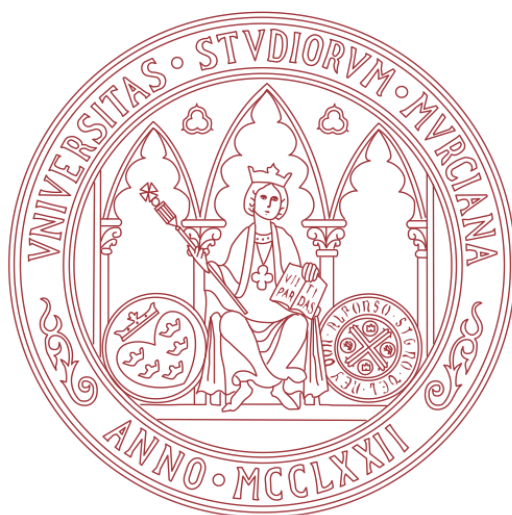




ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA. EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR. UN ESTUDIO DE CASO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
UNIVERSIDAD DE MURCIA

MARÍA JESÚS RODRÍGUEZ ENTRENA

DIRECTOR
DR. JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN ESCOLAR	19
1. ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE RIESGO ESCOLAR	23
1.1. REVISIÓN HISTÓRICA SOBRE ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN ESCOLAR: CONCEPTUALIZACIÓN Y POLÉMICA	25
1.1.1. PERSPECTIVA INDIVIDUALISTA	25
1.1.2. PERSPECTIVA CONTEXTUALISTA	32
1.1.3. A MODO DE RESUMEN	41
1.2. EL ENFOQUE ECOLÓGICO COMO MODELO DE ANÁLISIS DEL RIESGO ESCOLAR	42
2. EL ENFOQUE DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL COMO MARCO DE REFERENCIA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR	56
2.1. DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL A LA EXCLUSIÓN SOCIAL	59
2.1.1. TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL	59
2.1.2. CORRIENTE DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL	62
2.2. NACIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL	66
2.3. FACTORES Y MANIFESTACIONES DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL	73
2.4. CONSTRUCCIÓN ESTRUCTURAL, POLÍTICA Y DINÁMICA DE LA EXCLUSIÓN	78
2.5. POLÍTICAS DE LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN	84
CAPÍTULO 2. EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	93
1. MARCO NORMATIVO, REFORMAS Y CONTRARREFORMAS	98
2. NACIMIENTO Y RECORRIDO DEL PDC	105
2.1. EL PDC EN LA REGIÓN DE MURCIA	120

3. EL PDC, SU CARÁCTER Y FINALIDAD	122
3.1. REQUISITOS DE ACCESO Y DURACIÓN DEL PDC	123
3.2. ¿DÓNDE SE UBICA EL PDC EN SECUNDARIA?	126
3.3. ¿QUIÉN ELABORA EL PDC	128
3.4. ROL DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN	128
3.5. SELECCIÓN DEL PROFESORADO	130
3.6. SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO	131
4. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL PDC	132
5. ASPECTOS BÁSICOS DE FUNCIONAMIENTO	136
6. CRITERIOS BÁSICOS PARA PROMOCIÓN Y TITULACIÓN	138
7. CIFRAS GENERALES DEL PDC	141
7.1. CIFRAS GENERALES DE LA ESO EN LA REGIÓN DE MURCIA	151
7.1.1. TASA DE IDONEIDAD	154
7.1.2. REPETICIÓN, PROMOCIÓN Y TITULACIÓN EN LA ESO	154
7.2. EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN MURCIA	159
7.3. REFLEXIÓN EN TORNO A LOS DATOS PRESENTADOS	161
8. INVESTIGACIONES EN TORNO AL PDC	166
8.1. INVESTIGACIONES SOBRE SELECCIÓN DE ALUMNOS	167
8.2. INVESTIGACIONES SOBRE PERFIL DEL ALUMNO	169
8.3. INVESTIGACIONES SOBRE METODOLOGÍAS	170
8.4. INVESTIGACIONES SOBRE ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL PDC	175
8.5. INVESTIGACIONES SOBRE EL PAPEL DEL PROFESORADO	177
8.6. INVESTIGACIONES SOBRE LAS PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS	181
8.6.1. PERCEPCIONES SOBRE LOS PROPIOS FRACASOS	181
8.6.2. PERCEPCIONES SOBRE EL PROGRAMA	182
8.7. INVESTIGACIONES SOBRE CLAVES DEL ÉXITO DEL PDC	184

CAPÍTULO 3. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA. EL MARCO DE BUENAS PRÁCTICAS	187

1. LA PERSPECTIVA ECOLÓGICA COMO MARCO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR Y EDUCATIVA	192
2. ENTORNOS DE RIESGO Y VULNERABILIDAD ESCOLAR	195
3. ETAPAS DEL CONTINUO DEL RIESGO ESCOLAR: INCLUSIÓN-VULNERABILIDAD-EXCLUSIÓN	201
4. INFLUENCIA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA	204
5. LAS POLÍTICAS SOCIALES Y EDUCATIVAS Y LA CONFIRMACIÓN DE SISTEMAS ESCOLARES DE RIESGO	207
6. EL DISEÑO DEL CURRÍCULO Y LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DEL RIESGO EDUCATIVO	211
7. BUENAS PRÁCTICAS EN LOS PROGRAMAS EXTRAORDINARIOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	232

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA	241

1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	246
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	249
2.1. ENFOQUE METODOLÓGICO	250
2.2. METODOLOGÍA CUALITATIVA Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN	252
2.3. EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	259
2.3.1. ACERCAMIENTO A LA DEFINICIÓN DEL ESTUDIO DE CASO	260
2.3.2. CARACTERÍSTICAS Y UTILIDADES DEL ESTUDIO DE CASO	261
2.3.3. ¿CUÁNDO USAR EL ESTUDIO DE CASO?	263
2.3.4. CLASIFICACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO	264
3. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO	266

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	271
4.1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	272
4.2. ACCESO AL CAMPO	278
4.3. MÉTODO Y PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS	280
4.3.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN POR ENCUESTA	282
4.3.2. MÉTODO OBSERVACIONAL	285
4.3.3. MÉTODOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS	288
4.3.4. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	293
4.3.5. GRUPO DE DISCUSIÓN	293
5. ORGANIZACIÓN, TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	296

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	305

1. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL IES	308
1.1. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO DEL IES LA ESPERANZA	308
1.2. ZONA DE ATRACCIÓN DEL CENTRO	309
1.3. DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO Y CIFRAS	309
1.4. DATOS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	311
1.5. EL PROFESORADO DEL CENTRO	313
1.6. FACILITACION DEL PROCESO DE TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA	314
1.7. RELACIONES CON EL CENTRO Y CLIMA EDUCATIVO	315
2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE CUESTIONARIOS	316
2.1. CUESTIONARIOS PARA PROFESORES	316
2.1.1. MUESTREO Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA	316
2.1.2. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS	317
2.2. CUESTIONARIOS PARA ALUMNOS	335
2.2.1. MUESTREO Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA	335
2.2.2. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS	337

3. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	358
3.1. VISIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO	363
3.2. VISIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN	387
3.3. VISIÓN DE LAS PROFESORAS TÉCNICAS DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD	397
3.4. VISIÓN DE LOS PROFESORES	418
3.4.1. POLÍTICA EDUCATIVA	418
3.4.2. EL CENTRO	423
3.4.3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE PDC	453
3.4.4. GÉNESIS DEL PDC	463
3.4.5. PLANIFICACIÓN Y CURRÍCULUM	468
3.4.6. DESARROLLO DEL PROGRAMA	477
3.4.7. VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS	508
3.4.8. VALORACIÓN DEL PDC Y PROPUESTAS DE MEJORA	515
3.5. VISIÓN DE LOS ALUMNOS	523
3.5.1. VISIÓN DEL ALUMNO	529
3.5.2. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESO	544
3.5.3. EXPERIENCIA DEL ALUMNADO EN EL PDC	545
3.5.4. CURRÍCULUM Y METODOLOGÍA DEL PDC	549
3.5.5. RELACIÓN CON COMPAÑEROS Y PROFESORES	557
3.5.6. VALORACIÓN DEL PROFESORADO DEL PDC	558
3.5.7. RESULTADOS DEL PDC	561
3.5.8. VALORACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PDC	563
3.5.9. ASPIRACIONES DE FUTURO Y AFRONTAMIENTO DE ESTUDIOS ULTERIORES TRAS LA EXPERIENCIA EN EL PDC	568
4. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (OBSERVACIONES DE AULA)	571
4.1. ÁMBITO CIENTÍFICO. PRIMER CURSO	572
4.2. ÁMBITO CIENTÍFICO. SEGUNDO CURSO	574
4.3. ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL	577
4.4. ÁMBITO PRÁCTICO	580
4.5. CONCLUSIONES GENERALES	581

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	583
1. INTRODUCCIÓN	585
2. CONCLUSIONES	587
3. APORTACIONES ORIGINALES DE LA INVESTIGACIÓN	621
4. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	622
BIBLIOGRAFÍA	625
GLOSARIO	669
ANEXOS	673
EXECUTIVE SUMMARY IN ENGLISH	709
1. ABSTRACT	711
2. RESULTS AND CONCLUSIONS	720

AGRADECIMIENTOS

Hoy que casi veo el final de este trabajo, que en algunas ocasiones consideré interminable, quisiera dar las gracias a todas las personas que me han acompañado a lo largo de este caminar en sus distintos momentos, los de aliento y los de desaliento, los de euforia y los de agotamiento. La realización de esta Tesis Doctoral ha supuesto para mí la superación de muchos retos tanto académicos como personales, pero también han sido muchos los aprendizajes obtenidos.

En primer lugar, no podría dejar de dar las gracias al director de esta Tesis, D^o Juan Manuel Escudero Muñoz, por acoger a una doctoranda un tanto difícil, como pueda ser yo, con un estilo que en términos anglosajones podríamos denominar “freestyle”. Por haber tenido el privilegio de aprender contigo, una persona tan brillante académicamente y tan grande por dentro. Gracias por tu paciencia y por compartir conmigo tu sabiduría y dominio del mundo educativo.

Tampoco podría olvidarme en este momento de recapitulación, de mirar atrás para recordar mi trayectoria académica y personal, de mis primeros pasos en la Universidad de Granada de la mano de los catedráticos D^o Pedro Simón De Vicente Rodríguez y D^a María José León Guerrero. Ellos fueron quienes me abrieron mi primera puerta al mundo de la investigación y de la universidad, y de los que siempre recibí mucho cariño y sabios consejos y enseñanzas. Sus palabras han estado muy presentes a lo largo del periodo de realización de este trabajo. Gracias también al grupo FORCE, por permitirme crecer en el y aprender ahí mis bases para después tomar vuelo.

Quisiera dar las gracias muy especialmente a mi compañera y amiga Eva María González Barea, por estar siempre a mi lado, por compartir tantos momentos juntas y por su ánimo constante a que siguiera adelante. A mi amigo Juan Solís, por nuestro apoyo mutuo y por las experiencias y sentimientos comunes en nuestro proceso hacia la consecución del grado de doctor. A María Ángeles Moreno Yus, por transmitirme su paz y serenidad. A Francisca Munuera por comprenderme tan bien y por poder contar siempre con su ayuda. Gracias por formar parte de mí de mi vida.

A mi compañero Antonio Portela por su inagotable estímulo, por confiar en mí y en mi trabajo y por haberme permitido colaborar y aprender con él, gracias.

Mi reconocimiento y gratitud a mi amigo Francisco Cabello, por retomar nuestra amistad en el momento más preciso y por su mano tendida y el apoyo prestado en el último trayecto de este trabajo. Sin su ayuda este trabajo no hubiera acabado a tiempo, ni habría quedado así de bonito. A Gregorio Vicente, gracias por nuestra amistad y por su asesoramiento en toda la burocracia que implica este proceso.

De entre todos los académicos que me he encontrado durante este andar, tanto en España como en extranjero, quisiera destacar especialmente en el contexto internacional a mi querido Dr. Gerry McRuairc, por servirme de ejemplo como persona y como profesional y por regalarme su sonrisa y contagiarme de su alegría y positivismo constante. Como no, al Dr. Robin Precey por su ánimo incansable para que terminase este trabajo y por haberme mostrado en plenitud lo que es ser un profesional de la educación en todas sus dimensiones. Por vivir y soñar con una mejora de la educación y saber transmitirlo a todos los que le rodean, contagiándome a mí de ese sueño.

A mis compañeros y amigos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia y Granada, y a algunos otros de departamentos vecinos, por ofrecirme su cariño y apoyo en todo momento y por facilitarme las cosas. No terminaría aquí de hacer un listado de todos y todas los que me han brindado su apoyo en mis momentos más difíciles y con los que he compartido cafés, charlas, alegrías y buenos momentos, pero me consta, que al leer estas letras, aún sin ver vuestro nombre y apellidos escrito en ellas, sabréis que este agradecimiento es también para vosotros. A todos ellos Gracias.

Por otro lado, quisiera agradecer a mi familia su paciencia por el tiempo que la elaboración de esta Tesis les ha robado, y por tener que escuchar reiteradamente la frase “yo no puedo, tengo que estudiar”. Esta es la segunda tesis que mis padres “sufren” y que por supuesto se “enorgullecerán” con el logro. De alguna manera el logro también es suyo, por la educación que nos han dado y por los valores de esfuerzo y entrega ilimitada con los que hemos

crecido. Ellos son doctores en la vida, y el mejor ejemplo de padres que se puede tener. Por su apoyo incansable y su amor incondicional. Os quiero.

Les dedico este trabajo a mis hermanos. A mi hermano Macario, que ahora podrá comprobar que todo tiene un fin y todo llega, por mucho que las cosas se alarguen y se compliquen. A mi hermana Paula, por robarle espacios y tiempos, y por no poder enseñarle que la vida es mucho más que un ordenador y un sinfín de artículos y libros rodeándote.

Muy especialmente quisiera dar las gracias al director del IES La Esperanza, a su orientador y a todos los profesores de “mi instituto”, porque me hicieron sentir una más, porque en todo momento se mostraron serviciales y me dedicaron largas horas de conversación tanto formales como informales, pese a la vorágine de trabajo que cada día tienen en su centro. Gracias por permitirme conocer vuestra labor y vuestra visión de la realidad que yo estudio y a la que vosotros os enfrentáis diariamente cargados de optimismo y buen hacer.

A los chicos y chicas que tuve la oportunidad de conocer y observar durante meses, por el cariño que me mostraron y por permitirme ser parte de sus clases y de sus vidas, considerándome una profesora más y confiándome sus historias, sentimientos y vivencias.

Esta tesis, también te la dedico a ti Juan, por tu infinita paciencia, por seguir a mi lado, a tu forma y aún sin apoyar mucho esta labor, entender y aceptar que era lo que yo quería y debía hacer.

Siendo la autoria de este trabajo parcialmente de todas las personas que me han enriquecido de un modo u otro, a lo largo de este tiempo, es tan solo mía la responsabilidad de los posibles errores, lagunas o deficiencias que se puedan hallar en el mismo.

El Sistema Educativo Español ha sido y continua siendo objeto de reformas y contrarreformas que se vienen sucediendo desde el año 1990 cuando se implantó la Ley Orgánica 3/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), ley que aún sigue muy presente en nuestro sistema educativo pese a ser la Ley Orgánica de Educación (LOE), la que actualmente está en vigor. Cabe destacar que en todo este proceso de reforma ha sido la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria el objeto de mayor atención, debido a que es durante esta etapa donde se concentran los mayores problemas y males de nuestro sistema (aunque no es menos cierto que en muchos de los casos, estos problemas son gestados y arrastrados desde la educación primaria e incluso desde estancias previas). Verdaderamente, cuando más dificultades ha experimentado la Educación Secundaria Obligatoria ha sido a partir de la mencionada LOGSE, que ampliaba la edad de escolarización obligatoria desde los 14 a los 16 años y perseguía hacer realidad el principio de inclusión de todos los alumnos en la etapa, pretendiendo que fuera una inclusión plena (Sen, 2001), donde el alumnado no solo estuviera dentro del sistema y en el aula, sino que además lograra desarrollar las competencias básicas imprescindibles para tener una vida digna.

Sin embargo y pese a las diferentes reformas y normativas que toman la inclusión y la calidad educativa para todos como lema, son muchos los alumnos que fracasan, abandonando los centros escolares sin titulación y sin haber conseguido asimilar las bases de una buena formación básica. Ya en el año 2000, la Unión Europea tomó conciencia de esta realidad y a través de la Estrategia de Lisboa se estableció el objetivo común de reducir el número de jóvenes que optan por el abandono escolar temprano, por considerarse este un obstáculo para el logro de la cohesión social en Europa. Así, se marcó como límite el año 2010 para reducir la tasa de un abandono escolar temprano de un 17% a un 10%. Actualmente ese abandono ronda el 15%, con lo cual aún queda camino por recorrer. La cifra del abandono temprano en España es de las más elevadas de la Unión Europea, lo que supone un importante reto de la sociedad española a superar de cara al próximo 2020. Como bien clarifica Roca Cobo (2010), fracaso y abandono temprano son dos fenómenos diferentes, pero interconectados. El fracaso se refiere a la educación obligatoria y el otro a la postobligatoria, pero el abandono temprano en España está condicionado en buena medida por el fracaso de aquellos alumnos que al finalizar los estudios obligatorios no han obtenido el título de Educación Secundaria Obligatoria.

Según los datos que ofrecía el Ministerio de Educación a través del documento *Las Cifras de la Educación en España (2008)*, lejos de una mejoría en las tasas brutas de titulados con el transcurso de los años, desde el curso escolar 2001-2002 al 2004-2005, se constataba un incremento del fracaso escolar oscilando la tasa de titulación desde el 73% de titulados en el curso 2001-2002 al 72,3 % en el curso 2004-2005. Esto nos hace pensar que algo estaba fallando tanto en las políticas educativas como dentro de los propios centros escolares, ya que pese al firme y claro propósito de reducir las tasas de fracaso, con el paso del tiempo, en lugar de una reducción, lo que se estaba produciendo era un incremento. Por lo tanto, uno de los objetivos prioritarios del Sistema Educativo Español continúa siendo la lucha contra el fracaso y el abandono

escolar (MEC, 2011), pero el Ministerio ha reconocido que tras diez años de esfuerzo, los planes de lucha contra estas problemáticas están dando sus frutos. Ampara esta afirmación los datos que muestran que la tasa bruta de titulados en la ESO se ha incrementado de un 69,3 % en 2007 a un 74,1% en 2009, por lo que se ha producido una mejora en las tasas de graduación en la ESO de 4,8 puntos, descendiendo el fracaso escolar a un 25,9 por ciento. Del mismo modo, la tasa de abandono (los jóvenes de 18 a 24 años que no siguen ningún estudio postobligatorio) también ha descendido en 2,8 puntos, situándose la tasa de abandono en un 28,4 % en el año 2010 (MEC, 2011).

Como se ha podido apreciar en los datos mostrados, parece haberse virado la tendencia hacia el agravamiento e incremento de las situaciones de fracaso escolar de épocas anteriores, hacia una mejora en el rendimiento y el éxito de un mayor número de alumnos. A esta mejora, quizás haya contribuido la proliferación cada vez mayor y a más temprana edad, de programas y medidas tendentes a prevenir en algunos casos y a amortiguar en otros, las situaciones de fracaso incipiente o gestacional, reduciendo al máximo posible los riesgos de exclusión (Rodríguez, Méndez y González, 2008). Entre estos programas dirigidos a ofrecer a los jóvenes que presentan dificultades escolares una segunda oportunidad formativa, se encuentra el programa objeto de estudio del presente trabajo: El programa de diversificación curricular.

Sin embargo y pese a las mejoras evidenciadas, aún estamos lejos de lograr el éxito y la calidad educativa para todos, puesto que todavía 26 de cada 100 alumnos están fracasando en la escuela, con el consiguiente riesgo de exclusión social que ello comporta. El fracaso escolar sigue acechando a nuestro sistema y afectando a un nada despreciable porcentaje de alumnos. De hecho, se reconoce que unos datos de fracaso escolar como los que tenemos no son los pertinentes considerando las características de nuestro sistema escolar. Bolívar y López (2009: 52) manifiestan que *“unos índices tan altos de*

fracaso escolar no están justificados en un país con unos niveles de renta como España, con una buena escolarización en Infantil y Primaria, así como altos índices de población universitaria". Cabría entonces plantearse la pregunta de ¿Por qué fracasan esos alumnos y cómo se debe actuar para solucionarlo?

Deben buscarse caminos para cerrar la brecha y lograr el éxito académico de todos los estudiantes, sin prescindir de ese porcentaje del 25.9% que actualmente no logra titular, ni alcanzar las competencias básicas de la vida, ni las habilidades para lograr un buen empleo o formación postobligatoria. Hay que encontrar el modo de contribuir a la creación de un sistema educativo de alto rendimiento donde se favorezca el éxito de todos los estudiantes en todas las escuelas.

Al panorama ofrecido por los datos aportados más arriba, podemos añadir la idea que nos ofrece Calero (2006) cuando argumenta que muchos estudiantes abandonan o fracasan incluso antes de formar parte de las estadísticas, antes de terminar la ESO, porque aunque permanezcan en las aulas, están sentados en clase sin estar allí realmente.

Es además una realidad que el fracaso escolar no afecta a todos los alumnos por igual, sino que habría un prototipo de alumno con un determinado perfil sociocultural que sería más proclive a encontrarse en situación de vulnerabilidad escolar. Este tipo de alumnos de rentas más bajas y en muchos casos inmigrantes (Calero,2006) suele concentrarse en determinados centros públicos, que se convierten en "centros gueto" y se colocan en una situación dificultosa (tanto para los alumnos como para el propio centro) para poder alcanzar los aprendizajes pretendidos y equipar a sus alumnos con aquellas competencias imprescindibles para la vida

Existe una cierta vinculación entre todos los conceptos que venimos abordando en estas líneas. Por centrarnos en algunos de ellos, tomaremos como conceptos base el de estudiantes en riesgo, vulnerabilidad escolar, desenganche escolar, fracaso, abandono escolar y exclusión educativa. Estos son elementos que constituirían una cadena de engranaje, donde unos van desencadenando otros. En primer lugar se partiría de una detección del alumnado más vulnerables de sufrir problemas escolares (por sus características personales y sociales); posteriormente, por una suma de factores de distinta índole, estos chicos comienzan a desmotivarse en el sistema escolar, lo que se acompaña de algunos retrasos y ausencias que finalmente terminan en fracaso y abandono. Y esta situación llevará aparejada en muchas ocasiones problemas de exclusión social, debido a la carencia de habilidades y de una titulación mínima para lograr un empleo. De forma resumida, esto sería una visión del problema, puesto que la realidad es mucho más compleja y profunda, ya que los diferentes factores implicados son maleables y mutuamente influenciables y las trayectorias escolares nunca pueden ser completamente predecibles.

Ante este entramado circunstancial de factores contextuales, escolares, personales y sociales que generan el riesgo escolar, las medidas de atención a la diversidad y concretamente el Programa de Diversificación Curricular, se presenta como una herramienta para incrementar las tasas de titulación y por extensión facilitar el logro del objetivo europeo de incrementar las tasas de titulados en educación secundaria tanto inferior como superior.

Como venimos argumentando la existencia de tantos y tan variados programas y medidas de atención al alumnado en situación de riesgo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (refuerzos, apoyos, plan PROA, programas de cualificación profesional inicial, programas de diversificación, etc), encuentra su razón de ser en las cifras que ofrece el Ministerio de Educación donde se

constata -en dicha etapa- un alto porcentaje de fracaso, abandono, absentismo, que a la postre representa el reflejo de las dificultades que sufren los alumnos en el transcurso de la misma (Escudero, 2009). Por la relevancia y las repercusiones del fracaso escolar en la sociedad es por lo que se han dispuesto una amplia gama de programas y medidas extraordinarias de atención al alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, destinadas a “recuperar” a aquellos alumnos que presentan serias dificultades para seguir el currículum y la enseñanza ordinaria, y que se encuentran con ciertos riesgos de salir de la misma sin graduación y sin los aprendizajes indispensables para desenvolverse como ciudadano activo (ibid).

La pertinencia y relevancia de este tema de investigación es tal que deja notar sus efectos no solo a nivel individual sino también a nivel social. A nivel institucional, los alumnos con problemas académicos pueden socavar la misión de la escuela y a un nivel más general, altas tasas de fracaso escolar pueden hacer notar su influencia en las tasas de desempleo, de matrimonio e incluso de mortalidad (Needham et al., 2004). Como acertadamente argumenta Feito, cada vez es más intolerable que la mayoría de los estudiantes que finaliza la educación obligatoria carezca de las destrezas mínimas que la legislación atribuye a este nivel de enseñanza. En el tipo de sociedad en el que nos adentramos, la carencia de un nivel mínimo de conocimientos implicaría un pasaporte para la exclusión social (Feito, 2002:3). Por tanto, es habitual y legítimo plantearse preguntas como ¿Por qué fracasan esos alumnos y cómo se debe actuar para solucionarlo? ¿Qué es exactamente lo que está fallando en nuestro sistema escolar? ¿Será quizás el fracaso un mal endémico del mismo y no algo coyuntural y pasajero? ¿Es que no se quiere o realmente no se puede reducir el fracaso? o ¿Están fracasando los alumnos o es el sistema el que fracasa?

En la búsqueda de respuestas y explicaciones al fracaso, sigue estando muy incrustada la idea de una construcción personal del fracaso, asociada a lagunas en el aprendizaje del alumno, a problemas de motivación, a su falta de interés, etc. Pero ¿por qué no se ha actuado antes de encontrarnos con situaciones de tal desmotivación o de tal desarraigo escolar en las que ya sea demasiado tarde intervenir? Probablemente, esa desmotivación o enfrentamiento con el sistema escolar que muestran algunos alumnos no fue innata, sino labrada y cuidadosamente cultivada con el paso de cada curso académico, de cada aprendizaje o no aprendizaje curricular, con cada nuevo profesor y en cada nueva etapa escolar. Es fácil educar y formar a aquellos que ya están motivados, a aquellos que sus familias empujan a estudiar y les pagan una formación extra, a aquellos que se esfuerzan cada día más (Feito, 2002). Pero también habrá que descubrir qué atención ofrece nuestro sistema escolar a aquellos otros que están en una situación de desventaja, por los motivos que sean, para lograr asimilar los aprendizajes deseados.

Para despejar esta incógnita, habrá que acercarse a la realidad de los centros y verificar si como algunos autores consideran (Baker, 2002; Escudero, 2009; Oakes, 2005) las medidas dispuestas para ayudar a los alumnos en situación de riesgo responden más a la idea de “despejar las aulas ordinarias” y liberarlas de aquellos alumnos problemáticos para mantener el orden escolar vigente, que a una práctica de ayuda eficiente y eficaz para los alumnos en situación de riesgo.

