaleza.
Obra Social Caja de Burgos. Aula Medio A.	Aula de Medio Ambiente (Burgos)	1 curso	Aula de Medio Ambiente: exposición guiada sobre el lobo. Objetivo: conocer el lobo. Concienciar sobre la extinción de algunas especies protegidas.
Agencia Provincial de la Energía de Burgos	Aula de energías renovables (RESIMBUIL)	3 cursos	Visita guiada con explicaciones sobre las energías renovables: fuentes, sistemas de producción, utilidades, etc. Objetivo: conocer las energías renovables.
	Biblioteca Gonzalo de Berceo	1 curso	Objetivo: Conocer la biblioteca y su funcionamiento.
	Sede de la Escuela Taller (Burgos)	1 curso	Escuela Taller del Ayuntamiento: la directora y profesores explicaron el funcionamiento, admisión, etc. de cara a que algún alumno del Aula se interese por esta ocupación.
Cine para escolares. Cine y Educación en Valores.	Cine en Avda. Cantabria, o en Casa de Cultura (Burgos)	4 cursos	Cine: se proyectan películas en horario escolar. Acompañan materiales para hacer tutorías con el contenido de las películas. Objetivo: Son películas seleccionadas para trabajar valores.
	Teatro Principal (Burgos)	1 curso	Ver una obra teatral representada por alumnos de instituto.
Foro Solidario Caja de Burgos	Sede del Foro Solidario (Burgos)	9 cursos (algunos cursos se realizan 2 talleres)	Talleres sobre gestión de conflictos, inteligencia emocional o temas similares. Objetivo: Trabajar a nivel práctico, con simulaciones, estos contenidos.
Los propios centros de Formación Profesional	Centros en los que se imparte la Formación Profesional	8 cursos (cada salida se visita uno o dos centros. Se suelen realizar unas 4 salidas por curso)	Se visitan los IES Simón de Colonia, CES Padre Aramburu, Centro Concertado María Madre, C.C. Jesuitas, IES Diego Marín Aguilera, CES San José Artesano, Escuela de Hostelería La Flora, etc. Orientación para el próximo curso. Objetivo: conocer los distintas opciones formativas dentro de Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Formación Profesional Básica (Según momentos).
Obra Social Caja de Burgos. Ayuntamiento de Burgos.	Casa del Cordón y Centro Cívico (Burgos)	8 cursos	Exposiciones sobre diferentes temas relacionados con el arte que se suelen organizar en Cultural Cordón o en algún Centro Cívico de la Ciudad. 1.- Exposición de esculturas realizadas por alumnos de la Escuela de Arte. 2.- Exposición “Dalí 20 años después” 3.- Colección Gerstenmaier 4.- Exposición “Gravedad Cero” 5.- Exposición de pintura de acuarela. 6.- Diego Rivera. 7.- Pintura de Sara Díez 8.- Exposición de esculturas con materiales reciclados en S. Juan.

Organizador	Lugar	Número de cursos o veces realizada	Descripción de la actividad. Objetivo fundamental
Ministerio de Defensa	Museo Militar de Burgos	3 cursos	Objetivo: conocer objetos relacionados con la historia reciente de España.
	Mercado de frutas y verduras en "Los Carros"	2 cursos	Objetivo: compra de flores para ornamentación de jardín. Administrar dinero.
	Museo de Burgos	3 cursos	Objetivo: conocer restos arqueológicos y la historia asociada.
	Museo del libro	1 curso	Conocer la historia de la escritura, soportes, etc.
	Museo de la Evolución H.	2 cursos	Visita guiada para conocer aspectos relacionados con la evolución humana.
	Yacimientos de Atapuerca	1 curso	Conocer el parque arqueológico y los yacimientos de la Sierra de Atapuerca.
Ayuntamiento de Burgos. IMC. "La ciudad abre sus puertas"	Catedral de Burgos	1 curso	Catedral. Vista guiada.
	Castillo de Burgos	2 cursos	Castillo de Burgos. Visita guiada
Ayuntamiento de Burgos. IMC. "La ciudad abre sus puertas"	Palacio de Castilfalé (Burgos)	1 curso	Conocer el Archivo Municipal y realizar actividades.
	Parque de Bomberos	2 cursos	Conocer las actividades de los bomberos, así como instrumentos, trajes, etc.
	Campofrío	1 curso	Conocer una empresa
	Empresa <i>Título</i>	1 curso	Conocer una empresa.
	Diario de Burgos	1 curso	Conocer las instalaciones y actividades del Periódico.
	Centro de Vivero de Empresas	1 curso	Conocer la gestación de empresas. Conocer otros aspectos como financiación, producción, etc.
Iberdrola	Barrio de Capiscol	1 curso	Oficina móvil de Iberdrola. Conocer las energías renovables: producción, utilidades, etc.
Caja de Burgos	Casa del Cordón Salón de Caja Burgos Forum Evolución	1 curso (varias salidas)	Se realizan varias salidas relacionadas con el programa Planea Emprendedores de Caja Burgos para escolares. Conocer y aplicar los trámites necesarios para poner en marcha una empresa
Ayuntamiento. Policía Local	Plaza de toros de Burgos	1	Exposición canina de la Policía. Conocer el trabajo de entrenamiento con perros con fines policiales.
La Caixa	Plaza España y Paseo de la Evolución	2 cursos	Coxmo-Caixa Exposiciones: 1.- Ilusionismo: conocer diferentes efectos ópticos de manera aplicada 2.- El Ártico se rompe: concienciar del calentamiento global.
	Plaza Mayor	1 curso	Teatro de calle sobre la inmigración: conocer de manera teatralizada los avatares de los movimientos migratorios y las repercusiones en los individuos.
	Salón de Caja Burgos	1 curso	Teatro Inmigración: idem que la anterior.
	Parque de Fuentes Blancas.	8 cursos	Paseos por la naturaleza. Apreciar el hermoso entorno natural que tenemos cerca y la necesidad de conservarlo. Muchos cursos se realiza comida campestre.

Organizador	Lugar	Número de cursos o veces realizada	Descripción de la actividad. Objetivo fundamental
	Cuartel de la Calle Vitoria	2 cursos	Belén de los militares: conocer y apreciar un magnífico Belén. Darse cuenta del esfuerzo y la ilusión para montarlo.
Dirección Provincial Educación	Carpa en Burgos	1 curso	Visita a la feria de formación profesional: los centros de Formación Profesional exponen diferentes oficios, informan sobre los estudios, etc.
	Diferentes sitios de la ciudad	3 cursos	Pista de patinaje, la instalan una vez al año. Actividad física novedosa para los alumnos.
	Piscinas cubiertas de Capiscol	5 veces, algunas en el mismo curso	Hacer deporte de natación.
	Carpa en plaza de Burgos	1 curso	Exposición de reptiles en carpa montada a tal efecto. Conocer diferentes tipos de reptiles.
	Tienda de Comercio Justo en Burgos	1 curso	Concienciar sobre la iniciativa de Comercio Justo: valores, justificación, etc.
	Centro de Selección y Reclutamiento de Militares	1 curso	Conocer los requisitos y trámites para alistarse en el Ejército.
	Sede de Cáritas (Burgos)	1 curso	Conocer la cocina y comedor de Cáritas donde realizan cursos para personas con riesgo de exclusión social.
	Hangar de Burgos	2 cursos	Espectáculos: 1.- concierto didáctico Benson´s Last Night. 2.- “Historia del rock”
	Centro de Divulgación de Aves (Cerro San Miguel)	2 cursos	Visita guiada: conocer aves en peligro de extinción, necesidad de proteger la fauna.

Fuente: Memorias del Aula Alternativa. Elaboración Propia.

Nota: Cuando no aparece organizador ha sido el propio Aula quien ha contactado directamente, o se desconoce.

Las actividades que se consideraron más interesantes y así se reflejó en las diferentes Memorias fueron:

- La visita a los Yacimientos de la Sierra de Atapuerca y al Parque Arqueológico. Se realiza conjuntamente con los compañeros del Aula Alternativa de Miranda de Ebro. Ha supuesto un mayor esfuerzo de organización, sin embargo hay un gran aprovechamiento de la misma, tanto a nivel de conocimientos como a nivel de relación y convivencia entre los compañeros.
- La visita al Castillo de Burgos. La guía que lo explicó procuró captar la atención del grupo, resultando interesante y motivadora esta salida para los alumnos.
- Los talleres realizados en el Foro Solidario sobre educación emocional, resolución de conflictos, habilidades de interacción social, etc., dado que estos aspectos se trabajan continuamente en el Aula, entonces resultan un refuerzo de lo aprendido.
- Las salidas a los diferentes centros de Formación Profesional. Se realizan en el tercer trimestre, los alumnos ya están pensando lo que van a estudiar el próximo curso. Les

resulta interesante ver los talleres, las aulas y las explicaciones de los profesores de estos centros.

Aunque se han destacado estas actividades, en general todas las actividades han resultado muy provechosas para los alumnos. Nos parecen actividades muy necesarias. Con ellas se trabajan de manera muy intensa muchos de los objetivos y contenidos que se propone el Aula Alternativa. Además de contenidos concretos propios del tema de la visita, se afrontan otros relacionados sobre todo con habilidades sociales, hábitos básicos de conducta y actitudes, aspectos de tanta importancia en el Proyecto. También, aunque se hayan abordado en clase esos contenidos, se generalizan los aprendizajes a contextos y situaciones reales, lo cual confiere verdadero sentido y significado a lo que se aprende.

Estas salidas constituyen una oportunidad para generalizar los aprendizajes y habilidades adquiridos en el Aula.

En relación a la escuela ordinaria, se ha comprobado que muchos de estos alumnos no participaron en su día de las salidas y excursiones programadas. Las razones son variopintas: castigos, expulsiones, cuestiones económicas, cuestiones personales relacionadas con miedos a afrontar situaciones novedosas, no considerar estas actividades como obligatorias, etc. Los centros ordinarios deben ser conscientes de que este tipo de actividades son especialmente importantes para estos alumnos más vulnerables. Generalizar aprendizajes y actitudes, aprender contenidos experimentando en distintos contextos, descubrir nuevas realidades fuera de la clase y del libro de texto, entre otras muchas cuestiones, siempre resulta educativamente muy interesante para todos los alumnos; para aquellos con más dificultades personales, familiares y sociales, resultan imprescindibles. El establecimiento de un Plan estructurado y organizado en los centros de secundaria sobre salidas y excursiones, en el que obligatoriamente participaran todos los alumnos, sería un elemento importante que favorecería la inclusión.

A menudo, en los centros ordinarios, los profesores de programas como Educación Compensatoria de Pedagogía Terapéutica organizan salidas y excusiones para *sus* alumnos. Se considera que no es la forma más adecuada de plantear este tipo de actividades.

4.2.7.-Visitas recibidas en el Aula

Otro bloque fundamental de actividades en la programación son las que se han realizado dentro del Aula, pero llevadas a cabo con la colaboración de monitores, educadores o ponentes externos.

Hasta el curso 2008-2009 no se habían recibido visitas. O se habían recibido algunas de manera muy esporádica. Nos parece una forma excelente de propiciar aprendizajes significativos, funcionales y vinculados a la vida cotidiana.

Al igual que en el apartado anterior, se realiza una relación en la Tabla 49 de estas actividades y luego se realizará una valoración global de las mismas.

Tabla 49

Relación de visitas recibidas en el Aula Alternativa

Institución o persona que visita el Aula	Número de veces que se realiza la visita	Taller, ponencia, dinámica realizada
Cruz Roja Española	7 cursos continuados desde el curso 2007-2008 hasta el 2013-2014. Cada curso se realizan dos o tres sesiones de 2 horas cada una.	Dinámicas relacionadas con la sexualidad en adolescentes, métodos anticonceptivos, prevención de enfermedades de transmisión sexual, SIDA-VIH, etc.
Proyecto Hombre-Proyecto Joven	6 cursos continuados. Cada curso se realizan varias sesiones de 2 horas cada una.	Dinámicas y talleres sobre consumo de sustancia adictivas, causas, consecuencias, toma decisiones, etc. y también sobre el consumo responsable, haciendo hincapié en sustancias adictivas.
Asociación Española Contra el Cáncer.	5 cursos continuados. Cada curso se llevan a cabo varias sesiones de 2h o 3h cada una.	Ponencias, dinámicas, debates y talleres prácticos sobre alimentación, alcohol, tabaco, cuidado de la piel.
Un apicultor	5 cursos consecutivos	Explica, durante una mañana y de forma muy didáctica, el complejo mundo de las abejas.
José Ramón Ayllón, escritor	2 cursos, una sesión cada curso	Comenta el libro escrito por él y que estamos leyendo en clase de lengua. Nos cuenta cómo es la vida de un escritor, cuántos libros tiene publicados, responde a las preguntas sobre el libro, etc.
Policía Local	5 cursos, una sesión cada curso	Cursillo de primeros auxilios. Pautas elementales.
Personal de Gas Natural	2 cursos, una sesión cada curso	Ofrecen una exposición sobre las energías y se centra en el gas natural.
Una madre de un alumno y el profesional de un centro de menores	1 curso, una sesión	Hablan de las diferentes profesiones, cómo acceder a un empleo, dificultades en los trabajos, etc.
psicóloga del Equipo de Trastornos de Conducta	2 cursos, una sesión cada curso	Taller práctico de risoterapia, endorfinas. “La risa como medicina natural”
Un superviviente de la Guerra Civil Española	1 curso, una sesión	Visita para contarnos cómo fue su vida en aquella época. (Dentro del proyecto “Nuestra Historia”)
Asociación de rehabilitados alcohólicos de Burgos (ARBU)	2 cursos varias sesiones	Charla sobre alcohol y habilidades sociales.
Un estudiante universitario holandés	1 curso, una sesión	Nos cuenta la historia, costumbres y tradición, mitos, etc. de Holanda.
Personal de la OMIC del Ayuntamiento de Burgos	3 cursos, varias sesiones	Taller “La ciudad También Enseña” Publicidad y marcas.
Personal de la OMIC del Ayuntamiento de Burgos	2 cursos, varias sesiones	Talleres para el buen uso de internet y telefonía móvil.
Personal de la OMIC del Ayuntamiento de Burgos	1 curso, una sesión	Taller de Psicología y Bienestar.
Comité Antisida	1 curso, una sesión	Charla sobre sexualidad y afectividad
Fiscal de Menores	1 curso, una sesión	Ponencia sobre derechos y deberes
UNICEF	1 curso, una sesión	Dinámica sobre educación en Valores
Personal de Cáritas	1 curso, una sesión	Charlas sobre “Solidaridad” impartido por “Cáritas”. Una sesión
Personal de Caja Burgos	1 curso, varias sesiones	Charlas de “Planea Emprendedores”

Fuente: Memorias del Aula Alternativa. Elaboración propia.

Como valoración, se apunta que todas las visitas recibidas han resultado muy provechosas para los alumnos ya que las han aceptado de buen grado y han sido muy motivadoras para ellos. Los escolares se han mostrado muy respetuosos con las personas que han visitado el Aula, y reciben a las personas que vienen con hospitalidad y con una actitud de colaboración y escucha. No obstante, al ser alumnos tan impulsivos, tienden a participar todos al mismo tiempo, a no respetar su turno y, a veces, realizan intervenciones poco apropiadas.

Estas actividades también aportan contextualización y funcionalidad a los contenidos trabajados; además, se ha de considerar la enorme cantidad de contenidos tratados y de actividades realizadas, todo ello repercute sin duda en ese perseguido desarrollo integral que se pretende alcanzar.

Como se ha apuntado ya cuando hablábamos del proyecto de salud, los centros regulares de educación secundaria deberían incluir en la programación de aula un plan de actividades relacionadas con la salud u otros temas, que incluya tanto salidas y excursiones, como visitas de ponentes externos y profesionales de otros campos. Abrir la escuela al entorno para contextualizar los aprendizajes, hacerlos significativos y funcionales, y liberarlos de ese academicismo absurdo que aleja a los escolares del interés por aprender.

4.2.8.-Talleres: electricidad, cocina, manuales y otros

Los talleres constituyen un elemento importante dentro del Programa. Vienen a complementar las carencias de un currículo, desarrollado en los centros ordinarios, excesivamente academicista, en el que prima la actividad intelectual en detrimento del área práctica. Los alumnos del Aula necesitan este tipo de actividades y contenidos. Se intenta que estos talleres sean especialmente manipulativos, ya que los alumnos se sienten y se perciben más competentes en ámbitos prácticos. Por otro lado, se buscan trabajos motivadores para ellos y se permite que hagan sugerencias y propuestas, dando pie a la originalidad y a la creatividad. Siempre se trabaja la idea de planificar antes de actuar, frenando la impulsividad natural que tienen estos adolescentes.

Los objetivos generales de los talleres concuerdan perfectamente con los objetivos generales del Programa Aula Alternativa. Así por ejemplo, un objetivo fundamental del Aula es procurar que los alumnos sean conscientes de sus limitaciones, pero sobre todo de sus posibilidades. A través de los talleres van a percibir la cantidad de actividades que son capaces de realizar y de terminar con éxito. Esto va a ayudar si duda a ajustar su autoconcepto y a mejorar su autoestima. Además, también se busca despertar intereses profesionales y orientar hacia determinados ámbitos laborales.

A continuación se describen los distintos talleres realizados.

- *Taller de electricidad*

Se trabajan contenidos muy básicos relacionados con este campo, primeramente a nivel más teórico y, en una segunda fase, se realiza un trabajo más práctico. Esta

organización del taller permite a los alumnos tomar consciencia de que lo que se llama “teoría” (qué es la electricidad, aplicaciones en la vida real, dónde y cómo se genera, circuitos eléctricos, conceptos como diferencia de potencial, potencia o intensidad de corriente y sus unidades de medida -voltios, watios, amperios-, el plano y la escala, etc.), tiene una aplicación y utilidad práctica, y que es necesaria la comprensión de algunos conceptos previos antes de ejecutar con éxito determinados trabajos prácticos. En la parte más manipulativa del taller se realiza el plano de una vivienda a escala, primero sobre un folio DIN-A4 y luego sobre un tablero de $2m^2$. Sobre este plano se realizan las conexiones eléctricas básicas de una vivienda. Esta parte resulta motivadora porque cada alumno diseña una vivienda y la distribución de las dependencias en el folio, luego seleccionan el diseño que ellos consideran más idóneo (por votación) y ese es el que luego se traslada a escala 1:10 sobre el tablero.

Otro trabajo que se realiza en este taller es un mapa de España o de Europa (según cursos) eléctrico. Consiste en una caja o carcasa de ocumen de $50cm \times 40cm \times 3cm$ en la que se ha pegado un mapa plastificado en la cara superior y los nombres escritos (de ciudades, regiones, países...). En el interior de la carcasa se instalan circuitos eléctricos conectados a un punto de luz y a un motor (4,5v), de tal suerte que si se hace coincidir (con unas clavijas) la localización geográfica con el nombre de una ciudad o país, se cierra el circuito y se enciende la bombilla o se pone en funcionamiento el motor. Al final, la carcasa se puede decorar de diferentes formas. El resultado es un trabajo útil para conocer las Comunidades Autónomas, las provincias y ciudades de España o los países de Europa.

Lo más interesante de este taller de electricidad, al igual que ocurre en otros talleres, es que los alumnos interiorizan varias premisas tales como que el esfuerzo tiene un resultado agradable, que la planificación de una actividad y la perseverancia en la misma con interés y esmero conduce normalmente al éxito, experimentar que son capaces de terminar trabajos y actividades, entre otras.

- Taller de cocina

Los objetivos/contenidos que se trabajan en el taller de cocina giran en torno a la organización de una cocina industrial, actitudes del cocinero, importancia de la higiene y el orden, la pirámide de los alimentos y lo que aportan cada uno a la dieta, la necesidad de alimentarse bien, qué es un albarán y una factura, y conceptos relacionados como IVA, proveedor, almacén, etc., los elementos de una cocina industrial, el cálculo matemático del gasto que conlleva la elaboración de un plato, entre otros.

Cada grupo tiene una sesión semanal para este taller. Durante una sesión se abordan contenidos más teóricos en la clase y se copia la receta que van a elaborar la semana siguiente. La receta tiene esta estructura: “qué vamos a hacer”, “qué necesitamos para ello” y “cómo lo vamos a hacer”. La semana siguiente, ya en la cocina, se elabora la receta planificada y las tareas asociadas como limpieza de la cocina, orden de los utensilios, poner y recoger la mesa, etc. Todo ello conlleva un reparto de funciones y tareas que se registra en una hoja de control. El alumno tiene una participación muy activa en todos los

procesos. A menudo, son los propios alumnos quienes proponen la receta o sugieren modificaciones en la planteada por los profesores.

A través de este taller no solo se pretende enseñar contenidos propios de la restauración y despertar el interés por este campo profesional. Se persiguen, sobre todo, objetivos relacionados con habilidades básicas como sentarse a comer correctamente, normas de cortesía en la mesa, la importancia del orden, la higiene y la limpieza, el valor de planificar las actividades para luego realizarlas, la organización del trabajo en equipo y el reparto de funciones, la importancia de economizar y no desperdiciar alimentos, necesidad de una alimentación sana y equilibrada para una buena salud, conocer y respetar otras tradiciones gastronómicas, etc. Son habilidades y destrezas que, aunque se han abordado bajo el pretexto de un taller de cocina, son generalizables a cualquier ámbito de la vida.

En las Memorias correspondientes a cada curso se vienen exponiendo los logros alcanzados con este taller en todas las habilidades y objetivos mencionados. Se pone de manifiesto la alta motivación de los alumnos por este tipo de actividades y el logro y generalización de los aprendizajes.

Un logro importante del taller de cocina que merece mención especial se relaciona con el cambio de determinadas actitudes machistas y de ciertos prejuicios sobre algunas tareas del hogar. Ya se vio que el porcentaje de alumnos gitanos e inmigrantes era del 50% aproximadamente; en estas culturas, sobre todo en la gitana, existen determinados prejuicios hacia las labores y tareas relacionadas con la cocina. Estos colectivos piensan y verbalizan frecuentemente que “son tareas de mujeres”, “el hombre o chico que realiza estas labores es homosexual”, “el hombre no debe realizar esas tareas”, etc., son modos de pensar, tanto de alumnos como de alumnas, que están muy arraigados en su cultura. También en el colectivo payo (el otro 50%) se observan muchas de estas actitudes.

Es sorprendente ver cómo, a medida que avanza el curso, van desapareciendo esas ideas, actitudes y creencias. Los alumnos van integrándose con naturalidad a las distintas actividades del taller de cocina. Se viene observando en el día a día, cómo van abordando las diferentes tareas con gran motivación. Manifiestan su gran interés por aprender recetas para luego llevarlas a la práctica. Frecuentemente, muchos alumnos manifiestan que en casa ellos también ahora intervienen en la cocina, elaboran recetas nuevas o repiten las realizadas en el Aula. Cuando se habla con los padres, en las entrevistas, confirman (sorprendidos también) que sus hijos, en casa, elaboran platos y recetas y participan en algunas tareas domésticas, mientras que antes nunca lo hacían. Por citar un ejemplo, de los seis alumnos que terminaron el curso 2013-2014 el Programa, 4 de ellos se ha matriculado en una Formación Profesional Básica relacionada con la cocina y la restauración.

Así pues, se valoran muy positivamente estos logros del taller de cocina ya que se relacionan, no solamente con cambios en determinadas conductas, sino con transformaciones en la forma de pensar, modificaciones en las actitudes, valores y creencias, muy arraigados culturalmente en determinados alumnos.

El taller de cocina es una actividad muy recomendable para todos los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria y sería factible incorporarla en las programaciones de la etapa. Entre otras muchas razones, se destacan la cantidad de objetivos educativos que se abordan de una manera muy motivadora debido, sobre todo, al alto grado de participación y protagonismo del alumno en todo el proceso de aprendizaje. Las teorías constructivistas del aprendizaje significativo vienen a confirmar el necesario papel activo del alumno en la construcción de su conocimiento. Si se quiere procurar que el aprendizaje sea significativo y funcional, si se quiere proponer un verdadero aprendizaje, el alumno debe ser protagonista del mismo. Nos referimos a esa construcción individual del propio conocimiento, por reestructuración cognitiva, a medida que interactúa con el contenido de aprendizaje y da significado a lo que aprende (Ausubel, Bruner, Gardner...). Se constata que en muchas prácticas educativas llevadas a cabo en centros ordinarios de educación secundaria el docente sigue basando su intervención didáctica en un modelo donde el alumno ocupa un papel pasivo, se limita simplemente a ejecutar las tareas propuestas por su profesor, a memorizar contenidos sin incorporarlos eficazmente a sus estructuras cognitivas porque no los da significado y no se realiza la integración del sentido lógico del contenido y el sentido psicológico del alumno.

- Taller de manualidades

El taller de manuales es también un taller con un peso específico dentro del Programa. Al igual que los dos anteriores, las actividades que componen este taller son un pretexto para abordar infinidad de objetivos y contenidos relacionados con las áreas afectiva, emocional y social.

Se realizan en este taller los siguientes proyectos: decorado de delantal con pintura de tela, decorado de macetero con teselas, cuadro de hilos tensados, puzle de 500 piezas, cuaderno de mandalas, rayado de espejos y decorado de un ocumen como base del trabajo del Mapa de España/Europa realizado en el taller de electricidad.

A lo largo de los once cursos se han ido probando diferentes proyectos para manualidades hasta seleccionar los que se acaban de enumerar. Todos los trabajos cumplen unas características básicas y unos requisitos que ayudan a lograr los objetivos fijados y que se resumen a continuación:

- Requieren de planificación: se explican los pasos y las fases de cada manual, luego cada alumno planifica lo que desea hacer y el procedimiento para realizarlo, dejando un margen para la creatividad de cada alumno sobre cómo quiere realizar su trabajo. Esta planificación previa ayuda mucho a la reflexión, a frenar la impulsividad, a percibir la necesidad de un orden, etc., la carencia de estos factores (falta de reflexión, impulsividad, falta de planificación) les ha conducido a fracasar y a no terminar las actividades que se proponían en muchas ocasiones a lo largo de su historia escolar.
- Exigen un proceso de realización que no es ni muy lento ni muy rápido, el alumno va apreciando los progresos en función del esfuerzo y del grado de implicación en la tarea. Hay alumnos que necesitan más ayuda, pero en general el alumno percibe el

resultado vinculado a su propio esfuerzo y empeño. No siempre han experimentado esto en los centros de educación secundaria.

- Todos los trabajos se terminan con más o menos ayuda de los profesores o de los compañeros. Se fomenta la colaboración y la cooperación. Muchos de los alumnos experimentan por primera vez las sensaciones que produce terminar alguna cosa.

Los resultados de este taller se pueden considerar como muy positivos, según se indica en las diferentes Memorias.

- Otros talleres

Durante todos los cursos se vienen realizando los talleres de electricidad, cocina y trabajos manuales. Algún curso se ha probado también la realización de otros talleres como el de modelado en barro-arcilla, maquetas tuning o jardinería. Estos se han descartado ya que no eran motivadores para los alumnos, entre otros inconvenientes.

El taller de jardinería solo se ha llevado a la práctica durante un curso.

Se comienza a trabajar en un primer momento los aspectos teóricos: las plantas, partes, funciones, herramientas de jardín, los suelos, etc. En una segunda fase se realizan semilleros y plantaciones. Se dispone de espacios adecuados tanto en el interior como en el exterior.

Se observa que resulta poco motivador. Las actividades que se enmarcan en este taller tienen unas peculiaridades que no favorecen la motivación. Así por ejemplo los procesos de crecimiento de las plantas son muy lentos, considerando que estos alumnos están instalados en *el aquí y el ahora*, y necesitan ver resultados de una forma más inmediata. Al comprobar que este taller y las actividades y contenidos no servían para los propósitos y objetivos especificados, se desiste de esta actividad y se organizan otros talleres.

A modo de síntesis, además de los objetivos/contenidos relacionados con los conocimientos y habilidades propias de cada taller, otros objetivos trabajados, y logrados en un alto grado de satisfacción, han contribuido a alcanzar aquellos generales del Proyecto de Aula Alternativa. Podrían resumirse así:

- . Despertar intereses profesionales.
- . Planificar una tarea. Aprender a empezar y terminar tareas.
- . Adquirir hábitos de trabajo y esfuerzo.
- . Apremiar el gusto por las cosas bien hechas.
- . Valorar el orden, organización, limpieza, recogida de materiales y herramientas.
- . Aprender de los errores (no siempre salen bien las cosas a la primera)
- . Aprender que la paciencia, el empeño y el esfuerzo implican buenos resultados del trabajo o actividad y generan satisfacción personal.
- . Adquirir habilidades sociales básicas: escucha, respeto, trabajo en equipo, etc.
- . Aproximarse a tolerar a la frustración controlando las emociones.
- . Mejorar el autoconocimiento de límites y posibilidades.
- . Reforzar la autoestima.

Como se viene apuntando, todos estos objetivos se han logrado en diferentes grados, pero en general, de manera satisfactoria. Como prueba de ello podemos comentar que se ha comprobado en infinidad de ocasiones, en la propia práctica pedagógica, que si un alumno planifica un trabajo o actividad, realiza ese proyecto con esfuerzo, empeño y perseverancia en el proceso y lo culmina valorando y apreciando el resultado, entonces la autoestima se refuerza porque los mensajes internos- y a menudo externos- que suscitan esas acciones son: “*soy capaz, valgo para..., lo he logrado,*” etc. Es grande el daño ocasionado a nivel de autoconcepto y autoestima cuando a un alumno se le propone una actividad y, por la causa que sea, no logra culminarla. Estos alumnos han experimentado en multitud de ocasiones estas sensaciones a lo largo de su historia escolar en los institutos o centros de secundaria. Muchos alumnos que llegan al Aula verbalizan: “*yo no he terminado nunca nada*” o “*es la primera vez que termino algo.*” En la práctica pedagógica se ha comprobado que es importante dar al alumnado la oportunidad para que terminen trabajos y tareas. Para ello es preciso proponerles actividades a su nivel de competencia y asegurar el éxito en la tarea en relación al esfuerzo invertido. Ayudémosles como guías y mediadores en ese proceso de construcción de sus aprendizajes.

En las Memorias de cada curso quedan recogidas las valoraciones de los profesores y los logros alcanzados por los alumnos, manifestando, en general, un alto grado de satisfacción.

Como reflexión final, se piensa que el área práctica, donde muchos alumnos de ESO podrían verse competentes y valorados, está relegada a un intelectualismo innecesario en los diseños y sobre todo en los desarrollos curriculares de los centros ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria. Una importante medida de atención a la diversidad en los centros podría ir en la línea de transformar el currículo, como apunta la literatura consultada y como ya se ha señalado en varias ocasiones.

4.2.9.-Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)

En el marco de la Unión Europea se propone como una de las competencias básicas a alcanzar por los alumnos de ESO el “Tratamiento de la información y competencia digital”. Básicamente consiste en la habilidad para buscar, seleccionar, obtener, procesar y comunicar la información de forma autónoma y responsable, ser crítico y a la vez respetuoso con su uso y con las fuentes, y transformar esa información en conocimiento. En suma, todo ello supone la utilización de las TIC y los recursos tecnológicos para informarse y comunicarse, organizar la información y resolver problemas reales.

Por su parte el *Decreto 52/2007*, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León añade: “Las tecnologías de la información y de la comunicación se constituyen en un recurso metodológico y en un contenido propio, necesario para adaptarse a la era digital y a lo que ella conlleva en cuanto a la adquisición de nuevos conocimientos en cualquier ámbito del saber”. (BOCyL, 23 de mayo de 2007).

En el Aula Alternativa se dedica un tiempo específico del horario para abordar el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Además, en coherencia con la línea metodológica general que se explicará más adelante, se hará uso de las TIC en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje que se considere oportuno.

En la práctica se utilizan los ordenadores para aprender conceptos básicos del Sistema Operativo y manejo de algún programa específico como el procesador de textos para realizar actividades como elaborar el currículo, escribir cartas, resumir textos, hacer la revista del Aula, etc. También se ha utilizado un programa educativo titulado “Informática para Todos” diseñado años atrás por nosotros mismos. Dicho programa relaciona el currículo ordinario del área de Lengua Castellana y Literatura con contenidos propios de las TIC (Ruiz Andrés y otros, 2003).

Además todos los días los alumnos disponen de un tiempo para el uso libre del ordenador (juegos, música, redes sociales). Se intenta orientar hacia una utilización adecuada del mismo, es decir, como herramienta de trabajo fundamentalmente, ya que tienden a percibirlo como un instrumento diseñado únicamente para el ocio.

Se ha de apuntar que, según los cursos, se ha incidido más o menos en este taller. Algunos años el tiempo real disponible ha sido menor del deseable.

Por otro lado, los recursos tecnológicos disponibles en el Aula no están actualizados y son claramente insuficientes. En las diferentes Memorias se ha reflejado esta reivindicación a la Administración educativa, pero los últimos tiempos no han sido favorables para inversiones en recursos.

4.2.10.-La Revisión

Como se puede apreciar en el horario (Tabla 46), está establecido un tiempo diario a un contenido/actividad que se ha denominado “Revisión”. Se divide en dos partes: Revisión grupal y Revisión individual.

El sentido de tales actividades es la autorreflexión por parte del alumno sobre el trabajo que realiza, sobre el modo de enfrentarse a la propuesta educativa, así como sobre su conducta y actitud en el Aula. El control y registro de tales conductas y actitudes es también una tarea importante en “La Revisión”. Todo ello con el objetivo de ir modificando patrones de conducta desajustados, ir sustituyéndolos por otros más adecuados; además de optimizar el modo de enfrentarse a las tareas y trabajos, generar una actitud más favorable y positiva, con más entusiasmo, esfuerzo y motivación.

La Revisión forma parte inseparable de un “Plan específico para la motivación, la reflexión y regulación de la conducta” que se ha diseñado en el Aula y que constituye un elemento metodológico y procedimental importantísimo, que ayuda de manera sustancial al desarrollo del Proyecto, así como al logro de los objetivos generales planteados. Por esta razón estas actividades de Revisión individual y Revisión Grupal se van a tratar con mayor profundidad cuando se explique dicho Plan.

En fin, con este apartado de contenidos y actividades se ha tratado de responder a la pregunta ¿qué se hace en el Aula?, ¿qué se enseña en el Aula? Tras los contenidos expuestos, y sobre todo, detrás de las valoraciones que acerca del desarrollo de los mismos se ha realizado, se piensa que se trasluce el fondo de aquello sustancial que se ha pretendido enseñar: habilidades personales y sociales. Como Pennac (2008), se ha pretendido convencer a los alumnos “de que la cortesía predispone a la reflexión más que una bofetada, de que la vida en comunidad compromete” (p.16). Además, imbuirles en la noción del esfuerzo, en el gusto por la soledad y el silencio, en el dominio del tiempo, para “instalarles en la perseverancia” (p.16).

4.3.- Metodología

A lo largo de esta Tesis ya se viene haciendo referencia al perfil metodológico general que se sigue y que impregna toda la actividad educativa del Aula en diversas ocasiones. Unas veces, cuando se ha manifestado la crítica a la metodología que se utiliza en los centros ordinarios; en otras ocasiones, cuando se han argumentado las causas del fracaso escolar (Capítulo I); también, en los apartados anteriores, cuando se explicaba el desarrollo de los contenidos y de las actividades realizadas en el Aula. En cualquier caso, ya se ha dejado entrever a lo largo de todo este trabajo cuál es la línea metodológica que debe seguir un Proyecto de estas características, con estos objetivos e intencionalidades.

Se van a exponer a continuación los rasgos metodológicos generales que guían el diseño y el desarrollo del Proyecto Aula Alternativa, los cuales se concretan en un principio metodológico general, unas estrategias afines y unos materiales didácticos.

Como **principio metodológico general**, se parte de una concepción constructivista del aprendizaje (Ausubel, Bruner, Gardner, Vygostky). El alumno construye su conocimiento, pero no solo participa él, sino que lo hace en interacción con su entorno, con otras personas como son los profesores y los compañeros principalmente.

Al aprender, se construye una representación personal del objeto o contenido que se aprende, se da un significado al contenido a partir de lo que ya se conoce. De este modo, se modifica la estructura de conocimientos que se posee. No es un proceso acumulativo de conocimientos, sino de integración, modificación y relación entre la estructura de conocimiento que se tiene antes de aprender el nuevo contenido y la que se crea después, se trata una reorganización de dicha estructura.

Como requisitos para que se produzca un aprendizaje significativo, por un lado, se debe atender a la estructura lógica del contenido, modo de presentarlo, secuencia, etc.; por otro lado, es preciso atender a la estructura psicológica del alumno, conocimientos previos, forma de organizarlos, etc.

Además, el aprendizaje, tiene una naturaleza social y cultural; el maestro, que es mediador entre el contenido y el alumno en el proceso de construcción de los aprendizajes, debe guiarlo hacia las intenciones recogidas en el currículo que, en fin, se concretan en aprender para desarrollarse de manera integral, comprender la realidad y actuar en ella. En

síntesis, la ayuda del profesor sitúa al alumno en la Zona de Desarrollo Próximo (se recuerda que la ZDP se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar él solo y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero o el profesor) para que sea el propio alumno quién, en función de los conocimientos previos, de su sentido psicológico, dé al aprendizaje un significado, le construya y le integre en su estructura de conocimiento, y pueda ir avanzando hacia situaciones y tareas nuevas, cada vez más complejas. Tal y como ya se ha explicado en un Capítulo anterior.

En la práctica del Aula, asumir esta concepción del aprendizaje supone estar continuamente pendiente de lo que el alumno ya sabe, partir de los conocimientos previos. Además, exige hacer el contenido cercano y motivador, hacer explícitas las relaciones entre lo que ya sabe y lo que se le va a enseñar, organizar y presentar los contenidos de manera clara, precisa y secuenciada. Para ello se cuenta con una estrategia: hacer que el alumno perciba la utilidad de lo que aprende, su funcionalidad. No siempre es fácil, pero la propuesta de contenidos y actividades como la que se ha descrito anteriormente es muy adecuada.

Como **estrategias metodológicas** concretas se señalan las siguientes:

- La metodología gira en torno a la personalización de la educación. Se procura una atención educativa personalizada basada en la motivación, auto-motivación, el refuerzo y la auto-reflexión. Desde una tutoría personalizada, se trata de impulsar una educación emocional (autoconcepto y autoestima, habilidades sociales y de relación interpersonal, habilidades de vida...) y por lo tanto la metodología que se sigue en el Aula debe contemplar los aspectos personales, afectivos, emocionales y relacionales del aprendizaje.
- Se utiliza en todo momento la conexión afectiva y emocional con el alumno. Cuando más se hace necesario este soporte es a la hora de modificar conductas y actitudes y también al abordar aprendizajes y contenidos que requieren mayor carga cognitiva tales como las actividades de Lengua o Matemáticas, por ejemplo. Ello requiere estar continuamente utilizando por ejemplo, estrategias de refuerzo social, acompañamiento emocional en los errores y en la frustración, análisis continuado del esfuerzo que realiza el alumno en cada momento, entre otras. Se procura establecer un clima de relaciones, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas.
- El uso del refuerzo positivo de tipo social junto con una vinculación afectiva y emocional alumno-profesor, distingue metodológicamente la propuesta educativa. Se dispone de un programa específico, que se comentará más adelante, que hace del refuerzo positivo y del control y registro de conductas y actitudes uno de los ejes metodológicos importantes del Aula. Si a estas técnicas de registro, se le suma ese componente de vínculo afectivo y emocional con el alumno, que básicamente consiste en hacerle ver y sentir que lo que él haga nos importa también a nosotros como docentes, sentirnos alegres y orgullosos cuando el alumno logra modificar su conducta

y actitud, sentirnos tristes, enfadados o decepcionados cuando el alumno no realiza una conducta ajustada, por ejemplo.

Llama la atención lo poco que se utiliza esta estrategia del refuerzo positivo en los centros ordinarios de ESO, cuando la teoría psicológica y educativa recomienda su uso habitual. Se ha comprobado en la propia práctica docente, que si se utiliza de manera adecuada, ofrece unos resultados muy satisfactorios. Son constantes las manifestaciones verbales explícitas que muchos alumnos realizan al respecto: "...es que en el Aula nos decís siempre lo que hacemos bien, también lo que hacemos mal, pero siempre nos decís lo que hacemos bien..."

- Se parte de una organización flexible de actividades adaptadas al nivel de competencia y exigencia de los alumnos. A ningún alumno se le exige que realice actividades y aborde contenidos por encima de sus posibilidades. Se busca continuamente el equilibrio entre las oportunidades de aprender que se le ofrecen y las posibilidades reales del alumno. Ello conlleva la total participación del alumno en las actividades.
- En relación a lo anterior, se procura conducir al alumno hacia situaciones de éxito cuando el esfuerzo y el empeño lo merecen. Esta estrategia metodológica favorece el ajuste del autoconcepto y el aumento de la autoestima.
- Se promueven aprendizajes significativos y funcionales, como se ha explicado.
- Se busca, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas. Nadie se queda sin participar de las actividades propuestas. El grupo reducido facilita esta metodología, incluso en alumnos que al principio, su escaso interés o su nivel de competencia, les frena tal participación.
- La mayor parte de las actividades constan de una parte teórica y de otra práctica, procurando que ambas se integren. Por otro lado, especialmente los talleres, conllevan un proceso de planificación previa, desarrollo o ejecución y resultado. Los trabajos que se realizan requieren un tiempo de elaboración y a los alumnos les refuerza, tanto el resultado que se obtiene a lo largo de su ejecución, como al finalizar el mismo. Esto contribuye a frenar la impulsividad de los alumnos y a fomentar la reflexión sobre lo que hacen.

En cuanto a **materiales didácticos** se utilizan de muy diversos tipos: juegos, recursos de internet, algunos libros de texto que se usan por los profesores como guías o referentes. El alumno solo dispone de dos cuadernos, tipo libreta grande, una carpeta y un estuche con los utensilios elementales. Ello facilita enormemente la organización de los materiales; además se ha establecido un procedimiento para colocar y organizar todos los materiales didácticos individuales y colectivos.

No se pretende entrar en esta cuestión, solo indicar que sería muy conveniente que los centros regulares de educación secundaria y desde la clase ordinaria, se replantearan el modo de facilitar a muchos alumnos con dificultades la organización de la cantidad ingente de materiales didácticos que se exigen y que se deben tener dispuestos en cada momento para cada profesor.

Este aspecto de los materiales didácticos constituye una fuente de problemas para muchos alumnos. No para aquellos que tienen la capacidad de ser organizados, o para aquellos que sus padres les enseñaron a organizarse desde pequeños, o para los que les ayudan en casa a organizarse y a preparar los materiales del día siguiente (o se los preparan directamente). Todos los alumnos, como se sabe en los institutos, no tienen la misma suerte. Atender este aspecto desde las clases ordinarias, sobre todo en el primer ciclo de ESO, ya sería una buena estrategia metodológica para ayudar a muchos alumnos con dificultades (por ejemplo con TDAH).

4.4.- Evaluación

No se puede concebir cualquier propuesta educativa sin uno de los elementos importantes de la misma: la evaluación. Como es sabido por la disciplina pedagógica, la evaluación debe recorrer todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje con la función esencial de informar sobre el desarrollo mismo de la práctica educativa y orientar y modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje si fuera necesario. Por ello se dice que la evaluación, ante todo, debe ser formativa. En otros apartados de Capítulos anteriores se ha dedicado algún espacio a estas cuestiones relacionadas con la evaluación, por lo que no nos extendemos ahora más en ello.

Se realiza una evaluación continua y diaria de las actividades realizadas y de los procesos de aprendizaje mediante “la Revisión”. El alumno también realiza una autoevaluación. Se evalúan la actitud, el comportamiento, el esfuerzo, así como los objetivos y contenidos curriculares y aprendizajes alcanzados y todo el proceso de aprendizaje. El seguimiento y evaluación se realiza continuamente y de manera muy directa. Siempre partiendo de su nivel de competencia curricular, ya que son pocos alumnos y nos permite una retroalimentación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se han creado unos instrumentos de recogida, registro y control que comentaremos más adelante. También de forma puntual se aplican pruebas de evaluación informando a los alumnos sobre sus propios progresos. Los resultados se informan diariamente a los alumnos y a las familias.

Al finalizar el curso, se elaboran informes individualizados de cada uno de los alumnos donde se recogen aspectos como asistencia, actitud y comportamiento, logros alcanzados, entrevistas familiares realizadas, nivel de competencia curricular alcanzado, estilo de aprendizaje, motivación hacia la tarea y orientaciones para próximos cursos. Estos informes se envían a los centros ordinarios de referencia para adjuntar a su expediente académico.

En cuanto a la evaluación de los procesos de enseñanza y de la propia programación, se basa en la observación directa, profunda y continuada de la práctica educativa y de las intervenciones que se realizan con los alumnos. También se escucha la voz de los propios alumnos y, de manera muy significativa, se consideran sus sugerencias y aportaciones.

Los dos profesores dedican aproximadamente una hora diaria a comentar y a reflexionar de forma conjunta sobre diferentes aspectos, tanto de la programación como de

la práctica docente. Se ha de apuntar que este Proyecto se ha ido construyendo precisamente sobre la base de la reflexión compartida sobre todo lo que se hace en el Aula, introduciendo continuamente las oportunas modificaciones y ajustes que, sobre la misma práctica educativa, se van observando como necesarios. Así pues, se han ido introduciendo progresivamente contenidos y actividades, se han eliminado y modificado otros, se ha ido cambiando algunos aspectos metodológicos y organizativos, etc. Algunos de esos cambios y modificaciones se realizan inmediatamente, otros en el mismo curso y otros se posponen para el curso siguiente. No se olvide que las características y necesidades de los alumnos exigen la continua adaptación; además, cada curso se atiende a necesidades educativas de alumnos distintos. Son alumnos muy diferentes y muy cambiantes, ello exige estar continuamente adaptando la intervención educativa para ajustarse a las demandas y necesidades. Todo, sobre la base de una observación muy atenta y profunda de las características, motivaciones, intereses y necesidades de los adolescentes; de los procesos de aprendizaje y de los procesos de enseñanza.

Por otro lado, al finalizar cada curso, además de los informes individualizados que obligan al análisis y a la reflexión de los logros alcanzados por cada alumno, se elaboran unas Memorias anuales. En ellas se reflejan aspectos generales de la programación y otros más específicos. Se plasman procesos y resultados con valoraciones meditadas sobre cada actividad y contenido, sobre su planteamiento y su desarrollo. De esa necesaria observación, se proponen también las oportunas modificaciones que, en la medida de lo posible, se introducen el curso siguiente mediante el Plan anual del Aula.

Así pues, la evaluación se realiza en profundidad, comprende todos los aspectos de la vida del Aula, tanto los procesos de aprendizaje de los alumnos como los de enseñanza de los profesores; está basada en la observación y la reflexión diaria de todos los aspectos de “la compleja vida” del Aula, y se plasma en diversos documentos.

Llegados a este punto, se va a exponer a continuación un elemento metodológico que ayuda de manera sustancial al desarrollo de la Propuesta del Aula Alternativa y se piensa que tiene gran incidencia y repercusión positiva sobre los resultados globales del Proyecto. Se ha denominado a este elemento “Plan específico para la motivación, la reflexión y la regulación de la conducta”. Aunque es, como se ha dicho, un elemento organizativo y metodológico, se va a exponer en punto aparte debido a su extensión y a la relevancia y entidad que tiene por sí mismo.

5.- PLAN ESPECÍFICO PARA LA MOTIVACIÓN, LA REFLEXIÓN Y LA REGULACIÓN DE LA CONDUCTA.

Como ya se ha visto, entre las características de los alumnos del Aula destaca la desmotivación por lo escolar, actitudes no favorables para el aprendizaje, problemas de conducta, conductas desajustadas, incumplimiento de normas y comportamientos inadecuados, entre otros. Una propuesta educativa como la planteada, con una metodología como la descrita, puede favorecer la modificación y el cambio profundo en estos

adolescentes, pero necesita de una ayuda “extra”, que específicamente se dirija a controlar, regular e impulsar dichos cambios.

5.1.-Aspectos generales del Plan

Primeramente comentaremos algunos aspectos generales del Plan que nos ayudarán a entender mejor todo el proceso de aplicación que se explicará en segundo lugar.

5.1.1.-Antecedentes

Desde los comienzos del Aula Alternativa ya se vio la necesidad de establecer algún procedimiento que ayudase a los alumnos a controlar y regular su conducta, a modificar su actitud ante el trabajo diario, a cambiar la dinámica de apatía y desánimo generalizado por las actividades que se proponían. Se sabía que la línea metodológica que se había diseñado (aprendizajes significativos y funcionales, implicación emocional, personalización de la educación, etc.), iba a favorecer el avance en esos aspectos, pero se plantea, desde el primer momento, que había que diseñar un Plan específico complementario a esa metodología. Así pues, desde los primeros cursos se fue diseñando un plan que se ha llamado “Plan Específico para la Motivación, la Reflexión y la Regulación de la Conducta”.

Sobre la base teórica de los programas clásicos de modificación de conducta de perfil cognitivo-conductual, se comenzaron a utilizar, los primeros cursos, algunas técnicas como economía de fichas adaptada (carnet de puntos), hojas de registro, autoinstrucciones, etc. También y simultáneamente se encajan algunas ideas teóricas de la educación emocional: técnicas para el autoconocimiento y la regulación emocional, la empatía y habilidades sociales y personales. En dicho Plan se han ido introduciendo las modificaciones que sobre la práctica educativa se han considerado oportunas. Como todo plan educativo debe estar, y éste lo está, abierto a la investigación, al análisis y a la reflexión sobre la práctica y a futuras modificaciones y mejoras. Cada curso se introduce alguna leve modificación, pero no sustancial; desde el cuarto curso aproximadamente, el Plan ya queda establecido, hasta el curso 2013-2014, más o menos como se detalla a continuación.

5.1.2.-Justificación

El Plan específico para la motivación, la reflexión y la regulación de la conducta que se presenta ahora nace de la necesidad de enfrentarnos como profesionales a una realidad educativa extremadamente compleja, de la necesidad de abordar la tarea de educar a unos alumnos que, por diversas causas, están poco motivados por la escuela, poco dispuestos a escuchar, a aprender, a esforzarse, a ilusionarse con su trabajo y esfuerzo, poco acostumbrados a controlar su conducta impulsiva, con poco control emocional, con una autoestima muy baja, fruto de experiencias de fracaso continuado, etc. Esta realidad y el reto de enfrentarse a ella, es la que ha alentado año tras año la configuración de este plan.

5.1.3.-Definición

A grandes rasgos, el Plan específico para la motivación, la reflexión y la regulación de la conducta se podría denominar, atendiendo a su base teórica, programa cognitivo-conductual que pretende regular la conducta y mejorar la actitud y la motivación de los alumnos, mediante la autorreflexión sobre lo que hacen, cómo lo hacen, por qué lo hacen, y sobre las consecuencias derivadas de sus actos, ayudándoles a modificar conductas y actitudes a través de técnicas e instrumentos específicos como el refuerzo social positivo junto con el vínculo afectivo-emocional que se establece con el alumno y a través de plantillas y documentos de control y registro.

Es un complemento a la línea metodológica marcada y expuesta anteriormente que ayuda, de manera muy intensa, al desarrollo de los contenidos diseñados, a la realización de las actividades planteadas y, en fin, a la consecución de los objetivos generales establecidos en el Proyecto Aula Alternativa.

5.1.4.-Técnicas psicológicas utilizadas

Como técnicas psicológicas, se utilizan las siguientes:

- La *economía de fichas adaptada*. La base teórica es la propia de una economía de fichas, puesto que se registra el progreso de conductas y actitudes y se establecen consecuencias. Los colores y puntuaciones correspondientes serían las “fichas” que el alumno gana o pierde; no obstante lo que se utiliza en el Plan es una adaptación de esta técnica que hace mucho más complejo el proceso de aplicación como se verá.
- El *contrato de contingencias* (Anexo IV). El alumno se compromete por escrito a cumplir las normas elementales del Aula.
- El *tiempo fuera de reforzamiento*. Se dispone de un espacio específico para ello. El alumno, retirado del grupo, debe realizar una serie de actividades ya fijadas desde comienzo del curso, es decir, no son actividades improvisadas. Ello genera un clima de previsión y de establecimiento sólido de consecuencias que son conocidas por todos de antemano.
- El *refuerzo social positivo* (alabanzas, valoración positiva, etc.), que se aplica junto con el componente de vinculación afectiva y emocional establecido entre el profesor y el alumno, como se dijo en el apartado sobre metodología. Esto supone una implicación afectiva y emocional del docente, que es capaz de compartir emociones con el alumno, comprender su punto de vista, ponerse en su lugar y sobre todo, hacer sentir al alumno que su conducta, su actitud y sus logros importan realmente: alegrarse cuando el alumno actúa correctamente, emocionarse cuando un alumno ha desarrollado una motivación y mostrado un interés por una actividad, entristecerse cuando el alumno no ha realizado una tarea como se esperaba, etc. Se piensa que esto es la clave del buen funcionamiento del Plan.

Como se aprecia, son técnicas psicológicas que pertenecen a los modelos clásicos de la psicología conductista y cognitiva, utilizadas frecuentemente por los programas de corte cognitivo-conductual.

5.1.5.-Elementos físicos

El soporte físico lo constituyen varias plantillas cuya relación es la siguiente:

- *Escala de colores identificativos de las conductas* (Figura 58)
- *Contrato de conductas* (Anexo IV)
- *Hoja de revisión grupal* (Figura 59)
- *Libro de registro anual* (varias páginas, Figura 60)
- *Plantilla de semáforos* (Figura 61)
- *Hoja de registro semanal de colores y puntos* (Figura 62)
- *Plantilla de control de puntualidad y asistencia* (Figura 63)
- *Plantilla de registro individual anual* (Figura 64)
- *Plantilla de registro comparativo del comportamiento* (Figura 65)
- *Sistema de seguimiento y control de la conducta y actitud* (Anexo IX)

Todos estos elementos físicos contribuyen al registro y control de conductas y actitudes que ayudan a evidenciar el grado de ajuste y adecuación de las mismas. A partir de ello el alumno puede reflexionar sobre sus actos, sobre las consecuencias que les siguen e iniciar el proceso de transformación en el sentido deseado.

Se irá presentando la figura de cada uno de los elementos físicos citados a medida que se vayan explicando. Con objeto de facilitar la identificación de cada elemento, se mantiene el formato tipográfico de cada título. Comenzamos por la escala de colores identificativos de conductas y actitudes.

Escala de colores identificativos de las conductas y actitudes

Toda conducta y actitud está establecida en grados: se utilizan puntos (0-10) y colores (rojo, amarillo y verde) para identificar el grado de las conductas y de la actitud desde “muy positivo y adecuado” hasta “muy negativo y desajustado”. Esta tabla (Figura 58) es un elemento esencial dentro del Plan en tanto que constituye el código comunicativo compartido por todos a este nivel. Constituye el referente principal para cuantificar aspectos cualitativos como son las actitudes.

Nótese en la Figura 58 cómo dentro de cada grado está asociada una categoría que hace referencia a las emociones del profesor, desde “los profesores están emocionados” hasta “los Profesores están muy disgustados”.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
EXCELENTE		MUY BIEN	BIEN		REGULAR		MAL	MUY MAL		
LOS PROFESORES ESTÁN EMOCIONADOS		LOS PROFESORES ESTÁN MUY CONTENTOS	LOS PROFESORES ESTÁN CONTENTOS		LOS PROFESORES ESTÁN ENFADADOS, DESCONTENTOS Y DISGUSTADOS...		LOS PROFESORES ESTÁN MUY DISGUSTADOS Y TOMARÁN MEDIDAS MUY SERIAS.			

Figura 58. Escala de colores identificativos de las conductas y de la actitud

Fuente: Documentos de Aula Alternativa.

Esta escala y el componente emocional implícito, constituye la guía o marca esencial que es conocida, compartida y utilizada por todos desde el primer día.

5.2.-El proceso de aplicación del Plan

Explicábamos al comienzo del Capítulo que antes de la incorporación de un alumno al Aula, debe seguir un protocolo. Se repiten aquí algunas ideas ya indicadas por necesidades expositivas. Una vez que se decide su admisión, se cita a una entrevista a los padres o tutores legales y al propio alumno. Es una entrevista larga, de unas dos horas de duración aproximadamente, en la que se les explica detalladamente todo el Programa. Se entrega un dossier pormenorizado en el que aparecen todos los contenidos y actividades que se van a trabajar y la metodología.

También se explica, en dicha entrevista, todos los detalles de este Plan para la motivación, la reflexión y la regulación de la conducta. Se aclaran todos los pasos del mismo, así como los procedimientos y demás cuestiones que se consideren importantes. Se insiste, así está establecido como requisito para ser admitido, en el compromiso por parte de los familiares y del propio alumno de cumplir unas normas elementales que se resumen en seis: asistir puntualmente, respetar a las personas, respetar el material, no fumar, entregar el móvil y trabajar con interés en las actividades que se propongan.

Contrato de conductas (Anexo IV)

El alumno debe conocer este Plan antes de su incorporación al Aula a través de la intensa entrevista inicial que se realiza con él y con sus padres o familiares o tutores legales. Para materializar ese compromiso del alumno, se ha diseñado un contrato que debe firmar, tras tomar conciencia de lo que allí está escrito.

Además se dispone de un sistema de sanciones, vinculado a todo el proceso de puntos y colores que se va a exponer a continuación, el cual se denomina *Sistema de seguimiento y control de la conducta y actitud* (véase Anexo IX). Como se aprecia, están establecidas las consecuencias de no cumplir las normas de antemano y son conocidas por todos desde el comienzo de curso.

El proceso de aplicación de este Plan es largo y complejo de explicar. Para facilitar la exposición se han dividido en cinco puntos las principales tareas que se llevan a cabo en dicho proceso.

Primero: La revisión grupal. Hacia el final de la mañana, y sentados todos (alumnos y profesores) alrededor de una mesa, se hace una revisión sobre el funcionamiento general del grupo a lo largo de la jornada escolar.

Hoja de revisión grupal

Se utiliza como soporte una plantilla (Figura 59) con formato DIN-A3 titulada “Esto es lo que vamos trabajando y aprendiendo” con dos casillas de registro bajo la fórmula “nosotros creemos que hemos trabajado...” y “los profesores dicen que lo hemos hecho...” Se promueve un debate-reflexión conjunto.

En esa plantilla se va analizando y anotando cada uno de los contenidos y actividades realizadas a lo largo de la mañana. También se registra cómo se han abordado por el grupo: problemas, incidencias, trabajos bien realizados, aspectos a mejorar, esfuerzo, comportamiento, nivel de atención, nivel de aprendizaje de lo estudiado, etc.

ESTO ES LO QUE VAMOS TRABAJANDO Y APRENDIENDO			
Fecha		Los profesores dicen que lo hemos hecho...	Nosotros creemos que hemos trabajado...
12/1/2013	<i>Matemáticas: los números enteros. Aplicación en la vida cotidiana</i> <i>Lengua: lectura y el diálogo. Situaciones reales</i>	<i>G-I: Bien, pero un alumno no ha dejado trabajar adecuadamente a sus compañeros.</i> <i>G-II: Bien, sin incidentes</i>	<i>G-I: Bien, hemos estado un poco habladores, pero hemos trabajado mucho</i> <i>G-II: Muy bien</i>

Figura 59. La revisión grupal. Plantilla y ejemplo

Fuente: Documentos de Aula Alternativa.

Nota: La plantilla en realidad es un folio DIN A-3

Esta actividad tiene una duración aproximada de unos 20 minutos. Se ha comprobado sobre la práctica que esta actividad tiene, al menos, tres efectos importantes en los alumnos:

- Por un lado se hace un repaso o recuerdo de las ideas más importantes de la actividad o contenido trabajado, es decir, se explicita la esencia o núcleo del contenido a modo de síntesis. Esto es muy útil para interiorizarlo, ya que son los alumnos mismos los que hacen el esfuerzo de recordar y verbalizar los aspectos más importantes de cada contenido, siempre guiados por el profesor.
- Por otro lado, el hecho de reflexionar y recordar todo lo que se ha trabajado a lo largo de la mañana, crea en el alumno conciencia de la cantidad de cuestiones que se abordan día a día. Genera en los alumnos una sensación de que efectivamente están trabajando y adquiriendo multitud de aprendizajes; también crea una percepción de que son capaces de trabajar, de obtener unos resultados, etc.; además, observan que esos resultados se hacen evidentes y son valorados por ellos mismos y por los profesores. Esta experiencia contribuye sin duda a mejorar su autoestima. A menudo manifiestan verbalmente que en el centro ordinario no habrían trabajado nada en toda la mañana, en todo el curso y todo lo que hubieran hecho, lo hubieran realizado mal.
- Un tercer efecto que produce esta Revisión grupal se concreta en que el esfuerzo y el trabajo realizado queda anotado, como perpetuado, no es efímero. Esto también contribuye a hacerles conscientes de que no da igual trabajar que no trabajar, les ayuda a apreciar que su esfuerzo de algún modo será valorado, pues está anotado. La reflexión que se realiza conjuntamente queda escrita en un documento que se expone en el tablón de anuncios.

Esta revisión es por tanto muy positiva y los efectos muy beneficiosos para el aprendizaje, pero sobre todo para mejorar la autoestima de los alumnos.

Segundo: La revisión individual. Seguidamente, cuando acaba la Revisión grupal, durante los últimos 15 o 20 minutos de la mañana, se realiza la *Revisión Individual*. Consiste en que los alumnos van pasando con los dos profesores de manera individual por un despacho en un orden rotativo, para que no corresponda siempre a los mismos alumnos ser los primeros o los últimos en pasar por el despacho.

Una vez en el despacho, el alumno y los dos profesores, se complimentan tres documentos: Libro de registro anual (Figura 60), Plantilla de semáforo (Figura 61) y Registro semanal de colores y puntos (Figura 62).

Durante este proceso el alumno reflexiona sobre cómo se ha enfrentado él a la actividad del Aula a lo largo de la mañana: trabajo y esfuerzo, actitud e interés, comportamiento, relación con los compañeros, etc. También, en este momento, el alumno aprovecha para hacer confidencias, contar a los profesores algún problema personal, solicitar consejo o ayuda y tratar todas aquellas cuestiones de mayor intimidad.

La Revisión individual constituye un elemento importantísimo tanto para el alumno como para el funcionamiento del Programa. Es una tutoría individual, de muy poco tiempo, pero intensa y sistemática. Se realiza todos los días, a la misma hora y en el mismo sitio.

El Libro de registro anual

Se han creado dos Libros de registro anual (Figura 60) para recoger las anotaciones diarias sobre todos los alumnos. Cada libro se divide en 5 partes, una por alumno. Cada parte consta de una hoja de “portada”, que es general para todo el libro. Para cada alumno se incluye: otra hoja con los “datos personales”, 36 páginas llamadas “hojas semanales”, 3 hojas de “Partes de incidencia”, 3 hojas de “contactos y entrevistas familiares”, más 3 hojas de “otros contactos”.

La “hoja semanal”, como puede apreciarse, tiene cinco apartados, uno por cada día, de tal modo que hay un espacio para apuntar la asistencia, el trabajo y la actitud y respeto diariamente. Con 36 hojas semanales por alumno ya cubren el total de días lectivos del curso (unos 180).

Este Libro anual además consta de otra hoja en donde se registran las incidencias graves, que conducen a la elaboración de un parte (“hoja de partes de incidencias”) que, una vez cumplimentado, se envía al centro de procedencia, a los padres y a la Dirección Provincial de Educación. Se disponen en el Libro de otras páginas con formatos establecidos en las que se registran los contactos y entrevistas mantenidos con las familias (“hoja de contactos familiares”) y con otras personas o instituciones (“hoja de otros contactos”) a lo largo del curso.

<p>PORTADA 1 x alumno</p> <p>DOCUMENTO</p> <p>DE</p> <p>REGISTRO PERSONAL</p> <p>Curso 20..../20....</p> <p>NOMBRES ALUMNOS</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>HOHA DE DATOS PERSONALES 1 x</p> <p>NOMBRE Y APELLIDOS.....</p> <p>Fecha de nacimiento.....Edad.....</p> <p>D.N.I......</p> <p>Domicilio.....CP.....</p> <p>Tel:.....</p> <p>Fecha de alta en el Aula:.....</p> <p>Fecha de baja en el Aula:.....Motivo.....</p> <p>Asistencia:</p> <p>PADRES/TUTORES LEGALES</p> <p>Nombre y apellidos:</p> <p>Domicilio:</p> <p>Nombre y apellidos:</p> <p>Domicilio:.....</p> <p>Mandar Informes a.....</p> <p>Quiere colaborar con el Aula</p> <p>en.....</p> <hr/> <p>Instituto en el que está matriculado.....</p> <p>Dirección y teléfono:.....</p> <p>Tutor del Instituto:.....</p>
--	---

Figura 60a. Páginas del Libro de registro anual. Portada y datos

Fuente: Documentos de Aula Alternativa.

HOJA SFMANAI x 36 semanas x alumno			
Fecha: Nota alumno.....Nota profes.....¿Coinciden?.....Color <input type="checkbox"/>			
	Bien	A mejorar	MAL
1.-Asistencia:			
2.- Trabajo			
3.- Actitud y respeto			
Observaciones			
Fecha: Nota alumno.....Nota profes.....¿Coinciden?.....Color <input type="checkbox"/>			
	Bien	A mejorar	MAL
1.-Asistencia:			
2.- Trabajo			
3.- Actitud y respeto			
Observaciones			
Fecha: Nota alumno.....Nota profes.....¿Coinciden?.....Color <input type="checkbox"/>			
	Bien	A mejorar	MAL
1.-Asistencia:			
2.- Trabajo			
3.- Actitud y respeto			
Observaciones			
Fecha: Nota alumno.....Nota profes.....¿Coinciden?.....Color <input type="checkbox"/>			
	Bien	A mejorar	MAL
1.-Asistencia:			
2.- Trabajo			
3.- Actitud y respeto			
Observaciones			

HOJA DE PARTES x 3 x alumno

PARTE DE INCIDENCIAS

Alumno:

Falta cometida:.....

Personas implicadas.....

Lugar:.....

Fecha.....de.....de.....

Hechos ocurridos:.....

.....

.....

.....

Corrección que se impone:.....

.....

Me doy por enterado de lo sucedido y colaboraré en la corrección que se ha impuesto para que no vuelva a ocurrir.

Fecha y firma

Figura 60b. Páginas del Libro de registro anual. Hoja semanal y hoja de partes de incidencia

Fuente: Documentos de Aula Alternativa.

HOJA DE CONTACTOS FAMILIARES x3 x alumno	HOJA DE OTROS CONTACTOS x3 x alumno
<p style="text-align: center;">CONTACTOS Y ENTREVISTAS FAMILIARES</p> <p>Fecha:.....</p> <p>Personas con las que se contacta:.....</p> <p>Asunto:.....</p> <p>Temas a tratar:.....</p> <p>Desarrollo y decisiones.....</p> <hr/> <p style="text-align: center;">CONTACTOS Y ENTREVISTAS FAMILIARES</p> <p>Fecha:.....</p> <p>Personas con las que se contacta:.....</p> <p>Asunto:.....</p> <p>Temas a tratar:.....</p> <p>Desarrollo y decisiones.....</p>	<p style="text-align: center;">OTRAS ENTREVISTAS Y CONTACTOS</p> <p>Fecha:.....</p> <p>Personas con las que se contacta:.....</p> <p>Asunto:.....</p> <p>Temas a tratar:.....</p> <p>Desarrollo y decisiones.....</p> <hr/> <p style="text-align: center;">OTRAS ENTREVISTAS Y CONTACTOS</p> <p>Fecha:.....</p> <p>Personas con las que se contacta:.....</p> <p>Asunto:.....</p> <p>Temas a tratar:.....</p> <p>Desarrollo y decisiones.....</p>

Figura 60c. Páginas del Libro de registro anual. Contactos familiares y otros contacto

Fuente: Documentos de Aula Alternativa.

Estos documentos, aglutinados en el *Libro de registro anual*, recogen una gran información diaria sobre cada alumno y han constituido una fuente de información enormemente rica para la elaboración de esta Tesis.

En el despacho con el alumno, se cumplimenta primero la “hoja semanal” realizando las anotaciones en el día correspondiente. El proceso es como sigue:

- Se comienza preguntando al alumno cómo se sitúa él en cada aspecto (“asistencia, trabajo y actitud y respeto”) a lo largo de la mañana y se anota en el lugar correspondiente de la “hoja semanal” tras debatir con los profesores y llegar a un acuerdo mutuo (bien, a mejorar o mal).
- Después se pregunta al alumno la “nota” y el color que él cree que se merece y por qué. Seguidamente el alumno dice una nota de 0 a 10 con la oportuna autorreflexión y argumentación (se anota).
- Los profesores dicen otra nota también de 0 a 10 en función de la asistencia, trabajo y actitud y respeto. Argumentan la calificación y se remiten a hechos concretos que la justifican.
- Si coinciden ambas notas (la del alumno y la del profesor) se pone “SÍ” en el lugar correspondiente.
- Cuando la nota del alumno coincide con la nota del profesor durante cinco días (se contabilizan cinco “SÍ”, aunque no sean consecutivos), se añaden dos puntos más a la nota del quinto día.

Esta estrategia obliga al alumno a reflexionar sobre su trabajo y sobre su actitud y respeto. El alumno, buscando esos dos puntos “extra”, hace esfuerzos en revisar su propia conducta y actitud para decir una nota coherente y que sea coincidente con la que dirá el profesor. Otras veces, buscando también esa coincidencia, trata de averiguar la nota que le van a colocar los profesores (preguntando de manera disimulada: “dadme pistas, decidme algo”, etc.). Sucede también que, tras haberse puesto el alumno una nota más alta de que la que intuye que tienen pensado asignarle los profesores, trata de convencerles con argumentos y justificaciones sobre su conducta y actitud de que le pongan la nota que coincide con la que dijo él.

Todo este proceso resulta muy interesante ya que el alumno busca, revisa su actitud, repasa mentalmente los acontecimientos de la mañana y comenta las situaciones en las que ha hecho méritos para que se le suba la nota. A veces, en ese repaso acerca de su actitud y conducta, encuentra él mismo situaciones en las que debe reconocer que no ha estado correctamente, esto le obliga a reflexionar sobre algo que no ha hecho bien, pero en una situación de tranquilidad, fuera de la presión del grupo y en un ambiente de sosiego y confidencialidad con los profesores.

También sucede a menudo que el alumno se asigna una nota menor que la que ponen los profesores, entonces, éstos, obligados a justificar esa calificación mayor, van repasando los argumentos por los que el alumno merece esa calificación, es decir, indican las conductas adecuadas, actitudes favorables, esfuerzo realizado, etc. Es una forma de utilizar


el refuerzo social positivo, pero con sentido, justificado, merecido, adecuado a la conducta y actitud, no gratuitamente, ni arbitrariamente. El alumno, en este caso, se siente valorado, siente que su esfuerzo vale la pena, que además esas cuestiones positivas se registran y, sobre todo, percibe y siente que los profesores también se sienten alegres y orgullosos cuando el alumno se esfuerza, cuando hace las actividades con interés y empeño, etc. Siempre además se tiende a valorar aquellos aspectos positivos que al alumno le suponen un mayor esfuerzo o en los que tiene mayores dificultades.

Es de este modo como se dispone al alumno a la reflexión y a la autorreflexión sobre su propia actitud y conducta, ofreciendo el refuerzo social pertinente junto con el componente del vínculo emocional profesor-alumno. Al final se apunta la nota y el color definitivo en esa hoja del Libro de registro anual. Todo queda registrado y esto también ejerce su efectividad.

Plantilla de semáforos

Determinada esa nota final y consensuada, se traslada a la “Plantilla de semáforo” (Figura 61) tanto la puntuación como el color y se anota en el lugar que corresponde. Obsérvese que está reservado un espacio para la nota del alumno y otro para la nota del profesor.

Esta plantilla la lleva el alumno todos los días a casa para que su padre/madre o tutor legal la firme en el lugar correspondiente, tras haber visto el color y la puntuación. Con un simple golpe de vista, en casa ya saben cómo ha permanecido su hijo en el Aula durante la mañana en cuanto a asistencia, trabajo, esfuerzo, actitud, respeto, conducta, etc.








Junta de Castilla y León
Designación Territo del la Burgo, Educación Inicial del Enseñanza

TELÉFONO 947 22 10 73

Nombre: _____

Nº. SEMANA DEL **AL** **de**


LUNES		MARTES		MIÉRCOLES		JUEVES		VIERNES	
									
N. Al		N. Al		N. Al		N. Al		N. Al	
N.Pr		N.Pr		N.Pr		N.Pr		N.Pr	
Firma		Firma		Firma		Firma		Firma	

Cuando coincida la nota del alumno con la de los profesores durante cinco días, se sumarán dos puntos más en el quinto día.
Si todos los días he asistido puntualmente, se suma 1 punto en la media de la semana

He mejorado en.....

Me comprometo a mejorar en.....

EL SEMÁFORO DE LA SEMANA



ESTA SEMANA HE ASISTIDO TODOS LOS DÍAS PUNTUALMENTE

Figura 61. Plantilla del semáforo

Fuente: Documentos de Aula Alternativa

Al final de la semana se calcula una media aritmética y se anota la puntuación correspondiente en el semáforo grande de la derecha, sumando los dos puntos más a la nota media de la semana cuando corresponda (si se suman cinco “SÍ de coincidencia de notas).

La plantilla del semáforo constituye un elemento muy importante en el Plan. Es el documento que más se maneja; además, al sacarlo del Aula y hacerlo visible a otras personas, también adquiere especial relevancia para los alumnos. Por otro lado es un excelente mecanismo de comunicación diaria entre la familia y el Aula por su sencillez y eficacia. En muchas de las familias, por sus características y su desestructuración, sería difícil el intercambio de información diario de no ser por este procedimiento.

Registro semanal de colores y puntos

Para finalizar todo el proceso, los profesores proceden a traspasar la nota y el color a esta otra plantilla en formato DIN-A3 de Registro semanal de colores y puntos (Figura 62)

CÓMO VAMOS. LA REVISIÓN					
FECHA	GRUPO	NOMBRE	COLOR	PUNTOS	OBSERVACIONES
LUNES	Color	Puntos			
MARTES	Color	Puntos			
MIERCOLES	Color	Puntos			
JUEVES	Color	Puntos			
VIERNES	Color	Puntos			

Figura 62. Registro semanal de colores y puntos

Fuente: Documentos de Aula Alternativa.

Nota: es un folio DIN A3

Esta plantilla (Figura 62) queda expuesta en el tablón de anuncios durante toda la semana. Los alumnos pueden consultar, y de hecho consultan, qué puntuaciones y colores van obteniendo a lo largo de la semana.

Además de todo el proceso de autorreflexión, el alumno percibe que queda documentalmente un control y registro de su trabajo, asistencia, conducta y actitud, y esto, ya supone una consecuencia para él.

Todas estas tareas y actividades son llevadas a cabo en el paso segundo del proceso que se ha llamado Revisión individual. A partir de aquí se rellenan nuevas plantillas y hojas de registro, fuera del despacho, pero fundamentalmente sobre los colores y notas determinadas ya en la Revisión individual.

Tercero: Los viernes se cumplimenta la *Plantilla de control de puntualidad y asistencia* (Figura 63). Es una plantilla en la que aparecen todas las semanas del curso numeradas.

Si el alumno asiste todos los días puntualmente, sin faltar ni un solo minuto, incluso aunque esté justificada documentalmente su ausencia o retraso, el viernes se añade un punto más a la nota media de la semana (se apunta en la parte superior derecha del semáforo grande de la Plantilla del semáforo).

CONTROL DE PUNTUALIDAD Y ASISTENCIA																																			
SI HE ASISTIDO PUNTUALMENTE TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA SE SUMA 1 PUNTO																																			
	SEMANAS																																		
ALUMNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	
A	●	●																																	
A	●	●	●																																
A	●																																		
A	●	●	●	●	●	●																													
A	●																																		
A	●	●	●	●																															
A	●	●	●																																
A	●	●	●																																
A	●																																		
A	●	●	●	●																															

Figura 63 Plantilla de control de puntualidad y asistencia

Fuente: Documentos de Aula Alternativa.

Nota: A: nombre del alumno

Por otro lado se pega un gomet de color morado en un cuadradito existente a tal fin en la parte inferior derecha de la Plantilla del semáforo. Además, si se logra ese punto, se pega también en esta Plantilla de control de puntualidad y asistencia otro gomet de color morado en el lugar correspondiente.

Los propios alumnos pueden observar cómo van evolucionando a lo largo de las semanas en relación a la asistencia y puntualidad, pues se expone esta Plantilla en un lugar público. Además puede establecer fácilmente comparaciones con sus compañeros.

Cuarto: Se cumplimenta la *Plantilla de registro individual anual* (Figura 64). Se lleva un registro de la conducta de los alumnos durante todo el curso mediante una plantilla que se pone a la vista de todos y donde se observa la evolución, desde el principio, de cada uno de los alumnos. Esta plantilla se cumplimenta cada semana.

HOJA DE REGISTRO INDIVIDUAL ANUAL																																																		
NOMBRE.....CURSO 20.../20...																																																		
MES	1ª SEMANA					2ª SEMANA					3ª SEMANA					4ª SEMANA					5ª SEMANA																													
SEP (10)																					19	20	21	22	23	26	27	28	29	30																				
OCT(19)						3	4	5	6	7	10	11			13	14	17	18	19	20	21	24	25	26	27	28																								
NOV(21)																										2	3	4	7	8	9	10	11	14	15	16	17	18	21	22	23	24	25	28	29	30				
DIC(4)																																																		
ENE(17)																																																		
FEB(19)																																																		
MAR(22)																																																		
ABR(13)																																																		
MAY(22)																																																		
JUN(15)																																																		

Figura 64: Plantilla de registro individual anual

Fuente: Documentos de Aula Alternativa.

Se anotan todos los colores que va obteniendo el alumno y visualmente se percibe, de modo global, el predominio de los colores. Si predomina el color verde claro/intenso, significa que el comportamiento, la actitud, el trabajo de ese alumno es bueno. Si predomina el color amarillo, indica que ese alumno no está cumpliendo con lo que se espera de él. A veces ocurre que un alumno está pasando unos “malos días” (situación muy frecuente), también queda reflejado, como se puede observar en el ejemplo que ocurre con este alumno durante las dos primeras semanas de noviembre. Se destaca el valor informativo global de esta plantilla.

Quinto: Se cumplimenta la *Plantilla de registro comparativo del comportamiento por alumno* (Figura 65). Con la misma finalidad que la anterior, pretende que el propio alumno aprecie su evolución a lo largo del curso, pero en este caso se establece una comparación con respecto a los compañeros. A modo de gráfica se van pegando unos gomets de colores (verde, rojo y amarillo) y los alumnos pueden ir viendo cómo van en relación al grupo.

Esta plantilla se cumplimenta al finalizar cada mes y se utilizan los datos que aparecen en el Libro de registro anual.

REGISTRO-CONTROL DE COMPORTAMIENTO									
●									
●									
●									
●									
	●								
		●							
			●						
				●					
					●				
						●			
							●		
								●	
									●
Alumno	Alumno	Alumno	Alumno	Alumno	Alumno	Alumno	Alumno	Alumno	Alumno
	●	●	●	●	●		●	●	●
	●		●				●		●
							●		●
							●		●
							●		●

Figura 65 Plantilla de registro comparativo del comportamiento

Fuente: Documentos de Aula Alternativa.

Nota: Realmente es un folio DIN A3

Se han establecido unas normas para rellenar esta plantilla: cada cinco semáforos verdes consecutivos que aparecen en la “hoja semanal” del Libro de registro anual (significa que al menos durante cinco días seguidos la actitud y comportamiento ha sido bueno o muy bueno), se consigue un gomet verde que se añade a la fila vertical superior, por encima del nombre. Cuando se obtiene un amarillo, se resta 1 gomets verde de esta plantilla (equivale a 5 puntos verdes del semáforo). Si saca un rojo se quitan dos gomets verdes conseguidos.

Esta plantilla, complemento de la anterior (Plantilla de registro individual anual), aporta mayor percepción gráfica a su comportamiento, actitud, trabajo y esfuerzo.

Realmente el valor de muchas de estas plantillas tan gráficas y visuales es ayudar al alumno a percibir, a explicitar y a hacer consciente al alumno de estos aspectos propios como la actitud o la conducta que no es capaz de percibir y, por lo tanto, mucho menos reflexionar sobre ellos para modificarlos.

5.3.- Sistema de seguimiento y control de la conducta y actitud.

Tras explicar todos los pasos del largo y complejo proceso del Plan específico para la motivación, la reflexión y la regulación de la conducta, queda abordar ahora una cuestión importante que se ha mencionado anteriormente. Se ha establecido un sistema de seguimiento y control de la conducta y de la actitud vinculado a todo el proceso de puntos

y colores. Cuando el alumno cumple con su trabajo, va mejorando su actitud y su conducta, va alcanzando habilidades sociales y personales, se esfuerza, pone interés, es respetuoso, etc., entonces va obteniendo colores verdes (claro e intenso) asociados a las puntuaciones correspondientes, recibe el refuerzo social, se comunica diariamente a los padres (mediante el semáforo), se informa a la Dirección Provincial de Educación y se comunica al centro educativo de procedencia.

Pero qué sucede cuando un alumno es irrespetuoso con sus compañeros, no pone ningún interés en las tareas encomendadas, no deja trabajar al grupo, su conducta es disruptiva, etc., entonces “llegan” los colores amarillos e incluso los rojos con las puntuaciones correspondientes. Para estos casos, está establecido un sistema de seguimiento y control de la conducta y actitud.

En el Anexo IX queda reflejado este sistema de sanciones. Es un sistema gradual y está unido a todo el proceso de aplicación del Plan que se acaba de describir en el punto anterior. La sanción más leve resulta cuando se obtiene un semáforo amarillo en un día cualquiera de la semana (el resto de días de esa semana deben ser verdes), en este caso, durante la Revisión Individual, se hace ver al alumno que estamos disgustados, se analiza lo sucedido, las causas, se ofrecen posibles técnicas y estrategias para evitarlo, etc., pero no conlleva ninguna sanción más. Cuando se obtienen dos semáforos amarillos en la misma semana, se aplica el tiempo “fuera de reforzamiento” para realizar una serie de actividades ya establecidas y conocidas por el alumno desde el inicio del curso. Si se obtienen tres semáforos amarillos, equivalen a uno rojo, conlleva la expulsión del Aula por un día para realizar en casa una serie de tareas, también conocidas desde comienzos de curso. La reincorporación al Aula debe estar precedida de un escrito de disculpas a los compañeros y profesores. La sanción más grave es la expulsión definitiva del Aula cuando se obtienen tres semáforos de color rojo de forma acumulada.

Se ha observado que una de las grandes ventajas de establecer este sistema se deriva de que todas las consecuencias o sanciones ya están previstas desde principio de curso y además de una manera muy detallada, de tal suerte que no se deja nada para la improvisación en este sentido. El alumno también percibe esa forma sólida de elaborar planes y llevarlos a cabo y, al no haber improvisación ni la duda, el alumno ya sabe lo que debe hacer en todo momento y eso le ayuda, le da seguridad y le facilita el cumplimiento de la consecuencia.

5.4.- Valoración del Plan específico para la motivación, la reflexión y la regulación de la conducta.

De una forma u otra ya se viene anticipando que los resultados que nos ofrece este Plan de cara a lograr los objetivos generales del Proyecto Aula Alternativa son muy positivos.

Este conjunto de estrategias se han ido diseñando durante once cursos. Aunque parten de una base teórica, se han ido construyendo, modificando, y ajustando progresivamente sobre la misma práctica educativa. También se han ido descartando otras

muchas estrategias diseñadas por observar su ineficacia hasta dejar establecidas las que se han presentado aquí.

No se puede dejar de destacar que el resultado final de este largo recorrido sobre el diseño e implementación de técnicas y estrategias con el objetivo de ayudar a un grupo de adolescentes a reflexionar sobre su conducta y actitud, y a optimizarla, debe ser y es muy positivo.

Hemos tomado parte muy activa en el costoso proceso de elaboración de este Plan y de la multitud de estrategias que engloba y, por lo tanto, la implicación personal y profesional es también la que nos induce a esta valoración.

En todas las Memorias elaboradas, al finalizar cada curso, se contempla este Plan con resultados muy satisfactorios. Año tras año se refleja en dichos documentos la grata sorpresa que produce el buen funcionamiento del Plan. Se destacan algunos de los rasgos que justifican tal valoración:

- Los alumnos están muy motivados y “enganchados” a todos los mecanismos explicados sobre el Plan.
- Se comprueba constantemente en la práctica la eficacia de las técnicas y estrategias utilizadas.
- Se facilitan muchos procesos educativos, se economizan explicaciones y se evitan malentendidos y tergiversaciones al estar todos los pasos y normas del Plan tan concretados y definidos.
- Queda demostrado que el refuerzo social, si se acompaña de un vínculo afectivo emocional entre profesor y alumno, si se aplica adecuadamente y se ayuda de técnicas de corte cognitivo conductual, es muy efectivo para la formación de adolescentes con determinadas necesidades educativas y en situación de fracaso y abandono escolar.

En multitud de ocasiones se ha intentado buscar las causas de este buen desarrollo general del Plan en la práctica. Tras este análisis se ha llegado a la conclusión que dos deben ser los motivos a los que se puede atribuir este éxito. Por un lado, se debe a la definición, la claridad y la sistematicidad del Plan. El dedicar metódica y específicamente un tiempo diario, en el mismo lugar y a la misma hora (“La revisión”) para reflexionar, dialogar, discutir, poner puntos y colores en las plantillas en relación a unas tareas realizadas a lo largo de la mañana, se piensa que es una de las razones por las que el Plan es eficaz. Una segunda razón se encuentra en la implicación emocional e importancia que los profesores le damos a dicho Plan en el conjunto de las actividades del Aula. Los alumnos lo perciben, así mismo, como algo importante, que les ayuda y lo incorporan dinámicamente al resto las actividades y, por la inercia que se transmite entre alumnos y docentes, entran fácilmente en el “juego”.

En conclusión, se considera que este conjunto de técnicas y estrategias denominadas *Plan para la motivación, la reflexión y la regulación de la conducta*, constituyen un elemento metodológico y organizativo de primer orden que contribuye de manera significativa a alcanzar los objetivos generales del Aula Alternativa.

6.- COORDINACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES

Un aspecto que se quiere destacar en el planteamiento general del Proyecto Aula Alternativa es que, aunque es una medida externa a los centros educativos ordinarios, durante todos estos cursos, el Aula Alternativa ha mantenido relaciones con otras instituciones de la ciudad de Burgos. Si bien es cierto que, en algunos casos, una implicación más profunda y directa hubiera sido deseable, en general se puede afirmar que este Proyecto se ha sentido arropado por otras instituciones. Se piensa que para educar, en sentido amplio, no bastan los centros educativos de la enseñanza regular, se precisa la implicación de toda la sociedad, fundamentalmente a través de sus instituciones.

Antes de entrar en funcionamiento el Programa Aula Alternativa, como ya se ha dicho, se realizó una primera reunión en la Dirección Provincial de Educación a la que asistieron representantes de varias instituciones y asociaciones que, de una manera u otra, guardan alguna relación con servicios educativos y sociales.

A lo largo de todos estos cursos, al Aula Alternativa ha mantenido múltiples reuniones de coordinación, sesiones de intercambio de información o breves contactos con distintas instituciones o entidades en diferentes modos y grados de intensidad y frecuencia. A continuación se enumeran todas ellas especificando brevemente el tipo de relación mantenida.

- *Juzgado de Menores de Burgos*, se han mantenido contactos y reuniones con el personal técnico: psicólogos y trabajadores sociales que asesoran al juez sobre la medida más conveniente para el menor infractor. Al principio el objetivo era conocer este recurso y estudiar la disponibilidad del mismo. A lo largo de los cursos, los contactos se relacionan con casos concretos. Principalmente demandan información al Aula Alternativa sobre la evolución general del alumno, a nivel escolar, a nivel social, etc., para después tomar ciertas decisiones sobre el menor en el ámbito judicial.

- *Unidad de Intervención Educativa, dependiente de la Gerencia Territorial de Servicios Sociales, área de Protección a la Infancia de la Junta de Castilla y León*. Esta Unidad hace un seguimiento de las medidas judiciales que debe cumplir el menor infractor. Bastantes de los alumnos del Aula han acudido a sus instalaciones. Se han realizado varias reuniones de coordinación sobre casos concretos debido a que, una medida básica que se adopta, es que el menor esté escolarizado.

- *Centro de Socialización “El Parral” y Residencia Juvenil “Gregorio Santiago”, al igual que la Unidad de Intervención Educativa*, son centros dependientes del área de Protección a la Infancia de la Gerencia Territorial de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León. En estos centros han vivido durante el curso 7 de los 110 alumnos del Aula Alternativa. Cuando ha correspondido, se han mantenido reuniones y contactos periódicos con los educadores y personal responsable de ambos centros. El contacto ha sido fluido y eficaz, ya que estos alumnos estaban tutelados por la Junta de Castilla y León y sus educadores representaban a los tutores legales.

- *Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil, dependiente de Sanidad de Castilla y León (Sacyl)*, solo se ha realizado una reunión para tratar un caso concreto. Sería muy conveniente mantener más contactos con esta Unidad dado que, como se ha visto, al menos un 27% del alumnado o ha tenido ya relación con estos servicios o necesitan una intervención psicológica y psiquiátrica específica. Muchos alumnos no llevan un control exhaustivo y periódico de su salud mental, dejan de tomar la medicación prescrita, tienen la idea de que no sirve para nada acudir allí, etc. Tampoco por parte de la mayoría de las familias existe ese necesario seguimiento y control. Los profesores del Aula orientan a las familias e insisten a los propios alumnos para que acudan a las citas programadas y para que se ajusten a las prescripciones de los facultativos. Se podrían obtener mejores resultados si hubiera un protocolo de colaboración establecido, con objeto de intercambiar información útil de cara a una mejor atención a los alumnos a nivel de salud mental.

En relación a los servicios sociales municipales promovidos por el Ayuntamiento de Burgos, se han mantenido contactos y reuniones con las siguientes secciones:

- *Con los Centros de Acción Social (CEAS) del Ayuntamiento de Burgos*, normalmente con los educadores sociales que están interviniendo con estos alumnos o con sus familias.

- *Con la Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de Burgos*, algún contacto esporádico por cuestiones muy concretas relacionados con el Espacio Joven, lugar de ocio educativo promovido por esta Concejalía.

- *Con los psicólogos y educadores familiares del Programa de Intervención Familiar (PIF)*. Se trata de un programa de apoyo psicológico y educativo para familias en situación de crisis o conflicto, perteneciente al Área de Infancia y Familia de la Gerencia de Servicios Sociales, Juventud e Igualdad de Oportunidades del Ayuntamiento de Burgos. Se han mantenido puntualmente reuniones en casos muy concretos y con el objeto de intercambiar información útil y relevante de cara a la intervención familiar. El Aula Alternativa también ha conocido aspectos familiares que afectan a la evolución del alumno y que, desde el ámbito educativo, había que considerar.

Respecto a las Asociaciones y Fundaciones privadas, se han mantenido contactos con:

- *Asociación de Promoción Gitana de Burgos*, la mayoría de las familias gitanas pertenecen a esta Asociación, se ha mantenido una buena relación de colaboración intercambiando información relevante sobre los alumnos y las familias.

- *Asociación Saltando Charcos*, durante el primer curso (2003-2004) hubo algunos contactos y reuniones con los educadores de esta asociación. Desde el Aula se deja de mantener relación, pues se considera que el modelo educativo que promueven y mantienen no se corresponde con el que se sigue en el Aula Alternativa.

- *Fundación Lesmes*, ofrece varios programas dirigidos a personas en riesgo de exclusión social y organiza cursos formativos, apoyo a familias, etc. Algunos de los alumnos del Aula se han beneficiado de esos cursos. También esta Fundación se encarga

del Programa Municipal de Erradicación del Chabolismo y la Infravivienda en Burgos (Programa DUAL), desde el cual se realiza la función de realojo de familias que habitaban en infraviviendas, sobre todo de los poblados de “Bakimet” (ya desaparecido) y de “El Encuentro” (aún existente) a viviendas normalizadas. Varios alumnos de estos poblados han acudido al Aula. Uno de los compromisos de las familias para obtener el realojo a vivienda normalizada es la escolarización regular de los hijos. Los responsables del Programa contactan con los profesores del Aula para hacer un seguimiento de la escolaridad de estos alumnos.

- *Centro de Día de Apoyo al Menor dependiente de Cáritas, y la Fundación Juan Soñador -Programa Conexión-*. Ambos centros desarrollan una labor educativa, preventiva e integradora con menores de edades comprendidas entre 4 y 18 años. Su función es ayudar a niños y a adolescentes con algunos problemas familiares. Realizan tareas de ocio educativo y de apoyo escolar, entre otras. Varios de los alumnos del Aula acuden a estos centros por las tardes, a veces obligados por medidas judiciales, otras por voluntad propia. Con los dos centros se han mantenido, desde el Aula Alternativa, contactos periódicos fundamentalmente para comentar aspectos educativos y sobre la evolución de los alumnos que se “comparten”.

Además se han mantenido contactos con servicios propios de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León tales como los centros educativos de educación secundaria (Centros Concertados e Institutos), los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y Equipo de Atención al Alumnado con Trastornos de la Conducta.

- *Centros Concertados e Institutos de Educación Secundaria*, especialmente con el Departamento de Orientación. El Aula mantiene una relación más estrecha especialmente con los orientadores y con los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad. Como ya se ha dicho, los Centros ordinarios, vía servicios de orientación, son los que proponen y derivan los alumnos al Aula. Los alumnos siguen perteneciendo oficialmente a sus centros de origen, están matriculados en ellos, asignados a un grupo de referencia determinado y aparecen en los listados oficiales. Es conveniente que el centro ordinario no se desvincule de “su alumno”, puesto que entre las condiciones establecidas para incorporarse al Aula Alternativa, figura que debe retornar a él si se observase que el Aula Alternativa no es un recurso aprovechado por el alumno. Como ya se apuntó, está establecido que el centro ordinario nombre a un tutor para el alumno que se incorpora al Aula, puede ser el tutor del grupo de referencia o, por tener un mayor conocimiento del alumno, lo más normal es que sea el orientador o el profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.

En este sentido de los datos recogidos y analizados con el programa SPSS 15.0, en cuanto a la relación con el centro ordinario se obtienen los resultados de la Tabla 50. Como se aprecia, en un porcentaje relativamente pequeño del alumnado (16,4 %) no se han mantenido contacto alguno con el centro ordinario de referencia. Las causas se encuentran en que los alumnos proceden directamente de centros de internamiento por orden judicial, o el caso de alumnos tutelados por la Junta de Castilla y León (Gerencia de Servicios Sociales) con traslados de expedientes de otras provincias, o también alumnos con

absentismo muy cronificado, de varios cursos, de tal modo que el centro o instituto ha perdido la vinculación con ese alumno y son derivados al Aula directamente por la Comisión de Absentismo.

Tabla 50

Contactos con el centro escolar ordinario (Centros Concertados e Institutos)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
-Frecuentemente, el centro se ha preocupado por hacer un seguimiento del alumno.	41	37,3	37,3
-Solo ha contactado al inicio para derivar al alumno o muy esporádicamente por iniciativa del Aula.	51	46,4	46,4
-No se ha tenido ningún contacto con el centro	18	16,4	16,4
Total	110	100,0	100,0

Casi en la mitad del alumnado el centro ordinario derivó al alumno al Aula y se desvinculó del mismo, a pesar del compromiso adquirido de realizar un seguimiento por el tutor nombrado a tal efecto.

Quizás un aspecto a mejorar sea insistir más en la necesaria relación Centro ordinario-Aula Alternativa y establecer cauces y protocolos adecuados de colaboración.

- *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs)*, tienen conocimiento de algunos alumnos que ya en Educación Primaria presentaron problemas, y los profesionales como los Trabajadores Sociales de dichos equipos conocen muy bien a las familias. Se han mantenido contactos esporádicos para intercambiar información.

- *Equipo de Atención al Alumnado con Trastornos de la Conducta*. Este equipo tiene su sede en el mismo edificio que el Aula Alternativa. Los profesionales integrantes de estos equipos realizan la intervención en los mismos centros ordinarios fundamentalmente. Con algunos alumnos incorporados al Aula ya ha intervenido este equipo en cursos anteriores. En estos casos se intercambia información, se estudian los modos de intervención más adecuados, etc. Por otro lado, puntualmente, una profesional de este Equipo desarrolló el Taller de risoterapia que se ha indicado en el apartado correspondiente.

En relación a las relaciones mantenidas con el conjunto de las instituciones, la recogida de datos realizada mediante el programa informático SPSS 15.0, se presentan en la Tabla 51 que muestra la frecuencia en número de alumnos y porcentajes sobre los que se ha mantenido algún contacto con otras instituciones.

Tabla 51

Relaciones mantenidas con otras instituciones durante el curso

	Alumnos			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Fiscalía + *UIE	22	20,0	20,0	20,0
Promoción Gitana+ Programa *DUAL, F. Lesmes + ***CEAS	13	11,8	11,8	31,8
CEAS, **** FIF	8	7,3	7,3	39,1
Centro de Día de Apoyo al Menor	3	2,7	2,7	41,8
SACYL	3	2,7	2,7	44,5
Fundación Juan Soñador (CONEXIÓN)	3	2,7	2,7	47,3
Con varias instituciones y con intensidad	9	8,2	8,2	55,5
No se ha mantenido contacto con ninguna institución	49	44,5	44,5	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Notas: *Unidad de Intervención Educativa. **Programa de Realajo. ***Centros de Acción Social
****Programa de Intervención Familiar

Como se observa, más de la mitad del alumnado el Aula ha tenido relación con alguna institución. Sobre 9 alumnos (señalados en la variable “con varias instituciones y con intensidad”) se han mantenido relaciones con varias instituciones simultáneamente y con cierto nivel de intensidad y frecuencia. Gráficamente se pueden observar estos datos en la Figura 66 del siguiente modo:

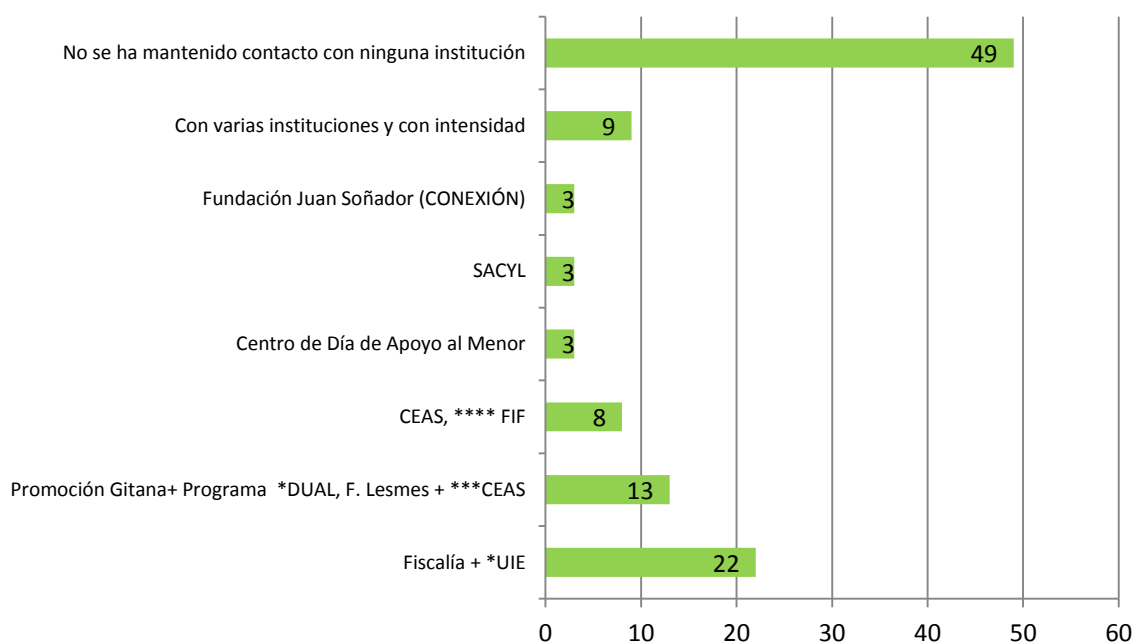


Figura 66. Número de alumnos y relación mantenida con otras instituciones

Fuente: Elaboración propia.

La apertura del Aula a la implicación de otras instituciones y a la colaboración conjunta en la educación de estos adolescentes ha sido, desde el principio, la apuesta de los profesores del Aula y en ello se han invertido grandes esfuerzos.

Se han observado también algunas carencias o aspectos a mejorar sobre este particular: La mayoría de los contactos y reuniones, salvo excepciones, se han realizado de manera poco sistemática, sin un calendario de reuniones establecido, con los puntos a tratar poco concretos. Es preciso establecer cauces adecuados y sistemáticos para que la información que se transmita y se comparta esté más sintetizada, llegue a todos de forma fiable y veraz, esté menos distorsionada; también, para que los acuerdos y decisiones que se adopten en las reuniones estén organizados, se repartan las funciones y cometidos de los responsables de asumirlos, se fijen y cumplan plazos, fechas, etc., en suma, para que los intercambios sean eficaces.

Un punto importante a considerar es la confidencialidad de los datos que se comparten cuando se mantienen contactos y reuniones con otras instituciones. Se manejan informaciones *sensibles* que afectan a cuestiones bastante personales e íntimas. Es preciso poner los medios para garantizar el derecho a la intimidad que tienen los alumnos y sus familias. La profesionalidad de las personas se presupone, pero quizá sería conveniente tomar algunas precauciones al respecto.

Como conclusión a este apartado se puede decir que es de gran importancia para el desarrollo del Programa la coordinación con otras instituciones y la implicación activa y eficaz de las mismas. Cuanta más información útil y eficaz se comparta e intercambie entre diferentes entidades, más oportuna y ajustada será la toma de decisiones y mejor orientadas estarán las intervenciones que se realicen sobre los alumnos y sus familias.

7.- RESULTADOS GENERALES DEL PROYECTO AULA ALTERNATIVA

En este apartado se dejará evidencia de los resultados que, a nuestro juicio, se han obtenido tras esta experiencia. Muchos de ellos vendrán a confirmar las hipótesis y cuestiones que se planteaban en el Capítulo anterior, las cuales se sintetizan en la demostración de que medidas excepcionales, extremas y externas como el Aula Alternativa son “menos malas” que otras medidas de atención a la diversidad utilizadas en los centros educativos ordinarios, las cuales segregan y excluyen a los alumnos de una manera más sutil, y por esa razón, más dañina.

Los resultados que se van a mostrar son fruto de todos los procesos educativos diseñados y desarrollados en el Aula durante once cursos escolares. La complejidad de las relaciones humanas y de los mismos procesos educativos, hará que no resulte fácil exponerlos con claridad, ni en toda su amplitud, ni con todo su significado. Por otro lado, nuestra implicación personal y afectiva en el Proyecto, probablemente inunde de

subjetividad los logros alcanzados a lo largo de estos once cursos con este alumnado y distorsione la necesaria objetividad a la hora de ponerlos de manifiesto.

A pesar de estas limitaciones, intentaremos explicar dichos resultados desde el análisis basado en el estudio de caso, fundamentado en una metodología cualitativa, con los rasgos de un enfoque interpretativo y sociocrítico que contempla la realidad del Aula como un contexto real, complejo, holístico, dinámico y cambiante, adoptando múltiples sentidos y significados cada proceso educativo de esta experiencia, como se apuntaba en el Capítulo anterior.

Se van a reflejar los resultados, atendiendo a las pretensiones señaladas en el Enfoque del estudio, sin buscar expresamente la generalización de los mismos, pero sí intentando descubrir, tras la comprensión profunda de esta realidad, algunas claves que permitan reflexionar sobre determinados modos de concebir la enseñanza obligatoria y arrojar luz sobre la conveniencia o no del diseño y aplicación de algunas políticas organizativas y prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando en los centros ordinarios. Así mismo, nos harán reflexionar sobre la conveniencia o no de articular medidas excepcionales de atención a la diversidad en nuestro Sistema Educativo.

Se ha estructurado este bloque de resultados en tres apartados. En primer lugar se repasará de nuevo el programa educativo del Aula Alternativa y se irán valorando los distintos contenidos y actividades en clave de resultados. En segundo lugar, de manera más breve, se expondrán algunos logros en relación a las familias. Por último, se resaltarán los logros alcanzados por los alumnos, concretamente se abordará el estudio de seis variables destacadas como el absentismo, la conducta, la actitud y motivación hacia lo escolar, el nivel de competencia curricular, las habilidades sociales y el desarrollo emocional.

7.1.- Resultados en relación al programa de actividades diseñadas y desarrolladas en el Aula

Retomando el programa educativo del Aula, se repasan a continuación los distintos apartados, destacando, en forma de recopilatorio, los logros y resultados que se han considerado más importantes. Algunos de los aspectos positivos del programa de contenidos y actividades ya se han ido apuntando, inevitablemente, a lo largo de la exposición de los mismos.

Motivar a los alumnos supone un gran reto, no se olvide que una de las causas importantes por las que fueron derivados al Aula es precisamente la desmotivación hacia lo escolar. En primer lugar y de modo general, se puede destacar que el horario lectivo del Aula, es decir, la reducción en dos periodos lectivos diarios para los alumnos en relación a lo establecido como ordinario, y la selección de contenidos y actividades planteada, generan motivación en los alumnos. Dos estrategias metodológicas y organizativas como son el establecimiento de actividades adecuadas a sus niveles de competencia y el ajuste de tiempos para realizarlas, constituyen el inicio para lograr motivación e interés, así mismo autoestima y bienestar emocional en los alumnos.

7.1.1.-Sobre las actividades relacionadas con las materias curriculares.

Se ha logrado establecer una relación más positiva entre el alumno y el contenido que debe aprender. Además de haber recordado y consolidado aprendizajes abordados ya a lo largo de su historia escolar, se han aprendido nuevos contenidos, más funcionales, contextualizados y significativos para los alumnos. El logro fundamental no está en la cantidad de aprendizajes que los alumnos han repasado o aprendido por primera vez, sino en la forma de enfrentarse a ellos y aprenderlos. Ello ha generado experiencias positivas, rompiendo así aquellas otras vivencias tan negativas sufridas en los centros ordinarios relacionadas con el aprendizaje de los contenidos académicos y con las exigencias curriculares. Experiencias causantes del malestar emocional, de una baja autoestima y de un desajustado autoconcepto, origen muchas veces del fracaso y del abandono escolar.

Además de los logros académicos, destaca pues, el logro en el ámbito emocional y de la motivación, conseguido bajo el pretexto de las actividades de Lengua y de Matemáticas, del Proyecto de historia, de la clase de Geografía o de la clase de Educación Física, planteadas y desarrolladas desde la perspectiva metodológica funcional, percibiendo la utilidad de lo que se aprende; significativa, vinculando lo que ya saben con lo nuevo que intentan aprender; contextualizada, unidas a una realidad concreta.

7.1.2.-Sobre la tutoría y las actividades relacionadas con ella

Canción de la mañana, La asamblea, Visionado de películas y Dinámicas específicas, los resultados y logros alcanzados son innumerables.

La tutoría entendida como una actividad que se realiza durante 50 minutos a la semana sobre un cuadernillo de actividades que hay que rellenar en ese tiempo...(es como se desarrolla en muchos centros educativos de educación secundaria), poco contribuye a la orientación y poco sirve de guía a un alumno para su desarrollo integral. En el Aula, la propia concepción de la tutoría entendida como orientación y guía en la formación y desarrollo de la persona en todos los ámbitos, ya supone un logro importante, pues con toda seguridad esa concepción ilumina el desarrollo de prácticas educativas muy beneficiosas para el fin perseguido. Entre las prácticas educativas afines a esa concepción amplia de la tutoría se destacan las siguientes:

- *Canción de la mañana.* Ha constituido una forma muy motivadora de abordar diariamente valores y sentimientos. La dinámica tan sencilla de la actividad y sobre todo la idea de que los alumnos comparten y muestran algo propio, ha hecho posible el trabajo de infinidad de objetivos educativos planteados en el Aula: opinar, respetar, expresión de sentimientos y emociones, control emocional, valores relacionados con diversos aspectos, etc. Se piensa que los logros han sido importantes en los alumnos.

- *La Asamblea.* Aprender a escuchar y a opinar con educación y respeto y abordar diversos temas de interés para la vida, orientando y guiando sobre los mismos, eran los objetivos principales de esta actividad. La literatura consultada ya indica los beneficios de este tipo

de actividades, medidos por los logros y resultados que generan en los alumnos en relación a los fines generales de la educación. En el caso del Aula, se piensa que han sido evidentes dichos logros. No se disponen de instrumentos objetivos para determinar y medir gradualmente los logros y resultados, pero sí existen indicadores que muestran que la Asamblea, como actividad desarrollada todas las semanas durante un curso, va surtiendo sus efectos educativos en los alumnos. Algunos indicadores que manifiestan estos logros son: cómo los alumnos van aprendiendo a afrontar un diálogo y una conversación sobre un tema de forma adecuada, cómo se van haciendo conscientes de que las opiniones y puntos de vista de los demás probablemente también sean importantes, cómo van descubriendo que la comunicación es más eficaz cuando se utilizan distintas estrategias adecuadas al contexto, cómo van adquiriendo información concreta sobre diversos temas de interés, entre otros.

- *Visionado de películas.* Sobradamente demostrado está que este tipo de actividades constituyen un poderoso instrumento, si se sabe utilizar, para abordar multitud de contenidos educativos. En el caso del Aula, ha resultado ser una actividad muy motivadora para los alumnos y ha servido para contextualizar muchos de los contenidos trabajados. Como logro importante de esta actividad se destaca el hecho de que los alumnos han sido capaces de reflexionar, opinar, comentar y compartir, analizar y razonar sobre valores de solidaridad, tolerancia, empatía; y acerca de sentimientos como amor/odio, alegría/tristeza, ira/control del enfado, frustración, venganza, rencor, etc.

- *Dinámicas específicas.* Consiste en el diseño de actividades concretas que inciden de manera específica en aspectos que se han considerado prioritarios como la autoestima, el autoconcepto, educación sexual, la salud, habilidades sociales, educación emocional, entre otros. Se debe señalar que este grupo de actividades son un tanto artificiales y los alumnos no las han percibido como contextualizadas y por ello la valoración que se hace no es tan positiva como en los casos anteriores; sin embargo, los logros alcanzados con este tipo de actividades se suman a los ya apuntados anteriormente y se observan globalmente a través de los indicadores que se viene comentando.

7.1.3.-Sobre las actividades realizadas dentro del Aula con ponentes y monitores externos.

Se han realizado numerosas actividades con profesionales expertos en diversos temas. El valor de las mismas procede de diferentes frentes: por un lado, la profundidad con la que profesionales expertos en los diversos ámbitos del conocimiento afrontan los contenidos específicos sobre los temas tratados; por otro lado, estos profesionales aportan a la programación del Aula esa vinculación con la realidad de los contenidos que se tratan en cada momento, debido a que estos ponentes pertenecen realmente al ámbito de la salud, de la tecnología, de la justicia, al mundo laboral, etc., de este modo, se genera la percepción en los alumnos de que lo que se trabaja y estudia en el Aula también tiene aplicaciones prácticas en la vida cotidiana; un tercer elemento que confiere un valor añadido a estas actividades es que, en muchas ocasiones, esos mismos contenidos y

actividades son trabajados también en el Aula con los profesores, en clase, en la Asamblea, durante la Canción de la mañana, en los talleres, en el Visionado de películas..., entonces, cuando estos profesionales externos repiten y refuerzan los mismos mensajes, la propia coherencia hace que se aprendan y se interioricen con mayor eficacia.

Un buen número de estas actividades llevadas a cabo por profesionales externos tienen relación y están englobadas en el Programa de Educación para la Salud. El cuidado del cuerpo y de la mente, crear hábitos saludables, prevenir ciertas prácticas de riesgo como el consumo de sustancias tóxicas, prevenir enfermedades (de transmisión sexual, SIDA, cáncer...), el consumismo, los riesgos de las nuevas tecnologías, son algunos de los contenidos de este programa. Además de estas visitas y actividades, se han desarrollado otras de diversa índole como el Programa Planea Emprendedores de Fundación Caja de Burgos, visita de escritores, actividades relacionadas con la naturaleza, la energía, etc.

Como logros y resultados concretos obtenidos con el desarrollo de estas actividades en las que participan ponentes y monitores externos, diremos que cada actividad es evaluada por los distintos profesionales que la desarrollan mediante procedimientos propios que miden el grado de consecución de los objetivos planteados. Frecuentemente, los profesionales o las instituciones que representan, remiten al Aula los resultados de tal evaluación. Siempre se ha indicado que el grado de aprovechamiento por parte de los alumnos del Aula ha sido óptimo.

Además de los resultados que se puedan destacar en relación al logro de los objetivos de cada actividad, se quiere resaltar un aspecto relacionado con la actitud, el comportamiento y el grado de participación que, generalmente, todos los alumnos muestran cuando vienen al Aula profesionales externos. Las observaciones realizadas por los profesores, así como los comentarios y valoraciones que hacen los profesionales externos que desarrollan el taller, la ponencia o la actividad al respecto, no pueden ser más positivos. Así se refleja en las Memorias del Aula. Se considera este un gran logro, máxime cuando en los centros ordinarios, estos alumnos pocas veces han participado de este tipo de actividades por estar castigados, no acudir a clase, portarse mal y ser expulsados, etc.

7.1.4.-Sobre actividades en salidas y excursiones realizadas fuera del Aula.

La importancia de este tipo de actividades en la formación de los alumnos es indiscutible. Cuando se trata de alumnos como los del Aula, se hacen imprescindibles. Se destaca el grado de generalización y aplicación de todos los aprendizajes relacionados con habilidades sociales y personales que se han descrito en el programa educativo del Aula. Se señalaba anteriormente que se han realizado un total de 97 salidas o visitas fuera del Aula Alternativa durante estos cursos y, como puede apreciarse, relacionadas con una gran variedad de temas o contenidos.

Como logros y resultados se debe apuntar que no siempre se han desarrollado estas actividades con el mismo grado de satisfacción. Las diferencias de aprovechamiento de las mismas entre los distintos alumnos de cada curso han sido considerables. Diferencias que

vienen marcadas por indicadores como grado de participación, interés mostrado, actitud y comportamiento durante el desarrollo, entre otros.

7.1.5.-Sobre los talleres

Los objetivos planteados en los talleres de prensa, electricidad, cocina, manuales, etc., eran amplios: Despertar intereses profesionales: planificar una tarea, aprender a empezar y terminar tareas; adquirir hábitos de trabajo y esfuerzo; apreciar el gusto por las cosas bien hechas; valorar el orden, organización, limpieza, recogida de materiales y herramientas; aprender de los errores; aprender que la paciencia, el empeño y el esfuerzo implican buenos resultados del trabajo o actividad y satisfacción personal; adquirir habilidades sociales básicas: escucha, respeto, trabajo en equipo, etc.; aproximarse a tolerar la frustración; optimizar el autoconocimiento de límites y posibilidades; reforzar la autoestima.

En todas las Memorias del Aula se ha manifestado el alto grado de consecución de estos objetivos y de manera muy satisfactoria. También se destacaba en estos documentos el gran interés y motivación de los alumnos por estas actividades. El carácter eminentemente práctico que tienen los talleres genera motivación e interés en adolescentes que perciben el trabajo intelectual con poco sentido y escasa funcionalidad, máxime cuando existen dificultades específicas para el aprendizaje teórico de conceptos, o existe desvinculación de contenidos académicos propios del currículo escolar que tantas experiencias de fracaso les supuso.

A pesar de ello, se piensa que el gran logro de los talleres desarrollados el Aula no está el aprendizaje de contenidos prácticos, o en haber despertado ciertos intereses profesionales en muchos alumnos, o en la generalización de lo que aprenden con la aplicación práctica de conocimientos, sino en haber logrado recuperar la autoestima dañada durante años y alcanzar un grado aceptable de bienestar emocional en muchos alumnos. Las experiencias de éxito vividas con el pretexto de los talleres, así como las consecuencias que de ellas se derivan, constituyen el logro más importante de estas actividades. Exponer a los alumnos a situaciones de éxito continuado, dar tiempo para asimilar el éxito y el esfuerzo realizado en emprender, realizar y terminar ciertos trabajos en los que él se percibe competente, genera unas sensaciones de bienestar emocional y de autoestima en el alumno, que se pueden valorar como grandes logros.

Mención aparte merece el logro alcanzado en el taller de cocina que, además de los buenos resultados en aprendizajes de contenidos propios de cocina, hábitos de higiene, en habilidades de organización del trabajo o en hábitos relacionados con la economía, el gran logro en este taller se relaciona con las actitudes machistas, ideas y prejuicios que han sido modificados mediante este taller fundamentalmente.

7.1.6.- Sobre el Plan específico para la motivación, la reflexión y regulación de la conducta: La Revisión grupal y la “Revisión individual.

Ya se ha señalado que este Plan constituye un elemento metodológico y procedimental de primer orden y que supone una ayuda inestimable para el desarrollo global del Proyecto Aula Alternativa.

Además de lo ya expuesto sobre el valor del Plan, se destaca como logro y resultado positivo el grado en que los alumnos lo asumen y lo incorporan a las actividades cotidianas del Aula. Aceptan este Plan porque perciben que, en cierto modo, les sirve para la autorreflexión y así poder regular su conducta y actitud. La principal función educativa del Plan y todos los mecanismos explicados que engloba (la Revisión, el registro, el control...) es servir de guía, de modelo, de norma de referencia con la que los alumnos pueden comparar su conducta y su actitud. Éstos, conscientes o inconscientes, muestran la necesidad de tal norma, de tal guía y se agarran a ella porque comprueban que les ofrece seguridad, aunque al mismo tiempo les suponga esfuerzo, fuerza de voluntad y doblegar sus impulsos para acomodar su conducta y actitud a este modelo, a esa guía.

Se puede concluir que, en relación al programa educativo global diseñado y desarrollado en el Aula, los logros son grandes los y resultados satisfactorios. El programa educativo en relación a los contenidos y actividades se puede ir modificando y configurando sobre la misma práctica educativa, como cualquier otro programa y como se ha venido haciendo hasta ahora, pero a la luz de la valoración de los logros y resultados obtenidos, se puede afirmar que, dicho programa, está bastante ajustado y es adecuado para responder a las características y necesidades que presentan estos alumnos.

A la luz de estos resultados, instamos a la escuela secundaria obligatoria ordinaria, a replantearse muchas de formas metodológicas y organizativas que utiliza, así como muchos de los contenidos y actividades que plantea, si es que de verdad pretende alcanzar determinados objetivos y desarrollar en los alumnos ciertas habilidades y competencias básicas para el logro de los fines de la educación y el éxito educativo de todos los alumnos.

7.2.- Resultados en relación a las familias

Antes de comentar directamente algunas actuaciones realizadas desde el Aula con las familias y los resultados obtenidos, se exponen unas breves reflexiones acerca de las relaciones familia-escuela que complementan las realizadas en el Capítulo I.

7.2.1.-Unas breves reflexiones sobre las relaciones familia-escuela

No cabe duda de que el papel de la familia en la educación de los hijos es fundamental y se relaciona muy directamente con el éxito y con el fracaso escolar. Muchas familias con determinadas características como las descritas anteriormente no favorecen los aprendizajes, no representan estímulo de estudio y esfuerzo para sus hijos, no valoran la escuela o sus escalas de valores, cultura o normas distan mucho de los de la escuela. Se

precisa una intervención con la familia previa y/o simultánea a la que se realiza con el alumno. La mejor forma de intervenir en este tipo de familias es establecer unas buenas relaciones entre la familia y la escuela.

Los centros educativos regulares, conscientes de ello, tienen establecidos mecanismos y programas específicos de intervención familiar. Los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad en los centros de Educación Secundaria son buena prueba de ello. No obstante, se piensa que esas actuaciones son insuficientes y que la relación familia-escuela presenta problemas y carencias importantes cuando se habla de alumnos y familias más vulnerables.

La relación de las familias de los alumnos “peores” con el instituto o centro educativo de secundaria, en la mayor parte de los casos, está bastante deteriorada. Responde al estereotipo que se describía en un Capítulo anterior y está marcada por unas relaciones tensas: el centro educativo atribuye a la familia el mal comportamiento, la actitud negativa y la desmotivación, el absentismo y el resto de fracasos escolares del alumno; en esta línea de pensamiento, se desarrollan actuaciones por parte de la escuela que no contribuyen a mejorar dichas relaciones (apercibimientos, citas y reuniones individuales siempre para “informar” sobre el mal comportamiento de su hijo, comunicar la actitud tan negativa que tiene ante el estudio y el trabajo escolar, reprochar las faltas de asistencia a clase sin justificar, manifestar lo inatento que está en clase, etc. A menudo también se cita a los padres para poner en evidencia el deficitario modelo educativo de la familia, cargar culpas sobre algún miembro familiar o comunicaciones de similar contenido. Por su parte la familia responsabiliza (más o menos explícitamente) al centro educativo del fracaso de su hijo.

La escuela ordinaria, despegada de la realidad y encasillada en su modelo de valores, normas, currículo, entre otros aspectos, no reflexiona sobre esa misma realidad de la que parte, a menudo ni la conoce y, por tanto, no toma decisiones ni articula prácticas educativas adecuadas a la mejora de la relación con las familias, y especialmente con estas más vulnerables.

Otra apreciación que se viene realizando sobre la práctica educativa es que la escuela ordinaria parte, a menudo, de concepciones erróneas sobre la función de la enseñanza básica obligatoria, cree que dicha función consiste en la mera instrucción y en la transmisión de unos contenidos, entonces es frecuente oír a muchos docentes afirmar contundentemente que determinados aspectos de la educación de un alumno son responsabilidad exclusiva de la familia (refiriéndose al respeto, normas de cortesía, reglas básicas de convivencia...). Nosotros no pensamos de la misma forma. ¿Qué hacer entonces con determinados alumnos cuando esos aspectos elementales de la educación, por diversas causas, no se han enseñado en casa? Creemos que la función esencial de escuela básica y obligatoria no es la mera instrucción, sino capacitar al alumno para participar activamente de la sociedad, como se ha repetido en tantas ocasiones. En ello está incluido el educar en el respeto a los demás, las normas de convivencia, valores democráticos esenciales, habilidades sociales básicas, etc., y cubrir todas estas necesidades educativas precisamente cuando en la familia, por circunstancias diversas, no se han realizado estas

tareas educativas. Es en estas familias cuando más necesaria es la escuela, y por lo tanto, no se puede eludir la responsabilidad de la escuela argumentando que esa educación ha de recibirse en casa, menos si cabe cuando se habla de familias desestructuradas, con problemas económicos y familiares importantes o bajo nivel cultural. Porque entonces se está rechazando la verdadera función compensatoria de la escuela.

Realizado este análisis previo sobre las relaciones escuela-familias, se refleja a continuación cómo desde el Aula se han intentado diversas actuaciones con objeto de optimizar la relación familia-escuela y se han obtenido algunos resultados.

7.2.2.-Algunas actuaciones y resultados en relación con las familias

No cabe duda de que el objeto de intervención educativa directa del Aula Alternativa no son las familias, sino los alumnos, pero en todo momento se ha intentado, en la medida de lo posible, implicar a los padres y a las familias de los alumnos en el Proyecto, extender la acción educativa al ámbito familiar y optimizar las relaciones familia-Aula.

En primer lugar y desde el primer momento se ha sido conscientes de la realidad de la que se parte: muchas familias con problemas económicos graves, nivel sociocultural bajo, problemas familiares y desestructuración familiar, tal y como se veía en un apartado anterior. Ello nos permite emprender distintas acciones encaminadas a que la familia participe y se implique, en la medida de sus posibilidades, en la educación de sus hijos, además de complementar y compensar, desde el Aula, precisamente esas carencias sobre la educación de sus hijos como se ha puesto de manifiesto en el programa educativo.

Se han realizado múltiples entrevistas y contactos con los padres o tutores legales a lo largo del curso. Normalmente están establecidos tres contactos obligatorios, pero se han realizado muchos más.

Como ya se ha comentado, la primera entrevista se realiza con los padres o tutores legales y con el alumno antes de comenzar el curso, o antes de incorporarse el alumno si es que se propone su incorporación una vez comenzado éste. Tiene una duración de entre una hora y media y dos horas aproximadamente. Se explica el Programa detalladamente, se entrega un dossier con la información más relevante: horarios, contenidos y actividades que se trabajan, líneas metodológicas, normas del Aula, procedimiento de registro y control de conductas, actitudes y normas (semáforos), sentido del Proyecto, utilidad para el alumno, compromisos que adquiere la familia y el alumno, condiciones de incorporación que han de conocer y firmar. También en esta primera entrevista se pide que firmen unos compromisos de colaboración. Básicamente consisten en ver todos los días la plantilla del semáforo y estampar su firma, acudir a las citas y reuniones que se soliciten desde el Aula y avisar antes de las 10,00 horas el día que su hijo vaya a faltar a clase.

Esta primera entrevista es de suma importancia, pues se recogen las primeras impresiones de los padres, grado de compromiso, actitudes ante el Programa, expectativas con respecto a su hijo. También sobre el alumno se recoge la impresión que le causa el

Programa, se observa la disposición inicial que tiene, se consideran comentarios más significativos, la conducta durante la entrevista, el nivel de escucha y atención, etc. Al final, los padres o tutores legales y el propio alumno pueden visitar las instalaciones del centro. El objetivo es que se conozca, lo más detalladamente posible, el Programa, que sepan dónde van a estar el próximo curso, qué van a estudiar, qué van a aprender, qué pueden conseguir y todos los demás aspectos relevantes. Esta información es muy útil tanto para padres o tutores legales como para el propio alumno y para los profesores, facilita mucho el intercambio de informaciones a lo largo del curso entre el Aula Alternativa y la familia.

Una segunda entrevista se realiza al finalizar el primer trimestre. Se van comentando los aspectos más destacados acerca de la evolución del alumno, logros, dificultades, propuestas de mejora. En la medida de lo posible se aprovecha para ofrecer orientación a la familia sobre determinados aspectos que pueden ser mejorados con estrategias o procedimientos elementales. También se utiliza el refuerzo positivo, se explicitan aquellos aspectos, conductas y actitudes, del ámbito familiar que se están realizando y favorecen y ayudan al alumno.

La tercera reunión formal con los padres o tutores legales se lleva a cabo al finalizar el curso. Normalmente el tema se centra en el análisis de las posibilidades educativas de cara al próximo año. Como uno de los objetivos fundamentales del Programa es que los alumnos no abandonen el Sistema Educativo y continúen su formación por la vía de la formación inicial en una profesión, se suele orientar al alumno hacia esa opción. Según los momentos, durante estos once cursos se han conocido tres tipos de programas diferentes para alumnos que no han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria: Programas de Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional Básica. También se barajan otras opciones, según las inclinaciones del alumno y su familia: curso de Empleo Castilla y León (ECYL), cursos que anualmente programa Fundación Lesmes, Escuela Taller del Ayuntamiento de Burgos (cuando existía), etc. Se entrega un dossier con todas estas informaciones y orientaciones para sucesivos cursos en las que se incluyen fechas y plazos para matricularse, direcciones y teléfonos de interés, oficinas de información, etc.

Además de estas citas o entrevistas programadas, se han mantenido multitud de contactos telefónicos o presenciales siempre que se ha considerado conveniente.

La familia ha estado diariamente informada sobre cómo ha ido la jornada lectiva con su hijo por medio del procedimiento de los semáforos, pero otro procedimiento de información a padres muy eficaz consiste en que quincenalmente se envía al domicilio familiar una carta por correo ordinario con un informe resumido y claro (véase Anexo X) sobre la asistencia y puntualidad, actitud, trabajo y comportamiento de su hijo durante esos quince días. Se envía también al domicilio de ambos progenitores cuando viven separados y si así lo solicitan.

En cuanto a estrategias utilizadas para obtener estos resultados, se destaca que, en todo momento, se ha utilizado el refuerzo positivo. Frecuentemente, en la multitud de

contactos que se han mantenido con las familias (telefónicamente, por medio del semáforo, por el informe quincenal, o presencialmente), se ha aprovechado para comunicar aspectos positivos sobre su hijo en relación a aprendizajes, comportamientos, actitudes, etc.

En las citas o reuniones mantenidas se les ha informado de los progresos de su hijo, detallando los aspectos concretos donde se cree que existe mayor avance. También sobre los puntos donde se observa estancamiento o incluso retroceso. La familia percibe ese seguimiento tan pormenorizado sobre el desarrollo de su hijo y se establece un vínculo de confianza con el Aula, en muchos casos. Además, en todo momento el Aula se ha mostrado abierta a orientar y asesorar sobre problemas familiares concretos. En ocasiones se han realizado intervenciones familiares dirigidas al estableciendo de normas en casa, solución de problemas de relación padres/hijo, etc. Ello tiene efectos positivos, mejora el clima familiar y la relación familia-Aula. No es esta una práctica habitual de los institutos, pero sería conveniente probar los efectos de la misma.

Como se puede observar son varias las iniciativas del Aula para impulsar la cantidad de contactos con la familia y ofrecer informaciones claras, precisas y abundantes. Todo ello redundando en el establecimiento de una buena relación familia-Aula.

A lo largo del curso se han recogido, en los diferentes documentos (Libro de registro anual, informes individuales finales, Memorias de cada curso), toda la información relativa a la implicación y colaboración de las familias con el Proyecto. Los datos extraídos se resumen en la Tabla 52.

Tabla 52

Entrevistas y colaboración con la familia, implicación de la familia en el Proyecto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy buena relación, se han realizado todas las entrevistas y contactos deseados con alto grado de satisfacción	19	17,3	17,8	17,8
	Buena relación y colaboración,. La colaboración de la familia no es grande, pero aceptable.	55	50,0	51,4	69,2
	Colaboración baja. No se han realizado todas las entrevistas deseadas.	26	23,6	24,3	93,5
	Nula colaboración familiar	6	5,5	5,6	99,1
	Relación Aula- familia conflictiva	1	,9	,9	100,0
	Total	107	97,3	100,0	
Perdido	Sistema	3	2,7		
	Total	110	100,0		

Como se observa, en muy pocos casos (en 7) la relación con la familia ha sido nula o mala. En más de la mitad de los casos las relaciones han sido aceptables.

Se consideran estos resultados muy positivos debido a que se parte de familias que han tenido muy malas relaciones con los centros escolares anteriores, a menudo, conflictivas. También se ha de tener en cuenta que, en general, son familias con pocas

posibilidades de ofrecer una colaboración efectiva por las propias características que se han señalado, sin embargo se debe decir que, en la mayoría de los casos, siempre han acudido a las citas, se han mostrado abiertos a las propuestas y sugerencias que se les hacían y han cumplido los compromisos firmados al comienzo de curso.

Respecto del grado de satisfacción de las familias con el Proyecto, se observa en el gráfico siguiente (Figura 67) el porcentaje de familias que han mostrado y expresado *motu proprio* su grado de satisfacción con el Aula Alternativa al finalizar su hijo el curso. No se pide expresamente la opinión.

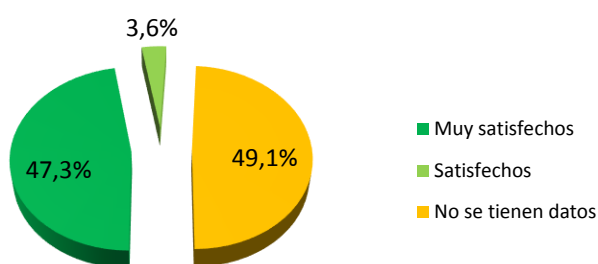


Figura 67. Satisfacción general de los padres o tutores con el Aula. En porcentajes de familias

Fuente: Elaboración propia

El hecho de que casi un 50% de las familias hayan manifestado, de manera espontánea, que están muy satisfechas con el Programa, nos parece un dato muy positivo, que muestra que los esfuerzos por establecer y mantener una buena relación con las familias han surtido efecto y, sobre todo, que han percibido que sus hijos se han beneficiado del Programa.

Esta línea de relación con los padres contribuye de manera concreta a establecer un clima familiar más positivo y menos cargado de tensiones en ambientes normalmente tensos y conflictivos. Así lo han manifestado en multitud de ocasiones los padres y los propios alumnos. En los resultados de las entrevistas realizadas a los antiguos alumnos se aprecia cómo manifiestan que mejoraron las relaciones en casa durante el curso que estuvo en el Aula.

Otro efecto muy positivo que se desarrolla al establecer unas buenas relaciones con la familia es que se generan en ésta expectativas positivas sobre su hijo. Se ha visto, en la literatura consultada, que las expectativas de la familia tienen una gran incidencia en el rendimiento educativo de los hijos.

Quizá el aspecto más positivo logrado sea el haber procurado a las familias nuevas experiencias de relación e intercambio comunicativo con un centro educativo y con unos profesores.

Resumiendo, en líneas generales se piensa que las actuaciones del Aula y las iniciativas por mantener contactos frecuentes y ofrecer informaciones claras, han mejorado relaciones con la familia en comparación a las situaciones de cursos anteriores. Prueba de

ello lo encontramos en el grado de satisfacción de las familias con el Proyecto. Estas relaciones han generado efectos muy positivos sobre el clima familiar y han aumentado las expectativas de los padres sobre sus hijos. Además, las familias, han experimentado formas nuevas de relación con un centro educativo, bien diferentes a las mantenidas con los centros ordinarios.

La escuela secundaria ordinaria debe conocer y ser consciente de la realidad social y familiar de sus alumnos y actuar en consecuencia: liderar iniciativas y organizar modos efectivos de hacer participar a las familias más vulnerables en el proceso educativo de sus hijos, hacer todo lo posible para que los padres efectivamente perciban que la escuela se preocupa por sus hijos, eliminar los reproches y recelos, actuar sin contradicciones... y sobre todo, la escuela secundaria debe aprender a valorar los logros alcanzados por los alumnos y comunicarlos a la familia mediante el refuerzo positivo generando expectativas positivas sobre la educación de sus hijos.

7.3.- Resultados en relación a logros concretos del alumnado

Llegados a este punto se van a analizar a continuación seis variables de suma importancia y que se relacionan con los logros y resultados obtenidos a nivel personal con los alumnos: el absentismo, la conducta, la actitud, el nivel de competencia curricular, las habilidades sociales y el desarrollo emocional.

Como se puede observar son variables claves en la determinación de las características de los alumnos del Aula, como ya se indicó en el punto correspondiente.

A diferencia de los anteriores apartados, ahora se va a establecer una comparación entre la historia escolar del alumnado en el centro de educación secundaria durante los últimos cursos, y la situación en la que se encuentra en el Aula Alternativa en relación a esas seis variables. Con esta comparación se quiere observar hasta qué punto el contexto, las circunstancias que lo rodean y las actuaciones educativas, están influyendo sobre las variables estudiadas.

Una vez más se debe señalar que la información para elaborar estos seis apartados siguientes se ha obtenido también de las mismas fuentes: los informes de derivación enviados por los centros, informe individual que se realiza al terminar el curso, así como de los Libros de registro anual y de las Memorias del Aula. Por otro lado, las vivencias y la experiencia personal de once cursos, también aportan información relevante y rica sobre los alumnos en el Aula.

7.3.1.-Absentismo

Se comenzará por definir algunos aspectos sobre el absentismo en Castilla y León que nos ayudarán a concretar el problema.

El Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León aprobado mediante Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, preveía la elaboración y desarrollo de un

plan específico de Prevención y Control del Absentismo Escolar. La *Resolución de 28 de septiembre de 2005*, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, acuerda la publicación del Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar. En dicha resolución se dice que el absentismo es un tema de gran trascendencia por la relación con el fracaso escolar y con el abandono prematuro del sistema educativo. Además se indican las repercusiones que tiene sobre la inserción laboral y la exclusión social. Aspectos ampliamente abordados en el Capítulo I de esta Tesis.

Considera esta Resolución, como no puede ser de otro modo, que el problema del absentismo se relaciona con múltiples factores de índole escolar, familiar, personal y social, es “multicausal y multifactorial”. El Plan Marco (2003) propone intervenir desde el centro educativo, a nivel tutorial, curricular, con las familias, etc., siempre de manera coordinada con otras instituciones.

Se establecen los grados de absentismo: *Absentismo moderado* si el absentismo es inferior al 20% del tiempo lectivo mensual. *Absentismo medio* cuando el absentismo se sitúa entre el 20 y el 50% del tiempo lectivo mensual. *Absentismo severo* cuando se supera el 50% del tiempo mensual. Nosotros hemos añadido una cuarta categoría, “absentista total de varios cursos”, que la Administración no contempla en esa primera escala.

Estudiamos la situación de los 110 alumnos en el centro educativo de educación secundaria antes de su incorporación al Aula en relación al absentismo. Más del 30% del alumnado era absentista total de varios cursos, es decir, que ya había abandonado casi totalmente el Sistema Educativo antes de los 14 años y, por ello, están en situación de abandono prematuro del Sistema Educativo. Tan solo 25 alumnos de los 110 que se incorporaron al Aula no presentaban absentismo en sus centros de procedencia. Un 76,2 % del total de los alumnos presentaba absentismo en diferentes grados. Un 63,8 % de todos los alumnos están en la situación que la Administración Educativa llama “absentismo significativo” (desde absentismo medio hasta absentista total de varios cursos). Dato este último que coincide prácticamente con el porcentaje de absentismo informado por los centros cuando indican el motivo por el que justifican la inclusión del alumno en el Aula.

Gráficamente se puede representar el grado de absentismo en los centros ordinarios de los alumnos que se incorporaran al Aula en la Figura 68.

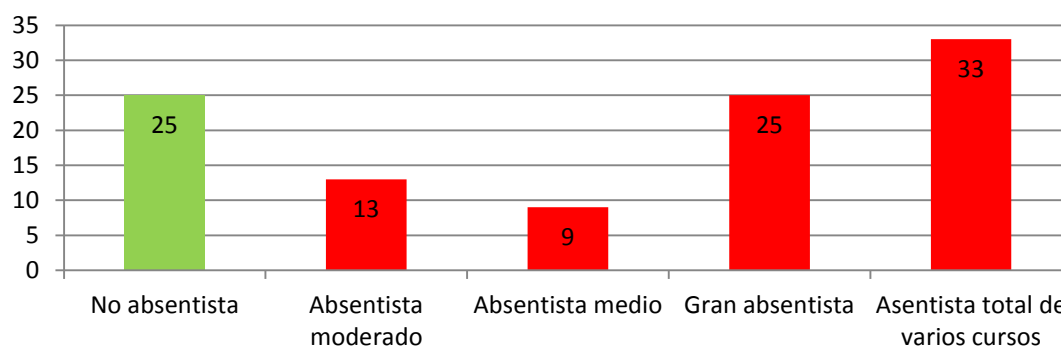


Figura 68. Número de alumnos absentistas y grado de absentismo en el centro ordinario
Fuente: Elaboración propia.

Ya se vio como el absentismo es un motivo importante por el que los centros de Educación Secundaria derivan los alumnos al Aula Alternativa (se indica en 70 alumnos). No cabe duda que el absentismo es una característica destacada en los alumnos del Aula relacionada con el ámbito escolar.

Puede ser interesante analizar si por grupos familiares es más o menos acusado el absentismo en cursos anteriores al Aula. Observemos la tabla siguiente.

Tabla 53

Contingencia Grupo familiar * Absentista en cursos anteriores

		Absentista en cursos anteriores					
		No absentista	Absentista moderado	Absentista medio	Gran absentista	Asentista total de varios cursos	Total
Sin etnia,	No gitano	17	8	5	13	10	53
etnia	Merchero	1	0	0	2	1	4
gitana,	Gitano	2	2	2	7	17	30
extranjero	Inmigrante	5	3	2	3	5	18
Total		25	13	9	25	33	105

Como se puede apreciar en el gráfico siguiente (Figura 69), por grupo familiar se destaca que 18 alumnos del grupo gitano/merchero, que representan más del 50% de este grupo, han abandonado ya la escuela antes de los 14 años y solo 3 no son absentistas. Un elevado porcentaje también de los payos (52,8%) están en situación de absentismo significativo.

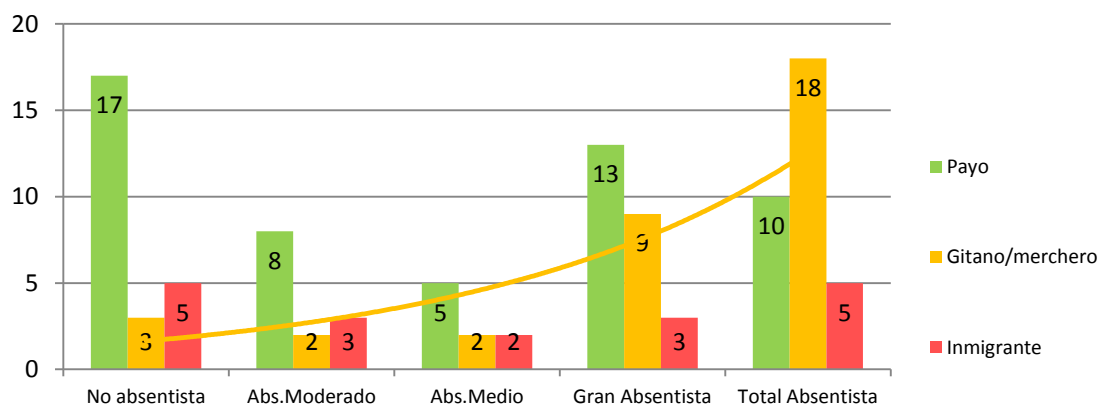


Figura 69. Número de alumnos y grado de absentismo
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que en el colectivo gitano/merchero, a medida que se avanza hacia mayor grado de absentismo, aumenta considerablemente el número de alumnos. En el grupo de los payos e inmigrantes también aumenta, pero menos.

Si se separa al alumnado en dos categorías “no absentistas” y “sí absentistas”, sin considerar el grado, se obtienen los porcentajes siguientes (Figura 70) en función del grupo familiar al que pertenecen:

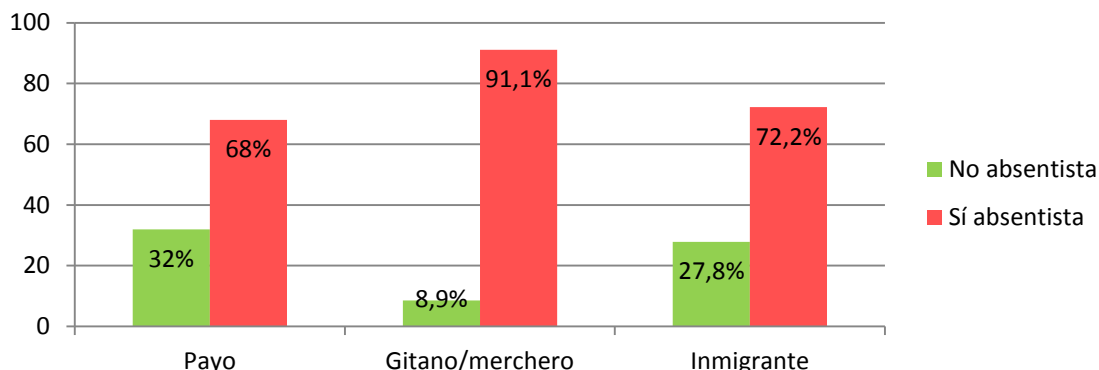


Figura 70. Porcentaje de alumnos absentistas-no absentistas por grupo familiar

Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar que hay una mayor diferencia entre los porcentajes (No absentistas/sí absentistas) en el colectivo de gitanos-mercheros.

Se puede concluir que los alumnos del Aula son muy absentistas antes de incorporarse al Proyecto. Los alumnos del grupo gitano-merchero son más absentistas y en mayor grado que los grupos de payos e inmigrantes.

Expuesto el absentismo de los alumnos en los centros ordinarios, se pasa ahora a estudiar la comparativa con el absentismo en el Aula Alternativa.

En la tabla siguiente (Tabla 54) se recoge la frecuencia y porcentaje de alumnos y su grado de absentismo de ambos contextos educativos: centros de ESO y Aula.

Tabla 54

Absentismo en número y porcentaje de alumnos

		CENTRO ESO		AULA ALYERNATIVA	
		Frecuencia alumnos	Porcentaje alumnos	Frecuencia alumnos	Porcentaje alumnos
Válidos	No absentista	25	23,8	57	53,3
	Absentista moderado	13	12,4	19	17,8
	Absentista medio	9	8,6	19	17,8
	Absentismo Severo	25	23,8	12	11,2
	Absentista total de varios cursos	33	31,4	-	-
	Total	105	100,0	107	100
Perdidos	Sistema	5		3	
Total		110			

En el Aula, los 107 alumnos contabilizados en esta variable (3 han quedado perdidos en el sistema) quedan distribuidos de la siguiente forma (Tabla 55) en cuanto a su grado de absentismo en el Aula.

Tabla 55

Distribución de alumnos absentistas según su grado de absentismo en el Aula Alternativa.