Como veremos a lo largo de este trabajo, la descripción y la comprensión del fenómeno del fracaso escolar es un problema multicausal donde se interconectan y condicionan diferentes aspectos. Por lo tanto, las soluciones que se den al mismo deben ser a su vez multidimensionales y deben tener en cuenta tanto a los centros como a alumnos y profesores y a sus prácticas educativas. Por ello, en esta investigación trataremos de alejarnos de la

perspectiva reduccionista que responsabiliza a los propios individuos del riesgo y del fracaso para situarnos en el enfoque de la exclusión social, que ofrece un marco de análisis mucho más complejo y ecléctico de la problemática del fracaso escolar. Específicamente, tomaremos como referencia tres aspectos esenciales:

1. Nuestra postura de análisis del riesgo escolar partirá de entender la dificultad escolar como el resultado manifiesto de un conjunto de factores, como un proceso de construcción social con raíces dentro (orden escolar dominante) y fuera de la propia institución escolar (elementos familiares, personales y sociales) (Martínez et al, 2009; Mena et al. 2010). Por lo tanto, si se quiere explicar por qué hay diferencias en el rendimiento de los estudiantes habría que considerar elementos como los patrones de la distribución de recursos en la sociedad, las desigualdades de acceso a la vivienda y la sanidad, las desigualdades de acceso al mercado laboral, las desigualdades de acceso a comunidades con altos niveles de capital social y por supuesto la desigualdad de acceso a los recursos educativos desde la etapa preescolar. De este modo, la situación de vulnerabilidad escolar no será contemplada exclusivamente como una responsabilidad individual de los sujetos y de sus particularidades. Además, no se puede perder de vista que el riesgo es una realidad situacional, ubicada en un contexto y en un espacio de tiempo concreto.

Con este encuadre, podríamos entender el fracaso como un proceso de desajuste entre la cultura escolar dominante y la realidad de los sujetos. El fracaso sería el resultado de aquellas situaciones en las que el sistema escolar no consigue que determinados grupos de sujetos, o sujetos particularmente, alcancen los objetivos pretendidos. Ante esta situación de desajuste entre lo pretendido y lo logrado se deben buscar las fracturas para actuar sobre ellas.

Siguiendo a Escudero (2005) podemos decir que el fracaso y el éxito escolar son dos términos genéricos que solemos emplear para designar trayectorias y resultados de los estudiantes que entran y pasan un buen número de años dentro del sistema educativo y las escuelas. Incidiendo en la idea, de la diversidad de alumnado que hoy habita nuestras aulas en la etapa obligatoria, encontramos una amplia estela con distintas trayectorias escolares que oscila desde aquellos que logran los aprendizajes esperados con éxito hasta aquellos otros que fracasan en la consecución de tales aprendizajes. El situarnos en uno u otro resultado tendrá importantes repercusiones para la vida futura de esos estudiantes, ya que aquellos que obtengan éxito en el sistema, o aquellos a los que el sistema califique como exitosos, estarán en disposición de poder elegir qué hacer con sus vidas entre una diversidad de caminos; entre ellos, tendrán la posibilidad de continuar en el sistema escolar en pro de alcanzar una educación superior. Diferente suerte correrán aquellos otros que fracasan en el sistema o aquellos que el sistema etiqueta como fracasados, puesto que verán mermados los caminos por los que transitar y principalmente tendrán cerrada, o en el mejor de los casos muy limitada, su andadura dentro del sistema educativo. Como se puede imaginar, las repercusiones que sendas vías puedan tener en las futuras vidas de estos escolares serán muy dispares en lo relativo a su futuro personal, social y laboral.

2. Para comprender y explicar el fracaso escolar se pueden encontrar pluralidad de enfoques y respuestas que aducen como explicación factores de tipo social, cultural, escolar, político y personal, y en muchos casos las interconexiones que se producen entre todos ellos. Escudero (2009) apuesta por la interpretación de la exclusión educativa como un fenómeno estructuralmente construido que se genera y sanciona dentro de un orden escolar determinado y que se encuentra ligado a procesos

más amplios de reproducción escolar de las desigualdades sociales, económicas y culturales de origen del alumnado. El riesgo de fracaso y el fracaso escolar en sí mismo no son realidades objetivas, sino que se objetivizan de algún modo mediante una serie de criterios, evaluaciones, certificaciones y/o titulaciones, por lo que habrá que prestar especial cuidado en conocer los modos en los que los aprendizajes son diseñados y desarrollados así como las maneras en que se verifica lo aprendido. La búsqueda de buenas prácticas de evaluación que no pierdan de vista la justicia social será por lo tanto un tema clave a tener en consideración.

Podríamos considerar una vasta serie de variables como intervinientes en el logro del éxito o por el contrario del fracaso escolar. El proceso de enseñanza-aprendizaje está cargado de connotaciones emocionales que cada uno de los intervinientes en el proceso redefine y reinterpreta en función de su propia realidad; de este modo, será crucial la manera en que el sujeto defina, interprete y en definitiva perciba el ambiente escolar, ya que esta percepción influirá en el modo en que el sujeto interaccione con el medio. Nos situaremos en una perspectiva de análisis ecológica y holística, donde además de los factores del propio individuo, se tengan en cuenta aspectos culturales, económicos, sociales y escolares. Los alumnos son diversos pero la escuela tiende a uniformizar comportamientos en ellos y a socializarlos en una misma cultura escolar.

La relevancia, pertinencia y urgencia de avanzar en la investigación para la lucha contra el fracaso escolar radica en las perniciosas consecuencias que a largo plazo provoca este fenómeno. Los estudiantes con bajo rendimiento académico tienen más probabilidad de abandono escolar, con lo cual no completarían su educación superior, lo que supone a la postre una limitación a la hora de encontrar empleo con respecto a aquellos que si tienen mayor formación académica, lo que también se hace notar en

salarios más bajos (Cameron y Heckman, 1993). Esta idea correlaciona con los resultados de la investigación de Kaplan et al. (1997) donde encontraron una estrecha relación entre el fracaso escolar y el logro de status y bienestar en la vida adulta.

3. La mirada desde la que abordar este estudio también toma como marco de referencia el modelo de buenas prácticas docentes en materia de prevención del riesgo de fracaso escolar (Escudero, 2009). Entenderemos la buena práctica como aquella que busca el aprendizaje efectivo y que logra los objetivos de aprendizaje propuestos tanto de carácter cognitivo como social, posibilitando al estudiante la participación plena en la sociedad (Planas y Alsina, 2009; Van Oers, 2003). Así, vamos a tomar el marco de buenas prácticas como lente desde la que acercarnos a la realidad del centro educativo, porque como señala Escudero (2009), el modelo de buenas prácticas nos posibilita adentrarnos en la realidad de los programas extraordinarios de atención a la diversidad visibilizando sus contextos, factores y dinámicas organizativas, curriculares y pedagógicas que de otro modo quedarían soterradas.

Desde una perspectiva interpretativa se prestará especial atención a las creencias, visiones, concepciones y modos de hacer, la selección del currículum, la organización de espacios y tiempos, el tipo de actividades y recursos, la significatividad y globalización de los aprendizajes, las relaciones personales y sociales, etc. de cara a diagnosticar el grado en que las prácticas escolares desarrolladas dentro del centro contribuyen a ofrecer una oportunidad real al alumnado para escapar de su situación de vulnerabilidad y poder lograr los aprendizajes esperados.

Dentro de las coordenadas dispuestas por el marco anterior, en este trabajo nos vamos a centrar en la realización de un análisis en profundidad de la

realidad de una de las medidas que se disponen en los centros, con carácter específico y extraordinario, para atender a aquellos alumnos que en la recta final de la etapa de la ESO presentan dificultades persistentes que podrían imposibilitar su titulación por la vía ordinaria: se trata del programa de diversificación curricular (en adelante PDC). El PDC se sitúa entre la amplia gama de programas y medidas extraordinarias de atención al alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, destinadas a “recuperar” a aquellos alumnos que presentan serias dificultades para seguir el currículum y la enseñanza ordinaria y que se encuentran con ciertos riesgos de salir de la misma sin graduación y sin los aprendizajes indispensables para desenvolverse como ciudadanos activos (Escudero, 2009).

Como decíamos anteriormente, las leyes se promulgan con carácter general para todos los centros, y en su declaración de intenciones muestran un carácter compensador de desigualdades y unos principios de equidad escolar. Sin embargo, no se presta atención a las necesidades específicas de cada centro, no se atiende a la realidad de cada centro en particular, ni se dota de más recursos a los centros con mayores dificultades que a todas luces se beneficiarían de un mayor número de profesores de apoyo, una reducción de las ratios y un perfil de profesor más adecuado con las necesidades y la misión del centro. Esto nos llevaría a entrar en un debate más profundo en cuanto a cómo se accede a la función docente y bajo qué criterios los profesores son derivados a los centros (Benito Martín, 2007). Como bien pone de manifiesto Fullan (2002), debido a la superficialidad de los cambios legislativos, éstos son incapaces por sí mismos de modificar las culturas escolares y profesionales, y menos aún, disponen de las condiciones sociales para llevarlas a cabo. Por loables y nobles que sean los propósitos recogidos en la normativa, la traslación a la realidad nunca es directa. Siguiendo a Whitty (2001) podemos encontrar un ejemplo de la falsedad o la falacia que muchas veces se esconde detrás de los términos bonitos utilizados en las reformas y

las leyes o el uso de las palabras biensonantes en educación. Así este autor expone que: *“mucho de mi propio trabajo ha demostrado empíricamente que las reformas educativas se quedan en la retórica de la elección, la diferencia y la diversidad a menudo se convierten en sofisticados caminos para reproducir las existentes de clase y raza. Los pormenores son a menudo más complicados de lo que solían ser, pero el patrón subyacente continua perturbando del mismo modo”* (Whitty, 2001: 289).

De aquí se desprende la necesidad de acercarnos a la cotidianidad del centro y el aula para detectar el modo en que la legislación es reinterpretada y mediatizada por todos los actores implicados. Recurriendo de nuevo a Benito Martín (2007), los datos sobre fracaso, así como los diferentes problemas de los que adolece nuestro sistema educativo, se usan como disputa de marcado carácter ideológico, pero rara vez llegan a analizar la realidad del aula. En un intento de avanzar en este último sentido, nuestro estudio busca ir más allá de las cifras del fracaso para interpretar y destilar los procesos y dinámicas que lo terminan certificando. A la luz de los datos sobre fracaso escolar y los nuevos puntos de referencia establecidos por Europa para el 2020, es oportuno un análisis profundo de los factores y dinámicas que lo provocan, así como de las medidas que podrían contribuir a frenarlo o paliarlo. Hay que cuestionarse qué está ocurriendo en nuestros centros escolares para que pese a que los debates políticos, las normativas y las propuestas para combatir el fracaso escolar están dispuestas, la batalla la sigue ganando el fracaso, persistiendo aferrando a nuestro sistema con alto porcentaje de alumnos que no logran alcanzar las competencias básicas mínimas e indispensables que les capacitan para la participación ciudadana.

En esta línea, en la presente investigación de carácter descriptivo e interpretativo, se pretende analizar y describir el funcionamiento del Programa de Diversificación Curricular en un Instituto de Educación Secundaria (en

adelante IES) ubicado en la Región de Murcia. El propósito que nos guía es el de acercarnos a la realidad de los Programas de Diversificación Curricular para conocer en profundidad su funcionamiento y sus particularidades. Se trataría de conocer cómo se plasma la legislación y las sucesivas regulaciones del programa en el caso real de un centro concreto y de qué manera esas regulaciones son reinterpretadas y adaptadas a la realidad de un centro y un aula por los agentes implicados. Podríamos considerar este trabajo como una evaluación “desde dentro” del funcionamiento del PDC, intentando ofrecer una visión y una comprensión profunda de lo que es, lo que supone e implica su desarrollo y puesta en escena. Teniendo presente lo que se recoge en la normativa sobre lo que debe ser la atención a la diversidad y concretamente el PDC, nos acercaremos a la realidad del centro para profundizar en aquellas dinámicas y buenas prácticas que se desarrollan y analizar la percepción de los sujetos implicados: gestores, profesores y alumnos.

Con la realización de este trabajo se pretende un acercamiento a la realidad del centro escolar para dar respuesta, entre otras, a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo es la praxis de un programa de diversificación curricular? ¿Responde realmente el programa a los objetivos planteados en la normativa? ¿Qué tipo de currículo se desarrolla y cómo? ¿Qué características presenta el profesorado que se ocupa de este programa? ¿Cómo es acogido el programa en el centro? ¿Qué pensamiento y sentimiento tienen las personas implicadas en el programa hacia el mismo? ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas del programa? Tras la recogida de datos y el análisis de la información recabada sobre todos estos interrogantes, se procurará hacer una descripción de la realidad estudiada y elaborar una propuesta sobre posibles aspectos a cambiar en pro de una mejora del propio programa y sus resultados.

Para responder a estas y otras cuestiones, el contenido de este trabajo queda estructurado en torno a seis capítulos.

En el Capítulo 1 nos centraremos en establecer y delimitar el concepto de “alumado en riesgo de exclusión educativa” como punto de partida de esta tesis. Para ello se realizará una revisión del estado de la cuestión en la literatura relevante, elaborando un marco teórico y conceptual completo y exhaustivo que recoja las definiciones y visiones existentes, y que contemple las posibles formas de entenderlo y abordarlo. Como veremos, necesariamente dicho marco teórico recoge, en primer lugar, el concepto de riesgo escolar y las principales visiones existentes sobre el mismo, enfatizando el enfoque ecológico como modelo de análisis del riesgo escolar; y en segundo lugar, el enfoque de la exclusión social como marco de referencia y lente desde la que analizar los procesos de exclusión escolar.

En el Capítulo 2, abordaremos y presentaremos el Programa de Diversificación Curricular entendido como una medida de atención a la diversidad, como una vía alternativa y paralela para cursar el último trayecto de la ESO (3º y 4º de la ESO). El PDC va destinado a aquellos alumnos que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje que en la vía ordinaria les imposibilitarían la consecución del título de ESO. En lo que será una aportación original de este trabajo, se revisan tanto el marco normativo del programa como sus características esenciales (señalando los rasgos comunes y diferenciadores con los grupos de ESO ordinarios), pero especialmente se ofrece una revisión de las cifras disponibles sobre la etapa de la ESO en general y sobre el PDC en particular, tanto a nivel nacional como regional. Por otro lado, también se presenta una exposición de las conclusiones más relevantes derivadas de las investigaciones desarrolladas sobre el PDC.

En el Capítulo 3 se conecta con los dos anteriores porque se aborda la temática de cómo responder adecuadamente desde los centros educativos a las situaciones de riesgo y vulnerabilidad escolar. Se ofrece un marco de buenas prácticas a tener en cuenta para analizar cómo se lleva acabo la atención a la diversidad y los procesos de lucha contra la exclusión educativa (Escudero, 2009), siempre con las cautelas oportunas. En relación a las medidas de atención a la diversidad y lo que acontece dentro de ellas, es una realidad la desatención y marginalidad que merecen, siendo mínimos los mecanismos de seguimiento, documentación y conocimiento público sobre lo que acontece dentro de ellas. El marco de buenas prácticas puede servir como referente a tener en cuenta para analizar los procesos que se desarrollan dentro de las medidas de atención a la diversidad y para emprender mejoras en las mismas.

El Capítulo 4, por su parte, se refiere a todos los aspectos metodológicos de la investigación. Comienza haciendo una descripción general del trabajo empírico llevado a cabo, destacando sus características y sus objetivos, tanto generales como específicos. Además, se detalla la metodología y el diseño empleados, deteniéndose en la etapas de la investigación y en los diferentes instrumentos de recogida de información que se han utilizado: cuestionarios, entrevistas, grupo de discusión, observaciones de aula, historias de vida y análisis documental.

En el Capítulo 5, se presenta la información derivada de los diferentes instrumentos de recogida de datos así como un análisis de la misma. Para facilitar el análisis de los resultados, a la vez que se describen se van haciendo un análisis de los mismos intentando tanto darles sentido como relacionarlos con otros hallazgos obtenidos, de manera que la información se apoye y justifique de manera adecuada. Por tanto, la descripción no sería tanto una exposición de resultados como una agrupación e interrelación de los mismos.

En el Capítulo 6, se ofrecen las principales conclusiones de la tesis, retomando los objetivos fundamentales del trabajo y analizando qué resultados se han obtenido en relación a cada uno de ellos. Además se presentan una serie de propuestas de mejora, de cara a conseguir un mejor funcionamiento del programa. Al mismo tiempo, se ofrece una visión general de las aportaciones originales de la investigación y se termina proponiendo futuras líneas de investigación que abran nuevas vías de análisis del objeto de interés de esta tesis doctoral.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas donde se recoge la abundante bibliografía revisada y los anexos, donde se incluye información relevante que por su extensión no ha sido posible incluir en el manuscrito.

CAPÍTULO 1. ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN ESCOLAR

El fracaso escolar en los últimos años ha pasado de ser un fenómeno exclusivamente escolar, a trascender a la esfera social y convertirse un problema político, por las repercusiones sociales del mismo. En la sociedad del conocimiento, donde las economías se mundializan y el capital humano se transfiere de unos países a otros, la educación adquiere una importancia prioritaria como elemento facilitador de inserción social. Por lo tanto el carecer de un buen nivel formativo, o el haber sido víctima del fracaso escolar, alejará a la persona de la vida laboral y engendrará mecanismos que pueden derivar en fracaso social (Escudero....., Comisión Europea Euridyce, 1993; Zay, 2005; Román, 2009). Las políticas europeas de los últimos veinte años, a través de sus cumbres, documentos de trabajo y estrategias, vienen mostrando una preocupación por la exclusión social en Europa, apareciendo la educación como un eje clave en estas políticas. La educación es el eje importante, pues juega un papel crucial en la promoción del desarrollo intelectual, moral, social y emocional, y contribuye al bienestar de los estudiantes, a la prosperidad económica y a la cohesión social. Las normativas europeas preocupadas por el incremento de los niveles educativos y la lucha contra el fracaso escolar son, al lado del nacional, un marco de referencia internacional para encuadrar el trabajo que nos ocupa, circunscrito a la Región de Murcia.

Son muchos y muy diversos los factores que contribuyen a situar al alumno en una situación de riesgo escolar. Tienen sus raíces tanto dentro de la institución escolar (valores, criterios y reglas del juego del orden escolar dominante) como fuera, y tanto en los aspectos individuales del propio sujeto como en los factores contextuales y sociales que lo rodean (Escudero,.....; Martínez, Mendizábal y Sostoa, 2009; Zay, 2005; Rumberger, 2001). Por ello son muchos los elementos a considerar, pero se podrían agrupar en cuatro grandes ejes o categorías de situaciones y factores de riesgo de exclusión: aspectos personales (motivación, capacidad, historia previa, etc.), aspectos escolares (valores, contenidos, agrupamientos, metodologías, etc.), aspectos familiares (nivel de estudios de los padres, nivel socioeconómico, etc.), y contextuales (localización, conexión con otras entidades, etc.), (Sparkes, 1999; Escudero, 2009; Bynner, 2000; Martínez, Mendizábal y Sostoa, 2009).

La maraña de factores interconectados y mutuamente influenciados que intervienen en los procesos de vulnerabilidad y exclusión tanto escolar como social, son los que dificultan la explicación y las acciones para abordarlos y combatirlos. Por el mismo motivo, las consecuencias del fracaso escolar trascienden al sujeto en si mismo, afectando a la propia institución escolar y a la sociedad en su conjunto (Rué, 2008; Kovacks, 2003; Marchesi, 2003), de manera que el fracaso escolar condena al desempleo y a los bajos ingresos y contribuye al descenso de la competitividad económica y la cohesión social (Kovacs, 2003).

En este capítulo nos centraremos en establecer y delimitar el “riesgo escolar”, para lo cual tendremos que elaborar un buen marco teórico y conceptual que recoja las definiciones y visiones existentes, y que contemple las posibles formas de entenderlo y abordarlo. Así, hablaremos en primer lugar del concepto de riesgo escolar y las principales visiones existentes sobre el mismo, enfatizando el enfoque ecológico como modelo de análisis del riesgo escolar.

En segundo lugar, presentaremos el enfoque de la exclusión social como el marco de referencia para la comprensión amplia y holística de la exclusión escolar.

1. ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE RIESGO ESCOLAR

El uso del término “alumnos en riesgo de exclusión educativa escolar”, pese a ser un concepto problemático, nos ofrece una categoría relativamente bien acotada y delimitada a nivel teórico con la que poder abordar el objeto de esta investigación. Nos encontramos ante un tema de estudio polémico y controvertido por la variabilidad de lecturas que se pueden desprender del mismo, así como por sus diversas posibilidades de intervención desde el plano de la acción política. Por lo que intentaremos dar cuenta de las diversas aproximaciones al estudio de esta categoría de análisis.

De manera genérica el “riesgo” connota probabilidad y apela a un colectivo de alumnos (ésta es ya una caracterización, con lo que podría ir detrás de las preguntas que después de planteas), pertenecientes a grupos sociales en desventaja y que presentan dificultades a nivel social y académico (Croninger and Lee, 2001). Cuando esas dificultades persisten, provocan en el alumno bajo rendimiento y en muchos casos abandono escolar temprano. Los alumnos que engrosan las estadísticas de bajo rendimiento y abandono suelen pertenecer a bajo estatus socioeconómico, a minorías étnicas, hijos de madres solteras, madres con poca educación, etc. (Miller, 1993). En este sentido y en términos generales, Slavin y Madden (1989) definían a los estudiantes en riesgo como aquellos que se encuentran en riesgo de fracasar en la escuela.

Son muchas las cuestiones que nos surgen, desde el primer intento de acercamiento a la temática de alumnos en riesgo. Podríamos partir de un amplio interrogatorio que guiase nuestro análisis posterior ¿Quién se esconde bajo la denominación de alumnos en riesgo?, ¿Cómo se pueden generar experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades de cada estudiante?, ¿Cómo desarrollar una enseñanza efectiva que promueva un ambiente positivo de aprendizaje, motive a los alumnos y responda a sus necesidades?, ¿Qué es lo que provoca que en un mismo contexto escolar algunos alumnos presenten un alto riesgo de exclusión escolar y otros no? ¿Qué condiciones se producen en ciertos entornos escolares para que estos sean más proclives a producir en sus estudiantes vulnerabilidad escolar que otro tipo de entornos? ¿En qué momento de la escolaridad algunos alumnos parece presentar una “alergia” hacia la educación? (Zay, 2005), ¿Hacia donde debemos dirigir la mirada para centrar el análisis y el abordaje de la vulnerabilidad escolar? ¿En los propios sujetos? ¿En sus entornos de procedencia? ¿En el entorno escolar por el que transitan? ¿Qué efectos a nivel personal y social generan los procesos de exclusión escolar? ¿Cómo se puede determinar el peso, que en el juego de la vulnerabilidad y la exclusión escolar, recae sobre los factores internos al propio centro escolar, como el currículum, las tareas escolares, la relación entre docente y profesores o los procesos de enseñanza-aprendizaje? Los trabajos de Rumberger (1995; 2001; 2008) en relación al abandono escolar, también planteaban cuestiones similares a estas, pero situándolas en dos perspectivas de análisis bien diferenciadas: una individual y otra institucional. Las preguntas que se planteaba desde cada perspectiva eran: ¿qué factores explican las diferencias en las tasas de abandono entre individuos? ¿Qué factores explican las diferencias en las tasas de abandono entre las escuelas? El trabajo de Martín et al. (2008) sigue este mismo planteamiento bidimensional y pretende conocer aquellas variables personales e institucionales que ayudan a predecir el rendimiento académico en la etapa de educación secundaria obligatoria.

Todas estas cuestiones en torno al riesgo y la vulnerabilidad escolar responden a diferentes esquemas de pensamiento para interpretar y comprender cómo se construye y legitima el riesgo. Como se desprende de las preguntas formuladas, la vulnerabilidad escolar ocurre en contextos determinados y con sujetos concretos, donde los procesos producidos, sus interacciones e interpretaciones son los que derivan en situaciones de mayor o menor riesgo para los propios alumnos. Los jóvenes identificados como en riesgo, no encajan en la estructura escolar y ante este “mal emparejamiento” entre las características del alumno y la estructura de los centros escolares, diferentes autores (Sanders, 2000; Rawid, 2001) se cuestionan si lo que está fallando son los alumnos (por sus características) o las escuelas, y por extensión, si habría que intervenir en cambiar el ambiente de los centros o a los propios alumnos.

1.1. REVISIÓN HISTÓRICA SOBRE ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN ESCOLAR: CONCEPTUALIZACIÓN Y POLÉMICA

Es importante para analizar lo que significa e implica el riesgo escolar, el elaborar un buen marco teórico y conceptual que recoja las definiciones existentes y contemple las posibles formas de entenderlo y abordarlo. El concepto de alumnos en riesgo de exclusión escolar, pese a estar bien documentando en la literatura, no presenta una definición unívoca, ni tampoco una sola perspectiva de análisis. Por ello intentaremos recoger en este capítulo algunas de sus definiciones y perspectivas de análisis, empleando para ello un punto de vista histórico.

1.1.1 Perspectiva individualista

La expresión “alumnos en riesgo de exclusión” se ha utilizado habitualmente apelando directamente al propio alumno y su familia como responsables únicos

de la situación de riesgo (Nieto Cano, 2004). Puede servirnos de ejemplo la definición de Donelly (1987), quien entiende por alumnos en riesgo, a aquellos que no logran alcanzar el éxito en la escuela (por sus características personales y contextuales) y presentan un riesgo potencial de abandono. La autora, además clarifica, que los estudiantes encuadrados bajo la denominación de “en riesgo”, proceden de familias de bajo estatus socioeconómico, con bajos ingresos, escaso bagaje educativo y falta de expectativas educativas hacia sus hijos, y suelen presentar bajo rendimiento académico y baja autoestima. Los estudiantes en riesgo, participan escasamente en las actividades escolares, mostrando a su vez problemas de disciplina y absentismo, y encuentran una mínima identificación con la escuela. Por sus sucesivas experiencias de fracaso escolar, la escuela llega a convertirse para ellos en un ambiente negativo que refuerza su baja autoestima (Donelly, 1987). Sin embargo y pese a la visión que ofrece la definición, sesgada, por estar circunscrita casi exclusivamente a los rasgos conductuales y familiares del alumno, no exime completamente a la escuela y sus profesores de responsabilidad en la cuestión. Al menos, plantea la necesidad de la identificación temprana, desde los primeros años de escuela, puesto que las raíces del comportamiento de riesgo comienzan desde muy temprana edad, manifestándose a través de expresiones de bajo rendimiento, alto absentismo y baja autoestima. De este modo, resalta la necesidad de que la escuela sea un lugar donde se responda a las necesidades de cada uno, y por ello el profesorado debe estar preparado para descubrir y responder adecuadamente a las situaciones de riesgo.

En la definición presentada, la denominación de alumnos en riesgo apelaría a aquel alumnado que tiene una alta probabilidad de llegar a fracasar educativamente debido a sus propias condiciones y de su contexto circundante. Siguiendo a McDonald (2002) podemos añadir que el riesgo se manifiesta mediante unas habilidades académicas y sociales pobres que provocan una

desconexión general con la cultura escolar. Por lo tanto y como muchos autores acuerdan, el bajo rendimiento académico es uno de los mejores predictores del riesgo escolar (Guerin & Denti, 1999; Sagor, 1999; Durian y Butler, 1989). Sin embargo, y paradójicamente, el propio diagnóstico previo de fracaso escolar, parece incrementar el riesgo de que el alumno sea etiquetado como “en riesgo” y que finalmente termine fracasando académicamente o abandonando (McDonald, 2002).