No absentista absentismo < 5% de faltas	14 alumnos han asistido el 100 % de los días
	43 alumnos tienen un absentismo de 5,3 % de media, todos los casos menor del 10 %. Se han considerado como no absentistas
Absentista moderado del 10% a 20% de faltas	19 alumnos con un absentismo medio del 15,3%
Absentista medio entre el 20% y 50 %	19 con un absentismo del 35,5 % de media
Absentista severo más de un 50%	12 con un absentismo superior al 50% (de media 67,2%)

Se deben de considerar aquí también a los alumnos que abandonan sin terminar el Programa antes del tiempo previsto por propia voluntad. Según la Tabla 56, en este caso se tiene a 24 alumnos, 10 de los cuales pertenecen a la etnia gitana. La causa más frecuente del abandono es que cumplen 16 años, edad legal de escolarización obligatoria o se inician en la actividad laboral. Aquellos 9 alumnos que abandonan por causas ajenas a su voluntad, lo hacen por traslado a otra ciudad o país, fundamentalmente.

Tabla 56

Contingencia Grupo familiar *Alumnos que abandonan el Programa

		Abandona el Programa				
		Cumple el tiempo previsto en el programa	Abandona por causas ajenas a su voluntad	Abandona antes del tiempo previsto por voluntad	Es expulsado del Programa	Total
Sin etnia, etnia gitana, extranjero	No gitano	37	4	12	4	57
	Merchero	4	0	0	0	4
	Gitano	18	3	10	0	31
	Inmigrante	12	2	2	2	18
Total		71	9	24	6	110

El gráfico siguiente (Figura 71) muestra comparativamente el número de alumnos en cada contexto y en cada grado de absentismo. Se observa claramente una notable mejoría en cuanto a asistencia durante el curso que estuvieron en el Aula con respecto a cursos anteriores.

Los no absentistas aumentan considerablemente y, aunque aumentan algo los absentistas moderados y medios en el curso que están en el Aula, disminuyen los absentistas severos y desaparecen los absentistas totales.

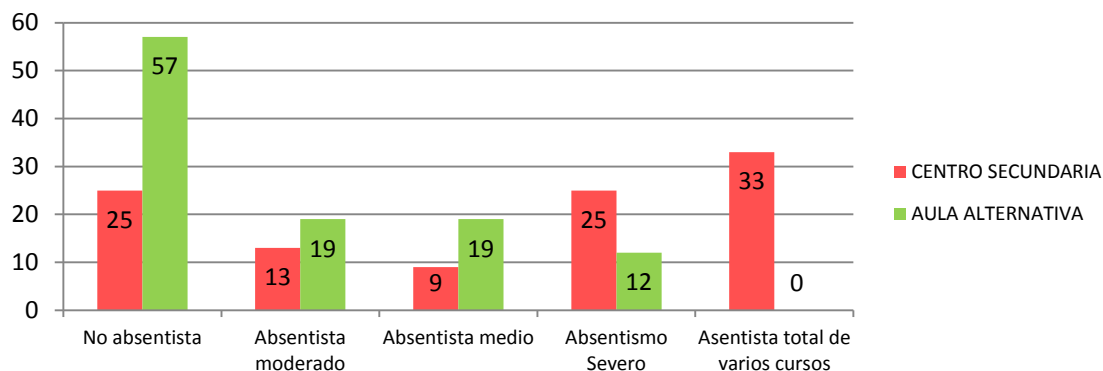


Figura 71. Comparación del absentismo en número de alumnos y grado de absentismo en los dos contextos educativos

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión se puede decir que el número de alumnos absentistas y el grado de absentismo bajó considerablemente en el Aula Alternativa en relación al centro ordinario.

Nótese que hasta ahora se viene hablando siempre de número de alumnos en relación al absentismo; sin embargo se aportan ahora otros datos que reflejan el porcentaje medio de asistencia total en días y por cursos, extraído de las Memorias del Aula enviadas a la Administración. Véase la Figura 72.

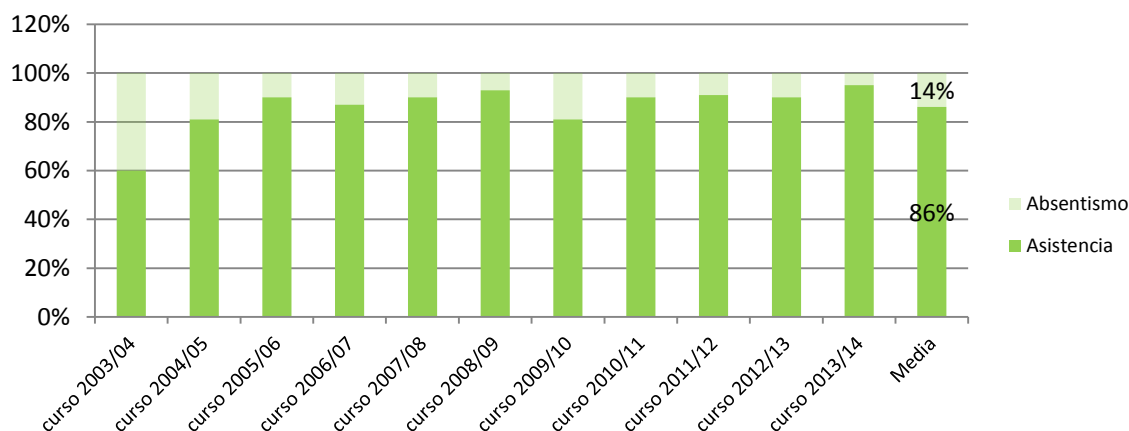


Figura 72. Medias de asistencia/absentismo en porcentajes considerando los días.

Fuente: Memorias Aula Alternativa cursos 2003-2004 al 2013-2014

El procedimiento que se ha seguido para su cálculo final de los porcentajes que aparecen en la Figura 72 es como sigue: se contabilizan diariamente las faltas o ausencias no justificadas de cada alumno, al finalizar el mes se envía a la Dirección Provincial un informe de absentismo/asistencia de todos y cada uno de los alumnos, resultando un porcentaje medio mensual de absentismo/asistencia por alumno, considerando el 100% de asistencia cuando un alumno asiste todos los días que debe asistir. Luego se hacen las medias aritméticas y resulta un porcentaje de asistencia/absentismo mensual por grupo. Al

elaborar la Memoria anual se vuelven a calcular las medias mensuales, resultando así las medias anuales. Recogiendo las 11 medias anuales de asistencia/absentismo en porcentajes, se obtienen los datos que se presentados en la Figura 57.

Como se observa los alumnos, de media, han asistido a clase un 86 % de los días, mientras que han faltado sin justificar un 14% del tiempo. El primer curso es el que más absentismo hubo, eran alumnos con una problemática muy acusada a todos los niveles.

En conclusión, en el Aula Alternativa mejoró la asistencia de los alumnos a clase, se disminuyó considerablemente el absentismo en relación a existente en el centro de educación secundaria. Luego el contexto y las circunstancias que lo determinan (programa educativo, niveles de exigencia, metodología, profesores, etc.), incide notablemente en el absentismo.

7.3.2.- Conducta y comportamiento

Los problemas de conducta y el comportamiento inadecuado es otro aspecto que caracteriza a los alumnos de fracaso escolar, como se veía en el Capítulo I, también es un rasgo que distingue a los alumnos del Aula Alternativa. Veamos en qué grado queda definida esa caracterización y, lo que es más importante, si el Aula ha servido para mejorar la conducta y el comportamiento de los alumnos que se incorporaron a ella.

Sin entrar en tecnicismos, ya se hizo en su momento, se entiende por mal comportamiento y mala conducta (se utilizan los dos términos indistintamente) en el entorno escolar aquella que se aparta de los establecido, aquella que conduce al alumno a recibir apercibimientos, castigos y expulsiones, es decir, aquella conducta que no se ajusta a las normas de convivencia mínimas establecidas en un centro. Esta variable se materializa en enfrentamientos con profesores, estar involucrado en peleas y discusiones con los compañeros, incumplir horarios, molestar e interrumpir en clase continuamente, no trabajar en clase ni dejar trabajar, etc.

A continuación se presenta, en la Tabla 57, la síntesis del comportamiento de los alumnos en el centro de ESO.

Tabla 57

Comportamiento general, impulsividad, agresividad, respeto, normas, etc., en el centro de educación secundaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	No tiene problemas significativos	19	17,3	18,3
	Algunos problemas	28	25,5	26,9
	Considerables problemas de conducta	17	15,5	16,3
	Importantes problemas	19	17,3	18,3
	Graves problemas de conducta	21	19,1	20,2
	Total	104	94,5	100,0
Perdidos	Sistema	6	5,5	
Total		110	100,0	

Como se puede apreciar en el siguiente gráfico (Figura 73), un porcentaje muy significativo de alumnos que han pasado por el Aula presentaba problemas de conducta en el centro de secundaria y solo unos pocos alumnos no tenían problemas de comportamiento.

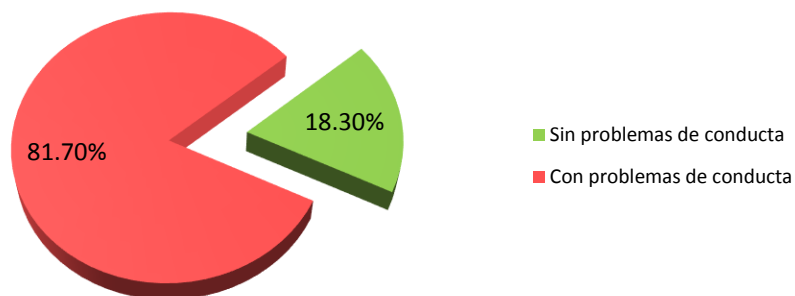


Figura 73. Alumnos con/sin problemas de conducta en porcentajes

Fuente: Elaboración propia.

Por grados de problema de conducta, en el centro ordinario se obtienen estos resultados en porcentajes de alumnos como se aprecia den la Figura 74.

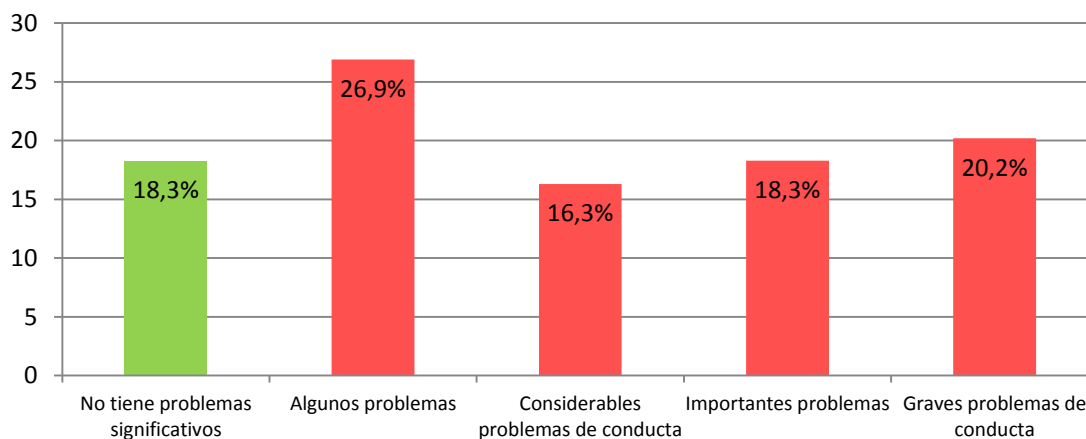


Figura 74. Alumnos y grado de problemas de conducta en porcentajes de alumnos

Fuente: Elaboración propia

En torno a un 55% presenta desde considerables problemas de conducta, hasta graves problemas de conducta. Se apuntaba en un apartado anterior que por este motivo fueron propuestos para la incorporación al Programa 49 alumnos, se encuentran, pues, coincidencias.

Es frecuente asociar los problemas de comportamiento al fracaso escolar. En el estudio de Fernández Enguita et al. (2010) sobre el análisis de expedientes de alumnos que

abandonan prematuramente la enseñanza obligatoria sin terminarla descubren que, pese a lo que pueda parecer, solo el 28% de los expedientes refleja algún tipo de problema disciplinario; en ese estudio, los alumnos con problemas de disciplina son poco más de una cuarta parte de los que fracasan, la mayoría de los alumnos que fracasan no se han visto envueltos en ningún problema disciplinario. La realidad del Aula Alternativa no se corresponde con estos datos.

Al igual que se hizo con el absentismo, quizá sea interesante observar si hay algún grupo familiar que se porta mejor que otro en el centro de origen. Obsérvese la Tabla 58.

Tabla 58

Contingencia. Sin etnia, etnia gitana, extranjero * Comportamiento general, impulsividad, agresividad

		Comportamiento general, impulsividad, agresividad					
		No tiene problemas significativos	Algunos problemas	Considerables problemas de conducta	Importantes problemas	Graves problemas de conducta	Total
Sin etnia, etnia gitana, extranjero	No gitano	10	13	9	11	10	53
	Merchero	0	2	2	0	0	4
	Gitano	4	11	3	6	7	31
	Inmigrante	5	2	3	2	4	16
Total		19	28	17	19	21	104

Por el número de alumnos y sus grados en la problemática de comportamiento, se tienen gráficamente los resultados de la Figura 75. Se observa que los payos están repartidos igualmente por los diferentes grados de conducta. Un buen número de gitanos tiene algunos problemas y graves problemas. En el grupo de inmigrantes parece existir polaridad: se reparten mayormente entre los que no tienen problemas y los que tienen graves problemas de conducta.

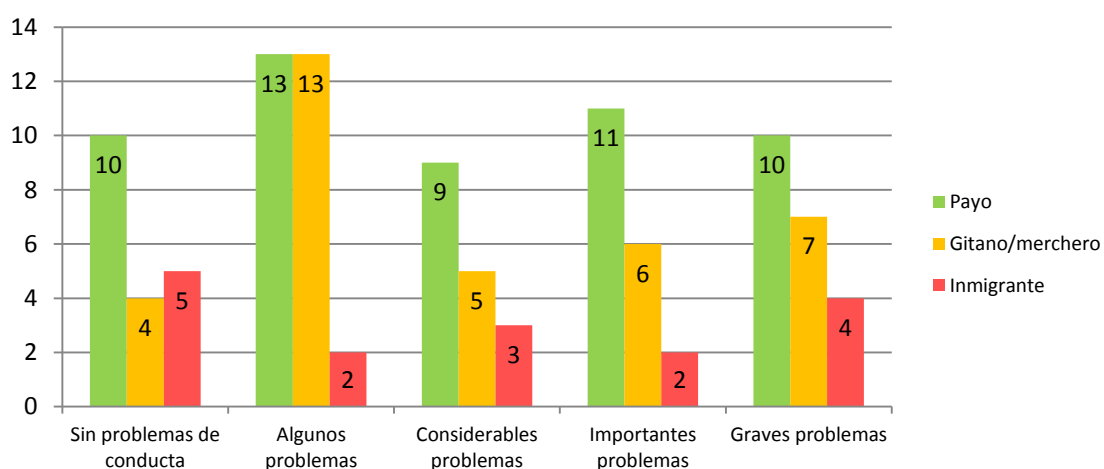


Figura 75. Número de alumnos y grado de comportamiento por grupo familiar

Fuente: Elaboración propia.

Si lo que se quiere es establecer una comparación entre los grupos familiares, el número de alumnos quizá no signifique demasiado. Se debe calcular las proporciones en porcentajes con respecto al número de alumnos totales de cada grupo como se aprecia en la Figura 76.

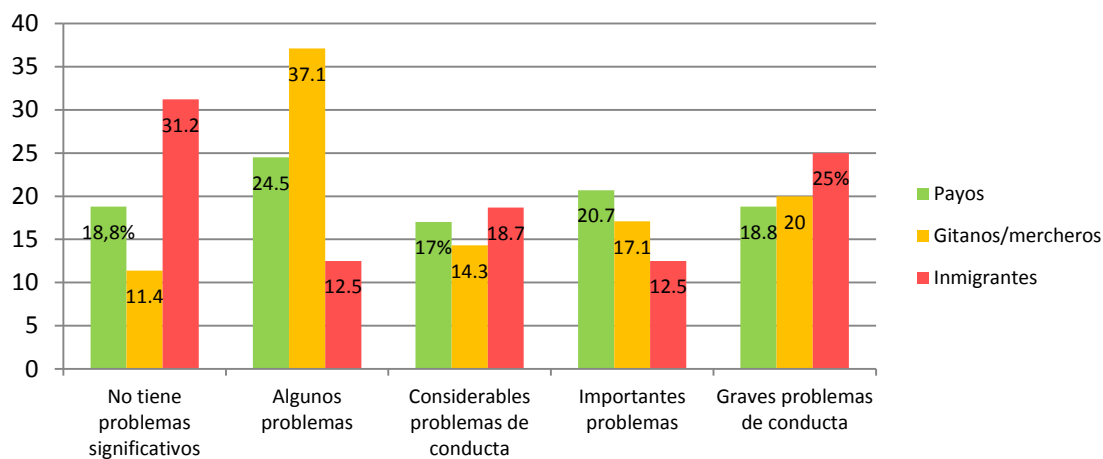


Figura 76. Porcentaje de alumnos y grado de comportamiento por grupo familiar

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que en el grupo de inmigrantes hay un porcentaje de alumnos mayor que no tiene problemas de conducta significativos. Se destaca que en el grupo de gitanos hay más alumnos con problemas leves de conducta proporcionalmente y en relación a los otros dos grupos. A pesar de estos apuntes, puede afirmar que no existen diferencias significativas en cuanto a problemas de conducta entre los diferentes grupos familiares en el centro de origen. Las categorías de “considerables”, “importantes” y “graves problemas de conducta” están bastante equilibradas proporcionalmente.

Pasamos ahora a analizar los datos registrados sobre la conducta en el Aula Alternativa. Obsérvese la tabla 59.

Tabla 59

Comportamiento general, impulsividad, agresividad, respeto, normas, etc., en el Aula Alternativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Comportamiento y normas excelente	32	29,1	29,1
	Buen comportamiento, acata las normas, la autoridad...	44	40,0	40,0
	Comportamiento regular, hay que insistir mucho para que cumpla normas	20	18,2	18,2
	Mal comportamiento, constantemente llamándole la atención, enfrentamientos...	9	8,2	8,2
	Conducta muy mala	5	4,5	4,5
	Total	110	100,0	100,0

Comparando los datos de las frecuencias por el número total de alumnos de ambos contextos educativos, resulta el siguiente gráfico representado en la Figura 77.

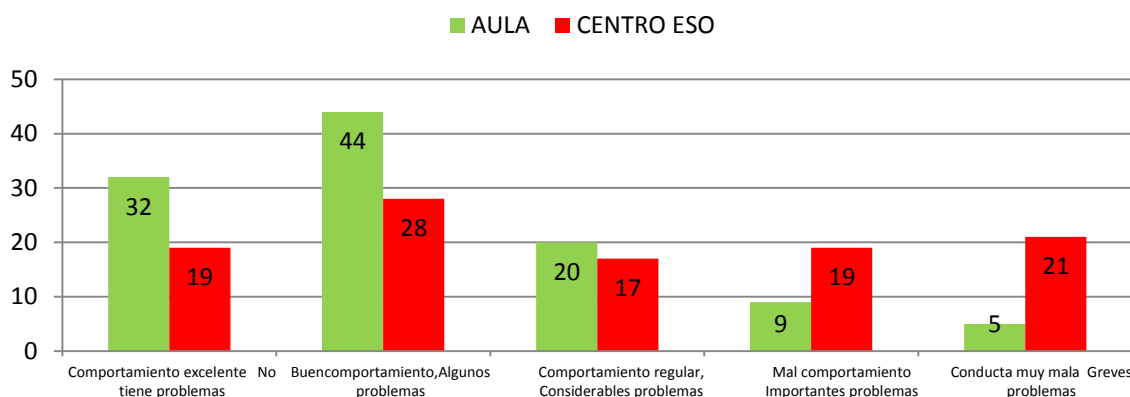


Figura 77. Comparación del número de alumnos en relación al comportamiento en ambos contextos educativos.

Fuente: Elaboración propia.

Para esta comparativa se han equiparado las categorías de esta variable ordinal en ambos contextos (Centro de ESO y Aula alternativa), siendo la denominación de dichos grados de la variable algo diferente para cada contexto. Somos conscientes de que no tienen una correspondencia exacta, pero sí similar. Al registrar y recoger en el programa SPSS 15.0 los datos sobre el comportamiento en el centro de ESO se establecieron unos grados para esta variable, mientras que al hacer lo propio referidos al Aula se utiliza una denominación algo distinta. Se ha hecho corresponder las categorías de la forma que aparece en la Tabla 60.

Tabla 60

Equivalencias entre categorías de la variable conducta-comportamiento en los dos contextos

Categorías establecidas para el centro de ESO	Categorías establecidas para los datos del Aula
1.-No tiene problemas significativos	1.-Comportamiento y normas excelente
2.-Algunos problemas	2.-Buen comportamiento, acata las normas, la autoridad...
3.-Considerables problemas de conducta	3.-Comportamiento regular, hay que insistir mucho para que cumpla normas
4.-Importantes problemas	4.-Mal comportamiento, constantemente llamándole la atención, enfrentamientos..
5.-Graves problemas de conducta	5.-Conducta muy mala

Es posible que en el grado/categoría 2 exista mayor diferencia conceptual. A esta categoría, al registrar la conducta en centros de ESO, se ha denominado “*algunos problemas*”, mientras que al registrar los datos del Aula se ha llamado “*buen comportamiento*”. Independientemente de la denominación del grado en cada variable, lo importante es que la variable se divide en cinco grados para ambos contextos.

Se observa en la Figura 77 que el comportamiento y la conducta también han mejorado considerablemente en el Aula en relación al centro de ESO. Salvo los datos

centrales (categoría “comportamiento regular/considerables problemas”) donde los valores están bastante equilibrados, el recuento de los alumnos en relación a su comportamiento en el Aula aumenta si se avanza hacia la izquierda (menos problemas de conducta) y disminuye si se avanza hacia la derecha (más problemas de conducta). Lo contrario ocurre con el recuento de los alumnos y su comportamiento en el Centro de ESO. Se aprecia también que en las dos últimas categorías, que son las que representan problemas más graves, donde más modificación positiva se ha dado.

Los alumnos que llegan al Aula Alternativa tienen importantes problemas de conducta en sus centros de origen, pero mejora de manera significativa el comportamiento tras incorporarse al Proyecto. El contexto tiene una gran incidencia sobre los problemas de conducta.

7.3.3.- Actitud, interés y motivación ante lo escolar

Se define esta variable como el conjunto de todos aquellos factores que, independientemente de su origen, están haciendo que el alumno no se ilusione, no se sienta motivado por la escuela, no quiera participar de lo que en la escuela se dice y se hace. Así el alumno se siente desplazado, siente que aquello no “va con él”, sufre un desánimo grande, la motivación de logro es muy baja, siente que el esfuerzo no vale la pena, no se implica en las actividades, etc. Esa desmotivación, que conduce al alumno al sentir que la escuela “no va conmigo, no me aporta nada, no tengo nada que ver con eso...”, lleva al estudiante al desenganche y del desenganche al fracaso, como se vio en el Capítulo I.

Esa desmotivación se concreta en conductas y actitudes como el bajo grado de participación en clase, no llevar a clase el material necesario para trabajar, el escaso grado de implicación en las actividades del centro y del aula, en el desinterés y la apatía por la escuela, en el poco esfuerzo personal, etc. Se entiende que la actitud ante el trabajo escolar puede ser positiva o negativa- pasiva, en muy diversos grados y formas.

Ya se vio cómo los centros educativos de origen apuntaban, en el informe inicial, como razón fundamental que justificaba la incorporación del alumno al Aula la desmotivación por lo escolar. Los datos extraídos muestran que la situación de los alumnos en los centros de ESO era la siguiente.

Tabla 61

Actitud, interés, motivación, esfuerzo, implicación y participación en el centro de ESO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	No tiene problemas significativos	1	,9	1,0
	Algunos problemas	2	1,8	1,9
	Considerables problemas	13	11,8	12,5
	Problemas importantes	51	46,4	49,0
	Gravísimos problemas	37	33,6	35,6
	Total	104	94,5	100,0
Perdidos	Sistema	6	5,5	
Total		110	100,0	

Se observa que casi la totalidad de los alumnos tienen problemas considerables, importantes o graves problemas de actitud, motivación, interés, implicación, participación, esfuerzo, etc. Si bien todas las variables que se vienen analizando ofrecen altos índices de incidencia en el conjunto de la muestra, se puede afirmar que esta característica de la desmotivación resalta sobre las demás.

Se analizan ahora los datos referidos al Aula Alternativa en relación a esta variable sobre la actitud, interés y motivación ante lo escolar. Obsérvese la Tabla 62

Tabla 62

Actitud, interés, motivación, esfuerzo, implicación y participación en el Aula Alternativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Muy buena actitud, colaborador, dispuesto a aprender	23	20,9	20,9
	Buena actitud	45	40,9	40,9
	Actitud regular, hay que insistir mucho, llamarle la atención para trabajar...	22	20,0	20,0
	Mala actitud, se niega constantemente a realizar las actividades, normas	12	10,9	10,9
	Actitud muy mala	8	7,3	7,3
	Total	110	100,0	100,0

Para poder comparar los datos de ambos contextos educativos, se han hecho corresponder las categorías de ambas variables como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 63

Equivalencias entre categorías de la variable actitud, motivación en los dos contextos

Categorías establecidas para el centro de ESO	Categorías establecidas para los datos del Aula
1.-No tiene problemas significativos	1.-Muy buena actitud, colaborador, dispuesto a aprender
2.-Algunos problemas	2.-Buena actitud
3.-Considerables problemas	3.-Actitud regular, hay que insistir mucho, llamarle la atención para trabajar...
4.-Problemas importantes	4.-Mala actitud, se niega constantemente a realizar las actividades, normas
5.-Gravísimos problemas	5.-Actitud muy mala

En las líneas de tendencia del gráfico siguiente (Figura 78) se observa cómo a medida que se desplaza en el eje de horizontal hacia la izquierda aumentan los alumnos que tienen mejor actitud en el Aula Alternativa y disminuyen los que tienen una actitud negativa. Lo contrario ocurre cuando se atiende a los datos del Centro de ESO.

Un 85 % del alumnado han tenido problemas importantes o gravísimos en relación a la actitud en los centros de ESO, mientras que en el Aula Alternativa tan solo un 18% del alumnado ha presentado una actitud mala o muy mala.

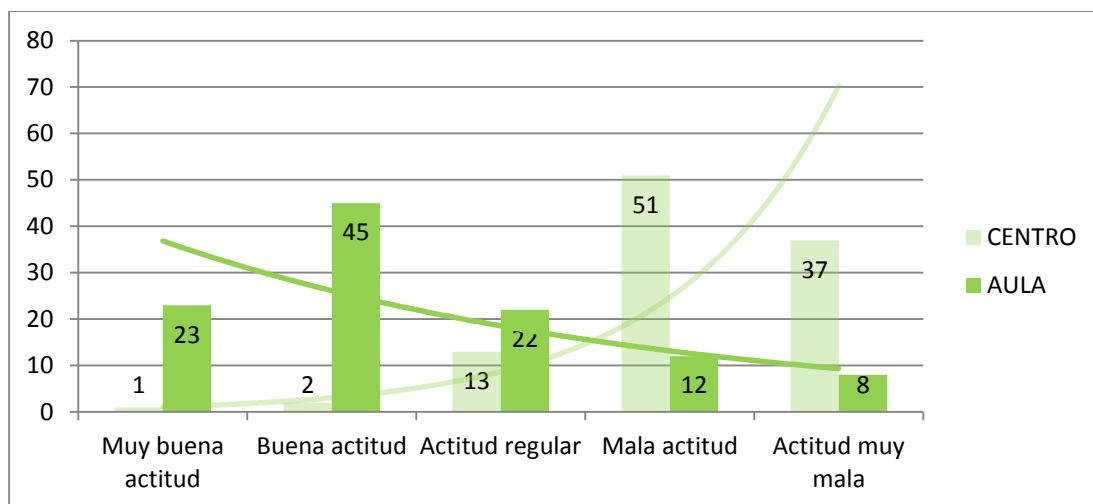


Figura 78. Comparación del número de alumnos en relación a la actitud en ambos contextos educativos.

Fuente: Elaboración propia

Se puede afirmar que el contexto educativo y la programación general que se diseña y se desarrolla (las actividades, los contenidos, la metodología o la evaluación), hacen cambiar de actitud a los alumnos, su motivación por aprender y esforzarse, su implicación en la tarea, su sentimiento de que forman parte del proyecto educativo, etc.

Se observa cómo la actitud negativa, siendo la variable que más caracteriza la muestra, también es la que más cambia en función del contexto educativo.

7.3.4.-Nivel de competencia curricular (NCC)

Otra característica importante de los alumnos que se incorporan al Aula Alternativa es que poseen un bajo Nivel de Competencia Curricular, con un desfase significativo de más de dos cursos académicos. Así lo manifestaban también los informes, emitidos por los centros de origen, que justificaban la incorporación de los alumnos al Proyecto. Se define esta variable como el estado en el que se encuentran los alumnos respecto al grado de consecución de los objetivos y contenidos que en el currículo oficial se establecen para los diferentes niveles educativos.

Por otro lado, al hablar de desfase curricular de uno o varios cursos, se señala que los datos deben interpretarse en términos relativos y con la debida precaución. Cuando se determina dicho desfase se hace siempre de manera aproximada y global. Así por ejemplo, y en base a las observaciones que se vienen realizando sobre la práctica educativa, se puede decir que un alumno, en relación a un determinado objetivo/contenido puede situarse en un nivel de 5º Educación Primaria, mientras que en relación a otro puede estar en 1º ESO.

Al igual que se hizo con las variables anteriores se van a analizar ahora si el nivel de competencia curricular (en adelante NCC) aumentó durante el curso que estuvieron en el Aula con respecto al que tenían cuando se incorporaron.

Para un análisis más exhaustivo y fiable de esta variable hubiera sido conveniente aplicar a todos los alumnos pruebas específicas y estandarizadas (llamadas comúnmente pruebas de nivel) antes y después del curso para comparar los resultados (pre-test/post-test), pero no se han pasado estas pruebas. Este análisis se ha limitado a estimaciones que, aunque pueden estar sujetas a error, sí ofrecen información sobre la tendencia general de los resultados (mejoría o no en este aspecto), aunque no se pueda precisar el grado con exactitud.

Los datos del centro de ESO obtenidos de los informes de incorporación y de otras informaciones previas, muestran el NCC que se refleja en la Tabla siguiente:

Tabla 64

Nivel de Competencia Curricular. Desfase curricular en el centro de ESO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desfase de un curso	17	15,5	16,3	16,3
	Desfase de dos cursos. Bajo	33	30,0	31,7	48,1
	Desfase de tres cursos. Muy bajo	20	18,2	19,2	67,3
	Desfase de 4 cursos	22	20,0	21,2	88,5
	Desfase de 5 cursos o más	12	10,9	11,5	100,0
	Total	104	94,5	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,5		
	Total	110	100,0		

La gran mayoría de los alumnos (90) tienen 15 años. Todos ellos están matriculados en segundo de la ESO. Se ha considerado el desfase curricular tomando como referencia este nivel. Se observa que todo el alumnado tiene desfase curricular en relación al curso en el que está matriculado. Ningún alumno se encuentra en el nivel de competencia de 2º ESO, nivel en el que están matriculados la mayoría.

Casi un 84 % del alumnado tiene un desfase curricular significativo, es decir, de más de dos cursos. Más de la mitad del alumnado tiene un NCC muy bajo, con un desfase de tres cursos o más, como se aprecia en la Figura 79.

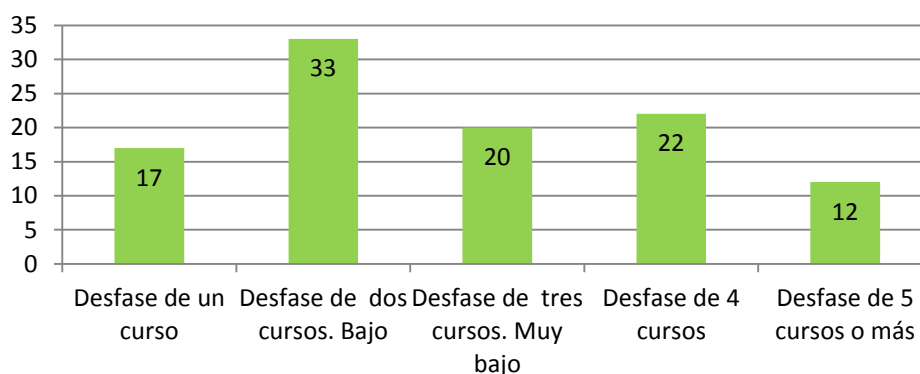


Figura 79. Número de alumnos con desfase curricular en el centro de ESO

Fuente: Elaboración propia.

Solamente algo más del 16 % del alumnado parece tener un desfase curricular de un curso.

Se estudia a continuación el logro alcanzado en el Aula respecto al NCC con el que el alumno accedió al Proyecto. El NCC determinado en el informe final que emite el Aula cuando acaba el curso queda reflejado si el alumno lo aumenta y en qué grado. De este informe se han obtenido los datos que presentamos en la Tabla 65

Tabla 65

Logros académicos y aumento del Nivel de Competencia Curricular en el Aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ha conseguido aumentar considerablemente su *NCC	3	2,7	2,7	2,7
	Ha mejorado su NCC	53	48,2	48,2	50,9
	Regular. Ha mejorado algo, pero no demasiado.	24	21,8	21,8	72,7
	Ha mejorado poco el NCC	21	19,1	19,1	91,8
	No ha modificado nada su NCC	9	8,2	8,2	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Nota: NCC: Nivel de Competencia Curricular.

Se podría decir que solo un 2,7 % del alumnado han mejorado considerablemente su NCC; sin embargo un 70% lo “ha mejorado” y “ha mejorado algo”. 30 alumnos han mejorado poco o nada su NCC. Gráficamente se puede apreciar en la Figura 80.

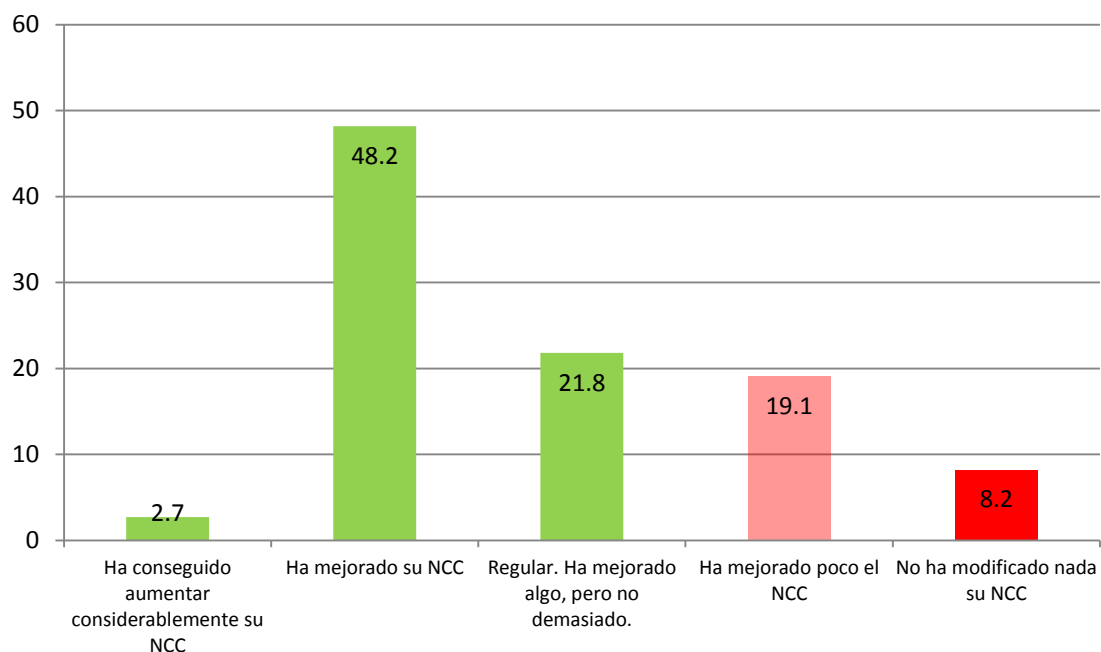


Figura 80. Aumento del Nivel de Competencia Curricular en el Aula en porcentajes de alumnos

Fuente: Elaboración propia

Algunos indicadores que se han considerado para establecer estos grados de aumento o no aumento del NCC son el nivel de lectura y escritura, resolución de problemas y operaciones aritméticas, comprensión global de los contenidos fundamentales trabajados, etc. Datos que han sido obtenidos a través de pruebas orales y escritas, observación directa en el aula y análisis de la realización de trabajos y tareas.

También se ha observado, y es de valorar, cómo los propios alumnos aprecian esta mejoría de su NCC. Por ejemplo, el hecho de enseñar los trabajos y cuadernos cuando acude alguien a visitar el Aula, verbalizar lo orgullosos que se sienten con el trabajo “académico”, explicitar frases dirigidas a los profesores como “habéis conseguido que yo trabaje más este año que en todos los cursos anteriores...”, “este curso estoy trabajando mucho más que en ninguno”. Son manifestaciones de la percepción de los alumnos sobre su propio aprendizaje.

No se deben olvidar aquellos aspectos vinculados al bienestar emocional de los alumnos (autoconcepto y autoestima sobre todo) que se veían mejorados cuando los logros en el ámbito académico también se hacían evidentes. Ya se han comentado estos aspectos cuando se valoraban los logros y resultados sobre las actividades relacionadas con las materias curriculares.

En las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los ex-alumnos, todos manifiestan haber mejorado mucho en los aprendizajes (véase apartado específico).

Si el bajo nivel de competencia curricular es una característica destacada en los alumnos del Aula, con un contexto educativo adecuado y estimulante, que permita a todos aprender y participar activamente de lo que se en él se trabaja y se estudia, se puede optimizar considerablemente dicho nivel de competencia curricular.

7.3.5.-Habilidades sociales.

Ya se comentado en un apartado anterior, cuando se presentaban las características de los alumnos del Aula relacionadas con el ámbito social, algunos rasgos que, a ese nivel, definen lo que se entiende por habilidades sociales. Se aludía fundamentalmente a las formas de interactuar con los iguales y con los adultos, asegurando que la falta de habilidades sociales de interacción y de comunicación era patente en el alumnado que se incorporaba al Aula y por ello se daba máxima prioridad en el Proyecto a la hora de abordar estos aspectos.

Corresponde ahora poner de manifiesto el avance alcanzado en este aspecto tan complejo de las habilidades sociales. Complejidad que viene dada por la infinidad de factores y variables con los que se relaciona tales como habilidades personales, inteligencia emocional, autoconcepto y autoestima, configuración de la identidad, etc.

Recordando y complementando aquella información para establecer el punto de partida, se puede decir que al hablar de habilidades sociales nos referimos fundamentalmente al modo de interactuar del alumno en diferentes situaciones y contextos, con sus iguales y con los adultos. Así en los informes que llegan previamente a

la incorporación del alumno al Aula se destacan los datos que presentamos en la Tabla 66 y en la Figura 81.

Tabla 66

Habilidades sociales en centros de ESO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	No tiene muchos problemas,	11	10,0	10,5
	Algunos problemas	24	21,8	22,9
	Considerables problemas de relación y *HH.SS.	29	26,4	27,6
	Graves problemas de relación y HH.SS.	24	21,8	22,9
	Gravísimos problemas de socialización	17	15,5	16,2
	Total	105	95,5	100,0
Perdidos	Sistema	5	4,5	
Total		110	100,0	

*HH.SS.: Habilidades Sociales

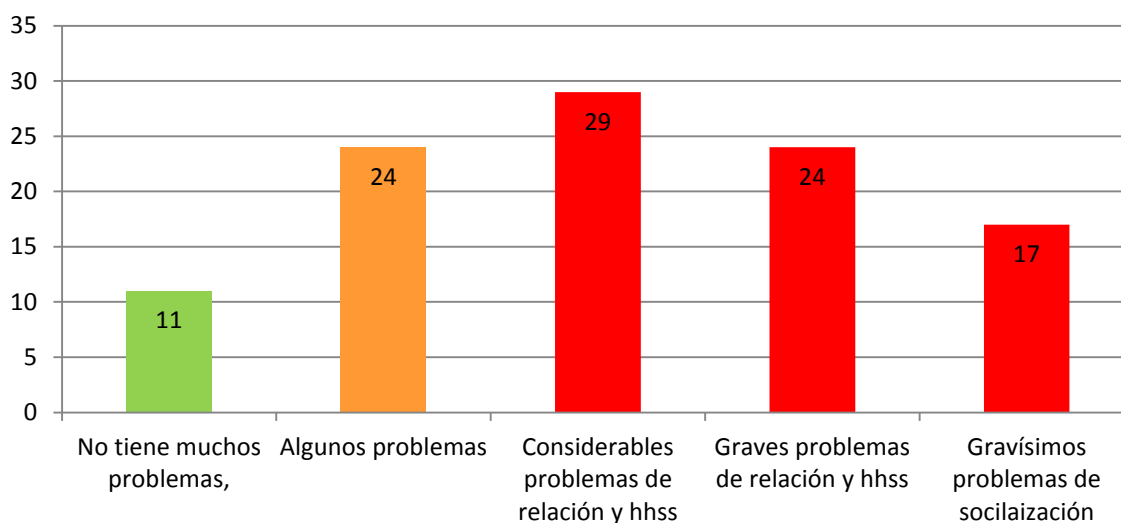


Figura 81. Número de alumnos y habilidades sociales en centros de ESO

Fuente: Elaboración propia

Se advierte, en la Figura 81, como un gran número de casos (70) se sitúan entre las categorías de “Considerables problemas” hasta “gravísimos problemas” y representan un 67% del total. Más de un 16% de la muestra tiene gravísimos problemas de socialización.

Se puede afirmar que una característica importante de estos alumnos es que tienen carencias importantes en habilidades sociales y por ello necesitan programas de entrenamiento específico en ese ámbito.

Veamos cómo cambian estos datos sobre habilidades sociales al finalizar el curso del Aula Alternativa en la Tabla 67 y en la Figura 82.

Tabla 67

Logros en habilidades sociales en el Aula Alternativa

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Gran avance	25	22,7
	Ha avanzado	44	40,0
	Ha logrado mejorar algunos aspectos. Regular	18	16,4
	Ha avanzado poco	16	14,5
	No ha mejorado nada o muy poco	7	6,4
	Total	110	100,0

Gráficamente se percibe como en un 80 % del alumnado el entrenamiento específico en el Aula Alternativa ha producido avances observables en diferentes ámbitos relacionados con las habilidades sociales. Teniendo en cuenta la cantidad de aspectos que se relacionan con este factor, se considera este dato muy positivo. Tras haber trabajado durante un curso en el Aula Alternativa, en los informes finales se ha considerado que la mejoría es notable.

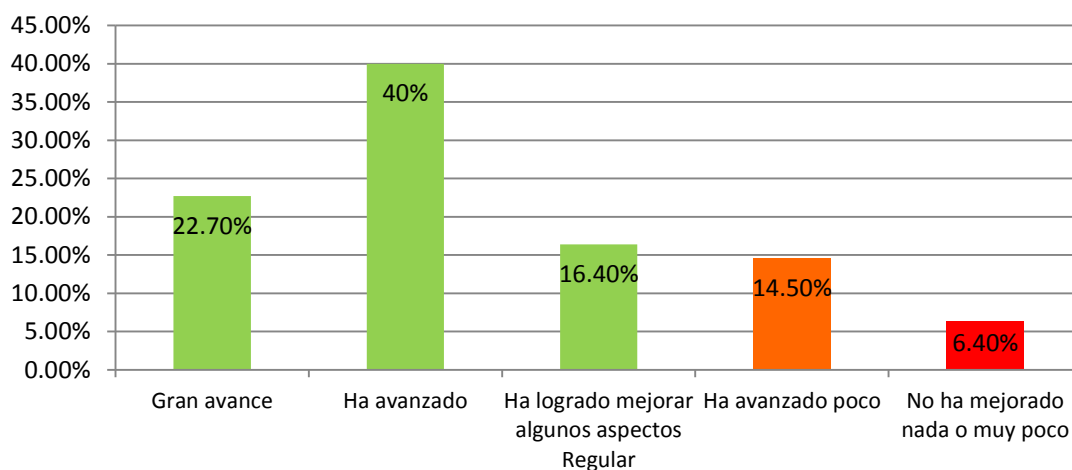


Figura 82. Porcentaje de alumnos y avances en habilidades sociales en el Aula Alternativa

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, una vez más el contexto educativo y las circunstancias (programación general, profesores) inciden de manera importante en aspectos esenciales del desarrollo como es el ámbito de las relaciones sociales, la comunicación, la empatía, entre otros. El diseño específico de programas concretos dirigidos a optimizar estos aspectos sería conveniente en la escuela ordinaria, pero más adecuado sería aún que, propuestas globales, dirigidas al trabajo en habilidades sociales de relación e interacción comunicativa, encaminadas al desarrollo de valores de respeto a las diferencias y participación de todos, focalizadas a optimizar destrezas sobre comprensión de los sentimientos propios y ajenos para actuar en consecuencia, entre otros, inundaran toda la cultura escolar y toda programación de los centros.

7.3.6.- Bienestar emocional

Por último, otra variable de análisis en los alumnos del Aula es el estado emocional. Se han englobado en esta variable múltiples aspectos relacionados como son la autoestima y el autoconcepto, la aceptación de la identidad personal, la empatía (reconocimiento de emociones propias y ajenas y el manejo y control de las mismas: miedo, ira, asco, alegría, tristeza, ansiedad, etc.), tolerancia a la frustración, entre otras.

Esta variable guarda estrecha relación con la abordada anteriormente sobre las habilidades sociales y, al igual que aquella, resulta ser extremadamente compleja por la multitud de aspectos que comprende. Esa misma complejidad hace que no resulte fácil de medir, de cuantificar y de extraer unos datos con absoluta objetividad y exactitud. Se ha recogido información tanto de los informes de incorporación al Aula, como de los informes finales al terminar el curso, así como de la multitud de observaciones directas que día a día se ha realizado durante el año en la clase con cada alumno. Después, se ha transformado dicha información en datos operativos susceptibles de análisis. Posiblemente no se haya logrado la exactitud y precisión deseable, pero se puede asegurar que en dicho proceso de recogida de información, tratamiento de datos e interpretación, se ha sido escrupulosamente cuidadoso y se ha intentado concienzudamente buscar la máxima fiabilidad.

De los datos aportados por los centros de ESO se obtienen la siguiente Tabla:

Tabla 68

Autoestima, control emocional, empatía en los centros de ESO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Alguna dificultad	13	11,8	12,4
	Problemas para la empatía, reconocer emociones...	37	33,6	35,2
	Importantes problemas emocionales	30	27,3	28,6
	Gravísimos problemas	25	22,7	23,8
	Total	105	95,5	100,0
Perdidos Sistema		5	4,5	
Total		110	100,0	

Salvo un escaso 12% del alumnado, el resto presentan problemas relacionados con el bienestar emocional. Es lógico pensar que, alumnos con una larga historia escolar de fracasos y la vivencia continuada de experiencias poco positivas, acompañadas de regañinas, broncas, castigos, expulsiones, etc., tengan dañada la autoestima y por tanto el bienestar emocional, tan necesario para aprender y desarrollarse. Como ya se apuntó en otra ocasión, Marchesi (2004) señala que es imprescindible cuidar la autoestima y el bienestar emocional de los alumnos. Para preservar esa autoestima, los alumnos necesitan, o desvalorizar lo escolar, la escuela y lo que se hace en ella, o desarrollar comportamientos que susciten aprobación y reconocimiento entre los iguales: molestar, llamar la atención,

desarrollar problemas de conducta, entre otros. El bienestar emocional de los alumnos es generalmente descuidado en los centros ordinarios de educación secundaria donde prima un currículo academicista y descontextualizado, centrado en un conjunto de temas de cada materia que han planificado unas editoriales y que hay que “dar” a lo largo del curso. ¡No hay tiempo para cuidar el bienestar emocional del alumnado!

En la tabla siguiente (Tabla 69) se observa que, en un buen número de alumnos, ha mejorado globalmente lo que de modo general se ha denominado bienestar emocional.

Tabla 69

Logros en bienestar emocional en el Aula: empatía, tolerancia frustración, autoestima, control emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Gran avance	27	24,5	24,5
	Ha avanzado	46	41,8	41,8
	Ha mejorado algo	16	14,5	14,5
	Avance escaso	15	13,6	13,6
	Avance nulo o casi nulo	6	5,5	5,5
	Total	110	100,0	100,0

Solamente en seis alumnos parece que el avance en este aspecto ha sido nulo; dos de estos alumnos fueron expulsados del Programa. Gráficamente se pueden observar estos datos en la Figura 83.

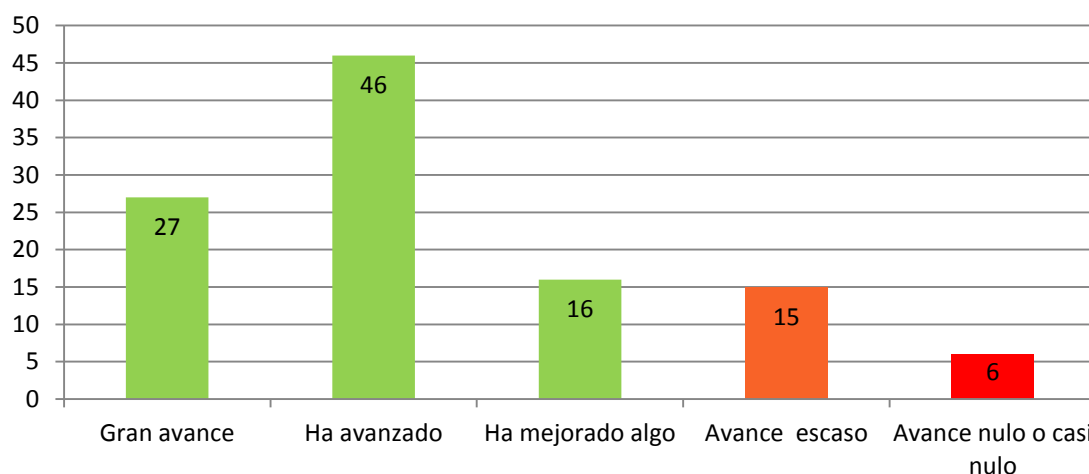


Figura 83. Número de alumnos y logros en relación al bienestar emocional en el Aula

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, los alumnos acuden al Aula con unos estados emocionales poco favorecedores para el desarrollo y el aprendizaje. Tras un curso de intervención educativa

sobre este aspecto, el 80 % de los alumnos (89) han avanzado o mejorado su bienestar emocional, fundamentalmente la autoestima.

Por otro lado, se percibe que los índices de asistencia a clase, actitud y comportamiento, habilidades sociales que se han analizado anteriormente no contradicen estos datos en cuanto al avance del estado emocional de los alumnos.

Además, del análisis realizado en las entrevistas semiestructuradas aplicadas (véase apartado específico), se desprende, de manera clara y nítida, que los alumnos percibieron fuertemente esa preocupación del Proyecto por su bienestar emocional en el Aula. Han pasado varios años y todos lo recuerdan con intensidad.

Un contexto educativo que considere el bienestar emocional de los alumnos es un espacio que genera avances importantes en la formación integral de las personas. La escuela secundaria no se ocupa del bienestar emocional ni de la autoestima de los alumnos, al menos no con la prioridad que merece.

Estudiados los logros alcanzados por los alumnos en estas seis variables que se han seleccionado por considerarse relevantes, podemos concluir este apartado sobre resultados, remarcando tres ideas generales que ya venimos comentando.

En primer lugar decir que los resultados obtenidos en el Proyecto se consideran muy positivos en casi todas las variables contempladas; los logros alcanzados son evidentes y satisfactorios. Así se reflejó en las once Memorias anuales del Aula y en los 110 informes finales de cada alumno emitidos por el Aula, y así se ha intentado demostrar a partir del análisis minucioso de esos documentos.

En segundo lugar, confirmar que modificando los contextos educativos y las circunstancias que los configuran (el programa de objetivos, contenidos y actividades, estrategias metodológicas y la evaluación, actitud del profesorado y de otros profesionales, etc.), se aumenta la asistencia de los alumnos a clase, se modifica su conducta y el comportamiento, se genera motivación y se mejora la actitud hacia la escuela y hacia los aprendizajes, se alcanza mayor aprendizaje y participación, se desarrollan y optimizan habilidades de relación social, comunicativas y de empatía, y se recupera la autoestima y mejora el bienestar emocional cuando se trata de alumnos vulnerables con fracaso escolar.

En tercer lugar, esperar que estos logros y resultados y las formas de haberlos alcanzado a través de esta experiencia educativa, susciten e inciten a la reflexión sobre determinados modos de pensar existentes en la escuela de educación secundaria, así como sobre diversas formas de organizar la educación y los elementos que se disponen (programas de atención a la diversidad, recursos, currículo, evaluación,...), como también sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los institutos o centros de educación secundaria.

Como colofón de este extenso Capítulo sobre la experiencia del Aula Alternativa, se incluye un apartado final, realmente interesante, basado en unas entrevistas aplicadas a determinados alumnos del Aula, haciéndoles partícipes, como protagonistas que son, de este estudio.

8.- PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA INVESTIGACIÓN. LAS ENTREVISTAS CON ANTIGUOS ALUMNOS DEL AULA ALTERNATIVA.

Se comienza justificando la decisión de incorporar en esta Tesis unas entrevistas semiestructuradas aplicadas a algunos exalumnos del Aula, a continuación se expondrán algunos aspectos formales la entrevista semiestructurada como instrumento investigación y de recogida de información: qué las caracteriza, la estructura y el procedimiento de aplicación; seguidamente se exponen los resultados del análisis de las entrevistas y, para terminar, se extraen algunas conclusiones de todo el proceso.

8.1.-Justificación de las entrevistas a alumnos del Aula

No pocos autores Susinos y Parrilla (2008, 2013), Portela, et al. (2009) entre otros muchos que viene reclamando en la investigación sobre inclusión o exclusión educativa la participación de los verdaderos protagonistas, los alumnos.

Para Susinos y Parrilla (2008) “dar la voz” a los alumnos en los procesos de investigación educativa es ya una iniciativa inclusiva. Así mismo, implicar a los alumnos en los procesos educativos, valorando sus opiniones, perspectivas y puntos de vista abre nuevas posibilidades con respecto a las formas tradicionales de entender la enseñanza y el aprendizaje. Por ello estas autoras animan a que demos la voz a los alumnos consultando cuestiones que tradicionalmente han estado vetadas para ellos. Esta iniciativa puede suponer unos grandes beneficios tanto para la investigación como para los procesos educativos en general.

En esa línea, y concretando en el tema que nos ocupa, se puede estudiar el fracaso escolar, cómo se construye, las causas y las consecuencias, o cómo combatirlo (como se ha realizado en el Capítulo I), pero se piensa, junto con las autoras citadas, que es importante analizar la dimensión personal y subjetiva de las personas que lo han experimentado, porque la información que pueden aportar los alumnos que lo han vivido y sentido es de gran valía y enormemente útil para las investigaciones que intentan estudiar este fenómeno y la forma de combatirlo. Su voz, escuchada en las investigaciones, puede ayudar a descubrir algunas claves para la necesaria transformación y mejora de la escuela, de sus culturas, de sus políticas y de sus prácticas educativas.

Uno de los objetivos fundamentales que se plantea en esta Tesis consiste en exponer la experiencia educativa desarrollada durante once cursos escolares con 110 alumnos adolescentes en situación de fracaso escolar. Prácticamente culminado este propósito, se opina que el análisis de una experiencia y el relato minucioso de la misma, se vería enormemente enriquecido si se permite escuchar la voz de los verdaderos protagonistas de dicha experiencia: los alumnos del Aula.

Se cree conveniente no omitir ni silenciar esa voz a fin de recoger, en este trabajo, qué vivencias y sentimientos marcaron su transcurrir por la escuela ordinaria, y qué significó para ellos y cómo percibieron esta nueva experiencia educativa. Es la función

legitimadora de la que nos hablan Portela et al. (2009), ofrecer la oportunidad de ser escuchados, animándoles a expresarse, meterles en la investigación respetando sus legítimas opiniones y valoraciones sobre esta experiencia, Se buscan algunas pinceladas sobre recuerdos de vivencias y sentimientos que, de alguna manera, se grabaron en la historia escolar y en la historia de vida de algunos de estos jóvenes. La función instrumental (Portela et al. 2009), aportará claves para una mejor comprensión de esta realidad educativa compleja y de los significados que encierra, que permita la mejora misma del Proyecto, así como de otras realidades educativas más ordinarias. Se está convencido de tales presupuestos y por ello se ha entrevistado a algunos antiguos alumnos del Aula.

Justificadas las razones por las que se ha decidido elaborar y aplicar estas entrevistas e incluir su contenido en este trabajo, se pasa ahora a comentar algunos aspectos formales sobre las mismas, para seguidamente exponer los resultados y las conclusiones sobre ellas.

8.2.- La entrevista semiestructurada

Como se viene comentando ya en varios lugares del presente trabajo, se han aplicado 15 entrevistas a alumnos que “pasaron” por el Aula. Se ha diseñado y aplicado un instrumento de recogida de información: la entrevista semiestructurada (véase Anexo XII). En el Capítulo anterior se explicaba la metodología del estudio y en concreto las estrategias e instrumentos utilizados. Se indicaban allí, de manera anticipada algunas características sobre este instrumento y que ahora completamos.

8.2.1.- Características de la entrevista semiestructurada

Se pasa a comentar algunas características de este instrumento utilizado:

- En cierto sentido es una entrevista biográfica, pero a diferencia de ésta, es una “entrevista focalizada” a un periodo de vida y relativa a aspectos concretos relacionados con la escolaridad. Este tipo de entrevista ofrece un conocimiento específico de carácter argumentativo y explicativo, pues está vinculado a personas concretas, espacios y tiempos, determinados, situaciones características, vínculos emocionales, etc. que tuvieron relación con su paso por la escuela.
- También se podría encuadrar este instrumento entre las denominadas “entrevistas cualitativas” que permiten la recopilación de información detallada considerando que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida.
- Se pretende obtener la percepción de los participantes, opiniones, actitudes, creencias y significados, por ello, las cuestiones de la entrevista son abiertas en su mayoría. Se han intercalado algunas cuestiones utilizando la técnica Likert con otras de tipo más abierto, que permiten establecer un tipo de diálogo y prestar mayor atención a las voces de las personas entrevistadas.
- Como entrevistadores estamos inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado. Hemos compartido vivencias y experiencias comunes que

se han hecho significativas para los alumnos y para los profesores (observemos la huella que dejaron) cuya significatividad procede en gran medida del componente emocional y afectivo que mediaba en las relaciones.

- Se adscribe a la definición que ofrece Alonso (2007, p. 228, citado por Vagas, 2012) sobre la entrevista, quien nos indica que: "... la entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación". (p. 124)
- Más aún, se acerca al concepto de entrevista cualitativa que ofrece Fernández (2001). Este autor realiza una extensa recopilación sobre la conceptualización de la entrevista como instrumento investigador. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados. En síntesis, esta entrevista con los alumnos del Aula "...constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados. (p.15).

8.2.2.-El diseño de la entrevista semiestructurada

Se ha preferido elaborar el diseño de la entrevista en lugar de aplicar algún modelo estandarizado, coherentemente con el propósito de recoger datos sobre las vivencias y sobre significados en un contexto único.

La entrevista que se ha diseñado comprende tres bloques claramente diferenciados con objeto de reunir los datos en unidades de significado lo más parecidas posible, siguiendo a Portela et al. (2009) (véase Anexo XII):

A.- Antes del Aula Alternativa. Comprende cuestiones relativas a la escolaridad centrándose en el periodo de tiempo que permanecieron en la etapa de educación secundaria (normalmente dos cursos). En este bloque se recogen los recuerdos que aún permanecen de su historia escolar, el grado de absentismo y motivos que llevaban a él, opiniones y sentimientos asociados a la repetición de curso, apoyos y medidas de atención a la diversidad adoptadas por el centro educativo. Especial interés cobra la opinión, valoración, recuerdos, sentimientos y resentimientos que sobre los profesores del instituto tienen los alumnos. Además se recogen otros diversos aspectos: relación con los compañeros, el modo de enfrentarse a los estudios, atribuciones del fracaso escolar, aspectos de la familia en relación al estudio y expectativas de los padres, entre algún otro.

B.- El paso por el Aula Alternativa. Recoge las valoraciones que hace el alumno sobre el Aula Alternativa: aportaciones de la experiencia para su vida y cambios generados. Interesan especialmente las opiniones, recuerdos y sentimientos sobre los profesores del Aula.

C.- Después del Aula Alternativa. Interesa conocer cómo ha continuado la vida de estos alumnos después de su paso por el Aula Alternativa.

8.2.3.- Procedimiento de aplicación de la entrevista semiestructurada

Las fases de aplicación de la entrevista se pueden resumir del modo siguiente:

1ª Fase: Localización y contacto con los alumnos

Para la selección de los exalumnos participantes en la entrevista se ha contactado telefónicamente con las familias o directamente con algún alumno, cuando se tiene el número de teléfono. Se ha comenzado por los alumnos del último curso (2013-2014) y continuado llamando a los alumnos de los sucesivos cursos en orden cronológico inverso (2012-2013, 2011-2012...).

Se han encontrado dificultades para la localización y contacto: por un lado, la mayoría no dispone de teléfono fijo en casa; por otro, la facilidad con la que cambian de número telefónico, tanto los alumnos como sus familias, dificulta la localización.

Al comienzo se cita a cuatro alumnos de manera individual. Al ser una entrevista en la que se reviven experiencias compartidas y cargadas de significado, como se ha dicho, suponía mucho tiempo. Ante esto, se opta pues, por citar a los alumnos en pequeños grupos: la primera cita acuden tres, a la segunda ocho.

2ª Fase: Desarrollo de la entrevista

Se comienzan las citas con una charla informal de saludo, seguidamente hay intercambio de información sobre la familia, los quehaceres actuales y por otras cuestiones. Se pasa ya después a explicar el motivo de la cita y de la entrevista.

Lo primero que se observa en los alumnos es una intencionalidad de ayudar, una disposición absoluta, lo cual parece de lo más grato. El hecho de que el alumno acuda a la entrevista con buena disposición (obsérvese que no les resulta fácil, son alumnos que se enfrentan con temores a las situaciones novedosas o desconocidas), ya resulta muy agradable. Se observa desde el primer momento en que se contacta con ellos, que se sienten como en deuda con el Aula y con los profesores y, agradecidos, quieren de alguna manera colaborar con la proposición de la entrevista.

Se continua la entrevista siguiendo el guión pautado, pero el diseño de la misma permite detenerse, hacer comentarios, realizar aclaraciones y explicaciones (algunos alumnos no comprenden el significado exacto de algunas cuestiones, aunque pueda parecer que están bien claras), extenderse más en un punto concreto, expresarse con claridad y extensión sus opiniones, etc.

3ª Fase: Análisis de las entrevistas.

Este tipo de entrevista semiestructurada y flexible es la que mejor se adapta al propósito que se pretende: recoger significados y percepciones, recoger la voz de estos alumnos acerca de la experiencia vivida, como ya se ha dicho; bien es cierto que el análisis

posterior de las mismas supone un mayor esfuerzo que otro tipo de entrevistas más cerradas y estructuradas.

En una tabla de doble entrada se han ido agrupando las respuestas de cada alumno por bloques, de manera que se han extraído unas ideas generales de cada uno y sobre cada apartado o tema de la entrevista. Este método ha ayudado a sintetizar la información fundamental y la línea argumental de cada alumno.

Por lo explicado anteriormente sobre el tipo de entrevista realizada, las respuestas adquieren un significado diferente en función de “la voz” de la que procedan. En la interpretación y análisis elaborado posteriormente subyace esta idea, tendiendo a ponderar subjetivamente algunas respuestas, como se verá.

8.3.-Resultados del análisis las entrevistas. Percepciones del alumnado.

Una vez analizadas las entrevistas, presentamos ahora algunos de los resultados concretos de manera sintetizada. Seguidamente se hará alusión a algunas investigaciones afines, que muestran también las percepciones de los alumnos que fracasaron en la escuela sobre determinados aspectos relacionados con su historia escolar. Para terminar destacaremos algunas conclusiones sobre estas entrevistas y sobre la importancia de dar la voz al alumnado en la investigación educativa.

Hemos encontrado cierta similitud en los resultados de la entrevista semiestructurada con los de la investigación que presentan Portela et al. (2009). Resumimos algunos de estos resultados generales: los problemas escolares empiezan pronto, en la educación primaria; el paso de etapa educativa de educación primaria a educación secundaria significa un gran cambio para los alumnos; el instituto exige mucho y todo es más difícil, los profesores no explican o lo explican una vez y rápido; se tienen más amigos en el instituto, pero tienden a juntarse los “peores”; en el instituto no se escucha a los alumnos; atribuyen su fracaso a la falta de esfuerzo personal; la repetición de curso no sirve de nada; valoran muy bien el recurso o la medida extraordinaria de atención a la diversidad en la que se encuentran: los profesores escuchan, mejoran las relaciones profesor-alumno, los profesores son muy bien valorados; los alumnos dicen haber cambiado y madurado. Son algunas de las conclusiones de este estudio que, como veremos, coinciden en muchos aspectos con los resultados de las entrevistas aplicadas a los exalumnos del Aula Alternativa que exponemos a continuación.

A continuación, se expone la información extraída de las entrevistas por asuntos, temas o *unidades de significado* (Portela, et al., 2009), y seguidamente se ofrece, sobre cada cuestión, una valoración, consecuencia o implicación. Se va siguiendo prácticamente la misma estructura, en cuanto al orden, de las unidades que se tratan en la entrevista: primeramente aspectos relacionados con su historia escolar anterior al Aula (recuerdo de las distintas etapas educativas, absentismo, repetición de curso, apoyos recibidos, profesores, amigos, familia y estudios); después, cuestiones sobre la experiencia del Aula (cambios en su vida, los profesores del Aula, valoración de la propuesta, valoración

general de la propuesta); y para finalizar, asuntos relacionados con el futuro, después del Aula.

8.3.1.-Resultados de las entrevistas en relación a su historia escolar anterior al Aula Alternativa

Se ha extraído la siguiente información:

- Los recuerdos que quedan de la etapa de Educación Infantil, de los centros, de los profesores y de los amigos son buenos. Los recuerdos de la etapa de Educación Primaria son más dispares, para algunos alumnos son buenos, para otros muchos son regulares o malos; mientras que los recuerdos de la etapa de Educación Secundaria (la mayoría de alumnos ha estado dos cursos en esta etapa) son, en general, malos o muy malos. Así mismo, casi todos los alumnos califican a estos centros de Secundaria como muy malos.

A medida que se avanza en los cursos y en las etapas educativas, los recuerdos de los alumnos sobre su escolaridad van siendo peores y, la valoración y la calificación que emiten sobre los centros educativos va aumentando en sentido negativo. La etapa de la Educación Secundaria es una Etapa bastante distinta de las anteriores. Es una etapa más compleja por multitud de razones. A menudo no se tiene esto en cuenta suficientemente. Se debería plantear preguntas como ¿por qué acaba mal lo que empieza bien?, ¿qué elementos causan ese malestar progresivo y provocan que “todo vaya peor” a medida que avanzan los cursos de escolaridad?

- En cuanto al absentismo, prácticamente no faltaban nada a clase en la etapa de Educación Infantil, aumenta algo el absentismo en la Educación Primaria, mientras que en la Educación Secundaria se dispara en la mayoría de los casos hasta cronificarse y llegar al abandono escolar.

Otra consecuencia más de que “todo vaya peor” en el avance de los cursos a lo largo de la escolaridad. Nadie deja de asistir a un lugar en el que se siente valorado y aceptado, en el que siente que aprende y participa de aquello que se plantea para todos, aunque suponga esfuerzo. El absentismo aumenta cuando el grado de satisfacción va disminuyendo. A nadie le gusta acudir a un lugar en el que no se siente a gusto, en el que le recuerdan constantemente que no es competente en lo que se plantea, en el que le privan, por diferentes causas, de participar en las actividades propuestas.

- Ningún alumno ve positivo repetir curso. Los sentimientos que desencadena esta decisión van desde la indiferencia (en algunos casos), hasta considerarlo como un hecho que marcó negativamente su vida escolar por los sentimientos de inferioridad y porque afectó a las relaciones sociales.

El estudio de Fernández Enguita et al. (2010), en la muestra analizada ningún alumno aprobó ni logró optimizar su rendimiento académico tras la repetición de curso. Repetir curso haciendo lo mismo que el curso anterior, sirve de poco a nivel de rendimiento académico y es nula la recuperación de aprendizajes no adquiridos o

consolidados. Por el contrario, tal decisión afecta negativamente a la autoestima, sentimientos de inferioridad, relaciones sociales, etc., (como se analizó en el Capítulo I).

- Muchos alumnos tuvieron apoyos en la etapa de Educación Primaria, pero al pasar a la Etapa de Secundaria se desvanecen o se hacen menos intensos. Esto nos manifiesta que son alumnos con dificultades de aprendizaje, coincidiendo con Marchesi (2003), detectadas en la Educación Primaria, pero no existe una continuidad, en la Educación Secundaria, en cuanto al ofrecimiento de las ayudas y apoyos que necesitan, en parte debido a la organización de los centros o institutos y a la disposición de recursos.

El tratamiento de las dificultades de aprendizaje debe ser global y se debe mantener continuidad y coherencia en lo referente a los apoyos y en el ajuste de la ayuda pedagógica durante toda la escolaridad, poniendo especial atención al cambiar de etapa educativa.

- Sobre los profesores del instituto o centro de educación secundaria, los alumnos hacen estas apreciaciones:

- . Dicen que todos los profesores “les caían mal”, excepto uno o dos. La mayoría contesta que uno o dos se preocuparon de ellos, les atendieron, les animaron, tuvieron paciencia y confiaron en ellos.
- . El modo general en que perciben a los profesores del centro regular de Educación Secundaria destacan dos constantes: “muestran poco interés por atender a los que más lo necesitan, se esfuerzan más por enseñar a los que mejor van en los estudios” y que “no les gusta su trabajo”.
- . Los alumnos creen que las expectativas de los profesores con respecto a ellos son bajas. Los alumnos sienten que no se confía en ellos, en sus posibilidades, que no esperan mucho de ellos en los estudios y, sobre todo, que no se les ofrece la ayuda que realmente necesitan porque sienten que los profesores les valoran poco como personas y como alumnos.
- . Los alumnos dicen que sus profesores del centro ordinario les ven vagos, además de gamberros en algunos casos.
- . Casi todos hacen referencia a alguna anécdota negativa en clase (como ridiculizaciones a ellos o a otros compañeros) o a alguna frase despectiva de algún profesor (es típica “no llegarás a nada en la vida”). Hemos recogido frases dichas por docentes con contenido muy despectivo e insultante. También algunos recuerdan anécdotas positivas y frases agradables.
- . Perciben que las prácticas educativas llevadas a cabo en los institutos con ellos no les ayudan: expulsiones, apercibimientos, poner en la última fila, negociar con el profesor “no me das guerra (si quieres duermes) y, a cambio, yo no te obligo a hacer nada de trabajo”.

- Los alumnos con más dificultades demandan de sus profesores fundamentalmente atención, escucha, preocupación, comprensión, paciencia y expectativas sobre ellos.

Los alumnos afirman que no suelen tener muchos amigos. Sus compañías suelen ser malos estudiantes también y “se hacen la pirola”.

Tienden a juntarse y a establecer relación alumnos con las mismas características, calificados como “malos estudiantes”. El Sistema favorece a veces estas relaciones: reunir en el mismo grupo a alumnos repetidores, poner juntos en la última fila a los que van peor, los programas bilingües, organización de materias de profundización, y prácticas similares. Los alumnos que fracasan saben que el grupo de amigos tiene una gran influencia en sus estudios. Lo verbalizan en multitud de ocasiones: “me junté con malas influencias”. Se ha observado que llegan a esa percepción por haberla oído repetidamente en casa o en el instituto y también por convencimiento personal. Varios alumnos comentan que cuando cambiaron de centro educativo, siempre hicieron amigos con el mismo perfil: los que no estudian, los que fuman porros, los que no entran en clase, etc. Ellos perciben que esas influencias son negativas para continuar sus estudios. Los que fracasan y abandonan los estudios perciben a los buenos estudiantes como con cierta distancia, como indiferentes y a veces con cierta antipatía y odio. No los perciben como amigos suyos.

- Los alumnos perciben y sienten que los padres y las familias también tienen pocas expectativas sobre ellos, que esperan poco de ellos en los estudios. Por otro lado, mejoran las relaciones en casa durante el curso que están en el Aula Alternativa.

Démonos cuenta que se descarga mucha “presión” por no demandar de tareas para casa, saber que su hijo acude todos los días a clase, ver que obtiene color verde en el “semáforo”, los mensajes positivos que se transmiten desde el Aula a la familia: vía teléfono, informe quincenal o en las reuniones, como ya se apuntó anteriormente.

- En relación a los estudios, comprenden y afirman que se esfuerzan poco. Las causas a las que atribuyen su fracaso escolar fundamentalmente se resumen a falta de esfuerzo, a las actuaciones de los profesores y que los contenidos son difíciles.

Una propuesta educativa desajustada, con un currículo academicista, un sistema de evaluación que califica, o mejor que “descalifica” constantemente, prácticas educativas segregadoras, entre otras cosas, genera desmotivación que conduce a no realizar esfuerzo.

8.3.2.-Resultados de las entrevistas en relación a su paso por el Aula Alternativa.

Se ha obtenido la siguiente información:

- Según los alumnos, el paso por el Aula Alternativa originó grandes cambios en su vida, afectando a la motivación por el estudio, maduración personal, aprendizaje, autoestima y confianza en uno mismo, etc., son algunas respuestas.

Cuando lo que se propone a un alumno como posibilidad de aprender está dentro de sus posibilidades reales y se siente guiado, con comprensión y afecto, en ese proceso de aprendizaje por un adulto que le ofrece confianza y que se preocupa por su bienestar emocional, ese alumno se motiva, aumenta su autoestima y la confianza en sí mismo, preludios del éxito en sucesivas tareas.

- La valoración que hacen de los profesores del Aula Alternativa es “abrumadora” en sentido positivo y contrasta fuertemente con la percepción y valoración que realizan sobre los profesores del instituto o centro de secundaria:

- . Varios alumnos señalan expresamente libremente que los profesores del Aula “son buenas personas”.
- . Todos los alumnos indican que, como profesores y como personas, les enseñaron “muchísimo” (mayor grado en una escala con cinco niveles).
- . También perciben un alto grado de comprensión de sus problemas por parte de los profesores del Aula.
- . Se destaca que, todos los casos, han señalado que los profesores del Aula Alternativa les atendieron, les escucharon, les dedicaron tiempo personalmente, pusieron mucho interés en ellos, se preocupaban por ellos dentro y fuera del Aula, “...y a pesar del expediente que tengo (dice algún alumno) y “a pesar de ser como soy” (expresa otro).

Como valoración decir que todo alumno espera de un profesor que le escuche (comprenda) y que ponga confianza en él. Alumnos vulnerables, con dificultades en el ámbito personal, familiar, escolar y social, saben valorar y discernir con claridad cuando los profesores se preocupan por ellos o cuando están más atentos a otras cuestiones (aprendizajes académicos) y a otros alumnos.

- Todos los alumnos entrevistados valoran, en una escala de cinco grados desde muy mala hasta muy buena, la propuesta general del Aula alternativa (contenidos, actividades, talleres...) con la calificación de “muy buena”, salvo uno que indica “buena”. La valoración general que hacen de la experiencia, en una escala de 0 a 10, la mayoría indica 10, salvo uno que señala 9 y otro alumno puntúa con un 8 al Aula Alternativa en su conjunto.

Los alumnos saben discriminar el planteamiento de una propuesta educativa adecuada, que se ajusta a sus posibilidades, de otros planteamientos que no consideran sus características y necesidades.

8.3.3.-Resultados de las entrevistas en relación a su futuro después del Aula Alternativa.

Ha resultado esta información:

- Después del Aula Alternativa muchos alumnos han vuelto al Sistema Educativo por la vía de Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial o Formación Profesional Básica. Alguno ha obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y otros han cursado una Formación Profesional de Grado Medio. Otros muchos continúan buscando empleo.

Las percepciones de los alumnos sobre su formación son diferentes cuando ya están estudiando otros estudios relacionados con la formación profesional.

8.4.-Algunas investigaciones afines

La literatura especializada, la investigación educativa, aunque no es abundante en este campo concreto, también recoge esas percepciones que sobre sí mismos y sobre la escuela tienen los alumnos que fracasan. Se han encontrado en este sentido dos estudios.

El estudio realizado sobre una muestra de alumnos durante el curso 2001- 2002 (Marchesi y Lucena, 2003) en el que se pregunta a dos grupos de alumnos sobre su percepción del fracaso escolar. Un grupo está cursando Educación Secundaria Obligatoria y el otro, Programas de Garantía Social.

Estos autores encontraron algunas diferencias: Los que estaban cursando Educación Secundaria Obligatoria (en situación de no fracaso escolar) atribuyen el éxito y el fracaso a causas internas como falta de esfuerzo, ven igual de felices a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje como a los que no los presentan y consideran comprensivos a los profesores y a sus padres; sin embargo, los alumnos de que estaban cursando Programas de Garantía Social (GASO), (Podríamos equiparar este grupo con los alumnos del Aula, fracaso escolar) atribuyen el fracaso a causas externas como los profesores que no adaptan la enseñanza, hacen menos caso a los alumnos con problemas de aprendizaje, al aburrimiento de las clases porque son poco interesantes los contenidos o muy difíciles, dicen no sentirse comprendidos por sus profesores, ven que les falta interés, aunque también dicen de sí mismos que son vagos y que se esfuerzan poco, pero están satisfechos con su vida, perciben que sus relaciones con sus padres y amigos son buenas. Nótese el alto grado de coincidencia de esa percepción sobre el fracaso con la que tienen los alumnos del Aula Alternativa.

En la muestra de los alumnos de Garantía Social estudiada por Marchesi y Lucena (2003), encontraron que estos alumnos tienen una gran confianza en sus posibilidades de encontrar trabajo y aspiran a encontrar un empleo no cualificado. Ante esta última percepción hemos de apuntar que en el curso 2001-2002 aún no había empezado la crisis económica y en general sí había buenas perspectivas laborales en sectores como la hostelería o la construcción. Los autores del estudio atribuyen ese punto de vista de los alumnos de GASO a que en estos Programas realizan prácticas en empresas, entonces ven más cercano el puesto laboral que los alumnos que están cursando Educación Secundaria Obligatoria. En este punto, también los alumnos del Aula que ya están realizando un Programa de Cualificación Profesional Inicial o una Formación Profesional Básica coinciden, con los de este estudio, en percibir y manifestar que se sienten bien, satisfechos, de manera muy distinta a cuando cursaban ESO.

Por otro lado, el estudio realizado por Fernández Enguita et al. (2010). que ya hemos mencionado en varias ocasiones, han analizado esas percepciones que tienen, los que abandonan los estudios, sobre su propio fracaso. Han utilizado diversas fuentes: las preguntas de la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2005), entrevistas en profundidad a los jóvenes y a directores y orientadores.

Se observa cómo el verse incompetentes e incapaces, está acarreado un desanimo, que a modo de espiral, se va haciendo mayor hasta terminar en abandono y rechazo a la escuela. El escudo de la posibilidad de encontrar un empleo es muy socorrido, pero nótese la diferencia entre los que van bien en los estudios y los que no. Los que van mal tienden a restar importancia a los estudios y dársela al trabajo. Es evidente pensar, cómo se puede valorar de forma positiva algo que está generando gran malestar o frustración, es lógico que se sustituya y se de valor a algo aún desconocido como es el mundo laboral. Además cuando se valoran los estudios porque se tiene éxito en ellos, la tendencia lógica es a esforzarse más, lo que a su vez conduce, normalmente, a mayores éxitos. En la Tabla 70 se presentan las causas por las que los alumnos creen que abandonaron la escuela. Las hemos sintetizado en cuatro ámbitos que nos parecen más significativos: en primer lugar ese sentimiento de impotencia que sienten frente a un currículo inalcanzable, academicista y descontextualizado. El hecho de repetir curso les desvincula del grupo al que han pertenecido durante tiempo, entre otras cuestiones. El atractivo laboral en esas edades es grande e intentan buscar el éxito que no tuvieron en la escuela en el mundo laboral. Por último, es más significativo en la etnia gitana y sobre todo en las chicas, el deseo de formar un hogar.

Tabla 70

Percepciones del fracaso escolar por los alumnos que fracasan y abandonan. Causas por las que creen que abandonan los estudios

<p>Por el sentimiento de imposibilidad de terminar los estudios, por dificultad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genera rechazo explícito a la escuela y al sistema. “Si no he aprobado lo más fácil (Primaria), para qué esforzarme en lo más difícil” - La sensación de que el esfuerzo es demasiado grande y no merece la pena sacar el título obligatorio, va aumentando a medida que se acumulan los cursos y asignaturas suspensos. - Una desconexión ocasional de unos días (faltar a clase unos días) por cualquier circunstancia, genera ya un retraso difícil de recuperar y se va acumulando hasta llegar al abandono del sistema
<p>La repetición de curso</p> <ul style="list-style-type: none"> - No sirve o sirve de muy poco. Es un aburrimiento. - Eres el mayor del grupo, no se está a gusto - Provoca en los alumnos una sensación de incapacidad personal que los empuja hacia el abandono.
<p>Por trabajar o buscar empleo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentir que en el instituto pierden el tiempo. - El trabajo es lo real, lo importante. - El trabajo aporta libertad, independencia, dinero y el dinero aporta cosas. - Querer aprender un oficio por que perciben una utilidad concreta e inmediata (quiero ser mecánico para arreglar mi coche, el de mis padres, tíos...). Estos conocimientos no se adquieren en el ámbito escolar - Luego perciben los sinsabores de un salario muy bajo, malas condiciones laborales, etc. Les hace ver los beneficios de estar bien formados para el empleo y se arrepienten de no haber aprovechado a estudiar y lograr el título. - Las familias trabajadoras valoran más el empleo, mientras que las de clase media y profesionales valoran más los estudios como fuente de desarrollo personal. - Los estudiantes con más retraso tienden a favorecer la importancia del trabajo, y los que llevan mejor los estudios tienden a favorecer la importancia de éstos. - Los estudiantes que valoran los estudios como algo importante tienden a hacer un esfuerzo mayor en el aula, mientras que se esfuerzan menos o salen lo antes posible del sistema quienes valoran más el trabajo.
<p>Por casarse y formar una familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En algunas chicas gitanas, el objetivo es formar una familia pronto, casarse y tener hijos. También asumir responsabilidades domésticas como cuidar de hermanos pequeños.

Nota: Fuente: Fernández Enguita *et al.* (2010). Elaboración propia.

Algunas percepciones más de los alumnos que han fracasado en la escuela expuestas en el trabajo de Fernández Enguita et al. (2010), se pueden resumir así: la escuela es aburrida, innecesaria, no sirve de mucho, falta libertad, es una cárcel, lo que se aprende no sirve para nada, con que se enseñasen cuatro cosas básicas en Primaria, ya sería suficiente. Lo que es necesario se aprende fuera de la escuela. Para lo único que sirve es para conocer gente y hacer amigos. Debería ser todo más sencillo. Los que la abandonan y ya tienen un empleo ven el abandono como algo positivo, como una buena decisión. No se entiende que se exija un título para trabajar, entre otras. Estas investigaciones sirven de complemento y a la vez de contraste a los resultados y conclusiones de las entrevistas aplicadas a los alumnos del Aula Alternativa. Obsérvese cómo muchas de estas opiniones y percepciones son coincidentes.

8.5.-Algunas consideraciones finales sobre las entrevistas y la percepción de los alumnos.

Tras esta información expuesta y las correspondientes valoraciones que se acompañan en cada tema o asunto, se pueden deducir ciertas consideraciones. En primer lugar, los alumnos del Aula, que fracasaron en la escuela, tienen una percepción particular sobre su propia historia escolar, sobre lo que significa fracasar, sobre las atribuciones o causas de tal situación, sobre los aprendizajes, sobre los métodos educativos, sobre los profesores y sus intervenciones y sobre los compañeros. A menudo, esas percepciones, coinciden con los resultados de otras investigaciones.

También se deduce que las opiniones, sentimientos y valoraciones que sobre los profesores del instituto o centro de secundaria tienen estos alumnos, ya eran conocidas, las han manifestado en múltiples ocasiones durante el curso que estuvieron en el Aula. Lo sorprendente es, que esas opiniones, sentimientos y resentimientos, se mantienen y perduran en el tiempo y más allá del contexto educativo. Esto puede constituir una prueba de la sinceridad con la que responden a las cuestiones, ya que siguen manteniendo las mismas opiniones a lo largo del tiempo; simultáneamente se demuestra el grado de importancia y significatividad que tienen para ellos las experiencias con sus profesores.

Además, la valoración global que hacen los alumnos tan positiva del Proyecto en general y de la propuesta educativa concreta (objetivos, contenidos y actividades, metodología, etc.). De esa valoración se deduce que, una propuesta educativa ajustada a las características y necesidades de algunos alumnos con más dificultades, dirigida por profesores sensibles a ellas y preocupados por el bienestar afectivo, emocional y social de los alumnos, es muy valorada por los mismos, incluso deja huella después de algunos años, lo que demuestra la huella de esa propuesta en sus vidas.

Se ha pretendido en fin con estas entrevistas y con su análisis posterior que la voz de los alumnos que pasaron por el Aula Alternativa hace algunos años, sirva en beneficio de la educación en general y de acicate para combatir el fracaso escolar.

Esta voz sincera que alzamos en este momento, pone el acento en los enormes y profundos errores que se comenten en la escuela y que afectan, sobre todo, a la atención

adecuada de los alumnos más vulnerables. Estas voces nos ofrecen un conocimiento acerca de unas realidades educativas determinadas y concretas, pero que en cierto modo son más comunes de lo que seguramente imaginamos.

Este conocimiento nos debe hacer reflexionar profundamente sobre el sistema educativo en general y sobre nuestras propias prácticas como docentes en particular en relación a aquellos alumnos que tienen más dificultades para alcanzar los objetivos y competencias que se han establecido para todos. Objetivos y competencias a las que todos tienen derecho y nadie debería quedar excluido. Al privar de este derecho a un porcentaje nada desdeñable de jóvenes, estamos limitando la igualdad de oportunidades para integrarse y participar en la sociedad.

El conocimiento aportado por los alumnos gracias a la participación en la investigación es tremendamente útil: ha suscitado la reflexión profunda mediante el contraste de dos contextos educativos diferentes (el centro de educación secundaria y el Aula Alternativa), realizándose sobre la escuela, sobre sus docentes, sobre los métodos de enseñanza, sobre los aprendizajes, sobre el currículo, sobre la evaluación, sobre medidas de atención a la diversidad, etc.; en la reflexión sobre estos aspectos está servida la transformación y el cambio como consecuencia de la misma, y deberá iniciarse, aunque se perciben serias dificultades, como venimos augurando en la exposición de la Tesis.

Terminada ya la exposición de este extenso e intenso Capítulo, otras muchas conclusiones podríamos extraer; sin embargo, conscientes de que este Capítulo constituye el eje central de esta Tesis, las conclusiones y consideraciones finales son coincidentes. A fin de no hacer más tediosa esta lectura, nos remitimos por tanto al punto en el que, minuciosamente, se exponen dichas conclusiones.

Encabezábamos el Capítulo con una cita del profesor Marchesi cargada de significado que pone énfasis en tres palabras: “malos”, “nuestros”, “responsabilidad”. Queremos terminar con otra cita de Daniel Pennac que alude también a la misma idea. En ella se añade, además, que estos “malos” alumnos, llevan a clase una historia personal, familiar, escolar y social como la que se ha intentado describir y analizar en este Capítulo. La responsabilidad para con ellos, de la escuela, de los profesores o de la sociedad, está, a nuestro parecer, en saber contemplar, como docentes, esas características y necesidades con una mirada especial que llegue al mundo emocional y afectivo de cada alumno.

Nuestros «malos alumnos» (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo. (Pennac, 2008, p 10).

Respecto a esta cita pensamos que es imposible condensar en menos palabras tanta sabiduría pedagógica.

PARTE III

**TRANSFORMANDO
SISTEMAS Y CONTEXTOS
EDUCATIVOS.
CONCLUSIONES GENERALES**

CAPÍTULO V

**EL MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA
PARA PREVENIR EL FRACASO
ESCOLAR.**

“No sé si exagero, pero creo no equivocarme al afirmar que el único modelo educativo que responde a las exigencias de una sociedad democrática, es el inclusivo.”

(M.A. Casanova, 2011b)

La educación se concibe como un derecho básico y como un valor necesario en nuestra sociedad. Es el principal instrumento para garantizar la igualdad y la justicia social. Lo afirma la UNESCO (1996) la educación “constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p.7).

El gran dilema que se plantea es analizar si la escuela, como institución principal encargada por la sociedad de hacer valer ese derecho, es capaz de asumir esa gran responsabilidad ofreciendo una educación de calidad a todos y con todos, o si por el contrario, mediante sus culturas y modos de entender la educación, sus políticas y modos organizativos y sus prácticas educativas, genera desigualdad, fracaso y exclusión.

Para garantizar ese derecho de todos a una educación de calidad, se articulan medidas educativas que pretenden ajustar la oferta educativa común que plantea la escuela a la diversidad de alumnos. Hemos visto cómo a lo largo de la historia, en función de diferentes concepciones sobre esa diversidad, se han promulgado normativas que regulan actuaciones y medidas diferentes para ofrecer una respuesta educativa a la misma.

Desde hace algún tiempo, en España, se apuesta por el paradigma de la *Integración Escolar* que defiende la idea de que todos los alumnos (la mayoría) “caben” en los centros educativos ordinarios o regulares. Para materializar esa idea, generalizarla y llevarla a la práctica, el Sistema despliega una serie de medidas que hacen posible que todos estén “físicamente” integrados en los entornos educativos ordinarios. A menudo, dichas medidas, que se establecieron precisamente para integrar, paradójicamente, han resultado ser segregadoras y excluyentes, sobre todo las llamadas específicas o extraordinarias y las excepcionales como el Aula Alternativa. No pocos investigadores instan a la reflexión crítica sobre las mismas por esa razón.

Actualmente y tras un largo periodo de prevalencia de dicho modelo de integración escolar en el que todos los alumnos “ya están” en los centros educativos ordinarios, en los sistemas educativos modernos, se viene planteando un nuevo reto: que todos los alumnos, además de “estar”, “aprendan” y “participen” de una misma oferta común y en un mismo contexto educativo. Hablamos del *Modelo de la Inclusión*, modelo que supone una profunda transformación del Sistema y de los entornos educativos para ofrecer esa educación de calidad a la que todos tiene derecho. Modelo que parte de una nueva concepción de la diversidad humana que, trasladada a la escuela, supone aceptarla como un valor que enriquece los procesos educativos y estimula la mejora de los mismos.

Razones de derecho de todos a una educación de calidad y razones de justicia son las que justifican fundamentalmente la implementación de este nuevo modelo de escuela. Es un modelo que plantea sustituir el término y el concepto de necesidades educativas especiales por el de barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación de todos y con todos en un marco común ordinario. El modelo inclusivo se postula como la mejor forma posible para prevenir y combatir el fracaso escolar de tal forma que nadie quede excluido ni privado de alcanzar una formación básica a la que tiene derecho.

A lo largo de las líneas siguientes analizaremos en primer lugar los orígenes de este nuevo paradigma. Veremos cómo el modelo de integración, fundamentado en las necesidades educativas especiales debe dejar paso al modelo de la presencia, de la participación y del aprendizaje de todos. Este paso exige una transformación profunda del Sistema Educativo. Destacaremos los rasgos esenciales que definen el nuevo modelo así como las razones de peso para su implementación que como hemos dicho son razones de derecho y de justicia, además de otras razones sociales y económicas. Analizaremos cómo, pese a esas razones, pese a la exigencia de la literatura especializada y la investigación, y pese al impulso de declaraciones internacionales que reclaman el establecimiento generalizado de este modelo en todos los centros escolares, existen motivos por los que no se logra avanzar. Estudiaremos tales motivos al mismo tiempo que expondremos algunos elementos que, según la literatura revisada, empujarían a la implementación del modelo tales como un la investigación sobre educación, la legislación y el compromiso firma de los poderes públicos y de las administraciones y la generalización de prácticas inclusivas. Además, hemos recopilado de la literatura especializada varias propuestas que harían que este nuevo modelo fuese una realidad, planteamientos tales como la transformación de la cultura escolar, las actitudes y formación del docente, un liderazgo compartido y cooperativo, cambios importantes en el currículo y en sus elementos, entre otros. Para terminar se ofrece una propuesta más concreta, la Guía Index for Inclusion.

A lo largo de todo el Capítulo vamos utilizar indistintamente los términos “escuela inclusiva”, “inclusión educativa”, “educación inclusiva”, “modelo inclusivo” o simplemente “inclusión” como si fueran sinónimos para referirnos a una misma idea de modelo de escuela y de educación.

1. ORÍGENES DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Apenas instaurado el “revolucionario” principio de integración escolar en España por los años 1985-1990, ya en foros internacionales se sentaban las bases para el posterior desarrollo del paradigma de la inclusión. Tal es el caso de *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, que da lugar a la publicación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990).

En dicha conferencia se parte del principio de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) “toda persona tiene derecho a la educación”. Así mismo se postula que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”. Uno de sus objetivos fundamentales de la Conferencia era hacer que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños sin excepción y reducir el analfabetismo antes de finales del decenio. También se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, y se insta a los países a que realicen mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos. Se propone universalizar el acceso al aprendizaje, satisfacer las necesidades de aprendizaje (utilizar herramientas como lectura, escritura, cálculo,

resolución de problemas, ...), además de promover actitudes y valores necesarios para desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Se busca incrementar las posibilidades de educación, una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos sin excepciones, un nivel aceptable de aprendizaje, de conocimientos útiles, de actitudes y valores, para el desarrollo óptimo de los individuos. También se señala la necesidad de acciones políticas y de recursos para llevar a cabo las ideas de tal Declaración.

Cuatro años más tarde, en junio de 1994, en Salamanca se celebra la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, fruto de la cual se publica la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994). Se apuesta por que la Educación Para Todos (EPT), signifique realmente para todos y en particular para los más vulnerables. Se reconoce que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes y que los sistemas educativos deben tener en cuenta esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos y satisfacer esas necesidades. Habla de escuela integradora, educación integradora. La creación de escuelas integradoras como forma más eficaz de conseguir una educación para todos. El texto dice así:

...las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares” (UNESCO, 1994, p. 6).

En esta Declaración de Salamanca (1994) se sostienen ideas como:

- La escuela integradora será capaz de lograr la igualdad de oportunidades, dando a todos los niños la misma educación, pero con la ayuda adicional necesaria para los que la necesiten. Desde este tipo de escuela se procura la completa participación de todos y desterrar actitudes discriminatorias. Todos deben aprender juntos.
- Se deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, por medio de adaptaciones, a los ritmos y estilos de aprendizaje, capacidades, intereses, programas adecuados, una buena organización escolar. Se propone la prestación de servicios y de ayuda para satisfacer las necesidades educativas especiales.
- La escolarización en entornos especializados, escuelas especiales, queda solo para casos muy excepcionales. Las escuelas especiales prestarán apoyo y recursos a las ordinarias.

No olvidemos que en España se está iniciando el proceso de integración en el marco de la LOGSE (1990) y a nivel legislativo aún faltan normativas importantes por aprobarse para el desarrollo de la citada Ley, como el *Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* o la *Orden de 14 febrero de 1996 sobre la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen y criterios de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales*.

Tanto la Conferencia de Tailandia (1990), como la de Salamanca (1994), aunque no hacen referencia explícita a la escuela inclusiva, de hecho no aparecen los términos inclusiva, escuela inclusiva, inclusión, en ninguno de los documentos publicados sobre las dos Conferencias; sin embargo, sí aparece en varias ocasiones la expresión Educación Para Todos (EPT), tanto en la Declaración como en el Marco de Acción de ambas Conferencias. Este concepto (EPT) supone la imposibilidad alguna de exclusión, la afirmación más rotunda del “derecho de todos a una educación de calidad”, derecho que encierra y sintetiza el concepto de inclusión educativa.

El concepto de Educación para Todos no lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. (Blanco, 2008, p. 7)

Ambas conferencias, y el concepto de *Educación Para Todos* promovido por ellas, fueron el germen de la escuela inclusiva; sin embargo el concepto se ha desarrollado adoptando matices y connotaciones diferentes como vamos a ver.

El origen de la noción de inclusión surge en el marco de la Educación Especial y en el de las necesidades educativas especiales, pero pronto escapa de ese marco reducido para situarse en un concepto más amplio que hace referencia a *todas* las personas. Señala Parrilla (2002), que la Conferencia de Salamanca hace dos aportaciones importantes: por un lado sitúa en el escenario internacional el concepto de inclusión y, por otro lado, hace que ese concepto sobrepase el restringido marco de las necesidades educativas especiales y se plantee la educación inclusiva como un derecho de todas las personas, dirigida a todos los alumnos.

A partir de estas Conferencias se han organizado otros encuentros internacionales como el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (2000), celebrado en Dakar (Senegal) en abril de 2000, en el que se exige poner freno a la falta de inversiones en educación ya que de ella emana la riqueza de las personas y de los países, la educación genera progreso y prosperidad. O la *48ª Reunión de la Conferencia de Ginebra* de 2008 de la que hablaremos después por su especial relevancia. Siempre con el objetivo de revisar e impulsar la Educación Para Todos y la Educación Inclusiva como la mejor forma de hacer frente y responder a las necesidades de todas las personas y especialmente de los más vulnerables (pobres, minorías étnicas, niñas y mujeres, discapacitados, con necesidades especiales, etc.).

Por otro lado, destacamos la Conferencia Internacional *"La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social"*, celebrada en el mes de marzo de 2010, en Madrid, organizada por el Ministerio de Educación, la Fundación ONCE y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), acogió a los representantes de países europeos y también a los de Iberoamérica. Entre los objetivos de la Conferencia (Madrid, 2010) destacan: Reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa. Intercambiar buenas prácticas y experiencias entre los países. Reflexionar sobre la educación como uno de los aspectos esenciales para la inclusión social.

A nivel conceptual, entre las propuestas surgidas en la Conferencia de Madrid (2010), destacamos: Se declara que la educación inclusiva, centrada en la persona, beneficia a todos los estudiantes, pues los prepara de modo efectivo para vivir y trabajar en una sociedad plural, al igual que constituye la base para la cohesión social. Se busca ofrecer una educación integral y de calidad a todo el alumnado independientemente de sus características personales, sociales o de cualquier índole. Se persigue la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas que intervienen en el proceso educativo. Se procura dar una respuesta de aprendizaje acorde a las necesidades de cada educando desarrollando nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos, con el fin de fomentar su progreso académico y personal. Es el centro escolar el que tiene que debe transformarse para responder a todo el alumnado, en vez de entender que es el alumnado quién tiene que adaptarse al sistema, entre otras.

El origen, por tanto, del modelo inclusivo lo encontramos en el ámbito internacional, impulsado sobre todo por organizaciones como la UNESCO. Por otro lado las críticas que van surgiendo al modelo de la integración, constituyen también un fuerte impulso para que este nuevo modelo nazca y se desarrolle, como veremos.

2.- DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN.

Como venimos afirmando en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, el modelo de escuela inclusiva, en la práctica de los centros educativos de secundaria, al menos en los que conocemos, no está desarrollado. El imperante modelo de la integración, con sus concepciones, medidas organizativas y prácticas, está tan arraigado en nuestro sistema, que el salto cualitativo que se necesita hacia el modelo inclusivo, no resultará fácil. Por otro lado, el modelo de la inclusión se ve impulsado por organismos internacionales que apuestan por una escuela más acorde con las sociedades democráticas.

2.1.- De la marginación a la integración

En el Capítulo II analizamos en profundidad, apoyándonos en los hitos legislativos, el recorrido histórico que nuestro Sistema educativo (y social) hizo desde la marginación hacia la integración. Recapitulando, nos limitaremos ahora a señalar de manera sucinta algunas ideas con objeto de no perder el hilo conductor de la exposición.

El concepto de integración, surgió en la década de 1980, como alternativa a los modelos segregados de currículos y escuelas especiales, con el objetivo de que los alumnos considerados como alumnos con discapacidades y necesidades especiales entraran en las escuelas ordinarias. La integración superó el modelo *del déficit* para poner énfasis en el de *necesidades* y en la ayuda que el alumno necesita para compensarlas. En aquel modelo la escuela se centraba en los déficits que presentaba un alumno determinado y en las dificultades que éste tenía para adaptarse a las exigencias del entorno escolar (Muntaner, 2010). Como afirma este autor, las intervenciones se basaban en las limitaciones del individuo y se proponían actuaciones terapéuticas y rehabilitadoras centradas en el alumno “...de ahí las nomenclaturas utilizadas generalmente de Pedagogía Terapéutica con actuaciones segregadas y la creación de programas basadas en etiquetas, primordialmente deficitarias y discriminatorias (p.3).

Nos permitimos hacer un breve inciso en relación a estas palabras de Muntaner (2010). Sitúa este autor tales nomenclaturas, y las prácticas educativas derivadas, en el modelo llamado del déficit. Han pasado 30 años (los 25 años de integración, que indica el autor cuando escribe el título del artículo en 2010, más otros cinco hasta la redacción de esta tesis) y hemos de decir que nosotros mismos entramos diariamente a nuestro puesto de trabajo por una puerta en la que un rótulo indica “Pedagogía Terapéutica”. Por citar otro simple ejemplo: entre las especialidades convocadas para el concurso-oposición del cuerpo de Maestros en la Comunidad de Castilla y León (nos consta que en otras Comunidades Autónomas también), figura la especialidad de *Pedagogía Terapéutica*. Una vez más se demuestra que las normativas, la investigación y la literatura especializada en el tema, avanzan mucho más deprisa que la realidad de los centros educativos.

En 1978 el informe Warnock, como hemos visto, introduce el concepto de *necesidades educativas especiales*. Supone un cambio conceptual importante, puesto que desvía el foco del problema del alumno al contexto en el que aprende y se desarrolla. Ahora importan las ayudas pedagógicas y los cambios que se puedan realizar en el contexto escolar, las oportunidades y los recursos que se introduzcan en la escuela ordinaria para responder a las necesidades educativas que presentan algunos alumnos para progresar y alcanzar, en principio, los objetivos comunes propuestos para todos los alumnos de su edad. Estamos en plena Era de la Integración. El concepto de necesidades educativas especiales quiere primero poner énfasis en un nuevo concepto de diversidad que afecta a todos (todos pueden presentar necesidades educativas en cualquier momento de su escolaridad); en segundo lugar quiere eliminar el concepto de categoría diagnóstica y sustituirlo por necesidades educativas valoradas mediante una evaluación psicopedagógica; y en tercer lugar es que se destaca la ayuda pedagógica que precisa el alumno para progresar (Echeita, 2006). En fin, este concepto de necesidades educativas especiales sirvió para ir superando el modelo de la educación especial y del déficit, como vimos en el Capítulo II.

Verdugo (2003) también nos habla de un salto paulatino de la marginación de las personas con discapacidad a la educación especial, de esta a la integración y desde aquí hacia la inclusión.

De la desatención y marginación iniciales se pasó a la Educación Especial, y vista la segregación que esta generaba se pasó a la Normalización e Integración de las personas en el ambiente menos restrictivo, lo que finalmente dio lugar a la Inclusión educativa, laboral y social de los individuos basada en las modificaciones ambientales. (Verdugo,2003, p.2-3)

Así, pues, en consonancia con un conjunto de transformaciones, sobre todo a nivel conceptual sobre las personas diferentes, se pasa progresivamente de de la exclusión a la integración escolar.

2.2.- De la integración a la inclusión.

Dos son los motores que impulsan el cambio progresivo desde la integración hacia el modelo de la inclusión: por un lado, la presión internacional por transformar la escuela, hoy no basta con que el alumno “esté” presente en las aulas, sino que se exige por derecho, que participe y aprenda de una educación de calidad para todos y con todos; y, por otro lado, las críticas al modelo de la integración, que ya no es acorde con las nuevas ideas y concepciones sobre la diversidad y la respuesta educativa que se le viene dando. Aunque esos dos motores empujan con fuerza hemos de apuntar que no es un proceso fácil y que está lleno de obstáculos y barreras como veremos.

A partir de la década de los 90 hubo en el ámbito internacional, no en España (en donde aún se está iniciando en la práctica el modelo de la integración), un impulso notable de la escuela inclusiva, como hemos visto a partir de las Conferencias de Tailandia y de Salamanca. Existe un creciente interés en todo el mundo por la escuela inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011). Existe una fuerte presión internacional por reformar la escuela, (Wehmeyer, 2009), aparecen nuevas concepciones respecto a la discapacidad, comienzan a tomar fuerza nuevas ideas sobre el derecho de todos a una educación de calidad en la que no se excluya a nadie, en la que se acepte de manera plena la diversidad de todos los alumnos, en la que se adapte el sistema para responder a las necesidades de todos y en la que se ofrezcan las mismas oportunidades educativas y de éxito para todos.

Poco a poco y sobre la base de estas ideas originarias, se fueron produciendo críticas al modelo de integración implantado años atrás. Críticas que aceleran y reclaman el cambio de modelo educativo con varios argumentos.

Autores como Giné (2009) afirman que el modelo de integración resulta insuficiente y a veces equívoco. Se centra en las necesidades de unos pocos, no de todos, mientras que lo que se debe hacer es apostar por una concepción de centro educativo abierta a la diversidad de todos. El modelo de integración debe abandonarse, pues se dirige a unos pocos alumnos, no a todos. Además, este modelo de la integración aún pone énfasis en el déficit del sujeto, en la idea de que el origen de las dificultades está en la persona. En este sentido, el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. (Giné, 2009).

De la mano de López Melero (2004) contamos con una crítica sobre el modelo de la integración realmente interesante. Nos dice este autor que el modelo de la integración no cumplió las expectativas esperadas: se ha producido una integración física, pero no real. No se ha producido un verdadero cambio de pensamiento en los centros ni una organización curricular que elimine las desigualdades. No se comprendió que la integración no supone solo que unos cuantos alumnos, antes excluidos, se incorporen a las aulas ordinarias y se les intente adaptar el currículo. No se entendió que la integración debió suponer cambios importantes en la forma de pensar de los profesores, en la forma de entender la escuela y la diversidad, cambios importantes en la organización escolar y en el currículo y en el sistema escolar en general. La integración ha logrado que los alumnos excepcionales estén en las aulas, pero no que sean verdaderos partícipes de lo que allí se trabaja.

Por otro lado, López Melero (2004), coincidiendo con Arnáiz (1996), nos indica que el modelo de la integración parte, erróneamente, del derecho de las personas excepcionales a estar integrados, como si ese derecho estuviera separado de los derechos del resto de las personas; mientras que el modelo de la inclusión parte de un marco más general de los Derechos Humanos, la inclusión es un derecho de todos.

Por otro lado, el concepto de necesidades educativas especiales es un concepto más que un derecho, no supone cambios profundos en la cultura escolar; se habla de necesidades educativas especiales para referirnos a un tipo específico de alumnado que las presenta, diferente del resto, como si hubiera dos tipos de necesidades, dos tipos de desarrollo, dos tipos de aprendizaje y dos tipos de educación; este concepto nació para hacer énfasis en la ayuda, en los recursos, en el apoyo que un alumno pueda precisar en un momento dado para aprender y progresar, pero se ha convertido en un concepto que pone énfasis en el alumno para etiquetarlo y sacarlo del aula ordinaria, generando una exclusión encubierta (Echeita, 2006). La inclusión busca cambios profundos en los sistemas educativos, no en las personas, para ello es preciso construir una cultura escolar y un currículo que incluya las diferencias y excluya las desigualdades (López Melero, 2004).

El este modelo de la integración (Muntaner, 2010), limita posibilidades a las personas con más dificultades de desarrollar sus potencialidades, de mejorar su autoestima, de facilitar la socialización, de construir su identidad, entre otras.

El modelo de la integración no ha conseguido los objetivos que pretendió desde sus inicios, ni su finalidad última: “que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades en la escuela de su barrio, junto a sus hermanos y amigos, y en su contexto social” (Arnáiz, 1996, p.26).

La integración supone aceptar, por derecho, en la escuela ordinaria a personas que antes habían estado excluidas (Arnáiz, 1996), haciendo que se adapten al contexto escolar ordinario, proponiendo adaptaciones del currículo individuales o para pequeños grupos, llevadas a cabo normalmente fuera del aula ordinaria, por profesores especialistas de apoyo o compensatoria (al menos en Educación Secundaria) para atender las diferencias. La inclusión plantea la educación como un derecho de todos, no de unos pocos a recibir

ayudas, apoyos, etc. Por otro lado, se viene observando que el modelo de integración no es compatible con currículos comunes, rígidos y academicistas, que no responde a la diversidad de expectativas y necesidades de los alumnos, que genera prácticas segregadoras. No se han producido en la práctica los cambios necesarios a nivel organizativo, curricular y metodológico, al menos no los suficientes.

La integración supone que el centro de los problemas y dificultades están en el alumno y que se precisan adaptaciones especiales para que el alumno se acomode al sistema. Así ese énfasis en las dificultades del alumno hacen ver el fracaso escolar como fruto de las características del alumno o de sus familias, cuando en realidad en lo que debemos poner énfasis es en la identificación y abordaje de las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Este modelo genera la formación de grupos, en base a diagnóstico de las necesidades que conducen a la categorización y a la discriminación y en definitiva a una auténtica exclusión dentro del entorno escolar ordinario. La categoría de *necesidades educativas especiales* genera nuevas formas de segregación, aunque más sutiles, dentro de la enseñanza general (Ainscow y Miler, 2008).

En síntesis, la literatura especializada critica el modelo de integración porque se dirige a unos pocos alumnos, a los que antes estaban excluidos, no a todos. Se centra en las limitaciones del alumno. Se basa en la categorización y en el diagnóstico para hacer programas especiales y para determinar si el alumno puede adaptarse a la escuela ordinaria. Se produce segregación dentro de la propia escuela ordinaria, pues las adaptaciones se llevan a cabo en contextos diferentes al grupo clase. El concepto de necesidades educativas especiales ya no sirve, clasifica, forma grupos segregados dentro de la escuela ordinaria. Es preciso buscar nuevas formas de pensar, sentir y actuar.

Frente a esta crítica al modelo de la integración, los autores mencionados, así como otros muchos, apuestan por el modelo de la inclusión. Veamos ahora algunas ideas acerca de esta transformación.

La educación inclusiva se presenta como un derecho. Implica que todo el alumnado de una determinada comunidad aprenda junto, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. La escuela inclusiva no contempla mecanismos de selección ni de segregación; busca hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, tanto los que precisan apoyos como los que no los necesitan.

En contraposición al modelo de la integración, en el nuevo modelo de la inclusión, la preocupación ya no es si el alumno podrá adaptarse a la escuela, sino qué cambios y cómo deben hacerse en la escuela, cómo se puede transformar la escuela para aceptar la diversidad y responder a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

Muntaner (2010) hace un análisis del proceso seguido hasta los planteamientos actuales de la integración a la inclusión y afirma:

En estos 25 años hemos seguido trabajando, investigando y estudiando la realidad educativa para ir más allá del desafío de la integración. Hoy sabemos y defendemos que la integración es solamente un escalón más en esta lucha por mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos, pero que es insuficiente y limitada. Hoy defendemos y trabajamos para desarrollar un nuevo modelo educativo, un modelo global: la educación inclusiva (Muntaner, 2010, p. 1).

Los profesores Booth y Ainscow (2002) autores del Index for Inclusion, que comentaremos más adelante, proponen sustituir los términos “integración del alumnado con necesidades educativas especiales” por el de “educación inclusiva” por ser menos restrictivo, abarcar a todo el alumnado; y cambiar el término de “necesidades educativas especiales” por el de “barreras para el aprendizaje y la participación” de todos los alumnos. Aducen, entre otros argumentos, que al etiquetar a un alumno con necesidades educativas especiales se generan expectativas bajas por parte de los profesores. Además alegan a que se corre riesgo de desatender otras dificultades experimentadas por otros alumnos. La participación en educación implica ir más allá que el simple acceso o que el simple “estar” en un lugar. La participación con otros supone aprender todos juntos en las clases regulares en las que todos colaboran y se implican activamente con lo que allí se está enseñando y aprendiendo. Y lo que es más importante, cuando un alumno con dificultades participa en una clase ordinaria implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Uno participa con otro cuando éste es reconocido como persona semejante y le acepta por quién es y por lo que es (Booth y Ainscow, 2002).

Verdugo (2003) lo expresa así:

...el énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales (físicas y del comportamiento de los individuos y de las organizaciones) necesarias para que el ambiente en el que el individuo se integra pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad. (Verdugo, 2003, p.8)

Pilar Arnáiz (1996) señala la importancia del cambio del modelo de integración al de inclusión. Indica concretamente que todos los niños necesitan estar incluidos en al fin en la vida social, deberán estarlo pues también en la educativa. Mientras que integración supone integrar (valga la redundancia) a alguien que previamente estaba excluido, la inclusión pretende no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria (Stainback y Stainback (2009).

Wehmeyer (2009) habla de fuerzas que están empujando al cambio como la presión internacional por transformar la escuela, los avances en investigación, nuevos modos de conceptualizar la discapacidad, etc. Estas fuerzas deben hacer que los educadores reconsideremos los enfoques históricos y los modelos de intervención derivados de los mismos. Fuerzas que nos hacen...“pasar de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas a diseñar verdaderos apoyos generalizados. Nos hacen cambiar servicios segregados, separados, por prácticas inclusivas” (Wehmeyer, 2009 p. 47).

Este mismo autor, Wehmeyer (2009) nos habla de tres tipos de prácticas de inclusión que reflejan los diferentes momentos por los que ha pasado la atención a las

personas diferentes en los últimos tiempos: las prácticas de inclusión de primera generación, cuyo objetivo se limitaba a ubicar a los alumnos en las aulas ordinarias, las prácticas de inclusión de segunda generación se centraron en los apoyos, métodos y estrategias para ayudar a los alumnos con dificultades o necesidades educativas especiales ya ubicados en las aulas ordinarias, y las prácticas de inclusión de tercera generación (actualmente) que se centran en el aprendizaje de los alumnos, no preocupa tanto el lugar, sino preocupa lo que aprenden los alumnos con un currículo flexible y universal para todos en el que quepan intervenciones que beneficien a todos los alumnos.

En este contexto aparece la educación inclusiva que supone la aplicación de estrategias que respondan a la diversidad de todos los alumnos. Aparece la idea de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno y que los sistemas educativos deben ser capaces de ofrecer oportunidades reales y equivalentes de aprendizaje en todos los tipos de escuelas.

Así pues, el paso del modelo de integración escolar al de inclusión no responde a una razón única, sino a múltiples factores y motivos complejos. La presión internacional por reformar la escuela, los resultados *pobres* y las deficiencias observadas del modelo de integración escolar, los avances en las concepciones respecto a la diversidad y la discapacidad o las investigaciones sobre prácticas e intervenciones educativas, etc. son algunos motores que impulsan la aparición del modelo de escuela inclusiva.

Parrilla (2002) no percibe un cambio tan drástico de la integración a la inclusión, como ocurrió de la segregación a la integración. Para este autor, la inclusión no es un nuevo enfoque, sino “un reenfoque, un reorientar una dirección ya tomada, un corregir los errores atribuidos a la integración escolar” (Parrilla, 2002, p. 24). Supone eso sí, un enriquecimiento ideológico y conceptual respecto de la integración.

Por otro lado, observamos que ese paso no es tan nítido en la práctica como aparece en la investigación, en la literatura especializada o en la legislación. Cuestión que abordaremos más adelante. Han pasado casi veinte años desde que se observara la necesidad de revisar el modelo de la integración y vemos que se ha avanzado poco. Una vez más constatamos cómo la literatura especializada va muy por delante de los cambios en concepciones, normativas y prácticas educativas. Una vez más comprobamos que los cambios hacia una escuela sin exclusiones no tienen que ver tanto con la didáctica, sino que se relacionan más con los valores y por ello se exigen cambios en docentes en sus pensamientos y en sus prácticas. No se puede permitir la segregación en las escuelas. (López Melero, 2004)

2.3-Modelo de la integración versus modelo de la inclusión: Algunas claves diferenciadoras

Ya venimos perfilando algunas de las diferencias importantes entre ambos modelos. Por tener una simple, pero muy gráfica, visión de los diferentes modos de escolarización de los alumnos, reproducimos la figura 84. Hacemos notar que la inclusión, no se refiere solo a la presencia de todos los alumnos en el contexto ordinario, sino sobre

todo a la participación y aprendizaje de todos en el marco común y ordinario. Más adelante explicaremos lo que supone el concepto de participación. Luego estamos ante modelos bien diferentes, pese a que se tiendan a confundir, sobre todo cuando se adopta una concepción reduccionista y se piensa que el modelo hace referencia exclusivamente a los alumnos vulnerables., creyendo que se trata del modelo de necesidades educativas especiales, de “lo mismo”, pero con diferente nombre.

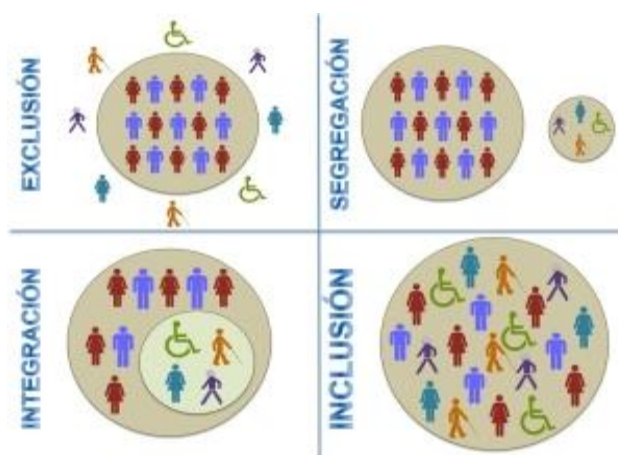


Figura 84. Modos de escolarizar en una imagen.

Fuente: Tomado de Diario La Marina Plaza (2 de junio, 2014)

Esquemáticamente, Arnáiz (2003) establece las diferencias entre integración e inclusión educativa de la siguiente manera:

Tabla 71

Diferencias claves entre integración e inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Competición	Cooperación/solidaridad
Selección	Respeto a las diferencias
Individualidad	Comunidad
Prejuicios	Valoración de las diferencias
Visión individualizada	Mejora para todos
Modelo técnico-racional	Investigación reflexiva

Fuente: Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Elaboración propia.

Arnáiz (2003) afirma que, en contra del modelo educación especial, segregada, basada en el modelo médico, centrado en el déficit del alumno, etc., la escuela inclusiva abarca nuevas vías para atender a la diversidad con las premisas siguientes:

- Una educación de calidad para todos. No una educación diferente para algunos.

- Implica a todos los alumnos del centro, no a unos pocos.
- Todos tienen derecho a un currículo valioso. No un currículo devaluado para algunos.
- Exige y requiere la participación de los alumnos en los currículos y reducir la exclusión. No segregar, no clasificar para ofrecer currículos diferenciados.
- Considera la diferencia de forma digna y valora a todos sus miembros. Enfatiza una cultura escolar sobre la diversidad y la diferencia.
- El currículo como un medio esencial para afrontar las necesidades de todos los alumnos y responde al principio de igualdad de oportunidades.

Parrilla (2002) resalta una diferencia importante entre ambos modelos, lo expresa claramente así:

La educación inclusiva no es mantener a los alumnos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que profesores especialistas den respuestas a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos a todos los alumnos. (Parrilla, 2002, p.25)

Casanova (2011b) expresa claramente la diferencia clave, porque de ella se derivan todas las demás, entre integración e inclusión. Viene a decir esta autora que cuando se habla de "integración", se pretende fundamentalmente adaptar al alumno a la situación escolar, apoyándole con los medios precisos para que desarrolle sus capacidades de la mejor manera posible. Es el alumno quien debe integrarse en el medio al que se incorpora, aunque se le proporcionen apoyos en función de sus necesidades. La "inclusión", tiene un enfoque diferente: supone la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que sea capaz de educar a todos los alumnos, independientemente de sus características personales.

López Melero (2004) lo expresa así en numerosas ocasiones: “hay que cambiar los sistemas educativos no a las personas excepcionales”

En esta misma línea Arnaiz (1996) destaca que si la integración supone que el estudiante “encaje” con la estructura escolar establecida para la mayoría, la inclusión supone cambiar o construir un sistema que haga frente a las necesidades de todos y de cada uno, no solo de los alumnos con discapacidades. Destaca además esta autora, la gran responsabilidad de los docentes en este modelo inclusivo.

Mientras que el modelo de la integración se basa en la normalización, en integrar a alguien que estaba excluido previamente por tener necesidades especiales, para ello se proponen medidas educativas como las que hemos visto en Capítulos anteriores. La inclusión en cambio se presenta como un derecho humano, por lo tanto es prioritario y abarca a todos los alumnos.

Ainscow y Miles (2008) apuntan que la palabra “integración” se ha utilizado para aquellos procesos educativos a través de los cuales ciertos niños/as reciben apoyos con el objetivo de que participen los programas existentes en los centros educativos; por el contrario, el concepto de “inclusión” parte de un deseo de reestructuración del programa

de los centros, con el objetivo de responder a la diversidad del alumnado buscando la calidad y la equidad en la educación.

A modo de resumen, la Tabla 72 que presentamos a continuación destaca algunas ideas claves que son diferenciadoras de ambos modelos.

Tabla 72

Comparación modelo integración y modelo de inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Alguien no encaja bien en el Sistema y por lo tanto hay que “integrarle” adaptando el currículo, incorporando ayudas pedagógicas, recursos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Hay que modificar el Sistema para hacer frente a la educación de todo el alumnado. Todo alumno tiene derecho a una educación de calidad con todos: estar, aprender y participar.
<ul style="list-style-type: none"> Se basa en el derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales a la normalización e integración 	<ul style="list-style-type: none"> Se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario a todos los niveles y que, además, se dirige a todos los alumnos y a todas las personas, pues la heterogeneidad es entendida como normal. Lo normal es lo diferente, lo diverso.
<ul style="list-style-type: none"> Se centra en los alumnos con necesidades educativas especiales, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todos los alumnos. Se trata de una organización en si misma inclusiva, en la que todos sus miembros están capacitados para atender la diversidad.
<ul style="list-style-type: none"> Propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> Propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas estas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.
<ul style="list-style-type: none"> Supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación. Una parte de la población escolar que se encuentra fuera del sistema educacional regular se plantea que debe ser integrada a éste. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. 	<ul style="list-style-type: none"> Supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de modo tal que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar. Hay que cambiar los sistemas, no las personas. Importa la participación y el aprendizaje y los cambios que la escuela debe de realizar para que estos se produzcan con calidad y equidad.

Fuente. Blog *la Escuela Inclusiva*. Elaboración propia.

Como cierre de este apartado reproducimos las palabras de Marchesi (2000) que sintetizan los tres momentos claves en la evolución de la educación especial (segregación, integración e inclusión), que ha resultado ser también la evolución de la atención y respuesta a la diversidad como veíamos en el Capítulo II.

La educación especial ha sido sinónimo durante muchos años de la educación de los alumnos con alguna discapacidad. En las dos últimas décadas, esta concepción se ha ido lentamente transformando de la mano de un nuevo concepto, el de necesidades educativas especiales, que pone el acento fundamentalmente en las demandas educativas del niño y en las adaptaciones que debe realizar el sistema educativo, los centros y la práctica docente en el aula para proporcionar una respuesta educativa adecuada. En los últimos años se ha producido un nuevo cambio: de las necesidades educativas especiales, y por tanto, de la reforma de la educación especial, se ha pasado a un enfoque más global y profundo que se resume en la conceptualización de las escuelas inclusivas” (Marchesi, 2000, p. 21).

Llegados a este punto, tras haber señalado los orígenes y desarrollo de este novedoso modelo educativo, nos adentramos en profundidad en el concepto de educación inclusiva.

3.- CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Ya se vienen reflejando algunas ideas importantes que definen y conceptualizan el modelo de escuela inclusiva. Por otro lado, abundante es la literatura sobre el tema, y casi todos los autores coinciden afirmar que la educación inclusiva es un concepto polifacético. Porque como afirma Echeita (2008), inclusión “hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad” (p.10). Es una realidad multidimensional (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013). Nosotros, al final del apartado, extraeremos las ideas esenciales sobre este concepto.

3.1.- Diversidad de concepciones.

Al realizar una revisión bibliográfica acerca del tema, hemos podido observar que hay diversas ideas acerca del concepto de inclusión, debido a que muchas de ellas se mezclan con posturas más tradicionales y más próximas al modelo de integración (Ainscow y Milles, 2008).

El término educación inclusiva o inclusión educativa es confuso (Muntaner, 2010; Echeita y Ainscow, 2011; Pujolàs, 2012). La idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (Echeita, 2006, 2008; Escudero y Martínez Domínguez, 2011; Echeita y Ainscow, 2011). No hay unanimidad en ofrecer una definición consensuada (Echeita et al. (2013).

En el Documento de Referencia de la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra en 2008 (a la que haremos alusión más adelante) titulada “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” también se afirma que no existe unanimidad en lo que al concepto de inclusión se refiere, coexiste una variedad de versiones sobre lo que significa y lo que implica (UNESCO, 2008a).

Aseguran varios autores, entre ellos Ainscow y Miles (2008), que esa imprecisión en la definición o en el concepto de escuela inclusiva, genera inseguridad y desorientación respecto de hacia dónde queremos ir, afecta verdaderamente al desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela o limita el desarrollo y la implementación de un modelo de escuela inclusiva. Así, estos mismos autores señalan cinco perspectivas conceptuales diferentes para el concepto de inclusión: la primera vinculada al mundo de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales, la segunda relacionada con los alumnos que tienen problemas de conducta, la tercera perspectiva referida a grupos vulnerables como minorías étnicas, grupos sociocultural y económicamente desfavorecidos, etc., Una cuarta dimensión del concepto de inclusión es la que se refiere a la promoción de una escuela para todos (única, sin segregaciones) y la última perspectiva es la de una educación para todos, garantizar el derecho de todos a la educación (Ainscow y Miles, 2008).

Muntaner (2010) hace una recopilación de varios autores acerca de las diferentes concepciones de educación inclusiva. Ha sintetizado hasta seis diferentes, que recogemos a continuación:

- La educación inclusiva es aquella que se ocupa de la educación de las personas que, por diferentes causas, normalmente asociadas a condiciones de discapacidad, necesitan programas, recursos y ayudas extraordinarias para progresar en la escuela ordinaria. En este sentido se confunde integración con inclusión.
- Inclusión como respuesta a los problemas de conducta. Para muchos profesores la escuela inclusiva es la que acoge a alumnos con problemas de conducta y emocionales. En esta postura se observa como el alumno problemático es aquel que tiene una conducta desajustada y la inclusión consistiría en *admitirle* también en el centro educativo.
- Inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión escolar por causas de carácter social: alumnos absentistas, en riesgo de abandono escolar prematuro, etc.
- Inclusión asociada a la idea de una escuela para todos, común, no selectiva y comprensiva.
- Inclusión como “Educación para todos”. hace alusión a la cantidad de niños en distintos países del mundo que no están escolarizados y que precisan urgente escolarización.
- Inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.

Vemos cómo las dimensiones que recoge Muntaner (2010), engloban a las de Ainscow y Miles (2008). Nos interesa remarcar que al hablar de inclusión, no siempre nos estamos refiriendo a los mismos conceptos, lo que hace de la inclusión algo complejo, difícil de definir, sin consenso, etc. Esto genera, como señalan muchos autores, dificultades en la implementación del modelo inclusivo en los sistemas educativos.

3.2.- Concepción actual de inclusión

Aunque existe diversidad de ideas acerca del concepto de inclusión, es más frecuente, señala Blanco (2008), que se relacione inclusión con la atención a las personas con necesidades educativas especiales en el contexto ordinario, igualando equivocadamente el concepto de integración con el de inclusión. A menudo se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación (Ainscow y Miles, 2008). El término de inclusión aparece siempre vinculado al de necesidades educativas especiales (Giné, 2009; Echeita y Ainscow, 2011).

En realidad se trata de dos enfoques muy diferentes como hemos visto. Esta confusión hace que las políticas de inclusión se consideren como pertenecientes al ámbito de la educación especial, y así queden sin considerar las exclusiones y discriminaciones que se dan dentro del propio sistema educativo. Sin embargo, cada vez es más aceptado el término inclusión haciendo referencia a un cambio más amplio, que supone la atención a la diversidad de todos los alumnos (Ainscow, 2003). La inclusión, al presentarse como un derecho humano, debe ser un principio de las políticas y programas educativos generales (ordinarios) para que nadie quede excluido y la educación sea para todos de calidad. Se trata en realidad de un planteamiento nuevo de todo el sistema educativo.

Ante esta posible asociación que se hace del concepto de inclusión como algo perteneciente al ámbito de las necesidades educativas especiales dentro del modelo de integración, Booth y Ainscow (2002) afirman que “La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEEs). Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros”. (Booth y Ainscow, 2002, p.20). La inclusión debe extenderse a todos los aspectos de la vida de la escuela, algo que esté en el corazón de la escuela, no solo a la educación especial, a aquellos alumnos con necesidades especiales. Este modo de entender la educación inclusiva beneficiaría a toda la escuela, a los alumnos con necesidades especiales y a aquellos que pudieran sufrir las presiones de la exclusión (Ainscow, 2003).

Giné (2009), además de asegurar que la inclusión se asocia frecuentemente al ámbito de las necesidades educativas especiales, también es frecuente encontrarlo vinculado a la respuesta a los problemas emocionales y de conducta de los alumnos, a problemas que, en la escuela amenazan a la salud del profesor y ponen en riesgo la convivencia en el centro. Otras veces también se asocia el concepto de inclusión con la atención a grupos en riesgo de exclusión como inmigrantes, gitanos y otros colectivos vulnerables. Entender así la inclusión, es desfocalizar la atención sobre lo que realmente significa. La inclusión debe entenderse como la promisión de una escuela para todos (Giné, 2009).

Según Muntaner (2010) los objetivos fundamentales de la escuela inclusiva son: “La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones. La lucha contra la exclusión y la segregación en la educación” (Muntaner, 2010, p.7). Afirma también este autor que existe cada vez un mayor consenso internacional en pensar que la

inclusión no se relaciona tanto con las necesidades especiales, sino que se relaciona con ideas como:

- La inclusión es una cuestión de valores: reconocimiento de derechos, respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, etc.
- Incluir es incrementar la participación del alumnado en el currículo, la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos.
- Transformar cultura, organización, normativa de los centros, así como las prácticas para responder a la diversidad de todos los alumnos.
- Considerar la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos y no sólo de aquellos con discapacidad o con necesidades especiales.

Echeita (2006, 2008), Echeita y Ainscow (2011), Echeita et al. (2013), entre otros, señalan varios rasgos esenciales que debe contener el concepto de escuela inclusiva:

- Implica el derecho de todos a una educación de calidad en el centro ordinario. Supone reconocer la dignidad e igualdad como derechos (Echeita et al. (2013).
- La inclusión es un proceso que supone la aceptación plena de la diversidad de los alumnos, percibirla como enriquecedora para todos y la búsqueda constante de modos de dar la mejor respuesta posible a la misma. Valorar y comprender la diversidad (Echeita et al. (2013).
- La inclusión educativa se entiende como “la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” pensar en que “...condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas” (Echeita, 2008, p.11)
- Se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos que comprende “el deseo de sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades,...)” (Echeita, 2008, p.10).
- La inclusión busca la presencia (el lugar en el que son educados los alumnos), la participación (modos de estar en la escuela, las experiencias que viven los alumnos, el bienestar personal y social, etc.) y el éxito de todos los estudiantes (resultados de aprendizaje). Las tres variables han de considerarse interrelacionadas.
- La inclusión requiere la identificar y eliminar de barreras que impiden u obstaculizan el derecho a una escuela inclusiva: creencias, actitudes, culturas, políticas y prácticas que general exclusión, marginación o fracaso escolar. La Guía de Booth y Ainscow (2002), adaptada por López, Durán, Echeita, Giné, Miquel, Moratalla y Sandoval (2002), puede ser un buen instrumento para identificar y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, como comentaremos al final del Capítulo, donde explicamos esta Guía por la trascendencia que estos materiales están teniendo en varios países, entre ellos el nuestro.
- La inclusión pone especial atención en grupos de alumnos “más vulnerables”, que están en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Para ellos se necesita

adoptar medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

- Educación inclusiva abarca de manera sistémica a todas las personas de la escuela y a todos los elementos involucrados (currículo, formación de profesores, liderazgo...). Se puede identificar con educación de calidad para todos (Echeita, 2008).

Por su parte Pedro Martín (2005), coincidiendo con los autores citados anteriormente, hace una síntesis de los aspectos que caracterizan a las escuelas inclusivas:

- Aumenta la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión
- Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para atender a la diversidad del alumnado.
- Se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables, no solo a los que etiquetados de Necesidades Educativas Especiales.
- Supone la mejora de las escuelas.
- Se preocupa por superar las barreras para el acceso y la participación.
- La diversidad es un valor, una riqueza, para mejorar el aprendizaje de todos; no se percibe como un problema a resolver.
- La inclusión va más allá del centro educativo: supone ayuda y relaciones entre centros y sus comunidades.

Remarcamos el énfasis que pone este autor, como tantos otros, en aspectos como la participación de todos, la necesidad de cambiar la cultura, las políticas y las prácticas escolares, la mejora para todos y la percepción positiva de la diversidad.

Ainscow y Miles (2008) hacen hincapié en que la inclusión se caracteriza por estos rasgos:

- El proceso por el cual la participación de los estudiantes en los currículos, culturas y comunidades de escuelas locales aumenta y su exclusión disminuye;
- La reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes en su localidad;
- La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones exclusionistas, no sólo de los disminuidos o de los que se cataloga como “alumnos con necesidades educativas especiales.

(Ainscow y Milles, 2008, p.23-24).

Echeita et al. (2013) entienden la inclusión, en su faceta más práctica, como proceso dirigido a eliminar barreras para la presencia, participación y aprendizaje que generan exclusión, segregación, marginación y fracaso y abandono escolar. Estos autores explicitan la vinculación entre escuela inclusiva y fracaso escolar. Explican que la *presencia* se refiere a la segregación en espacios separados (aulas de Pedagogía Terapéutica, aulas de Educación Compensatoria, Programas de Diversificación Curricular); *la participación* es la clave en tanto que supone la calidad de las experiencias educativas de cada alumno, la

preocupación por su bienestar emocional, personal y social, que las tareas escolares refuercen la autoestima, tengan sentido para el alumno, se realicen de forma activa y con otros, se encuentre a gusto realizándolas y después satisfecho del esfuerzo, que se encuentre valorado y reconocido por lo que uno es en esa participación y colaboración, etc.

Señalan estos autores que el concepto de participación engloba más aspectos emocionales que el propio de inclusión y prefieren utilizarlo frecuentemente; *el aprendizaje* se refiere a que todos pueden tener éxito en el aprendizaje y el rendimiento, éxito escolar para todos y que alcancen el mayor rendimiento posible, que todos alcancen las competencias básicas y mínimas para participar e incorporarse a la vida social, familiar y laboral. Presencia, participación y aprendizaje de todos llevaría a combatir el fracaso y abandono escolar.

Sanchez- Teruel (2013) destaca que “La educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura” (Sánchez-Teruel, 2013, p. 25). Es la valoración de la diversidad como algo positivo una idea esencial del concepto de educación inclusiva.

En similares términos lo recogen autores como López Melero (2004) quien opina que hay que reconocer y aceptar la diferencia como valor, la diferencia es lo normal y la escuela inclusiva ha de cambiar profundamente la cultura escolar para responder a las personas excepcionales sin lugar a crear desigualdades ni excluir a nadie, ni siquiera de manera encubierta, como se muestra en prácticas segregadoras que se vienen desarrollando actualmente.

Algunos encuentros internacionales conceptualizan e impulsan el modelo de escuela inclusiva. Si al inicio del Capítulo comentábamos que los orígenes de la educación inclusiva hay que situarlos en el marco de Conferencias y Declaraciones internacionales (Jotiem, 1990; Salamanca, 1994), diremos ahora que, a partir de ahí, se han ido celebrando nuevos encuentros internacionales auspiciados en su mayoría por la UNESCO. Tales encuentros han contribuido a conceptualizar y definir la inclusión.

La Conferencia Internacional de Educación (CIE) se reúne en noviembre de 2008 en Ginebra. El tema de esa 48ª reunión de la CIE es: “La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”. Abordaremos tres documentos publicados por la UNESCO en 2008: el Documento de Referencia (UNESCO, 2008a, ED/BIE/CONFINTED 48/3), el documento de Presentación (UNESCO, 2008b, ED/BIE/CONFINTED 48/4) y el documento Conclusiones y Recomendaciones (UNESCO, 2008c ED/BIE/CONFINTED 48/5). Por la relevancia de ese Encuentro para la conceptualización de la inclusión, veamos algunas ideas propuestas.

Se recuerda en esta Conferencia que, en los países ricos, muchos jóvenes salen de la escuela sin la titulación que corresponde, a otros se les deriva a servicios especiales, alejados e contextos y expectativas regulares, y otros muchos deciden abandonar porque lo que se enseña en las escuelas no parece que les vaya a ser de utilidad en la vida. No podemos evitar al redactar estas líneas, recordar las cifras expuestas sobre el absentismo, el

abandono escolar y el fracaso escolar en España. Echeita y Ainscow (2011) recogen esta idea, casi literalmente, del modo siguiente:

En países más ricos, muchos jóvenes terminan la escuela sin tener aptitudes significativas, otros son dirigidos hacia distintos tipos de alternativas que les privan de la experiencia de una educación formal, y otros sencillamente deciden abandonar la escuela pues consideran que las lecciones que esta ofrece son irrelevantes en sus vidas. (Echeita y Ainscow, 2011, p.3)

Se afirma en el documento de Presentación de la Conferencia (UNESCO, 2008b) que la educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños y que la educación inclusiva que es crucial para lograr una educación de calidad y equitativa para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas.

La educación inclusiva no es ya la educación de algunos alumnos con necesidades especiales que promueve la integración en las escuelas regulares. Ya no se puede asociar exclusivamente a la discapacidad y a las “necesidades educativas especiales”, para la integración de los niños en las escuelas comunes, respondiendo a esas necesidades con medidas remediales y correctivas, estableciendo y aumentando el número de escuelas especiales, de estructuras curriculares diferenciadas, y de docentes de educación especial. Concepciones y prácticas que han desembocado en el aislamiento y la segregación de los alumnos. Por el contrario, el término inclusión en el campo educativo “implica la creación de una cultura escolar interesada en el desarrollo de formas de trabajo que intentan reducir las barreras a la participación de los estudiantes” (Ainscow, 2003, p.323)

Vemos como internacionalmente se considera que la educación inclusiva abarca un concepto más amplio, alude a una escuela diferente que apoya y atiende la diversidad de todos los educandos. Esto supone aceptar con absoluta convicción que la educación es un derecho humano fundamental de todos. La educación inclusiva tiene por objeto eliminar totalmente la exclusión, ser el cimiento de una sociedad más justa y asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente para todos, independientemente de cuáles sean sus circunstancias y características personales.

En el documento publicado por la UNESCO (2008c) sobre las Conclusiones y Recomendaciones, a partir de la Conferencia de Ginebra que venimos comentando, destacamos las siguientes afirmaciones y premisas:

- La educación inclusiva es un proceso que pretende ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y eliminando toda forma de exclusión.
- Una educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Que se adopten el enfoque de la educación inclusiva para el logro de los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) y para contribuir así a la construcción de sociedades más inclusivas.

- Se apuesta por un concepto más amplio de educación inclusiva que sea capaz de responder a las distintas necesidades de todos los educandos, y que dicha educación sea al tiempo pertinente, equitativa y efectiva.
- Necesidad de una educación inclusiva para alcanzar una educación de calidad para todos mediante procesos innovadores de desarrollo curricular. Diseños curriculares efectivos, con un enfoque flexible para dar cabida a todas las necesidades y situaciones.
- Enfatizar el rol de los docentes para responder a las diferentes expectativas y necesidades de los alumnos: formación e investigación sobre procesos de aprendizaje relacionados con la educación inclusiva.
- Se insta a los Gobiernos a favorecer la escuela inclusiva y dotarla de recursos necesarios para que cumpla su cometido con la máxima calidad.

En resumen, en esta Conferencia Internacional de Ginebra (2008) se sientan las bases para la expansión del concepto y de las prácticas de la escuela inclusiva como un medio eficaz para garantizar el derecho de todos a una educación equitativa, eficaz y de calidad, que responda a las necesidades de todos los alumnos, necesaria para el desarrollo de los individuos y de las personas. Esta educación exige diseños curriculares nuevos, formación de docentes, investigaciones innovadoras, recursos, etc.

Una vez más, desde foros internacionales, se reclama la urgente necesidad de una escuela inclusiva por derecho, por justicia, por beneficio y desarrollo personal de todos, para la cohesión social y para crear sociedades más justas y democráticas.

Vemos pues, como aunque existen diferentes ideas o rasgos que configuran el concepto de inclusión, se va perfilando y definiendo una conceptualización cada vez más comúnmente aceptada por la mayoría de los autores, investigadores, gobiernos, administraciones educativas y normativas. Esos rasgos o ideas constituyen las tendencias más actuales para definir el nuevo modelo de escuela inclusiva, cada vez más diferenciado del modelo de la integración. Este nuevo modelo, tiene como eje fundamental la identificación y eliminación de barreras que impiden o dificultan la participación, el aprendizaje y el éxito de todos, excede del ámbito de los alumnos etiquetados como alumnos con necesidades educativas especiales, encierra la idea de la diversidad como valor y rechaza culturas, políticas y prácticas que etiquetan, segregan o excluyen.

3.3.-Definición de inclusión

Al ser el concepto de inclusión, un concepto construido procesualmente a partir del modelo de integración y este a su vez del modelo del déficit (como ya vimos), hemos presentado primeramente (en el apartado anterior) los rasgos, ideas, nociones y perspectivas que lo configuran. Pasamos ahora a recoger esas mismas ideas en definiciones más textuales, pretendiendo sintetizarlas.

En la literatura revisada encontramos que existen varias definiciones sobre inclusión o escuela inclusiva. Destacamos la que presenta la UNESCO (2008) (ya

anteriormente expuesta en otro documento de esta misma Organización) por ser la que en mayor número de ocasiones hemos encontrado citada por diversos autores (Muntaner, 2010; Echeita y Ainscow, 2011, etc.).

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005, citado por UNESCO, 2008b, p. 8).

Además de ser la definición más citada, a nosotros nos parece la más completa, puesto que va recogiendo, a lo largo de la misma, las ideas centrales del modelo inclusivo: proceso, responder a la diversidad, participación, reducir la exclusión, supone cambios en el sistema educativo, comprende también otros entornos de aprendizaje, engloba a todos y la diversidad enriquece. Ideas, que como decimos sintetizan el modelo de educación inclusiva.

De un modo más concreto y directo, Mel Ainscow (2003), haciendo referencia a una publicación de Ofsted (agencia de inspección educativa en Inglaterra) en la que se dan instrucciones a inspectores y colegios define así las escuelas inclusivas:

Desde el punto de vista educativo, un colegio inclusivo es aquel en el que se tiene en cuenta la enseñanza y el aprendizaje, los logros, actitudes y bienestar de todos los jóvenes. Las escuelas eficaces son las escuelas inclusivas desde el punto de vista educativo. Esto se refleja, no solo en el rendimiento, sino también en sus valores y actitudes, así como en su voluntad de ofrecer nuevas oportunidades a los alumnos que hayan podido experimentar dificultades previas...Las escuelas más eficaces no son las que dan por hecho la inclusión educativa. Son las que controlan y evalúan constantemente el progreso de los alumnos. Identifican a los estudiantes que pueden quedar excluidos, los que son difíciles de atraer o los que se sienten apartados de alguna forma de lo que la escuela puede proporcionarles (p.320).

Destacamos esa preocupación que debiera tener la escuela por el bienestar emocional de los alumnos y sobre todo por aquellos que más dificultades tienen, por los más vulnerables, por los que como los alumnos del Aula Alternativa, tienen más riesgo de quedar excluidos, de apartarse de lo que la escuela les propone como posibilidad de

aprender. Ya comentábamos en un capítulo anterior como la escuela secundaria, al menos la que conocemos, no tiene entre sus prioridades el principio (que está establecido por Ley) de atención a la diversidad, sino que se manejan como criterios de calidad, el bilingüismo, programas de excelencia, etc. Dejamos estas reflexiones para otro momento y continuamos con la conceptualización de la escuela inclusiva

Hemos recogido algunas ideas más que definen el modelo de inclusión y que reproducimos a continuación.