La perspectiva presentada se apoya en una noción clínica del sujeto y una interpretación individualista del riesgo, que por otro lado, ha sido la más utilizada hasta el momento, en la mayoría de las investigaciones en relación al fracaso escolar, al riesgo y al abandono (Rumberger, 1995; Martín et al, 2008; Marchesi, 2003 doc.trab). Desde esta noción clínica, se responsabiliza al propio individuo de todos sus males, sin tener en consideración otro tipo de influencias. Este tipo de argumento es frecuentemente sostenido en los discursos políticos, sociales y educativos y la percepción de ciertos agentes escolares (Nieto Cano, 2004), cuando justifican el fracaso del alumno a través de expresiones como: “es que con este chico no se puede hacer nada”, “no quiere trabajar”, “no se esfuerza”, “tiene demasiadas dificultades”, “no se adapta al aula”, “se porta bien, pero no da para más”, “nosotros ya no sabemos que hacer con él”, etc. Se aprecia que bajo la categoría de alumnos en riesgo o vulnerables, son muchas y diversas las casuísticas y problemáticas que se pueden englobar vinculadas a la falta de interés, de capacidad, de adaptación, de expectativas, etc. El alumnado en riesgo no es un ente homogéneo, sino un conglomerado de alumnos con dificultades escolares de diversa índole y grado de “gravedad”. En todas estas manifestaciones prevalece una visión del riesgo escolar como una condición individual del propio sujeto y no como el resultado de un proceso de interacción entre las variables sociales, las dinámicas escolares y las particularidades del propio sujeto. Viene siendo una práctica habitual debido a las altas tasas de fracaso escolar y de no graduación, el que

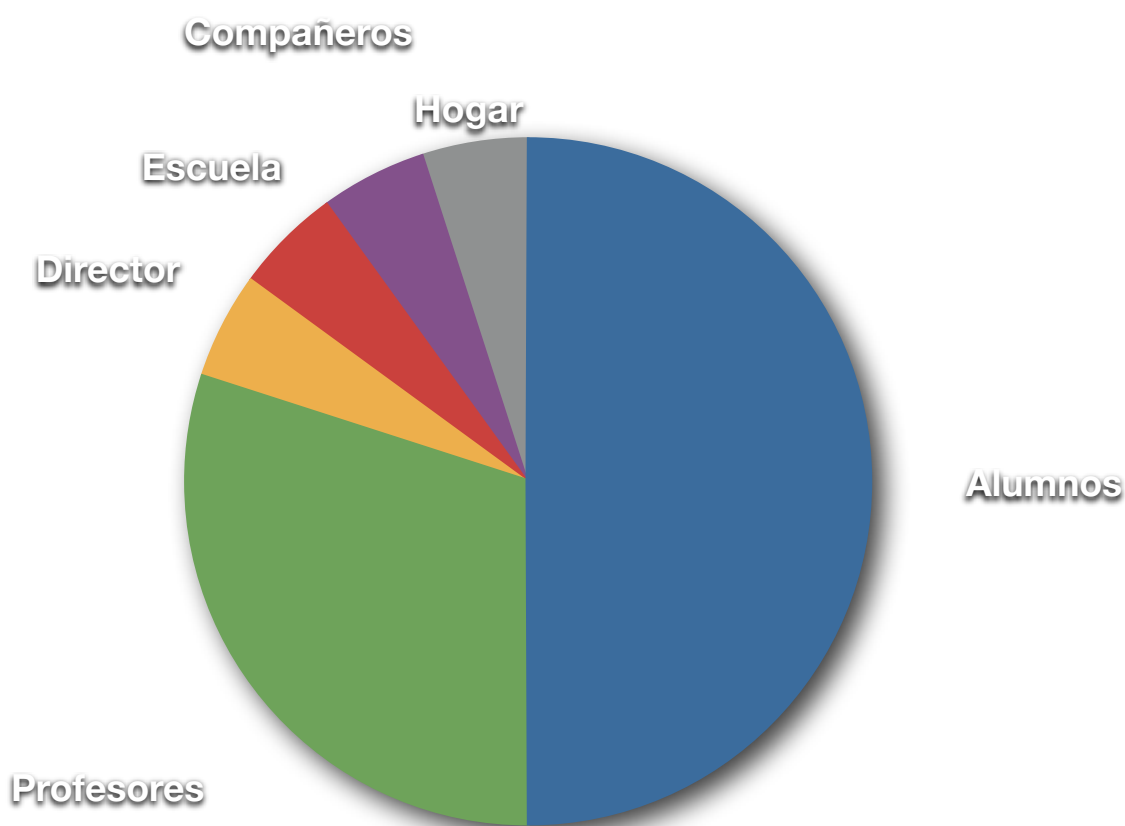
los responsables educativos omitan la responsabilidad de la escuela y dirijan el peso del fracaso hacia los alumnos, sus familias y la sociedad (Archer, 2009; Nieto Cano, 2004). Se excusan en que el gobierno suministra los profesores, las escuelas y los recursos y argumentan que no se pueden hacer responsables de las circunstancias familiares de pobreza que pueden impedir que el alumno desarrolle la habilidad para aprender. Sin embargo, la obligación de los estados de proveer la educación, va más allá de la mera provisión de libros, escuelas y profesores, y debe incluir la superación de aquellas barreas que impidan al alumno el poder aprender (Archer, 2009.).

Esta tendencia del profesorado y de los directores escolares a “echar balones fuera” o eximirse de responsabilidad en lo que a los problemas escolares respecta, queda patente en investigaciones como la de Román (2009). Esta autora presenta los datos de una investigación que se viene desarrollando desde el año 1999 en el contexto Chileno, con el objeto de conocer la percepción de directores y docentes respecto de los factores que afectarían a las situaciones de bajo rendimiento, repetición y abandono. En dicha investigación, se constata año tras año, la tendencia que desplaza la responsabilidad hacia la familia y los propios estudiantes. Expresando los directores y profesores encuestados que los primeros factores explicativos del fracaso escolar se ubican en la falta de apoyo familiar, el desinterés de los alumnos por los estudios y las desigualdades sociales (Román, 2009). Muñoz Izquierdo (2009) llega a la misma conclusión cuando manifiesta que los profesores adscritos a escuelas frecuentadas por estudiantes de bajos recursos, creen que la responsabilidad del fracaso recae sobre las familias de sus alumnos. Aunque por otro lado, también los padres tienden a culpar a la escuela del fracaso de los hijos, mientras que los alumnos asumen el fracaso como propio sin buscar culpables más allá de ellos mismos.

Verdaderamente, es cierto que los centros escolares tienen poco que hacer en relación a los factores socioeconómicos vinculados al riesgo, sin embargo, Wehlage and Rutter (1986) (citado en Druian y Butler, 1987), años atrás, ya reconocían que la mayoría de los aspectos que se han calificado como determinantes para el riesgo, caían dentro del contexto escolar, por lo que las escuelas tenían y tienen mucho que decir y hacer respecto al riesgo escolar. Más recientemente el trabajo de Román (2009) también reconoce la importancia y relevancia que adquieren los factores internos y propios del sistema escolar –especialmente los docentes– en la decisión de los jóvenes de desvincularse definitivamente de la educación. Para otros autores, sin embargo, la primacía de la responsabilidad escolar sobre la individual en los resultados escolares no parece estar tan clara. Desde que saliera a la luz el famoso informe Coleman en 1966 (Coleman et al. 1966) donde se argumentaba que el fracaso escolar se debía principalmente a los factores externos a los sistemas escolares, y pese a las dudas metodológicas que se vertieron sobre el informe, han sido muchos los autores que se han centrado en destacar la prevalencia de los aspectos extraescolares en los resultados educativos. Algunos investigadores tan solo asignan a la escuela alrededor de 15% o 20% de la responsabilidad en el rendimiento (Reynolds y Teddlie, 2000, Rumberger and Lim, 2008), e informes de la OCDE indican que el gasto medio por alumno explicaría el 17%, quedando el resto de porcentaje en manos de los factores individuales del alumno (conocimientos previos, motivaciones, actitudes, capacidades...), su contexto sociocultural y el contexto circundante a la propia escuela. Hattie (2002) en el contexto neocelandés realiza un intento de conocer el porcentaje de influencia en el rendimiento de cada uno de los factores intervinientes y asigna un 50% al alumno argumentando metafóricamente que lo que los alumnos traen a la mesa, predice el rendimiento más que cualquier otra variable (trayectoria escolar previa, capacidades, etc.), los efectos del hogar manifestados a través de sus expectativas y apoyo escolar representan entre un 5% y un 10%, la escuela representa un 5%-10% de varianza a través de

sus recursos, el tamaño del centro y del aula, etc. la influencia de los directores escolares también se recoge dentro del factor escuela, y se manifiesta a través de su influencia en la configuración del clima escolar, efecto de los compañeros también se ciñe al 5%-10% y finalmente un peso importante del 30% recaería sobre los docentes en la ecuación del aprendizaje a través de sus conocimientos y sus formas de hacer (ver la Figura 1).

Figura 1. Factores intervinientes según Hittie (2002)



Aunque el mayor peso se deposite en las inequidades presentes en la sociedad, se reconoce que las escuelas tienen posibilidad de actuación en la lucha contra la vulnerabilidad y el fracaso. Rumberger and Lim (2008), no dejan de reconocer, que pese a la evidente importancia de los factores externos, las escuelas pueden marcar una diferencia en los resultados de sus alumnos

atendiendo a cuatro categorías: las características de los alumnos que conforman el centro, los recursos, las características estructurales y las políticas y prácticas implementadas. El trabajo de Hittie (2003) profundiza en el profesor, por encima de otros elementos, como gestor clave de los resultados escolares.

Pese a la aparente falta de acuerdo en relación si a si el mayor peso recae en el sujeto o en el entorno escolar, no podemos dejar de llamar la atención sobre la importancia de los aspectos escolares en el desarrollo del riesgo y/o en su prevención. Las escuelas juegan un papel crucial en lo que a la experiencia escolar de los alumnos se refiere, y podríamos decir, que un mismo alumno en un tipo de centro podría ser catalogado de riesgo y sin embargo en otro, llegar a ser un alumno ejemplar. También han demostrado algunas investigaciones que el tipo de centro en el que se esté arrastra a los alumnos en su corriente. Es decir, si se trata de un centro con altos índices de abandono, los alumnos tienden a incrementar las tasas de abandono, cuando el centro se define por bajos índices de abandono, se perpetua esa bajada. Por ello Druian y Butler (1987) destacaban la necesidad de diferenciar entre aquellos factores sociales vinculados al riesgo y las condiciones de la escuela que inhiben o fracasan en su intento de procurar buenos aprendizajes a determinados alumnos. En este sentido y casi paralelamente en el tiempo al trabajo de Donelly (1987), la aportación sobre el riesgo que nos ofrecen Druian y Butler (1987), mira mucho más hacia las propias instituciones escolares como responsables del riesgo, que hacia las características estrictamente individuales de los alumnos. Autores como Druian y Butler (1987) y Harber (2008) consideran la responsabilidad de la escuela en los problemas de abandono que sufren los alumnos en riesgo, reconociendo que en muchas escuelas se produce el “síndrome del empuje” (push out sindrom), -o como denomina Román (2009) fuerza centrífuga-, que podríamos entender como las acciones u la omisión de ellas, que se producen en los centros porque muestran un comportamiento

pasivo y no hacen ningún esfuerzo para retener a sus alumnos, o al menos, entender sus dificultades, es lo que empuja al alumno hacia el abandono. La oferta educativa, que a veces se presenta como distante y ajena a los intereses y realidades de los alumnos puede entenderse como uno de esos empujones que la escuela descarga en sus alumnos para derivarlos hacia otras esferas de la vida.

Pese a divergencia teórica en la explicación del riesgo y el fracaso, en lo que si coinciden la mayoría de los investigadores sobre el riesgo escolar, es en la necesidad de identificación y detección temprana a través de lo que se han llamado factores de riesgo y en la prevención y actuación temprana (Alexander et al, 2001; Foster and Wellman, 2009; Martín et al. 2008). Se trataría de “acudir y actuar a tiempo” antes de que un problema incipiente de dificultad escolar progrese y se materialice en la realidad de una vida de fracaso escolar y quizás social.

1.1.2 Perspectiva contextualista

En los últimos tiempos se tiende hacia perspectivas de comprensión del riesgo escolar más amplias, como la que ofrece la de la exclusión, donde se amplía la visión del fracaso y se contemplan “contextos y entornos de riesgo” que sitúan al alumno en una posición de riesgo escolar, fruto de la interacción entre el propio sujeto y el contexto escolar y social en el que se desenvuelve. A esto, habría que sumar los propios riesgos que aporta la sociedad de incertidumbre e imprevisibilidad en la que nos encontramos, siendo denominada por algunos teóricos como sociedad del riesgo (Beck, 2000). Las coordenadas del riesgo, por lo tanto, quedan bien establecidas, pese a su grado de amplitud e incertidumbre. Contaríamos pues con un entramado de riesgo donde se interconectan relaciones políticas, económicas, sociales, ambientales y personales, de cuya fusión dependerá el mayor o menor grado de exposición al riesgo que cada cual soporte a modo individual. Debemos resaltar, como ya lo

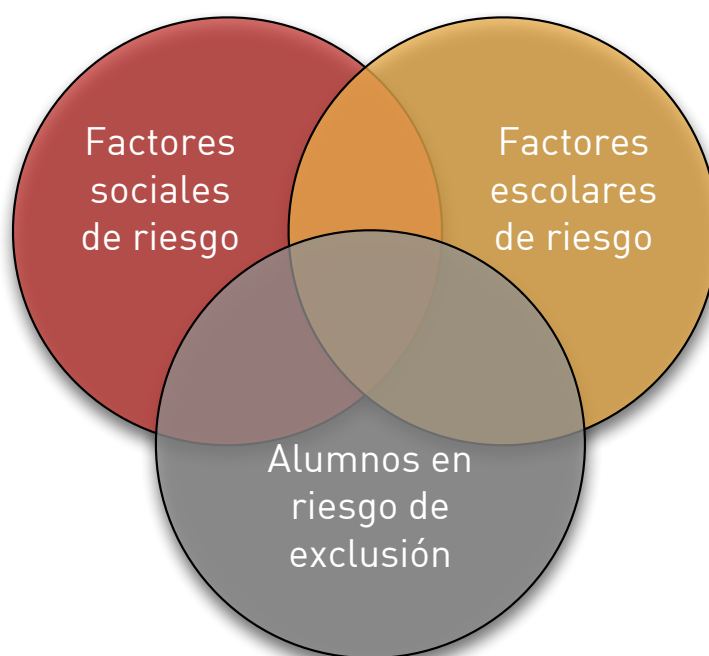
hiciéramos en un apartado precedente, los riesgos de estigmatización y las secuelas que se ocasionan en el alumno una vez éste ha sido catalogado con la etiqueta del riesgo o el fracaso (Oakes, 2000; Martínez, Mendizábal y Sostoa, 2009).

Este último esquema de análisis nos ofrece una comprensión del riesgo más compleja, y menos sesgada que aquella primera interpretación más empeñada en identificar alumnos en riesgo, que en comprender los contextos y situaciones en las que éste es producido. Cuando se toma una perspectiva unidimensional del riesgo, el análisis que se pueda hacer y las políticas para atajarlo presentarán un sesgo importante, por estar obviando y relegando factores de influencia situados fuera de la responsabilidad del propio sujeto.

En la literatura existente sobre los alumnos en riesgo de exclusión, se ha encontrado mucha información dirigida hacia el diagnóstico y la detección temprana de las situaciones de riesgo a través de listados de factores que se consideran precipitantes del riesgo escolar. Entre los factores que parecen situar al alumno ante una situación de vulnerabilidad y que podrían empujarlo hacia el fracaso escolar, se encuentran: la pertenencia a minorías étnicas, lingüísticas y culturales, el género, el nivel socioeconómico y cultural de las familias, las situaciones de pobreza, la pertenencia a familias monoparentales, la habilidad intelectual del alumno, la motivación, las estrategias de aprendizaje, el comportamiento en el aula, su adaptación a las tareas escolares, la trayectoria escolar previa, las bajas expectativas, problemas de absentismo, problemas de disciplina, repetición temprana, etc. (Druian y Butler, 1987; Westfall y Pisapia, 1994, Martín et al. 2008; Foster and Wellman, 2009). Es por lo tanto amplio el abanico de factores que pueden precipitar al alumno hacia su encasillamiento bajo la denominación de “alumno en riesgo”.

Autores como Lee y Burkam (2002) clasifican estos factores de riesgo en dos grandes grupos. Por un lado, encontraríamos los factores de carácter social, y por otro encontraríamos los factores de tipo académico, pero ambos vinculados a la perspectiva individual del riesgo. Dentro de los factores sociales entrarían todas aquellas situaciones vinculadas al origen étnico y familiar y a todas sus circunstancias, y bajo la categoría académica encontraríamos todo lo relativo a las vivencias y trayectoria escolar del alumno como a su disposición hacia la escuela y los aprendizajes.

Figura 2. Factores de riesgo



Este repertorio de factores vuelve de nuevo la mirada hacia el individuo como origen de los problemas, haciendo del riesgo un problema del individuo y eludiendo el resto de factores y relaciones que lo generan. Del mismo modo, deja en manos del sujeto la posibilidad de escapar a los efectos del riesgo y salir ileso de ellos. Es decir, pese a que los factores descritos sitúan al sujeto en una posición de riesgo, esto no quiere decir que irremediablemente el sujeto termine siendo un fracasado escolar o experimente la exclusión social. Ante

circunstancias de riesgo muy similares, hay sujetos que salen indemnes, mientras otros terminan viéndose atrapados por las redes del fracaso y la exclusión. Las teorías justifican este hecho, bajo el poder de lo que denominan “capacidad de resiliencia” (resiliency) del sujeto, que sería algo así como la habilidad de la persona para escapar de las amenazas contextuales. En el terreno educativo, la resiliencia se define como la capacidad del estudiante para superar las barreras culturales, económicas y sociales y alcanzar el éxito escolar logrando buen rendimiento (Cabrera y Padilla, 2004). Hay muchos factores que parecen proteger al alumno y ayudarlo a alcanzar sus metas académicas, incluyendo recursos internos como puede ser la autoestima y recursos externos como el apoyo familiar. Bynner (2000) sin recurrir directamente al término resiliencia, apela a ella cuando argumenta que pese a que hay circunstancias que colocan al sujeto en una posición de riesgo, el riesgo es algo dinámico, y su solidificación puede verse retada por factores de protección del sujeto, que pueden conducir a la persona en una dirección positiva. Entre los factores de protección del sujeto que lo alejan de los efectos negativos de la pobreza y la desventaja, se encuentran las altas aspiraciones de los padres y el compromiso de los profesores con la buena educación de sus alumnos. En esta línea encontramos el trabajo de Jessor (1993) quien enfatiza en la necesidad de descubrir los factores de protección de los sujetos que ayudarían a estos a desarrollarse de forma positiva y amortiguar los efectos de los factores de riesgo.

Parece quedar claro que los factores individuales están mediados por los factores familiares y contextuales. Por lo tanto existen circunstancias personales y familiares que ponen al individuo en una situación de riesgo. Ante estas condiciones, existirían conjunto de factores y características que podrían amortiguar y aminorar el riesgo. En este sentido deberían procurarse intervenciones encaminadas a fortalecer la capacidad del sujeto para escapar de sus factores de riesgo. Puesto que el resultado final dependerá tanto de las

condiciones de riesgo como de la capacidad del sujeto para resistir ante las mismas, su capacidad de resiliencia. Continuando con la idea de identificación de los factores de protección propuesta por Jessor (1993), autores como Luthar and Zelazo (2003) examinan ciertos factores a un nivel meso (relaciones familiares, grupo de amigos, escuela) que podrían ayudar al alumno a resistir ante los factores de riesgo circundantes. En este mismo sentido, Newman y Blackburn (2002) realizaron una investigación en Escocia sobre cómo se les puede ayudar a los jóvenes a generar habilidades de superación ante situaciones de riesgo. La ayuda quedaba circunscrita a factores de protección, como los que se exponen seguidamente, para ayudar a los jóvenes a generar resiliencia: fuertes redes de apoyo social, la presencia al menos de un apoyo paterno incondicional, una persona comprometida o mentor de fuera de la familia, experiencias escolares positivas, creencia en el propio esfuerzo, participación en una amplia gama de actividades extracurriculares que promuevan la autoestima y no ser excesivamente protector para que puedan desarrollar las habilidades de afrontamiento.

Cornelius-White, Garza and Hoey (2004) también desarrollaron un estudio encaminado a conocer los factores que influían en la probabilidad de lograr el éxito en la escuela secundaria, y encontraron que éstos estaban vinculados a características demográficas, rasgos de personalidad y satisfacción con la familia. En este estudio encontraron que el nivel educativo de los padres era el predictor más fuerte en la resiliencia de los alumnos. Este factor, especialmente el nivel educativo de la madre, también es destacado por los diferentes informes PISA y los documentos de la OCDE, como el factor más influyente en los resultados escolares y por otra serie de investigaciones (Román, 2009; Marchesi, 2003;).....meter más. Además estos autores (Cornelius-White et al. 2004) encontraron que altos niveles de motivación y de habilidad en los estudiantes, con independencia de los factores externos que puedan situarlos dentro de la categoría de riesgo de bajo rendimiento, parecen

situar al alumno dentro de la categoría de “alumnos académicamente invulnerables”. Las características personales, la actitud y la motivación representarían las armas de lucha contra las adversidades contextuales. Dentro de esos rasgos de personalidad, destacarían una evaluación positiva vinculada a su estatus académico en la escuela (self-efficacy), y un sentido del control sobre su éxito o fracaso académico. Por lo tanto los factores personales y los recursos medioambientales servirían para proteger y neutralizar los efectos que provocan los entornos de riesgo.

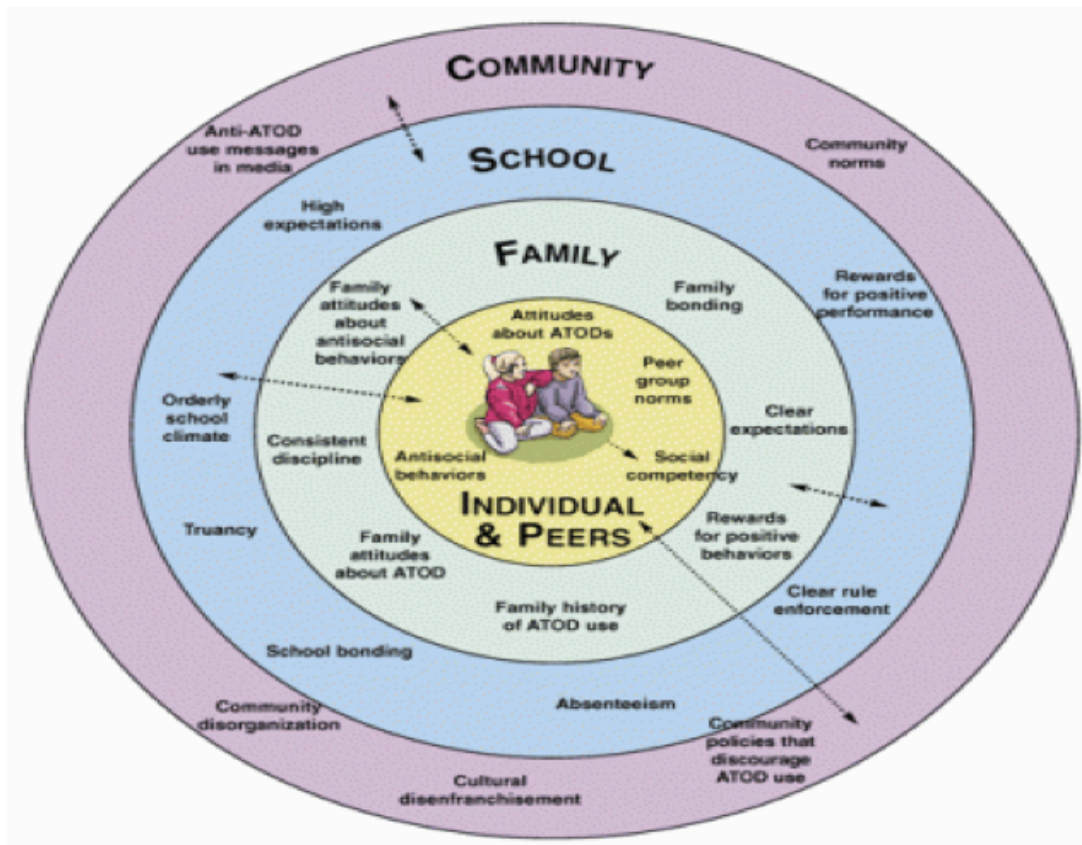
El planteamiento de aludir a entornos de riesgo, y no tanto y exclusivamente a alumnos en riesgo, estaría dentro de lo que Rumberger (2001) denomina perspectiva institucional para el análisis del riesgo. Desde esta perspectiva se entiende que el comportamiento de los individuos es moldeado por los contextos institucionales donde la persona se desenvuelve. Estas ideas están en línea con el pensamiento de Jessor (1993) y Bronfenbrenner (2005). Este último autor es bien reconocido por vincular las características de las personas con los entornos en los que se desenvuelven. Su teoría demuestra como el desarrollo individual está fuertemente influenciado por el entorno de la persona, que clasifica en cuatro niveles bajo lo que denomina “jerarquía de sistemas” (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema), en función de la proximidad al sujeto. El ser humano se desarrolla mediante un proceso de acomodación mutua a través del curso de vida, entre el propio individuo y las cambiantes características de los entornos donde el individuo se desenvuelve. Por lo tanto el proceso se ve afectado por las relaciones entre el contexto más próximo y el contexto más lejano que genera este (Bronfenbrenner, 2005). Por lo que el autor entiende que las características de la persona en cualquier momento de su vida, serán el resultado de la combinación entre los factores personales y contextuales a lo largo del tiempo. Pero lo contextual, no es el contexto real, sino el contexto según lo percibe el propio individuo: “condiciones contextuales concretas, han demostrado

conseguir diferentes tipos de desarrollo dependiendo de las características de los individuos que viven en ese ambiente” (Bronfrenbener, 2009:109). Entrando a definir cada una de las esferas de su sistema jerárquico las describimos como sigue:

1. **Microsistema:** es el nivel más inmediato en el que se desenvuelve la persona y comprende las actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo mantiene con los entornos en los que participa (Hogar, trabajo, amigos).
2. **Mesosistema:** comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa. Puede servir como ejemplo las relaciones que el alumno mantiene con la escuela, con su familia y con sus compañeros fuera del aula.
3. **Exosistema:** se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no participa directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona si está incluida. Podríamos tomar como ejemplo la red de amigos de los padres o el trabajo de la pareja.
4. **Macrosistema:** es el sistema más amplio, distante y externo, que no alude directamente a ningún ambiente en particular. Está referido a los marcos culturales, ideológicos o al sistema de creencias de la sociedad en la que vive el individuo, que afectan transversalmente a los sistemas de menor orden (microsistema, mesosistema, exosistema), imprimiendo en ellos cierto grado de homogeneidad, y a su vez de diferencia, en comparación con otros entornos sociales.