En el año 2009, la UNESCO publica un documento titulado *Directrices sobre políticas de Inclusión en la educación*. Se establece la educación inclusiva como

...un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009, p. 8).

Quizá la aportación de este documento esté en las referencias explícitas que hace a la calidad. Señala que el movimiento Educación Para Todos se preocupa cada vez más por vincular la educación inclusiva con la educación de calidad. Cinco dimensiones se exponen acerca de la calidad de la educación: las características del alumno, los contextos en los que aprende, los materiales y recursos con los que aprende, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los resultados que se obtienen. La calidad y la equidad son elementos clave para lograr una educación inclusiva. Esta calidad no depende tanto del gasto, sino de los resultados, de las tasas de abandono, de procesos de enseñanza aprendizaje,

Otra idea importante que la UNESCO (2009) aporta a la definición de inclusión es la siguiente: el desplazamiento del foco de las dificultades desde el alumno hacia el contexto, que es el que hay que modificar para responder a las necesidades de todos los alumnos para que aprendan con calidad.

Mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo. En las primeras concepciones se hacía hincapié en que la causa de las dificultades de aprendizaje reside en el propio educando y se pasaba por alto la influencia del entorno en el aprendizaje. Ahora se sostiene, con argumentos de peso, que reorganizar las escuelas ordinarias dentro de la comunidad mediante la mejora de la escuela y una mayor atención a la calidad, garantiza que todos los niños, incluidos aquellos clasificados como niños con necesidades especiales, puedan aprender eficazmente. (UNESCO, 2009, p.14)

Destacamos de esta cita la idea, ya repetida, de que inclusión no hace referencia a la acomodación de unos alumnos al programa establecido, sino que hace alusión a esa necesidad de transformar los sistemas y los entornos de aprendizaje para la atención a la diversidad de todos, en la que todos aprendan y participen.

Por otra parte, Sanchez Teruel (2013), remarca que la escuela inclusiva, promueve el sentido de comunidad educativa en la que se valora la diversidad y en la que todos participan, independientemente de su diversidad:

El fundamento principal de la educación inclusiva no sólo está en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valora explícitamente la existencia de una diversidad en las aulas, supone un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. (Sánchez Teruel, 2013, p.26)

Parrilla (2002) resalta nuevamente la idea de que la educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos que abarca a todos los alumnos y a la igualdad de oportunidades. No solo es cuestión de presencia, sino de auténtica participación de todos. Los procedimientos requieren transformaciones profundas de la escuela en culturas, políticas y prácticas.

La inclusión supone una nueva ética, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades. La educación inclusiva tiene que formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos...

El punto de partida de la inclusión es la igualdad inherente a todas las personas, y de ahí la igualdad de derechos humanos que da pie a todo el desarrollo del movimiento inclusivo. (Parrilla, 2002, p.25)

Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación. Sin embargo, cabe preguntarse si la educación, la escuela, está contribuyendo al desarrollo de sociedades más inclusivas, o, por el contrario, está reproduciendo la exclusión social y generando diferentes formas de discriminación en el interior de los sistemas educativos (Blanco, 2008).

De todo lo expuesto hasta aquí sobre el concepto y definiciones de inclusión, nos llama poderosamente la atención algunas ideas que queremos destacar a modo de síntesis:

- La inclusión busca garantizar el derecho que tiene todos a una educación de calidad que satisfaga sus necesidades de aprendizaje.
- La inclusión es un proceso. No se termina nunca de buscar la mejor forma de atender a la diversidad.
- El modelo inclusivo pone énfasis en la participación, ya no es “estar”, sino lo que importa es participar activamente de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se proponen para todos.
- La inclusión supone el paso de referir la diversidad a *algunos* alumnos etiquetados con necesidades especiales, a considerar la diversidad referida a *todos* como un valor que enriquece los procesos educativos (como veíamos en el Capítulo II).

- La inclusión se preocupa por minimizar y/o eliminar barreras. Lo que dificulta esa participación y el aprendizaje son barreras que hay que eliminar, barreras que están fuera del alumno (Booth y Ainscow, 2002). Cuando se hace referencia a necesidades educativas especiales del alumno, nos estamos centrando en que el problema está en él. El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es más apropiado para hacer énfasis en que lo que hay que modificar está fuera del propio alumno como la falta de recursos, el currículo o métodos de enseñanza inadecuados o las actitudes, que pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de algunos educandos (Ainscow y Miles, 2008).
- Otra idea que se remarca en numerosas ocasiones es la referencia que siempre se hace los colectivos más vulnerables. Actualmente en nuestro sistema educativo son fundamentalmente los inmigrantes, los grupos étnicos minoritarios como los gitanos y los que presentan más dificultades para aprender.

En la figura 85 presentamos, a modo de recopilación, las ideas más importantes que conceptualizan y definen la inclusión.

Orígenes: Jotiem (1990); Salamanca (1994) Educación Para Todos (EPT). Derecho de todos a una educación de calidad	Plantea un cambio de cultura, políticas y prácticas educativas para satisfacer necesidades de aprendizaje	Es un proceso, una tendencia, algo inacabado
Cambiar sistemas y entornos de aprendizaje, no a las personas para que se ajusten a ellos. El alumno no es el problema.	La diversidad es un valor. Lo normal es la diversidad.	Reconoce, acepta la diversidad como valor que enriquece los procesos de enseñanza/aprendizaje
Se valora, acepta y reconoce a todos y cada uno de los alumnos	Se refiere a todos, no solo a los alumnos clasificados como ACNEEs	Presencia, participación, aprendizaje y éxito para todos
Identifica y elimina barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje. No de NEEs	Igualdad de oportunidades	Apuesta por la Equidad y calidad
No excluye a nadie, no segrega, no etiqueta ni clasifica. Aprender juntos. Aprender lo mismo, pero de diferente manera	Crear comunidad. Implicación de toda la comunidad Relación entre centros escolares y la comunidad.	Se preocupa por todos y especialmente por los grupos más vulnerables

Figura 85. Síntesis de ideas acerca de la escuela inclusiva

Fuente: Elaboración propia.

Vemos entonces, que la conceptualización de la inclusión y su definición como proceso, comprende gran cantidad de ideas, pero que todas confluyen y se relacionan con una tendencia a ir modificando culturas, políticas y prácticas educativas para que todos los alumnos participen activamente, aprendan lo máximo posible con calidad, y tengan éxito educativo, especialmente aquellos que más riesgo tienen de quedar excluidos o de no alcanzarlo.

4.- RAZONES PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Prácticamente podríamos resumir este epígrafe con una frase: la razón fundamental que justifica la escuela inclusiva es por derecho y por justicia. Por el derecho que tienen todas las personas a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades de aprendizaje y de desarrollo. Porque es justo que esto sea así.

Lo expresan Escudero y Martínez Domínguez (2011) del siguiente modo: “El reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico” (p. 88). Y este derecho solo lo puede garantizar una educación inclusiva. Estos autores aducen a imperativos morales y de justicia social para justificar el derecho que tienen todos los alumnos a la escuela inclusiva. Lo expresan así:

La educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social. (Escudero y Martínez Domínguez, 2011, p. 88)

Si el fracaso escolar lo hemos conceptualizado en el Capítulo I como un fenómeno cuyas dimensiones son preocupantes, tanto por las propias cifras como por las consecuencias que acarrea, he aquí un razón para que el modelo inclusivo impregne la vida de todos los centros educativos: prevenir y combatir el fracaso y el abandono escolar para que nadie quede excluido de esa formación básica a la que tiene derecho. Echeita (2006) aduce básicamente esta razón por la que se hace inexcusable que se implante el modelo inclusivo: “frenar y cambiar la orientación de unas sociedades en la que los procesos de *exclusión social* son cada vez más fuertes” (p.76). Las dimensiones de la exclusión social están siendo cada vez mayores y acarrea dificultades o privaciones de acceso a vivienda, empleo, salud, etc. como hemos indicado al analizar el fenómeno del fracaso escolar. Si la educación debe ser un factor de cohesión social y la escuela un instrumento para ofrecer la igualdad de oportunidades, no podemos convertir el Sistema Educativo, la escuela, en el principal elemento de exclusión y de desigualdad con sus prácticas segregadoras y con sus elementos de selección y clasificación (currículo academicista y centralizado, evaluación...).

La inclusión tiene una enorme incidencia en la sociedad. La inclusión va más allá del ámbito educativo (curricular, organizativo, metodológico), la inclusión también se expresa en sectores como el laboral, sanitario, etc. (Sanchez-Teruel, 2013). Por esta razón, nadie puede quedar excluido y todos los esfuerzos que el Sistema Educativo realice para transformarse en aras a ofrecer una educación más inclusiva, repercutirán en la sociedad.

La UNESCO (2009) señala que la necesidad de impulsar una escuela inclusiva viene determinada por tres razones fundamentales:

- Una *razón educativa*: si se exige que la escuela eduque a todos los alumnos juntos, se deben articular maneras de enseñar ajustadas a las diferencias individuales y que dichas metodologías sean beneficiosas para todos.
- Una *razón social*, debido a que las escuelas inclusivas pueden hacer una sociedad más justa, menos discriminatoria, ya que implica educar a todos los alumnos juntos, bajo la aceptación de la diversidad y esto cambiará las formas de pensar de las personas respecto a la diversidad. El respeto y la aceptación de la diversidad.
- Una *razón económica* ya que el coste económico de educar a todos los alumnos juntos es menor que hacer distintos tipos de escuelas para diferentes grupos de alumnos.

La comunidad internacional ha determinado con decisión en múltiples congresos, conferencias y reuniones el derecho que tienen todos los alumnos a una escuela inclusiva. Recordemos las Conferencias y Declaraciones de Tailandia 1990, de Salamanca 1994 y Ginebra 2008. Este derecho lleva asociado la obligación de las autoridades y gobiernos de eliminar obstáculos, promover condiciones para garantizar y hacer efectivo ese derecho. Prácticamente en todos los Congresos, Conferencias, etc. internacionales celebrados sobre el tema declaran que la educación inclusiva es un derecho y una necesidad para el desarrollo de los individuos y de la sociedad. Concretamente en 2008, en Ginebra, con motivo de la 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, los Ministros de Educación y Jefes de Delegación de 153 Estados miembros afirman con rotundidad que una educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico, y que excluir a ciertas personas de una educación de calidad tiene altos costes sociales y económicos. Todos los alumnos tienen derecho a recibir una educación de calidad para cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquecer sus vidas, en este derecho se basa la educación inclusiva.

De la investigación llevada a cabo por INCLUD-ED y publicada por el MEC (2011) con el título *Actuaciones de Éxito en Escuelas Europeas*, sostienen que el éxito en educación está relacionado con la inclusión social y con el acceso a todos los ámbitos sociales y a los recursos (empleo, vivienda, salud, política, etc.). Por otro lado, este estudio sostiene que la inclusión social va a favorecer que más personas contribuyan al desarrollo económico y a una mayor cohesión social. Además, la educación inclusiva, va a permitir que alumnos con riesgo de exclusión mejoren su rendimiento académico y su calidad de vida. Por ello se concluye que esa educación inclusiva beneficiará a todos. (MEC, 2011; Arnáiz, 1996). Es esta misma línea Stainback y Stainback (1999) señalan que de la educación inclusiva se beneficiarán todos, los recursos humanos y materiales destinados a

servicios especiales se aprovecharían mucho mejor porque se dirigirían a la educación general con la consiguiente mejora en ella y la educación inclusiva complementa las carencias del apoyo familiar que tantos alumnos sufren debido a las nuevas estructuras familiares (rupturas, falta de tiempo por cuestiones laborales, ect.).

Casanova (2011b) señala que el planteamiento que parte de la educación inclusiva es el más adecuado para lograr los objetivos democráticos de la sociedad, “...el único modelo educativo que responde a las exigencias de una sociedad democrática, es el inclusivo” (Casanova, 2011b, p.1). Según los principios de la democracia (respeto a la diferencia, valoración de la misma como riqueza común, participación del conjunto de la población en las decisiones de gobierno, consideración de las aportaciones valiosas de todos los ciudadanos, práctica de la igualdad de derechos y de oportunidades...), la sociedad cuenta con todas las personas, entonces debe formar a todos para que pueden ejercer sus derechos y participar activamente en la misma. Lo mejor es que se eduquen juntos todos, con las mismas oportunidades, en pleno derecho. Necesitamos una escuela inclusiva que garantice una educación de calidad para todos y con todos.

España participa de esas declaraciones y principios, hay suficiente soporte legislativo como dice Casanova (2011b, 2011b), “tenemos normas (nacionales e internacionales, que también deben cumplirse y que refuerzan o impulsan a las primeras) más que suficientes para lograr que la educación inclusiva sea un hecho ya en todos los centros educativos del Estado Español” (p.1). Continúa diciendo Casanova, pero en otro documento, que además contamos con...

Experiencias positivas, también. Sólo falta seguir avanzando en el camino comenzado, sin retroceder en lo conseguido, para que, a no mucho tardar, sea realidad una sociedad democrática—inclusiva, al fin— convencidos de que la vía para alcanzarla es un modelo educativo coherente con los principios de convivencia que en ella se defienden, es decir, una educación inclusiva como camino para lograr una escuela de calidad para todos (Casanova, 2011a, pp. 23-24).

Cierto es que sobra normativa y que sobran experiencias que avalarían la implementación del modelo de escuela inclusiva y la generalización a todos los centros educativos de nuestro país; sin embargo, dos incisos queremos hacer ante esas declaraciones de Casanova (2011a, 2011b). Respecto a que “sobra normativa”, ya dijimos cuando exponíamos la legislación actual (LOE, 2006 y LOMCE, 2013) que en los Preámbulos aparecen intencionalidades de implementación de este modelo, pero que después, en el articulado, se hace una regulación que, si no va en contra, al menos no es coherente. Así, no entendemos cómo se puede compatibilizar el modelo de escuela inclusiva (tal y como lo hemos expuesto: no centrado en el alumno, centrado en identificar barreras del entorno para la participación y el aprendizaje, no segregador..., y tal y como aparece pregonado en los preámbulos legislativos, con el modelo de la integración y de las necesidades educativas especiales que aparece en el articulado de la misma normativa (estatal y autonómica) con sus mecanismos de clasificación, segregación, adaptaciones

curriculares desarrolladas en las aulas de Pedagogía Terapéutica o de Educación Compensatoria.

Respecto a que “sobran experiencias”, diremos que, por lo que hemos indagado, se producen sobre todo en los centros de educación infantil y de educación primaria, como veremos. Además son experiencias aisladas, referidas a aspectos muy concretos de la vida de algún centro particular. No podemos decir que existan experiencias globales en donde el modelo inclusivo, tal y como lo hemos presentado, se esté implementando en los centros de educación secundaria.

Sobran pues, razones para implementar y generalizar el modelo inclusivo en todas las escuelas. Sobra normativa y sobran experiencias que lo avalan, pero es que además, las razones de justicia y de derecho aducidas son contundentes, incuestionables, legítimas; sin embargo, ¿por qué estamos en una situación real (al menos en Educación Secundaria Obligatoria) que pertenece más al modelo de integración escolar que de inclusión educativa, en el mejor de los casos? ¿Por qué los organismos internacionales como UNESCO, OCDE y otros, no presionan más al Gobierno de España, al Ministerio de Educación, a los Gobiernos Autonómicos y Consejerías de Educación, para que promuevan de manera firme y decidida la implantación de una cultura, unas políticas y unas prácticas inclusivas?

Quizá como la propia Casanova (2011b) reconoce refiriéndose al contenido de la pregunta planteada “...para lograrlo, todavía nos falta compromiso generalizado y preparación en el conjunto del sistema educativo” (p.1).

Así pues, consideramos que existen razones de peso más que suficientes para que el modelo inclusivo se generalice en todos los centros educativos. Razones de derecho de todos a una educación de calidad, derecho de satisfacer la necesidad de todos de formarse como ciudadanos libres para participar en sociedades cada vez más justas y más democráticas; razones de justicia e igualdad de oportunidades; razones económicas y sociolaborales, de progreso y prosperidad, de bienestar personal y social.

5.- LA SITUACIÓN REAL DE ESPAÑA EN LO QUE RESPECTA A LA IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DEL MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA

Una primera reflexión que se nos ocurre al abordar este apartado, se refiere a la necesidad de diferenciar claramente entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria Obligatoria por un lado, y Educación Secundaria Obligatoria, por otro a la hora de estudiar el grado de implementación del modelo inclusivo en los centros educativos. Intuimos que no existe un paralelismo: en las dos primeras etapas las ideas de inclusión y su implementación en la práctica están más avanzadas. Así lo hemos cotejado cuando hemos revisado algunas prácticas y experiencias inclusivas y hemos comprobado que la mayor parte de ellas se han desarrollado en centros de Educación Infantil y Primaria. Así lo han evidenciado algunas investigaciones como la de Marchesi, Martín, Echeita, Babío, Galán, Aguilera y Pérez (2003) citado por Echeita (2006) en la que se pone de manifiesto

las diferencias de actitud ante la integración-inclusión del profesorado de las distintas etapas educativas, como comentaremos más tarde. Así lo pone de manifiesto también el estudio que nos presentan Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González-Gil (2009), en el que se analiza la inclusión atendiendo a tres tipos de discapacidades (auditiva, visual e intelectual) y en función de la etapa educativa. Se hallaron diferencias significativas en la Educación Secundaria Obligatoria en relación a etapas anteriores sobre todo en la discapacidad intelectual: el alumnado se consideran peor tratados en el instituto, tienen menos amigos, su autoestima es menor, participan y aprenden menos. Los autores hablan del *efecto ESO*.

Es evidente que la dificultad que entraña la implementación y desarrollo del modelo de la inclusión en la etapa de Educación Secundaria es mucho mayor que en las etapas anteriores. Por ello, al analizar la situación de España respecto de la implementación del modelo de escuela inclusiva hemos de ser conscientes de estas diferencias. Nos llama enormemente la atención que, en la literatura revisada, salvo excepciones como las que acabamos de mencionar, apenas hemos encontrado referencias a este hecho de diferenciar las etapas educativas.

Por otro lado, parece que el momento en el que nos encontramos respecto del desarrollo del modelo inclusivo, sea de tránsito entre el modelo de la integración escolar y este nuevo modelo. La inclusión se concibe y se explica como un paso más para superar el modelo de integración que, como hemos visto, se estableció en España con la Reforma del Sistema Educativo de 1990 y se fue consolidando en la práctica durante los años siguientes. Tras la revisión bibliográfica realizada sobre el modelo de escuela inclusiva, nos hemos topado con numerosos documentos titulados más o menos así: “de la integración a la inclusión” y parece, por algunas de las lecturas realizadas, que este último modelo esté ya extendido y generalizado a todos los centros educativos, y no es así, al menos nosotros no lo percibimos como tal. Muchos autores ya lo vienen manifestando como veremos a continuación. Como también hemos apuntado en varias ocasiones, constatamos que la literatura especializada va muy por delante de la realidad en la que se mueven los centros escolares de educación secundaria en lo que respecta a la implantación práctica de este nuevo modelo.

Exponemos entonces en primer lugar el momento en el que varios autores sitúan el desarrollo del modelo de escuela inclusiva en España y seguidamente, las razones por las que se cree que no se avanza.

5.1.-Desconocimiento sobre el grado de implementación del modelo inclusivo. “Falta mucho por hacer”

Intentando desmontar nuestro pesimismo manifiesto al respecto, hemos indagado para analizar el grado real de implementación del mismo según algunos autores. Lo cierto es que hay poca investigación al respecto, faltan estudios que evalúen cómo se viene implementado este modelo en España y que informen exactamente en qué punto o momento del proceso nos encontramos.

Parece que esta opinión comienza a ser bastante compartida por diferentes autores; sin embargo, existe al menos la idea generalizada de que, en este proceso de cambio del modelo de la integración por el de la inclusión, “falta mucho por hacer”. Recogemos opiniones de autores que, de un modo u otro, vienen a reflejar esta idea, y a fijar la situación real de España en el modelo de la integración, más que en el de la inclusión.

En las conclusiones del estudio presentado por Echeita et al. (2009), que acabamos de traer a coalición, se afirma que nos encontramos en una gran paradoja y en un gran dilema. La paradoja consiste en que por un lado, se defiende el modelo inclusivo por principios y derechos, proclamando la extensión del mismo a todos los alumnos y a todas las etapas; por otro lado, se percibe que el proceso de implantación del mismo es lento y se encuentra con más barreras de las esperadas: falta de apoyo de las Administraciones, cultura de los centros, etc. Así nos encontramos con un proceso real de inclusión sobre todo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, “repleto de sombras” que dista mucho del modelo que se proclama.

El dilema en el que nos encontramos del que hablan estos autores y que llaman “dilema de las diferencias” hace referencia al eterno problema y el gran reto de la escuela de atender lo común, lo colectivo, a todos y atender a cada uno, lo individual, lo idiosincrático de cada alumno. Dilema que se concreta entre segregar al alumnado a costa de devaluar su identidad, su valoración social y la falta de oportunidades, o incluir y asumir con todas las consecuencias y dificultades de este proceso. Este dilema se hace más patente cuando hablamos de alumnos vulnerables, de alumnos con discapacidades y sobre todo de alumnos como los del Aula Alternativa con problemas emocionales y de conducta. Ante esta situación, parece que los propios autores optan por barajar opciones intermedias (Echeita et al., 2009).

Echeita (2009) afirma que, en España, al tiempo que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, que facilitan la segregación de algunos en centros de educación especial, contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por sus padres. De la misma manera afirman Escudero y Martínez Domínguez (2011) que hacen un análisis crítico de la situación actual en España sobre la inclusión. Se alardea de suscribir principios y acuerdos en materia educativa sobre calidad, equidad, igualdad de oportunidades, etc., pero la realidad es otra.

Verdugo (2003) asevera que la realidad actual de la mayoría de los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria están aún en la fase de consolidar el principio de integración, en el mejor de los casos, y muy lejos de utilizar efectivamente el principio de inclusión, tal y como se describe y analiza en la investigación, como modelo ideal que debe impregnar toda la cultura y acción educativa del centro.

A pesar de esa dirección positiva de los cambios, en la sociedad conviven a la vez prácticas que reflejan modos de actuación que responden a paradigmas ya superados hace tiempo... Por ejemplo, refiriéndonos a España, tenemos ahora grandes dificultades para generalizar y encauzar con eficacia la inclusión educativa...(Verdugo, 2003, p.9).

Este mismo autor, percibe la situación en la se encuentra España como “dramática” en relación a la mejora de la atención a los alumnos con limitaciones. Es contundente al afirmar que “...la administración educativa no tiene como objetivo mejorar la atención a los alumnos con limitaciones, y renuncia a impulsar acciones específicas de reflexión, evaluación e intervención. Y es justo ésta la situación en la que nos encontramos” (Verdugo, 2003, p.11). Nos encontramos con este modelo real de atención a la diversidad, anclado en los rudimentos del modelo de integración escolar. En consecuencia, se puede afirmar que queda mucho por hacer para acercarnos al ideal propuesto por la ley, por la investigación y por los modelos que impulsan la escuela inclusiva.

Señala Parrilla (2002) que los planteamientos de la educación inclusiva llegan muy tarde. Las reformas educativas en la línea inclusiva llegan además de tarde de manera desigual. También indica este autor que estas reformas, muchas veces suponen retrocesos (se refiere en este texto a la reforma que se estaba fraguando en España, la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación-LOCE-2002).

Verdugo y Parrilla (2009) aseguran que “aún queda mucho por hacer para conseguir que el sistema educativo y las instituciones escolares alcancen los niveles de equidad y justicia curricular a los que aspira la educación inclusiva... Hasta ahora, en España, los cambios escolares que exige una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin un avance sostenido de los mismos (p.15). De un modo esperanzador, en la presentación del monográfico de la Revista de Educación, estos mismos autores, estiman que se producirán cambios en breve; aseguran que el momento (año 2009 cuando escriben el artículo) es positivo hacia procesos de cambio; aseguran que se están produciendo movimientos y que están cobrando fuerza iniciativas esperanzadoras en lo que respecta a la inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Han pasado ya seis años desde dicha publicación y personalmente no atisbamos cambios importantes en ese sentido en la escuela secundaria.

Solla (2013) nos comenta que en el año 2002 Save the Children elaboró un estudio sobre el grado y la calidad de la inclusión en el sistema educativo español, eligiendo la Comunidad de Madrid como caso de estudio y comparando la información disponible con la media española. Las conclusiones a las que se llega en esta Guía es que en España estamos con “unos planes y medidas de atención a la diversidad insuficientes y carentes de evaluación, así como altos porcentajes de abandono escolar prematuro” (Solla, 2013, p. 184). En las conclusiones de esta Guía se indica expresamente que en España aún queda un largo camino por recorrer para que el modelo educativo sea efectivamente inclusivo. Todavía se implementan en España medidas de atención a la diversidad basadas en la segregación de los alumnos en función de su rendimiento académico, contradiciendo las recomendaciones de autores que afirman que tal segregación es uno de los principales factores de exclusión dentro de los sistemas educativos.

Casanova (2011b) por su parte, es más tajante al hablar sobre el momento en el que España se encuentra respecto a la implementación y desarrollo de la escuela inclusiva. Remarca esta autora que a pesar de que existe normativa internacional, nacional y autonómica suficiente para avalar el modelo inclusivo, todavía no se ha sistematizado la

implantación y evaluación del mismo por parte de las administraciones competentes. Responsabiliza a la Administración y a la inspección educativa de tal situación y, en concreto, reclama la introducción de sistemas de evaluación para saber si la inclusión y su aplicación práctica avanza o retrocede. Concretamente lo expresa así:

...yo tengo especial interés en que también se evalúe la implementación real del modelo de educación inclusiva, ya que, de lo contrario, nunca sabremos si avanza o retrocede, si importa o no su realidad en las aulas, si existe interés cierto en que se lleve a cabo o le da igual a los directivos, docentes, administración y sociedad en general (Casanova, 2011b, p. 1).

Esta autora, hace una interesante reflexión sobre el punto en el que España se encuentra en materia de inclusión. Recogemos literalmente sus palabras, pues no pueden ser más claras y contundentes:

¿Qué cambios supone el paso de la integración a la inclusión, si es que se ha producido alguno? La incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales a los centros ordinarios fue denominada integración en el comienzo de su experimentación (1985), y sólo referida a estudiantes con algún tipo de discapacidad. Esta denominación se mantuvo durante años, hasta que aparece la inclusión como novedad, en principio más por la palabra que por el cambio en los hechos, en el planteamiento del trabajo educativo con estos alumnos y alumnas. (Casanova, 2011b, p. 1)

Dos sutiles expresiones, refuerzan la idea de que nos situamos más en el modelo de la integración que en el inclusivo: “¿Qué cambios...si es que se ha producido alguno?” y “...en principio más por la palabra que por el cambio en los hechos”. Estas palabras, viniendo de una gran conocedora del Sistema por sus trabajos sobre evaluación del mismo, nos parecen más que suficientes para confirmar nuestra hipótesis. Pero sigamos exponiendo otras opiniones.

Por su parte autores como Echeita (2006), Echeita y Ainscow (2011) destacan dos factores claves que inciden sobre el avance o no de una escuela inclusiva: por un lado está el modo de entender la inclusión, *la claridad de la definición*. Más cerca estaremos del modelo inclusivo cuanto ésta más se perciba como un proceso de aceptación de la diversidad y búsqueda constante de la respuesta educativa más adecuada, procurando la presencia, participación y éxito de todos, identificando y eliminando barreras que lo dificultan y prestando particular atención a los alumnos más vulnerables. Remarcan así la necesidad de definir claramente lo que se entiende por inclusión que debe incluir al menos: proceso para identificar barreras; la presencia la participación y el rendimiento de todos los alumnos; énfasis en los grupos de alumnos que puedan estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. El otro factor que indican estos autores como decisivo en el avance o no de la inclusión en la escuela es la evidencia y la medida del rendimiento educativo. “Lo que se mide se consigue”. Hay que medir lo que queremos medir, en lugar de valorar lo que podemos medir. Buscar evidencias que nos permitan evaluar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos y con todos. En esa medida debe incluirse también el punto de vista de los alumnos (Echeita, 2006).

Echeita (2009) afirma que no hay investigación acerca de la incidencia del modelo inclusivo sobre el del rendimiento, no hay evidencias, ningún estudio muestra que los centros más inclusivos tengan mejores rendimientos. Hay que medir el rendimiento, pero luego saber utilizar tales evidencias, pues los datos pueden alentar el progreso hacia mayores niveles de inclusión, pero también pueden conducir a confusiones o a retrasar prácticas inclusivas. Estos autores proponen medir e interpretar los datos y las evidencias sobre la base de una definición común y compartida cuyos ejes sean la presencia, la participación y el éxito de todos, poniendo énfasis en los más vulnerables.

En una investigación llevada a cabo por Verdugo y Rodríguez (2012) sobre la situación actual de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual desde el punto de vista de las familias y de los profesionales. Se extraen de este estudio estas interesantes conclusiones:

- Los problemas para lograr una educación inclusiva eficaz se dan principalmente en la etapa de educación secundaria.
- Esos problemas, se encuentran relacionados con la interacción social y las actitudes de los compañeros de aula y de los profesionales, es decir con la cultura escolar.
- Se destaca la necesidad de incluir contenidos más prácticos en el currículo.
- La necesidad de realizar un reajuste del marco legislativo en la educación. Se observa cómo una legislación en ciernes, no apuesta decididamente por el modelo inclusivo, como hemos visto.
- Finalmente, se remarca la necesidad de seguir un “Diseño Universal del Aprendizaje” y del currículum, donde se establezcan aquellas competencias y aprendizajes básicos, de manera globalizada y desde un enfoque multidimensional, para que el alumno se incorpore a la sociedad, como medida para no excluir a nadie del derecho de adquirir esos aprendizajes y competencias.

Vemos cómo este interesante estudio confirma muchas de las ideas que venimos exponiendo de la mano de autores como Escudero (2005a), Coll (2006), entre otros muchos.

Tras escuchar esas voces autorizadas, exponemos nuestra propia opinión sobre el grado de implementación del modelo de escuela inclusiva tal y como se conceptualiza actualmente (como lo hemos descrito). Hemos de decir que en la escuela secundaria, al menos la que nosotros conocemos, no existe la inclusión y, lo que es peor, no vemos atisbos de que pueda existir a corto plazo, como hemos manifestado en otras ocasiones.

Está establecido, de manera sumamente consolidada, el modelo de necesidades educativas especiales y el modelo de la integración. (Esto es precisamente lo que algunos autores indican como barrera para el desarrollo de la inclusión, como veremos en seguida). No percibimos que se dan las condiciones mínimas para el cambio: la mentalidad de muchos docentes está anclada en un modelo de escuela tradicional; los modos organizativos (evaluación psicopedagógica, aulas segregadas de Pedagogía Terapéutica, Programas de educación Compensatoria, medidas excepcionales...) no favorecen, son

fruto de esa cultura escolar tradicional y están impulsados por la propia Administración y por la propia normativa; las prácticas educativas están *envenenadas* por un currículo academicista, descontextualizado, no significativo e inabordable (al menos para 25 de cada 100 alumnos españoles de educación secundaria), envenenadas por mecanismos como la evaluación que generan fracaso y desigualdades, envenenadas por materiales como los libros de texto que *facilitan* la labor del docente, por citar algunos ejemplos.

Junto a Casanova (2011b) nos preguntamos si realmente se ha producido algún cambio desde principios de los 90 en materia de atención a la diversidad y de respuesta educativa a la misma. Estamos comprobando, en nuestra práctica diaria, como las actitudes hacia la integración (ya no decimos hacia la inclusión) dejan mucho que desear. Por descender, quizás un tanto osadamente, al terreno más práctico: frecuentemente nos enfrentamos a comentarios, referidos a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, por parte de algunos docentes como “estos alumnos no pintan nada aquí”, “deberían de estar escolarizados en otros sitio”, “estarían ellos mejor atendidos”, etc. Comentarios que reflejan actitudes muy contrarias a la integración. Entonces, ¿de qué inclusión hablamos cuando aún no se han consolidado en la práctica todas las vertientes del proceso de integración? Las actitudes juegan un papel importante en todos los procesos de cambio, en éste son esenciales.

Tenemos mucha literatura científica, mucha normativa, muchas orientaciones y directrices, las cuales nos han aportado las estrategias idóneas para implementar una escuela inclusiva, pero estamos muy lejos de llevar ese modelo de inclusión a la práctica. Topamos con barreras culturales e ideológicas en los centros, con políticas que no favorecen, y con unas prácticas del modelo de integración ya arraigadas que dificultan la expansión del modelo de escuela inclusiva. Pensamos que una apuesta decidida de la Administración educativa (vía inspección, haciendo cumplir la legalidad vigente) podría ser como señala Casanova (2011b), el comienzo de la implantación de este modelo de manera más sólida y firme.

Entendemos, como los autores consultados, que aún nos situamos en el modelo de la integración escolar, que falta mucho por hacer para que disfrutemos en los centros de educación secundaria de una escuela inclusiva.

5.2.- Razones por las que no se avanza en la implementación del modelo inclusivo.

Encontramos varios grupos de razones por las que se cree que el modelo de la inclusión no avanza en el terreno práctico, al menos no al ritmo esperado. Las hemos estructurado en grupos ya que cada uno comprende varios motivos. Analicemos cada uno de estos grupos de razones o motivos por los que no se avanza y nos ofrecerán las claves de muchas propuestas para la implementación y desarrollo de este modelo.

a) Falta de impulso decidido por parte de las Administraciones

Un primer grupo de motivos por la que la no se avanza en la implementación del modelo inclusivo, al menos no lo al ritmo esperado en nuestro país, se relaciona con la falta de una apuesta decidida por parte de los poderes públicos por el modelo inclusivo. Parece que no hay una voluntad firme por materializarlos en la realidad educativa las declaraciones y principios establecidos en las Conferencias Internacionales a los que nuestro país se adscribe. No hay una normativa clara y decidida, como hemos afirmado en varias ocasiones. Echeita y Ainscow (2011) indican la necesidad de un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica. Recogemos también la voz de denuncia que alzan Escudero y Martínez Domínguez (2011) sobre las prácticas y medidas adoptadas para responder a la diversidad. Ya conocemos su opinión manifestada en Capítulos precedentes. Remarcamos aquí esa distancia entre lo planteado en la teoría, en la legislación, y las prácticas. Señalan estos autores textualmente que “La realidad de los hechos corrientes, sin embargo, muestra fracturas entre los objetivos, las políticas y las prácticas, pues hay barreras estructurales y culturales que los dificultan” (p. 85). Continúan diciendo estos mismos autores “Además de otras reformas precedentes, todas ellas legitimadas en teoría por sus apuestas por la reducción del fracaso escolar, la LOE (2006) abrazó el lema de la «educación para todos y entre todos». El devenir de los acontecimientos, por desgracia, no lo ratifica” (p.95). Cuando hablábamos de fracaso escolar, señalábamos algunos datos que manifiestan que algo no se está haciendo bien o que es insuficiente lo que se está haciendo. Así lo recogemos en palabras de Escudero y Martínez Domínguez (2011):

...la contumacia de reformadores que, una y otra vez, sostienen, sin enmendarlo a la vista de los resultados, su exceso de confianza en que el diseño de nuevas estructuras, decretos, programas y medidas, figuras profesionales y reglamentaciones es suficiente para promover cambios efectivos en las políticas a ras de tierra, las culturas y las prácticas. (Escudero y Martínez Domínguez, 2011, p 99 y 100)

Una investigación llevada a cabo en Cataluña (Liesa, Castelló, Carretero, Cano y Mayoral (2012) con objeto de analizar la evolución que la atención a diversidad ha tenido en la última década en esa Comunidad Autónoma, y cuáles son las dificultades con las que se encuentran para avanzar hacia una escuela inclusiva. El estudio se basa en las valoraciones de los profesionales del mundo de la educación. Los resultados evidencian que la administración y la normativa no favorece el desarrollo de la inclusión. Concretamente ponen de manifiesto que:

- “No se han introducido, de una manera clara y decidida, las políticas que hacen posible un modelo de escuela inclusiva ni se ha generado en los profesores una clara voluntad para fomentar una escuela donde todos puedan trabajar juntos” (p. 451)
- El camino hacia la inclusión educativa es largo y requiere que diferentes perfiles profesionales trabajen colaborativamente creando una red de apoyo y recursos que hagan posible una escolaridad de calidad.

- El marco normativo autonómico (de Cataluña) al respecto es poco claro y muy generalista.
- El modelo inclusivo exige coordinación estable entre la administración y los profesionales de la educación.

Por otro lado, Casanova (2011b) afirma que no se cumple la normativa que existe por falta de supervisión. Propone que la inspección educativa vele por el cumplimiento de la normativa. Si la abundante normativa actual (nacional, autonómica e internacional), la literatura científica y la investigación, las orientaciones fundamentadas en evidencias empíricas, las razones de derecho y de justicia social, etc. constituyen elementos para una inexcusable extensión de la escuela inclusiva ¿por qué aún no se percibe con fuerza en España? ¿Por qué estamos en fases muy iniciales con tímidas experiencias inclusivas en algunos centros aislados? La autora insta a la inspección y a las administraciones educativas a que implementen la escuela inclusiva en cumplimiento de la ley.

Esta aportación de Casanova nos parece la más contundente, pues concreta y exige responsabilidades a la Administración educativa, sobre todo a la Inspección de Educación y ofrece la legislación vigente tanto internacional como nacional como mecanismo eficaz para implementar la escuela inclusiva:

La inspección dispone de regulación legal que apoya, sin duda, su función supervisora para llevar a cabo y exigir, mediante los pasos y las medidas necesarias de carácter pedagógico y organizativo, que la educación inclusiva se practique y lleve a efecto en el conjunto de etapas que componen el sistema educativo. No falta teoría, ni intención, ni razones de todo tipo..., para asegurar que la educación inclusiva es la que se corresponde con una sociedad democrática, avalado todo este planteamiento por la legislación (de todos los rangos necesarios) que permite su implementación. Lo único que puede faltar, en su caso, es que efectivamente se aplique. Y eso, en buena parte, es responsabilidad de la supervisión de educación (Casanova, 2011b, p.1)

b) La investigación, desvinculada de la práctica, no empuja hacia el cambio

Un segundo grupo de razones por la que el modelos de la inclusión educativa parece no avanzar en su implantación y desarrollo se relaciona con la enorme distancia existente entre, por un lado, el modelo teórico de inclusión, los resultados de la investigación, las argumentaciones encontradas en la literatura especializada para su implantación, las declaraciones de principios y la legislación...en fin, “lo que se dice, lo que unos dicen que se debe hacer” y, por otro lado, el grado de implementación real del modelo de inclusión como base de respuesta educativa a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria obligatoria , “lo que se hace, lo que otros hacen”.

Venimos observando la enorme brecha existente entre lo que ocurre realmente en el instituto (en lo que a la atención a la diversidad se refiere) y lo que se publica de investigaciones, las orientaciones de organismos internacionales como la UNESCO, e incluso la propia legislación española. Pensamos que harían falta eslabones intermedios que vayan estableciendo vínculos entre los “dos mundos”: práctica y teoría, una teoría

práctica y una práctica teórica. Eslabones que vayan cerrando esa brecha para que la teoría, la investigación y sus resultados sirvan de estímulo y acicate para cambiar la realidad y de empuje hacia tendencias inclusivas.

Muchos son los autores que resaltan esa desvinculación entre teoría y práctica. Casanova (2011a), señala que sería interesante que la legislación (a nivel de Estado o de Comunidad Autónoma) y la teoría, se conectasen con la práctica, apoyándose mutuamente en forma circular para no dar pasos atrás ni pasos en falso hacia el modelo de escuela inclusiva. Las experiencias positivas, las buenas prácticas sobre inclusión, también deberían alimentar a la teoría y a la legislación, sirviendo de avanzadilla, pues estas innovaciones, aunque sean pequeñas y con poca repercusión, señala Casanova (2011a), resultan muy útiles para lograr que se amplíen y generalicen si se recogen en la legislación de un país.

Álvarez (2012), expresa así la diferencia entre la teoría desarrollada fundamentalmente en el ámbito universitario y la práctica ligada a los centros educativos

En el ámbito educativo la teoría y la práctica constituyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos (la universidad y la escuela, generalmente), encontrándose en una situación de permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente, sin embargo, con frecuencia se ignoran la una a la otra,... (Álvarez, 2012 en 30, p 1)

Continúa diciendo Carmen Álvarez (2012) “...los investigadores y académicos, refugiados en nuestros despachos en las universidades, producimos cantidad de ideas, publicamos, decimos cómo debe ser la educación, pero ¿formamos a nuestro alumnado siguiendo las pautas de aquello que les tratamos de enseñar?” (p 1)

Señala Álvarez (2012) que existe un problema institucional e histórico por el que ambos ámbitos han estado y están separados por la especialización (uno en el campo teórico y el otro en el práctico), la formación en la universidad es muy teórica y en la realidad de los centros se realizan prácticas poco apoyadas en la investigación y en la teoría. Apunta, esta autora, a un problema de diferentes lenguajes.

Coincidimos también plenamente con Moliner et al. (2012) cuando afirman “Sigue llamando la atención en nuestros días la gran distancia que existe entre la teoría de la inclusión y su práctica real en centros y aulas, más grande si cabe en la etapa de Secundaria” (p.213).

Echeita et al. (2014) apuntan a la responsabilidad que tiene la investigación educativa para la implementación del modelo inclusivo, no solo para obtener un conocimiento acerca de una realidad, sino como instrumento para eliminar la exclusión, la opresión, la discriminación y la minusvaloración de los alumnos. Señalan estos autores, que hacen falta investigaciones sobre educación inclusiva con metodologías de corte crítico-interpretativo que permitan conocer las realidades educativas, que son fruto del sentido y del significado que los intervinientes les aportan, para transformarlas. Por otro lado, afirman estos autores, que la investigación sobre educación inclusiva se ha hecho con

mucha diversidad de enfoques (metodologías) y métodos y no se sabe exactamente si esto ha favorecido o ha supuesto una barrera para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Como venimos apuntando, la investigación no ha servido para transformar la realidad.

Por otro lado, al conceptualizar la inclusión, en un apartado anterior, hablábamos de barreras para la presencia, aprendizaje y participación de todos los alumnos en la vida y cultura de su centro educativo y especialmente de los más vulnerables (Booth y Ainscow, 2002; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita et al., 2013) La investigación se debe dirigir hacia esos procesos (Echeita et al., 2014). Estas tres dimensiones (presencia, aprendizaje y participación) que engloba la inclusión, encierran un sinfín de posibilidades para la investigación en aras a que ésta contribuya al acercamiento y empuje hacia el modelo de escuela inclusiva. No existe suficiente investigación sobre educación inclusiva con metodologías de corte crítico-interpretativo, ese tipo de investigación sí podría impulsar y reactivar el modelo inclusivo y su extensión a las escuelas.

Para esa transformación del Sistema e implementación del modelo inclusivo, no es suficiente con propuestas y planteamientos que luego no se trasladan a la realidad educativa. Venimos observando (en lo que a atención a la diversidad se refiere) la enorme incoherencia entre lo que sabemos por la investigación, por teorías y modelos recogidos en la literatura especializada; entre lo que se dice que se debe hacer, reflejado sobre todo en la legislación vigente; y entre lo que realmente se hace, manifestado en las prácticas educativas. Esa distancia constituye un obstáculo para la implementación y el avance del modelo de la escuela inclusiva.

c) La consolidación del modelo de la integración, de sus estructuras y prácticas

Un tercer grupo de motivos de peso que encontramos en la literatura revisada por el que existe un estancamiento del modelo inclusivo es el arraigo del modelo de la integración y de las necesidades educativas especiales (Echeita, 2006). La cultura de la integración y el lenguaje de las necesidades educativas especiales, si bien trajo consigo mejoras importantes en la educación y en la cultura escolar e introdujo valores y principios relevantes, nuevos recursos, nuevos profesionales, etc., faltó un cambio organizativo y curricular, faltaron recursos humanos y materiales, la atención a la diversidad se quedó en mera tolerancia, y sobre todo, no se produjo un cambio cultural importante y por ello las prácticas tampoco cambiaron sustancialmente. Escudero y Martínez Domínguez (2011) señalan como barrera para una educación inclusiva la huella que ha dejado la integración: ha supuesto la clasificación, el etiquetaje y formas de exclusión, medidas especiales, programas especiales, recursos especiales, un currículo no adaptado, sino aminorado... Está impidiendo el desarrollo de una cultura escolar más cercana a las ideas de la inclusión.

Así, aún nos encontramos en el modelo de la integración, reducido solo al “estar”, como hemos explicado. El fuerte arraigo de este modelo y de sus prácticas, está impidiendo el desarrollo del modelo que comprende el “estar”, “aprender” y “participar”

de todos. Hablábamos anteriormente que una de las concepciones atribuidas (erróneamente) a la educación inclusiva era que se refiere solo a los estudiantes categorizados como alumnos con necesidades especiales y a la respuesta remedial que se les ha dado (escuelas especiales, grupos de apoyo, segregación, procedimientos de clasificación...). Así se ha asociado erróneamente, en la práctica de los centros escolares ordinarios, el concepto de necesidades educativas especiales a diagnóstico, a recursos especiales, a currículo especial. Incluso se potencian algunas prácticas de diagnóstico aumentado para obtener más recursos en el centro (Echeita, 2006). Se ha olvidado el carácter relativo, continuo e interactivo del concepto de necesidades educativas especiales como lo explicaba el Ministerio de Educación y Ciencia en varios documentos editados (CNREE, 1992), si es que en algún momento se contempló. La pervivencia del diagnóstico, de las etiquetas, aulas de apoyo, profesor de pedagogía terapéutica, adaptación curricular individual significativa, de currículo diferente, entre otras constituyen barreras para el desarrollo de un modelo que propone la transformación de la escuela para propiciar la participación y el aprendizaje de todos y con todos. Es más, la autocomplacencia por los aparentes resultados de estas prácticas y medidas, están perpetuando un Sistema poco proclive al cambio.

En este sentido afirma Giné (2009) que aún hoy la inclusión se entiende referida a los alumnos con necesidades educativas especiales por la fuerza que tuvieron los movimientos de integración y normalización y, ello, constituye una barrera importante para considerar la inclusión como la promoción de una escuela para todos; una barrera para el desarrollo de la escuela inclusiva y para una visión más amplia de la inclusión como la mejora del entorno educativo y de mayores oportunidades para todo el alumnado.

Por su parte, la UNESCO (2008a) afirma que la preocupación por las respuestas individualizadas, propio del modelo de las necesidades especiales, desvía la atención de la creación de formas de enseñanza que lleguen a todos los educandos. Con el pretexto y la justificación de esta atención personalizada, se vienen realizando prácticas segregadoras, que clasifican, etiquetan, etc. de manera sutil. Ello supone una barrera para la participación y el aprendizaje de calidad para todos en un contexto ordinario, es decir, con estas prácticas se frena el desarrollo del modelo de escuela inclusiva.

d) Inmovilismo, vuelta a lo tradicional y mercantilización de la educación

Otras razones, aducen (Echeita et al., 2014) por las cuales nos encontramos a una enorme distancia del ideal de escuela inclusiva, apuntan a dos hechos. Por un lado, la existencia de un movimiento conservador de *vuelta a lo tradicional, a lo básico* ante el reto de los cambios profundos que precisan los sistemas educativos actuales. Echeita (2009) afirma que ante las dificultades y retos que plantea la escuela inclusiva se opta por el acomodo y por lo fácil. Se habla de una encrucijada en la que nos encontramos: optar por el cambio, por la renovación profunda de la escuela para afrontar el reto de ofrecer una educación de calidad para todos y con todos que valore y responda a la diversidad, o por el contrario, acomodarse en lo tradicional, lo establecido, las prácticas del modelo anterior.

Por otro lado, la mercantilización de la educación traducida en la presión por la mejora del rendimiento y los estándares educativos, ejercida, en parte, por las evaluaciones externas – como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA– no siempre centradas en los aspectos más importantes de la educación. Como se afirma en el monográfico coordinado por García Gómez (2010) aunque en una dirección que reclama y defiende la educación pública “El capitalismo cognitivo, la educación basada en las competencias, los sistemas de certificación y evaluación basados en la rendición de cuentas y las pruebas diagnósticas (...) que aún es tiempo de que sectores profesionales implicados en la transformación de la educación, analicen no tanto el por qué de los procesos de mercantilización, sino más bien hasta dónde llegan sus efectos”. (p. 13)

En definitiva, que no se atienden a los aspectos fundamentales de la educación como inclusión, atención a la diversidad, participación y aprendizaje de todos, valores humanos, solidaridad, respeto, etc. y por lo tanto se establece la calidad fundamentada en otros criterios y aspectos (conocimientos en ciencias, matemáticas y lectura), más relevantes para la competitividad en el mundo económico y productivo, y menos relevantes para los fines más esenciales de la educación: desarrollo integral de las personas, formación para la participación activa en la sociedad democrática ejerciendo los derechos y deberes, formación a ciudadanos para convivir una sociedad cada vez más justa y democrática, tal y como se proclama en las diferentes normativas legales. Así el modelo de la inclusión no avanza.

e) Actitudes del profesorado

Aunque luego volveremos sobre esta cuestión, no parece interesante señalarla aquí como una barrera importante para el desabollo del modelo inclusivo, conscientes de que las actitudes y concepciones del profesorado pertenecen al ámbito más amplio de la cultura escolar. Otra razón importante por la que se considera que no se avanza el modelo de la inclusión se relaciona con actitudes, formas de pensar y de concebir la escuela por parte de los docentes. Un estudio realizado por Álvarez Martino, Álvarez Hernández, Castro, Campo y Fueyo (2008) se plantea analizar cómo es percibido por el profesorado el funcionamiento de la integración escolar en España en Educación Secundaria. El solo planteamiento, en esas fechas (2008), de un estudio como este, utilizando el término *integración*, ya viene a manifestar que la situación real de los centros escolares tiene más que ver con el modelo de la integración que con el de inclusión. En cualquier caso el estudio pretende conocer la experiencia de los docentes acerca de la integración. En general las actitudes del profesorado no son demasiado positivas, sobre todo hacia la integración de alumnos que tienen problemas de conducta. La mayor parte del profesorado no quiere tenerlos en su aula. También opinan que la integración no funciona debido a la falta de recursos y de estrategias adecuadas. Consideran que la integración no está funcionando.

Otro estudio, mencionado anteriormente de soslayo, sobre la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad de Madrid, presentado al Defensor del Menor, elaborado por Marchesi et al. (2003) citado por Echeita (2006) se

comprueba que las actitudes del profesorado respecto de este alumnado no son tan favorables hacia la inclusión como podría parecer: un más de un 42 % del profesorado de educación secundaria opina que los alumnos con discapacidad debieran estar en centros de educación especial. También se constata, en este estudio, las diferencias de opinión entre el profesorado de las distintas etapas educativas (como apuntamos): en educación secundaria las actitudes del profesorado son menos favorables a que los alumnos con discapacidad “estén” en los centros ordinarios que en educación infantil; ya no digamos que participen aprendan todos y con todos.

f) Otras razones por las que el modelo no avanza en su implementación

Verdugo (2003) señala como razón por la que nos encontramos estancados en el proceso de implantación del modelo inclusivo “la dificultad de los servicios educativos para adaptar su funcionamiento a los avances científicos” (p. 11), La dificultad en comprensión, evaluación, intervención educativa en torno a las personas con discapacidad, o simplemente a las personas diferentes. No existe una dirección clara hacia el cambio, ni unas estrategias diáfanas para la transformación, falta una formación específica de profesionales y la inercia del sistema tradicional ahoga y neutraliza los intentos de mejora hacia la inclusión de todos los alumnos. Verdugo y Parrilla (2009) aseguran que han faltado en España elementos esenciales para el desarrollo de la inclusión como: una eficaz evaluación para analizar lo que estaba ocurriendo en cada realidad educativa, detectar buenas prácticas y estrategias, publicación de materiales, formación de los docentes, modificación de actitudes de los alumnos y profesores, entre otros.

Verdugo y Parrilla (2009) resumen muy bien las muchas razones por las que el modelo de escuela inclusiva no avanza. Afirman que en España ha faltado un análisis profundo de la realidad, detectar y difundir buenas prácticas, formación del profesorado, evaluación, modificación de actitudes de alumnos y profesores, entre otras.

Vemos pues, que queda mucho por hacer en lo que respecta a implementación del modelo inclusivo en las aulas. También observamos que hay poca investigación y evaluación sobre el momento en el que nos encontramos en España al respecto. Algunas razones encontradas para tal retraso se podrían sintetizar así: la teoría del modelo y los resultados de investigaciones explicados por la literatura especializada distan enormemente de la realidad de los centros educativos, de tal modo que la investigación no sirve de estímulo para la implementación del modelo; las administraciones y los poderes públicos tampoco parece que apuesten decididamente por trasladar a la práctica aquellos principios que se proclaman en algunos preámbulos legislativos; además, el mercantilismo educativo que prioriza los resultados educativos dirigidos a una competitividad económica; por otro lado, las actitudes de los docentes y las formas de entender la escuela, tampoco parecen favorables; por último un sistema tradicional, con sus dinámicas e inercias, tiende a resistirse al cambio y a la innovación, entre otras. Son razones que algunos autores atribuyen al retraso en la implementación del modelo de escuela inclusiva.

6.- ELEMENTOS QUE PUEDEN IMPULSAR EL CAMBIO HACIA UN MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA

En este epígrafe se señalarán tres elementos que hemos considerado como claves para iniciar e impulsar el modelo inclusivo en la realidad. Un cambio profundo del Sistema educativo, la investigación educativa y reflexión para el cambio, una legislación clara y decidida al cambio y la evidencia de prácticas y resultados de experiencias inclusivas, Sobre estos elementos consideramos que se podrán asentar las propuestas concretas que abordaremos en un epígrafe posterior.

En la literatura revisada hemos encontrado a multitud de autores que, en sus procesos investigadores y de reflexión, a veces son pesimistas sobre el proceso de implementación del modelo e indican con contundencia “lo que falta por hacer”; otras veces, esos mismos autores, plantean argumentos más esperanzadores. Autores como Casanova (2011b), aseguran que existen avances en la concepción de la discapacidad, ya no se pone tanto énfasis en el déficit del alumno; en los métodos de evaluación psicopedagógica y las técnicas de diagnóstico, que sirven más para orientar procesos de enseñanza y aprendizaje que para etiquetar; hay más formación del profesorado y existen otros profesionales; la organización de las escuelas se ha mejorado, permitiendo atender de modo adecuado a todos y a cada uno de los alumnos. Son elementos que favorecen y aumentan la posibilidad de que la inclusión educativa sea una realidad en las escuelas. Nosotros no percibimos tales avances de manera tan clara.

En Echeita et al., (2014), así como en muchos otros artículos que ya hemos mencionado a lo largo de esta Tesis, se viene exponiendo lo paradójico y lo contradictorio que resultan algunas cuestiones respecto a la implantación del modelo de escuela inclusiva. Una de esas paradojas es que teniendo suficiente conocimiento y teniendo también capacidad para la generalización del paradigma de la inclusión a todos los centros, realmente en la práctica no se materialice. Estos autores y otros muchos, aducen a motivos de falta de “voluntad y de determinación de los actores en este escenario para llevar a la práctica lo mucho que sabríamos hacer... «por qué hacemos lo que hacemos y por qué no hacemos lo que decimos que deberíamos hacer»” (Echeita y Domínguez Gutiérrez, 2011, p.25).

A continuación, vamos a remarcar en primer lugar lo que ya sabemos que hay que hacer: transformar y adaptar profundamente el Sistema para ofrecer una educación de calidad a todos y con todos que atienda, respete y valore la diversidad.

6.1.- Una transformación profunda del Sistema Educativo

La UNESCO (2008a) declara que “El desarrollo de la educación inclusiva exige una multiplicidad de cambios que abarcan a la totalidad del sistema educativo” (p.15).

Resulta paradójico observar cómo al mismo tiempo que se concibe la educación como elemento esencial para el desarrollo de las personas como ciudadanos libres y de sociedades igualitarias y justas, dentro del Sistema Educativo existen factores que generan

exclusión y la propia escuela articula mecanismos y medidas que conducen a la exclusión y al fracaso escolar (currículo, evaluación, actitudes y formación de docentes, prácticas segregadoras, etc.).

Innumerables son los autores que vienen reclamando una profunda transformación del Sistema Educativo. Así lo hemos reflejado en numerosas ocasiones a lo largo del presente trabajo. Una transformación que comprenda la cultura escolar, los modos de pensar de los docentes, de los padres, de la Administración y de la sociedad respecto de cuál es la función esencial de la escuela; una profunda transformación que comprenda también políticas y formas de organización de las estructuras educativas, de los centros y del currículo acordes con esa cultura escolar; una transformación que comprenda además prácticas educativas inclusivas. (Echeita et al., 2013) Esa transformación necesaria para que todo el alumnado esté, aprenda y participe de la escuela.

Así expresan Escudero y Martínez Domínguez (2012) la necesidad de transformar profundamente el Sistema: “sin transformaciones sistémicas y profundas en el currículo, la enseñanza, las relaciones pedagógicas y, desde luego, las mentalidades en las que han de apoyarse las prácticas en los centros y las aulas, la educación inclusiva sólo quedará en el plano de las bellas palabras. (p. 119)

Echeita et al. (2014) recogen en este sentido las aportaciones de varios autores sobre “lo que hay que hacer” para el impulso de la escuela inclusiva. Hemos resumido del siguiente modo los elementos necesarios:

- Valores y principios educativos inclusivos compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa, ya que esos valores y principios éticos, los que dan fuerza y motivación para apostar por la equidad y la inclusión. Valores presentes no solo en el Proyecto Educativo del Centro, sino en cada aula, en cada pasillo, en los patios del recreo.
- Reflexión sobre las prácticas, las políticas y las culturas, en las que deben basarse los valores y culturas inclusivas.
- Un liderazgo escolar sólido que sostiene las culturas inclusivas.
- Establecer fuertes y consistentes culturas, políticas y prácticas colaborativas a varios niveles; dentro del centro escolar y entre centros escolares; entre el profesorado y entre el alumnado, y entre unos y otros con las familias y el contexto local.
- Un desarrollo institucional planificado, sostenible en el tiempo y con capacidad para aguantar dificultades.

Verdugo y Parrilla (2009) indican que el avance hacia la inclusión, son necesarios elementos como una buena planificación para definir prioridades, aclarar procesos y comprometer avances progresivos. También se necesita un desarrollo sostenido (prácticas inclusivas) que apoye y acompañe los procesos de cambio. Además se necesita una evaluación, interna y externa, continuas para constatar los avances y las dificultades encontradas. De los resultados de las evaluaciones saldrán estrategias para mejorar la planificación y el desarrollo.

Sabiendo que el modelo inclusivo requiere de profundas transformaciones en el Sistema, nos preguntamos ¿por dónde empezar? Una breve reflexión queremos hacer al respecto. No faltan voces que afirman que, para cambiar de modelo educativo, hay que eliminar del Sistema todas las medidas extraordinarias y también las excepcionales de atención a la diversidad, pues son medidas que segregan, clasifican, ofrecen currículos devaluados, etc. Autores como Echeita (2006) afirman que esas medidas contribuyen a perpetuar el Sistema y a dificultar los cambios necesarios debido a los resultados parciales de las mismas y a las autocomplacencias de los mismos. Argumentos y razones no faltan para solicitar la retirada de tales medidas. Por otro lado, también hay investigaciones, entre ellas ésta del Aula Alternativa, que vienen demostrando que dichas medidas ofrecen resultados positivos, satisfacen a los usuarios, e incluso asociaciones de padres y colectivos diversos las demandan. Es precisamente en estos resultados positivos y en la satisfacción de muchos beneficiarios donde muchos autores ven el peligro de proliferación de medidas extraordinarias y excepcionales de atención a la diversidad y, por lo tanto, que estas medidas lleguen a constituir una barrera para la extensión del modelo inclusivo. Nosotros, pese a los resultados generales obtenidos con el alumnado del Aula Alternativa, no reclamamos la propagación de este tipo de medidas, como ya explicamos cuando intentábamos justificar la medida “Aula Alternativa” en un Capítulo anterior. Lo que queremos ahora expresar es que, creemos, que la exigencia de la implantación del paradigma de la inclusión no debe pasar en primer lugar por reclamar la retirada de tales recursos extraordinarios o excepcionales, sino que debe situarse primero en otros parámetros: en la investigación y en la legislación educativa. Estos elementos son los que tiene que liderar un cambio profundo del Sistema Educativo y, como consecuencia, se eliminarán todo tipo de medidas que excluyen y segregan. La responsabilidad de tal solicitud debe recaer en la Administración, en los investigadores, en los docentes. De lo contrario, si desaparecen medidas de atención a la diversidad y no se realizan transformaciones de cultura, política y práctica en el Sistema, muchos alumnos quedarán, mientras llega el cambio, al albur de una escuela que no les ofrece nada, que no les atiende, o incluso que les “maltrata”; cargarían estos alumnos, los más vulnerables (como siempre), con el “peso” que supone reclamar una escuela inclusiva; asumirían el pago de tal exigencia, dejando de beneficiarse de unos recursos que, se ha demostrado, les benefician y les satisfacen. Pensamos nosotros.

La cuestión principal no es saber lo que hay que hacer, sabemos que hay que transformar culturas, políticas y prácticas educativas, es decir sabemos que hay que realizar una profunda transformación del Sistema. Lo importante es cómo hacerlo. ¿Quién debe empujar para la implantación del modelo inclusivo? Creemos que puede haber tres focos que iluminen tan ansiando cambio: la investigación educativa, que con sus frutos y resultados aliente la reflexión sobre lo que se está haciendo y a su vez, esa reflexión incite al cambio; la legislación educativa, enriquecida por la investigación y por las orientaciones de organismos como la UNESCO; y el ejemplo de algunas experiencias de éxito que contribuyan a difundir el modelo mediante diferentes estrategias y vías de expansión.

Pasamos entonces a abordar esos tres elementos que impulsarían decididamente la implantación del modelo inclusivo (investigación, legislación y difusión de experiencias y prácticas).

6.2.- Investigación: Investigar para reflexionar, reflexionar para cambiar

Destacábamos, como una razón principal por la que el modelo inclusivo no avanza, la enorme desconexión entre la investigación, la teoría y la realidad educativa, hecho que es percibido por muchos autores. Ahora indicamos también cómo varias voces autorizadas, además de reclamar más investigación, reclaman ese vínculo. Qué duda cabe que la investigación es el motor de la innovación y el cambio de la realidad; aunque, en materia educativa, esa relación no siempre es tan directa ni tan efectiva, hallamos ahora este elemento, la investigación sobre inclusión, el cual presentamos como un acicate para transformar la escuela. A continuación recogemos las percepciones que varios autores tienen sobre la investigación como elemento impulsor de la inclusión.

Autores como Parrilla (2002), Susinos y Parrilla (2008), Portela et al. (2009) realizan importantes aportaciones a la investigación sobre inclusión. Nos vamos a detener en ellas, puesto que complementan lo expuesto en el Capítulo III sobre el enfoque de nuestra investigación. De manera general lo que proponen es que la investigación sobre exclusión/inclusión salga del encasillamiento en las disciplinas tradicionales. Los enfoques metodológicos tradicionales deben cambiarse o revisarse en tanto que los objetivos y metas se han cambiado para responder a nuevas demandas educativas y sociales. Entendemos que sobre dos ideas generales giran las ideas de estos autores sobre la investigación:

a) La investigación debe dar la voz de manera auténtica a colectivos nunca antes considerados como protagonistas de la investigación sobre exclusión.

- Se preguntan sobre si la investigación sobre inclusión es o no a su vez inclusiva “...debemos someter a análisis nuestras prácticas investigadoras para que también sean inclusivas” (Parrilla, 2009).
- Proponen incluir a los afectados por la exclusión en las investigaciones, y escucharles, utilizando metodologías biográficas-narrativas, para conocer la dimensión personal y subjetiva de la exclusión.
- La inclusión de los protagonistas en la investigación inclusiva (valga la redundancia) tiene una contribución instrumental: los protagonistas son una fuente valiosísima de información para comprender los fenómenos que tiene que ver con él, supone obtener un conocimiento sobre la exclusión más complejo y más participativo; y una contribución legitimadora: tiene derecho a ser escuchados (Portela et al., 2009).
- Los relatos biográficos permiten explicar procesos complejos sobre cómo se produce la formación de identidades en condiciones sociales adversas, cómo resisten y reaccionan

muchas personas a las presiones para escapar de una previsible situación social de desventaja, entre otros.

- Proponen líneas de investigación sobre la inclusión diferentes, más cercanas a la realidad y orientadas al cambio. Estudios basados en la práctica educativa y en las necesidades e intereses de los centros educativos, de los profesores y de los alumnos, y que realmente sirvan para generar conocimiento útil de cara a mejorar los procesos de inclusión. Como vimos en un Capítulo anterior, al justificar nuestro estudio y la implementación de las entrevistas a los alumnos del Aula Alternativa, el tipo de investigación que proponen estos autores analiza y contempla multitud de factores como: las relaciones profundas y auténticas entre las personas (alumnos y profesores); el sentimiento de percibirse escuchado y valorado; la sensación de participar y aprender; el análisis y valoración de los procesos educativos que afectan al alumnado; cómo este alumnado es sensible a las distintas formas de marginación que han experimentado en un centro escolar ordinario, cómo pueden aprender y participar mejor todos los alumnos, etc. Son aspectos que la investigación debe poner de relieve para el impulso de la inclusión. A la postre, la propuesta de investigación que realizan estos autores a favor del desarrollo de una escuela inclusiva es que la investigación misma aporte datos de calidad que sirvan para reflexionar sobre determinadas culturas, formas organizativas y prácticas educativas que se vienen desarrollando en los centros.

b) Se debe unificar el objeto de investigación sobre la exclusión creando un marco epistemológico común.

- La exclusión social es un fenómeno construido a lo largo del tiempo y susceptible de ser narrado por los protagonistas del mismo. La exclusión se construye socialmente e implica que, para algunas personas, se les deniega el acceso y disfrute de algunos derechos, es el denominador común de la exclusión (Susinos y Parrilla, 2008).
- Las distintas disciplinas vienen realizando investigaciones específicas cuyo objeto de estudio son los diferentes colectivos o individuos afectados por la exclusión como discriminación por género, raza, religión, cultura, discapacidad, etc. La hipótesis que se plantean estos autores es que la construcción de identidades de colectivos rechazados, marginados, en situación de desventaja, en riesgo de exclusión, vulnerables o cualquiera que sea la denominación que se adopte, deben tener rasgos comunes, conexiones epistemológicas y metodológicas que la investigación debe descubrir creando un marco teórico común que indague en las mismas.
- Así, la investigación sobre inclusión/exclusión educativa, sobre fracaso escolar, sobre grupos escolares vulnerables, etc. debe poner el conocimiento obtenido en común con otros estudios sobre discriminación por género, cultura, discapacidad..., buscar puntos de encuentro epistemológicos y metodológicos para crear un marco común de investigación del que partir y, con ello, descubrir nuevas formas de luchar contra la exclusión (Susinos y Parrilla, 2013).
- Lo que ya se sabe de la construcción de la identidad de cada grupo o colectivo o lo que sabemos sobre cómo se construye la desigualdad, descubierto por las disciplinas académicas clásicas (estudios de género, estudios sobre discapacidad...) debe ser

puesto en común para favorecer la educación inclusiva. El conocimiento parcelado que procede de estas disciplinas tradicionales es incompleto, no permite situar en su contexto natural y con la amplitud deseada el conocimiento sobre todos los grupos y colectivos, porque focaliza los descubrimientos en su campo de investigación y, de este modo la exclusión se percibe como parcelada, sin visión de conjunto, focalizando la responsabilidad de las desigualdades en grupos concretos, ignorando o despreciando las necesidades de otros colectivos y marcando más sus diferencias.

- Se ha puesto de manifiesto cómo se construye la desigualdad en la escuela, y cómo se llega a la discriminación, a la vulnerabilidad, al fracaso y al abandono. Se sugiere que estos rasgos que presentan estos colectivos y personas y que configuran su identidad y sobre los que se construye la marginalidad, tienen mucho en común con los que presentan otros colectivos. Sería interesante, en futuras investigaciones, establecer diálogos entre las disciplinas que estudian discriminación por la discapacidad, por el género, por la raza, por la cultura, etc. y encontrar puntos epistemológicos y metodológicos comunes.
- La investigación sobre la inclusión no necesita una metodología fija, dado que la exclusión es un fenómeno complejo, construido socialmente y de carácter dinámico. Se construye la exclusión en base a limitar el desarrollo de capacidades por las actuaciones o no actuaciones del entorno, en base a conculcar derechos a las personas.

Tras estas interesantes aportaciones, otras opiniones y propuestas sobre la importancia y el enfoque que debe tener la investigación sobre inclusión para que esta sea una realidad en los centros educativos, las recogemos a continuación:

Recientemente, autores como Echeita et al. (2014), a la vez que reclaman un tipo de investigación sobre la inclusión de corte socio-crítico que, vinculada a la realidad, sirva transformarla, señalan que la investigación sobre inclusión ya ha aportado suficientes conocimientos y que ahora queda ponerlos en práctica en los centros y en las aulas. “Disponemos de más conocimiento del que utilizamos”, aseguran estos autores. En sus propias palabras, afirman que no es más investigación lo que necesitamos,

“sino más coraje, determinación y convicción para llevar a la acción lo que ya sabemos y que nos permitiría dar pasos de gigante en la persecución de esta utopía compartida por muchos... una investigación que nos diera las claves sobre cómo romper estas resistencias que mantienen a muchos investigadores, políticos y prácticos anclados en un puerto lleno de saberes útiles para sortear los embravecidos mares de las rutinas escolares excluyentes, pero sin atreverse a soltar las amarras y ponerse a la mar para intentar llevar a la práctica esos saberes (Echeita et al., 2014, p 27).

La propuesta de Echeita (2006) y Echeita y Ainscow (2011) es que hay que investigar y reflexionar sobre las medidas y servicios especializados de atención a la diversidad que se aplican en los centros. Nos queda saber “cómo hacer lo que ya sabemos que debemos hacer” para una escuela inclusiva. La indagación y reflexión sobre la práctica juega un papel importante para involucrar a todos los profesionales que trabajan alrededor de la tarea educativa, en todos los niveles, ampliando su capacidad de reflexionar e imaginar lo que podría ser alcanzado, así como aumentando su sentido ético y la

responsabilidad en el logro de tal fin (Echeita y Ainscow, 20011). Los profesores deben comenzar a investigar y reflexionar con las prácticas y conocimiento existente, usar la experiencia y creatividad que existe, analizar las propias prácticas, las relaciones con los alumnos, participación e intervenciones en las clases, es una orientación que sugiere Ainscow (2003).

Echeita y Ainscow (2011) recogen el diseño de un marco de referencia con cuatro grandes áreas en las que es preciso incidir partiendo de una profunda reflexión sobre diferentes cuestiones. Dichas áreas son: conceptos, políticas, estructuras y sistemas y prácticas. Estas áreas interrelacionadas ejercen su acción sobre la inclusión (presencia, participación y aprendizaje). En cada una se señalan una serie de indicadores de evaluación. *En Conceptos*: ¿Está definida la inclusión y vista como un principio que orienta políticas y prácticas educativas?, ¿El currículo y los sistemas de evaluación están diseñados para tomar en cuenta a todos los alumnos? ¿Los sistemas de evaluación de rendimientos y procesos educativos están dispuestos de modo que supervisen la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos? *Políticas*: ¿La inclusión aparece en los documentos de política de educación? ¿Hay un claro liderazgo de los dirigentes en materia de educación inclusiva? ¿Hay implicación de las autoridades?. *En estructuras y sistemas*: ¿Se brinda apoyo a los grupos de alumnos más vulnerables? ¿Hay coordinación entre instituciones? ¿Hay recursos para los alumnos más vulnerables? ¿Las unidades y escuelas especiales promocionan la inclusión?. *En el ámbito de las prácticas*: ¿Puede el profesor desarrollar prácticas inclusivas? ¿Están formados los maestros? ¿Se ofrece apoyo a los alumnos en riesgo exclusión o de fracaso escolar? ¿Tiene el centro educativo estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos?. Todas estas cuestiones pueden abrir líneas de investigación y reflexión que aporten luz y empujen al desarrollo del modelo de escuela inclusiva.

Otros muchos autores reclaman investigación y evaluación como Casanova (2011a, 2011b) o Giné, (2009). Es pues necesario investigar y evaluar, que los resultados de la investigación lleven a la reflexión y que ésta genere la necesaria transformación del Sistema que se reclama.

La investigación puede arrojar luz para *clarificar la definición* de inclusión como un proceso continuo de mejora de la calidad educativa para todos y con todos. También puede servir para *medir los rendimientos* educativos del modelo inclusivo y buscar evidencias sobre las que podamos evaluar el grado de presencia, participación y aprendizaje de todos y con todos. Son dos factores, denominados *palancas para el cambio* por los propios autores (Echeita 2006, Echeita y Ainscow, 2011). La investigación sobre ellos, incluyendo el punto de vista de los propios alumnos, como señalan Susinos y Parrilla (2008) o Portela et al. (2009).

Ya venimos exponiendo a lo largo de esta Tesis un buen número de investigaciones y estudios sobre atención a la diversidad y sobre medidas de respuesta a la misma, véase sobre todo al final del Capítulo II, donde sobre cada medida extraordinaria presentábamos alguna investigación. Ahora, a modo de ejemplos de investigación inclusiva, vamos a hacer referencia a algunos estudios más.

Dentro del *Proyecto Trienal de la Unión Europea. Proyecto de investigación - acción colaborativa*, en el que participan ocho centros de Secundaria de España, Portugal y Reino Unido. Messiou y Ainscow (2014) nos presentan en este sentido una experiencia de investigación aplicada (investigación ya comentada en el Capítulo II), basada en procesos de investigación-acción colaborativa, llevados a cabo por profesionales y estudiantes de ocho centros de Secundaria de España, Portugal y Reino Unido. La gran aportación de esta investigación es que se sugiere que la diversidad del alumnado puede convertirse en elemento facilitador para desarrollar prácticas inclusivas. La diversidad puede ser un estímulo para la reflexión y el aprendizaje y la búsqueda de estrategias para el desarrollo del profesorado a partir de nuevos enfoques docentes.

Sales et al. (2012) en una investigación plantean cómo transformar la escuela hacia la inclusión intercultural mediante procedimientos y herramientas de autoevaluación e instrumentos para la reflexión. Se basan en la revisión de varios instrumentos de autoevaluación publicados, entre ellos la Guía Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000), de la que haremos referencia más adelante. Adaptando esta Guía, han elaborado otra para orientar todo el proceso de cambio y mejora con tres dimensiones: cómo somos, cómo nos organizamos, cómo enseñamos y aprendemos. Esta guía se aplica a dos escuelas de la Comunidad Valenciana. Se trata de dos centros de Educación Infantil y Educación Primaria. (Una vez más comprobamos cómo en los centros de educación secundaria las experiencias sobre atención a la diversidad e inclusión escasean). Se extraen estas conclusiones: el proceso de cambio hacia el modelo inclusivo no es algo que se pueda imponer, debe percibirse la necesidad del mismo por el propio centro, por el equipo directivo, por los profesores y por los alumnos; la implicación de la dirección es clave para el cambio, así como la participación de todos los profesores; debe ser demandado por el profesorado decidiendo cómo y cuándo lo quiere llevar a cabo, entre otras conclusiones. En fin, los procesos de reflexión compartida y de investigación acción sobre la propia práctica educativa, ayudados por instrumentos de autoevaluación, puede ser una buena forma de transformar las escuelas hacia modelos inclusivos.

A la luz de todas las investigaciones a las que hemos accedido para la elaboración de este trabajo, queremos hacer una simple reflexión. Parece que los usuarios de medidas extraordinarias (Aulas de Pedagogía Terapéutica, Programas de Diversificación Curricular, Programas de Educación Compensatoria, etc.) y de medidas excepcionales (Aula Alternativa, Programas Complementarios de Escolarización...) se muestran satisfechos con tales medidas, así lo manifiestan los propios alumnos. Los autores que critican estas medidas, como vimos en Capítulos precedentes, perciben como paradójico que muchas organizaciones y asociaciones reclamen servicios especializados segregados dentro de los centros ordinarios para atender a grupos de niños con necesidades educativas difíciles de satisfacer en el aula ordinaria, a nosotros no nos resulta extraño, como ya hemos explicado en el punto anterior. La propuesta de autores como Echeita y Ainscow (2011) y tantos otros, se basa en que es necesario hacer una reflexión crítica sobre estas demandas y sobre esas prácticas, ya que limitan el desarrollo de una verdadera escuela inclusiva. Nosotros, insistimos, pensamos al respecto que habría que revisar primero todos aquellos aspectos

que conducen a que se establezcan tales medidas (cultura escolar, currículo, metodología, evaluación, etc.). Elaborar un planteamiento de lo que realmente se quiere tomando como ejes la investigación y la legislación (existente o nueva) y desarrollarlo efectivamente en la práctica. Por otra parte, decimos que no es de extrañar que exista esa demanda de medidas segregadas por parte de padres, asociaciones, etc. ya que la escuela ordinaria solo ofrece fracaso, suspensos y baja autoestima a los alumnos que presentan más dificultades para alcanzar unos aprendizajes excesivos, descontextualizados, academicistas, memorísticos, etc. tal y como reflejábamos al intentar justificar medidas excepcionales como el Aula Alternativa.

Así pues, la investigación y los resultados que de ella se desprenden, nos viene a ofrecer un sinfín de posibilidades que incitan a reflexión compartida sobre lo que se viene haciendo en las escuelas y sobre lo que es necesario hacer. Hay investigación suficiente que demuestra las bondades del modelo de educación inclusiva. Hay razones de derecho y de justicia para su generalización. Cambiemos nuestras formas de investigar sobre inclusión, los protagonistas implicados en esos procesos de exclusión tienen mucho que decir, escuchemos su voz; creemos un marco metodológico común para investigar sobre la exclusión, pues esta, como constructo social, se basa en un rasgo común que es la privación de derechos y, por lo tanto, habrá procesos comunes en los diferentes grupos o individuos afectados; vinculemos la investigación a nuestra práctica educativa y hagamos de ella el motor transformador de la misma para optimizarla y avanzar hacia ese nuevo modelo educativo.

6.3.- Legislación más explícitamente inclusiva y más diferenciada del modelo de integración.

Es evidente que todo cambio supone un esfuerzo compartido que debe provenir desde varios frentes. Además pensamos que alguien tiene que liderar esos cambios, organizarlos, dirigirlos, etc. Las Administraciones educativas tienen una herramienta muy poderosa para iniciar, impulsar e implementar en el sistema educativo un cambio sustancial hacia el modelo de escuela inclusiva. Nos referimos a la normativa, la legislación. Ciertamente es que la legislación por sí sola no va a generar cambios en las culturas, en las políticas organizativas de los centros ni en las prácticas educativas, pero esa legislación puede constituir un primer y decisivo impulso, ya que puede evidenciar el talante firme y decidido de la Administración por este modelo.

La UNESCO (2008a) viene a confirmarlo “La legislación ocupa un lugar importante en el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo” (p.15) La normativa puede crear un marco para la inclusión articulando claramente principios y derechos; la normativa puede exigir la implementación de prácticas inclusivas, establecer procedimientos inclusivos como un por ejemplo currículo flexible. La legislación puede también eliminar barreras a la inclusión, ordenar la desaparición de procedimientos y prácticas que se consideren poco coherentes con los principios declarados. La UNESCO (2008a) no lo puede decir más claro: conviene que los gobiernos enuncien claramente su compromiso

con la inclusión y que pongan énfasis en las ventajas para los padres y los niños (p.29). Es la Administración, mediante la normativa correspondiente la que tiene que dejar claro que todos los jóvenes tienen necesidades de una enseñanza de calidad, derechos de participar de una oferta común para todos y oportunidades iguales de formación y el desarrollo que les permitan participar en la vida social.

Apuntábamos anteriormente como una de las principales razones por las que el desarrollo del modelo inclusivo no avanza es que no hay una apuesta decidida por parte de la administración para la implantación del modelo inclusivo. La legislación no es clara y es muy generalista (Liesa et al., 2012). Vemos entonces necesario un decidido impulso por parte de los poderes públicos, de la Administración, mediante normativas claras y explícitas que hagan efectivo en la práctica este modelo en los centros educativos.

Analizada la legislación española en un Capítulo precedente, creemos que ésta presenta dos hándicap en relación al tema que nos ocupa: uno que la normativa sobre inclusión debería ser más abundante y más explícita (Liesa, et al., 2012); otro que está mezclada con el modelo de integración que se quiere superar. Respecto del primer hándicap, pensamos que en ni en el articulado de la LOE (2006) ni en el de la LOMCE (2013) existe una voluntad rotunda de implementar el modelo inclusivo. Además, consideramos que la normativa autonómica (ya refiriéndonos a Castilla y León) es claramente insuficiente. ¿Qué hubiese sido del modelo de integración en España si en la LOGSE (1990), si en la normativa que la desarrolla, no hubiera habido una voluntad clara y rotunda de iniciar, implementar e impulsar el modelo de integración? No olvidemos también el impulso los Planes Experimentales previos a la citada normativa y los resultados de su evaluación.

Por otro lado, respecto del segundo hándicap que indicábamos, hemos observado que la normativa actual permite que coexistan los dos modelos (el de integración y el inclusivo), si bien es cierto que no son incompatibles, el impulso legislativo debiera inclinarse de forma clara por este segundo. Si, como hemos visto, las culturas, las políticas organizativas y curriculares y las prácticas educativas derivadas del modelo de integración están dificultando la imposición del modelo inclusivo, pensamos que la normativa debiera “ir por delante” abanderando la inclusión escolar de manera rotunda. No percibimos en la legislación actual, y menos en la más reciente, una firme voluntad por superar el modelo de integración. Los poderes públicos han de liderar un trayecto claro y decidido hacia la inclusión, exigir y apoyar a los centros y docentes.

Muchos autores piensan que el modelo inclusivo irá implementándose en las escuelas en la medida en que prácticas y experiencias llevadas a cabo en algunos centros sean difundidas (Casanova, 2011a, 2011b). Desde nuestro punto de vista, es la legislación educativa la que debe liderar el cambio, al menos al principio. Sería necesaria una normativa nacional y autonómica que ordenase culturas, políticas y prácticas inclusivas con determinación y, que al mismo tiempo, fuese desterrando aquellas procedentes del modelo de integración. Por citar un ejemplo, ¿podemos hablar de modelo inclusivo cuando se están normativizando la existencia aulas de Pedagogía Terapéutica, evaluación psicopedagógica para clasificar y etiquetar, etc.? Ya lo explicábamos en un Capítulo

precedente, pensamos que no. Pero, ¿cómo empezar a cambiar, cuando la normativa, a todos los niveles, es escasa, no es clara, es confusa, no es contundente? Como señalan Escudero y Martínez Domínguez, (2011) “Los tiempos corrientes no son favorables a la inclusión social y educativa, pero quizás tampoco el núcleo de la cultura, la política y las prácticas vigentes y consentidas en la mayoría de nuestras escuelas” (p. 101).

Esta legislación que reclamamos deberá crear una filosofía inclusiva, una cultura inclusiva, deberá también ordenar y modificar el currículo para poderla llevar a cabo, tendrá que implicarse en la organización de los centros y de los profesionales que trabajamos en ellos, deberá modular prácticas y experiencias educativas afines al modelo inclusivo. Se trata de una reorganización general de la escuela buscando la equidad y la calidad para que todos los niños, sin excepciones, puedan participar y aprender en ella de manera eficaz.

6.4.- La difusión del modelo inclusivo mediante experiencias de éxito y “buenas prácticas” investigadas y evaluadas.

Parece lógico pensar que en la medida que exista una difusión e intercambio de experiencias inclusivas, de recursos y de “buenas prácticas”, se llegue a la experimentación y generalización en, cada vez, más centros del nuevo paradigma. Se presupone que cuando los centros y los profesores perciban que los planteamientos del modelo son positivos para todos, que responden mejor a la labor profesional como docentes, que son más justos social y éticamente, etc., se tenderá a la réplica y a la generalización. Sin embargo, tenemos nuestras reticencias al respecto, pensamos que muchas de esas experiencias, hoy por hoy, son muy aisladas, se reducen a las etapas de educación infantil y primaria, por lo tanto, ese deseo de implantación generalizada del modelo inclusivo motivado por el estímulo de experiencias positivas previas, creemos, se puede ver truncado.

Dicho esto, es cierto que un número creciente de colegios, institutos y organizaciones están llevando a cabo experiencias de éxito para la inclusión de su alumnado por propia iniciativa. Habría que definir bien cuáles son los criterios para identificar y valorar esas prácticas (Liesa et. al., 2012). Por su parte, Giné (2009) advierte que habrá que estar atentos al desarrollo de la investigación sobre educación inclusiva y a las experiencias que vayan teniendo lugar en los diferentes centros.

En el año 2013, la *Guía de Buenas Prácticas En Educación Inclusiva*, había seleccionado veintiocho experiencias inclusivas que se están llevando a cabo en distintas Comunidades Autónomas. Estas prácticas avalan, con resultados empíricos, algunas recomendaciones teóricas que hace la literatura científica.

Nos parecen experiencias interesantes todas ellas, se aprecia un esfuerzo considerable por parte de las personas que las diseñan y desarrollan, no vamos a ser nosotros quien las critiquemos, pero sí debemos hacer algunas consideraciones. La primera es que nos parecen insuficientes. Solo se han llevado a cabo (solo se recogen en la Guía) ocho experiencias en institutos de educación secundaria, el resto se desarrollan en las

etapas de educación infantil y en la etapa de educación primaria. Por otro lado algunas de estas experiencias son de muy corta duración (una presentación de 30 minutos, una convivencia de 9 horas, etc.). También, algunas de ellas, se desarrollan solo con grupos de alumnos con necesidades educativas especiales y con alumnos que cursan Programas de Cualificación Profesional Inicial, no con todo el alumnado del centro como sería lo deseable. A pesar de estas observaciones, insistimos, nos parecen experiencias positivas. Sin embargo pensamos que la inclusión en la escuela (a estas alturas) debiera ya estar en fases mucho más avanzadas de implementación, como hemos apuntado de la mano de multitud de autores.

El Ministerio de Educación pública en 2011 en colaboración con la Comisión europea la obra *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Varias universidades contribuyen también a esta publicación. La obra recoge el resumen del Proyecto INCLUD-ED titulado *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación (2006-2011)*. La publicación resume los resultados obtenidos del análisis de investigaciones, un estudio de los veintiséis sistemas educativos y de sus reformas y un análisis de las evaluaciones internacionales y bases de datos como PISA, entre otras.

INCLUD-ED tiene como finalidad identificar y analizar qué estrategias educativas y acciones concretas favorecen el éxito escolar en las distintas etapas educativas y la igualdad y la cohesión social, y cuales generan exclusión social prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos. Concretamente tiene estos objetivos:

- Indagar sobre las características de sistemas educativos y reformas que están logrando las menores tasas de exclusión social y educativa
- Ver qué aspectos de la práctica educativa contribuyen a reducir los índices de fracaso escolar.
- Estudiar el efecto que la exclusión educativa tiene sobre distintos ámbitos sociales como el empleo, la salud... y qué clase de oferta educativa contribuye a superar dicha exclusión. Ver cómo afecta a distintos sectores sociales, sobre todo a los grupos más vulnerables
- Estudiar a las comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje.

Más adelante expondremos las propuestas concretas que se derivan de este estudio de INCLUD-ED. Nos interesa aquí destacar cómo la difusión de experiencias de éxito, pueden resultar de estímulo para la extensión del modelo inclusivo.

Por otra parte, la UNESCO (2008a) ofrece algunas estrategias y vías de difusión del modelo inclusivo que ayudarían al conocimiento y expansión del mismo y de las experiencias y prácticas que comporta. Desde organizaciones de profesionales, un ejemplo podría ser la Asociación Castellano Leonesa de Psicología y Pedagogía (ACPP) a la cual pertenecemos; ya ha organizado algún encuentro o actividad en este sentido. Los investigadores y estudiantes universitarios pueden influir para generar una opinión favorable a la inclusión ofreciendo información por colegios e institutos. Los formadores de docentes, desde las facultades de formación del profesorado, desde los Grados de

Maestro, pero sobre todo desde el Máster de Formación de Profesores de Educación Secundaria, sobre todo, como ya hemos manifestado cuando hablábamos de soluciones al fracaso escolar. Desde los medios de comunicación. Son algunos instrumentos que podrían ayudar a difundir el modelo inclusivo y las experiencias y “buenas prácticas” que se están desarrollando en este sentido.

Así pues, el impulso decidido hacia el modelo de educación inclusiva ha de pasar por una transformación profunda del Sistema Educativo y esto implica un cambio profundo a nivel cultural, de políticas (decisiones, organizativo y curricular) y de prácticas (Booth y Ainscow, 2002). Cambio que debe liderarse y estructurarse mediante tres elementos esenciales: la investigación, la legislación y la difusión cada vez mayor de práctica y experiencias inclusivas. Estos elementos, a su vez, deben concretarse en propuestas y transformaciones en la realidad de los centros educativos. Abordamos ahora esta última parte.

7.- PROPUESTAS Y CAMBIOS QUE REQUIERE LA ESCUELA PARA QUE SEA INCLUSIVA

Paralelamente a las razones que venimos comentando en un apartado anterior y que dificultan la implementación y generalización del modelo de la inclusión educativa, encontramos varias propuestas que, diferentes autores, fruto de sus estudios e investigaciones, realizan para impulsar el desarrollo de este modelo que parece no querer instalarse en el nuestro Sistema Educativo, en los centros de educación secundaria.

Hemos de señalar también que, por la relación inversa que guarda el fracaso escolar con la escuela inclusiva, muchas de las propuestas y planteamientos que se realizaron a lo largo de todo el Capítulo I cuando se hablaba de los factores escolares que inciden en el fracaso y el abandono escolar, así como propuestas para combatirlo, caben perfectamente en este apartado. Ahora remarcamos aquí aquellos factores que, de manera más global, afectan al conjunto del Sistema o a los centros o a las aulas y que pueden configurar un modelo educativo inclusivo. Somos conscientes de que en muchas ocasiones esos factores van a ser coincidentes con aquellos que están relacionados con el fracaso y la exclusión escolar y por lo tanto pueden resultar repetitivos.

Por otra parte, para esta exposición, dado que muchas de las propuestas encontradas en la literatura para implementar un modelo de escuela inclusiva vienen a coincidir, se han separado dichas propuestas por ámbitos en los que se incide para la transformación, intentando desgranar los matices que aporta cada autor dentro de cada ámbito o cuestión para acercarnos al modelo de escuela inclusiva.

De modo general y como anticipo, Escudero y Martínez Domínguez (2011) afirman que, para el impulso de una escuela inclusiva, sería necesario estudiar detenidamente qué políticas, qué currículo, enseñanza, docentes y otros profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos. Habría que analizar la ideología y la ética de la institución, que supone reconocer y valorar el derecho a una educación inclusiva que

tienen todos los alumnos por ética y por justicia social. También habría que contemplar aspectos políticos de los centros (decisiones, dejaciones, indiferencias, relaciones de poder, modos de enseñar y evaluar, lenguajes y modos de hablar respecto de algunos alumnos, etiquetar, la actitud ante las dificultades de aprendizaje, etc.) y económicos.

Paralelamente Booth y Ainscow (2002) proponen sustituir concepciones y términos como fracaso escolar, necesidades educativas especiales y hablar de barreras que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje. Concretamente hablan de barreras como: concepciones educativas poco inclusivas, falta de recursos, falta de formación, un currículo academicista y poco flexible, métodos de enseñanza basados en la transmisión de contenidos, entre otras. Identificar y eliminar esas barreras es el reto necesario a superar para el impulso de la escuela inclusiva (Ainscow, 2003).

Como se puede apreciar el modelo inclusivo requiere una revisión profunda de los aspectos esenciales del Sistema. Sobre los cimientos de una cultura escolar que apueste por el nuevo modelo de escuela se asentarán multitud de transformaciones necesarias tanto en políticas y modos organizativos como en prácticas educativas concretas para que dicho modelo comience a ser una realidad y podamos todos disfrutar de él lo antes posible.

7.1.- Transformación en la cultura escolar

Hemos querido traer a colación una ilustrativa frase escrita en la Constitución de la UNESCO en 1945 y que varios autores, entre ellos Echeita y Domínguez Gutiérrez (2011), utilizan para simbolizar la importancia que tiene en todo proceso de cambio la cultura, la actitud, la forma de pensar de los agentes implicados en el mismo: “Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. Queremos decir que es en la mente y en la mentalidad de las personas implicadas donde está la solución y el cambio hacia una escuela inclusiva.

Lo hemos reflejado en varias ocasiones en este trabajo: casi todos los autores consultados consideran, con Escudero y Martínez Domínguez (2011), que la cultura escolar es uno de los aspectos más importantes para el impulso de una escuela inclusiva. Las concepciones, creencias, ideas o valores que se tengan sobre la escuela y la educación, las actitudes y concepciones hacia la diversidad, etc., constituyen el aspecto fundamental en todo proceso de lucha contra la exclusión, el abandono y el fracaso escolar. La idea esencial que toda cultura escolar tiene que tener presente es la de “abordar la educación desde una perspectiva basada en los derechos, como un derecho fundamental inherente a todo individuo, independientemente de las diferencias, para desarrollar plenamente su potencial” (UNESCO, 2008a, p.8).

La cultura escolar, la mentalidad, las actitudes de los centros y de los profesores favorables a una escuela inclusiva; aunque es resistente al cambio, no es estática, se puede cambiar (Escudero y Martínez Domínguez, 2011). Ahora bien, esa cultura no va a cambiar con las palabras, con el discurso, sino a través de procesos repetidos de aprendizaje y experimentación en determinados contextos en los que se comprueba que la transformación de esos contextos satisface necesidades de las personas que se encuentran en ellos (Echeita

y Domínguez Gutiérrez (2011). Además, nosotros también pensamos que los elementos señalados anteriormente (investigación y legislación sobre todo) ayudarán al cambio de concepciones sobre la escuela, al menos en los primeros momentos del proceso, hasta que se vaya comprobando, mediante la experiencia aprendida que el modelo es bueno para todos.

La cultura escolar afecta a las demás actuaciones educativas, modos de organizarse y prácticas educativas llevadas a cabo en un centro. Arnáiz (1996) señala que para avanzar hacia la inclusión son necesarios cambios en la filosofía y modos de pensar y entender la escuela por parte de la comunidad educativa, transformaciones del currículo, de los modos, formas y estrategias de enseñanza y nuevas formas de organización. Cambios de concepción y cultura escolar en la línea de que cada niño puede aprender y tener éxito, que la diversidad enriquece a todos, que los estudiantes con riesgo de fracaso pueden superar ese riesgo a través de la participación en una comunidad escolar que conoce que cada niño tiene puntos fuertes y debilidades y que el aprendizaje eficaz es fruto de los esfuerzos de colaboración de todos nosotros (padres, profesores, el propio alumno...) para asegurar el éxito de cada alumno. “Comprender que mejorar la escuela para algunos alumnos debe significar arreglar la escuela para todos los alumnos” (Arnáiz, 1996).

Fernández Batanero (2005) propone que esa cultura escolar favorable a la inclusión quede recogida en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Debe ser un Proyecto compartido por toda la comunidad educativa, extendida a la familia, barrio, instituciones locales, etc. Un Proyecto que contemple currículo, organización y servicios que sean acordes con el modelo de la inclusión escolar. Un Proyecto que resalte los valores éticos y los fines esenciales de la educación: formar ciudadanos activos, críticos y solidarios para la convivencia y el respeto en una sociedad justa y democrática.

Una interesante aportación de Anabel Moriña (2008) nos hace reflexionar cómo a veces la cultura, los modos de pensar de las personas implicadas en algún tema o asunto se convierten en mitos. Según esta autora respecto de la escuela inclusiva también se han originado mitos que, una vez extendidos, distorsionan la realidad y obstaculizan la implementación y desarrollo del modelo. Son mitos que es preciso también desmontar:

- El mito: “La educación inclusiva es impuesta en las escuelas por ideologías externas y por padres que no aceptan que sus hijos sean diferentes”.
La verdad es que “detrás del modelo inclusivo, están países, gobiernos, organizaciones internacionales como la UNESCO, profesionales, grupos universidades, políticos”.
- El mito: “En el modelo inclusivo solo se consideran los alumnos con discapacidad”.
La verdad es que “no, los alumnos con necesidades son un colectivo importante, pero se dirige a todos los alumnos, especialmente a los más vulnerables”.
- El mito: “La segregación no es el problema, es la mala segregación la que es un problema”.
La verdad es que “todo tipo de segregación es un problema a eliminar.”
- El mito “Los profesionales de la educación especial desaparecerán si se implanta el modelo.”
La verdad es que “no. Se hará reestructuración de sus funciones.”

- El mito: “Se necesita un profesional especial, el profesor ordinario no está preparado.”
La verdad es que “las buenas prácticas sirven para todos.”
- El mito: “La inclusión traerá más trabajo al docente.”
La verdad es que “la atención a la diversidad requiere otras prácticas y estrategias diferentes a las usadas para grupos homogéneos como trabajo cooperativo, entre otras. No tiene por qué suponer más trabajo.”
- El mito: “El currículo se devaluará, se distorsionará, se quedará light, sin nivel.”
La verdad es que “no. Será multinivel, participativo, todos se beneficiarán de él.”
- El mito: “Sin aula de Pedagogía Terapéutica, estos alumnos con discapacidad (ACNEEs) no aprenderán las destrezas necesarias para una vida funcional.”
La verdad es que “los docentes capaces, enseñan habilidades a todos los alumnos en contextos normalizados. Se benefician todos.”
- El mito: “La inclusión valora objetivos sociales sobre los educativos.”
La verdad es que “el aprendizaje es social, se da en un contexto social. No se descuidan los aspectos académicos.”

(Moriña, 2008)

Cambiar esos mitos, pertenece al ámbito de la transformación de la cultura escolar que requiere el modelo inclusivo.

Para Ainscow (2003), la cultura escolar hace referencia a suposiciones y creencias compartidas por los miembros de la escuela que inciden inconscientemente para definir cómo se ve a sí misma esa escuela y cómo ve su entorno. Eso se manifiesta en normas que indican o sugieren a las personas qué deben hacer y cómo deben hacerlo. El análisis de las rutinas que una escuela utiliza para responder a las tareas a las que se enfrenta contribuye a definir la cultura de una escuela. Sobre esa cultura, las escuelas desarrollan la capacidad de innovar, de crear, de intentar desarrollar y refinar sus respuestas ante los retos. Estos cambios de cultura inciden en la forma en la que los profesores perciben la enseñanza, a sus alumnos o su evolución. Así, la cultura escolar es un elemento muy importante para el desarrollo de la escuela inclusiva, pues arrastra otros cambios.

Sobre la base de una cultura escolar favorable a la implementación y desarrollo del modelo de escuela inclusiva, serán necesarios cambios en aspectos como actitudes y formación de los docentes, en los modos de participar toda la comunidad, especialmente la familia en el centro, en el currículo, en metodología y formas de enseñar y en evaluación. Vamos a exponer algunas ideas sobre cada aspecto.

7.2.-Cambio en la actitud de los docentes

Hacíamos referencia a esta cuestión la hablar de fracaso escolar (Capítulo I), al hablar de atención a la diversidad (Capítulo II), en este mismo Capítulo al señalar los factores que impiden el avance hacia un modelo inclusivo y nos volvemos a referir a la actitud de los docentes en este momento para indicar, coincidiendo plenamente con Ainscow y Miles (2008), que los docentes son la clave para implementar e impulsar el modelo de escuela inclusiva. Son sus modos de pensar y concebir la educación, sus

convicciones, actitudes y actuación las que crean los entornos en que los niños y jóvenes deben hacer su aprendizaje. La cultura de una organización, de un centro escolar y de los profesores conforma el conjunto de postulados, creencias, valores comunes a los miembros de la misma. En un centro educativo, esa cultura compartida por los profesores determina en gran medida la forma de verse a sí mismos y a su trabajo.

Un aspecto de la cultura escolar que nos interesa especialmente para nuestro tema es la concepción y las actitudes de los docentes ante la diversidad. Lo explicábamos en el Capítulo II: el gran reto es la consideración por parte de todos, necesariamente por parte de los docentes, que la diversidad es natural, “es lo normal”, que es un valor que aporta gran riqueza a los procesos de enseñanza y aprendizaje y que esa diversidad estimula la mejora de la propia práctica educativa, pues la propia diversidad exige analizarla y dar respuestas a situaciones diferentes, a veces complejas. Ese entrenamiento en analizar y responder a los problemas es generador de riqueza para los propios procesos de enseñanza y prácticas educativas, la cual revierte en los aprendizajes de los alumnos, como no puede ser de otra forma. Es ver las diferencias como oportunidades de aprendizaje (Ainscow, 2003). Asumir la diversidad supone aumentar la capacidad para resolver problemas colectivamente y ser capaces de responder a una mayor variedad situaciones. Ainscow y Miles (2008) expresan así como los docentes pueden enfrentarse a la diversidad de alumnos que tengan en su clase:

En lugar de pensar sencillamente que plantean problemas, supuestamente insuperables, pueden considerar que esos estudiantes aportan información sobre las disposiciones que rigen en el aula. Se les puede considerar entonces como puntos de partida para entender cómo podrían mejorarse esas disposiciones para que beneficiaran a todo el resto de la clase (Ainscow y Miles, 2008, p.36)

Sales, Moliner y Sanchiz (2001) hacen hincapié en la gran influencia de las actitudes del docente sobre las expectativas, la motivación y la autoestima de los alumnos, sobre todo de los que presentan más dificultades. Lo expresan así:

Uno de los factores que influyen poderosamente en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes de la comunidad escolar: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente, cómo se actúa ante ella. Si nos centramos en la figura del profesorado, estas tres dimensiones se ven reflejadas, por ejemplo, en las expectativas que muestran maestros y maestras ante los alumnos/as con necesidades educativas especiales y en el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado (p. 2).

Cuando una cultura de un centro acepta la diversidad, la percibe como algo enriquecedor, entonces se abren las oportunidades de participar y de aprender a todos los alumnos. Como afirma Arnáiz (1996) "... a menudo encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano" (p.6). Otros autores lo expresan así: “Lo que distingue a la pedagogía de la inclusión es la forma en que los docentes conceptualizan las ideas sobre la diferencia. (Ainscow y Miles,

2008, p. 26). Fernández Batanero (2005) entiende así lo que puede representar una cultura que acepta la diversidad “acoger a cada niño con lo que trae y con lo que es, ni más ni menos...alumnos con dificultades y sin ellas, con deficiencias y sin ellas”. (p. 136). Stainback y Stainback (1999) afirman que “es posible incluir a todos los alumnos en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerlos, adaptar el currículo y graduar la prácticas” (p.29). Es necesario un compromiso de los docentes con la plena inclusión. Intentar ser más inclusivos es cuestión del centro y de sus profesores, de búsquedas y compromisos en función de las propias circunstancias de cada centro (Echeita, 2009).

Frecuentemente, hemos comprobado en la realidad, que no se percibe ni se concibe la diversidad como valor se huye de ella, se tiende a homogeneizar grupos por niveles de rendimiento académico. Las actitudes de muchos docentes quedan condicionadas por esas prácticas y modos organizativos pertenecientes a una cultura escolar tradicional al entender que su labor fundamental como docentes consiste básicamente en transmitir a todos los alumnos de su grupo-clase los contenidos (conceptuales) que aparecen en el libro de texto, entonces, si el grupo es homogéneo y es “bueno” desarrollarán bien su tarea como profesores.

Por otro lado, también es frecuente encontrar docentes que piensan, fruto de concepciones equivocadas sobre la discapacidad o sobre las dificultades de aprendizaje, que a determinados niveles de la educación (estamos hablando siempre de educación obligatoria), algunos alumnos ya no deberían estar en contextos ordinarios, puesto que no van a aprovechar ni a aprender todo lo que está preparado que aprendan (insistimos, normalmente en un libro de texto). Están mejor, afirman estos docentes, en contextos restringidos como en clases de apoyo, refuerzos, etc. Estas concepciones y actitudes, propias de modelos segregacionistas de la era de las escuelas especiales, perduran hoy en día en los centros de enseñanza secundaria. Ya vimos los estudios de Marchesi et al., (2003), citado por Echeita (2006) y de Álvarez Martino et al. (2008) sobre las actitudes del profesorado hacia la integración o inclusión. Cambiar estas concepciones, ayudaría enormemente a la implementación del modelo de escuela inclusiva.

Como propuesta, y en primer lugar, habría que considerar aquellos elementos que conducen erróneamente a pensar que la función docente consiste fundamentalmente en enseñar (transmitir) unos contenidos conceptuales. Las razones de esta forma de concebir el trabajo del profesor son varias, podemos citar algunas. La propia Administración está contribuyendo a ello a través del currículo que propone, el cual es trasladado directamente a un libro de texto. Además, las inercias y concepciones tradicionales sobre la escuela y sobre los docentes como transmisores de conocimiento, no se acaban de eliminar de la mente de muchos profesores de secundaria. Por otro lado, existe presión para que los alumnos pasen al curso o etapa siguiente preparados académicamente para afrontar los nuevos contenidos, hace que muchos docentes establezcan esa meta como el eje de su tarea. Sobre todas estas concepciones y prácticas pensamos que debe recaer la crítica y la reflexión profunda, y no directamente sobre las medidas segregadoras que no son más que la consecuencia de aquellas.

Como se ha explicado en otras ocasiones, pensamos que la clave puede estar en redefinir y explicitar cuál es la verdadera función docente. La legislación educativa y la Administración pueden tener mucho *peso* en esta transformación, al menos al inicio del proceso. El énfasis habrá que ponerlo en decir, repetir, formar... al docente para hacerle ver en qué consiste realmente su trabajo. En esto puede hacer una enorme labor, como decimos, la legislación, la Inspección educativa y el equipo directivo.

Algunos autores como Ainscow y Miles (2008) proponen, para cambiar esas actitudes y concepciones de los docentes por otras más favorables al desarrollo de la inclusión, partir de las propias prácticas docentes. Al realizar un análisis y estudio de las prácticas de los docentes se puede cambiar la dinámica social interna del centro hacia la inclusión. Estos autores elaboran esta premisa: si se estudian las prácticas actuales de los docentes y las reacciones de los alumnos ante la planificación de las mismas (método de estudio de lecciones, grabaciones de vídeo, consulta a los alumnos, observación recíproca etc.), se pueden detectar barreras para la participación y el aprendizaje. Si se tienen experiencias de otras maneras de enseñar, se realizarán cambios. Si se dispone de alguien que ayude a los docentes a entender la diferencia entre lo que hacen y lo que quieren hacer, resultará más fácil para ellos cambiar. Se debe hacer que los docentes se sientan apoyados a la hora de buscar las formas de hacer más fácil el aprendizaje. Compartir experiencias y un lenguaje común entre docentes, contribuye a crear una cultura más favorable a las ideas de la inclusión.

La actitud que debe adoptar de un docente hacia la inclusión se traduce en un modo concreto de enfrentarse a su tarea docente. De las entrevistas realizadas a los propios alumnos podemos deducir el tipo de profesor que reclaman a gritos los más vulnerables. Hemos encontrado grandes similitudes con la experiencia que narra Pennac (2008) en su libro en el que expresa que los buenos profesores han de tener estas características: se interesan tanto por los malos alumnos como por los buenos; quieren a los alumnos “golosina”, pero es con los alumnos *zoquetes* donde se ve su habilidad, su esfuerzo, su calidad como profesor; nunca hacen alusión al calamitoso porvenir que les auguran otros profesores “nunca llegarás a nada”, “no serás nada en la vida” (frases dichas tantas veces a los alumnos del Aula Alternativa, como se recoge en las entrevistas realizadas); sabe despertar el deseo de comprender y usan estrategias para ello: acompañan paso a paso el esfuerzo del alumno y se alegran por cada progreso; no se impacientan por la lentitud del alumno en comprender, en cambiar de actividad, en centrarse, en sacar los materiales rápido, en meterse rápidamente en la tarea (conductas tan frecuentes en estos alumnos *zoquetes* y que tanto exasperan a muchos profesores que, centrados en los componentes cognitivos, quieren avanzar rápido para dar todo el libro); dominan la comunicación con los alumnos, la empatía; comprenden bien el estado de ignorancia, empalizan con el alumno perdido; el día en que suspende la mayoría del grupo-clase un examen, reflexiona y analiza las causas pensando que él tiene algo que ver y no atribuye toda la responsabilidad al grupo de alumnos (son vagos, no han estudiado, etc.). Pensamos que muchos de estos rasgos y características moverían al docente a contemplar los aspectos emocionales y afectivos de los alumnos y ayudarían a evitar o a aminorar el desánimo y la desolación que acompaña a

los más vulnerables en el tortuoso camino hacia el fracaso y el abandono escolar. Un modo de asumir la diversidad que llevaría a la transformación de la escuela, a una escuela más inclusiva.

7.3.- Formación de los docentes

La formación de los docentes es otro aspecto que también fue contemplado en el Capítulo I como uno de los factores que inciden en el fracaso escolar. Paralelamente a lo allí expuesto, diremos que un escuela inclusiva requiere profesores bien formados. Algunos autores como Ramo (2000) insisten en la importancia de la vocación para el desempeño de la función docente y en necesidad de mejorar los sistemas de selección de docentes. López Melero (2004) echa de menos una formación inicial del profesorado no centrada en las deficiencias, sino en la Cultura de la Diversidad.

De la misma forma, Echeita y otros, (2014), ven en la formación inicial del profesorado un elemento importante para una escuela inclusiva. Concretamente afirman:

...la formación inicial entre cuyos objetivos debería estar de forma preclara que los futuros profesores y profesoras que entren en la profesión, lo hicieran con las competencias adecuadas para sentirse profesores de todos sus alumnos y alumnas, capaces de diseñar, implementar y evaluar un currículo y unas prácticas docentes accesibles para todo su alumnado, sin exclusiones (Echeita y otros, 2014, p.25)

El perfil del profesorado inclusivo que comprende conocimientos, procedimientos y actitudes esenciales sería el siguiente según Echeita et al. (2014):

- Valorar la diversidad del alumnado como riqueza para los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Tener altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.
- La colaboración y el trabajo en equipo
- La formación permanente, a lo largo de su vida profesional.

La investigación muestra que la formación del profesorado es “la principal estrategia para que la educación inclusiva baje del cielo de las buenas intenciones y la retórica y se encarne en la vida cotidiana de las aulas y los centros en cualquier lugar del mundo”, afirman estos autores (Echeita et al., 2014, p.26).

De forma similar Anabel Moriña (2008) asegura que una escuela inclusiva exige una nueva concepción de la enseñanza, de su organización basada en la reflexión y la colaboración compartida por todos los docentes. Exige formación del profesorado de forma colaborativa: profesores que aprenden unos de otros en la práctica educativa para construir y pensar la respuesta a la diversidad como un proceso de inclusión educativa. En concreto, esta autora propone:

- Acompañar en los primeros pasos a grupos de profesores que quieran emprender proyectos de atención a la diversidad. Iniciar cambios en los centros.
- Formar grupos de trabajo y proyectos compartidos y colaborativos en los centros

- Analizar y reflexionar juntos sobre las prácticas educativas, sobre la realidad del centro, sobre lo que se viene haciendo y lo que sería bueno hacer. Es el punto de partida para promover prácticas inclusivas y no de exclusión.
- Compartir experiencias y formas de enseñar. Eliminar el profesor “autista”.

La formación y actitudes del profesorado son dos elementos señalados como imprescindibles para implementar el modelo inclusivo. Investigaciones como la de Sales, Moliner y Sanchiz (2001) ponen de manifiesto que la necesidad de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión y que estas actitudes deben desarrollarse desde la formación inicial del profesorado. En este estudio analizaron que actitudes hacia la inclusión de estudiantes de magisterio y observaron que no eran muy favorables, pero con una buena formación inicial se pueden optimizar.

Las administraciones educativas deben fomentarlas y apoyarlas, si realmente se quiere el cambio; sin embargo no siempre ocurre así. En relación a la formación inicial de los docentes y la selección del profesorado de la que habla Ramo (2000), observamos cierta despreocupación y el desinterés por parte de la Administración por el modelo inclusivo, nos surge la siguiente reflexión a modo de ejemplo: la Administración en Castilla y León está realizando convocatorias de concurso-oposición para el acceso a los diferentes cuerpos docentes. El proceso selectivo se basa en unos temarios que están elaborados en el año 1993 (en pleno desarrollo del modelo de la integración en España, como hemos visto) ¿Qué pretensiones de cambio hacia el modelo inclusivo puede tener la Administración? ¿Cómo se puede pensar que Administración considera que la formación inicial es un elemento importante para el cambio? Estos “detalles” hacen pensar en una escasa o nula voluntad por parte de la Administración educativa por impulsar un cambio hacia el modelo de escuela inclusiva.

La UNESCO (2008a) propone que los programas de formación docente se organicen acorde con las ideas de inclusión. Todos los docentes deben tener algún conocimiento sobre la inclusión y sobre las barreras para la participación y el aprendizaje, otros profesores deben tener la oportunidad de formarse más específicamente y desarrollar competencias especializadas.

Estamos totalmente de acuerdo con Fernández Batanero (2013) quien en su sugerente artículo titulado “*Competencias docentes y educación inclusiva*” incide directamente en el aspecto que ahora estamos tratando. Concretamente afirma que el modelo inclusivo exige del docente un cambio de actitud que debe acompañarse de competencias para actualizarse, investigar, liderar, ser creativo, entre otras.

Se llevó a cabo una investigación (Fernández Batanero, 2013) en cuatro institutos de educación secundaria en Sevilla y Granada para estudiar las percepciones que tienen los propios docentes sobre las competencias necesarias para desarrollar prácticas inclusivas. Los docentes se perciben como una pieza clave para iniciar la transformación del Sistema, pero se ven poco cualificados para ello. Señalan que su formación es imprescindible sobre todo en aspectos como competencia para tutorizar, capacidad para escuchar al alumnado, competencias en organización escolar y gestión de métodos de trabajo didáctico,

competencia y capacidad para llevar a cabo un currículo que apueste por el aprendizaje significativo, que sea interdisciplinar e integrado.

Desde nuestro punto de vista, la formación del docente debe de acompañarse de una buena actitud para ser líderes de un proceso de transformación de la escuela hacia la inclusión. Cualidades como saber trabajar en equipo, la capacidad de reflexión compartida sobre los que se hace y sobre lo que se quiere hacer, capacidad de investigar sobre su propia práctica educativa, poseer un conocimiento de técnicas y estrategias didácticas, conocer el desarrollo evolutivo del alumnado, conocer los resultados de investigaciones sobre inclusión, tener un conocimiento de experiencias inclusivas que se vienen desarrollando en la práctica, entre otras cuestiones, pensamos que ayudarían al docente a impulsar un modelo de escuela inclusivo y a desenvolverse en él.

7.4.- Liderazgo y cooperación

La escuela inclusiva requiere un liderazgo compartido, como veremos en la propuesta que realizan Booth y Ainscow (2002). Todo el profesorado ha de ser líder y al mismo tiempo liderados por el director del centro, considerado éste como líder de líderes.

La UNESCO (2008a) resume en tres las tareas a realizar por el líder: promover una nueva concepción de la diversidad, impulsar prácticas inclusivas, y potenciar el establecimiento de vínculos entre el centro y otras comunidades educativas.

El líder debe ser gran conocedor y especialista en las relaciones humanas y sociales, necesarias para estructurar las relaciones en el trabajo de los docentes de tal modo que influya para que se organicen estructuras de trabajo cooperativo en las que los profesores coordinan sus esfuerzos para lograr objetivos comunes. El líder tiene una función especial en este sentido, debido a lo acostumbrados que estamos a ver, en la práctica, estructuras de trabajo individualistas, típicas en el colectivo de los docentes. A veces incluso se perciben estructuras competitivas en la tarea educativa, pensamos que esto es más propio de centros concertados, por su organización vertical, donde la jerarquía de poder está bastante más marcada, pero es una apreciación personal basada en experiencias aisladas, no disponemos de datos suficientes que puedan demostrarlo.

Ainscow (2003) indica que las escuelas inclusivas tienen una idea diferente del liderazgo: distribuir y autorizar, no jerarquía y control. El liderazgo educativo es clave para crear escuelas inclusivas: extender funciones de liderazgo a todo el personal (sobre todo profesores), para que crean en su propia capacidad de desarrollo, adquieran más confianza y competencia y aumenten su capacidad de trabajar en equipo.

En Stainback y Stainback (1999) se propone nombrar como líder a un profesor de apoyo, que puede ser el profesor de pedagogía terapéutica, el orientador o cualquier profesor con actitudes y cualidades favorables. Ejercerá la función de facilitador de recursos, promoverá las redes naturales de apoyo (de las que hablaremos después) y será un recurso para el profesor tutor de la clase.

La cultura de centro que contemple esta forma de liderazgo, que considere que los procesos de innovación y cambio son fruto de la reflexión compartida entre los docentes y que priorice el trabajo colaborativo entre ellos, impulsará el desarrollo de una escuela inclusiva.

7.5.-La participación de toda la Comunidad y especialmente de la familia

Echeita et al., (2013), concretamente de la mano de Héctor Monarca, nos aportan las razones por las que la colaboración de otros agentes sociales con la escuela para la educación del alumnado es imprescindible. De la sociedad emanan los contenidos y elementos de la cultura que la escuela enseña (valores, significados, normas, formas de hacer y de saber...). Sin embargo, ocurre que al ser trasladados esos elementos a la escuela en forma de competencias, objetivos o contenidos, se tornan artificiales y desconectados del mundo y el entorno social de los alumnos. Cuando ocurre así, los aprendizajes pierden sentido y significado para el alumno. Esta es la razón por la que la escuela no debe desvincularse de la sociedad.

Por otro lado, la escuela no puede funcionar al margen de otras instituciones sociales. El sujeto, su vida y sus significados se van construyendo en la interacción con muchas instituciones por las que transita, no solo con la escuela. La escuela no puede ser la única institución educadora. Por ello Echeita et al., (2013), proponen tres formas de colaborar escuela-sociedad en esa tarea común: hacer de la sociedad y del entorno un contenido de enseñanza.

Supone acercarnos al lugar donde los conocimientos y las competencias se emplean, se hacen funcionales y significativos los aprendizajes. Utilizar la sociedad y el entorno como recursos de la enseñanza. Los ayuntamientos, las ONGs, los servicios municipales, los centros cívicos, profesiones, ocio, formas de vida, fiestas populares, entre otros. Aprovechar la sociedad y el entorno como agentes educadores. Si se observa la experiencia del Aula Alternativa, se puede apreciar cómo se ha utilizado la sociedad en esos tres sentidos.

Una cultura escolar de centro que contemple entre su filosofía, en su ideario, entre sus valores el modelo inclusivo, debe estar abierto a la participación de toda la comunidad en la vida de dicho centro y en el proceso educativo del alumnado que en él se educa.

Mucha literatura existe al respecto, pero poca aplicación práctica se respira en la realidad de los centros. Ya lo hemos comentado en otras ocasiones, no nos vamos a repetir. La cultura escolar tradicional contempla la institución cerrada, poseedora del conocimiento y con valor instrumental para escalar en la clase social, pero eso ya no es cierto, ha perdido la escuela esos valores (Fernández Enguita et al. 2010). El modelo inclusivo contempla la escuela como un elemento más que interviene en la formación de los jóvenes de una sociedad y por ello, plantea una escuela abierta a la participación de todos los agentes sociales, familias, centros de salud, ayuntamientos, asociaciones, etc. La idea generalizada es la escuela inclusiva está más allá de los centros y los profesores.

Señala Parrilla (2002) en este sentido que:

La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral familiar, etc.). La inclusión forma parte de la nueva forma de entender la sociedad de este nuevo milenio. Por tanto, el referente básico de la inclusión es el marco social. La inclusión, la participación en la sociedad, y sus instituciones, en las distintas comunidades, locales, familiares, etc., (Parrilla, 2002, p. 24)

La propuesta, o mejor dicho, las orientaciones que elabora la UNESCO (2008a), sumado a lo que ya hemos hablado en otros momentos al respecto, se puede resumir así:

El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto (p.5).

Es de primordial importancia que en la formulación y aplicación de esas estructuras educativas abiertas y flexibles participen las partes interesadas y asociados de la educación, entre ellos los miembros de la comunidad, las empresas y las familias, a fin de fortalecer los vínculos entre las escuelas y las comunidades y ofrecer mayores oportunidades a los educandos (p.23).

Las escuelas pueden ponerse al servicio de la comunidad ofreciendo servicios o convirtiéndose en la unidad base de referencia para otros organismos (p.29).

Es importante la creación de alianzas entre los *actores clave* (familia, docentes, otros profesionales de la educación, servicios de salud, profesores de docentes, investigadores, asociaciones, ayuntamiento, etc.) y todos a favor del desarrollo de la inclusión. Es cierto que se vienen desarrollando actividades formativas en los centros por parte de asociaciones, ayuntamientos, colectivos, etc. y están dirigidas al alumnado de educación secundaria. Quizá sea un comienzo, pero las percibimos como actividades aisladas. Sería más conveniente elaborar proyectos conjuntos y actividades sistematizadas. El Ayuntamiento de Burgos ha realizado un gran esfuerzo en este sentido mediante el Programa “La ciudad abre sus puertas”, como ya comentamos. A través de una guía se ofertan multitud de actividades organizadas por diferentes entidades públicas y privadas, clasificadas por etapas y niveles educativos. Los centros, los tutores o profesores interesados las demandan al inicio de curso.

Pilar Arnáiz (1996) propone la idea de escuelas que formen verdaderas comunidades de amistad y cooperación: escuelas comunitarias inclusivas que tienen multitud de ventajas: beneficiarían a todos los alumnos, ofrecen apoyo y cuidado a todos los estudiantes, no solo a una categoría seleccionada de estudiantes. Se aprovechan mejor los recursos: los apoyos dentro del aula en colaboración con el tutor, no se gastan recursos en etiquetar para luego tomar decisiones y realizar los emplazamientos. Pilar Arnáiz (1996) lo expresa con las siguientes palabras: “Todos los niños se benefician cuando en su propia escuela, y en las de su alrededor, se desarrolla un sentido de comunidad, es decir, cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela”. (p.3)

Echeita y Domínguez Gutiérrez (2011) hablan de implicar activamente a la comunidad para implementar el modelo, para que pueda implementarse y sostenerse, y hacer partícipes y responsables a todos los miembros de la comunidad de la formación del alumnado, incluidas las empresas, las universidades, los grupos religiosos, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación, entre otros, creando alianzas entre ellos. En este sentido, Echeita (2008) apunta que hay que hacer frente a la complejidad y a las dificultades que encierra el modelo inclusivo con ilusión y esperanza, la mejor forma es establecer redes de colaboración, apoyo y ayuda mutua dentro de los centros, entre los centros y de los centros con la comunidad educativa y local. Echeita (2006) habla de promover el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, lo que implica colaborar con los demás para el logro de unos objetivos comunes, comprometerse en la realización de los mismos con los mismos métodos.

Sobre la **implicación y participación de la familia** en la escuela para que esta sea más inclusiva, ya hemos comentado algunas cuestiones y observaciones en Capítulos precedentes. Si se quiere que la familia participe, en efecto, en la escuela (de secundaria) habrá que eliminar primero multitud de prejuicios que la cultura tradicional escolar ha instaurado al respecto y que permanecen con gran arraigo hoy en día. Después habrá que establecer cauces y procedimientos adecuados para ello.

Sobre los cometidos de la familia apunta UNESCO (2008a) que éstas tienen derecho a participar de muchas formas en la educación de sus hijos. Cuando se habla de alumnos vulnerables, este aspecto adquiere especial relevancia y por lo tanto la escuela debe hacer un esfuerzo especial. Las familias pueden exigir una escuela inclusiva. Exigir que se contemple en los documentos y normativas esta participación de los padres.

El Proyecto INCLUD-ED, cuyo resumen es publicado por el Ministerio de Educación (2011), anteriormente mencionado, ha encontrado en este estudio que la participación de las familias en el centro educativo aporta grandes ventajas: mejora el éxito y el rendimiento, mejora la relación centro/familia, se adquieren nuevos roles de género, menos violencia, al haber más adultos en el aula de diferentes culturas, edades, etc., las relaciones e interacciones culturales y educativas se enriquecen, el alumno da más sentido a la escuela, mejora la autoestima. También, se ha descubierto que la participación de la familia incide más en los resultados cuando se trata de alumnos inmigrantes o vulnerables. Por otro lado, los autores establecen cinco formas de participación de la familia: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. En este sentido, también se critica a los informes como PISA, los cuales, siguiendo teorías de la reproducción social, miden para relacionarlo con el éxito/fracaso escolar, el nivel cultural de los padres, número de libros en casa, etc., pero olvidan factores que tienen gran incidencia sobre los resultados como la participación de las familias en la escuela, siendo este un indicador muy importante en el éxito o fracaso escolar de los hijos.

Se apunta a la necesidad de crear una cultura de centro en donde se vea la necesidad imprescindible de la colaboración y apoyo mutuo. No percibir a los padres como un problema, como una dificultad, sino como agentes que nos pueden ayudar en el proceso educativo de sus hijos, de nuestros alumnos. Desde el centro se deben comprender

necesidades e intereses de las familias, escuchar sus preocupaciones, sobre todo de los que van peor, de los más vulnerables. Se podría recoger información sobre las necesidades, creencias, valores, actitudes, preocupaciones, demandas, posibilidades de participación en la escuela. Los padres conocen mejor a sus hijos, aprovechar ese conocimiento. Expresar a la familia que el centro los necesita, que su aportación puede ser importante.

Demostrado quedan los beneficios de la participación de la familia en la escuela, más aún en las familias de alumnos vulnerables. En los alumnos se incrementa el aprendizaje, hay más desarrollo, más éxito escolar y mayor rendimiento; los padres valoran más al profesorado, se implican más en la educación de sus hijos, se interesan más por las actividades escolares; los docentes ven reconocida su labor (Echeita et al., 2013), queda ahora buscar las vías, cauces y procedimientos para ello.

Echeita et al. (2013), y en concreto Cecilia Simón, nos acercan algunas experiencias que pueden servir de modelo:

- Familia Escuela, Acción Compartida (FEAC). Lo componen unos 200 centros de Cataluña, Euskadi, Valencia y Andorra. Los padres y profesores se reúnen varias veces al año para reflexionar juntos y dialogar sobre temas educativos de interés. Tres o cuatro grupos por escuela de 16 personas cada grupo. Asumen un compromiso de asistencia regular. Es una experiencia impulsada por Escuela Cristiana de Cataluña.

Como puntualización a esta experiencia, decir que no pertenece a la escuela pública.

- CEIP La Cañada de Madrid. Trabajo por proyectos y proponen diferentes formas de colaboración de los padres.
- CPR de Gijón. *Proyecto Piedra*. Han elaborado materiales para la educación intercultural en colaboración con profesores, padres, alumnos y asesores de formación, decoración de aulas, celebraciones.
- CEIP Trabenco de Leganés (Madrid). Hacen una propuesta de participación de los padres en la toma de decisiones del centro.

Observamos que muchas de estas experiencias tienen lugar en la Etapa de Educación Primaria.

Siguiendo las orientaciones de la UNESCO (2008a) “Las familias y los grupos comunitarios pueden en ocasiones adoptar un papel de vanguardia como activistas de la educación inclusiva” (p.29). Permítase exponer al respecto una propuesta que, a corto plazo, tenemos intención de materializar. Es la creación de una asociación de padres a favor de un currículo inclusivo.

Ya hemos expresado en otras ocasiones nuestra preocupación por aquellos alumnos (calculamos que hay tres o cuatro al menos por cada 25) que no están clasificados como de necesidades educativas especiales, tampoco entran en los grupos de Educación Compensatoria; sin embargo, no se sabe muy bien por qué, suspenden seis o siete materias en todas las evaluaciones y lo que se les propone, como medidas de atención a la diversidad, es la repetición de curso y algunas medidas más como insertarles en grupos

reducidos para trabajar, refuerzo en las materias instrumentales, o proponerles los programas de refuerzo por las tardes, Medidas de Atención y Refuerzo Educativo (MARE). Estas propuestas tampoco dan el resultado esperado en muchas ocasiones. Pensamos que en lugar de aplicar estas medidas, sería mucho más conveniente utilizar los principios y orientaciones que nos ofrece el modelo de currículo inclusivo para todos. Son alumnos que con pequeñas adaptaciones en metodología, en evaluación, con una selección de objetivos y contenidos básicos y nucleares, con una ayuda tutorizada para reducir y organizar materiales y, poco más, pensamos que llegarían a alcanzar los objetivos y competencias de la educación básica y titular. Lo que planteamos es que en la escuela de la educación básica, obligatoria y gratuita se utilice un currículo más inclusivo del cual estos alumnos se beneficiarían enormemente y tendrían éxito escolar.

Nosotros proponemos, en relación a esa situación en la que se encuentran muchos alumnos, la creación de una asociación de padres de alumnos de educación Secundaria Obligatoria con dificultades de aprendizaje no especificadas, para reivindicar que se atiendan esas dificultades desde un currículo inclusivo cuyas líneas generales coincidan con lo que aquí venimos exponiendo. Algunas de las tareas que podría emprender y acometer esta posible asociación podrían ser: elaborar documentos informativos directamente para profesores, establecer reuniones formativas a docentes, difundir el modelo de escuela inclusiva en claustros, orientar e informar a padres para exigir una escuela inclusiva de calidad para sus hijos con dificultades, reclamar a la Administración el cumplimiento de la normativa, entre otras actuaciones, emprender investigaciones sobre rendimiento en entornos inclusivos, etc.

7.6.- Cambio de las prácticas derivadas del modelo de la integración

Como ya vimos en varias ocasiones a lo largo de la Tesis, la mayor parte de los autores consultados aseguran que las prácticas educativas derivadas del modelo de integración, que en su día fueron muy positivas, son hoy un lastre e impiden el desarrollo y la implementación de otras más inclusivas (Giné, 2009). La integración ha sido un modelo *punte* para el salto desde el modelo del déficit y de las escuelas especiales hacia la inclusión. La mayoría de teóricos, investigadores y autores como Echeita (2006) piensa que debemos superar este modelo, que sirvió y fue bueno, para seguir avanzando hacia el modelo de escuela inclusiva que queremos.

Actualmente, la *presencia* de todos los alumnos (o la mayoría) en los centros ordinarios no es suficiente, es precisa la *participación* de todos en un *aprendizaje* de calidad. No se lograrán escuelas inclusivas trasplantando las ideas y la práctica sobre la educación especial en contextos generales (Ainscow y Milles, 2008).

Señala Arnáiz (1996) que prácticas habituales como sacar a los alumnos del grupo para apoyarlos en pequeños grupos (2 o 3 alumnos), no son positivas, generan sentimientos de exclusión, fracaso, baja autoestima, no aceptar la diversidad, etc. Tales prácticas constituyen un modo de individualizar la enseñanza que es excluyente, limita oportunidades de aprendizaje y no puede ser de calidad. Se requiere pues una perspectiva

que procure personalizar la enseñanza por medio de un compromiso con toda la clase (Ainscow y Milles, 2008).

Por su parte Stainback y Stainback (1999) aportan la idea de que la escuela inclusiva, lejos de organizar los apoyos en grupos segregados, los alumnos deben aprender y participar en el grupo clase. Ello exige “hacer comunidad”, fomentar el sentimiento de comunidad, sentimiento de pertenencia a un grupo en el que todos se sienten aceptados, valorados y apoyados al mismo tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. Cada miembro de la clase es valioso e importante por la capacidad de ayudar a otros. Los autores proponen que la filosofía del aula inclusiva debe defender que todos los alumnos son del grupo clase, todos pueden aprender en él. El currículo se adapta en la clase ordinaria y el apoyo se ofrece en el aula ordinaria.

Se plantea fomentar *redes naturales de apoyo* entre los miembros de la comunidad educativa. Estas redes tienen estos rasgos:

- La nueva organización de apoyos que proponen estos autores, se basa en reestructurar los recursos que estaban destinados a los grupos segregados, al diagnóstico y al etiquetaje de alumnos y utilizar esos recursos personales en el apoyo y ayuda dentro del aula ordinaria.
- Mediante las redes naturales de apoyo se despliega el aprendizaje cooperativo, la ayuda entre compañeros, entre alumnos y profesores.
- El apoyo beneficia a todos, no solo a los alumnos con necesidades especiales.
- Se delegan responsabilidades del aprendizaje en todos, no solo en el profesor ordinario, se comprenden mejor las diferencias individuales y se aprovecha mejor el valor de las mismas para mejorar los procesos educativos.
- Aportan flexibilidad y creatividad.

(Stainback y Stainback, 1999)

Echeita et al. (2013) afirman que hay que plantear el apoyo como prácticas sociales, educativas, humanas, relacionadas con la solidaridad, el trabajo compartido. Hay que naturalizar el concepto mismo de apoyo, para que no sea algo excepcional y esporádico de alguien experto apoya a otros que tienen dificultades. Se definen los apoyos naturales “como algo habitual, frecuente y extendido en prácticas caracterizadas por la colaboración, la solidaridad, la ayuda mutua y la implicación” (p. 163). Aprovechar la capacidad de los propios alumnos para apoyarse cognitiva y emocionalmente, motivarse, esto es el aprendizaje cooperativo. Por otro, este apoyo natural es una herramienta muy útil que descarga de mucho trabajo al profesor; además, de este modo se trabajan competencias básicas como la competencia social y ciudadana (convivir, respetar, colaborar, contribuir) y competencia de aprender a aprender (habilidades para empezar a aprender, seguir aprendiendo, gestionar su aprendizaje...) que la sociedad encarga a la escuela que se enseñen.

Paradójicamente, por imperativo legal, estamos viendo y realizando todos los días en nuestro trabajo, prácticas individualistas y competitivas como estrategia de organización

de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Forma parte de la cotidianidad de los centros elaborar una evaluación psicopedagógica para etiquetar a un alumno como de necesidades educativas especiales, o elaborar un currículo paralelo al común (adaptación curricular individual) para desarrollarlo en un aula de *pedagogía terapéutica* junto con otros dos o tres compañeros que también han sido etiquetados por un diagnóstico. Son prácticas que enfatizan y ponen de manifiesto que las dificultades están en el propio alumno y no en el contexto, no en el planteamiento general del sistema educativo, no en el centro, ni en el currículo, ni en organización de la enseñanza-aprendizaje. Son prácticas ancladas en el modelo del déficit y de las necesidades educativas especiales.

La propuesta sería superar este modelo, pero por la vía que venimos comentando de la investigación, la legislación y la difusión de experiencias inclusivas. No somos capaces de llegar ver a cómo podemos eliminar esas actuaciones segregadoras (aulas de pedagogía terapéutica, aulas de educación compensatoria, medidas excepcionales...) de nuestra práctica educativa en un contexto de centro en el que impera, en lo más profundo de la cultura escolar, el modelo del déficit y de las necesidades educativas especiales. Por ello, afirmamos una vez más que, en primer lugar, hay que modificar las actuaciones y procesos que conducen a esas prácticas (cultura escolar, currículo, evaluación...), no basta con criticar y exigir que se eliminen esas medidas, muchos alumnos quedarían en una situación de desatención educativa importante.

7.7.-Cambios en el Currículo: un currículo para todos

Mucho hemos hablado ya sobre el currículo a lo largo del presente trabajo. Solo ahora destacar algunas propuestas y sugerencias sobre cómo el currículo puede favorecer el desarrollo del modelo de escuela inclusiva.

Todo el mundo coincide en señalar que el currículo debe ser lo suficientemente abierto y flexible para responder a las diferentes características de los alumnos. La propuesta de la UNESCO (2008a) es un currículo inclusivo con estas características:

- Las administraciones deben fijar y definir un currículo base, pero que se pueda adaptar por cada centro escolar, a las características y necesidades de los estudiantes.
- Que debe estar bien estructurado adaptándose a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Que se organice en torno a criterios de habilidades mínimas para que todos los estudiantes puedan aprender, participar y tener éxito.
- Un currículo nuclear, básico, que se centre en las competencias y habilidades relevantes y significativas para los alumnos.
- Un currículo que ofrezca oportunidades participación y de aprendizaje a todos los alumnos, que incluya también sistemas de evaluación que tengan en cuenta a todos.

En Stainback y Stainback (1999) se ofrecen interesantes aportaciones y bastante cercanas a la práctica educativa para un currículo inclusivo. Plantean la encrucijada de caminos en la que nos encontramos: o tomar el camino de la inclusión, es decir de una educación de calidad para todos, o tomar el camino de la exclusión, es decir, educar a los mejores y cuidar al resto. En la escuela inclusiva la idea principal es que “el currículo debe

hacerse cargo de las diferencias existentes entre los alumnos y diseñarse de acuerdo a ellos” (p.12).

Se plantean, como medidas para un currículo inclusivo para todos, las siguientes:

- Tener muy presentes los objetivos generales de la educación. ¿Qué hay que enseñar y qué tienen que aprender los alumnos? Ya lo hemos apuntado varias veces, no sirve declarar que se pretende el desarrollo integral de los alumnos, prepararles para vivir en la sociedad, etc. y luego diseñar y aplicar un currículo academicista, descontextualizado y centrado en los conceptos y en los aspectos cognitivos. Un currículo inclusivo se preocupará por las relaciones, por la amistad, por el respeto, por la aceptación y valoración de todos, por el bienestar emocional de todos, por el éxito, por el apoyo y cooperación. Un currículo estandarizado no concuerda con la diversidad.
- Crear un marco curricular común para luego poderlo adaptar a las necesidades y características de todos y cada uno de los alumnos.
- Ofrecer un currículo significativo en donde los alumnos den sentido al aprendizaje en la medida que lo relaciona con sus experiencias personales. Un currículo estandarizado aburre, no genera interés por aprender, no tiene mucho que ver con el alumno y con su vida.
- Basarse en el rendimiento individual para medir resultados, no en pruebas estandarizadas que no valoran los logros de cada alumno.
- Reconocer el currículo oculto que configura el clima escolar.

Un profesor da sentido al currículo que ofrece a sus alumnos si se preocupa más de ayudar a todos a desarrollar actitudes positivas hacia sí mismos y hacia los demás, hacia el trabajo cooperativo, hacia el respeto y preocupación por el otro. Todo ello a su vez contribuirá también a mejorar los aprendizajes del currículo tradicional (Stainback y Stainback, 1999).

Onrubia (2009) propone una *enseñanza adaptativa* como estrategia adecuada a la escuela inclusiva. Se basa en combinar unos objetivos y aprendizajes comunes a la clase con la adaptación de formas y métodos de enseñanza a las características de los alumnos. Las formas y métodos serían adecuados en cada momento con distintos tipos de apoyo, ayudas y soportes, así como diversas formas de interacción profesores-alumnos. No se trata de elaborar una Adaptación Curricular Individual, éstas privan de saberes y competencias necesarias para desarrollarse al eliminar y reducir objetivos, sino que se propone mantener esos objetivos comunes, pero con ayudas diversas, ricas, combinar medidas, agrupamientos, etc. El aprendizaje cooperativo y la interacción entre el contenido, la ayuda y el alumno son imprescindibles para el desarrollo y el aprendizaje en esta propuesta de educación adaptativa (Onrubia, 2009).

Una interesante apreciación que elabora Echeita (2006) está en que es necesario para la participación y el aprendizaje de todos y con todos que no se realice un planteamiento curricular basado en ofrecer a unos conocimientos ampliados de idiomas, de ciencias, etc. y para otros un currículo devaluado, con lo básico, lo mínimo “para salir del paso”, un

currículo reducido en base a eliminar de objetivos y contenidos. La propuesta de este autor es transformar los contextos escolares y usar estrategias de aprendizaje cooperativo, más profesionales adultos en las aulas (voluntarios, padres...) o más de un profesor por aula, todo para el enriquecimiento de todos, especialmente para los que parten con desventaja en la “andadura escolar”. Creemos que esta es la cuestión clave para transformar el currículo, pero que tiene que estar fundamentada en una transformación previa de la cultura escolar, concepción y formación de docentes, etc.

No queremos entrar en críticas o a exponer lo que al respecto se viene realizando en la práctica, pues es momento de propuestas, solo apuntar una idea que compartimos plenamente: “Mientras el aprendizaje se entienda como la adquisición de corpus de conocimientos que el docente expone, es probable que las escuelas estén atrapadas en currículos y prácticas rígidas de enseñanza” (UNESCO, 2008a, p. 27).

Hemos de insistir una vez más en lo que hemos venido remarcando de la mano de tantos autores como veíamos en el Capítulo I: la necesidad de elaborar un currículo básico, nuclear, para que nadie quede excluido de la educación básica, para que no se le prive a nadie de este derecho (Escudero, 2005a). Por su parte, Echeita y Domínguez Gutiérrez (2011) nos remiten también a la necesidad de revisar cuales son “los aprendizajes a incluir”, a ser garantizados para todos. También, Escudero y Martínez Domínguez (2011) indican que este es un asunto espinoso, pues hay que compatibilizar una enseñanza común para todos con la diversidad de cada uno, con hacerla personalizada y adaptada a las características y necesidades de cada alumno. Proponen en este sentido un currículo inclusivo, con contenidos esenciales, conectados con la vida y con el mundo de los alumnos, que permita la relación entre las diferentes áreas, no fragmentado. Una forma distinta de entender las dificultades escolares como retos y posibilidades de superarlas y no como etiquetas con bajas expectativas. Un currículo que permita variedad de métodos, flexibilidad ante la diversidad y la consideración de ésta como algo positivo, como un desafío al que responder (Fernández Batanero, 2005; Escudero y Martínez Domínguez (2011). Es preciso “pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no, como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos (Echeita, 2008, p.11).

El currículo ofertado hoy en muchos centros de educación secundaria obligatoria resulta excesivo, academicista, memorístico, verbalista, centrado en contenidos conceptuales y en el desarrollo de competencias cognitivas exclusivamente, descontextualizado, sin significado, no funcional. Afirma Pilar Arnáiz que “Ningún niño debería tener que soportar la inflexibilidad, los curriculums aburridos, la falta de creatividad, la reglamentación excesiva, el exceso de estandarización y las concepciones limitadas de la enseñanza y el aprendizaje” (Arnáiz, 1996, p.9). Lejos de ser un currículo inclusivo, es un currículo que aburre y excluye a más de un 25% del alumnado. Un currículo que deja profundas huellas a nivel personal, familiar y social, pero que se viene plantando legislación tras legislación con tintes, aún más oscuros cada vez, si cabe.

Nuestra propuesta es una profunda transformación curricular, la cual debe arrancar de un cambio general en el Sistema Educativo, en la normativa, como hemos dicho.

Cambio que debe partir de replantear y cuestionar las concepciones educativas sobre a cuál es nuestro cometido como institución, como centro y como docentes, qué es lo que la sociedad nos demanda, qué es lo que debemos enseñar y cómo, y para qué.

Por poner algunos ejemplos: ¿es necesario parcelar el conocimiento en tantas materias? Los programas de Diversificación Curricular están dando buenos resultados, así lo atestiguan las investigaciones señaladas, y una de las formas de organizar estos programas es el trabajo por ámbitos.

Nos preguntamos si ¿es necesario plantear los aprendizajes del modo competitivo que se viene haciendo? Esta forma propedéutica de plantear lo que han de saber los alumnos: en infantil ya deben leer para que pasen a Primaria con buen nivel, en primaria para que pasen a la ESO bien preparados, en BACH la presión de las Pruebas de Acceso a la Universidad etc. Este planteamiento competitivo es incompatible con un modelo de escuela inclusiva. Por otro lado un currículo que prioriza el área cognitiva sobre el resto de áreas del desarrollo como la afectiva, la emocional, la relacional. ¿Dónde aparecen en el desarrollo curricular las inteligencias múltiples, la inteligencia intrapersonal y la interpersonal?

El currículo, así planteado, tanto en su diseño como en su desarrollo, constituye una de las principales causas por las que muchos alumnos fueron derivados al Aula Alternativa. El currículo fue obstáculo para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje de estos alumnos en condiciones de igualdad con sus iguales en los centros escolares a los que acudían. El peso de un currículo rígido e inflexible y centrado en aspectos cognitivos en exclusiva, cayó para muchos como una losa pesada y arrastró otras muchas consecuencias. Les superaba la dificultad que tenían para abordar unos contenidos inabordables, las formas de presentarlos y enseñarlos (metodología) no favorecían su aprendizaje, las actividades planteadas no significaban nada para ellos y, como consecuencia de todo ello, la desmotivación hacia los aprendizajes escolares y el rechazo a la escuela, a los profesores y a lo que estos representan, era evidente. Así lo han manifestaban día a día nuestros alumnos y así lo expresaron en las encuestas aplicadas: “todos eran listos menos nosotros”, “no me enteraba de nada”, “cuando ya lograba entender una cosa, ya habían pasado a otra más difícil”, “me ponía atrás a dormir con tal de que no diese guerra”, etc. Un currículo no inclusivo conduce al fracaso y al abandono escolar a más de un 25 % de los adolescentes.