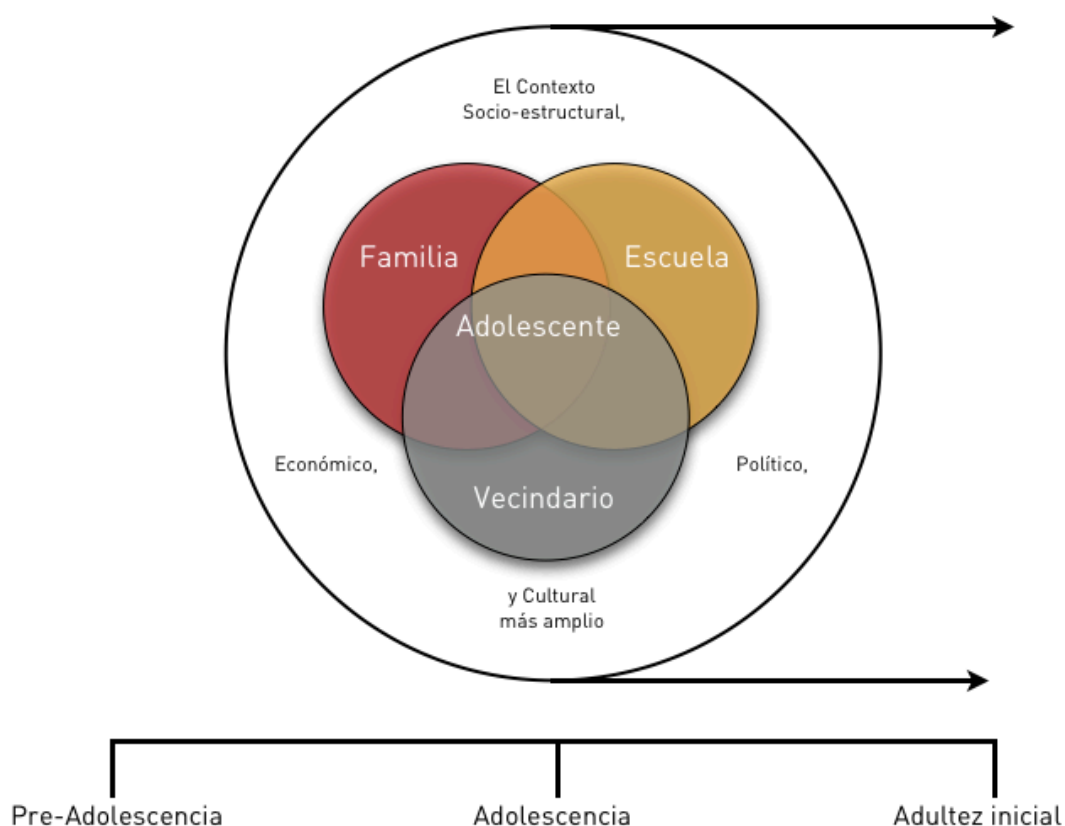
Por lo tanto, si se comparan los mico-meso-exo-macro sistemas de diferentes grupos sociales o minorías étnicas sería posible distinguir propiedades particulares de cada sistema social.

Figura 3. Representación de la teoría de Bronfenbrenner



Esta misma línea de pensamiento es la que expone Jessor (1993) cuando critica que se ha puesto mucho énfasis en desvelar los factores de alto riesgo que representan los individuos y sus familias y se ha realizado, por el contrario, poco esfuerzo, a describir los factores de alto riesgo que conforman los contextos en los que las personas se desenvuelven. Esta perspectiva, que él denomina ciencia del desarrollo del comportamiento, (Developmental Behavioral Science) muestra un interés en los contextos de riesgo y no exclusivamente en los individuos. El gráfico resultante de su planteamiento conceptual, comparte rasgos con el presentado por Bronfenbrenner anteriormente, por ser muy similar la teoría subyacente en ambos paradigmas.

Figura 4. Planteamiento de Jesse (1993)



El diagrama muestra que el adolescente está inmerso a su vez en tres contextos: familia, escuela y comunidad. Estas instituciones están interrelacionadas y a su vez mediadas por los contextos más externos que marcan la estructura social, política y económica del contexto más amplio donde se insertan estos. A esto, habría que añadir que la representación es dinámica y puede ir cambiando a lo largo del tiempo, y conforme vaya cambiando el adolescente, también cambiará su modo de relacionarse con las distintas esferas y a si mismo la interrelación de las propias esferas (Jesse, 1993).

1.1.3. A modo de resumen

Estos dos planteamientos teóricos nos sirven como referente para ampliar la mirada en relación al riesgo escolar. Nos posibilitan entender que el riesgo, no es algo exclusivamente del alumno, sino el resultado de un proceso dinámico, complejo, interactivo y acumulativo donde se interconectan e influyen mutuamente factores ubicados en diferentes esferas, con los que el alumno interactúa y ofrece una respuesta en función de su propia subjetividad y percepción de la situación.

El riesgo de reducir y simplificar tanto las situaciones de riesgo de los sujetos hasta el punto de hacerlos responsables únicos de su situación de exclusión o fracaso, repercute también en la simplicidad de las políticas diseñadas para hacerle frente, y al mismo tiempo, deja intactas a las instituciones donde el riesgo de fracaso es diagnosticado, construido y certificado. Como señala Escudero (.....), si el riesgo escolar existe para determinados sujetos es porque, además de que ese dato es incontrovertible por las múltiples evidencias y personalizaciones del mismo, no es independiente de la situación escolar en la que surge y donde se identifica y a la postre, se sanciona.

Hay que tomar conciencia y no perder de vista que el riesgo es un hecho relacional -y no exclusivamente un aspecto personal- que pone de manifiesto un desajuste entre un colectivo de alumnos y el orden escolar vigente. Es en la escuela con el conjunto de elementos, estructuras, relaciones, normas, códigos y modos de funcionar que la definen y le dan forma, donde aparece el riesgo de fracaso como resultado del propio juicio que la escuela emite sobre el alumnado, estableciendo sus progresos o estancamientos. El fracaso escolar es un continuo que se va fraguando con el tiempo y que es el resultado de un proceso de desencuentros entre un determinado orden escolar contra el que chocan muchos alumnos que no se ven reconocidos por la cultura escolar dominante (Martínez et al., 2009). Por todo lo expuesto, parecería más sensato

ampliar la mirada del riesgo y sustituir la denominación de alumnos en riesgo, fracasados escolares o inadaptados por la visión más amplia de alumnos en riesgo insertos en contextos y dinámicas de riesgo, y a su vez condicionados por los elementos de la sociedad del riesgo.

1.2. EL ENFOQUE ECOLÓGICO COMO MODELO DE ANÁLISIS DEL RIESGO ESCOLAR

Si se quiere avanzar desde la concepción simplista y sesgada del riesgo, que solo culpabiliza a las víctimas del fracaso, hacia otros planteamientos más amplios y eclécticos, debemos posicionarnos desde una perspectiva que contemple el carácter multidimensional, relacional e interactivo del riesgo, haciendo uso de lo que se han venido denominando enfoques ecológicos (Hizxon y Tizman, 1990; Escudero...) para analizar el riesgo escolar. O lo que otros autores denominan modelos multinivel (Marchesi, 2003) enfoques integrales o multidisciplinarios (Román, 2009) u holísticos (Sayed, 2009) que asuman la complejidad del fenómeno en su totalidad.

Como se ha venido exponiendo en este trabajo hasta el momento, los diversos estudios (Rumberger, 2001; Román, 2009; Martín et al. 2008.....) que han descifrado los factores de influencia en las trayectorias escolares y especialmente en las situaciones de riesgo que derivan hacia un camino de bajos aprendizajes, absentismo, desmotivación y finalmente abandono, han centrado su visión en dos tipos de factores: factores situados fuera del contexto escolar y factores situados dentro de la propia escuela. El planteamiento por el que nosotros apostamos, integra en su análisis las diferentes dimensiones y considera los factores extra e intraescolares, además de tener en cuenta las interacciones que se producen entre ellos y su carácter dinámico, considerando el fenómeno en toda su amplitud y complejidad. A la hora de acercarnos a la

comprensión y análisis de los fenómenos de vulnerabilidad y exclusión, debemos hacerlo desde modelos teóricos multidimensionales. Como ya hemos visto anteriormente las situaciones de exclusión escolar son el producto de múltiples factores, relaciones, dinámicas y desajustes (Escudero, 2006) entre diferentes estructuras. Usar una sola mira, una sola lente, para entender la exclusión sería reduccionista y ficticio. Por lo tanto en la perspectiva ecológica que proponen muchos autores (Martínez, Escudero, García y otros, 2004; Perrenoud, 1992; Hixzon y Tinzman, 1990; Rossi, 1994), se contemplan las siguientes dimensiones y elementos:

Bajo la perspectiva ecológica entrarían en juego cuatro grandes categorías de factores (Nieto Cano, 2004): actores organizativos y académicos de los centros escolares, factores personales y sociales del alumno y su familia, factores relativos a la comunidad donde reside el estudiante, y relaciones e interacciones entre todos los grupos de factores. Los elementos que quedarían recogidos de dentro de estos factores son los siguientes:

- En primer lugar entrarían en juego los propios aspectos personales y sociales de los estudiantes. Dentro de esta categoría encontramos los problemas de salud, discapacidades, tipo y lugar de residencia, situaciones de pobreza y escasez de recursos así como factores de tipo étnico o de género.
- Otro de los aspectos a tener en cuenta y con gran influencia en la vida del alumno, son las características de su propia familia. El tipo de estructura y composición familiar, el clima que se viva en el hogar, la cultura familiar y el valor que para ellos supone la escuela, junto con las situaciones de pobreza, alcoholismo o cualquier otro agravante.
- El tercero de los elementos sería la influencia que ejerce el grupo de iguales o grupo de pares sobre el propio alumno. En algunas ocasiones

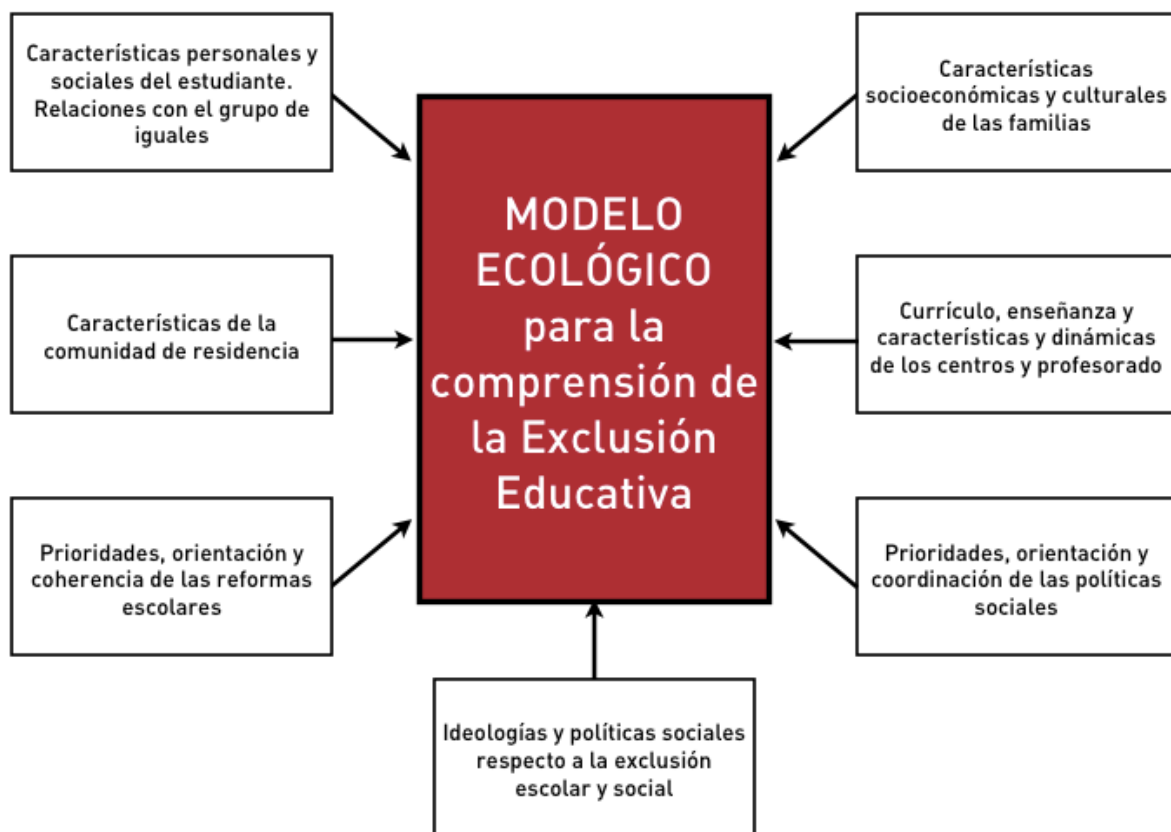
los amigos tienen una cultura anti-escuela tan arraigada, que ejercen presión sobre los demás para que fracasen en la escuela, llegando incluso a situaciones de delincuencia en los casos más extremos.

- Las características de la comunidad de residencia es otro factor que incide en las dinámicas de exclusión. Las consecuencias se dejarán notar especialmente si se vive en entornos empobrecidos, de bajo nivel cultural, donde el vandalismo, el alcoholismo y la drogadicción son caras comunes, y donde existe un declive económico amortiguado por ayudas de los servicios sociales.
- Otro entorno a considerar, es el propio entorno escolar. Hay que tener en cuenta el clima escolar, el grado de acoplamiento entre las necesidades del medio y las familias del alumnado y las respuestas del centro, las formas de organización y gestión del centro (ratios, agrupamientos, refuerzos, orientación, redes comunitarias...). Son muchos los elementos que se deciden en las escuelas, y cobran especial relevancia las decisiones organizativas y curriculares donde se ofrezca al alumno oportunidades reales para el aprendizaje, con un currículum rico y vinculado a sus vidas para incrementar su motivación.
- Finalmente, encontramos las políticas sociales y educativas que ordenan el sistema escolar y todos sus elementos relativos a los currículos, el profesorado, la formación, la evaluación. Políticas que deberán sumarse a las de carácter social para proteger a los más vulnerables y ejercer una mayor presión para frenar el avance de la desventaja y la exclusión en sus vidas.

Si tenemos en cuenta todos los elementos presentados y sus posibles modos de ser conjugados, estaremos mejor preparados para comprender las razones

del desacoplamiento escolar y las dificultades que muchos alumnos encuentran en sus trayectorias escolares. En la siguiente figura queda recogido de manera gráfica el modelo ecológico y los elementos que lo componen.

Figura 5. Modelo de Escudero



Continuando en el sentido marcado por la perspectiva ecológica encontramos en el trabajo de Román (2009) un buen referente a tener cuenta. Esta autora hace un desglose factorial de los elementos que inciden en los resultados escolares, y diferencia dentro de cada factor aquellos elementos que pertenecen al contexto escolar (endógenos) y aquellos que pertenecen a otra esfera como pueda ser la familiar o contextual (exógenos).

Tabla 1. Factores según Román (2009)

DIMENSIÓN	FACTORES EXÓGENOS	FACTORES ENDÓGENOS
Material / Estructural	- Nivel socioeconómico de la familia - Escolaridad de los padres y de adultos del hogar - Composición familiar - Características de la vivienda - Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo drogas, etc) - Origen étnico - Situación nutricional de los niños - Trabajo infantil y de los adolescentes	- Equipamiento-infraestructural escolar - Planta docente - Material educativo - Programas de alimentación y salud escolar - Becas
Político / Organizativa	- La estructura del gasto público - Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela - Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil - Políticas dirigidas al mejoramiento de las condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables - Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema	- Grado de descentralización del sistema escolar - Modalidad de financiamiento para la educación - Estructura del sistema educativo - Articulación entre los diferentes niveles de gobierno - Propuesta curricular y metodológica - Mecanismos de Supervisión y apoyo a los establecimientos - Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales - Articulación con otros actores extra educativos
Cultural	- Actitud, valoración hacia la educación - Pautas de crianza y socialización - Consumos culturales - Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar - Expectativas y aspiraciones - Capital cultural de las familias - Uso del tiempo de los niños y jóvenes	- Capital cultural de los docentes - Estilos y prácticas pedagógicas - Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos - Clima y ambiente escolar - Liderazgo y conducción

Finalmente y por poner un cierre al extenso número de tablas de factores elaboradas por los diferentes autores para comprender el problema del fracaso escolar, vamos a hacer mención al conjunto de niveles e indicadores que desde el modelo multidimensional nos proponen Marchesi y Pérez (2003) para comprender las dificultades escolares y el fenómeno del fracaso. En este momento solo haremos mención a los factores para, a lo largo del recorrido de este trabajo, procurar un mayor grado de profundidad en cada uno de ellos.

Figura 6. Niveles e indicadores para comprender el fracaso, adaptado de Marchesi y Pérez (2003)

SOCIEDAD Contexto económico y social	AULA Estilo de enseñanza
FAMILIA Nivel sociocultural Dedicación Expectativas	ALUMNO Interés Competencia Participación
SISTEMA EDUCATIVO Gasto público Formación e incentivación de los profesores Tiempo de enseñanza Flexibilidad del currículo Apoyo disponible a centros con alumnos con mayor riesgo	CENTRO DOCENTE Cultura Participación Autonomía Redes de cooperación

Hay que tener muy en cuenta que a veces, el que se genere un entorno más propicio para el riesgo depende de cómo interactúan todas las características conjuntamente, y sin embargo, quizás cada uno de los factores de forma

aislada y de modo individual, no llegaría a implicar riesgo alguno (Rumberger and Lim, 2008; Rué, 2008). Podemos ilustrar esta idea de que ningún factor por si solo puede derivar en situaciones de riesgo a través del siguiente relato de un alumno llamado Thurston Nesbit, que pese a tener nombre extranjero y haber estudiado en otro sistema educativo, podría claramente ser uno de los alumnos que podemos encontrar en nuestros centros escolares:

“Nada ni nadie es única y exclusivamente el culpable de la penosa educación de Thurston Nesbit. Ni sus profesores. Ni sus orientadores. Ni su madre. Ni él mismo. Pero en esta historia de abandono de la educación secundaria, tampoco se encontrarán héroes. En cambio, hubo excusas, se perdieron oportunidades y hubo grietas lo suficientemente amplias como para tragarse a un niño y su futuro....En el mundo del abandono escolar en educación secundaria, Thurston es un clásico. Ansioso en la educación infantil. Se quedó rezagado en la escuela primaria. Se saltaba las clases en la escuela media. Malas notas en educación secundaria. Abandonó a los 17 años” (Kollars, 1998, citado en Rumberger, 2001).

Con el riesgo escolar, ocurriría algo similar a lo que Rué (2008) describe en relación al absentismo. El autor expresa que el absentismo es el resultado de un proceso dinámico y heterogéneo, socialmente interactivo, fruto de la correlación de factores de diversa índole (personal, familiar y escolar) que se insertan en la biografía del individuo y que evolucionan hacia nuevas situaciones. Por ello destaca que no todas las situaciones de riesgo por condiciones sociofamiliares acaban configurando trayectorias de absentismo, ni todas las causas que provocan el absentismo pueden achacarse a condicionantes sociales y familiares. No son procesos lineales, ni matemáticos. Y en este punto volvemos a reincidir en el fenómeno de resiliencia tanto individual, como quizás también institucional, escolar. Por qué no pensar que

aquellas escuelas con una composición social de alumnos desaventajados que son capaces de lograr resultados satisfactorios con los mismos recursos que el resto de centros, lo que han desarrollado es una fuerte capacidad de resiliencia para combatir la embestida de la amenaza contextual y personal de sus alumnos. Saben cómo orquestar los elementos del centro adecuadamente para ofrecer la mejor respuesta pedagógica a sus estudiantes, por lo tanto, sus resultados positivos irían en contra de lo previsible en función de la composición social de sus alumnos. En estos casos podríamos hablar de escuelas efectivas como se vienen llamando o por qué no de un fenómeno de resiliencia escolar.

No se trata de cómo funcionan los factores de forma aislada sino de cómo se va moviendo el engranaje que conforma la relación de cada uno de esos factores. Incluso avanzando un poco más en profundidad en esta línea de entender el riesgo escolar de forma global, encontramos los trabajos de Perrenoud (2002) quien concibe el fracaso escolar circunscrito a los propios entornos escolares. El fracaso sería el resultado de la combinación de muchos procesos (normas, valores, proceso de enseñanza, evaluación, gobierno de los centros...), llegando a explicar que es el producto de la confrontación entre la cultura escolar y la cultura del propio alumnado.

Lo que ocurre en la escuela tanto anterior como actualmente es que, los alumnos, procedentes, en general, de una cultura muy distinta de la cultura académica, manifiestan su reacción frente a esa escuela y su cultura en forma de “desapego”, de “desafección”, lo que se traduce en reacciones de pasotismo, de absentismo, de provocación y, en ocasiones, en situaciones conflictivas – generalmente amplificadas por los medios de comunicación (García y Alba, 2008).

Debemos advertir que hay procesos sociales de mayor envergadura que también están dejando notar su incidencia en los contextos escolares y en su mayor probabilidad de riesgo. Como señala Tezanos (2002) el nuevo tipo de sociedad que ha surgido tras la revolución tecnológica ha modificado las formas de trabajar, de estudiar, de enseñar, de comunicarnos de interactuar y de pensar, con lo cual, se han modificado nuestras formas de ser y de estar en la sociedad. Nos estamos refiriendo a los movimientos sociales que a gran escala están produciendo una dualización de la sociedad (Tezanos, 2001; Guarro, 2005) y que fruto de esta división social están provocando que centros públicos ubicados en determinadas zonas estén siendo víctimas de un proceso de guetización escolar (Moreno Yus, 2008). Se establecería una línea divisoria desde la que configurar los extremos inclusión-exclusión, integrado-excluido, atendiendo al grado de disfrute de la persona de los derechos sociales, educativos, políticos, laborales y económicos característicos del estado de bienestar (Tezanos, 2001). Además, el nuevo modelo de sociedad, no solo configura procesos de exclusión que generan importantes fracturas sociales, sino especialmente trayectorias personales de exclusión de muy diversa índole (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Sin embargo, estas trayectorias de riesgo y el fenómeno de la guetización escolar, son una realidad casi inexistente en la mayoría de centros de carácter privado –y en menor grado privado-concertado-. Este tipo de centros, fruto de la mercantilización de la educación, son elegidos por los padres de mayores recursos económicos, por lo que la composición social de sus alumnos es de clase media y media alta, presentando una menor probabilidad de convertirse en entornos de riesgo, y mucho menos aún en centros gueto. La investigación avala esta aserción cuando concluye argumentando que no hay duda de que el status socioeconómico y cultural tanto del alumno individualmente como de los centros al completo influyen en los resultados escolares (Martín et al., 2008; Mortimore et al. 1988; OECD, 2004; Marchesi, 2003). Es a su vez destacable que los centros gueto, al igual que la exclusión social, tienen un carácter zonal, es

decir, se localizan en determinadas áreas geográficas, donde el contexto sociocultural no solo influye en los resultados de los alumnos, sino también en la cultura de la escuela, en las relaciones de los profesores con la familia y los alumnos, en la organización y en el funcionamiento de la escuela (Marchesi, 2003:15).

Existe una clara relación entre el estatus sociocultural de la escuela y el aprendizaje de sus estudiantes (Haarhr et al. 2005), a este fenómeno se le denomina “efecto composicional” (Marchesi, 2003). El efecto composicional no es otra cosa que la influencia que ejerce la composición social de los alumnos del centro en el establecimiento de expectativas, la cultura del centro, las relaciones y en definitiva en los resultados de aprendizaje. Por esta influencia composicional es por la que diferentes autores (Martín et al. 2008; Marchesi, 2003) apelan a la necesidad de que las políticas educativas distribuyan a los estudiantes entre los centros de manera que se reduzca la disparidad sociocultural entre centros y equilibren la composición social del alumnado entre los centros de una zona. Se necesita un compromiso de los gestores escolares para establecer normativas que eviten la excesiva concentración de homogeneidad de estudiantes en la misma escuela, como está ocurriendo actualmente.

Es por esta razón que Montané et al. (2009) destacan que el fracaso escolar tiene una distribución social y se asocia y concentra en la escuela pública, que es la que recoge al alumnado con mayores dificultades. Este bucle, que se retroalimenta entre el fracaso escolar y la privatización, provoca la concentración de alumnos problemáticos en la red pública, llevándola a su deterioro, y éste conduce a la fuga de los mejores alumnos –con capacidad económica familiar– hacia la red privada, provocando la recursividad del proceso (Montané et al., 2009: 5). Otras investigaciones (Calero, 2006; Marchesi, 2003) también destacan que es la escuela pública la que mayores dificultades

presenta para lograr buenos rendimientos académicos porque en ella se concentran los colectivos más vulnerables ante el fracaso escolar y los sectores de población más desfavorecidos, como son los inmigrantes y alumnos de menores rentas.

Los datos sobre las elevadas tasas de fracaso de nuestro sistema escolar provocan una alarma social que está movilizando a los familiares, preocupados por la educación y el futuro de sus hijos, que entienden que lo que está fracasando es la escuela pública, con lo cual, se está produciendo una huida de muchos hijos de clase media hacia la enseñanza privada. Así se ha generado un ambiente de competitividad entre la enseñanza pública y privada, influido por las políticas neoliberales, que está provocando dinámicas de movimiento entre escolares que huyen de la enseñanza pública hacia el sector privado buscando los beneficios, de una enseñanza, que suponen de mayor calidad por las mejores calificaciones que ofrece y mayores posibilidades de acceso a la universidad (Feito, 2002). Es cierto que la crítica social se está cebando en la escuela pública y que muchos de los males que la aquejan son reales, como sus altos índices de fracaso, desenganche escolar, absentismo y problemas de convivencia. Este descrédito de la enseñanza pública, es razón más que suficiente para mover a las clases medias hacia la enseñanza privada, buscando, como señala Escudero (2006, realidades) beneficios colaterales para sus hijos de este tipo de educación, así como alejarlos de relaciones consideradas como “no positivas” con alumnado inmigrante, gitano, con necesidades específicas de apoyo educativo, etc., cuya presencia es mayor en el sistema público. Los padres quieren evitar el contagio social de sus hijos de clase media-alta con las conductas de los hijos de clase media-baja, lo que Feito (2002:122) describe como poner a sus hijos a salvo de la contaminación con la forma de vivir de las clases bajas.

De este modo, estamos asistiendo a una nueva realidad, donde los centros públicos, y más concretamente aquellos ubicados en barriadas pobres o marginales, se están convirtiendo, en un lugar de beneficencia pública en la que la mayor parte de los alumnos pertenecen a minorías étnicas estigmatizadas y a los grupos de menos nivel socio-educativo (Feito, 2002). Nos encontramos con algunas escuelas públicas, donde su alumnado se compone solo de los hijos de aquellas familias que no tienen recursos para pagar una educación “más cara” a sus hijos, bien sea a través de la educación privada-concertada o la privada. Este tipo de centros están, sin quererlo, convirtiéndose en reductos, que se componen exclusivamente de los alumnos que otros centros no quieren y a los que además este tipo de alumnos no tendría acceso por diferentes razones.

La realidad de las escuelas gueto también fue estudiada por Jean Anyon (1997), quien entendía que la concentración de pobreza y de aislamiento que sufren estos centros, llegando a situaciones de hipersegregación, es el fruto de las relaciones de poder y de decisiones políticas. Del mismo modo reconocía que para que el cambio educativo en los centros pobres tenga éxito, este deberá ser parte de un cambio social de mayor envergadura, pero esta autora pone el énfasis en el nivel meso para realizar cambios a nivel de centro en el liderazgo, la formación del profesorado, etcétera.

Es incuestionable, que esta configuración de escuela pública a la que estamos aludiendo, encuentre mayores dificultades para lograr un rendimiento satisfactorio en sus alumnos. Autores como Lupton (2005), ponen de manifiesto las mayores dificultades a las que tienen que hacer frente las escuelas situadas en entornos deprimidos cuyo alumnado proviene de áreas en desventaja. Lupton (2005), destaca las dificultades para atraer y mantener al profesorado en estos centros “con mala fama y bajo rendimiento” debido a las presiones a las que este está sometido, la falta de expectativas, la necesidad de prestar

atención a diferentes problemas más allá de los propios de enseñanza-aprendizaje, y la ausencia de una mayor dotación de recursos. Incluso el profesorado de este tipo de centros menciona la necesidad de ofrecer a los alumnos un cierto afecto y cuidado de tipo materno, por vivir en un ambiente cargado de emotividad, donde su trabajo se puede acercar al de un trabajador social.

Llegados a este punto, y tras el análisis realizado sobre los alumnos en riesgo de exclusión, hemos de destacar que esta categoría sirve en este trabajo para designar a una parte del alumnado que es derivada hacia los programas de diversificación curricular, objeto de investigación de esta obra. Los alumnos en riesgo son aquellos que a pesar de presentar dificultades escolares, éstas todavía no se han traducido en secuelas radicales y definitivas de exclusión escolar y educativa (Portela, 2004, VIII congreso). Por lo tanto, los alumnos vulnerables son provistos de una serie de segundas oportunidades (entre ellas el PDC), dispuestas para paliar, compensar o reestablecer aprendizajes que deberían haberse logrado en etapas previas de su escolarización ordinaria, pero que debido a la influencia de distintos factores, el alumno se presenta un alto riesgo de no alcanzarlos (Portela, 2004,ibid). Los alumnos que terminan siendo derivados a PDC es porque tras su pertinente evaluación por parte de los centros, han sido englobados bajo la categoría de alumnos en riesgo. Pero la mera clasificación no es suficiente para entender el riesgo y se debe indagar en los procesos y trayectorias vitales que han dado lugar a que el riesgo se manifieste en mayor o menor grado. El riesgo se gesta en distintas esferas y es desde todas ellas desde las que debe ser estudiado y abordado.

Bajo esta perspectiva, el riesgo escolar sería la expresión de un desajuste, desencuentro o desacoplamiento entre los factores personales y los factores organizacionales de la institución escolar. El sistema educativo no facilita por igual, a todos los grupos sociales, un buen ajuste al sistema, con lo cual, se

producen dos consecuencias inmediatas, el bajo rendimiento académico de algunos grupos sociales en la ESO y un sesgo antiacadémico presente en muchas de las elecciones que hacen los jóvenes dentro del sistema que les dificulta o imposibilita la continuidad en el sistema (Calero, 2006).

Como se trata del resultado de un proceso de interacción dinámico, se puede trabajar de cara a favorecer un mejor ajuste entre las necesidades, expectativas y condiciones del alumno y las formas en las que se ofrecen las oportunidades escolares. Se trata de buscar los puntos de encuentro entre la oferta escolar y las características del alumno, y no entender el riesgo como un estado inamovible. Para contribuir a esta causa, se ponen en marcha todas las medidas de atención a la diversidad, abarcando desde las más ordinarias como la repetición de curso hasta los programas más especiales como la diversificación curricular, que aunque se presentan en forma de oportunidad de reengancharse al sistema escolar, aparecen de forma tardía y pueden encontrar extremadamente compleja la tarea de afrontar los desfases acumulados, autoestimas desgastadas y férreas situaciones de desenganche escolar (Martínez et al, 2009).

El riesgo engendra fracaso y el fracaso escolar se vincula a la exclusión social. La exclusión social y la exclusión escolar son dos fenómenos estrechamente relacionados, que en muchas ocasiones se ven reforzados mutuamente (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009; Zay, 2005; Escudero, 2006; Marchesi, 2003). Es por esta ligazón que en los siguientes apartados vamos a intentar describir lo que se entiende por exclusión social y qué relación guarda con la exclusión escolar.

2. EL ENFOQUE DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL COMO MARCO DE REFERENCIA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR

Asumiendo un modelo ecológico, el riesgo escolar debe ser contemplado desde una postura relacional y multidimensional, donde el enfoque de la exclusión social se presenta como una posible forma de análisis del mismo por la relación que ambos conceptos mantienen. La utilización del marco de la exclusión para el análisis del riesgo escolar ya ha sido defendida por diferentes autores en otras investigaciones previas (Klasen, 1999; Escudero, 2005, 2006; Escudero, González y Martínez, 2009; Susinos y Parrilla, 2004; Nieto Cano, 2004; Portela, 2004; Zay, 2005)

El fracaso escolar se vincula con la exclusión social por una doble vía. Puede ser considerado la causa de la exclusión social o también la consecuencia de la misma. De ahí la importancia de la educación como elemento a potenciar para contribuir a evitar las situaciones de exclusión social y para ayudar a salir de ellas a aquellos que ya la sufren. El reconocimiento social de la importancia de la educación se justifica por la trascendencia que este derecho tiene en la formación de la ciudadanía y en su contribución a la creación de un modelo de sociedad aceptable y cohesionada, donde se avance hacia la justicia y la democracia para el desarrollo del bienestar social y cultural. (sin subrayados). Situaciones de marginación social, exclusión, privación de ciertos bienes, pobreza, precariedad se entienden como factores de riesgo que pueden producir el fracaso escolar, pero a su vez, también pueden ser el reflejo del propio fracaso escolar. Por lo que estas situaciones pueden ser tanto antecedentes como consecuentes del fracaso escolar.

La férrea correlación existente entre las situaciones de pobreza y de privación socioeconómica con las dificultades escolares y el fracaso escolar parece estar bien avalada por la investigación (Raffo et al. 2006; OCDE, 2010; Escudero, 2006). El rendimiento académico y la pobreza parecen ser dos conceptos interconectados por una doble vía. Los jóvenes que viven en condiciones de relativa pobreza tienen mayor probabilidad de obtener bajos resultados académicos que aquellos que viven en situaciones de mayor bienestar económico e igualmente aquellos que obtengan bajos resultados académicos tendrán mayor probabilidad de experimentar la pobreza. (Raffo et al, 2006). Pero aunque la situación socioeconómica tenga peso en los resultados escolares, parece ser el nivel educativo de los padres el que tiene un efecto fuerte y persistente a lo largo de toda la escolarización previa a la obtención del título (Watson, 2009; Fernández Enguita et al. 2010, Calero, 2007; Román, 2009). A mayor nivel educativo de los padres, menor será el riesgo de padecer fracaso escolar. Por lo tanto resulta ser más decisivo en los resultados escolares el nivel educativo de los padres, que los recursos familiares. De este modo, un niño pobre cuyos padres tengan un buen nivel educativo podrá obtener mejores resultados escolares que uno de familia con mayores recursos económicos pero con unos padres de escaso nivel formativo. El informe de Fernández Enguita et al. (2010), corrobora esta idea. En dicho informe, se da cuenta de cómo tres cuartas partes del alumnado que abandona el sistema educativo antes de finalizar la escolaridad obligatoria, son hijos de padres sin estudios o que como máximo tiene la escolaridad obligatoria, y considerando en conjunto los riesgos de abandono temprano y fracaso, afectan al 60% de los hijos de padres sin estudios y al 20% de los hijos de padres con estudios superiores. Por este motivo el fracaso escolar parece tener un perfil de alumno de bajos recursos económicos, con familiares de escaso capital cultural y suele pertenecer a minorías étnicas (Román, 2009; Calero, 2006; Escudero, 2006) Ante estos datos se está en posición de afirmar que el fracaso escolar resulta ser un fenómeno desigualmente repartido, que no afecta a todos los tipos de

alumno por igual. Parece ensañarse más con aquellos colectivos de alumnos que más necesitarían sacar provecho de los beneficios que reportan las altas cotas de logro escolar.

Como venimos exponiendo, existe un cierto perfil de alumno, que por cuestiones personales y culturales tiene dificultades de adaptación al entorno escolar, y a su vez, los centros escolares parecen estar cegados para ver o inermes para actuar ante tales dificultades, por lo que no son capaces de ofrecer una respuesta adecuada. Quizás sea esta la razón por la que ciertos autores consideran que la escuela (Teseo et al, 2007; Watson, 2009) realiza una funesta labor para alterar la distribución de los resultados educativos entre los diferentes grupos sociales, y contribuye a perpetuar la desigualdad social. Ocurre por lo tanto, que a lo largo de los años de escolarización la distancia en el rendimiento entre los estudiantes ricos y pobres se amplían. Por lo que la experiencia escolar exacerba, en lugar de corregir, las desigualdades iniciales en la distribución del rendimiento escolar (Teseo et al, 2007).

Fruto de esta doble dificultad adaptativa, por un lado de los alumnos y por otro de las propias instituciones, se generan las situaciones de riesgo, que resultan en fracaso cuando ninguna de las dificultades puede ser superada. No es menos cierto (aunque si está menos documentado) que muchos docentes y centros se ven impotentes para compensar o superar las barreras que dificultan el éxito escolar, y que se vinculan a las condiciones materiales y culturales en las que viven fuera del centro escolar. Además, los docentes debido a varias razones, y entre ellas, el descrédito social y el ataque permanente de los políticos y medios de comunicación sobre los malos resultados escolares y las constantes reformas, presentan síntomas de baja moral y con poca energía (Kamler y Comber, 2005). Evidentemente esta situación profesional de los docentes no coadyuva en la lucha contra la exclusión escolar. Otra dificultad más añadida a la labor docente, en nuestro

contexto nacional, es el problema identitario (de descrédito) que supuso para los profesores de Instituto, acostumbrados a preparar para el acceso a la universidad, el asumir la docencia de una etapa de escolaridad obligatoria como la ESO (Bolívar, et al. 2005).

2.1. DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL A LA EXCLUSIÓN SOCIAL

2.1.1. Teorías de la reproducción social

En relación al fracaso escolar podemos decir que es un concepto difícil de definir y aún más difícil es descifrar su etiología. Existen varias corrientes desde las que se ha intentado dar una explicación al fracaso, para determinar los mecanismos generadores del mismo y desenmascarar sus causas (Eurydice, 1994). De algunas de estas corrientes se ha dado cuenta en el texto precedente y de otras se continuará aludiendo en los siguientes apartados con mayor o menor grado de profundidad en función de los intereses de este trabajo.

1. **Factores individuales como causa del fracaso.** Corriente genética y corriente psicoafectiva. Fracaso como deficiencias intrínsecas del individuo y como problemas de adaptación al entorno escolar en los momentos de ruptura con la familia.
2. **Carencias socioculturales.** Los alumnos que provienen de medios “desfavorecidos” no disponen de la base cultural necesaria para triunfar en la escuela.
3. **Sociología de la reproducción.** Insisten en las funciones de selección y reproducción de la institución escolar. La escuela se considera un

aparato ideológico del estado para reproducir las relaciones de clase.

4. **Relación con el saber.** El entorno social y cultural actúa a través de las interpretaciones y construcciones personales del individuo. Es el propio individuo el que da un sentido a su historia singular, y el que marca su relación con el centro escolar y cómo esta es vivenciada.
5. **Corriente interactiva.** El fracaso como fruto del juego de interacciones que se producen en el aula. En esta corriente tienen influencia las expectativas de los docentes sobre el alumnado, las prácticas de evaluación, y las condiciones de aprendizaje. A esta aproximación se le llama ecológica.

En este apartado vamos a prestar atención a la corriente sociológica. Para entender y explicar las razones del fracaso escolar, la sociología de los años sesenta y setenta, centró mucho su atención sobre la influencia de los factores socioeconómicos en la escuela, y de ahí surgió una fuerte corriente sobre las teorías de la reproducción (Bourdieu; Bowles y Gintis, 1976; Passeron....) que criticaban la función de reproducción social que ejercía la escuela. Desde esta perspectiva se entendía que la escuela imponía la cultura dominante, y modelaba a los alumnos de acuerdo a los intereses de la clase dominante. El desarrollo de las escuelas de los Estados Unidos no ha fomentado la igualdad, sino que ha estado más preocupada de formar a trabajadores disciplinados y habilidosos para el mercado de trabajo y de este modo perpetuar mecanismos de control social que ayudaban a mantener la estabilidad política (Bowles, 1976). El mismo autor reconoce que la escuela se convirtió en el lugar perfecto para preparar a la gente para el trabajo en las fábricas enfatizando en la disciplina, en la puntualidad, en la aceptación de la autoridad y en la rendición de cuentas del propio individuo. De este modo las relaciones sociales en la

escuela reproducían las relaciones sociales en el lugar de trabajo y esto ayudaba a la gente joven a adaptarse a la división social del trabajo.

Es tan fuerte el control social de la escuela, que también refuerza otros aspectos de la socialización familiar. Las aspiraciones y las expectativas de los estudiantes y los padres relativas al tipo y la cantidad de escolarización están fuertemente vinculadas con la clase social. Las expectativas de los profesores, la guía de los orientadores y de los administradores de la escuela, normalmente refuerza aquellas de los estudiantes y los padres. La escuela a menudo motiva a los estudiantes a desarrollar aspiraciones y expectativas típicas de su clase social, incluso si los chicos tienden a tener otro tipo de aspiraciones “desviadas” (Bowels, 1976: 37).

Por otro lado y prestando atención al tipo de conocimiento que se prima en las instituciones escolares, según Whitty (2001) encontraríamos el por qué del fracaso escolar en los estudiantes de clase obrera. Siguiendo su planteamiento, el fracaso de estos alumnos no sería debido al déficit cultural y material que tienen en los hogares, sino que estaría vinculado con el poder que tiene la clase media para definir el conocimiento que se considera válido y el modo en que es evaluado su logro. Ligada a esta idea Musgrove (1979) nos habla de la cultura de clase y los valores, y explica que mientras en la escuela se ofrece una cultura de clase que representaría a la clase media (por los valores que encarna el profesorado, el currículo y el cómo se desarrolla la situación), los chicos de clase obrera, en este mismo entorno escolar y por contraste, encuentran la escuela un lugar hostil y alienador. Esa situación refuerza el rechazo a la escuela por los chicos de clase obrera y su consecuente disidencia. Se podría decir que las familias de clase media tendrían una subcultura pro-escuela, mientras que las de clase obrera tendrían una subcultura anti-escuela.

Por los motivos expuestos Musgrove (1979: 34) justifica que: “la escuela es una institución de la clase media en donde el fracaso de los chicos de clase trabajadora está prácticamente garantizado”. Parte de este legado aún sigue vigente en nuestros días aunque con menor vehemencia y así se manifiesta en algún documento de la Unión Europea cuando exponen que tras “el análisis estadístico revela una variación en la amplitud del fracaso escolar según de qué medio social se trate y demuestra que el fenómeno viene a afectar generalmente de forma más clara a los sectores socialmente “desfavorecidos” (Eurydice, 1994).

Por estos complejos mecanismos, la escuela ha seguido reproduciendo la desigualdad y la estructura de las clases sociales de generación en generación. Con lo cual, la escuela se convertía en parte de un sistema que reproducía y perpetuaba las desigualdades de la sociedad. Así en lugar de facilitar la integración y el aprendizaje de aquellos alumnos con distinto capital cultural mediante un reconocimiento de su propia cultura, los estigmatizaba y segregaba como sujetos incapaces para poder aprender. Estos procesos escolares negaban la educación a los hijos de las familias más pobres que tras fracasar sucesivamente en el sistema terminaban por desertar e incorporarse a empleos precarios, que no hacían otra cosa que cerrar el círculo de la reproducción social en el que la escuela los canalizó. Sin embargo, la escuela excusaba el fracaso de este colectivo de alumnos más vulnerables y excluidos, en su incompetencia personal y en las dificultades que les imprimía su situación sociocultural familiar y contextual para la adquisición de los aprendizajes.

2.1.2. Corriente de la exclusión social

Sin embargo, pese a la probada influencia de los aspectos socioeconómicos y culturales de la familia en el rendimiento escolar, no se puede achacar el fracaso a un solo factor y pensar que las escuelas nada tienen que hacer frente

a esta problemática. En este giro conceptual es donde entra en juego la perspectiva de la exclusión para la comprensión de la realidad escolar en un mayor grado de amplitud. La perspectiva de la exclusión, viene estando de moda desde hace algunos años (Tezanos, 2001) y hoy sigue estando muy presente en la mayoría de los estudios que se realizan sobre el riesgo de fracaso escolar, abandono y de exclusión educativa en general (Bynner, 2000; Evans, 2000; Zay, 2005; Escudero, 2009).

Para comprender y explicar el fracaso escolar, como ya se ha constatado, se pueden encontrar pluralidad de enfoques y respuestas que aducen como explicación a factores de tipo social, cultural, escolar, político y personal, y en muchos casos, a las interconexiones que se producen entre ellos. Escudero (2009) apuesta para la interpretación de la exclusión educativa como un fenómeno estructuralmente construido que se genera y sanciona dentro de un orden escolar determinado, y que se encuentra ligado a procesos más amplios de reproducción escolar de las desigualdades sociales, económicas y culturales de origen del alumnado. Por ello el paradigma de la exclusión social se presenta como un marco apropiado para el análisis de las realidades escolares.

Ante la tupida red de factores que afectan al rendimiento escolar y la plétora de nefastas repercusiones del fracaso escolar, surge la necesidad de armonizar propuestas de intervención y mejora desde los ámbitos social, político, económico y educativo para atajar el problema del fracaso y prevenir de dificultades sociales de mayor envergadura. El paradigma de la exclusión social, se presenta, de gran utilidad para acercarnos al estudio de las situaciones de vulnerabilidad escolar y para el diseño de políticas educativas y sociales encaminadas a combatirlo. Muestra de ello se puede encontrar en la mayoría de las políticas nacionales y europeas que preocupas por los problemas del bajo rendimiento, el fracaso y el abandono, proponen medidas de afrontamiento desde la perspectiva de la exclusión social y la armonización

de actuaciones desde diferentes esferas y agentes sociales. Podemos partir del año 1992 donde las comisiones europeas, preocupadas por el problema del fracaso escolar y sus repercusiones sociales, se reunieron en Portugal, donde comenzaron con una con la reflexión y puesta en marcha de políticas bajo la denominación de lucha contra el fracaso escolar. En Inglaterra, en el año 1997, se creó la Unidad para la Exclusión Social (Social Exclusion Unit, SEU) dirigida a abordar los problemas de grupos específicos como gente joven no escolarizada, sin empleo ni formación, exclusión escolar, absentismo, etc. La unión Europea tres años mas tarde, en el año 2000, a través de la cumbre de Lisboa, también estableció la pobreza y la exclusión como el centro de la política social, encomendando a los países implicados la elaboración de planes de acción bianuales. Y así sucesivamente se han venido creando hasta nuestros días, instituciones y planes, tanto nacionales como internacionales, para combatir los problemas escolares y la exclusión social.

Es importante no perder de vista la necesidad de la sinergia de fuerzas desde distintos frentes para combatir el fracaso y promover la equidad real, porque como recuerda Viñao (2001), es un contrasentido el intentar elaborar políticas educativas que pretendan la comprensividad y la igualdad de oportunidades, sin actuar al mismo tiempo sobre los mecanismos sociales y económicos que generan la desigualdad.

Por lo tanto el paradigma de la exclusión social está siendo aplicado tanto para el análisis como para el diseño de las actuaciones del riesgo y la vulnerabilidad escolar. Es destacable a este respecto la contribución teórica de A. Sen, quien coloca a las capacidades como elemento central para el desarrollo personal, económico y social. De ahí se desprende la importancia que juega la educación como espacio para el desarrollo esas capacidades y el capital cultural de sus alumnos, para equiparlos con aquellas competencias que le permitan participar de la sociedad y vivir dignamente. En publicaciones monográficas

resultantes de proyectos de investigación avalados por CREATE (Consortium for Educational Access, Transitions and Equity) para el fomento del desarrollo en los países en vías de desarrollo como las tituladas “superar la exclusión a través de la educación de calidad” (Overcoming Exclusion through quality schooling, Govinda, 2011), “Mejorando el acceso, la equidad y la transición en educación, (Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda, Lewin, K.M., 2007), destacan el acceso a la educación básica como elemento clave para el progreso y el desarrollo, y se reconoce la importancia del acceso a aprendizajes significativos para la mejora de la productividad, la reducción de los ciclos de pobreza intergeneracional, la transición demográfica y la reducción de la desigualdad.

En el sentido del desarrollo de capacidades y competencias profundizaba el programa de trabajo propuesto por la Comisión de las Comunidades Europeas (2005) bajo el título “Educación y Formación 2010”, que enfatizaba la necesidad de avanzar en el desarrollo de capacidades básicas para todos, y definía una serie de competencias clave que deberían ser incorporadas, junto con las capacidades tradicionales a los programas de estudio, para que fuesen asimiladas por los estudiantes y mantenidas a lo largo de toda la vida. Tanto la preocupación por lograr buenos niveles de formación, como las graves consecuencias de no conseguirlos, quedan muy bien recogidas en la siguiente cita: Los mecanismos generadores de la exclusión social son complejos. El factor económico juega un papel crucial en todo el proceso. No obstante, en el plano individual el nivel de formación alcanzado constituye un elemento todavía más significativo que remite directamente al derecho a la educación de todas las personas. (Eurydice, 1994:3).

Como se puede vislumbrar el papel de la educación ante la necesidad de formación de ciudadanos competentes es indiscutible. Del mismo modo, también parece ser bastante clara la idoneidad de la perspectiva de la

exclusión social para entender el riesgo escolar y las repercusiones que para el individuo, el desarrollo económico y la cohesión social pueden suponer el fracaso escolar (Montané et al. 2009).

2.2. NACIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Como consecuencia de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales de nuestra sociedad, la noción de exclusión social ha adquirido un protagonismo cada vez más en auge y ha ampliado sus fronteras para acoger nuevas realidades de exclusión. La exclusión social se presenta como un concepto emergente, procesual, multidimensional y polisémico (Karsz, 2004) que será preciso definir en relación a su vinculación respecto a las esferas en las que se incluye o se excluye a ciertos individuos y grupos sociales. En épocas de crisis como la que nos acecha actualmente el fenómeno de la exclusión social se manifiesta de forma virulenta y toma mayor protagonismo. La degradación salarial y relacional, hace que las situaciones de vulnerabilidad ganen terreno a las de integración y las situaciones de exclusión se incrementan con respecto a las de vulnerabilidad (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009; Tezanos, 2001).

Originariamente la perspectiva de análisis de la exclusión social parece tener su germen en Francia, alrededor de los años ochenta aunque se venía gestando en los discursos políticos desde los años sesenta, y se generalizó su uso en las políticas en los años ochenta y noventa (Subirats, 2004). Hasta entonces, pobreza, había sido el término utilizado para hacer alusión a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, pero el nuevo concepto de exclusión ampliaba sus límites, dándole al fenómeno una visión multidimensional y dinámica. Se avanzó hacia una comprensión de la exclusión que superaba la tradicional y

reduccionista concepción de la exclusión como pobreza material. Por lo tanto el termino “exclusión social” es relativamente reciente y la autoría de la expresión parece pertenecer a René Lenoir (1974).

Sin embargo, pese a la profusión en el uso del término exclusión social, no existe una concepción unívoca del mismo. Pero a pesar de la diversidad de interpretaciones que se están haciendo en torno al término de exclusión social, casi todos los documentos de la Unión Europea en los que se alude al mismo, entienden que “la exclusión no significa únicamente una insuficiencia de ingresos económicos, que ha sido uno de los indicadores tradicionales para medir la pobreza, sino que es un fenómeno estructural que tiene un cariz multidimensional, porque presenta una acumulación de circunstancias desfavorables que se relacionan con procesos sociales que conducen a ciertas personas o grupos a no ser considerados como miembros de pleno derecho en la sociedad” (Fernández García, 2005:32). De esta forma, este mismo autor define exclusión como “el proceso de desafiliación social, económica y relacional, constituyéndose como un problema multidimensional, tanto en sus causas (desempleo, bajos ingresos, enfermedad, ruptura familiar...) como en el acceso precario a los derechos que constituyen la ciudadanía. La exclusión conduce a la persona hacia una negación de derechos y oportunidades fundamentales.

El concepto de exclusión social ha sido extensamente discutido desde diferentes perspectivas, pero existe cierto consenso en entender que una persona excluida ha experimentado una serie de desventajas sociales y económicas interconectadas (Burchardt y Huerta, 2008; Room, 1995; Levitas, 1998).

De modo genérico, Bynner (2000) apela bajo el término de exclusión social a cualquier tipo de restricción del propio individuo o de un colectivo para desarrollar las capacidades que les permitan insertarse en la vida adulta. Por su parte, Subirats (2003), entienden la exclusión como una imposibilidad de poder desarrollarse como persona y poder integrarse y participar de los sistemas de protección establecidos. Este autor avanza en su definición y posteriormente expone que la exclusión social se define como una situación concreta fruto de un proceso dinámico de acumulación, superposición y/o combinación de diversos factores de desventaja o vulnerabilidad social que pueden afectar a personas o grupos, generando una situación de imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción sociocomunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección social (Subirats, 2004). La exclusión imposibilita el sentirse ciudadano, imposibilita formar parte de la sociedad porque no permite al individuo que la sufre desarrollarse plenamente en el contexto social donde vive.

Una definición mas reciente y bastante clara y completa la encontramos de la mano de Levitas et al, (2007), cuando definen “la exclusión social como un proceso complejo y multidimensional. Engloba la carencia o negación de recursos, derechos, bienes y servicios, y la inhabilidad para participar en las actividades de la vida normal, disponibles para la mayoría de la gente en la sociedad en las esferas económica, social, cultural y política. Afecta tanto a la calidad de vida de los individuos y a la equidad como a la cohesión de la sociedad en su conjunto (Levitas et al, 2007: 25)”.

En este sentido más exhaustivo y detallado presentamos la definición de Saunders, Naidoo y Griffiths (2008), que aunque reconocen que uno de los factores principales que contribuye a la aparición de la exclusión social, puede ser la carencia de recursos o situación de pobreza, entienden que la exclusión social se refiere a algo mucho más amplio que el simple efecto de la pobreza,

siendo el resultado de una combinación de problemas interconectados (desempleo, falta de habilidades, familias desestructuradas...).

Estos mismos autores (Levitas et al, 2007) argumentan que aunque en términos generales la exclusión social representa un proceso de desventaja multidimensional, donde la pobreza siempre está presente, existen diferentes grados de severidad en el asunto. Llegando incluso a situaciones de mayor severidad o gravedad que Levitas et al. (2007) catalogan como exclusión profunda: “la exclusión profunda se refiere a la exclusión que afecta a más de un dominio o dimensión de desventaja, resultando en severas consecuencias negativas para la calidad de vida, el bienestar y las oportunidades de vida futuras” (Levitas et al, 2007: 9)

En esas situaciones de exclusión más extrema, podríamos equiparar la exclusión social con un estado de invisibilidad, donde el alejamiento de los diferentes órdenes de la vida es tal que se deja de ser visible a los ojos de la sociedad. Sin embargo la teoría del “cierre social” esquivaba esa visión totalizante para interpretar la exclusión de modo más versátil donde la exclusión se establece como una jerarquía donde ciertos grupos sociales encuentran dificultad o barreras sociales para alcanzar mayores cotas de status, para su movilidad social. (Parkin, 1972; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009).