Como señala Echeita (2008), y hemos comprobado tantas veces en nuestra práctica docente, el currículo en muchas ocasiones es una barrera que dificulta la pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos.

Desde nuestro punto de vista habría que hacer una buena selección de contenidos, estructurarlos en menos materias y establecer núcleos de contenidos y actividades que se vayan ampliando progresivamente, de tal manera que todos puedan participar de los mismos, pero a diferentes niveles de complejidad, implementar una modalidad de curriculum multinivel como propone Stainback y Stainback (1992, citado por Arnáiz, 1996).

Por resumir, entendemos que un currículo inclusivo es aquel que permite que todos los alumnos de un centro, de una clase, participen y aprendan lo básico, lo nuclear de una forma adecuada a las características, a las necesidades, a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno. La mayoría de la literatura revisada apunta a este cambio profundo en la naturaleza del currículo (Arnáiz, 1996), en el planteamiento curricular si realmente queremos una escuela inclusiva.

7.8.- Cambios organizativos y metodológicos

Mucho se podría hablar también de la metodología que, como elemento del currículo, sirve a este para alcanzar las competencias y los objetivos planteados. Un currículo inclusivo, exige una metodología inclusiva. Para la construcción de escuelas inclusivas es necesario que la organización del centro educativo y del aula se modifique y se desarrolle una metodología inclusiva.

Es comúnmente aceptado por la literatura especializada que muchas de las dificultades experimentadas por los estudiantes se derivan de las formas de organización actual de las escuelas y de las formas de enseñanza que se utilizan. De ahí se deriva que hay que reformar las escuelas y mejorar la pedagogía. Algunos aspectos los hemos venido apuntando ya: organización rígida de materias curriculares y horarios, disponibilidad de tiempos de coordinación docente, organización de recursos y apoyos, entre otros.

Multitud de autores apuntan que la estrategia metodológica y organizativa por excelencia para favorecer un espacio de aula inclusiva es la cooperación y el aprendizaje cooperativo. Pujolàs (2012) propone introducir en el aula el aprendizaje cooperativo en el que todos los alumnos aprendan juntos. Afirma que "...la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes –tal como exige la opción por una escuela inclusiva- es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente". (Pujolàs, 2012, p.91). Las aulas donde prima la competitividad y de las que se ha separado a algunos alumnos, difícilmente se logrará educar a todos en valores de solidaridad y respeto por las diferencias. En un aula cuya estructura organizativa favorecedora del aprendizaje cooperativo y en equipo y la participación de todos los alumnos, produce más interacciones y más ricas, genera más desarrollo y aprendizaje en todos los alumnos.

Además de esta forma cooperativa de organizar el centro y la clase para favorecer la inclusión, otros dos aspectos nos parecen relevantes, al menos desde el punto de vista de la práctica educativa: el abuso del libro de texto y los agrupamientos.

No queremos entrar en disquisiciones monetarias relativas por ejemplo al coste anual para las familias del libro de texto, o a los intereses económicos generados en torno a este instrumento; se podrían poner ejemplos muy ilustrativos. Nos preguntamos ¿por qué tiene que ser el libro de texto el material casi exclusivo que determine el resto de los elementos curriculares? Recogemos esta aportación de Arnáiz (1996):

Los profesores de clases inclusivas se están alejando consistentemente del rígido método de enseñanza frontal basado en un libro de texto, y se están moviendo hacia el método de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica (p.8).

Las editoriales adoptan como guías, como no puede ser de otra manera, los diseños curriculares que aparecen en los Decretos de Currículo de las diferentes etapas. Señalar la gran descontextualización de los aprendizajes cuando utilizamos como base metodológica de la enseñanza-aprendizaje el libro de texto de manera casi exclusiva. Por eso apuntábamos que la legislación es uno de los elementos por donde debe comenzar el cambio.

Puesto que el libro de texto no se va a abandonar, ni incluso imperando la tecnología y la informática (además de los intereses didácticos, existen intereses de índole económica e incluso de naturaleza ideológica, cuestiones a las que no queremos entrar), una posible propuesta sería editar los libros con tres niveles o grados de dificultad, de tal modo que todo el grupo trabajase el mismo contenido/aprendizaje, pero a diferentes niveles de profundidad y con actividades más adaptadas. Todos los libros de texto del grupo, independientemente del nivel, mantendrían los mismos formatos, idénticas imágenes y demás. Cada alumno seguiría el nivel más adecuado a sus necesidades y características, sin cursar un currículo devaluado, diferente, en un grupo segregado, etc.

Respecto de las formas de agrupar al alumnado hemos de decir es uno de los factores que el Proyecto INCLUD-ED, (MEC, 2011) ha encontrado como clave para el éxito educativo. Así señalan en cada tipo de agrupamiento los efectos de inclusión/exclusión que se producen:

- La *segregación en itinerarios y centros tempranamente* (antes de los 16 años) genera desigualdad de rendimiento y bajo rendimiento, limita oportunidades laborales futuras, mayores desigualdades entre centros, etc. Agravándose estas consecuencias en colectivos más vulnerables (más abandono escolar, fracaso escolar, etc).
- Los *agrupamientos homogéneos* en los que se agrupa a los alumnos por niveles de aprendizaje: grupos de refuerzo y apoyo separados (Pedagogía Terapéutica, Compensatoria...), grupos por niveles de rendimiento, adaptaciones curriculares no inclusivas (eliminar objetivos, etc.), optatividad excluyente (basada en otros intereses, no en el de los alumnos). Estos agrupamientos generan: peores resultados académicos, mayores diferencias de rendimiento, baja autoestima, peores expectativas sobre los que tienen más dificultades, más riesgo de abandono escolar, menos interacciones, categorización/segregación, no permiten la integración al sistema, utilizan los recursos para segregar, etc.
- *Grupos heterogéneos:*
 - . *Grupos mixtos:* agrupamiento heterogéneo tradicional (25/30 alumnos con un solo profesor, una enseñanza común para alumnos diversos) conduce al fracaso escolar.

- . *Grupos heterogéneos inclusivos*: se reorganizan los recursos humanos disponibles con desdobles heterogéneos o con más profesionales en el aula, se hacen adaptaciones inclusivas (se modifica la metodología, se flexibilizan recursos, se adaptan actividades...). El efecto es que mejoran los resultados, mejoran la autoestima de los alumnos, mejoran las relaciones y hay más interacciones ricas al estar más adultos en el aula, se optimizan las habilidades sociales, nadie se queda atrás, todos participan activamente en el proceso de aprendizaje, hay igualdad de oportunidades, conduce la éxito escolar.

Este tipo de agrupamiento heterogéneo inclusivo es el más favorable para el cambio que se pretende. Arrastra además otras transformaciones como son la organización de los docentes y la organización de los apoyos. Relacionado con las necesarias competencias docentes en trabajo colaborativo y cooperativo y en reflexión compartida e investigación sobre la propia práctica para optimizarla, el modelo inclusivo no concibe a un docente aislado, “autista”, en su aula de 25 o 30 alumnos. Menos aún concibe un profesor de pedagogía terapéutica en un aula de apoyo con dos o tres alumnos diagnosticados, clasificados y etiquetados de necesidades educativas especiales. La transformación organizativa y metodológica que se requiere es grande en este sentido. El profesor de Pedagogía Terapéutica sería transformado en profesor *facilitador del apoyo* a la educación general de todos, colaborador con el resto de profesores y con otros profesionales y voluntarios, que busca los recursos necesarios en cada momento, no limitar su trabajo en llevar a cabo una adaptación curricular individual para un alumno que se separa del grupo ordinario. Así mismo, respecto a otros miembros del Departamento de Orientación, habría que redefinir sus funciones.

En resumen, muchos son los autores que señalan los elementos de la metodología que habría que contemplar para una escuela inclusiva. Se pueden sintetizar en: buscar estrategias para enseñar a todos, establecer agrupamientos heterogéneos inclusivos, redefinir funciones y modos de organizar a los profesores y los apoyos, concepción constructivista del aprendizaje, el aprendizaje por proyectos o enfoques temáticos (Stainback y Stainback, 1999), fomentar el aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2012), tener altas expectativas para todos, permitir la colaboración eficaz de padres, profesores y alumnos en la misma aula, fomentar una metodología de enseñanza-aprendizaje donde cuente lo emocional y lo afectivo, las habilidades sociales, valores de amistad, respeto por las diferencias y basada en la convivencia. Ello no lo facilita una metodología competitiva, como afirman Escudero y Martínez Domínguez (2011): un aspecto importante a considerar es que se debe evitar la competitividad y la fijación exclusiva en los resultados; además, se deben considerar los aprendizajes emocionales y sociales, no solo los cognitivos de un modo integral. También, se ha de tener en cuenta el planteamiento de aprendizajes significativos (Fernández Batanero, 2005), partir de los conocimientos previos, adecuación a la lógica del contenido y a la psicológica del alumno, los modos de presentar el contenido, etc. En suma, apuesta “por una comprensión más constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje” como concluyen Echeita y Domínguez Gutiérrez (2011, p.30).

7.9.- Cambios en la evaluación

Es otro de los elementos del currículo de gran relevancia en el tema que nos ocupa. Ya vimos que muchos autores, la evaluación tal y como se lleva hoy a la práctica, la perciben como un mecanismo perverso que dicta éxito o fracaso. La evaluación centrada en los resultados es arbitraria, se sirve de un instrumento casi exclusivo en la educación secundaria: el examen escrito. La evaluación sumativa, con procedimientos dudosos de fiabilidad y validez, tal y como se aplica en los centros, está asociada al fracaso escolar (Martínez-Martínez et al., 2012). La evaluación también debe ser inclusiva.

Sin referirnos ahora a la literatura, la investigación que avala un tipo de evaluación formativa, que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje, que guía la propia práctica e informa para que el diseño de la siguiente se optimice, etc. Vamos a realizar una simple cuestión ¿por qué no se cumple la normativa establecida en lo referente a la evaluación? Bien claro se expone el talante y el sentido de la evaluación en toda la normativa consultada sobre ella (a la que ya hemos hecho referencia y no vamos a repetir). ¿De qué modo se puede decir a algunos docentes que la evaluación de su materia no se puede reducir a seis exámenes (dos por evaluación: ordinaria y recuperación) escritos anuales? Nuestra propuesta en este sentido es que se cumpla la normativa establecida.

Algunas orientaciones para que la evaluación sea inclusiva las hemos tomado de UNESCO (2008a): Evaluar los progresos de todos los alumnos, los procesos, no solo los resultados. Evaluar también la forma de enseñar. Prestar atención en la evaluación de aquellos alumnos con más dificultades y con un progreso lento. Las evaluaciones deben servir como instrumento de planificación tanto para todo el grupo como para aquellos que precisan de una atención más individual (la evaluación formativa). Observar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, utilizando diversidad de instrumentos, técnicas y procedimientos de evaluación: listas de control sencillas y calendarios de observación, entre otros. Que los padres y los alumnos participen en el proceso de evaluación. Colaborar con otros profesionales expertos si fuera necesario para evaluar.

Una evaluación inclusiva es formativa, procesual y continua. Está muy atenta al proceso de enseñanza y también al de aprendizaje para introducir aquellas modificaciones oportunas con el fin de mejorarlos. Se hace necesaria la evaluación formativa porque es la única forma de ajustar la enseñanza a la evolución de los alumnos y es la única forma de llevar a todos los alumnos hacia el éxito escolar (Martínez-Martínez et al., 2012)

8.- UNA PROPUESTA RELEVANTE: INDEX FOR INCLUSIÓN

Prácticamente en toda la bibliografía revisada sobre educación inclusiva posterior al año 2000, hemos encontrado que todos los autores consultados hacen referencias a *Index for Inclusion*. Por su importancia pasamos ahora a destacar algunos aspectos de este trabajo.

Esta Guía fue realizada por Booth y Ainscow en el año 2000, se concibe como un conjunto de materiales que pretenden apoyar a los centros educativos a avanzar hacia el modelo de escuela inclusiva. Es revisada y actualizada en el año 2002 por los propios autores con el título *Index for inclusión*. Publicado en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE). Sobre el original, la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) en Santiago, ha realizado una traducción al castellano con su correspondiente edición por el CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva con el título “*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*” Nos interesa referirnos a la adaptación que sobre esta traducción ha realizado el Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa (2002) al contexto educativo español por Ana Luisa López, David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval. En el texto aparece referenciada como Booth y Ainscow, (2002). Además, para la exposición de estas líneas nos hemos apoyado en el resumen que Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002) realizan de la propia traducción.

En el año 2011, Booth realiza una tercera edición del *Index for Inclusion*, cuya traducción al castellano nos presentan Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015).

Originalmente esta Guía nace con el ánimo de implantar una verdadera educación inclusiva en los centros escolares. Para ayudar a implementar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado. Disponer de un material útil para la reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas que puedan promover una educación de calidad para todo el alumnado en los centros escolares. Siguiendo a López, Durán, Echeita, Giné, Miquel, Moratalla y Sandoval (2002), algunas ideas fundamentales de este trabajo quedan resumidas a continuación.

La definición literal que ofrecen estos autores es la siguiente: “El *Index* es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en nuestros centros escolares. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro”. (Booth y Ainscow, 2002, p.7)

El objetivo fundamental es transformar el centro para mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes y reducir las barreras a su aprendizaje y su participación. *Index* abarca todos los aspectos de la vida escolar y se ocupa de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa para que reflexionen sobre las barreras para la participación y el aprendizaje y la forma de minimizarlas o eliminarlas mediante recursos que se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en el barrio, etc. (Booth y Ainscow, 2002).

Este nuevo concepto: el de barreras para la participación y para el aprendizaje, pretende sustituir al de necesidades educativas especiales como proponen los autores de la Guía (Booth y Ainscow, 2002). Supone generar expectativas más altas respecto a determinados alumnos, centrarse en lo que hay que cambiar del entorno para mejorar la participación de todos, e implica un nuevo enfoque para identificar y resolver dificultades.

Se observa que en los entornos educativos ordinarios existe separación, diferenciación y exclusión de alumnado que recibe apoyos materializados en programas diferenciados que son adaptaciones del currículo común y que normalmente se desarrollan en contextos separados (aulas de apoyo, profesores de apoyo...). El apoyo, en *Index for Inclusion*, se entiende en un sentido más amplio y queda definido como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado” (Booht y Ainscow, 2002, p. 19).

La Guía se estructura en *Dimensiones, Indicadores y Preguntas* que orientan el análisis y reflexión sobre la situación del centro:

Se establecen tres dimensiones interrelacionadas sobre las que hay que incidir para mejorar la escuela: *Dimensión A: Crear culturas inclusivas*. Crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno sea valorado. Crear valores inclusivos de aceptación de la diversidad de manera verdadera. La cultura de un centro, los valores, tienen una enorme repercusión en la enseñanza-aprendizaje y la participación de los alumnos. *Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas*. La inclusión para la mejora del aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los alumnos. Las decisiones y los apoyos tienen que tener como eje principal el desarrollo del alumno y la atención a la diversidad, más que la preocupación de las estructuras administrativas. El apoyo es algo más que apoyar individualmente a un grupo de alumnos con necesidades educativas especiales. *Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas*. Las prácticas inclusivas dentro del aula y del centro y fuera (recursos de la comunidad), dirigidas a la mejora del aprendizaje y la participación, superando las barreras que lo dificultan se derivan de culturas y políticas inclusivas.

A cada *dimensión* le corresponden unos *indicadores* que se explican mediante unas *preguntas*, las cuales pueden servir para reflexionar sobre el centro, formas de funcionar, identificar barreras para el aprendizaje y la participación que existen, establecer prioridades de mejora, etc. y también como guía de evaluación de los progresos en los diferentes aspectos una vez modificados.

En la Guía se impulsa un proceso de auto-evaluación que consta de cinco fases:

- En la primera se establece un equipo de coordinación que impulsa en la comunidad educativa en general y en los docentes en particular, el análisis de la situación presente del centro, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión. Se identifican barreras para el aprendizaje y la participación, se analizan los recursos disponibles para eliminarlas o minimizarlas, se difunden los conceptos, materiales y metodología a todo el equipo docente (dimensiones, indicadores y preguntas). A la vez recoge toda la información relevante fruto de las reflexiones previas.
- En la segunda fase se elabora un análisis profundo del centro. Se explora el conocimiento del profesorado, del alumnado, de las familias, del consejo escolar y de otras instituciones locales sobre la exclusión, las barreras y las posibilidades para eliminarlas. Además se recogen y deciden las prioridades sobre las que hay que incidir,

es decir, se analiza aquello qué es posible cambiar en la cultura, en las políticas y en las prácticas educativas para mejorar el aprendizaje y la participación.

- En la tercera etapa se elabora un plan de mejora, marcando claramente los objetivos y las prioridades.
- En una cuarta fase se implementa el plan con las innovaciones: se ponen en práctica las prioridades y se registra el proceso de mejora.
- En una última fase se hace una evaluación sobre las tres dimensiones (cultura, política y prácticas) inclusivas. Se evalúan los progresos y se revisa el trabajo realizado.

Esta propuesta, *Index for inclusión*, está siendo una guía de referencia importante para la implementación y el impulso del modelo de escuela inclusiva. Tanto es así que, la tercera edición revisada y ampliada por Booth (2011), ha sido recientemente traducida por Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015). Ha sido aceptada esta publicación el 5 de junio de este mismo año, cuando ya teníamos elaborada esta parte de nuestro trabajo. No obstante, diremos que la revisión y la ampliación van en la línea de definir lo qué es la Guía, acotando algunos errores y creencias falsas sobre la misma que los autores han detectado mediante la experiencia. Así por ejemplo se dice que Index es un facilitador de la reflexión conjunta entre los miembros de la comunidad educativa; nos recuerdan que la inclusión es un proceso y que la aplicación de estos materiales no garantizan sin más llegar a la meta de la escuela inclusiva; Index es un instrumento flexible, no es preciso aplicar todos y cada uno de los pasos.

Nos parece interesante la aportación de esta revisión en tanto que se presenta una nueva sección con sugerencias sobre el currículo. Los centros deben reflexionar “sobre la naturaleza de un curriculum inclusivo, sobre lo que se enseña en los centros escolares y qué se persigue con ello y cuál es el que necesitamos para este siglo... la tarea de repensar un Curriculum para todos.” (Booth et al., 2015 p.14).

Se hace una propuesta de organización curricular en grandes ámbitos de competencia, quedando conformado como un currículo global, sustituyendo a las tradicionales materias curriculares. Estos ámbitos, relacionados con la sostenibilidad ambiental y social, están más cerca de las necesidades actuales de mejor comprender y actuar ante los grandes desafíos del siglo XXI. Algunos de esos ámbitos son: Agua, Comida, Transporte, Salud y elecciones, Energía, Trabajo y actividades, etc.

Esta revisión del currículo, estaría situada en la Dimensión C: Prácticas inclusivas. C1: Construyendo un currículo para todos. Tendría los correspondientes indicadores de análisis.

Ya hemos expresado en otras ocasiones que el currículo, tal y como está diseñado y desarrollado en la práctica educativa presenta múltiples aspectos que requieren una profunda revisión. Es más, consideramos que es el elemento principal por el que muchos alumnos fracasan en la escuela y quedan apartados y excluidos a medidas de atención a la diversidad extraordinarias, específicas o excepcionales como el Aula Alternativa. Por tanto, quizá la investigación y la reflexión que, sobre estas medidas de inclusión

incompleta, exclusión sutil, exclusión encubierta, etc. como se las ha denominado, reclaman gran parte de los autores citados en este trabajo, deba centrarse en los elementos que conducen a ellas y que justifican su existencia, tales como la evaluación, el currículo, la metodología, las actitudes de los docentes, entre otros.

Para finalizar hemos de decir que el grupo de profesores e investigadores que forman el Consorcio para la Educación Inclusiva (CEI) ha realizado y está realizando una importante labor de traducción y adaptación de estos materiales. Algunos de los miembros de este Consorcio han sido referentes importantes para la elaboración de esta Tesis.

En cualquier caso, vemos cómo muchas personas, organismos y organizaciones luchan por evidenciar y difundir que la escuela inclusiva es un derecho de todos y se afanan en exigir que el proceso de implantación del modelo de escuela inclusiva se vaya convirtiendo en una realidad que permita atender a la diversidad y luchar contra el fracaso escolar. Ciertamente es que para ello no bastan cambios leves o superficiales, ni existen soluciones o propuestas fáciles, sino que, dicho proceso, exige cambios profundos y sustanciales en el Sistema Educativo, cambios que afectan a la cultura escolar, a los modos de concebir la escuela y la diversidad de los alumnos que a ella acuden; cambios que afectan a la organización y a la política externa a los centros, pero también a la interna; cambios que implican modificaciones en las prácticas que se vienen realizando en muchos centros. Transformaciones profundas que conllevan grandes esfuerzos, que paradójicamente no están dando los frutos esperados. Sin embargo, las razones de derecho y de justicia señaladas, la presión de las declaraciones internacionales, junto a los nuevos enfoques de la investigación educativa sobre la inclusión, están empujando hacia esas transformaciones. Esperemos que a ellos se sume una apuesta decidida de los poderes públicos y de las distintas administraciones para que, más pronto que tarde, todos podamos disfrutar de una auténtica escuela inclusiva.

CONCLUSIONES GENERALES

LIMITACIONES Y DIFICULTADES

FUTURAS INVESTIGACIONES

1.- CONCLUSIONES

Tras la revisión bibliográfica realizada sobre temas tan amplios y complejos como son el fracaso escolar, la atención a la diversidad y el modelo de escuela inclusiva y tras el análisis en profundidad de una medida excepcional de respuesta educativa dirigida a unos alumnos concretos, llevada cabo durante once cursos escolares, muchas son las conclusiones que podemos obtener. Vamos a intentar realizar un esfuerzo de síntesis y extraer solo aquellas que puedan resultar más relevantes y que puedan poner de manifiesto los puntos más fuertes del presente trabajo a fin de darle coherencia y cierre.

Tomaremos como ejes vertebradores para este último apartado los siguientes: en primer lugar dos aspectos que, tras las lecturas realizadas, nos han resultado interesantes por considerarlos cercanos a nuestra actividad profesional: la distancia entre teoría y práctica y la actitud de los docentes. En segundo lugar comentaremos los resultados obtenidos del análisis del Aula Alternativa tal y como los presentamos en el capítulo correspondiente. En tercer lugar nos detendremos en analizar si los propósitos planteados en esta Tesis y los objetivos asociados a los mismos han quedado cumplidos y en qué grado. Así mismo se verá si las preguntas de la investigación relacionadas con dichos objetivos han obtenido una respuesta satisfactoria. Para terminar ofrecemos una visión global de la escuela secundaria involucrada en una paradoja, un dilema y una encrucijada.

La distancia entre la teoría y la práctica

Una de las conclusiones que se puede extraer tras este estudio es la constatación de la enorme distancia existente entre la teoría, la investigación, los modelos planteados en la literatura especializada, las declaraciones de organismos nacionales e internacionales, e incluso, las proclamas y manifestaciones de intenciones de la legislación educativa actual y, por otra parte, la realidad de los centros escolares de educación secundaria que estamos viviendo y de la que formamos parte.

Por un lado, se defiende el modelo inclusivo por principios y derechos, proclamando la extensión del mismo a todos los alumnos y a todas las etapas; por otro lado, se percibe que el proceso de implantación del mismo es lento y se encuentra con más barreras de las esperadas: falta de apoyo de las Administraciones o cultura escolar de los centros, entre otras. Así nos encontramos con un proceso real de inclusión sobre todo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, “repleto de sombras” que dista mucho del modelo ideal que se proclama.

Sería bueno un aprovechamiento del conocimiento teórico disponible sobre los factores relacionados con los procesos de exclusión, sobre todo los relacionados con la escuela, sobre el modelo actual y real de respuesta a la diversidad, sobre el modelo deseado de escuela inclusiva, para iniciar una verdadera transformación del Sistema. Ya se sabe lo que hay que hacer, ahora queda plantear cómo. La investigación educativa puede ofrecer muchos mecanismos y cauces para ello, pero si se vincula a la realidad práctica de la escuela secundaria y no se queda, como apuntan algunos autores, en artículos y

literatura que no traspasa el ámbito universitario. En este caso la investigación será verdaderamente crítica y transformadora de la escuela. Por ejemplo, la investigación aplicada ha de mostrar y demostrar evidencias de prácticas inclusivas, evaluar y difundir sus resultados y exponer con firmeza las razones de justicia, derecho, equidad y calidad educativa para exigir la implementación del modelo.

Los docentes

No sabemos si tenemos suficiente autoridad para realizar esta afirmación, pero nos consta que la mayoría de los docentes con los que cuenta el Sistema son buenos profesionales que lo único que desean es realizar bien su labor educativa.

Los docentes constituyen un pilar fundamental en el sistema educativo. Su actitud, su manera de pensar y de enfrentarse a su tarea docente y su formación, constituyen la piedra angular y el vehículo para la transformación de la escuela hacia un modelo más inclusivo que combata contra la exclusión y el fracaso escolar. Se propone un profesor sensible y formado. Algunas de las características del “buen” docente que se extraen de las entrevistas a los alumnos, de la literatura consultada y de nuestra experiencia durante estos once cursos se resumen así: está preocupado por los aspectos emocionales y afectivos de los alumnos; muestra bondad e incluso “amor” hacia la profesión y hacia los alumnos (Pennac, 2008); manifiesta empatía con los alumnos; atiende a todos, comprende las dificultades de los más vulnerables y tiene paciencia con el alumno más lento; tiene expectativas sobre los alumnos y las expresa (a menudo suele ocurrir lo contrario “no llegarás a nada en la vida”...), entre otras que se han expresado a lo largo del Trabajo.

La conclusión es que como docentes debemos repensar nuestras intervenciones y actuaciones sobre la relación que mantenemos con nuestros “peores” alumnos por la importancia y trascendencia que tienen. Como docentes debemos aprender a mirar a los alumnos más vulnerables no como vagos o gamberros, sino como personas que nos demandan afecto, comprensión y ayuda para salir de un “pozo” del que les resulta difícil salir. Generar confianza en ellos mismos y poner expectativas es sin duda la mano más firme que se les puede ofrecer. Como docentes debemos entender que antes que un alumno, lo que tenemos delante de nosotros es una persona. Atender a los procesos afectivos, emocionales y sociales es fundamental para los adolescentes. Como docentes debemos replantearnos lo que enseñamos y cómo lo enseñamos. Debemos preguntarnos si los contenidos conceptuales, cuya transmisión y memorización por parte de los alumnos tanto nos preocupa, realmente constituyen garantía de formación y desarrollo como personas y si conducen eficazmente a la adquisición de los objetivos y competencias generales establecidas por la institución escolar. En este sentido, debemos entender la diversidad de alumnos, siendo conscientes de que muchos tienen dificultades para comprender lo que en esos momentos les ofrecemos como posibilidad de aprendizaje. Debemos buscar estrategias metodológicas para adecuarnos a las diferentes capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno, entre otras ideas del perfil del buen docente.

El profesor es una pieza clave en el proceso de inclusión. Juega un papel esencial en la prevención del fracaso y abandono escolar como ha quedado patente en varios puntos de la Tesis.

Los resultados de la experiencia del Aula Alternativa

Exponíamos los resultados de la experiencia del Aula Alternativa estructurados en tres bloques.

a) En relación a la programación educativa se destacan como conclusiones de los resultados:

- la selección de actividades motivadoras, funcionales y significativas, adaptadas a su nivel de competencia generan motivación y autoestima.
- Las actividades de tutoría como visionado de películas, la asamblea o la canción de la mañana son muy adecuadas para hacer reflexionar a los adolescentes sobre diversos temas de interés e introducir intervenciones educativas de calidad al respecto.
- La multitud de actividades dirigidas por profesionales externos dentro del Aula, además del interés y valor educativo de las mismas y de la profundidad y rigor con la que se tratan los temas (sexualidad, salud, adicciones, habilidades sociales, etc.) añaden un elemento de vinculación con el mundo real (contextualización, significatividad y funcionalidad).
- Las salidas y excursiones realizadas (97 en total) son muy útiles para poner en práctica y generalizar habilidades sociales.
- Los talleres, por su carácter práctico, aportan el elemento motivador necesario para abordar multitud de contenidos y objetivos educativos que de otra forma hubiera resultado muy difícil como se ha demostrado en el centro ordinario. Destacamos el valor de los talleres como oportunidades para que el alumnado tenga experiencias de éxito en la realización de actividades, lo cual repercute en la recuperación de la dañada autoestima.
- El establecimiento de un Plan específico para la motivación, la reflexión y regulación de la conducta: *La Revisión grupal* y *la Revisión individual* resulta ser un elemento esencial para el buen funcionamiento del Programa y alcanzar los resultados que venimos comentando.

b) En relación a las familias se destacan estas conclusiones:

- Logros importantes en cuanto a la mejora de la relación familia-centro educativo (Aula Alternativa), bastantes deterioradas en los centros ordinarios. Un 47,3% de las familias manifiesta espontáneamente (sin haber solicitado opinión) estar muy satisfecha con el Aula. Esta optimización de las relaciones se fundamenta en varios factores: en un conocimiento profundo de las familias, en el ofrecimiento de ayuda y orientación, en una información diaria, en el énfasis en los aspectos positivos de sus hijos más que en

los negativos (que ya conocen sobradamente, entre otras cosas, porque desde la escuela nos hemos encargado de repetírselos desde que eran pequeños).

- Estas buenas relaciones con el Aula hacen mejorar el clima familiar y las expectativas sobre sus hijos, tan importantes en el rendimiento como se ha visto en la fundamentación teórica.
- La relación con las familias y la participación real efectiva de las mismas en la escuela secundaria obligatoria es un aspecto que precisa revisión y mejora. Pese a estar contemplado en la legislación, pese a que toda la investigación apunta la conveniencia de ello y pese a que multitud de prácticas y experiencias evidencian sus bondades educativas, en realidad queda mucho por hacer en este sentido como se ha explicado en los apartados correspondientes.

c) En relación a los logros del alumnado en seis variables concretas destacamos:

- *Absentismo*. Mejoró significativamente tanto en número de alumnos como en el grado de absentismo. Durante los once cursos se registra una media del 14% de los días que el alumnado falta a clase sin justificar. Según este dato global podríamos concluir que en el Aula Alternativa desaparece el absentismo. Por número de casos solo 12 alumnos presentan un absentismo severo (Figura 71)
- *Conducta y comportamiento*. Un 81,7 % de los alumnos presentan problemas de conducta en el centro de ESO (Figura 73) y de ellos un gran porcentaje en grado importante. El alumnado mejora significativamente su comportamiento y su conducta en el Aula Alternativa, pasando a ser solo 14 casos los que aún siguen presentando mal comportamiento (Figura 77).
- *La actitud, interés y motivación ante lo escolar*. Compleja es esta variable de analizar, así como de cuantificar resultados relacionados con ella, pero en base a que los datos son extraídos de multitud de observaciones diarias en el Aula y registrados diariamente como se ha explicado, se puede concluir que en un número importante de alumnos mejoró la actitud y la motivación, pasando de ser 88 alumnos los que presentaban mala o muy mala actitud en el centro de ESO a ser solo 20 en el Aula. Inversamente se pasó de ser solo 3 alumnos con buena o muy buena actitud en el centro ordinario a ser 68 los que en el Aula presentaron esa actitud positiva.
- *El nivel competencia curricular (NCC)*. Todos llegan con un importante desfase en la competencia curricular con respecto a los compañeros de su edad. Un 27,3 % de los casos no mejoran el NCC, pero más del 50% de los alumnos sí lo hacen de manera importante (Figura 80). Destacamos las repercusiones positivas de la mejora en esta variable sobre otros aspectos como la autoestima o la motivación.
- *Habilidades sociales*. La mayoría de los alumnos (al menos 70, Figura 81) presenta problemas en habilidades sociales en un grado considerable cuando llegan al Aula. Tras la intervención educativa de todo el curso, haciendo énfasis en este aspecto de manera especial, casi un 80 % ha mejorado sustancialmente sus formas de estar y de interaccionar con los demás. La programación educativa específica en habilidades sociales da buenos resultados.

- *Bienestar emocional*: autoconcepto y autoestima. En tan solo 6 casos el avance ha sido nulo. Un 80% del alumnado recupera su dañada autoestima al percibirse apreciado y valorado por lo que es y al comprobar la cantidad de actividades en las que puede tener éxito. Ello ayuda a conocer sus limitaciones, pero sobre todo sus posibilidades y a ajustar un concepto de sí mismos que estaba bastante distanciado de la realidad. La escuela de secundaria debe cuidar el bienestar del alumno (Marchesi, 2003) para obtener buenos resultados, pero sobre todo por hacer una escuela más humana (López Melero, 2004).

Globalmente consideramos estos resultados tan positivos que constituyen el motivo fundamental por el que podemos justificar la existencia de medidas excepcionales de atención a la diversidad de estas características.

d) En relación a la percepción y recuerdo de los protagonistas sobre esta experiencia se desprenden estas conclusiones:

- Los resultados de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a 15 ex alumnos muestran que, pasado cierto tiempo, la experiencia dejó huella en ellos y los marcó positivamente. Se corrobora, con estas entrevistas, que el paso por el Aula Alternativa ha dejado huella en su vida y en la nuestra. Ha sido una experiencia significativa para todos –para alumnos y profesores- porque estaba mediando la emoción y el afecto en los distintos procesos educativos; todas las actuaciones y actividades estaban impregnados por esos componentes. Estaba explícito ya en los objetivos de la Propuesta: “Crear un espacio de afecto y confianza...” siempre hemos trabajado con esa intencionalidad y, unos años más tarde, los protagonistas de esta “historia” manifiestan abiertamente y de un modo natural que esta vivencia sí logró dejar huella positiva en sus vidas, que les ayudó a construir un “trocito” de su biografía y que esa construcción cimentó otras vivencias futuras.
- Con ello demostramos que cuando el afecto y la emoción constituyen los ingredientes fundamentales de cualquier actividad humana, también la educativa, esa actividad o experiencia, se integra, de manera significativa, en la vida de las personas y contribuye de modo importante a su formación y desarrollo integral.
- Por otro lado, dar la voz a los protagonistas en este estudio ha sido un elemento importante de aporte de información relevante y ha servido para corroborar, en este análisis, que el recurso fue satisfactorio y positivo para ellos.
- También este hecho de hacer participar a los alumnos nos ha llevado a poner de manifiesto otros aspectos como:
 - Que el fracaso escolar comienza pronto.
 - Que la repetición de curso no sirve para mejorar el rendimiento y causa otros perjuicios.
 - Que el profesor (lo que hace, lo que dice, su actitud...) es un elemento más importante para los alumnos de lo que los docentes pensamos. Los alumnos saben identificar y valorar qué docentes se preocupan por ellos, por su bienestar emocional.

- Que los alumnos son capaces de valorar una propuesta educativa adecuada a sus características y necesidades.
 - Que el alumnado percibe el cambio a la etapa de educación secundaria como muy brusco: los profesores son más, explican deprisa, solo atienden a los mejores y exigen más.
- La escuela secundaria debe contar con los puntos de vista del alumnado y tener en consideración las perspectivas sobre diferentes aspectos de los procesos educativos que les atañen. El alumnado ofrece una información valiosísima para optimizar dichos procesos, para diseñar estrategias que conduzcan a la inclusión, para identificar barreras que los alumnos más vulnerables tienen en la participación y el aprendizaje y para buscar cauces diferentes a la senda de la exclusión escolar.

Todos estos resultados que hemos sintetizado ponen de relieve tres evidencias:

- Lo primero que se manifiesta es que son resultados positivos directamente para los alumnos y sus familias, esperemos que tengan también su cuota de repercusión social (según la literatura revisada). Si consideramos la situación inicial y el punto de partida en el que se encuentra este alumnado al llegar al Aula (descrito ampliamente en el apartado correspondiente), se ha demostrado que los logros son importantes y los avances significativos en ámbitos de la persona considerados trascendentales. Otra cuestión diferente es el análisis sobre cómo han llegado estos alumnos a ese punto inicial (también detallada a lo largo de los capítulos de la Tesis).
- La segunda evidencia es que el contexto educativo y las circunstancias asociadas como la concepción educativa de la diversidad, la aplicación de una pedagogía de la subjetividad y de la personalización de la educación, el programa de objetivos, contenidos y actividades, las estrategias metodológicas y la evaluación, la actitud del profesorado y de otros profesionales, la aplicación de determinadas prácticas educativas, entre otras, van a determinar y a incidir en gran medida sobre variables como la asistencia de los alumnos a clase, la conducta y el comportamiento, la motivación y la actitud hacia la escuela y hacia los aprendizajes, el nivel de aprendizaje y participación, las habilidades de relación social, comunicativas y de empatía, la autoestima y el bienestar emocional, sobre todo cuando se trata de alumnos vulnerables con fracaso escolar.
- La tercera conclusión a la que se puede llegar tras observar los resultados presentados y las formas de obtenerlos es que deben obligar a la reflexión y al cuestionamiento de determinados modos de pensar existentes en la escuela de educación secundaria, es decir, sobre la cultura escolar, sobre la diversidad, también sobre distintas formas organizativas de distintos aspectos como los programas de atención a la diversidad, los recursos de apoyo, el currículo y sus elementos o la evaluación. Además, estos resultados y logros pueden dar pistas y orientar sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los institutos o centros de educación secundaria. Observamos cómo el sistema educativo, rígido, con dispositivos como un currículo academicista que distorsiona el verdadero desarrollo y aprendizaje o una evaluación dictaminadora y no

formativa deja en la cuneta a demasiados alumnos que, como estos 110 estudiantes de los que hemos hablado a lo largo de esta Tesis, les resulta muy difícil levantarse por las secuelas personales y emocionales que les ha dejado.

Los propósitos, los objetivos, la hipótesis y las preguntas de la investigación

A nivel general pensamos que tanto los tres propósitos que habíamos establecido, como los objetivos en los que se desglosan, han quedado suficientemente alcanzados. Las preguntas de la investigación planteadas que actuaban como hipótesis, han quedado respondidas con alto grado de satisfacción. Veamos los argumentos que fundamentan tales afirmaciones.

Propósito 1. Analizar, describir e interpretar para comprender y explicar el Aula Alternativa.

Pensamos que este propósito ha quedado sobradamente conseguido. Del análisis realizado sobre el Aula Alternativa hemos obtenido un conocimiento profundo de una medida excepcional de atención a la diversidad. Como partícipes de esta experiencia ya poseíamos, en cierto modo, tal conocimiento, aunque de una manera intuitiva y con cierto desorden. Mediante este estudio no solo hemos ampliado el conocimiento que ya poseíamos, sino que además ha quedado más sistematizado y organizado. Ello nos permite ahora comprender y explicar mejor muchos de los procesos educativos e interacciones sociales que tuvieron lugar durante todos estos cursos analizados.

Hemos analizado en profundidad las características de las familias y sabemos que en un alto porcentaje pertenecen a colectivos vulnerables, con bajo nivel cultural, que tienen problemas económicos y familiares, entre otras. También hemos estudiado las características del alumnado y sabemos que son alumnos repetidores, grandes absentistas, que muchos presentaron problemas de conducta en sus centros de origen, que un 60% no vive con sus dos progenitores, que muchos (el 67%) tienen expediente en Juzgado de Menores y que consumen sustancias adictivas. Además, presentan carencias importantes en habilidades personales y sociales como autoconcepto desajustado, baja autoestima, escaso control emocional, alta impulsividad, dificultades en las relaciones sociales con iguales y con adultos. De estas características se desprenden unas necesidades educativas a las que se ha intentado ofrecer una respuesta educativa mediante un programa educativo concreto que ha ofrecido buenos resultados.

Por otro lado, el análisis y estudio de esta experiencia ha resultado muy grato e interesante. Los buenos resultados obtenidos tanto del programa educativo del Aula como en lo referente a los logros en los propios alumnos respecto al punto de partida, ponen de manifiesto que determinadas prácticas educativas pueden ser muy válidas y generalizables a entornos educativos menos restrictivos, precisamente para evitar que determinados alumnos, los más vulnerables, se enfilen por la senda del fracaso y la exclusión escolar.

Quizá el mayor valor de este estudio no esté tanto en el conocimiento que nosotros hayamos adquirido ni en los buenos resultados obtenidos, sino en haberlo puesto a disposición de las personas interesadas con la posibilidad de compartirlo y discutirlo con ellas. De tal discusión probablemente saldrán ideas que contribuyan a mejorar el Proyecto mismo y también deseáramos que indirectamente sirviera para allanar el camino hacia el modelo de escuela inclusiva que anhelamos.

Tras lo expuesto, consideramos que las tres primeras preguntas planteadas en la investigación han quedado sobradamente contestadas.

Propósito 2. Indagar sobre el fracaso escolar y la atención a la diversidad.

Pensamos que este propósito y los objetivos en los que se desglosa también ha quedado alcanzado en un grado considerable, pues nos hemos extendido a los largo de dos amplios capítulos constituyendo los pilares teóricos de la Tesis.

a) Estudiar y analizar el fenómeno del fracaso escolar.

Hemos aprendido del estudio y análisis realizado sobre el fracaso escolar mediante la revisión bibliográfica que, aunque es un fenómeno sumamente complejo, ambiguo y polimórfico, hace referencia a realidades que tienen mucho en común. Hace alusión a negativismo, estigmatización y vulnerabilidad.

El *peso* del fracaso y sus consecuencias recaen principalmente sobre colectivos vulnerables. Como se desprende de algunas investigaciones (Fernández Enguita et al., 2010), así como del análisis de las características de las familias de los alumnos del Aula Alternativa, este fenómeno tiene mayor incidencia en colectivos como gitanos, inmigrantes, familias con problemas económicos o con bajo nivel cultural. También es frecuente que el fracaso escolar sea más frecuente en alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, están desmotivados y no se esfuerzan y presentan problemas emocionales de conducta. Habría que analizar en profundidad las causas por las que la escuela es buena para la mayoría, pero no para todos.

Hemos descubierto que el fracaso escolar alcanza en España dimensiones alarmantes, mayores que en los países de la Unión Europea. Durante los cursos 2004-2005 y 2007-2008, cursos coincidentes con los años centrales de la experiencia Aula Alternativa, superaba el 30% el alumnado que no llegaban a titular, mientras que en la Unión Europea la cifra se situaba en torno al 15% (Blanco y Ramos, 2009). Ciertamente es que ha mejorado algo y hoy la tasa de fracaso escolar la situamos en el 25 %. Aunque lo realmente alarmante no sean solo las dimensiones que alcanza este fenómeno, sino las consecuencias que acarrea: exclusión y privación de derechos esenciales.

Son devastadoras las consecuencias y repercusiones que a nivel personal, familiar y social tiene este fenómeno sobre los alumnos que abandonan la escuela sin haber obtenido el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Nada más y nada menos que se está privando al alumno de alcanzar las competencias y los aprendizajes básicos que le

impiden participar en la sociedad y ejercer sus derechos; se está abocando al alumno a la exclusión escolar y a la exclusión social. Sin embargo, es a nivel personal donde se perciben de manera más directa e inmediata las secuelas que este fenómeno deja en relación con la autoestima y con la formación de un concepto ajustado sobre sí mismo, fundamentalmente. También hemos comprobado que esa huella persiste a pesar del paso del tiempo. Es grande el sufrimiento que el fracaso escolar genera en los alumnos (Pennac, 2008) y en las familias (Hargreaves, 2003).

La escuela tiene gran responsabilidad sobre este fenómeno y sin embargo se señala, frecuentemente, al alumno que lo sufre y a su familia como únicos responsables. Aunque está causado por multitud de factores individuales, familiares y sociales, son los factores escolares los de mayor incidencia sobre el fracaso escolar. Está vinculado a la cultura escolar, a sus modos de organizarse y a sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Concretamente se apunta a una concepción restringida de la diversidad y a las prácticas de diagnóstico y segregación derivadas, a la primacía de lo cognitivo sobre lo emocional, afectivo y social, al predominio de los contenidos conceptuales sobre lo procedimental y actitudinal, a un currículo academicista y descontextualizado, al nivel de exigencia de la ESO, a la falta de formación del profesorado, a los escasos cauces de participación de las familias en el centro escolar y, sobre todo, a una evaluación que lo dictamina; sin embargo, a pesar de todos estos factores escolares, se carga sobre el alumno la responsabilidad de no tener éxito (Marchesi, 2003; Gimeno Sacristán, 2004; Martínez García, 2009; Fernández Enguita et al., 2010).

El Sistema Educativo es quien debe afrontar seriamente el fracaso escolar, por la responsabilidad que le compete y porque es parte implicada en originarlo. La implicación de toda la sociedad mediante otras instituciones y agentes sociales es fundamental. La educación debe ser un elemento indispensable para el desarrollo de todos, para fomentar la igualdad de oportunidades y compensar desigualdades. Por lo tanto, no se puede permitir que la escuela se convierta en un elemento que pronuncie las desigualdades que presentan los alumnos y que contribuya a perpetuar las diferencias individuales y sociales.

Muchas de las propuestas que se vienen realizando para combatir el fracaso escolar pretenden incidir sobre los factores escolares causantes, pero parece que el efecto real de las mismas no es demasiado evidente, al menos no lo suficiente y es que, pensamos, junto con Escudero y Martínez Domínguez (2011) que "en este país se jalea demasiado el fracaso escolar, se hace poco para combatirlo y, como si de una patata caliente se tratara, va de mano en mano sin que nadie realmente apueste por enfriarla" (Escudero y Martínez Domínguez, 2011, p.101).

b) Analizar el modelo de atención a la diversidad: bases teóricas y bases legales.

Enlazando con lo que acabamos de exponer diremos que en los intentos por asumir esa responsabilidad sobre el fracaso escolar, se le ha encomendado a la institución que todos los ciudadanos adquieran una formación básica que les permita ejercer sus derechos y participar con garantías en una sociedad justa y democrática, y no lo consigue. En los

últimos tiempos se le ha venido recordando a la escuela, desde diferentes frentes, que dicho encargo incluye a *todos*, también a aquellos que se considera que no pueden aprender, detalle que a menudo olvida. Presionada por ello, la escuela, ha intentado diversas estrategias y formas de atención educativa a las personas diferentes que han ido evolucionando a lo largo del tiempo: desde la exclusión más abierta y aceptada como normal, hasta las formas de integración que permitían a todos los alumnos “estar” en contextos educativos ordinarios. Situación en la que pensamos que realmente nos encontramos.

Dicho esto, de entre las muchas conclusiones que podríamos apuntar, tres son las que queremos destacar en este punto:

- La primera se relaciona con los dos “tipos” de educación planteados por el Sistema Educativo. La escuela intenta ajustar la oferta educativa común a las características y necesidades de algunos alumnos que considera “especiales”. No realiza planteamientos globales para atender a la diversidad de todos. Para ello diseña dos tipos de educación, una ordinaria, general, para la mayoría, y otra devaluada para alumnos de necesidad específica de apoyo educativo (alumnos de Educación Compensatoria, alumnos con necesidades educativas especiales...). En la base de tal actuación está la prevalencia de un modelo educativo que no entiende que la diversidad es algo natural, normal y rico, muy aprovechable en los procesos de enseñanza aprendizaje y que es, al mismo tiempo, un estímulo de mejora. No asume que en la mochila, cada alumno trae algo más que sus libros: trae una historia personal, familiar y social diferente. Como la escuela entiende que la diversidad no es positiva, intenta apartarla y diseña medidas de atención a la diversidad específicas y excepcionales, pero más bien son medidas para separar la diversidad y continuar ofertando un tipo de educación “rica”, ordinaria para unos, y otro tipo de educación devaluada para otros.
- Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, encontramos que esas medidas constituyen en la práctica formas sutiles de exclusión y segregación dentro de los centros ordinarios. Además de las ya conocidas medidas específicas y excepcionales para alumnos con necesidad específica de apoyo educativo están proliferando, bajo pretexto de organizar “agrupamientos flexibles”, la creación grupos y “grupitos” de alumnos por niveles de rendimiento dentro del entorno escolar ordinario de la educación secundaria. Otras formas de segregación menos conocidas son por ejemplo las prácticas relacionadas con la formación de grupos-clase al inicio de curso en los institutos de varias líneas educativas en donde se prioriza el bilingüismo o la elección de materias de ampliación y no verdaderos criterios de atención a la diversidad. Hay mucha más segregación de la que se puede observar a simple vista y de la oficialmente conocida y reconocida por todos.
- Además vemos que la ordenación legislativa actual, mientras hace declaraciones de intenciones sobre un modelo educativo fundamentado en los principios de calidad, equidad y atención a la diversidad, el articulado de las normativas no siempre es coherente con tales principios y no apuesta decididamente por un modelo del éxito para todos, del no fracaso y de la no exclusión.

c) Reflexionar sobre medidas de atención a la diversidad.

Después de analizar detalladamente cada medida de atención a la diversidad que se vienen utilizando en el Sistema junto con las aportaciones de varios estudios e investigaciones sobre las mismas, destacamos algunas conclusiones fruto de la reflexión.

Las medidas de respuesta a la diversidad derivan de un modelo de escuela anclado en el modelo de la integración escolar establecido en España hace 25 años en el que persiste un modo particular de concebir la diversidad: referida a unos pocos alumnos y sin considerar el valor educativo que tiene. Ello desemboca en prácticas diagnósticas para establecer categorías que segregan y apartan a determinados alumnos bajo el pretexto de organizar una respuesta educativa más adecuada.

Hemos puesto de manifiesto en este estudio la gran discusión sobre la conveniencia o no de utilizar tales medidas, ofreciendo razones para justificarlas y argumentos para rechazarlas. Ello nos situaba en una situación ciertamente comprometida.

Por un lado, observamos y demostramos los buenos resultados que estas medidas ofrecen a los usuarios, sobre todo a nivel personal y porque vienen a cubrir un vacío de respuesta educativa existente en el Sistema hacia determinados alumnos. En el presente estudio, coincidiendo con otros ya mencionados (León y Cols., 2000; Navarro 2006; Rodríguez et al., 2009; Escudero et al. 2009; Torrego y Leal 2009; Fernández Batanero, 2011; Martínez Domínguez, 2011; Moliner et al., 2012, entre otros), aunque se han encontrado “luces y sombras” respecto a estas medidas, se han demostrado sus beneficios sobre todo en el plano individual y personal del alumno.

Por otro lado, percibimos también, junto con la literatura consultada, que estas medidas no dejan de ser “parches” y que la autocomplacencia de los buenos resultados, junto con la argumentación de que con ellas se atiende mejor a cierto alumnado, viene a consolidar el modelo de respuesta a la diversidad que queremos eliminar, impide iniciar y afrontar procesos de transformación más profunda de políticas y prácticas educativas. Además se percibe claramente el grado de exclusión sutil y encubierta (a veces más explícita como el Aula Alternativa) que conllevan estas medidas.

Estas dos percepciones antagónicas nos causan gran contradicción y cierto desasosiego profesional y personal: comprendemos (después de este estudio con más profundidad) los niveles de exclusión a los que conducen tales medidas de atención a la diversidad utilizadas y, al mismo tiempo, somos partícipes directos de ellas desde hace varios años. Como salida a esta situación nos queda valorar la parte positiva que tienen estas medidas por los resultados hallados y a la vez, reclamar una transformación de la escuela secundaria.

Como salida hacia un cambio sustancial en el modo de concebir la diversidad y de responder a ella, la literatura consultada viene reclamando, entre otras cosas, la retirada de estas medidas, al menos la no proliferación tan grande que se viene produciendo en los últimos tiempos.

Nuestro particular punto de vista al respecto es el siguiente: dado que la situación actual de la escuela secundaria en lo que respecta a la atención a la diversidad es la que hemos dibujado a lo largo de todo el trabajo (anclada en una concepción tradicional de escuela, currículo inveterado en el academicismo, actitud de muchos docentes que siguen las dinámicas establecidas, etc.), y dado que no percibimos próximo un cambio de tal situación, si bien no pretendemos justificar las medidas de atención a la diversidad ni solicitar un aumento de las mismas, tampoco somos partidarios de exigir su retirada como arma arrojadiza para solicitar un cambio de modelo educativo y una transformación significativa del modo de concebir y de dar respuesta a la diversidad. En este caso creemos que dejaríamos a muchos usuarios, a los más vulnerables (otra vez), en un vacío de respuesta educativa, al albur de una escuela que no está preparada para atenderles, mientras llega el ansiado cambio de modelo. Como afirman Echeita et al. (2009) que dado que el proceso inclusivo no es rápido ni lineal, sino más bien lo contrario y, en ocasiones, también son procesos fallidos que como reacción pueden producir incluso cierto grado de involución, se plantean si seremos capaces de remover tales barreras a tiempo para que no se desperdicie la vida escolar de algunos alumnos. Por ello, pensamos que el procedimiento y los instrumentos para ello deben ser primeramente otros como ya hemos explicado y, en consecuencia, vendrá la retirada de tales medidas.

Creemos que es preciso investigar para reflexionar y reflexionar para cambiar, como hemos reflejado en algún epígrafe de este trabajo. Tras lo expuesto, podemos afirmar que esta indagación sí nos ha llevado a la reflexión sobre las medidas de atención a la diversidad. Ahora nos queda ver qué podemos hacer para cambiar la realidad y cómo. Con ello, venimos a responder directamente a la cuestión planteada en la investigación sobre la reflexión acerca de la realidad del sistema educativo actual para concienciarnos sobre la urgente necesidad de transformación y cambio de la escuela.

Propósito 3: Estudiar el modelo de escuela inclusiva.

En un último capítulo del trabajo nos hemos propuesto indagar teóricamente sobre este modelo porque observamos que guarda estrecha relación con el fracaso escolar y con la atención a la diversidad, ejes de nuestro estudio. El análisis en profundidad del fenómeno del fracaso escolar, de sus causas y sus consecuencias, así como el estudio exhaustivo de las medidas de atención a la diversidad que se vienen aplicando, nos conduce inevitablemente a reclamar, como lo vienen haciendo desde hace varios años organismos y entidades nacionales e internacionales, por justicia y por derecho, un cambio profundo en la escuela de Educación Secundaria Obligatoria que afecte sustancialmente a culturas, políticas y prácticas educativas. Este nuevo modelo de escuela puede constituir una forma muy eficaz de respuesta educativa a la diversidad de todos los alumnos y, de ese modo, combatir el fracaso y la exclusión escolar y social. La esperanza de ese cambio está actualmente en el modelo de escuela inclusiva.

Hemos encontrado en la literatura revisada, y estamos comprobando en la práctica, que en nuestro Sistema el modelo inclusivo no avanza, al menos no al ritmo esperado.

Muchos son los obstáculos que encuentra para su implementación y desarrollo, la mayoría originados principalmente por una cultura escolar tradicional que se resiste al cambio y que no deja paso a la transformación de políticas organizativas y prácticas educativas.

A pesar de los obstáculos, creemos que al final el cambio anhelado llegará porque existen razones de justicia y de derecho que lo avalan. Las exigencias de la sociedad actual que aspira a ser cada vez más democrática y más justa reclaman un modelo de escuela que ofrezca calidad educativa para todos y ello lleva implícito que todos aprendan y participen con todos. Ya no es suficiente con la presencia de todos en las aulas y centros ordinarios, ahora lo que se pretende es que todos los alumnos aprendan y participen juntos para el logro de los fines educativos.

Ahora bien, también pensamos que dicha transformación supondrá un proceso largo y costoso, no libre de tensiones como apuntan muchos expertos consultados. Mientras ese cambio llega (y falta mucho por hacer) de manera efectiva y real, las medidas de atención a la diversidad específicas y las excepcionales como el Aula Alternativa pueden ser beneficiosas, útiles y cubrir ese vacío de respuesta existente actualmente en la escuela ordinaria para muchos alumnos con unas necesidades y características determinadas. Mediante el estudio del Aula Alternativa y a través de los resultados obtenidos, se ha puesto de manifiesto que otras prácticas educativas son posibles, pero al mismo tiempo han quedado al descubierto muchas de las carencias que la escuela secundaria regular tiene para dar una respuesta de calidad a determinados alumnos más vulnerables.

Se han hallado algunas propuestas muy interesantes para vencer esas barreras y, tras la reflexión, también hemos realizado alguna modesta aportación propia. La investigación, vinculada a la realidad educativa, debe estimular el inicio en los centros educativos de procesos de reflexión compartida por toda la comunidad, incluidos los alumnos (dar la voz), que estén bien liderados y que lleven a cuestionar los propios modos de pensar, de organizar el centro y de actuar, porque quizás no sean los más convenientes y ya no estén actualizados (ya hay materiales que pueden ayudar a ello como la *Index for inclusion* que hemos presentado). Por otro lado, la investigación también debe iluminar a los poderes públicos para establecer, con las herramientas normativas necesarias, entre otras, las políticas y modos organizativos adecuados que vayan conduciendo a la escuela hacia la senda de la inclusión.

Nuevamente hemos de afirmar que este tercer propósito de nuestro estudio ha llegado a cotas importantes de logro. Las cuestiones planteadas en nuestra investigación relativas al estudio del modelo inclusivo han quedado ampliamente respondidas.

Con ello consideramos que los propósitos planteados en la investigación y los objetivos derivados de ellos han quedado alcanzados; así como la hipótesis ha resultado comprobada y las preguntas realizadas han sido contestadas ampliamente. No por ello vamos a dejar de seguir cuestionando y estableciendo nuevas preguntas enmarcadas en posibles futuras investigaciones.

Una paradoja, un dilema y una encrucijada

Una última conclusión general resume la percepción de todo lo que venimos exponiendo en esta Tesis. Nuestro Sistema Educativo *vive* en una paradoja, en un dilema y en una encrucijada.

Una paradoja porque resulta paradójico que mientras la institución escolar se constituye como el instrumento indispensable para crear igualdad y justicia social, para formar ciudadanos activos en una sociedad democrática cada vez más justa e igualitaria, al mismo tiempo sea la propia institución quien, mediante una cultura escolar tradicional, unas determinadas políticas y modos organizativos y unos mecanismos y procedimientos inadecuados (currículo academicista, evaluación dictaminadora...), genere fracaso escolar y, en fin, genere exclusión y acentúe las desigualdades sociales.

Un dilema porque, desde los años 90 en España, el Sistema Educativo de la Reforma (LOGSE, 1990), se planteó el reto de plantear un currículo común para todos, comprensivo, que persigue los mismos objetivos y fines educativos para que garantizar la igualdad de oportunidades, pero al mismo tiempo compatible con la diversidad inherente al alumnado, es decir, que atendiese educativamente a las características y necesidades individuales de cada alumno. Esta situación dilemática la ha intentado resolver la escuela articulando mecanismos de adaptación y ajuste de ese currículo común y comprensivo a través de las medidas de atención a la diversidad desde las más ordinarias hasta las más específicas e incluso hasta las más excepcionales (como el Aula Alternativa). Sin embargo, se viene observando que dichas medidas, que parten de concepciones erróneas sobre la diversidad, no son todo lo eficaces que pudieran parecer, más bien al contrario, se perfilan como medidas “parche”, segregadoras e injustas en el marco de un modelo educativo que aspira a la inclusión de todos. El dilema, también llamado dilema de las diferencias, de conjugar la oferta educativa común y de calidad para todos y las características y necesidades individuales sigue sin resolver.

Una encrucijada porque ante ese dilema sin resolver, se vienen planteando unas nuevas concepciones e ideas sobre la diversidad y sobre los fines mismos de la educación. La escuela se sitúa así en la encrucijada entre dos caminos: continuar en la senda de las medidas de ajuste y adaptación para responder educativamente las necesidades de unos pocos (a las de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo), estableciendo un modelo de escuela, de currículo y de oferta educativa para unos que “van bien” y otra oferta educativa devaluada para otros, que en más del 25% de los casos, terminan en fracaso y en exclusión. O, por el contrario, tomar un nuevo camino abierto en el que hay un planteamiento diferente, en donde se considera la diversidad de todos como un valor y en el que se propone que todos “estén”, aprendan y participen con todos. Este camino se perfila como tortuoso y difícil, pero que ofrece una educación de calidad para todos sin exclusiones y es un camino más justo y más igualitario, adecuado a los fines educativos que las sociedades democráticas actuales se plantean.

Ante la paradoja, el dilema y la encrucijada en la que la institución escolar se encuentra actualmente se exige, desde diferentes frentes, una transformación profunda del

Sistema Educativo desde la propia cultura escolar y las concepciones de los docentes sobre la diversidad, pasando por los modos diferentes de organizar la enseñanza y el aprendizaje y llegando establecer prácticas educativas que faciliten la participación y el aprendizaje de todos y con todos.

Llegados a este punto, deseo exponer unas breves reflexiones personales sobre la experiencia de once cursos escolares en el Aula Alternativa para destacar la gran fortuna personal y profesional que supone para mí haberla vivido, pero también haberla estudiado, analizado y contado mediante la elaboración de esta Tesis.

Puedo afirmar que esta intensa experiencia, revivida ahora con la elaboración de este trabajo, ha marcado un antes y un después en mi vida personal y profesional. Todas las vivencias humanas, en las que se han puesto en juego infinidad de relaciones sociales y afectivas, cargadas de conocimientos, emociones, sentimientos y significados, no han pasado en balde. La profunda huella que ha dejado esta experiencia en mí, como persona y como profesional, se encuentra ahora sellada gracias al estudio y análisis elaborado en esta Tesis, lo que la torna ya imborrable.

Haciendo de nuevo referencia a la cita de Plummer (2005, p.13, citado por Susinos y Parrilla, 2008, p 168) con la que comenzábamos este trabajo, diré que quizá esta implicación personal, afectiva y emocional haya “contaminado” algunos aspectos de esta exposición, *privilegiando el lenguaje de los sentimientos y las emociones sobre el de la racionalidad y la ciencia*, incluyendo nuestra propia experiencia en la investigación. Seguramente que perdiendo en generalización de resultados, hayamos ganado con esta investigación en la capacidad de reflexionar sobre nuestra propia práctica docente con el fin de comprometernos a mejorarla.

Al recordar esta experiencia en estas líneas, me he dado cuenta de la infinidad de conocimientos que he alcanzado. El conocimiento personal adquirido, tanto durante toda la experiencia vivida, como en este proceso de estudio de la misma que ahora culmino, con toda seguridad ha contribuido y contribuirá, de manera importante, al desarrollo de mis competencias profesionales como docente, pero sobre todo, me ayudará a ser mejor como persona, estoy convencido.

2.- LIMITACIONES Y DIFICULTADES

Las limitaciones más importantes que hemos encontrado en la elaboración de la Tesis se relacionan con el hecho de haber abordado, para fundamentar teóricamente la experiencia del Aula Alternativa, tres temas amplios, complejos y estrechamente relacionados como son el fracaso escolar, la atención a la diversidad y la escuela inclusiva.

No podíamos dejar de analizar bibliográficamente el fenómeno del fracaso escolar debido a que es la realidad de la que parte el Proyecto Aula Alternativa: el alumnado al que se dirige está en esta situación, aunque en diferentes fases del proceso. Debíamos conocer qué se entiende por fracaso escolar, cuáles son las causas que lo originan, las

consecuencias que acarrea, así como las soluciones que se vienen planteando para combatirlo.

Tampoco podíamos dejar de analizar cómo han evolucionado las concepciones sobre la diversidad, las prácticas y las medidas para responder a ella a lo largo del tiempo hasta la actualidad. Por la vinculación con el Aula Alternativa, como medida excepcional de atención a la diversidad que es, era imprescindible interesarnos por los motivos que conducen a organizar esas medidas, analizar en qué consisten, indagar sobre su extensión a otras Comunidades Autónomas y plantearnos la controversia de reclamarlas por su utilidad o, por el contrario, de solicitar su retirada.

De la misma forma, nos parecía adecuado “cerrar el círculo” teórico en torno al eje central de la Tesis (el Aula Alternativa) y revisar bibliográficamente el nuevo modelo de escuela inclusiva que se preconiza en diversos foros nacionales e internacionales como la mejor forma de responder a la diversidad de todos y evitar el fracaso escolar.

No considerábamos conveniente prescindir de ninguno de estos tres temas por razones de coherencia y rigor, por lo que el trabajo ha resultado extenso. Además, la estrecha relación que guardan estos tres temas polifacéticos, complejos, que comprenden múltiples aristas y aspectos que a menudo se solapan, ha supuesto que en la redacción de la Tesis se haga referencia al mismo asunto en varios puntos de la misma, aunque con matices y connotaciones diferentes, dando la impresión de repeticiones; sin embargo, ello obedece a exigencias explicativas y a la intencionalidad de abordar los temas con la profundidad y el rigor que merecen. Por las mismas razones de extensión y complejidad, es posible que hayamos olvidado cuestiones de cierta relevancia, a pesar de haber prestado especial atención por evitarlo.

Otra limitación se refiere a las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los 15 exalumnos. Nos parecen insuficientes, se podrían haber realizado con un número mayor de alumnos, pero no ha resultado fácil el contacto con ellos. Además, con algunos alumnos que sí se contactó, no había disponibilidad horaria por encontrarse viviendo fuera de Burgos.

Por otra parte, el contacto con los departamentos de atención a la diversidad de las Consejerías de Educación de los distintos Gobiernos Autonómicos para solicitar información sobre las medidas excepcionales de atención a la diversidad ha resultado difícil y complicado, principalmente por la gran cantidad de nomenclaturas diferentes que existen para designar estos servicios y por la descentralización que existe en una misma Comunidad Autónoma: división en secciones para Educación Primaria y Educación Secundaria, diversidad de funciones y subservicios que sospechamos que se solapan, entre otras.

Por otro lado, hemos de señalar que estas limitaciones y dificultades se han visto compensadas por otras facilidades y licencias como por ejemplo el hecho de investigar sobre una realidad que hemos *vivido* desde sus orígenes. Ello, junto con el libre acceso a toda la información procedente de los documentos del Aula, elaborados por nosotros mismos, ha facilitado este estudio.

3.- FUTURAS INVESTIGACIONES

A lo largo de todo este tiempo dedicado a la elaboración de este trabajo, muchos son los temas o asuntos que nos resultaban relevantes de cara a plantear nuevas investigaciones. Exponemos brevemente alguno.

Sería interesante realizar un estudio longitudinal, también basado en el *Estudio de caso* como herramienta metodológica y utilizando las entrevistas semiestructuradas o cualquier otra técnica que “diese la voz” a los 110 alumnos o a un porcentaje significativo de los mismos. La investigación podría llevarse a cabo trascurridos unos 10 años. El objetivo principal podría ser comprobar su situación personal, familiar, laboral y social para comprender los efectos que, a largo plazo, tiene el privar a colectivos o a personas individuales de la obtención del Título de Educación Secundaria Obligatoria. Se podrían contrastar los resultados con los de otras investigaciones en donde el alumnado no haya sido usuario de medidas excepcionales de atención a la diversidad. Por otra parte, serían objeto de análisis en esa futura investigación los recuerdos que aún quedan sobre la experiencia del Aula que vivieron hace 12, 13, 14, 15... ó 22 años, entre otros objetivos o propósitos.

Se ha puesto de manifiesto cómo se construye la desigualdad en la escuela, y cómo se llega a la discriminación, a la vulnerabilidad, al fracaso y al abandono. Se sugiere que estos rasgos que presentan estos colectivos y personas y que configuran su identidad y sobre los que se construye la marginalidad, tienen mucho en común con los que presentan otros colectivos.

De acuerdo con las propuestas de Susinos y Parrilla (2008, 2013) sería interesante en futuras investigaciones aprovechar el conocimiento que se ha obtenido en este estudio, así como el que se pudiera obtener en otros posteriores, sobre cómo se construye la exclusión educativa, la desigualdad en la escuela, la discriminación, el fracaso y la vulnerabilidad y ponerlo en común con otros estudios, realizados por otras disciplinas que también versen sobre discriminación por género, cultura, raza o discapacidad, todo para crear un marco teórico y metodológico común de investigación sobre la inclusión y la exclusión que facilite la comprensión de los procesos de exclusión e inclusión, que ayude a determinar cómo es la identidad común de las personas o grupos de personas sobre los que se construye la exclusión, que permita tener una visión global de la exclusión (no parcelada) y que anime a descubrir nuevas formas de luchar contra la misma.

Otras investigaciones podrían ir en la línea de estudiar las actitudes del profesorado de Educación Secundaria hacia la inclusión entendida tal y como la hemos presentado en esta Tesis. Hemos afirmado que las actitudes del profesorado juegan un papel esencial en el proceso de implementación del modelo de escuela inclusivo. Conocer qué grado de disposición al cambio tienen los docentes serviría de “barómetro” para emprender determinadas actuaciones en consecuencia.

Sería interesante analizar el modelo de atención a la diversidad establecido en el Plan de Atención a la Diversidad dentro del Proyecto Educativo de Centro de un instituto

grande para compararlo con el desarrollo real del mismo y de este modo identificar barreras que impiden y obstaculizan una verdadera respuesta educativa a la diversidad de todos. Identificadas esas barreras, ponerlas en evidencia de cara a eliminarlas o minimizarlas.

Ha quedado demostrado en este estudio que la tutoría y la atención personalizada constituyen elementos importantes de ayuda y de atención a la diversidad para ofrecer una educación de calidad. Podría resultar interesante plantear alguna investigación en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria sobre una tutoría real y efectiva. La hipótesis podría definirse de este modo: si se ayuda al alumnado del primer ciclo de la ESO mediante un seguimiento y organización personalizada de sus trabajos a través de la tutoría diaria, entonces los resultados académicos mejoran. Se podrían establecer dos grupos, uno experimental y otro control, analizar las muestras para que sean equivalentes en base a las calificaciones del curso anterior, implementar la tutoría diaria y continuada durante un curso, similar a como lo hemos aplicado en el Aula con el Plan específico “La Revisión”, pero con algunas modificaciones; finalmente comparar los resultados en base a las calificaciones de junio.

La elaboración de la Tesis ha suscitado multitud de temas de investigación. Nos parece importante destacar una última idea para terminar: sea cual sea el tema u objeto, la investigación aplicada debe fundamentarse en la reflexión compartida de los profesionales de la educación y debe estar pegada a la realidad educativa de los centros escolares para transformarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J. (2003). Entre la escuela y el mercado de trabajo. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguado, M.T. y Ballesteros, B. (2012). Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. Presentación. *Revista de educación*, 358, pp.12-17.
- Ainscow, M. (2003). El desarrollo de las escuelas inclusivas. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora. *Perspectivas*, 38(1), pp.17-44.
- Alfagueme, A. y Martínez Sancho, M. (2004). Estructura de edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106, pp.161-174.
- Álvarez Martino, E., Álvarez Hernández, M., Castro, P., Campo, M.A. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, (20)1 pp. 56-61.
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), pp. 383-402.
- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), pp. 25-34.
- Arnáiz, P. (1997). Integración, segregación e inclusión. En P. Arnáiz y R. de Haro (eds.) *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arnáiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto Pérez y López Navarro (Coords.) *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. y de Haro, R. (1997) (Eds.) *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arnáiz, P., Guirao, J.M. y Garrido, C. (2007). La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546023>
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

- Blanco, M.M. y Ramos, F.J. (2009). Escuela y Fracaso: Cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 50, pp. 99-112.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En UNESCO. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: Aportes a las discusiones de los talleres*. Ginebra: UNESCO, pp. 5-14.
- Blasco, J.L., Bueno, V., Navarro, R. y Torregrosa D. (2002). *Educación emocional. Propuestas para la tutoría*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 42-69.
- Bolívar, A. (2013). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros? *Fórum Aragón*, 7, pp. 9-12.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), pp. 51-78.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Muñoz, Y. y Echeita, G. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Nueva edición revisada y ampliada. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3), pp.5-19.
- C.N.R.E.E. (1990). *Las necesidades educativas especiales en la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- C.N.R.E.E. (1991) *La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, ciclo superior de EGB*. Madrid: MEC.
- C.N.R.E.E. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid MEC.
- Carabaña, J. (2010). Tres medidas de eficacia segura contra el fracaso escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, pp.142-150.
- Carabaña, J. (2012). Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico. En De Puelles, M. (Coord.) *El fracaso escolar en el estado de las autonomías. Del fracaso al éxito escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Casanova, M. A. (2003). El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. *Revista iberoamericana de educación*, 31, pp. 121-143.