Como se ha podido apreciar en el recorrido que venimos presentando, en la actualidad el término exclusión social ha visto ampliadas sus fronteras para acoger bajo su denominación no solo a los pobres, sino una gran variedad de sujetos como inadaptados sociales, drogadictos, delincuentes, ancianos, inmigrantes, rechazados por la sociedad, etc. Pero independientemente de la causa directa que lo provoque, la exclusión social es un estado de carencia de acceso a los sistemas de apoyo social que promueven el bienestar a través de la participación activa en la sociedad (Watson, 2009). Parece quedar clara la

idea de que la exclusión es un proceso acumulativo y multicacusal que implica apartarse, no dejar participar, estar desposeído, tanto en la escuela como en la sociedad. En este sentido, “las realidades y los procesos de exclusión están dejando a muchos sujetos y colectivos fuera del logro de unas cotas mínimas de bienestar material, personal y social, así como también de la preparación y la cultura que cualquier persona necesita para desenvolverse en un tipo de sociedad donde la información y el conocimiento son recursos crecientemente más indispensables y decisivos. (Escudero, 2006:71, realidades).

Esta amplitud de la categoría exclusión social, más allá de la pobreza material, la podemos percibir en las actuales definiciones que se ofrecen sobre el término. Actualmente se habla de “nuevas formas de exclusión social”, por la aparición de nuevas realidades, como el paro de larga duración. Además en nuestros días el riesgo de encontrarse en situación de exclusión se ha democratizado como señala Tezanos (2001) cuando argumenta que la exclusión social debe ser entendida como la etapa final de procesos subyacentes bastante complejos, de los que nadie queda totalmente prevenido en una sociedad de riesgo. Se pone de manifiesto que los procesos de exclusión no son algo accidental, casual o arbitrario, sino que responden a una determinada racionalidad y a un orden social, a unas dinámicas sociales excluyentes, a un juego con reglas del que se excluye a determinados grupos por no adaptarse a él (Castell , 2004, Tezanos, 2001, Escudero, 2006; Claus, 2006; Checa Olmos et al. 2005).

Algunos autores (Silver, 1995, Subirats, 2004) enumeran y concretan una extensa lista de aquellos espacios vitales respecto a las que se puede estar excluido, entre ellos: sustento, seguridad, empleo permanente, consumo, educación, habilidades, capital social y cultural, bienestar, ciudadanía, participación democrática, respeto, sanidad, residencia, relaciones, etc. La

exclusión social también hace una referencia los espacios, ya que frecuentemente va acompañada de procesos de segregación territorial.

Si desmenuzamos la información ofrecida en las definiciones presentadas de exclusión social podemos encontrar un patrón común de información bidimensional. Por un lado, se habla de personas privadas del acceso a determinados bienes, y por otro, se apela a un determinado orden social que tiene en cuenta los principios de justicia, bajo el que se juzgan las situaciones de exclusión. Habría establecido como una norma implícita de lo que se consideran los derechos esenciales (bienes, recursos, servicios...) de las personas para disfrutar de una ciudadanía plena, y este sería el referente sobre el que apoyarnos para emitir los juicios de exclusión o inclusión. Los excluidos serían aquellos que no logran alcanzar esos mínimos imprescindibles para el disfrute de la plena ciudadanía, y por lo tanto están separados de la comunidad y de sus procesos de participación. En este sentido, la exclusión también se asocia a una falta de libertad del sujeto para poder vivir una vida de calidad y poder elegir realizar aquellas actividades que cualquier persona desearía elegir (Sen, 2000). Pero los sujetos víctimas de la exclusión además de estar privados de bienes y de ciertas libertades, tienen una marca en su propia identidad que la exclusión imprime en sus vidas, y en las formas subjetivas de valoración que la persona que sufre la exclusión otorga a las diferentes acciones de la vida (Ranson, 2000). En este sentido también se vería afectada la valoración que los sujetos excluidos hacen de la educación.

La expresión de exclusión social, se asocia con otros términos como pueden ser la marginación, alienación, enajenación, pobreza y desafiliación. Los análisis más recientes sobre la exclusión social, aún considerando las situaciones de pobreza, amplían sus límites para acoger dentro de esta categoría a una amplia variedad de situaciones de privación tanto económica como social, cultural, política y de todos aquellos aspectos que se consideran

imprescindibles para desarrollar una vida de calidad. Por lo que se han ampliado los límites de la exclusión más allá de la escasez de recursos económicos.

Para situar el panorama de la exclusión social no se pueden perder de vista los principios de igualdad y de justicia social, como elementos que contribuyen a delimitar la frontera de lo que sería la inclusión y que separa de la exclusión, y desde ahí analizar de qué derechos o bienes está siendo privado un sector de la sociedad. Del mismo modo, habría que hacer uso de esa idea de justicia social, para arbitrar las medidas oportunas encaminadas a evitar o compensar las situaciones de exclusión y privación de derechos y bienes. Para ello se están articulando políticas públicas de carácter transversal, participativo e inclusivo dirigidas a reconstruir las fracturas sociales a través de nuevas lógicas de cohesión y redistribución (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009).

Esta amplitud de miras de la exclusión social presenta una especial relevancia para nuestro objeto de estudio, la exclusión escolar, por la posición que ocupa la educación dentro de los derechos fundamentales del ser humano.

En el trabajo de Bynner (2000) se vincula la privación que implica la exclusión social con la exclusión escolar, que se traduciría en una merma o insuficiencia de oportunidades y posibilidades de desarrollar el capital social y cultural que los sujetos necesitan para desenvolverse en la vida con dignidad.

Definiciones como la que nos ofrece Arraigada (2006) otorgan a la exclusión social la doble dimensión que venimos exponiendo: por un lado, estaría vinculada a una falta de lazos sociales que ligan al individuo con su familia, la comunidad y más globalmente con la sociedad, y por otro, representaría una carencia de derechos básicos de ciudadanía. Los lazos que unen al individuo con la sociedad se clasifican en tres niveles y tipos (ibid.): lazos de tipo

funcional, que permiten a la persona la integración en el sistema mediante el empleo, la seguridad social, etc., lazos de tipo social, que posibilitan la incorporación del individuo a grupos y redes sociales como la familia, los amigos, etc., y lazos de tipo cultural que facilitan que el individuo interiorice las pautas de conducta para poder participar de las normas y creencias socialmente aceptadas.

En el recorrido de definiciones que venimos realizando, se ha podido constatar el avance del concepto de exclusión social, desde sus inicios circunscritos a la pobreza. Mientras la pobreza aludía a un estado, la exclusión social tiene un carácter dinámico y procesual, donde se relacionan diferentes aspectos de la pobreza. La exclusión social redundaba en la idea de la ruptura de lazos básicos de integración para poder participar como ciudadanos de pleno derecho en la sociedad (Arraigada, 2006; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009)

2.3. FACTORES Y MANIFESTACIONES DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

El entramado sobre el que se genera y se produce la exclusión social es muy complejo. Son muchos los factores implicados, las situaciones que los provocan y las interacciones con el sujeto y su subjetividad las que configuran trayectorias particulares que derivan en situaciones de mayor o menor inclusión (Karsz, 2004). Al tratarse de un fenómeno dinámico donde convergen y se entrecruzan diferentes dimensiones, son también variables las caras con las que se puede representar. Por lo tanto, es amplio el conjunto de factores que provocan la exclusión social y el abanico de formas en las que ésta se hace manifiesta.

Laparra et al (1996) expresan que aunque sea la pobreza extrema un factor causante de la exclusión social, las repercusiones de ésta supera a supera los propios límites de la pobreza, puesto que supone la pérdida de la ciudadanía en el sentido de que no permite al individuo participar en el conjunto de la sociedad, llegando a ser las situaciones de marginación su máximo exponente. La tradición francesa del término exclusión social se vincula con esta idea de proceso que genera la imposibilidad de participar plenamente en la sociedad como ciudadano (Silver, 1996).

Bradshaw et al. (2004) distinguen entre dos conjuntos de factores que contribuyen a la aparición de las situaciones de exclusión; por un lado, nos encontramos con los factores macro que incrementarían los niveles globales de exclusión social, y por otro, están los factores particulares de cada individuo que afectarían a la vulnerabilidad individual. Del mismo modo, pero en sentido contrario, los factores de protección del sujeto, pueden ser diferenciados en una jerarquía de micro y macro niveles (Burchardt y Huerta, 2008).

Levitas et al (2007) elaboraron una matriz con 10 dimensiones que recogen diferentes aspectos del curso de vida relacionados con las situaciones de exclusión. La matriz fue denominada como matriz de Exclusión Social de Bristol, y queda expuesta en la siguiente figura. Sin embargo, la naturaleza interactiva de la exclusión implica que estos dominios puedan ser considerados como resultados o factores de riesgo de la exclusión.

Tabla 2. Dimensiones de situaciones de exclusión según Levitas et al. (2007)

Recursos	Recursos materiales/económicos Acceso a servicios públicos y privados Recursos sociales
Participación	Participación económica Participación social Cultura, Educación y habilidades Participación política y ciudadana
Calidad de vida	Salud y bienestar Entorno y condiciones de vida Delito, perjuicio y

Percy-Smith, (2000:9), continuando con la tónica de identificar los elementos intervinientes en la exclusión social, señala siete dimensiones de la exclusión social:

Tabla 3. Dimensiones de la exclusión social según Percy-Smith (2000)

DIMENSIONES	EJEMPLOS
Económica	Desempleo de larga duración, pobreza
Social	Sin techo, delincuentes, jóvenes con desafección
Política	Carencia de derechos políticos, alienación,
Distrito	Degradación medioambiental, hogares derruidos
Individuales	Enfermedad mental o física, bajo rendimiento escolar
Espacial	Concentración/marginación de grupos vulnerables
Grupales	Concentración de características de riesgo en grupos particulares: mayores, minorías étnicas, discapacitados

Por otro lado, y con el objeto de prevenir y/o paliar las situaciones de exclusión social, se podría intervenir también para encaminar hacia el lado positivo los de cada uno de los factores presentados por Levitas et al. 2007. Y aquí volvemos a hacer mención al concepto de resiliencia, interpretándola en un sentido personal, como un atributo psicológico inherente al propio sujeto, o bien de

manera global como la protección del sujeto que se genera por un amplio rango de características y circunstancias (Burchardt y Huerta, 2008). Estas autoras exponían que tanto el concepto de resiliencia como el de exclusión social son resbaladizos (Burchardt y Huerta, 2008). En investigaciones que desarrollaron desde el centro para el análisis de la Exclusión Social de Londres, descubrieron que sujetos y familias escapaban a la exclusión floreciendo sobre sus duras situaciones contextuales y vivencias, por lo que enfatizaban en la necesidad de explorar más a fondo el concepto de resiliencia y de los factores que inciden en la generación y protección del sujeto respecto a la exclusión social (Burchardt y Huerta, 2008). Establecieron que los factores de protección que investigaron, progresarían en el siguiente orden, comenzando con los más inherentes al propio sujeto, como sus genes, avanzando hacia los atributos psicológicos, las características familiares, el entorno inmediato (vivienda y escuela), el contexto social a un nivel más amplio (red social y actividades comunitarias) y finalmente el funcionamiento de las instituciones nacionales (la seguridad social).

Pasando ahora a analizar las posibles formas en las que se puede manifestar la exclusión, encontramos la recomendación de Miliband (2006) referida a pensar en la exclusión social de tres modos diferentes: extensa, concentrada y profunda. Donde la exclusión extensa se refiere al número de personas que sufren la exclusión relativa a un solo factor o a un reducido número de indicadores. La exclusión concentrada se refiere a la concentración de problemas en una localización geográfica y a un área de exclusión. La exclusión profunda se refiere a aquellos que son excluidos de múltiples y solapadas dimensiones.

Por su parte, Sen (2000) habla de cuatro formas de exclusión. La primera de ellas es la exclusión sustantiva, que representa una privación de los derechos básicos y esenciales como pueda ser el de la educación o la sanidad. Una

segunda forma sería la exclusión instrumental, donde el sujeto tendría acceso a ciertos derechos pero sin un pleno disfrute de los mismos; es una integración parcial con repercusiones importantes en la vida del sujeto. La exclusión activa se vincularía a la sustantiva puesto que también implica la privación o negación directa de algún derecho o beneficio. Por último, la exclusión pasiva apela a formas específicas de privación derivadas de procesos más amplios de exclusión social.

Buscando un paralelismo de estas formas de exclusión social en la exclusión escolar, podríamos encontrar dos ejemplos bastante clarificadores. La exclusión escolar más cruel y descarnada sería aquella en la que el sujeto es privado de los aprendizajes básicos indispensables por abandonar la escuela sin haber conseguido titulación alguna. En esta situación estaríamos hablando de una exclusión sustantiva o activa. Ahora bien la exclusión instrumental o pasiva, vendría representada por aquellos casos en los que los alumnos que permanecen en el sistema escolar con dificultades se les ofrecen programas alternativos para garantizar su permanencia, pero los efectos colaterales de estas medidas derivan en situaciones de exclusión sutil. Esto ocurre porque se les priva de un curriculum rico, se rebajan sus expectativas y se reducen sus posibilidades de futuro. Estos ejemplos que muestran diferentes formas de exclusión, nos hacen tomar conciencia de que los procesos que llevan a la exclusión no siempre son descarados y evidentes sino que también toman formas más sutiles pero igualmente dañinas, a las que hay que prestar mayor atención para que no sean pasadas por alto. Por lo tanto todas aquellas políticas amparadas en la bondad de la inclusión y la integración que ofrecen respuestas de inclusión insuficiente –porque no permiten al estudiantes beneficiarse totalmente de una educación con oportunidades plenas- estarían manifestando una forma “blanda o laxa de exclusión” que no deja de ser un tipo de exclusión a considerar. Como se puede apreciar, no se trata solo de diferenciar si los sujetos están incluidos o excluidos, sino también de

profundizar en el grado y la intensidad en que unas y otras situaciones están operando.

Finalmente y retomando la idea de los tres tipos de lazos que nos vinculan a la sociedad (Arraigada, 2006), la exclusión podría tomar diferentes formas en función del lazo que se quebrante, encontrando así exclusión de tipo institucional, social, cultural, y territorial.

2.4. CONSTRUCCIÓN ESTRUCTURAL, POLÍTICA Y DINÁMICA DE LA EXCLUSIÓN

Es cada vez más extendida la visión de que exclusión social es el resultado de un fallo en nuestros sistema social y económico (incluyendo las actitudes culturales y los valores), en lugar de ser entendida como una falta del propio sujeto quien por casualidad se encuentra pobre y socialmente excluido (Watson, 2009). En este sentido, la responsabilidad no solo recae en el propio sujeto sino también en el estado que deberá reparar los fallos del sistema para minimizar la contribución de las instituciones a la exclusión social y maximizar su papel en la creación de una sociedad más inclusiva (Saunders, 2003; Watson, 2009).

Autores como Castel (1997), Subirats (2002), Zay (2005); Rumberger (2001); Marchesi (2003), centran su atención en el nuevo orden social, tecnológico y económico (sistemas de producción, relaciones familiares, nuevas formas de socialización) en el que nos encontramos, y en el conjunto de dinámicas estructurales que lo mueven, como los motores que están provocando y exacerbando las situaciones de exclusión. Los avances de la sociedad actual y sus grandes y aceleradas transformaciones están dando lugar a una ampliación de las situaciones de exclusión social, lo que en palabras de Tezanos ha

contribuido a la “democratización de las situaciones de exclusión social” (Tezanos, 2005:14), o lo que Subirats (2002) denomina democratización del riesgo, que lo hace más impredecible. Podríamos decir que nuestra social actual, hablando en términos de exclusión social, se ha hecho más vulnerable y es menos ordenada que antes; puesto que cualquier persona con independencia de su condición social, puede verse envuelto en cualquier momento en una situación de exclusión bien estructural o coyuntural. Ante las nuevas coordenadas sociales todos estamos expuestos, o somos vulnerables, a sufrir situaciones de exclusión en determinadas circuitos o redes, como pueden ser económicos, sociales, laborales, etc. (Sáez y Molina, 2006).

Así, la sociedad se está viendo cada vez más dualizada entre una mayoría incluida que disfruta del trabajo y de una vida confortable y los marginados y desfavorecidos que no pueden acceder a un trabajo digno que les posibilite la participación y la integración (Eurydice, 1994). Subirats (2004), apela a tres grandes cambios en la sociedad como los agentes propulsores de los nuevos procesos de exclusión:

1. **Fragmentación de la sociedad:** envejecimiento de la población, creciente diversidad étnica, pluralismo de formas familiares, etc.
2. **Impacto de la economía postindustrial sobre el mercado de trabajo:** el acceso al empleo por los jóvenes es más dificultoso, complejo y en muchos casos precario.
3. **Flexibilidad en los procesos de producción en el marco de la economía de la información:** el nuevo escenario de la economía de la información ha generado un nuevo tipo de empleo, pero ha contribuido a la precarización de los trabajos que ya existían, ahora las condiciones laborales son más inestables.

Los procesos de desarrollo global, tecnológico y económico de este nuevo contexto están deparando unos modelos de sociedad más avanzadas, con mayores niveles de bienestar, al tiempo que generan fenómenos que acaban configurando procesos de exclusión que producen fracturas sociales importantes, y sobre todo, trayectorias personales de exclusión de índole muy diversa (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009: 20). Estamos ante una situación social donde el estado de bienestar parece encontrarse amenazado, donde es posible que se acentúen las desigualdades sociales e irrumpan situaciones de exclusión social. Además de la crisis del estado de bienestar, éste se ha visto atacado por los planteamientos neoliberales que dejan en desamparo a muchos que no pueden competir ni cuentan con los recursos ni las habilidades para escapar de la exclusión. Por lo que son cada vez mayores las situaciones de exclusión que acechan a la población juvenil, a las mujeres, a los discapacitados, a los inmigrantes, etc. La desigualdad evoluciona y se acrecienta cada día, y estas situaciones se verán agravadas si además se reduce el gasto social (Bueno Abad, 2005).

Existe un creciente volumen de trabajos en torno a la idea de capacidades y competencias propuestas en el trabajo de Sen (Nussbaum and Sen, 1993; Sen, 1995, 2001), quizás fundamentados en el planteamiento de que la inversión en capital social es la base de la economía y el desarrollo (Alexiadou, 2002). Aunque Tezanos (1999) sintetiza los factores de exclusión en cinco dimensiones: laboral, económica, cultural, personal y relaciones sociales, la dimensión laboral parece ocupar un lugar central en la balanza inclusión-exclusión. Y vinculada al empleo encontramos la educación y la adquisición de habilidades y competencias. En este sentido, quizás la formación deba orientarse hacia el empleo cobrando así el curriculum un mayor significado y aplicabilidad para los estudiantes que les motive e impulse a estudiar y que les posibilite adaptarse a los vertiginosos cambios sociales y laborales así como tomar una parte crítica y activa en la construcción de la realidad social. Desde este y otros

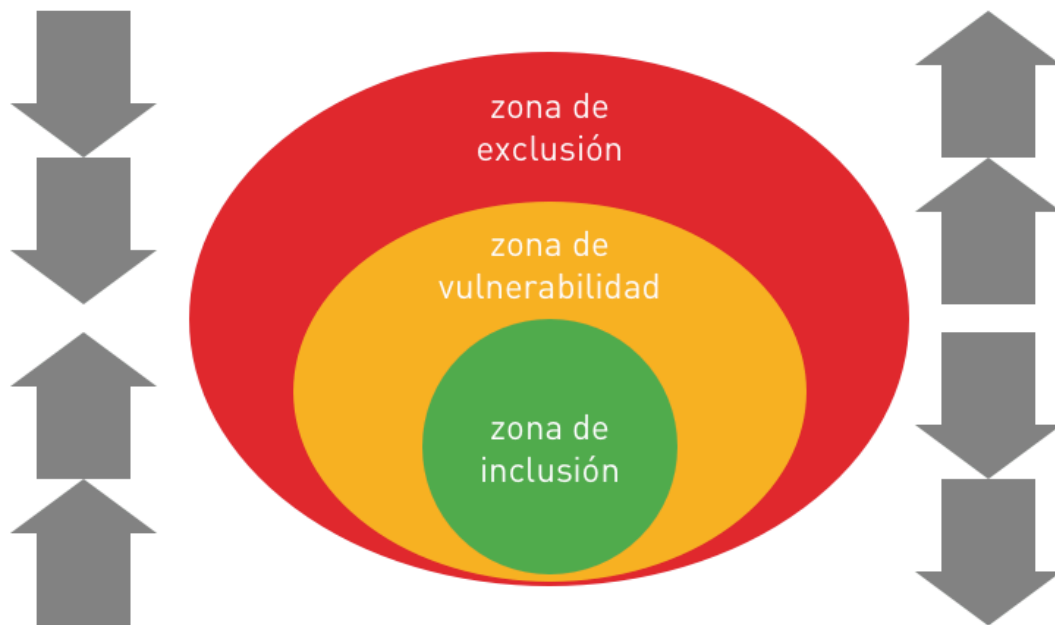
marcos tendremos que situarnos para entender la construcción y las consecuencias de la exclusión escolar.

Las situaciones emergentes de desigualdad han ampliado sus fronteras y difuminado sus límites atacando a los grupos de siempre e incidiendo también en otras capas y personas, antes alejadas de estos procesos. No podemos hablar entonces de categorías extremas e inamovibles de exclusión o inclusión, sino de situaciones influenciables y en desarrollo que derivarán en mayor o menor grado de inclusión en función de cómo sean combinadas. Por ejemplo, Castel (2004) establece una vinculación entre fracaso escolar y la exclusión. Existirían según este autor tres zonas diferenciadas en la vida social: zona de integración-donde se integrarían personas con una actividad productiva regular y con lazos sociales estables- zona de vulnerabilidad- en la que la actividad y las relaciones sociales son inestables- y zona de exclusión en la que pueden caer todas las personas-tanto vulnerables como integradas-pero también es cierto que las vulnerables tendrán más probabilidad de formar parte de los excluidos que los integrados. García Serrano et al. (REFERENCIA) completan esta idea, ampliando el continuo como integración-exclusión-marginación, siendo la marginación una situación de exclusión extrema. Además, establecen una gradación dentro de cada una de las esferas avanzando desde una posición de integración total hasta una situación de marginación y muerte social del individuo, existiendo a su vez situaciones de pobreza en cada una de ellas, así habría: pobres integrados, pobres excluidos y pobres marginados. No podemos considerar la exclusión como un todo homogéneo ni estático puesto que sería el resultado de un proceso dinámico que pasa por diferentes estadios, contemplando situaciones de completa integración, situaciones de riesgo de exclusión, hasta la más completa exclusión que vendría representada por la marginación (Castel, 2004; García Serrano et al., Laparra et al, 1996). Así, la exclusión no puede definirse en términos de ser o no ser, sino que tiene que ser situada en el contexto de los procesos que la configuran (Tezanos, 1999: 43). La

vida se compone de muchas esferas y del resultado de las interacciones entre las mismas se producen los procesos de inclusión-exclusión, aunque se pueda estar excluido en alguna de las esferas, se puede estar integrado en otras.

Existe en la actualidad una considerable atención a los fenómenos de la exclusión educativa (abandono, fracaso, absentismo, baja participación, etc) porque se reconoce que la exclusión educativa reproduce en las escuelas los fenómenos más amplios de exclusión social y exacerba la marginación social (Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004). Desde la comisión Europea, ya desde años atrás, comprendieron este problema cuando reconocían que ahora más que nunca el fracaso escolar engendra fracaso social y que los jóvenes excluidos de toda participación social han sufrido episodios de fracaso escolar en algún momento de trayectoria escolar (Comisión Europea: Eurydice, 1993)

El gráfico de las zonas de exclusión social propuesto por autores como de Tezanos, Catel se extrapola por (Martínez, Escudero, García y otros, 2004) a la exclusión escolar. De este modo describen en cuatro momentos o situaciones la línea con las zonas de vulnerabilidad que unirían el continuum inclusión-exclusión escolar. Un primer momento donde el alumno encuentra dificultades en el aprendizaje y comienza a sentirse desenganchado del estudio, un segundo momento donde el alumno presenta episodios de absentismo, un tercer momento donde el alumno encuentra dificultades severas para alcanzar los objetivos de la etapa y poder promocionar a la siguiente y un cuarto y último momento donde ya los alumnos se vuelven invisibles para el sistema, por haber prácticamente abandonado la escuela sin titulación o por encontrarse dentro de alguna medida que pretende atenuar la exclusión educativa, pero que se alejan mucho de lo ordinario del sistema, a veces tanto, que incluso están fuera del sistema regular.

Figura 7. Gráfico de zonas de exclusión social

Diferentes autores (Castel, 1992; García Serrano y Malo, 1996; Laparra et al, 1996) entienden que el encontrarse en una situación de inclusión o exclusión social va a depender de en qué estado se encuentren los tres pilares de la inserción (trabajo, familia, vivienda). De este modo un mismo sujeto podría oscilar entre encontrarse integrado, en riesgo o situación de vulnerabilidad o marginado.

La exclusión se produce por una acumulación de factores que pone de manifiesto la permeabilidad de las fronteras entre inclusión, exclusión y vulnerabilidad social. Por todo ello insistimos, una vez más, en que no conviene aislar unos factores de otros como de hecho se hace muchas veces al tratar de responder con instrumentos sectoriales a situaciones complejas e interrelacionadas. La riqueza y la dificultad del concepto de exclusión, viene precisamente de este entrecruzamiento de miradas y factores (Subirtas, 2004)

En palabras de Castel (2004) nadie nace excluido sino que la exclusión sería el resultado o la desembocadura de trayectorias diferentes. A lo largo del proceso vital podríamos diferenciar tres estados o posiciones que serían un continuum entre un estado de total inclusión, que se produce cuando se tiene trabajo estable y una red social fuerte, un estado de vulnerabilidad, cuando el trabajo es precario y las redes sociales débiles, y un tercer estado de exclusión donde los vulnerables tendrían más probabilidad de entrar y también, aunque en menor proporción, los incluidos. De este modo, según el planteamiento de Castel, el binomio inclusión-exclusión no serían dos polos completamente opuesto sino más bien un proceso, donde las propias dinámicas sociales te empujan en determinados momentos a estar más próximo al lado de la inclusión o por el contrario al lado de la exclusión. Desde el razonamiento deberían articularse las políticas de lucha contra la exclusión.

2.5. POLÍTICAS DE LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN

Aunque el diseño y la elaboración de políticas sea algo imprescindible que se justifica en la necesidad de la mejora y la búsqueda de la excelencia, son muchos los autores que desconfían de las reformas educativas por haber constatado que detrás de palabras bonitas en su declaración de intenciones, se encuentran con resultados muy dispares e incluso hasta indeseables, cuando esas políticas son aplicadas, en el caso de la educación, a nivel de centro y aula (Apple and Buras, 2006; McNeil, 2000; Valenzuela, 2005; Fullan, 2002). Las palabras de Michael Apple dejan fiel reflejo de estas reticencias frente a las normativas cuando manifiesta que “Demasiado a menudo las intenciones son contradictorias con la aplicación práctica de las reformas. Esto es cierto no solo para las transformaciones a gran escala del gobierno y la política

educativa, sino también en los movimientos para cambiar la forma del currículum y la enseñanza en las escuelas (Apple, 2008: 243)”.