- Casanova, M.A. (2011a). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE, Participación Educativa*, 18, 8-24. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>
- Casanova, M.A. (2011b). Supervisión y educación inclusiva. *Revista Avances en Supervisión educativa*, 14. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=291&Itemid=70
- Casanova, M.A. (Mayo de 2012). Entrevista a María Antonia Casanova. *Avances en supervisión educativa. Revista de la asociación de inspectores de educación de España*. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=456&Itemid=72
- CIDE (1998). *14 años de integración sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: MEC.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (2007, 18ª edición). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de Referencia europeo*. Luxemburgo: Comunidades europeas. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?>
- Comisión Europea (2010). *Estrategia Europea 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Constitución Española de 1978. BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- De Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, pp. 7-15.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217 A (III), de 10 de Diciembre de 1948. Recuperado de <http://www.cinu.mx/onu/documentos/declaracion-universal-de-los-d/>
- Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. BOPV núm. 130 de 13 de julio de 1998.

- Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV núm.218 de 13 de noviembre de 2007.
- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, núm. 23 de mayo de 2007.
- Delgado, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 25(3), 239-254.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el S.XXI. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Departamento de Estadística Educativa de la Junta de Castilla y León (Varios Cursos). Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/informacion/estadistica-ensenanza-universitaria>.
- Echeita, G. (1998). La integración escolar de algunos con necesidades educativas especiales: Entre la realidad y el deseo. *Contextos educativos*, 1, pp. 237-249.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa «Voz y quebranto». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. En Giné, Cl. (Coord.), Durán, D., Font. J. y Miquel, E. (eds). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009): Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, pp. 153-178.
- 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, pp. 24-46.
- Echeita, G. y Domínguez Gutiérrez, A.B. (2011). Educación Inclusiva. Argumento, Caminos, Encrucijadas. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, pp. 23-35.
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de la escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma-MAD .

- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), pp. 25-48.
- El Consejo Europeo (2000). Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la presidencia. Parlamento Europeo. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.
- Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León (2003). Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León por el que se aprueba el Plan Marco de Atención a la Diversidad para Castilla y León.
- Elmore, R. (2003). La reforma escolar y la nueva economía. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Escudero, J. M. (2004). El currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesores de los programas de diversificación curricular y garantía social. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, pp.10-12. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Escudero, J. M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M. (2005b). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (coord.): *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas*. Madrid: Diálogos, 83-108.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), pp. 107-141. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), pp. 109-128.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 41-64. Recuperado de www.rieoei.org/rie50a02.pdf.
- Escudero, J. M. y Martínez Domínguez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105.

- Escudero, J. M. y Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de educación, número extraordinario*, pp. 174-193.
- Everest (2006). Gracias Maestros. De López Rodríguez, J.C. *Un minuto para la reflexión*. León: Evergráficas.
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid: C.I.D.E.
- Felgueroso, F., Guriérrez-Domenech, M. y Jiménez Martín, S. (2013). ¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? El papel de la Ley de Educación (LOGSE). *Fundación de Estudios de economía Aplicada*, 2-2013.
- Fernández Batanero, J. M. (2005). ¿Educación Inclusiva en Nuestros Centros Educativos? Sí, pero ¿Cómo?. *Contextos Educativos*, 8-9, pp.135-145.
- Fernández Batanero, J. M. (2011). A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 355, pp.309-330.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández Carballo, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), pp. 14-21.
- Fernández Enguita (2012a). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. En De Puelles, M. (Coord.) *El fracaso escolar en el estado de las autonomías. Del fracaso al éxito escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Fernández Enguita, M. (2012b). ¡Cómo nos gusta suspender! De nuevo sobre el fracaso y el abandono escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, pp. 28-33.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación “la Caixa”.
- Fernández González, A. (1995). *Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar*. Bilbao: Publicaciones Departamento de Pedagogía de la Universidad de Deusto. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/simp30.pdf>
- Fernández Santamaría, R. (2011). El camino hacia la integración. *CEE, Participación Educativa*, 18, pp. 79-90.
- FETE-UGT (2007). Medidas de atención a la diversidad de carácter excepcional. Monográfico. *Trabajadores de la enseñanza*, 79, pp.6-15. Recuperado de http://www.feteugt.es/Data/Upload/comrevista_fete_79.pdf

- Florentino, B., Noguera, E., Sales, M.R. y Torguet, S. (2005). La sociedad de la información y la diversidad, contexto para repensar la educación en valores. *OIE. Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Monografía número 5*. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia05/presentacion.htm>
- Forteza, M. D. y Pomar, M.I. (2002). Perspectivas Curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (Coords.) *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Fullana, J. (1996). La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Revista Bordón*, 48(2), pp.151-167.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, pp. 47-70.
- Fundación Secretariado Gitano (2006). Investigación: el acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria. Resumen de resultados y primeras conclusiones. *Gitanos Pensamiento y cultura 34-35*, pp. 28-50. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: MECD- FSG.
- Fundación Secretariado Gitano (2014). *Informe Anual FSG 2013*. Madrid: FSG.
- García Gómez, T. (2010) (Coord.) Mercantilización de la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 33 (13,2). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127902877410.pdf
- García Pastor, C. y García Jiménez, E. (1990). Los conflictos de los profesores ante la integración de los alumnos con deficiencias visuales. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 8, pp. 105-124.
- Gasch, B. (2006). Espacios educativos que ofrecen una alternativa al fracaso escolar. Gestión perversa de un modelo de aprendizaje. *Educación Social*, 32, pp. 61-78
- Gimeno Sacristán, J. (2004) *¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar?* I Congreso Anual sobre fracaso escolar. Palma de Mallorca, 19 de noviembre de 2004. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/gimeno.pdf>
- Giné, Cl. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. En Giné, Cl. (Coord.), Durán, D., Fon, J. y Miquel, E. (eds.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- González, M. T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión escolar. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, pp. 273-280. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. Disponible en http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1_htm.htm
- González, M. T., Méndez, R. y Rodríguez Entrena, M. J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), pp. 79-104.
- González-Monteaquedo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (15), pp. 227-246.
- Grau, R y Sancho, C. (2015). Menores en riesgo de vulnerabilidad social: el caso de un aula de apoyo de Save the Children-Valencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), pp. 137-150.
- Grau, R. y Sancho, C. (2013). Menores en dificultad social: la asamblea de aula como herramienta para mejorar la convivencia escolar. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional: Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) (pp. 352- 362). Alicante: Universidad de Alicante.
- Grisay, A. (2003). Repetir curso o adecuar el currículum. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial
- Grupo L.A.C.E (1999). *Introducción al Estudio de Caso en Educación*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Guerrero, F. y Cebrián, I. (2002). Desarrollo organizativo y necesidades educativas especiales. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (Coords), *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Hargreaves, A. (2003) La política emocional en el fracaso y el éxito escolar. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza
- Hegarty, S. (2003). Cómo plantar cara al fracaso de los centros escolares. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial
- Hernández Gil, C. (2003). Introducción. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Argentina: Aique.
- Ideas esenciales de la Educación Inclusiva (2 de mayo de 2017). *Blog la escuela inclusiva*. Recuperado de <http://laescuelainclusiva.blogspot.com>

- Instituto Nacional de Educación Especial (1978). Conclusiones del Plan Nacional de Educación Especial. Madrid: Fundación General Mediterránea. Recuperado de <http://educa.feys.uva.es/~vmatia/Documentos%20Red/PLANACEE.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2006). Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2005). Datos provisionales y principales resultados. *Notas de Prensa*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np420.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *España en Cifras, 2015*. Madrid: INE. Recuperado de http://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2015/index.html
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Mujeres y Hombres en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de <http://www.ine.es/ss/Satellite?>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). PISA 2012. Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Vol.1: Resultados y contexto. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa; Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). PISA 2012. Informe español. *Boletín Educainee, número 21*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin21pisa2012.pdf>
- Jiménez, A. (2001) *Memoria del Real Patronato (1976-2001)*. Real Patronato sobre Discapacidad (ed.) Madrid: Artegraf. Recuperado de <http://www.rpd.es/documentos/Memo25a.pdf>
- Jiménez, P. y Villa, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Jurado de los Santos, P. y Olmos, P (2012). Orientaciones para la intervención ante los factores de riesgo asociados al fracaso escolar de los jóvenes en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación, 58(3)*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/4745Jurado.pdf>
- León, M. J. (dir.) y Grupo de Investigación F.O.R.C.E (2000). Los Programas de Garantía Social en Andalucía. Un estudio evaluativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 4 (1)*, pp. 183-204. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41COL1.pdf>
- León, M. J., Díaz, E. y Romero, M.A. (2004). La inserción socio-laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los programas de garantía social una modalidad integradora. *Revista de Investigación Educativa, 22(1)*, pp. 7-42.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE núm. 154, de 27 de junio de 1980.

- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. BOE núm. 103, de 30 de abril de 1982.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Liesa, E., Castelló, M., Carretero, M.R., Cano, M. y Mayoral, P. (2012). La Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de los Profesionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), pp. 451-468
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2012a). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74, 131-160.
- López Melero, M. (2012b). Al pan, pan y al vino, vino: la LOMCE una ley franquista en toda regla. *Revista de estudios. Revista de la Fundación 1º de Mayo*, 44, pp. 14-20. Recuperado de <http://www.1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/Revista44.pdf>
- López Ruiz, E. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante, 4-6 de septiembre, 2013, pp. 218-224.
- Lozano, A (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), pp. 43-66. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf
- Marchesi, A. (2000). Perspectivas futuras de la Educación Especial. En VV.AA (Coords.) *Alas para volar. La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias*, pp. 21-26. Granada: Adhara.

- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Recuperado de http://www.falternativas.org/base/download/024f_29-07-05_11_2003.pdf
- Marchesi A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi A. y Lucena R. (2003). La representación social del fracaso escolar. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, Á., Martínez Arias, R., y Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y aprendizaje*, 27(3), pp. 307-323.
- Martín Gordillo, M. (2012). El Fracaso escolar: una mirada desde el centro educativo. En De Puelles, M. (Coord.) *El fracaso escolar en el estado de las autonomías. Del fracaso al éxito escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Martín, E. y Solari, M. (2011) ¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y a la ciudadanía? *Tejuelo*, 12, pp. 9-25.
- Martín, P. (2005) La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), pp. 97-109.
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1) pp. 34-56.
- Martínez Domínguez, B. (2008). Puentes entre el fracaso escolar y un nuevo escenario socio laboral. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, pp.67-69.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, pp.165-184.
- Martínez Domínguez, B., Mendizábal, A. y Sostoa, V. P. (2009). Una oportunidad para que los jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión social. La experiencia de los centros de iniciación profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), pp. 239-271.
- Martínez García, J.S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El viejo topo*, 238, pp.45-49
- Martínez García, J.S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), pp. 56-85

- Martínez García, J.S. (2012). Fracaso escolar y Comunidades Autónomas. En De Puelles, M. (Coord.) *El fracaso escolar en el estado de las autonomías. Del fracaso al éxito escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Martínez-Martínez, AM., Padilla, D., López-Liria, R., Ruiz, I. y Pérez Mora, D. (2012). La evaluación del aprendizaje y el fracaso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(1), pp. 533-540
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, pp. 67-85
- Matrícula abierta a la escuela inclusiva. *Diario La Marina Plaza*. Publicado el Lunes, 2 junio, 2014. Recuperado de <http://lamarinaplaza.com/2014/06/02/matricula-abierta-a-la-escuela-inclusiva>
- MEC (1989). *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo*. Madrid: M.E.C.
- MEC (1992a): Alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: M.E.C.
- MEC (1992b). *Orientación y Tutoría. Secundaria*. Madrid: M.E.C.
- MEC (1994). La Educación Especial en el marco de la LOGSE. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- MEC (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE, 9. Madrid: M.E.C. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>
- MECD (2004). *Evolución del Sistema Educativo Español*. Madrid: MEC/CID
- MECD (2013). *Datos y Cifras. Curso 2013/2014*. Madrid: MEC. Recuperado de www.mecd.gob.es/servicios
- MECD (2014a). *Las cifras de la Educación en España. Curso 2011-2012*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>
- MECD (2014b). *Estadísticas de educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. (Varios Cursos)*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>
- MECD (2015). *Estadísticas de Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Curso 2012-2013*. Madrid: MEC. (Fecha publicación 26 de marzo de 2015). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/resultados/2012-2013.html>
- Mentxaka, I. (2008), LOE: una nueva Ley, un viejo problema sin resolver. *Cuadernos de Pedagogía*, 377, pp.81-84.

- Merino, R, García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de educación*, 341, pp.81-98.
- Messiou, K., y Ainscow, M. (2014). La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de pedagogía*, 446, pp. 42-45.
- Miras, M. (2007). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (2007, 18ª edición). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Moliner, O., Sales, M.A., Ferrández, R.; Moliner, L., Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de educación*, 358, pp.197-217.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnáiz, P., Hurtado, Mª. D. y Soto, F. J. (Coords.) *25 años de Integración en España: Tecnoclogía e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación Formación y Empleo.
- Muñoz, E. y Maruny, Ll. (1993). Respuestas escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 212, pp. 11-14
- Navarro, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista española de pedagogía*, 233, pp. 123-141.
- Onrubia, J. (2007). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (2007, 18ª edición). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En Giné, Cl. (Coord.), Durán, D., Font. J. y Miquel, E. (eds). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Orden de 23 de junio de 1989 sobre mantenimiento de Centros de Educación General Básica y Preescolar como Centros permanentes de integración. BOE núm. 196 de 17 de agosto de 1989.
- Orden de 15 de enero de 1990 sobre planificación de la Educación Especial y ampliación del Programa de Integración para el curso 1991-1992. BOE núm. 41, de 16 de febrero de 1990.
- Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 16, de 19 de enero de 1993.

- Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 47, de 23 de febrero de 1996.
- Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. BOE núm. 179, de 28 de julio de 1999.
- Orden de 7 de mayo de 2002, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, BOPV núm. 86, de 9 de mayo de 2002.
- Orden EDU/2220/2009, de 2 de diciembre, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León. B.O.C. y L. núm. 233 de 4 de diciembre 2009.
- Orden EDU/1007/2012, de 22 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU/2220/2009, de 2 de diciembre, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL núm.231, de 30 de noviembre de 2012.
- Orden EDU/875/2013, de 24 de octubre, por la que se modifica la Orden EDU/2220/2009, de 2 de diciembre, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL núm. 212, de 4 de noviembre de 2013.
- Orden EDU/872/2014, de 10 de octubre, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL núm. 203 de 22 de octubre de 2014.
- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL núm. 86 de 8 de mayo de 2015.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2011). Cuando los alumnos repiten un curso o son transferidos a otros centros: ¿Qué repercusiones tiene esto en los sistemas educativos? *PISA IN FOCUS 6*, 1-4. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48887492.pdf>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, pp. 11-29.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa”. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Pennac, D. (2008). *Mal de Escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez Gómez, A. (2014a). Pisa y solución de problemas: cinismo y manipulación. *Cuadernos de Pedagogía*, 446, p.8.

- Pérez Gómez, (2014b). Lo que no se dice de PISA. *Cuadernos de Pedagogía*, 442, Sección Historias Mínimas. Recuperado de <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?>
- Pérez, E. M. y Marchesi, A. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata
- Portela, A., Nieto, J.M., Toro, M. (2009). Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), pp.193-218.
- Puig, J. M. (2003). Educación en valores y fracaso escolar. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), pp.89-112
- RAE (2012) Diccionario de la Lengua Española. 22ª ed. Edición digital.
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar: culpables y víctimas*. Barcelona : CissPraxis
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. BOE núm. 253, de 22 de octubre de 1982.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. BOE núm. 65, de 16 de marzo de 1985.
- Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. BOE núm. 121, de 21 de mayo de 1986.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 152, de 26 de junio de 1991.
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 220, de 13 de septiembre de 1991.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE núm. 131, de 2 de junio de 1995.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. BOE núm. 62, de 12 de marzo de 1996.

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm. 3, de 3 enero, 2015.
- Resolución de 15 de junio de 1989, de la Dirección de Renovación Pedagógica, por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB. BOE núm
- Resolución de 28 de septiembre de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar. BOCYL, núm.195, de 7 de octubre de 2005.
- Resolución de 29 de enero de 2008, de la Viceconsejería de Educación Escolar, por la que se establecen los aspectos básicos del «Programa para la Mejora del Éxito Escolar. BOCYL núm. 22 de 1 de febrero de 2008.
- Resolución de 27 de enero de 2009, de la Viceconsejería de Educación Escolar, por la que se establece el carácter experimental del «Programa para la Mejora del Éxito Educativo» y el contenido básico para su desarrollo en centros sostenidos con fondos públicos. BOCYL núm. 20 de 30 de enero de 2009.
- Resolución de 21 de agosto de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se implementan medidas de apoyo y refuerzo educativo, dentro del «Programa para la Mejora del Éxito Educativo», con carácter experimental para el curso 2014/2015. BOCYL núm. 170 de 4 de septiembre de 2014.
- Resolución de 30 de diciembre de 2014, de la Viceconsejería de Educación, por la que se otorga ayudas para el desarrollo de Programas de Escolarización Complementaria durante el curso 2014-2015. BOPV núm. 20 de febrero de 2015.
- Resolución de 17 de marzo de 2015, de la Dirección General de Educación, del Gobierno de La Rioja. Disponible en http://www.larioja.org/npRioja/cache/documents/885760_Aulas_Externas.pdf?idtab=766472
- Roca, E. (2010). El abandono temprano en la educación y la formación en España. *Revista de Educación, nº Extraordinario 2010*, pp.31-62.
- Roca, E. (2012). Fracaso escolar o rendimiento educativo. En De Puelles, M. (Coord.) *El fracaso escolar en el estado de las autonomías. Del fracaso al éxito escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Rodríguez C., Álvarez, J. y Moreno, M.A. (2009) Los Programas extraordinarios de atención a la diversidad: implicaciones psicológicas, académico-cognitivas y sociales

- en el alumnado de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), pp. 175-192.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. Málaga.
- Ruiz Andrés, R. (Coord.) y otros (2003). *Informática para todos*. En JCYL (ed.) *Formación del profesorado. Experiencias de Aula. Materiales didácticos e intercambio de proyectos N° 3*. (Formato digital). Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2).
- Sales, M.A.; Ferrández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: Estudio de caso sobre procesos de evaluación. *Revista de educación*, 358, pp.153-173.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (Coords). (2002). *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. (2ªed.). Madrid: Pirámide.
- Sánchez Teruel, D. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*. 24(2), pp. 24 - 36
- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, pp. 227-238.
- Sidro, J.J. (2002). La experiencia en el Programa de Adaptación Curricular en Grupo en el IES “Matilde Salvador” de Castellón de la Plana durante los Cursos 99/00 y 00/01. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), pp.107-114. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2002/13-1---107Jose%20Juan%20Sidro%20Tirada.PDF>
- Sierra Bravo, R. (1993). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soler, M.P. (2003). Claves para reducir el fracaso escolar. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.
- Stainback, S. y Stainbak, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1995

- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 157-171.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), pp. 87-98 Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art4.pdf>
- Torrego, L. y Leal, P. (2009). Estudio evaluativo de casos sobre el ámbito científico y tecnológico de los programas de diversificación curricular. *Educación y diversidad*, (3), pp. 195-218.
- Torrente, G., Ruiz, J. A. (2005). Procesos familiares relacionados con la conducta antisocial de adolescentes en familias intactas y desestructuradas. *Apuntes de Psicología*, 23(1), pp. 41-52.
- Torres, J. (2012). 12 razones para decir NO a la LOMCE. *Yo estudié en la Pública. Ciudadan@s por la Educación Pública*. Recuperado de <https://www.yoestudieenlapublica.org/descargas/16articulo12RazonesLeyLOMCE.pdf>
- Triana (2012). Comentarios al documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías. En De Puelles, M. (Coord.) *El fracaso escolar en el estado de las autonomías. Del fracaso al éxito escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para Satisfacer Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, 7-10 de junio de 1994. (<http://www.uneso.org/education/nfsunesco/pdf/SALAMA>).
- UNESCO (2008a) 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). *La Educación Inclusiva: El Camino del futuro*. Documento de referencia. OIE-UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONF_INTED_48-3_Spanish.pdf
- UNESCO (2008b) 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). *La Educación Inclusiva: El Camino del futuro*. Presentación General. OIE-UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

- UNESCO (2008c) 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). *La Educación Inclusiva: El Camino del futuro*. Conclusiones y recomendaciones. OIE-UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONF_INTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf
- UNESCO (2009) Directrices sobre políticas de Inclusión en la educación. París: UNESCO.
- Unión Europea- EURYDICE (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria europea: normativa y estadística*. Madrid: MECD. Disponible en <http://www.eurydice.org>
- Vagas, I. (2011). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES*, 31(1), pp. 119-139.
- Verdugo, M. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M.A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, pp.15-22.
- Verdugo, M.A.y Rodríguez Aguilera, A. (2012). *La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Vilariño, M., Amado, B. y Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23(1), pp. 39-45
- Web oficial de la Junta de Castilla y León, <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad>. Recuperado el 7 de enero de 2015.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, pp. 45-67. Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Porcentaje de jóvenes que no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria ni siguen estudiando. Años 2006 y 2007.	48
Tabla 2. Distribución porcentual del alumnado que sale de la E.S.O. según el resultado obtenido	51
Tabla 3. Porcentaje de alumnos que acumulan retrasos en Educación Primaria Obligatoria	58
Tabla 4. Tasa de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que no promocionan por curso. (Curso 2011/12).....	58
Tabla 5. Tasa de repetición de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria por curso (Curso 2011/2012).....	59
Tabla 6. Situación de los alumnos a los 15 años. España, Castilla y León y Aula Alternativa (en porcentajes). Curso 2011/2012.	59
Tabla 7. Factores relacionados con el concepto de resiliencia, factores de riesgo y factores de protección según varios autores	72
Tabla 8. Factores responsables del fracaso escolar. Culpables y víctimas.....	74
Tabla 9. Dieciséis propuestas para combatir el fracaso escolar	142
Tabla 10. Panorama general de medidas de atención a la diversidad y su carácter.....	284
Tabla 11. El perfil del buen profesor.	312
Tabla 12. Nivel económico de las familias	346
Tabla 13. Nivel cultural de las familias	348
Tabla 14. Contingencia. Nivel económico de la familia * Nivel cultural de la familia	349
Tabla 15. Problemas familiares que inciden o dificultan el desarrollo y los aprendizajes	351
Tabla 16. Intervención en el ámbito familiar de los servicios sociales	353
Tabla 17. Personas con las que vive el alumno durante el curso.....	353
Tabla 18. Contingencia. Problemas familiares. * Nivel sociocultural de las familias	355
Tabla 19. Contingencia. Problemas familiares. * Nivel económico de las familias	356
Tabla 20. Grupo familiar. Sin etnia, merchero, etnia gitana, inmigrante	358
Tabla 21. Contingencia Nivel económico * Grupos familiares	360
Tabla 22. Contingencia. Nivel cultural * Grupos familiares	362

Tabla 23. Contingencia. Grupo familiar * Problemas familiares	363
Tabla 24. Contingencia. Grupo familiar * Personas con las que vive el alumno.....	364
Tabla 25. Número de hijos de las familias	366
Tabla 26. Contingencia. Número de hijos * Sin etnia, etnia gitana, extranjero	366
Tabla 27. Número de expedientes abiertos en Fiscalía de Menores.....	376
Tabla 28. Número de expedientes abiertos por Faltas.....	376
Tabla 29. Número de expedientes abiertos por Delitos.....	377
Tabla 30. Sospecha de consumo de sustancias tóxicas y adictivas (cannabis y alcohol).....	379
Tabla 31. Contingencia. Sin etnia, etnia gitana, extranjero *Se sospecha el consumo de cannabis.....	382
Tabla 32. Contingencia. Grupo familiar * Expedientes abierto en Juzgado de Menores de Burgos.....	383
Tabla 33. Media de Expedientes abiertos en Juzgado por alumno y grupo familiar	384
Tabla 34. Contingencia. Problemas familiares. * Expedientes abiertos en Fiscalía de Menores	384
Tabla 35. Contingencia. Problemas familiares. * Se sospecha el consumo de sustancias (cannabis y alcohol).....	386
Tabla 36. Contingencia. Expediente Juzgado de Menores* Personas con las que vive el alumno	388
Tabla 37. Centro de procedencia del alumno, centro en el que está matriculado en el curso.....	393
Tabla 38. Contingencia. Grupo familiar * Centro de procedencia del alumno.....	394
Tabla 39 Problemas académicos en Educación Primaria	395
Tabla 40. Cursos que ha repetido en E. Primaria y en ESO	396
Tabla 41. Número de veces que ha cambiado de centro	398
Tabla 42. Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.....	399
Tabla 43. Medidas adoptadas por el centro ordinario	401
Tabla 44. Motivo de derivación al Aula	403
Tabla 45. Informes previos a su incorporación al Aula.....	404
Tabla 46. Horario de actividades llevado a cabo el curso 2013/2014	415
Tabla 47. Síntesis del programa de Salud.....	428
Tabla 48. Relación de salidas y excursiones fuera del Aula	431
Tabla 49. Relación de visitas recibidas en el Aula Alternativa.....	435

Tabla 50. Contactos con el centro escolar ordinario	467
Tabla 51. Relaciones mantenidas con otras instituciones durante el curso	468
Tabla 52. Entrevistas y colaboración con la familia, implicación de la familia en el Proyecto	479
Tabla 53. Contingencia Grupo familiar * Absentista en cursos anteriores	483
Tabla 54. Absentismo en número y porcentaje de alumnos	484
Tabla 55. Distribución de alumnos absentistas según su grado de absentismo en el Aula Alternativa.....	485
Tabla 56. Contingencia Grupo familiar *Alumnos que abandonan el Programa.....	485
Tabla 57. Comportamiento general, impulsividad, agresividad, respeto, normas, etc., en el centro de Secundaria.....	487
Tabla 58. Contingencia. Sin etnia, etnia gitana, extranjero * Comportamiento general, impulsividad, agresividad	489
Tabla 59. Comportamiento general, impulsividad, agresividad, respeto, normas, etc., en el Aula Alternativa	490
Tabla 60. Equivalencias entre categorías de la variable conducta-comportamiento en los dos contextos.....	491
Tabla 61. Actitud, interés, motivación de logro, esfuerzo, implicación y participación en el centro de ESO	492
Tabla 62. Actitud, interés, motivación de logro, esfuerzo, implicación y participación en el Aula Alternativa.....	493
Tabla 63. Equivalencias entre categorías de la variable actitud, motivación en los dos contextos.....	493
Tabla 64. Nivel de Competencia Curricular. Desfase curricular en el centro de ESO.....	495
Tabla 65. Logros académicos y aumento del Nivel de Competencia Curricular en el Aula.....	496
Tabla 66. Habilidades sociales en centros de ESO.....	498
Tabla 67. Logros en habilidades sociales en el Aula Alternativa.....	499
Tabla 68. Autoestima, control emocional, empatía en los centros de ESO.....	500
Tabla 69. Logros en bienestar emocional en el Aula: empatía, tolerancia frustración, autoestima, control emocional.....	501
Tabla 70. Percepciones del fracaso escolar por los alumnos que fracasan y abandonan.....	513
Tabla 71. Diferencias claves entre integración e inclusión	529
Tabla 72. Comparación modelo integración y modelo de inclusión	531

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Situación a los seis meses de los alumnos que abandonan la ESO.....	45
Figura 2. Distribución en porcentaje de alumnos que abandonan en la ESO a lo largo de los cursos	45
Figura 3. Cifras del Abandono Educativo Temprano en porcentajes.....	49
Figura 4. Evolución de las tasas brutas de Graduados en ESO en España por cursos. Alumnado que finaliza la ESO	50
Figura 5. Tasas de repetición en España y Comunidades Autónomas en porcentajes	60
Figura 6. Factores que inciden en el fracaso escolar.	68
Figura 7. Modelo de análisis de las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. Variables y relaciones.	71
Figura 8: Visión general de los factores que generan fracaso escolar.....	89
Figura 9. Causas del fracaso escolar según los docentes.....	101
Figura 10. Rasgos que resumen el nuevo concepto de Educación Especial.....	208
Figura 11. Principios de la educación.....	214
Figura 12. Medidas de atención a la diversidad en la LOE (2006)	217
Figura 13. Medidas organizativas y curriculares para atender a la diversidad en la LOMCE (2013).....	233
Figura 14. Críticas a las medidas específicas de atención a la diversidad	289
Figura 15. Cuadro-resumen de propósitos y objetivos del estudio.....	323
Figura 16. Planteamiento general del Proyecto “Aula Alternativa”	342
Figura 17. Nivel económico de las familias en porcentajes	347
Figura 18. Nivel cultural de las familias en porcentajes.....	348
Figura 19. Nivel económico y nivel cultural de las familias	349
Figura 20. Problemas familiares, en porcentajes de familias	352
Figura 21. Personas con las que vive el alumno durante el curso en porcentajes de hijos	354
Figura 22. Nivel cultural y problemas familiares, en número de familias	356
Figura 23. Nivel económico y problemas familiares en número de familias	357
Figura 24. Grupos familiares en porcentajes	358
Figura 25. Nivel económico por grupos familiares en porcentajes	361
Figura 26. Nivel cultural por grupos familiares en porcentajes	362
Figura 27. Problemas familiares por grupos en porcentajes.....	363

Figura 28. Personas con las que vive el alumno por grupos familiares en porcentajes.....	365
Figura 29. Número de hijos por grupos familiares en porcentajes.....	366
Figura 30. Sexo de los alumnos en porcentajes.....	371
Figura 31. Número de alumnos y edades de incorporación al Aula.....	371
Figura 32. Distribución del número de alumnos y sexo por cursos.....	372
Figura 33. Número de hermanos que viven en el domicilio.....	375
Figura 34. Alumnos con expediente/sin expediente abierto en Juzgado de Menores en porcentajes.....	376
Figura 35. Distribución del número de alumnos de los expedientes abiertos en Juzgado de Menores con faltas, con delitos o con ambas.....	377
Figura 36. Número de alumnos con/sin expediente y alumnos que cometen/no cometen faltas y delitos.....	378
Figura 37. Número de alumnos en relación al número de expedientes, número de faltas y número de delitos.....	378
Figura 38. Sospecha de consumo de tóxicos en porcentajes.....	379
Figura 39. Sospecha de consumo de sustancias por grupos en porcentajes. Elaboración propia.....	382
Figura 40. Alumnos con/sin expedientes abiertos en Juzgado por grupos familiares en porcentajes.....	383
Figura 41. Número de alumnos con/sin expediente en función de los problemas familiares.....	385
Figura 42. Relación entre el porcentaje de alumnos con expedientes abiertos y la gravedad de los problemas familiares.....	385
Figura 43. Número de alumnos que consumen sustancias en función de la gravedad de los problemas familiares.....	387
Figura 44. Porcentaje de alumnos que consumen sustancias en función de la gravedad de los problemas familiares.....	387
Figura 45. Número de alumnos con/sin expediente en juzgados agrupados según las personas con las que vive.....	388
Figura 46. Porcentaje de alumnos con/sin expediente en juzgados agrupados según las personas con las que vive.....	389
Figura 47. Tipo de centro de procedencia de los alumnos en porcentajes.....	393
Figura 48. Tipo de centro en el que están matriculados por número de alumnos y por grupo familiar.....	394
Figura 49. Tipo de centro de procedencia de los alumnos por grupo familiar en porcentajes.....	394

Figura 50. Problemas en la etapa de Educación Primaria en porcentajes	395
Figura 51. Situación del número de alumnos en relación a la repetición	397
Figura 52. Cambio de centro educativo en número de alumnos	398
Figura 53 Situación de alumnos en relación a su diagnóstico	399
Figura 54. Tipos de medidas educativas utilizadas por los centros ordinarios y frecuencia.....	401
Figura 55. Motivos de derivación al Aula Alternativa por frecuencia señalada en el informe de incorporación	403
Figura 56. Porcentaje de alumnos y problemas de actitud, interés, motivación, etc. y grado	406
Figura 57. Concreción del planteamiento general del Aula Alternativa	409
Figura 58. Escala de colores identificativos de las conductas y de la actitud	451
Figura 59. La Revisión Grupal. Plantilla y ejemplo	452
Figura 60. Páginas del Libro de registro anual	454
Figura 61. Plantilla del semáforo.....	457
Figura 62. Registro semanal de colores y puntos	458
Figura 63. Plantilla de control de puntualidad y asistencia	459
Figura 64. Plantilla de registro individual anual	460
Figura 65. Plantilla de registro comparativo del comportamiento	461
Figura 66. Número de alumnos y relación mantenida con otras instituciones	468
Figura 67. Satisfacción general de los padres o tutores con el Aula. En porcentajes de familias	480
Figura 68. Número de alumnos absentistas y grado de absentismo en el centro ordinario	482
Figura 69. Número de alumnos y grado de absentismo	483
Figura 70. Porcentaje de alumnos absentistas-no absentistas por grupo familiar	484
Figura 71. Comparación del absentismo en número de alumnos y grado de absentismo en los dos contextos educativos.....	486
Figura 72. Medias de asistencia/absentismo en porcentajes considerando los días.....	486
Figura 73. Alumnos con/sin problemas de conducta en porcentajes.....	488
Figura 74. Alumnos y grado de problemas de conducta en porcentajes de alumnos.....	488
Figura 75. Número de alumnos y grado de comportamiento por grupo familiar	489

Figura 76. Grado de problemas de conducta por grupos familiares en porcentajes.....	490
Figura 77. Comparación del número de alumnos en relación al comportamiento en ambos contextos educativos	491
Figura 78. Comparación del número de alumnos en relación a la actitud en ambos contextos educativos	494
Figura 79. Número de alumnos con desfase curricular en el centro de ESO	495
Figura 80. Aumento del Nivel de Competencia Curricular en el Aula en porcentajes de alumnos.....	496
Figura 81. Número de alumnos y habilidades sociales en centros de ESO.....	498
Figura 82. Porcentaje de alumnos y avances en habilidades sociales en el Aula Alternativa	499
Figura 83. Número de alumnos y logros en relación al bienestar emocional en el Aula	501
Figura 84. Modos de escolarizar en una imagen.	529
Figura 85. Síntesis de ideas acerca de la escuela inclusiva	543

ANEXOS

Anexo I: Plantilla de Informe de Incorporación al Aula Alternativa. Propuesta razonada

Anexo II: Autorización del Director Provincial de Educación para la incorporación de un alumno al Aula Alternativa

Anexo III: Autorización de los padres o tutores legales para la incorporación de un alumno al Aula Alternativa

Anexo IV: Compromiso del alumno y contrato de cumplimiento de normas.

Anexo V: Autorización del director del centro de procedencia y nombramiento del tutor de referencia en el mismo

Anexo VI: Carta de información a padres o tutores legales sobre la baja del alumno en el Aula Alternativa

Anexo VII: Comunicado de la baja en el Aula Alternativa de un alumno al centro educativo de procedencia

Anexo VIII: Plantilla del informe final personalizado elaborado por el Aula Alternativa y emitido a los centros de procedencia para archivar en el expediente del alumno

Anexo XI: Carta a las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Solicitud de información sobre medidas excepcionales de atención a la diversidad

Anexo X: Informe quincenal enviado a padres o tutores legales por correo postal

Anexo XI: Carta a las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Solicitud de información sobre medidas excepcionales de atención a la diversidad

Anexo XII: Plantilla de las entrevistas aplicadas a los exalumnos del Aula Alternativa

Anexo I: Plantilla de Informe de Incorporación al Aula Alternativa. Propuesta razonada

PROPUESTA RAZONADA PARA LA POSIBLE INCORPORACIÓN AL AULA

ALTERNATIVA

Centro educativo que lo emite
Anagrama o sello

Alumno:

Fecha de nacimiento:

Curso: Fecha del informe:

INFORME DEL CENTRO

(A partir de la observación en el aula, cuestionarios u otros instrumentos de observación aplicados en la tutoría grupal, datos aportados por otros profesores del Equipo Educativo, entrevistas con el alumno, familia...)

1.- DESCRIPCIÓN DE SU SITUACIÓN ACTUAL en relación a:

- **Comportamiento:**

Normal. Bueno. No llama la atención. Problemático. Ha habido quejas de él por parte de 8varios, algún) profesores. Expulsiones. Incidentes concretos. Expediente disciplinario (causas).

- **Asistencia a clase, puntualidad:**

Asiste con regularidad. Frecuentes faltas de asistencia. Es (muy, bastante, poco) puntual. Se retrasa entre clase y clase. Sólo falta por motivos justificados. Su familia justifica todas las faltas y retrasos.

- **Relación con los compañeros:**

Colabora con el grupo, ayuda a los compañeros. Busca ser aceptado/ integrado por el grupo. Intenta quedar bien ante los demás. Valora mucho la relación con los compañeros. Es aceptado por...(todos, un grupito...) de la clase. Se relaciona bien con... Sólo lo aceptan... Pertenece a una pandilla. Actúa como líder. Está aislado. Es rechazado por... No busca la relación con los demás.

- **Relación con el profesor:**

Acepta (bien, mal) la autoridad del profesor. Busca (o no) la relación con el profesor. Está pendiente de él. Busca ser valorado. Reacciona (bien, mal, con reservas...) las críticas y observaciones que se le hacen. Muestra sus desacuerdos de forma 8racional, educada, grosera...). Formula preguntas y consulta dudas (o no).

- **Participación en clase:**

Le gusta (o no) intervenir en clase. Intenta pasar desapercibido. Pasivo. Participa a destiempo. Intenta llamar la atención. Busca protagonismo. Interviene de forma constructiva (o no). Sólo participa cuando... Irregular.

- **Motivación e intereses:**

Le gusta... No le gusta nada. Está (muy, bastante, poco) interesado por... Muy desmotivado. Responde bien al refuerzo positivo. Le gusta que valoren sus trabajos. Disfruta (o no) con el trabajo escolar. Le gusta competir con otros compañeros. No quiere estudiar, pero sus padres le obligan. Quiere seguir estudiando aunque sabe que tiene dificultades.

- **Realización de tareas:**

Siempre, a veces, nunca. Se esfuerza. Trabaja día a día. Cuenta con ayudas. Son mejores sus trabajos en casa que en clase.

- **Orden, limpieza, presentación:**

Presenta sus trabajos con corrección, orden. Es limpio y ordenado. Deja márgenes adecuados, utiliza elementos de realce. Tiene bien organizados sus materiales. Es cuidadoso con sus materiales y con los de los demás.

- **Regularidad en el estudio:**

Trabaja día a día. Tiene plan de trabajo personal y lo cumple. Es constante y trabajador. No se rinde con facilidad ante las dificultades. Sabe cómo debe estudiar.

- **Técnicas de estudio:**

Tiene hábito de estudio. Trabaja con regularidad. Está organizado. Sabe planificar su tiempo de trabajo personal. Es capaz de estructurar los contenidos y de organizar sus aprendizajes. Utiliza demasiadas técnicas (subrayado, resumen, esquemas...).

- **Actitud en general:**

2.- DESCRIPCIÓN DE LOS PROBLEMAS O DIFICULTADES

3.- MEDIDAS EDUCATIVAS ADOPTADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS

4.- PROPUESTA RAZONADA PARA LA INCLUSIÓN EN EL AULA ALTERNATIVA.

(El Informe será realizado por el Orientador/a con el Visto Bueno del Director/a del Centro)

(Sello y firma)

Anexo II: Autorización del Director Provincial de Educación para la incorporación de un alumno al Aula Alternativa



Aula Alternativa
C/Real, s/n Tel.: 947/221073
-BURGOS-

AUTORIZACIÓN DE ESCOLARIZACIÓN Y ASISTENCIA AL AULA ALTERNATIVA

Alumno:

Fecha de nacimiento:

Centro en el que está escolarizado:

El Director Provincial de Educación de Burgos, tras el análisis y valoración de su historia escolar y el Informe realizado por el Centro, autoriza que asista al Aula Alternativa (C/ Real, s/n) durante el curso.....

Si en cualquier momento se observase, -a juicio del profesorado del Aula Alternativa-, que este recurso ya no fuese adecuado para el alumno, éste deberá reincorporarse al centro educativo en el que está matriculado, previa comunicación a la familia y al Centro.

En Burgos a.....de.....de 200...

EL DIRECTOR PROVINCIAL:

Fdo.:

Anexo III: Autorización de los padres o tutores legales para la incorporación de un alumno al Aula Alternativa



AUTORIZACIÓN DE INCORPORACIÓN AL AULA Y CONDICIONES GENERALES

D./Dña.....padre/madre/tutor/tutora del alumno.....y habiendo sido informado/a de las condiciones establecidas en el Aula Alternativa:

1.- Autorizo **LA INCORPORACIÓN** del alumno al AULA ALTERNATIVA para el curso **20..... /20.....**. El hecho de inscribirse un curso determinado no implica necesariamente la continuidad del escolar para cursos o años posteriores.

2.- ACEPTO estas condiciones:

- ✓ *El alumno permanecerá matriculado en su centro de referencia a todos los efectos legales.*
- ✓ *Si transcurrido un tiempo, el equipo de profesores entendiera que el Aula Alternativa no fuese un recurso adecuado para el alumno, se le dará de baja en el Aula Alternativa, quedando obligado a **reincorporarse y asistir al centro de referencia** en el que está matriculado. Cuando esto ocurre se informa a la Dirección Provincial de Educación y ésta comunica la baja a los padres, Comisión de Absentismo, Fiscalía, etc.*
- ✓ *El Aula Alternativa **no expide documentos oficiales** como notas, títulos...*
- ✓ *La asistencia al Aula **no conduce a ningún título oficial.***
- ✓ *Los **documentos oficiales los cumplimentará el centro** en el que su hijo está matriculado*
- ✓ *Al final de curso se elaborará **un informe individual** donde se reflejan aspectos como: asistencia, actitudes, logros... dicho informe se remitirá al Centro para que se adjunte a su expediente.*

3.- Si se observase que el alumno, por diferentes motivos, como por ejemplo haber consumido sustancias, **NO SE ENCUENTRA EN CONDICIONES PARA PERMANECER EN EL AULA Y TRABAJAR CON UN MÍNIMO DE ATENCIÓN, CONCENTRACIÓN Y ACTITUD ADECUADA, SERÁ ENVIADO A CASA EN EL ACTO.**

4.- En el recreo los alumnos estarán dentro del colegio o en el patio. Se permite que vayan a la tienda cercana a comprar debiendo regresar inmediatamente una vez realizada la compra.

5.- Cuando el alumno por diferentes motivos: enfados, alegar que tiene permiso para..., saliera del Aula **SIN COMPAÑÍA DEL PROFESORADO** dentro del horario (10 a 14 horas) etc. no se le retendrá por la fuerza.

6.- **NI EL CENTRO NI LOS PROFESORES DEL AULA SE HACEN RESPONSABLES** de los actos que pudiera cometer su hijo en los supuestos 3, 4 y 5 antes descritos.

7.- Autorizo a que el alumno **REALICE SALIDAS EXTRAESCOLARES** fuera del aula en el ámbito de Burgos y alrededores. En este caso la actividad podría finalizar antes de las 14:00 horas,

regresando el alumno desde allí directamente a su domicilio sin compañía de los profesores antes de dicha hora.

Para otras salidas, se informará puntualmente y se pedirá autorización expresa previamente.

8.- Autorizo a que se puedan tomar fotos e imágenes de mi hijo para su uso en las actividades educativas.

9.- El Aula Alternativa, al igual que otros colegios e institutos de Burgos, forma parte de un programa de prevención de drogodependencias de la Unidad Canina de la Policía Local.

Dicho programa incluye revisiones periódicas y “cacheos” tanto a las personas como a las instalaciones. Comienzan por una inspección general con los perros y en caso de sospecha de tenencia de alguna sustancia se procede a un registro más exhaustivo e individual.

Me doy por enterado de esta información y estoy de acuerdo con dichos registros.

10.- Me comprometo **A COLABORAR** con el equipo docente en:

- Firmar todos los días el semáforo para traerlo al Aula.
- Llamar al Aula cuando va a faltar antes de las 10:00 y rellenar el modelo de justificante de falta de asistencia
- Acudir a las entrevistas que se realicen.

11.- El Aula Alternativa informará inmediatamente a los padres o tutores legales de cualquier incidencia que pueda surgir (falta de asistencia, malos comportamientos, etc.)

En Burgos ade de 20..







Fdo: El padre/madre o tutor legal

Anexo IV: Compromiso del alumno y contrato de cumplimiento de normas.



CONTRATO Y COMPROMISOS CON EL AULA ALTERNATIVA

Yo.....de.....años, me comprometo firmemente a cumplir estas normas para que podamos estar a gusto en este centro y podamos convivir.

	* 1.- VENIR AL CENTRO PUNTUALMENTE y cumplir el horario establecido de 10 a 14. No abandonarlo sin permiso. Queda totalmente prohibido que otras personas conocidas de los alumnos (amigos) se acerquen a las proximidades del Aula antes de las clases y durante el recreo.
	2.-RESPETAR A LAS PERSONAS: NO AGREDIR NI VERBAL NI FÍSICAMENTE A NADIE: no insultar, no pegar...intentar arreglar las "cosas" hablando pacíficamente. Usar un lenguaje adecuado: sin tacos, no agresivo, con buen tono...
	3.- RESPETAR EL MATERIAL: no ser violento, cuidar nuestro material...
	4.-Queda totalmente PROHIBIDO TRAER AL CENTRO MÓVILES, MP3... u otros materiales que interfieran en la dinámica de la clase. Si se trajeran, se entregarían a primera hora y se devolverían a las 14:00. Bajo ningún concepto se entregarán en el recreo.
	5.- NO FUMAR cigarrillos en el centro. DE NINGUNA MANERA SE PERMITE FUMAR PORROS NI CONSUMIR OTRAS SUSTANCIAS ANTES DE ACUDIR AL CENTRO NI EN EL RECREO. Si se observase que el alumno NO SE ENCUENTRA EN CONDICIONES PARA PERMANECER EN EL AULA Y TRABAJAR CON UN MÍNIMO DE ATENCIÓN, CONCENTRACIÓN Y ACTITUD ADECUADA, SERÁ ENVIADO A CASA EN EL ACTO.
	6.- TRABAJAR con interés en las actividades que se proponen en los tiempos y horarios establecidos

* Si el alumno, por motivo justificado, no va acudir al Aula o va a llegar con retraso, el padre/ madre o tutor legal deberá llamar por teléfono al **947221073** para comunicar el motivo antes de las 10. Cumplimentará el modelo adjunto. En caso de retraso, el alumno podrá entrar en el centro e incorporarse a su aula a las 11, a las 12 y a las 12,30 previo aviso. **De ninguna manera podrá entrar a horas distintas de las señaladas anteriormente, incluso cuando esté justificado el retraso.**

A CAMBIO EN EL AULA-CENTRO

- Me **escucharán** y atenderán cuando tenga cosas que decir.
- Me **tratarán con respeto**, como merezco.
- Me **ayudarán** en lo que pida, a resolver mis problemas...
- Me **valorarán** lo que sé hacer.

Y como he entendido perfectamente lo aquí escrito y he sido informado sobre las características del Aula Alternativa, **estoy de acuerdo en mi incorporación a la misma y asistiré a ella cumpliendo estas 6 normas. Por ello firmo el presente documento**

En Burgos a..... de de 20.....

Firma:

NOTA: Si alguna vez no cumplierse estas seis normas, ruego se me apliquen las penalizaciones que se establezcan: salida de la clase por un tiempo, hacer disculpas por escrito, expulsión del Aula por un tiempo o expulsión definitiva, etc.

Anexo V: Autorización del director del centro de procedencia y nombramiento del tutor de referencia en el mismo.



Aula Alternativa
C/Real, s/n Tel.: 947/221073
-BURGOS-

AUTORIZACIÓN DE ASISTENCIA AL AULA ALTERNATIVA Y NOMBRAMIENTO DEL TUTOR POR EL CENTRO DE PROCEDENCIA DEL ALUMNO

El Director del centro....., previa propuesta del Departamento de Orientación, conoce y autoriza la incorporación y asistencia del alumno..... al Aula Alternativa para el curso....., conociendo las condiciones establecidas: el alumno pertenece al Centro a todos los efectos y se reincorporará de nuevo a él si se observase que el Aula Alternativa ya no fuera un recurso adecuado. Así mismo, el Centro enviará un informe al Aula Alternativa que refleje la situación actual del alumno (nivel de competencia curricular, actitudes, comportamiento, etc.)

El Director Provincial de Educación de Burgos ha autorizado esta incorporación.

NOMBRAMIENTO DE TUTOR

El Centro Educativo..... nombra tutor del alumno arriba indicado al profesor.....

El tutor nombrado se compromete a contactar con los profesores del Aula Alternativa una vez al trimestre para conocer la evolución del alumno y siempre que lo considere oportuno. Así mismo desde el Aula Alternativa se le informará de las incidencias que pudiera haber (conductas graves o inadecuadas, partes, causar baja en el Aula, etc.); al finalizar el curso se enviará al Centro (al Departamento de Orientación) un informe personalizado del alumno para que se adjunte a su expediente.

Teléfonos de contacto:.....
Correo electrónico:.....

Fecha y firmas

En Burgos a.....dede 20.....

(El Director) (El Departamento de Orientación) (El tutor nombrado)

Anexo VI: Carta de información a padres o tutores legales sobre la baja del alumno en el Aula Alternativa



ASUNTO: BAJA DEL ALUMNO EN EL AULA ALTERNATIVA

Pongo en su conocimiento que los compromisos que se tuvieron en cuenta para la admisión de.....en el Aula Alternativa que está abierta en el antiguo Colegio “Miguel de Cervantes” han sido incumplidos, sobre todo en cuanto a:

ASISTENCIA:

ACTITUD

CUMPLIMIENTO DE NORMAS.....

OTROS:.....

Por ello, y en cumplimiento de lo firmado por el, se les informa que su hijo ha sido dado de baja en el Aula Alternativa y por tanto deberá incorporarse al centro..... de inmediato. De esta baja se informará a la Comisión de Absentismo para que, en el caso de no incorporarse al centro, se adopten las medidas legales y educativas oportunas.

En Burgos a de de 200...

El Jefe de Programas Educativos

Anexo VII: Comunicado de la baja en el Aula Alternativa de un alumno al centro educativo de procedencia



Junta de Castilla y León

Delegación Territorial de Burgos
Dirección Provincial de Educación

Aula Alternativa

C/Real, s/n Tel.: 947/221073

- BURGOS -

ASUNTO: comunicación de la baja en el Aula Alternativa de alumno.....

Sr/a Director/a:

Por la presente le informamos que el alumno matriculado en su centro para el presente curso, ha sido dado de baja en nuestro centro (Aula Alternativa). El motivo fundamental de dicha baja es que los compromisos que se tuvieron en cuenta y se firmaron para la admisión del alumno en este recurso están siendo incumplidos. Concretamente.....

.....

Según las condiciones de admisión en el Aula Alternativa, el alumno..... **debe incorporarse de nuevo al centro educativo (.....)**, si no hiciese, ruego lo incluyan en las listas de absentismo para que la Comisión adopte las medidas oportunas.

Por otro lado, rogamos cumplimente el documento adjunto y nos lo remita a nuestro centro.

Sin otro particular le saludamos atentamente

Burgos,

Los profesores del Aula Alternativa

D/a.....director del Centro Educativo.....he sido informado de la baja en el Aula Alternativa y de los motivos de la misma, del alumnoen la fecha.....

(Fecha, firma y sello)

Anexo VIII: Plantilla del informe final personalizado elaborado por el Aula Alternativa y emitido a los centros de procedencia para archivar en el expediente del alumno.



Junta de
Castilla y León

Delegación Territorial de Burgos
Dirección Provincial de Educación

AULA ALTERNATIVA ---BURGOS---

CONFIDENCIAL

INFORME PERSONAL DEL ALUMNO Fecha: Curso

1.- Datos personales

Nombre:

F. nacimiento:

Domicilio:

Motivo de la derivación al Aula Alternativa:

Informes anteriores que constan en el Aula:

Centro en el que está matriculado durante el curso :

2.- Asistencia al Aula:

Fecha de alta:

Fecha de baja:**Motivo de la baja:**.....

Asistencia: días, representa un %

MES	Oct.	Nov.	Dic.	Enero	Febr.	Marzo	Abril	Mayo	Junio	TOTAL
Días asistencia										
PORCENTAJE DE ASISTENCIA %										
Días Absentismo										
PORCENTAJE DE ABSENTISMO %										

Asistencia en relación al grupo

La media del grupo en ASISTENCIA ha sido del %.

3.- Entrevistas familiares realizadas *(Se indican fechas, informaciones y orientaciones ofrecidas, acuerdos y demás datos tomados del Documento de registro anual por alumno)*

4.- Actividades realizadas *(Se detallan las actividades realizadas durante este curso y cómo el alumno se ha enfrentado a ellas)*

5.- Actitud general en el Aula

6.- Situación actual del alumno

En general

A nivel curricular

Lengua:

Lectura:

Escritura:

Expresión oral

Matemáticas: *(Se indican los objetivos/contenidos alcanzados)*

Otros logros:

7.- Coordinación con otras instituciones:

8.- Orientaciones para el próximo curso. *(Se entrega un dossier al alumno con las posibles opciones explicadas).*

9.- Otros datos de interés

Burgos,de.....de.....20....

Fdo.: Aula Alternativa

Anexo IX: Sistema de seguimiento y control de la conducta y actitud

SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y CONTROL DE LA CONDUCTA Y ACTITUD

Las conductas y actitudes quedarán asociadas a unos COLORES y PUNTOS:

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
EXCELENTE		MUY BIEN	BIEN		REGULAR		MAL		MUY MAL	
LOS PROFESORES ESTÁN EMOCIONADOS		LOS PROFESORES ESTÁN MUY CONTENTOS	LOS PROFESORES ESTÁN CONTENTOS		LOS PROFESORES ESTÁN ENFADADOS, DESCONTENTOS Y DISGUSTADOS...		LOS PROFESORES ESTÁN MUY DISGUSTADOS Y TOMARÁN MEDIDAS MUY SERIAS.			

Al finalizar la mañana los puntos y el color obtenido se refleja en un semáforo que los padres o tutores legales deben firmar diariamente para que el alumno lo traiga al centro.



UN AMARILLO EN LA SEMANA ¡¡¡ Precaución ¡!!



DOS AMARILLOS EN LA MISMA SEMANA

El alumno al día siguiente permanecerá aislado del grupo las dos primeras horas haciendo estas actividades: - Lectura y preguntas sobre ella.

- Tres operaciones de matemáticas.
- Resolución de dos problemas.



TRES AMARILLOS EN LA SEMANA =



UNO ROJO (Puede ser un rojo directo)

Expulsión del Aula por un día.

- Se avisa a los padres, a la Dirección Provincial y al Centro de procedencia.
- Para su incorporación al Aula, será obligatorio que:

a) El alumno traiga una carta con buena letra y presentación de al menos 10 líneas, que incluya: -

- 1.-** Disculpas por el comportamiento **2.-** Compromiso de mejorar.

Esta carta será leída por el alumno en voz alta para todo el grupo.

b) Se cumplimentará un parte de incidencias que el alumno deberá traer al Aula firmado por los padres o tutores legales.



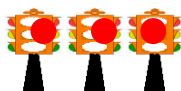
LLEGAR A DOS ROJOS

- **Expulsión del Aula por dos días.**
- Se avisa a los padres, a la Dirección Provincial y al Centro de procedencia.
- **Para su incorporación al Aula, será obligatorio que:**

a) El alumno traiga una carta que contemple los pasos del punto anterior.

b) Entregue una copia bien escrita de los artículos del Decreto de los Derechos y Deberes de los alumnos relacionados con la falta cometida.

c) Se cumplimentará un parte de incidencias que el alumno deberá traer al Aula firmado por los padres o tutores legales.



TRES ROJOS Expulsión definitiva del Aula e inicio del proceso de baja.

Anexo X: Informe quincenal enviado a padres o tutores legales por correo postal



**Junta de
Castilla y León**

Delegación Territorial de Burgos
Dirección Provincial de Educación

Aula Alternativa

C/Real, s/n Tel.: 947/221073

- BURGOS-

INFORME QUINCENAL Nombre.....MES.....

ASISTIR Hora entrada/Hora salida	L					M					MI					J					V				
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	
RESPECTAR PERSONAS																									
RESPECTAR MATERIAL																									
NO FUMAR																									
TRABAJAR Y PARTICIPAR																									

RESUMEN QUINCENAL

ASISTENCIA	Bien	Regular	Mal	
Respetar a las personas	Bien	Regular	Mal	
Respetar el material	Bien	Regular	Mal	
No fumar	Bien	Regular	Mal	
Trabajar y participar	Bien	Regular	Mal	

En general.....

Nota: este informe será enviado al Asesor Técnico de la Dirección Provincial de Educación para su inspección y toma de las decisiones oportunas.

(sello del Aula Alternativa)

Anexo XI: Carta a las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Solicitud de información sobre medidas excepcionales de atención a la diversidad.

Roberto Ruiz Andrés
C/Esteban Granado, 91
09006 BURGOS Tel.: 947482698/ 605942903 e-mail: rruizandres1@gmail.com

ASUNTO: SOLICITUD DE INFORMACIÓN SOBRE MEDIDAS EXTREMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Estimados Señores/as:

Mi nombre es Roberto Ruiz Andrés, D.N.I. 13126493W. Soy funcionario de Carrera perteneciente al Cuerpo de Maestros N.R.P. 1312649324A0597. Estoy realizando mi Tesis Doctoral en la Universidad de Burgos en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Está relacionada con el fracaso escolar y la atención a la diversidad, centrada en una experiencia educativa llevada a cabo en la ciudad de Burgos llamada Aula Alternativa con adolescentes de entre 15 y 16 años y que presentan problemas de adaptación a los centros ordinarios.

Me interesaría conocer si existen, en el ámbito de su Comunidad Autónoma, otras experiencias similares (oficiales o no). Es decir, si se han articulado medidas de atención a la diversidad extremas y externas* a los centros educativos regulares **dirigidas a alumnos menores de 16 años**, absentistas y/o con problemas de adaptación al contexto escolar ordinario. Me refiero a medidas que establecen un currículo diferente al regular, que se **desarrollan en horario lectivo** y cuyo principal objetivo es preparar a los alumnos para su reincorporación al sistema (a los PCPIs o FPB) o la inserción laboral, mientras *cumplen* la escolaridad obligatoria.

Rogaría me facilitasen esta información cumplimentando la tabla siguiente.

Comunidad Autónoma de.....	
¿Existen en su Comunidad Autónoma alguna opción formativa extrema (centro, programa, proyecto) dirigida a alumnos menores de 16 años con problemas de absentismo y/o problemas de adaptación y que se desarrolle dentro del horario lectivo , pero fuera o al margen de los centros o institutos ordinarios?	SI/NO

Tipo de medida de atención a la diversidad.....
Centro o Programa.....
Dirección de contacto:
Tel:.....e-mail.....
(Cópiese este cuadro cuantas veces sea necesario)

** No nos referimos a la actual Formación Profesional Básica (que se puede iniciar a los 15 años), ni tampoco a la atención en Centros Específicos de Educación Especial o unidades concertadas.*

Agradeciendo de antemano su atención, les saludo atentamente.

Burgos, 30 de junio de 2015Fdo.: Roberto Ruiz Andrés

AL SERVICIO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LA CONSEJERÍA O DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO AUTONÓMICO.

Anexo XII: Plantilla de las entrevistas aplicadas a los exalumnos del Aula Alternativa

ENCUESTA A ANTIGUOS ALUMNOS DEL AULA ALTERNATIVA DE BURGOS

NombreNº.....F. Nacimiento..... Edad.....
 Domicilio actual.....
 Domicilios anteriores.....
 Teléfonos actuales.....email:.....
 Vives con.....

A.- ANTES DEL AULA ALTERNATIVA

1.- CENTROS educativos, colegios e institutos en los que estuviste (exceptuando el Aula Alternativa):

ETAPA	CENTROS	CURSOS
E. Infantil		
E. Primaria		
E. Secundaria		

- ¿Qué recuerdos te quedan **de la Educación Infantil?** Profesores, compañeros, fueron años duros, agradables

¿Era tu colegio de Educación Infantil un buen centro?

1 muy bueno	2 bueno	3 regular	4 malo	5 muy malo
-------------	---------	-----------	--------	------------

- ¿Qué recuerdos te quedan **de la Educación Primaria?** Profesores, compañeros, fue costoso, agradable, ...

¿Era tu colegio/s de Educación Primaria un buen centro?

1 muy bueno	2 bueno	3 regular	4 malo	5 muy malo
-------------	---------	-----------	--------	------------

1 muy bueno	2 bueno	3 regular	4 malo	5 muy malo
-------------	---------	-----------	--------	------------

- ¿Qué recuerdos te quedan **de la ESO** antes de entrar en el Aula Alternativa? Profesores, compañeros, fue costoso, agradable,

¿Era tu colegio/instituto un buen centro?

1 muy bueno	2 bueno	3 regular	4 malo	5 muy malo
-------------	---------	-----------	--------	------------

1 muy bueno	2 bueno	3 regular	4 malo	5 muy malo
-------------	---------	-----------	--------	------------

2.-ABSENTISMO

- Recordando tu historia escolar en general, ¿crees que eras un alumno **absentista y faltabas a clase sin justificación?**.....

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- En Educación Infantil

- En Educación Primaria

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- En ESO

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- Cuáles eran los motivos fundamentales por el que faltabas a clase

1.-.....

2.-.....

3.- REPETICIÓN DE CURSO

¿Te acuerdas qué cursos repetiste?.....

¿De quién fue la decisión de repetir? Del profesor/a, de tus padres.....

¿Te preguntaron a ti sobre la decisión de repetición de curso?

¿Tú qué hubieras preferido?.....

¿Cómo te sentiste cuando te dijeron que repetías curso?.....

El curso que repetiste, ¿aprobaste todas?.....algunas.....ninguna.....

¿Crees que al repetir **mejoraste** en algo con respecto al curso anterior?

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

¿Te sirvió de algo repetir?.....

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

Consideras la repetición como algo **negativo o positivo** para ti.....Cuanto positivo o negativo

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

Razones:.....

4.- APOYOS Y MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- ¿Tuviste apoyos en Educación Primaria?.....dentro o fuera de tu clase.....¿con un grupo más pequeño fuera de la clase grande?.....¿en qué áreas?.....
Otros apoyos o medidas.....

- En ESO ¿recibiste apoyos?.....dentro o fuera de tu clase.....¿con un grupo más pequeño fuera de la clase grande?.....¿En qué asignaturas?.....
Otros apoyos o medidas.....

5.- LOS PROFESORES DEL INSTITUTO. ESO

En general, ¿cómo crees que te veían tus profesores de instituto? (friki, tolay, gamberro, estudioso, buena persona, mentiroso, malo, vago, pasota, geta...).....

- De todos los profesores que recuerdas, ¿cuántos eran majos?

Todos	La mayoría	Algunos	Pocos	Uno o dos	Ninguno
-------	------------	---------	-------	-----------	---------

- Los que te **caían bien**, ¿por qué?.....

¿Alguno te caía **especialmente bien**?¿Por qué?.....

¿Tienes alguna **anécdota** con estos profesores?.....

¿Recuerdas alguna **frase o palabra positiva** por parte de algún profesor que te animara a estudiar, a esforzarte o que te valorase por lo que te sentiste bien?.....

¿Cómo, cuándo, dónde fue?.....

- Los que te **caían mal** ¿por qué?, ¿en qué crees que fallaban como profesores?

.....

¿Alguno te caía **especialmente mal**?¿Por qué?.....

¿Tienes alguna **anécdota** con estos profesores?.....

¿Recuerdas alguna **frase o palabra despectiva** que te hiciera daño, ridiculizado, por parte de algún profesor?.....

¿Cómo, cuándo, dónde fue?.....

- ¿Esperaban mucho o poco de ti los profesores en relación a los estudios?.....

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- ¿Creían tus profesores que llegarás lejos en la vida?.....

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- ¿Alguna vez te dijeron que *no llegarías a ser nada en la vida, así no vas a ningún sitio*, o cosas parecidas?.....

¿Cuándo, cómo, dónde fue?.....

- ¿Sentías que los profesores te valoraban como persona?

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- ¿Te sentías comprendido en el IES por los profesores cuando tenías problemas?.....

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- ¿Eran justos contigo tus profesores?

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- ¿Qué te hubiese gustado que hubieran hecho por ti?.....

- En general, ¿cómo veías tú a tus profesores en el instituto?: vagos, getas, molestones (tp), que quieren fastidiar, abusones de su autoridad, que no les gusta su trabajo, que se esfuerzan poco por enseñar a los que más lo necesitan.....Escribe lo que se te ocurra respecto a los profesores del instituto.....

.....

6.- COMPAÑEROS DEL INSTITUTO

- ¿Cómo recuerdas la relación con los compañeros de clase en el Instituto?.....
- ¿Te sentías bien con ellos?
- ¿Tenías pocos o muchos amigos del Instituto?.....
- ¿Cómo eran tus mejores amigos? (estudiaban, hacían la pirola, generosos, solidarios).....
- ¿Cómo crees que te veían tus compañeros de instituto? (friki, tolay, gamberro, estudioso, buena persona, mentiroso...).....
- Los alumnos con problemas de aprendizaje, disciplina, etc. ¿son menos valorados por sus compañeros?.....
- ¿Crees que los alumnos con problemas de aprendizaje, disciplina, etc. son tan felices como los demás alumnos?.....
- ¿Por qué?.....

7.- ESTUDIOS EN EL INSTITUTO

- ¿Cuál crees que era la razón por la que no estudiabas en el IES y te propusieron el Aula Alternativa?.....
- ¿Tus calificaciones en la ESO eran justas?, te merecías esas notas?.....

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- ¿Qué prácticas se llevaron a cabo contigo? expulsar de clase, ponerte en la última fila, negociar que no te mandaban nada a cambio de que no *dieses guerra*, otros.....
- ¿Tuviste muchos partes, expulsiones, apercibimientos?.....
- ¿Cómo te sentías cuando te expulsaban de clase o cuando te mandaban a Dirección o a Jefatura para hacerte un apercibimiento o un parte de expulsión?.....
- ¿Te molestaba que cuando había un conflicto con un profesor, no lo solucionara directamente contigo, sino que te mandaran a Dirección o Jefatura de estudios?.....¿Por qué?.....
- En el IES ¿tuviste sentimientos de que aquello de estudiar no era para ti, que no tenías capacidad, que estudiar no servía de nada u otros parecidos?.....
- ¿Realmente no querías aprender?.....¿cuál era el motivo principal?.....
- ¿Qué causas crees que fueron las que te llevaron a ir mal en el IES?: **RODEA LAS QUE TE PAREZCAN**
Falta de esfuerzo por tu parte, que tenías en esa época muchos problemas personales, por los profesores, los contenidos que eran muy difíciles, en casa que no te animaban, malas compañías otras...
- ¿Qué cosas cambiarías del Sistema Educativo? colegios, organización, profesores, contenidos, exámenes, etc. escribe lo que se te ocurra.....

- ¿A quién atribuyes o echas **la culpa de** ir mal en el Instituto?, ¿cuál es la causa, el origen?

Padres, problemas en casa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Profesores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudios difíciles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Compañeros de clase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Malas compañías	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Falta de esfuerzo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Problemas personales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Otros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8.- EN CASA. Referido a la época de Instituto, antes de ir al Aula Alternativa

En general cómo crees que te veían tus padres en la época de instituto (friki, tolay, gamberro, estudioso, buena persona, mentiroso, malo, desobediente, vago, pasota, geta...).....

- ¿Estabas satisfecho con las relaciones que mantenías en casa?.....

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- ¿Te animaban a estudiar?.....

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- ¿Esperaban mucho o poco de ti en casa en relación a los estudios?.....

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- ¿Creían en casa que llegarás lejos en la vida, a ser alguien de provecho ?.....

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

Qué aspectos **de tu casa** crees que favorecían tus estudios y cuáles crees que te los dificultaban. Broncas y jaleo en casa, espacios y silencio, poca importancia y apoyo en casa, buen ambiente, ánimos en casa.....

Favorecen	Dificultan

Escribe lo que se te ocurra sobre el instituto, una idea general, una frase final.....

.....

B.- TU PASO POR EL AULA ALTERNATIVA

1.- Antes de entrar en el Aula

- ¿Quién **te propuso** lo de ir al Aula Alternativa?.....
- ¿Recuerdas si **tenías ganas de asistir** cuando te lo propusieron o cuando se te explicó el Proyecto?.....

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- ¿Qué **razones te llevaron a aceptar** la propuesta del Aula Alternativa
 - 1.-.....
 - 2.-.....
- ¿**Habías oído hablar** del Aula Alternativa?.....¿A quién?.....¿qué te dijeron sobre ella?.....

2.- En el Aula Alternativa

- ¿**Cambió en algo tu vida** el venir al Aula Alternativa? te aportó algo, te enseñó **algo importante** para la vida

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- 1.-.....
- ¿Cuál es el **mejor recuerdo** que tienes del Aula Alternativa?. Lo mejor del Aula fue.....
.....
 - ¿Cuál es el **peor recuerdo** que tienes del Aula Alternativa?. Lo peor del Aula fue...
1.-.....
 - ¿En qué cosas concretas crees que mejoraste al estar en el Aula **Alternativa y pensabas que no podías mejorar?**
 - Durante el tiempo que estuviste en el Aula, ¿**cambió en algo tu relación en casa?**¿En qué cosas?.....
 - ¿**Recomendarías** a un amigo o familiar el asistir al Aula Alternativa si va mal en el IES?.....

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

 ¿Por qué?
 - La **valoración general** que haces del Aula Alternativa: propuesta educativa, salidas, visitas, los profesores, los talleres....

1 Muy buena	2 Buena	3 regular	4 mala	5 muy mala
-------------	---------	-----------	--------	------------
 - ¿Crees que debieran **existir más Aulas** Alternativas para que pudieran asistir a ellas más alumnos?.....
 - Si hubiera estado en tu mano, ¿**qué cosas hubieras cambiado** del Aula Alternativa?
1.-.....

3.- Los profesores del Aula Alternativa

- Como profesores **te enseñaron**

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- Como personas **te enseñaron**

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- ¿Sentiste que **te comprendían**, que entendían tus problemas, que estaban cerca de ti, etc.?

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

- ¿Les viste **muy diferentes** a la mayoría de los profesores que tenías en el IES o Colegio?

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

¿En qué o por qué?.....

- Cuando has tenido algún problema personal, ¿**te han ayudado** en el Aula Alternativa?

1 muchísimo	2 mucho bastante	3 regular	4 poco	5 muy poco o nada
-------------	------------------	-----------	--------	-------------------

¿En qué cosas?.....

- ¿Qué opinión o **recuerdo general** te queda de ellos?.....

- Valora de 0 a 10 **la experiencia general** de tu paso por el Aula Alternativa

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- ¿**Has vuelto** por el Aula Alternativa para saludar a los profesores?.....¿Cuántas veces?.....
Si no has vuelto, ¿alguna vez te han dado ganas de pasarte por allí?.....

- ¿Se te ocurre alguna otra cosa o conclusión que añadir sobre tu paso por el Aula Alternativa?
.....

¿Qué decían tus padres (en casa) del Aula Alternativa?.....

¿Estaban contentos con el recurso?.....

¿Lo veían como un “pasar el rato” al no continuar en el IES?.....

C.- DESPUÉS DEL AULA ALTERNATIVA

Cuando saliste del Aula Alternativa: ¿Te matriculaste en algún estudio?.....Garantía Social, PCPI, PF Básica, curso de Fundación Lesmes, Curso del ECyL, Curso del Ayto, etc. ¿te pusiste a trabajar?..... ¿te quedaste en casa?.....

1º.....

2º.....

3º.....

¿Cuál es tu situación actual:.....

Vives con.....situación económica familiar.....

¿Estás a gusto en casa?.....¿problemas?.....

¿Cómo es un día cualquiera en tu vida?.....

.....

¿Si tienes un problema a quién acudes?.....

En un futuro próximo tienes pensado.....

OTRAS CUESTIONES:

LOS PADRES

¿Tienen estudios tus padres?.....¿Cuáles?.....

¿A qué se dedican tus padres?.....

SACyL

¿Has estado alguna vez en el PSICÓLOGO/PSIQUIATRA del SCyL, en el servicio de Salud Mental Infante Juvenil?.....

Cuándo (fechas)?.....Motivo fundamental.....

Si dejaste de ir o se te dio de baja.....motivos.....

¿Tienes hoy alguna relación con el servicio de salud mental del SACyL?.....

SERVICIOS SOCIALES

¿Han intervenido alguna vez los Servicios Sociales (CEAS, Promoción Gitana, Gerencia de la JCYL, Unidad de Intervención Educativa, etc)?.....

Cuándo (fechas).....Motivo fundamental.....

¿Mantienes hoy alguna relación con algún servicio social o institución?.....

JUZGADOS

¿Has tenido relación con los juzgados y la Fiscalía de Menores, Unidad de Intervención Educativa?.....

Cuándo (fechas)?.....Motivo fundamental.....

Sigues hoy teniendo algo pendiente en la Fiscalía?.....