Aunque la escuela inevitablemente refleja la comunidad a la que sirve, el apelar a las dificultades sociales o contextuales, no es aceptable como excusa para las escuelas que fracasan en mejorar los resultados educativos de los alumnos en situación de desventaja (Watson, 2009). Alexiadou (2002), también sostiene que el fracaso no puede ser justificado con la pobreza, sino que el fracaso es más bien el resultado de una pobreza de ambiciones y citaba textualmente una frase recogida en los textos políticos del departamento para la Educación y Empleo (Department for Education and Employment, DfEE) del secretario de estado del año 1997, donde mostraba sus buenos propósitos para atajar esta dificultad: “Queremos abordar la pobreza de ambición. Queremos trabajar con los padres para que se impliquen en la educación de sus hijos. Necesitamos plantar cara a la asunción de que las escuelas en áreas deprimidas no pueden crear buenos resultados, y necesitamos asegurar que todos los niños aspiren a desarrollar su potencial total” (Blunkett, Secretary of State for Education, DfEE, 1997).

El trabajo de Sinclair et al. (2010), redunda en esa misma idea de que existe una tendencia actual a atribuir el bajo rendimiento educativo de los jóvenes en desventaja a sus presuntas deficiencias motivacionales, a su falta de aspiraciones que resulta en una pobreza de aspiraciones intergeneracional.

El foco educativo para la “inclusión social” de los alumnos en desventaja se ha situado en el rendimiento académico, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la facilitación del trabajo remunerado y la promoción de oportunidades a través del apoyo comunitario (Alexiadou, 2002), aunque quizás con esto no sea suficiente, si como veíamos en el apartado precedente se desatienden los factores estructurales que generan desigualdad.

La lucha contra las situaciones de exclusión social parece haberse convertido en una prioridad en las agendas políticas de los países europeos (Subirats, 2004). En 1990 en el contexto europeo se creó el observatorio de políticas nacionales para combatir la exclusión social y desde entonces ha ido evolucionando la concepción de la exclusión social y su inclusión en los diferentes documentos europeos donde es frecuente encontrar la educación y la formación como las rutas clave para la integración social (Alexiadou, 2002). De este modo, si la educación debe ser la estrategia para integrar a los jóvenes en la sociedad y el empleo, el fracaso escolar significará la marginación y exclusión social y económica de aquellos que lo sufren. En escocia y vinculados a las ideas de justicia social y política educativa, la gente joven que residen en áreas deprivadas socioculturalmente y que no están ni escolarizados, ni trabajando ni en procesos de formación [not in education, employment and training (NEET)], se han convertido en un objetivo político de primera urgencia (Sinclair et al, 2010).

De lo que no parece quedar duda, es de la importancia que adquiere la educación en el proceso de lucha contra la exclusión social, puesto que en palabras de Sen (2000), cuanto mayor es la cobertura de la educación básica de las personas potencialmente pobres, mayores son sus probabilidades de escapar de la miseria. Si como destacaba Levitas (1998) el desempleo y la carencia de habilidades son los factores con mayor incidencia en la pobreza, habrá que fortalecer la formación como la mejor arma de contraataque. La importancia de la educación en la lucha contra la exclusión parece estar bien reconocida a nivel europeo. En la sociedad del conocimiento en que nos encontramos, donde el mundo se transforma y cambia a una velocidad vertiginosa, la formación de las personas es esencial para poder afrontar con éxito esos retos, por ello, las políticas europeas hablan de la formación a lo largo de toda la vida, como elemento que facilitará el desarrollo personal,

social económico y la cohesión social (Klinsberg, 2002, Kovacs, 2003; meter referencia de OCDE).

En cualquier planteamiento que se haga en relación a la comprensión o el afrontamiento de situaciones de exclusión o inclusión social, la educación ocupará una posición crucial, por ser este un derecho que se debe garantizar a todos los miembros de una sociedad que aspire a ser justa (Escudero, 2006 realidad) para poder desarrollar las capacidades intelectuales, emocionales y sociales de los individuos. La educación es la herramienta que abre y cierra las puertas de acceso a todas las demás esferas de la vida (Klasen, 1999). Es por este motivo que la privación de educación básica e indispensable implica una merma en el ejercicio de la ciudadanía, puesto que la persona que fracasa en la escuela, carecería de las habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse y participar en la sociedad en la que vive. Además aquellas personas que no logran alcanzar los conocimientos mínimos indispensables verán reducidas sus posibilidades de acceso al empleo, y a buenas condiciones laborales, lo que condicionará su vida futura.

Pero aunque la cualificación educativa sea vital en la movilidad social, hay además que atender a las posiciones de desigualdad y los contextos de clase que pueden suponer barreras importantes para la aprehensión de las oportunidades educativas. Por ello las políticas deberán plantear no solo grandes lemas como el de la igualdad de oportunidades, sino que para hacer efectiva esa igualdad deberán establecer los cauces para compensar la situación de la desventaja de la que parten muchos alumnos. Se necesitarán políticas de discriminación positiva, puesto que la clase social y las desigualdades de origen suponen determinantes claves para el rendimiento escolar. A aquellas escuelas ubicadas en zonas de mayor desventaja o que atienden a una población escolar con mayores dificultades, las denominadas en España como zonas de actuación educativa preferente o centros de actuación

educativa preferente (Educative Action Zones en Inglaterra) se les debe dotar de mayores recursos o de otro tipo de acciones positivas para compensar la situación de mayor dificultad en la que se encuentran. Estas acciones favorecedoras de aquellos grupos más desaventajados deben ser acciones coordinadas para la lucha real contra la pobreza y la exclusión social.

La inserción según Aliena (1990) se consigue mediante tres pilares fundamentales: vivienda, familia y trabajo, siendo el último de ellos el principal, puesto que sin trabajo careceremos de los recursos necesarios para poder sostener una familia y mucho menos para poder adquirir una vivienda. Años atrás la puerta de acceso para el logro y estabilización de estos pilares lo representaba la educación que posibilitaba la acumulación de capital humano para posteriormente insertarse en el mercado laboral. Sin embargo de unos años hasta aquí sobra capital humano y faltan puestos de trabajo, lo que en ocasiones se traduce en situaciones laborales inestables y precarias y en parados que larga duración que a veces terminan en situaciones de exclusión social. Pero aún así, la educación continúa representando un elemento central para la inclusión social, puesto que si la situación es complicada para aquellos que tienen un buen capital social y cultural, mucho peor será aquellos que no lo tienen. Por ello en las políticas de la Unión Europea se valora el empleo tanto como un factor económico como social, por ser considerado en su presencia un agente de integración y en su ausencia de exclusión. El empleo es la mejor herramienta de integración y cohesión social.

Según señala Tezanos (2005:15) “el panorama actual mundial y europeo recrea nuevas situaciones de exclusión social que repercuten en el pretendido estado de bienestar y que constituyen un agravio a la dignidad, una vulneración de los derechos humanos básicos”. Ante este panorama cabe preguntarse ¿cómo están respondiendo las políticas de bienestar social? Las democracias europeas desarrollan políticas de bienestar destinadas a proteger a los grupos

más vulnerables, pero hemos de mencionar que las ideas neoliberales comienzan a calar en las políticas sociales desde los años 80, con la consecuente tendencia a la privatización de la protección social que ello suponía. Estas ideas vienen a debilitar los consensos existentes relativos a las políticas sociales

Las “situaciones de riesgo” de las cuales suelen derivarse situaciones de exclusión son ocasionadas por una falta de acceso a los derechos básicos que posibilitan un nivel de vida digno. De este modo, para poder hacer frente a las situaciones de riesgo así como para poder prevenirlas se debería partir de un sistema político-social que garantice el derecho a la educación, a la sanidad, a los servicios sociales, a la vivienda, a un nivel de renta básica, etc. es decir, la prevención e intervención contra las situaciones de exclusión pasaría irremediablemente por un afianzamiento de los sistemas públicos de protección social, y es en esta línea en la que se viene trabajando en el marco de la Unión Europea para lograr una mayor cohesión social.

En este mismo sentido, pero analizando las consecuencias del desempleo a largo plazo, encontramos el trabajo de Sen (2000 sacar ideas de aquí). Pero las políticas tampoco se pueden centrar exclusivamente en la promoción del empleo olvidando el resto de factores que inciden tanto en la empleabilidad como en la promoción del resto de facetas vitales. Se deben diseñar e implementar planes integrales que favorezcan la inserción social mediante una serie de medidas conducentes a garantizar unos ingresos básicos o renta mínima de inserción; la mayor empleabilidad de las mujeres, los jóvenes, los parados de larga duración, mediante programas de inserción para el empleo; el acceso a la educación, la vivienda y la sanidad a través de políticas que prevengan el fracaso escolar, que faciliten el acceso a la vivienda de los más desfavorecidos y que garanticen una atención sanitaria integral; el acceso a los servicios sociales mediante un sistema que proteja y ofrezca alojamiento a los

“sin techo”, a discapacitados, a las víctimas del maltrato, y una sensibilización de la sociedad a través de campañas informativas orientadas a la toma de conciencia de la sociedad sobre las situaciones de exclusión.

Atendiendo a la información anteriormente expuesta se deben realizar planes de actuación integrales para afrontar la exclusión social. Me resulta muy clarificadora la conclusión a la que llega el trabajo de Alexiadou (2002), por eso la voy a citar textualmente:

“Muchas de las conceptualizaciones del rol de la educación en el afrontamiento de los problemas de exclusión social tanto en el contexto del Reino Unido como en Europa no son adecuadas porque han fallado (o no lo han intentado) en dirigir algunas de las desigualdades estructurales más amplias que están causando el problema. La división socioeconómica y las desigualdades de riqueza y poder determinan hasta cierto punto la distribución de oportunidades, tanto en el Reino Unido como en la Unión Europea. Las altas aspiraciones de rendimiento académico, la responsabilidad individual, y la confianza en el espíritu comunitario no son suficientes para compensar la agresiva competitividad del mercado laboral, la carencia de trabajos disponibles, y el jerárquico sistema educativo en el reino Unido. La noción vigente de educación como base de la futura estratificación social es una perspectiva naif e idealista que se apoya en las evidencias de investigación de los últimos 30 años y coloca una enorme carga sobre los sistemas educativos que deben atender dos direcciones: responder a las necesidades del mercado laboral y alcanzar la justicia social”.

En esta línea, las reformas neoliberales, neoconservadoras, bajo una defensa de la igualdad de oportunidades y de la libertad individual, están desarrollando prácticas que contribuyen a reproducir y reforzar las desigualdades de clase, de género, de etnia, etc. las políticas de rendimiento de cuentas, de currículum

nacional con estándares, etc. Todas estas políticas sociales, económicas y educativas, en definitiva, terminan beneficiando a los de siempre a los que parten de situaciones de ventaja (Apple, 2008). En este sentido, parece urgente y necesario un giro en las políticas para poder mejorar la perspectiva de los estudiantes de contextos de desventaja e incrementar su rendimiento escolar y la participación en la economía y ciudadanía activa. Para hacer frente a los diferentes déficit sociales que dan lugar a situaciones de exclusión se deben desarrollar políticas sociales con carácter integral, que vengán a cubrir diferentes esferas de la vida como las señaladas por Fernández García (2005):

1. Desarrollo de planes de inserción para el logro de un mejor empleo y una mejora de las condiciones laborales.
2. Contar con planes de protección social que garanticen una renta mínima frente a situaciones de falta de ingresos.
3. Potenciar la escuela pública y poner en marcha todas aquellas herramientas que vengán a favorecer la continuidad del alumno en el sistema educativo así como evitar las situaciones de absentismo, abandono o fracaso escolar.
4. Propiciar la introducción de todos los ciudadanos en la denominada sociedad de la información, favoreciendo el acceso a la red como instrumento de cohesión social.
5. Promover planes para que todos los ciudadanos puedan acceder a una vivienda digna.
6. Impulsar acciones encaminadas a garantizar la igualdad real entre hombres y mujeres.

7. Garantizar las prestaciones no contributivas, así como incrementarlas para evitar situaciones de exclusión social en las personas mayores.

Si nos ubicamos en el punto tres de los expuestos anteriormente por Fernández García, es donde se encuadraría el programa objeto de estudio de este trabajo. Dentro de las políticas educativas emprendidas para el afrontamiento de la desigualdad escolar y la lucha contra el riesgo, se encuentran programas como el de Diversificación Curricular que sustentado en un principio de equidad, pretende, a través de unas condiciones organizativas y curriculares diferentes a las ordinarias, fortalecer la resiliencia del alumnado y evitar su abandono.

De esta manera, en el siguiente capítulo vamos a mostrar el panorama educativo nacional y regional de la ESO en cifras y concretamente vamos a presentar en qué consiste el PDC así como datos numéricos e información al respecto derivada de las investigaciones sobre el programa.

CAPÍTULO 2. EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

No hay calidad sin equidad. No hay equidad sin atención a la diversidad. No hay buena atención a la diversidad sin concepciones y actitudes presididas por el sentido de inclusión.
(Santos Guerra, 2011)

En la actualidad nos encontramos en la Educación Secundaria Obligatoria con un contingente de alumnos, alrededor de un 30%, que presentan problemas de inadaptabilidad al sistema educativo. Esa falta de ajuste entre los alumnos y el sistema se refleja en forma de dificultades para poder seguir el currículum con normalidad y se traduce en problemas de desmotivación, repetición, abandono y en definitiva de fracaso escolar en cualquiera de sus manifestaciones y grados.

El hacer referencia al fracaso escolar lleva aparejado consigo el asumir que nuestro sistema educativo está fracasando y está fracasando en el idílico objetivo de ofrecer una educación de calidad para todos. Nuestra actual escuela parece no ser capaz de lograr la tan predicada y esperada igualdad de oportunidades, no logra ser el instrumento de igualación social que se esperaba que fuera (Bolívar y López, 2009; Field et al., 2007). La movilidad social no ha sido alcanzada y las inequidades de renta y riqueza siguen al alza en muchos lugares. Durante el siglo pasado la educación se ha expandido, por

lo que es cierto que ahora en nuestras escuelas están todos, todos tienen cabida, pero no es menos cierto, que muchos de los que están en ella saldrán de la misma con una certificación de fracaso y exclusión porque no encuentran en el sistema una respuesta a sus necesidades. Por lo tanto, se produce la paradoja de que a medida que se extienden los años de escolarización obligatoria, se extienden también las cifras del fracaso escolar. La consecuencia directa de esto, es como decíamos al inicio, la existencia de un 26% de jóvenes que por tener bajos niveles en educación secundaria, se encuentran en una situación de desventaja real en lo que al empleo y a la calidad de vida se refiere.

Por comprenderse las dificultades dentro del periodo de escolarización obligatoria y con objeto de intentar corregir esos desajustes entre el alumnado y el centro, desde las diferentes normativas tanto nacionales como autonómicas, se han planteado dar respuesta a esta problemática a través de programas y medidas orientadas a reconducir las experiencias educativas de dificultad y fracaso escolar de esos alumnos. Se trata de ofrecerles una respuesta educativa positiva, que les haga alejarse de sus sentimientos de fracaso e incompetencia escolar y les ayude a reengancharse y volverse a ilusionar con las tareas educativas. De esta manera encontramos con un gran bosque de medidas y programas, en muchos casos difíciles de conocer y representar, como por ejemplo programas de apoyo y refuerzo educativo, programas de refuerzo escolar, programas de educación compensatoria, programas de cualificación profesional inicial y programas de diversificación curricular entre otros (Rodríguez y Moreno, 2008). En definitiva y a grandes rasgos lo que se pretende con ellos es ofrecer una “segunda oportunidad” o “una tabla de salvación” para todos estos alumnos abocados a salir del sistema educativo después de diez, once o doce años de escolaridad sin ninguna titulación.

El Programa de Diversificación Curricular, objeto de este trabajo de investigación, se encuentra dentro de ese grupo de medidas que ofrece el Sistema Educativo Español como estrategias de prevención del fracaso escolar. La diversificación curricular es un programa que fluye paralelo a los cursos ordinarios del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y está dirigido a aquellos estudiantes que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje que no serían salvables en los cursos ordinarios de la ESO.

Podemos hacer una breve caracterización general del programa de diversificación curricular diciendo que es una vía alternativa y paralela para cursar 3º y 4º de la ESO para aquellos alumnos que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje que en la vía ordinaria les imposibilitarían la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (en adelante GESO). Con lo cual, la diversificación curricular presenta muchos rasgos comunes con los grupos de ESO ordinarios, como el currículum, los horarios, etc., pero se diferencia en el tamaño del grupo (máximo 15 alumnos), en las metodologías de trabajo, en la organización de los contenidos, etc. En la diversificación se ofrece una educación más personalizada, para facilitar la asimilación de los objetivos y contenidos de la etapa y minimizar los riesgos de fracaso que este perfil de alumno tendría en la vía ordinaria de la ESO. La diversificación curricular representa una medida extraordinaria de cursar la ESO, siempre que se hayan agotado previamente otro tipo de medidas (apoyos, refuerzos, repeticiones, etc.) y que aún así, las dificultades de aprendizaje persistan. El PDC representa, por lo tanto, una segunda oportunidad para reconducir aquellos procesos de aprendizaje que se han visto truncados por causas diversas en la escolaridad obligatoria. Ayuda a los alumnos con trayectorias de fracaso a virar y reconducir dichas trayectorias y contribuye a su reestructuración personal, incrementando su autoestima y generando expectativas reales de éxito, ya que muchos alumnos llegan al programa deteriorados emocionalmente por su historia previa de fracasos acumulados.

En los siguientes apartados presentaremos un recorrido legislativo por la trayectoria vital del PDC. Nos centraremos en la normativa que actualmente regula el programa para dar a conocer su sentido y particularidades. Finalmente ofreceremos datos tanto nacionales como regionales en relación a la ESO y al PDC, para terminar con una reflexión en torno a la información presentada. En el último apartado, recogeremos toda la información que se ha derivado de las investigaciones realizadas en torno al PDC en los últimos años.

1. MARCO NORMATIVO: REFORMAS Y CONTRARREFORMAS

El Sistema Educativo Español ha sido y continua siendo objeto de reformas y contrarreformas que se vienen sucediendo desde el año 1990, cuando se implantó la Ley Orgánica 3/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE). Esta ley aún sigue muy presente en nuestro sistema educativo, pese a ser la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), la que actualmente está en vigor. También cabe destacar, que en todo este proceso de reforma, ha sido la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el objeto de mayor atención, debido a que es también durante esta etapa, donde aparecen los mayores problemas y males de nuestro sistema educativo. Aunque no es menos cierto, que en muchos de los casos, estos problemas son gestados y arrastrados desde la educación primaria e incluso desde estancias previas.

Fue a partir de la LOGSE cuando más dificultades ha experimentado la etapa de educación secundaria obligatoria, porque con esta ley se ampliaba la edad de escolarización obligatoria desde los 14 a los 16 años, entendiéndola como una etapa de transición entre la escuela primaria y la educación secundaria

postobligatoria. Pese a la bondad de esta idea, que además asemejaba el Sistema Educativo Español a la mayoría de los sistemas educativos europeos, cuya escolarización obligatoria comprende de 10 a 12 años, su puesta en marcha en nuestro sistema educativo y en nuestro contexto, no vino exenta de dificultades. La educación primaria parecía estar libre de complicaciones, sin embargo, en la transición a la secundaria eran muchas las dificultades que se manifestaban. Se revelaban problemas como la falta de interés, la apatía, la desgana, el rechazo a la escuela, el absentismo y el abandono escolar, derivados en muchos casos de la ausencia de identificación con la cultura escolar y de la acumulación de desfase curricular. Las situaciones de absentismo denotan una falta de interés, que va en progresión y que en muchas ocasiones, se traduce en un abandono temprano del sistema sin haber adquirido la preparación suficiente para ejercer los derechos y deberes como ciudadanos.

Estos problemas, junto a algunos otros, siguen manifestándose hoy en nuestras aulas, si cabe con una mayor virulencia y suponen un reto para las políticas educativas. Parece que nuestro sistema educativo, pese a sus persistentes intentos, aún no ha encontrado una respuesta efectiva, capaz de enganchar al aprendizaje y despertar la motivación e interés de aquellos que se niegan a aprender o que presentan muchas dificultades para poder hacerlo debido a sus características personales.

La LOGSE fue una de las leyes que más interés y esmero puso en regular, a un nivel normativo de estado, medidas de atención a la diversidad. Pero pese a todas las medidas articuladas como puedan ser la optatividad, los grupos flexibles, las adaptaciones curriculares, la permanencia de un año más en el mismo curso, la diversificación, etc. no llegó a dar una respuesta plena a aquellos estudiantes que por variadas circunstancias, no conseguían una adaptación completa al sistema educativo.

La actual Ley de Educación (LOE) es plenamente consciente de las dolencias de nuestro sistema educativo y continúa invirtiendo esfuerzos en solucionar estos problemas. Por ello, ya desde su preámbulo muestra una voluntad de resolver estas situaciones y explicita su deseo de “lograr que todos los ciudadanos puedan percibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción”.

Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, 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. También desde el preámbulo de la LOE se establece la atención a la diversidad como un principio básico:

“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”

Con lo cual, el objetivo a alcanzar ahora, una vez ya escolarizados todos los alumnos, es el de garantizar la calidad educativa, tomando la equidad como principio básico de actuación.

La atención a la diversidad en la ESO se ha convertido en un tema clave y controvertido en el ámbito educativo Español (Sales et al. 2010). El principio de atención a la diversidad se sustenta en dos de los pilares básicos de nuestro actual sistema educativo, como son la equidad y la calidad. La aportación de Escudero y Martínez (2004) muestra una preocupación por cómo conjugar estos elementos; la atención a la diversidad con calidad y equidad a través de un modelo de enseñanza comprensiva. En su trabajo reflexionan sobre cómo se debe organizar el sistema educativo ordinario para dar cabida a quienes hace veinte años quedaban excluidos y para garantizar que todas las personas puedan disfrutar del derecho a una educación de calidad.

Si buscamos un sistema equitativo donde la igualdad de oportunidades sea una realidad, se deberá atender a cada alumno en función de sus características sociales y personales, es decir, no consiste en dar o tratar a todos de la misma manera, sino a cada cual en función de lo que necesite. Lo que se traduciría en una diversificación no solo del curriculum, sino también de las metodologías, de las actividades de aprendizaje y de las formas evaluación. La calidad en educación pasa obligatoriamente por una consideración de las diferencias individuales como punto de partida para la acción educativa. Sin embargo, lo que parece ocurrir más allá de una reflexión y adaptación de los procesos de enseñanza, es la derivación hacia medidas y programas específicos, que suponen la pérdida de oportunidades para revisar y transformar las prácticas docentes (Escudero, González y Martínez, 2009; Moliner et al., 2012).

La mejora de la calidad en la educación es una aspiración y deseo de todos los miembros de la comunidad escolar. Se espera desde la sociedad, que el sistema educativo garantice una formación de calidad, integral, donde se engloben diversos conocimientos, destrezas y valores morales vinculados con los ámbitos personal, social, familiar y profesional (Escudero, 2001; BORM, nº 254). Para hacer de esa calidad una realidad, se precisa de un profesorado

comprometido e implicado con la justicia social y el desarrollo de prácticas transformadoras e inclusivas (Sales et al.2010). Sin embargo, se necesita de una mayor y más adecuada formación del profesorado tanto inicial como permanente (Lara Villanueva, 2007), para que éste lejos de sentirse desbordado con la diversidad presente en las aulas, disponga de los conocimientos precisos para atender a la misma adecuadamente dentro del aula ordinaria. Cuando se analiza a fondo lo que sucede en los centros y especialmente en las aulas, podemos encontrar que muchos alumnos por sus diferencias socio-económicas y culturales, no están siendo atendidos adecuadamente, porque aún cuando el centro pueda contar con algunos servicios psicopedagógicos, el profesor responsable del aula, no está preparado para afrontar las situaciones de aula con las que se enfrenta (Lara Villanueva, 2007). Por lo que se está reivindicando la necesidad de una mejor formación del profesorado que le permita convertirse en un elemento dinamizador del cambio institucional (Sales et al., 2010). De esta manera se evitaría la tendencia que impera actualmente en la ESO, caracterizada por una falta de aplicación de las medidas ordinarias de atención a la diversidad (Echeita, 1999; Martínez, 2005; Sales et al. 2010) y un uso excesivo y anticipado de la derivación de alumnos hacia programas específicos.

Son muchos los factores que hacen a nuestros alumnos diversos; variables psicológicas, personales, familiares, sociales, contextuales, pero en ningún caso deben usarse estas diferencias como motivo de exclusión o etiquetaje, sino que el sistema educativo deberá buscar las vías apropiadas para darles respuesta y cabida dentro del mismo. Al hilo de la diversidad de alumnado que se encuentra actualmente en las aulas, podemos seguir la clasificación de Gómez (2005), quien en un intento de agrupar todos los factores objeto de diversidad, evitando al mismo tiempo la dispersión en el tema, establece dos grandes bloques de factores esenciales en los cuales se englobarían todos los demás:

1. Factores de ámbito sociológico: derivados del contexto sociocultural, económico, familiar, de las concepciones sobre la vida, así como también factores geográficos, étnicos y religiosos.
2. Factores de ámbito psicopedagógico: derivados de las singularidades a la hora de enfrentar las situaciones escolares. Cada alumno tiene diferentes capacidades, motivaciones, intereses, aptitudes, actitudes, ritmo y estilo de aprendizaje, etc.

La LOE recoge la denominación de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, para referirse al colectivo de alumnos que requiere ciertas medidas de atención educativa diferentes a la ordinaria. Bajo esta denominación se englobaría a todos aquellos alumnos que requieran, durante algún periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas. Dentro de su Título II, relativo a la equidad en la Educación, dedica el capítulo I, al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, donde en su artículo 71.2 clarifica que la administración educativa deberá asegurar los recursos necesarios para que los alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales. Además explicita las causas a las que puede deberse la necesidad específica de apoyo educativo que cada uno presente. Entre las causas se destacan:

1. Necesidades educativas especiales.
2. Dificultades específicas de aprendizaje.
3. Altas capacidades intelectuales.
4. Incorporación tardía al sistema educativo español.
5. Condiciones personales o historia personal que supongan desventaja educativa

No podemos quedarnos entonces en una respuesta simplista y culpabilizadora, donde siempre que se presenten dificultades escolares, se achaque la culpa al alumno y a sus circunstancias (Lee y Burkam, 2000; González González, 2008; Ainscow, 2005; McKinney et al., 2006). Hay que mirar también hacia dentro, hacia los propios sistemas escolares, para encauzar la debida atención a estos alumnos que no encajan en el perfil prototípico e irreal de alumno medio en el que la escuela piensa (González González, 2008; Santos Guerra, 2011). Esa mirada introspectiva, ayudará a emprender nuevos caminos y a alejarse de esa otra mirada que solo busca culpables y que no encuentra soluciones, más allá de la segregación de alumnos. Con demasiada frecuencia se aduce como explicación de las dificultades escolares, a la falta de motivación del alumnado, a su falta de habilidades, a sus lagunas de aprendizaje y de educación y respeto, a que las familias no colaboran, a que la situación es muy difícil y faltan recursos, a que se ha entrado en una cultura del placer y el no esfuerzo, etc. Es en relación a esta tendencia bastante generalizada, por lo que Ainscow (2010:81) destaca que es fácil que las dificultades escolares se patologicen como dificultades inherentes a los estudiantes, y apela al liderazgo escolar como el factor clave par luchar contra esa asunción.

Son por el contrario escasas las ocasiones en las que salen a relucir los fallos del sistema. Se suele omitir que los centros no están preparados para acoger a la diversidad, que el profesorado no está pedagógicamente bien formado, que la colaboración entre el profesorado a veces brilla por su ausencia, que los métodos didácticos suelen reducirse al libro de texto, que el liderazgo educativo es mínimo y se asimila a la dirección escolar, y que en lugar de atajar las dificultades escolares progresivamente, haciendo uso de la secuenciación de medidas existente, se opta por derivar “el problema” hacia los programas específicos que, en muchas ocasiones, sitúan a los alumnos en el extrarradio de los centros escolares (Escudero et al. , 2009).

Apoyándonos en la idea de Arnaiz (1997), defendemos que si los centros escolares quieren dar una verdadera respuesta a la diversidad, deben dejar de pensar que son los alumnos con dificultades los que deben adaptarse a las condiciones escolares o conformarse con lo que, a niveles generales, se ha planificado para un alumno prototípico. Deberá de ser el sistema de enseñanza el que se adecue a las particularidades de los alumnos, para hacerles progresar en función de sus necesidades.

La atención a la diversidad, tendría como fin último facilitar el logro de los aprendizajes fundamentales a todos los estudiantes ofreciéndoles una atención individualizada que en el peor de los casos, retrase al máximo la edad de abandono escolar de aquellos alumnos que no logran encontrar en el sistema educativo razones de peso para que los enganche definitivamente. Si la atención que se ofrece a estos chicos “menos adaptados al sistema” es buena y acorde con sus necesidades, se podría conseguir sacar a los jóvenes de la espiral de fracaso en la que, en muchos de los casos, llevan envueltos muchos años. De este modo, una atención educativa acorde con sus necesidades podría ayudarles a reconstruir una imagen positiva de sí mismos, que les impulsara a permanecer dentro del sistema educativo. Se trata de evitar que los alumnos se descuelguen y vivan la experiencia escolar como algo inútil y poco atractivo.

2. NACIMIENTO Y RECORRIDO DEL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Como ya expusimos anteriormente, con la llegada de la LOGSE (1990), se ampliaba la escolarización obligatoria hasta los 16 años y se evitaba la separación temprana que previamente ocurría a los 14 años entre el

Bachillerato y la Formación Profesional. Con esta modificación se asemejaba el Sistema Educativo Español a la mayoría de los Sistemas Educativos Europeos. Sin embargo, esta ampliación de la escolaridad obligatoria, pese a sus buenos propósitos, generó en los IES una situación nunca antes vivida, o al menos no vivida con tanta intensidad. Se creó en los institutos cierto grado de tensión al tener la obligación de retener en sus aulas a jóvenes de 15 y 16 años, muchos de los cuales sin querer estudiar y con comportamientos poco adecuados en relación a la institución escolar, y otros tantos, con persistentes dificultades de aprendizaje (Merino et al., 2006).

La diversidad de alumnos que se encuentra en los centros es muy amplia y muy diferentes sus motivaciones, necesidades, trayectorias e intereses. La escuela no puede volver la cara ante las diferencias sino que debe reconocerlas y entenderlas en función de sus características, puesto que ignorar la diferencia redundaría en un incremento de la desigualdad y la discriminación (Leal Insua, 2007; Imbernón, 1999; Forteza y Verger, 2000; Gimeno Sacristán, 1999; Santos Guerra, 2011). Por ello, la reforma educativa de la LOGSE (1990) con el objetivo de incrementar la igualdad de oportunidades, contemplaba distintas posibilidades de formación que permitieran al alumnado alcanzar las competencias básicas o salario cultural mínimo para el ejercicio de la ciudadanía (Gimeno Sacristán, 2000; Rué et al., 2006). Con lo cual, la existencia de unos aprendizajes comunes e irrenunciables para todos, no implicaba el hecho de que todos los alumnos tuvieran que alcanzarlos del mismo modo, con el mismo proceso y las mismas ayudas pedagógicas (Ochoa Aizcorbe et al.). De esta manera, se perseguirían los mismos fines para todos pero por diferentes caminos, entre los que se encontraba el PDC.

Es entonces en la ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, donde por primera vez en su artículo 23 del Capítulo III, se contempla, la posibilidad de que, para determinados alumnos y alumnas

mayores de 16 años, se pueda diversificar el curriculum y trabajarlo con una metodología diferente en aras de facilitar la titulación de un determinado perfil de estudiantes. Es decir, con la LOGSE, nacen los Programas de Diversificación Curricular sustentados en una concepción curricular y organizativa de la Educación Secundaria Obligatoria flexible e integradora.

El artículo 23.1 de la LOGSE dice: “en la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general”.

Otra alusión a la diversificación, la encontramos el artículo 37.1 de esta misma ley (LOGSE), pero en esta ocasión se centra más en la gestión de los recursos materiales y personales en los centros para dar una buena respuesta a los alumnos, aunque tampoco se olvida de destacar la importancia de la flexibilización del curriculum, siempre en pro de facilitar la consecución de los objetivos propuestos:

“[...] 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 los procesos 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”

Como se puede apreciar tras la lectura del articulado expuesto, el PDC consistiría en una reestructuración organizativa y curricular para facilitar al alumnado la consecución de los objetivos generales de la etapa y su consiguiente titulación. El currículum de la educación secundaria obligatoria, se concibe en torno a dos grandes principios que pueden entenderse como contrapuestos, pero que a la postre, tiene un sentido de complementariedad: educación común y atención a la diversidad.

Los centros, desde el ejercicio de su autonomía, dispondrán de medidas organizativas y curriculares encaminadas a dar una respuesta a las necesidades de su alumnado para ofrecer una atención lo más personalizada posible, donde se haga realidad la pretensión de lograr un sistema educativo capaz de garantizar los principios de calidad y equidad para todos.

Esta flexibilidad curricular y la necesidad de atender a cada estudiante según sus necesidades ya queda reflejada en el preámbulo de la ley (LOGSE), donde se manifiesta: *“Este periodo formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa”*.

Acercándonos un poco más a la actualidad y dejando atrás los inicios del PDC, llegamos a nuestra actual y vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que ya en su preámbulo manifiesta que: *“Para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje se incluyen programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa (haciendo alusión a la secundaria)”. Además con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida*

laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”.

Dentro del capítulo III (LOE) que abarca toda la Educación Secundaria, el capítulo 27, viene referido a los Programas de Diversificación Curricular, centrándose en tres puntos:

“1. En la definición de las enseñanzas mínimas de la etapa se incluirán las condiciones básicas para establecer las diversificaciones del currículo desde el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, para el alumnado que lo requiera tras la oportuna evaluación. En este supuesto, los objetivos de la etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general.

2. Los alumnos que una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria, podrán incorporarse a un Programa de Diversificación Curricular, tras la oportuna evaluación.

3. Los Programas de Diversificación Curricular estarán orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.”

Asimismo, y al igual que ya ocurriera en su precedente ley general, la LOE en el Título II, referido a la equidad en la educación y en su capítulo uno referido al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, recoge en su artículo 72.3 relativo a los recursos que: “los centros contarán con la debida

organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos”.

Del mismo modo, en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO y su parangón en la Región de Murcia, el Decreto 291/2007, de 14 de septiembre que establece el currículo de la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, hacen alusión directa al Programa de Diversificación Curricular en su articulado, regulando las condiciones básicas de dichos programas y los modos de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

El Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, dedica el artículo 13 a los Programas de Diversificación Curricular:

Artículo 13. Programas de diversificación curricular.

- 1. En el marco que establezcan las administraciones educativas los centros podrán organizar programas de diversificación curricular para el alumnado que, tras la oportuna evaluación, precise de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.*
- 2. Podrán participar en estos programas los alumnos y las alumnas desde tercer curso de Educación secundaria obligatoria. Asimismo, podrán hacerlo quienes, una vez cursado segundo, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya*

una vez en la etapa. En todo caso su incorporación requerirá la evaluación tanto académica como psicopedagógica y la intervención de la administración educativa, en los términos que ésta establezca, y se realizará una vez oído el propio alumno y su familia.

- 3. Las administraciones educativas establecerán el currículo de estos programas en el que se incluirán dos ámbitos específicos, uno de ellos con elementos formativos de carácter lingüístico y social, y otro con elementos formativos de carácter científico-tecnológico y, al menos, tres materias de las establecidas para la etapa no contempladas en los ámbitos anteriores, que el alumnado cursará preferentemente en un grupo ordinario. Se podrá establecer además un ámbito de carácter práctico.*

El ámbito lingüístico y social incluirá, al menos, los aspectos básicos del currículo correspondientes a las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua cooficial y Literatura. El ámbito Científico-tecnológico incluirá, al menos, los correspondientes a las materias de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnologías. Cuando la Lengua extranjera no se incluya en el ámbito lingüístico y social deberá cursarse como una de las tres materias establecidas en el párrafo anterior. En el caso de incorporarse un ámbito de carácter práctico, podrá incluir los contenidos correspondientes a Tecnologías.

- 4. Cada programa de diversificación curricular deberá especificar la metodología, contenidos y criterios de evaluación que garanticen el*

logro de las competencias básicas, en el marco de lo establecido por las administraciones educativas.

- 5. La evaluación del alumnado que curse un programa de diversificación curricular tendrá como referente fundamental las competencias básicas y los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, así como los criterios de evaluación específicos del programa.*
- 6. El alumnado que al finalizar el programa no esté en condiciones de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y cumpla los requisitos de edad establecidos en el artículo 1.1, podrá permanecer un año más en el programa.*

El Decreto 291/2007, de 14 de septiembre que establece el currículo de la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia:

Artículo 11. Programas de diversificación curricular.

- 1. De conformidad con lo establecido en el artículo 13 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, la Consejería competente en materia de Educación incluirá, entre las medidas de atención a la diversidad a que se refiere el artículo anterior, Programas de diversificación curricular, desde el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y, en las condiciones establecidas en el artículo 27.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, desde segundo.*
- 2. La Consejería competente en materia de Educación establecerá el currículo de estos programas, que se atenderá, en todo caso, al currículo establecido en este Decreto, así como los procedimientos, criterios de evaluación y las condiciones de incorporación del alumnado. La obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, se ajustará a lo dispuesto en el artículo 15.3*

del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, sin perjuicio de los criterios orientadores previstos en el artículo 13.2 del presente Decreto.”

Como puede apreciarse la información del Decreto 291/2007, de 14 de septiembre de la Región de Murcia se apoya casi literalmente en lo recogido por el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre.

Finalmente en la Región de Murcia se aprobó la Orden de 17 de Octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulaban (y regulan junto con las modificaciones establecidas por la orden de 16 de abril de 2009) los Programas de Diversificación Curricular de Educación Secundaria y se establece su currículo. En ellos nos basaremos posteriormente, para hacer una descripción más exhaustiva de los programas.

El programa de diversificación curricular ha sido objeto de concreciones y modificaciones a lo largo de su curso de vida desde que se gestara con la LOGSE (1990). A continuación vamos a dar cuenta de su recorrido legislativo y vamos a incidir y matizar aquellos aspectos de los que el programa ha sido objeto de precisión y modificación. Para desarrollar este recorrido y facilitar su seguimiento vamos a hacer uso de una tabla legislativa elaborada por García Esteban (2009), a la que le hemos introducido pequeñas modificaciones y alguna regulación de última hora.

Es digno de mención que fue en el año 1999, mediante el Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, por el cual se traspasaron las funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria, siendo por el Decreto 52/1999, de 2 de julio, por el que se aceptaron dichas competencias y se atribuyeron a la Consejería de Educación y Cultura las funciones y servicios transferidos.

Tabla 1: Recorrido legislativo del PDC a nivel nacional

Normativa	Referencias al Programa de Diversificación Curricular
Ley Orgánica 1/1990 LOGSE.	Art. 23.1. Capítulo III, Sobre Educación secundaria. Definición de los PDC. Art. 37.1. Organización escolar de los centros.
R.D. 1007/1991 Enseñanzas Mínimas ESO.	Art. 13.1. Se establecen las condiciones de la diversificación curricular.
R.D. 1345/1991 Currículo ESO.	Art.18. Se repite la anterior norma.
Resolución 28/05/1993 Secretaría de Estado de Educación. Regulación Provisional PDC ESO.	Regula con carácter provisional los PDC, su estructura y proceso de incorporación del alumnado. Se establece como una de las medidas de atención a la diversidad del centro.
O.M. 28/02/1996 Enseñanzas ESO	Instrucciones para la implantación de enseñanzas de ESO. Capítulo V, sobre los PDC.
Resolución 12/04/1996 Secretaría de Estado de Educación. Regulación PDC en ESO.	Regulación de los PDC.
Instrucciones 16/03/2001 Subdirec. Gral. Inspección y Ordenación Académica. Consejería Educación Murcia Regulación PDC en ESO.	Elaboración y supervisión de los PDC.
Decreto 112/2002 Currículo de la ESO en Murcia (Desarrolla R.D 3473/2000 Enseñanzas Mínimas ESO).	Currículo ESO Murcia. En la introducción se definen los PDC y en capítulo III se establecen las condiciones de los PDC.
Orden de 16/09/2002 Estructura y Organización de la ESO.	Estructura y organización de la ESO. Capítulo V. Sección II, sobre los PDC.
Ley Orgánica 10/2002 LOCE.	Desaparecen los PDC aunque la ley queda paralizada y es derogada, no llegando finalmente a desaparecer los mismos.
Resolución de 26/05/2003 Direc. Gral. Centros. Ordenación e Inspección Educativa. Consejería de Educación de Murcia. Regulación PDC.	Resolución que regula provisionalmente los PDC, Mientras no sean aprobadas las normas de desarrollo de la LOCE.

Normativa	Referencias al Programa de Diversificación Curricular
Ley Orgánica 2/2006 LOE.	Art. 27. Definición y características básicas de los PDC. Art. 72.3. Organización escolar de los centros.

Tabla 2: Recorrido legislativo del PDC en la región de Murcia

Normativa	Referencias al Programa de Diversificación Curricular
Circular 08/09/2006 Direcc. Gral. Orden. Académica. Consejería de Educación de Murcia. Incorporación alumnos PDC.	Condiciones específicas de incorporación del alumnado a los PDC.
R.D. 1631/2006 Enseñanzas Mínimas ESO.	Art.13. Condiciones básicas de los PDC.
Circular de 22/06/2007 Direcc. Gral. Orden Académica. Consejería de Educación de Murcia "Adelanta orden de Octubre de 2007".	Informa sobre determinados aspectos de la ordenación y desarrollo de la ESO, y adelanta la nueva orden de 17 de Octubre que regula los PDC, al implantarse 1º y 3º de la nueva ley, (LOE), en el curso 2007/2008.
Decreto 291/2007 Currículo de la ESO en Murcia.	Art.11. Encomienda a la Consejería de Educación la elaboración de currículo de los PDC, las condiciones de incorporación del alumnado, los criterios de evaluación y titulación.
Orden de 17/10/2007 Regulación PDC y su currículo.	Regula en la actualidad los PDC en ESO y establece por vez primera su currículum en la Región de Murcia.
Orden de 16/04/2009 De la Consejería de Educ. Formación y Empleo.	Modifica algunos aspectos de la Orden de 17/10/2007 Del PDC en la Región de Murcia.
Decreto 359/2009 de 30 de Octubre por el que establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.	Regula la atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Establece principios de actuación, objetivos, plan de atención a la diversidad, medidas de atención a la diversidad, etc. Art. 8. Programas de Diversificación Curricular.

Normativa	Referencias al Programa de Diversificación Curricular
Orden de 4 de Junio de 2010 de la Consejería de Educación Formación y Empleo por el que se regula el Plan de Atención a la Diversidad en los centros de la Región de Murcia.	Regula la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad haciendo un recorrido por todas las actuaciones generales y medidas tanto ordinarias como específicas, entre las que se encuentra el Programa de Diversificación Curricular.

Desde las más tempranas regulaciones de los Programas de Diversificación Curricular se enfatiza en la idea de que dichos programas constituyen una medida más, no la primera ni la más importante, de atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos y alumnas a lo largo de la enseñanza obligatoria. Por lo que en coherencia con un planteamiento curricular abierto y flexible, los programas de diversificación no pueden ordenarse de un modo rígido o muy cerrado. Por el contrario, la normativa que los regule ha de ser flexible, para que su aplicación en los centros responda efectivamente a las necesidades educativas concretas del alumnado; necesidades que pueden ser diferentes de un centro a otro y evolucionar con el paso del tiempo.

Siguiendo el recorrido legislativo, llegamos al Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para el ámbito de competencia ministerial. Este R.D. ya anuncia la intención del Ministerio de ir dictando y regulando las condiciones en las que se pondrá en marcha y desarrollará el Programa de Diversificación Curricular; es decir, asistimos en estas primeras regulaciones a los pasos iniciales de la andadura de los Programas de Diversificación Curricular, estableciendo ya en el artículo 18, de este R.D. las condiciones para el desarrollo del PDC. Se explicitan en el mismo, las condiciones de acceso previa evaluación psicopedagógica, la implicación de los alumnos y familiares en la decisión final, así como la organización curricular y metodológica y los criterios personalizados de evaluación.

Sería el 28 de Mayo de 1993, cuando mediante una resolución de la Secretaría de Estado y Educación, los PDC se fortalecen y constituyen como una medida más de atención a la diversidad en secundaria y en respuesta a las necesidades emergentes de un determinado perfil de alumnos. Así quedan regulados durante el periodo de implantación anticipada de la etapa de secundaria.

Es la segunda instrucción de esta resolución se aclara que la función del PDC es la facilitar la consecución de la titulación:

Segunda.-Los programas de diversificación tendrán por finalidad que los alumnos y alumnas, mediante una metodología y unos contenidos adaptados a sus características y necesidades, alcancen los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y, por lo tanto, obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria.

La resolución establece la edad y las condiciones de acceso, la duración de 1 o 2 cursos, el número de 15 alumnos como máximo, su currículum por ámbitos (sociolingüístico y científico-tecnológico) juntos con 3 o 4 áreas más a desarrollar con el grupo de referencia.

Establece que los centros deberán elaborar el Programa Base de diversificación. Concretamente serán elaborados conjuntamente por los Departamentos Didácticos y el Departamento de orientación, coordinados por el Jefe de Estudios y aprobado posteriormente por el Servicio de Inspección educativa. El Programa Base servirá como marco de referencia desde los que posteriormente adecuar las enseñanzas a las necesidades específicas de cada alumno.

Finalmente vamos a hacer mención expresa, por la importancia que tiene a la octava instrucción, que establece los pasos que un determinado alumno deberá seguir para el proceso de definición del programa individual de diversificación curricular:

a) Propuesta razonada del equipo educativo formado por los profesores del grupo al que pertenezca el alumno o alumna, expresada por medio de un informe firmado por el tutor y dirigido al Jefe de Estudios, que indique el grado de competencia alcanzado en cada una de las áreas del currículo básico e incluya, en su caso, sugerencias sobre el posible programa de diversificación que ha de seguir.

b) Informe del Departamento de Orientación que incluya la evaluación psicopedagógica del alumno o alumna y en el que, oídos éstos y sus padres, de forma explícita se indique si se considera o no oportuna su entrada en un programa de diversificación. Dicho informe irá acompañado de las líneas generales del programa de diversificación que, en su caso, se recomienda.

c) Sesión presidida por el Jefe de Estudios, con asistencia del tutor y de un miembro del Departamento de Orientación, en la que se tomará la decisión definitiva sobre la incorporación o no del alumno o alumna al programa de diversificación.

d) Cuando no exista acuerdo entre los asistentes a esta sesión, podrá solicitarse la intervención del Servicio de Inspección Educativa.

e) Por parte del Departamento de Orientación, y a partir del Programa Base correspondiente, determinación del programa concreto de diversificación que ha de seguir el alumno o la alumna, en el que se

especificará: La duración prevista, uno o dos años; las áreas del currículo básico que ha de cursar; la adaptación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las áreas específicas a sus características y necesidades, y las materias optativas más recomendables entre las que deberá elegir.

f) Con carácter general, este proceso deberá estar finalizado en un plazo tal que garantice el inicio del programa para este alumnado al comienzo del curso escolar. Excepcionalmente, y para determinados alumnos y alumnas, se podrá solicitar su incorporación a los programas ya iniciados, a lo largo del primer trimestre del curso, siempre que se cumplan las condiciones establecidas en esta Resolución y con el informe favorable de la Inspección Educativa.

Como se ha podido apreciar en este transcurrir legislativo, hemos dado cuenta tan solo de la normativa que ha tenido vigencia en la Región de Murcia en relación al PDC, por estar nuestro estudio de caso ubicado en una localidad Murciana. Por dicho motivo, no hemos profundizado en cómo está siendo el programa regulado y desarrollado en otras comunidades autónomas. Otra de las razones por las que no se ha entrado a desarrollar una comparativa nacional de las distintas regulaciones legales del PDC en todo el ámbito nacional, es porque algunos trabajos previos (Gómez Castro y Gómez Sánchez, 2000; Leal Insua, 2007) ya han ofrecido esta comparativa y verdaderamente las diferencias encontradas entre comunidades no son, bajo mi punto de vista, muy destacables, y el programa a grandes rasgos, viene estando regido bajo las mismas premisas y estructura.

En los siguientes puntos, tomaremos como referencia las últimas normativas: Orden de 17/10/2007, Orden de 16/04/2009 y Decreto 359/2009 de 30 de Octubre, para ir desglosando cada uno de sus apartados y fundamentar aspectos como qué es el PDC, a quién va dirigido, qué curriculum desarrolla, quién y cómo se diseña, quién lo imparte, etc.

2.1 EL PDC EN LA REGIÓN DE MURCIA

Fue en el curso 1993-1994 cuando se ponen en marcha los Programas de Diversificación Curricular en la Región de Murcia, comenzado la experiencia tan solo en seis centros en aquel año. El Programa de Diversificación Curricular surgió en aquellos tiempos como una experiencia innovadora. En los sucesivos cursos académicos 1994/1995, 1995/1996, etc. se fue incrementando paulatinamente el número de centros que ponían en marcha el PDC en la Región de Murcia.

En aquellos primeros inicios del PDC, ya se podía intuir el grado de éxito del mismo, cuando en el curso académico 1995/1996, contando la Región con un total de 22 centros que impartían el programa, se alcanzo un 85% de éxito, llegando incluso a un 90% durante el curso 1998/1999 (García Esteban, 2009).

Como bien establecía y marcaba la normativa reguladora de los PDC, poco a poco se fue ampliando el número de centros que ofrecían el PDC como una medida extraordinaria más para la atención a la diversidad, encuadrada dentro de las medidas establecidas a este respecto. Teniendo en cuenta que el PDC no era, ni es, la única, ni la más importante de las medidas implantadas en los centros para atender a la diversidad.

Según establecía la normativa anteriormente citada, los centros tenían la obligación de elaborar los programas base de Diversificación curricular, para posteriormente ajustarlos a las necesidades de cada estudiante. Pero por lo novedoso de la medida que incluía una flamante organización curricular interdisciplinar, nuevas metodologías de trabajo, una mayor personalización de la enseñanza, etc. y quizás por la falta de información y formación al respecto, en aquellos primeros momentos, la polémica giraba en torno a la elaboración y puesta en marcha del programa base en un contexto de incertidumbres y controversias.

Durante el curso académico 1994/1995, la Consejería de educación de Murcia estableció, bajo mi punto de vista de forma acertada, que todos los IES que anticipaban la ESO incorporasen los Programas de Diversificación Curricular. Para facilitar el proceso de puesta en marcha, se organizaron jornadas de formación de los orientadores al respecto, para que pudiesen coordinar la elaboración de los mismos y su desarrollo (García Esteban, 2009). De esta manera, y como antes comentaba, creo que de forma acertada, se planteó que los centros que ofrecían 3º y 4º de la ESO, tuviesen prevista también su oferta de PDC para responder a aquellos alumnos que presentasen dificultades en esta etapa. Así, nos encontrábamos en los IES con una doble o paralela secundaria desde su segundo ciclo; los grupos de la ESO ordinaria 3º y 4º y los grupos paralelos de diversificación también desde el tercer curso y continuando hasta el cuarto.

En este trabajo suscribimos la idea que plantea García Esteban (2009) y llamamos especialmente la atención sobre ella por la importancia que tiene para el propio programa y sus alumnos. Nos estamos refiriendo a la consideración que requiere el establecer claramente y definir el perfil de alumno que podría incorporarse a los PDC. En aquellos primeros pasos del PDC, donde el mismo comenzaba a gestarse y tener forma, había que evitar que

se conceptualizara como un programa segregador, que sirviese para derivar a los alumnos torpes, retrasados, conflictivos, etc. Se debía soslayar una visión que estigmatizase al programa en sí y a sus estudiantes. Por ello el PDC estaba regido por los principios de normalización e integración y para evitar su aislamiento, el plan de estudios del programa estaba diseñado para que los alumnos compartiesen ciertas materias con sus grupos ordinarios de referencia. Razón por la cual se puso esmero en evitar interpretaciones que etiquetaran a los alumnos con denominaciones de desprestigio y desprecio.

3. EL PDC, SU CARÁCTER Y FINALIDAD

Debemos partir de la idea y no perder de vista, que los PDC son una medida extraordinaria de atención a la diversidad. Es decir, como paso previo a la derivación de alumnos a un Programa de Diversificación Curricular, estos chicos han debido de recibir otro tipo de medidas, tanto de carácter ordinario, como incluso extraordinario, para atender a sus necesidades.

Para hacer más evidente qué es y cómo se entiende el PDC vamos a tomar la definición que nos ofrece la Orden de 17 de Octubre de 2007:

“La diversificación curricular es una medida de carácter extraordinario destinada a los alumnos que presenten dificultades generalizadas de aprendizaje y, por tanto, corran el riesgo de no alcanzar los conocimientos fundamentales previstos para la etapa y la consiguiente titulación. Su aplicación requiere haber agotado de forma previa las medidas de carácter ordinario para responder a dichas dificultades, tales como los refuerzos y apoyos educativos o la repetición de curso”.

La esencia básica del PDC sería la de facilitar la adquisición de objetivos, contenidos y competencia de la etapa, al alumnado que se encuentra en una situación de riesgo evidente de no poder alcanzar dichos aprendizajes, de no ser por una vía alternativa. En la concepción del programa está presente, de igual modo, la idea de facilitar la titulación a aquellos que por diferentes circunstancias y por requerir una atención más especializada, no podrían llegar a titular en las vías ordinarias del sistema. Como se desprende de la información presentada, esta medida de atención a la diversidad, no es ni para todos los alumnos, ni para cualquier circunstancia, es decir, estaría disponible solo en aquellos casos en los que se tenga la certeza que el alumno no podría titular en las condiciones normales ofrecidas en los grupos de ESO ordinarios y para aquellos que cumplan los requisitos de acceso que establece la normativa y que a continuación paso a describir.

3.1. REQUISITOS DE ACCESO Y DURACIÓN DEL PDC

Así, la normativa establece que:

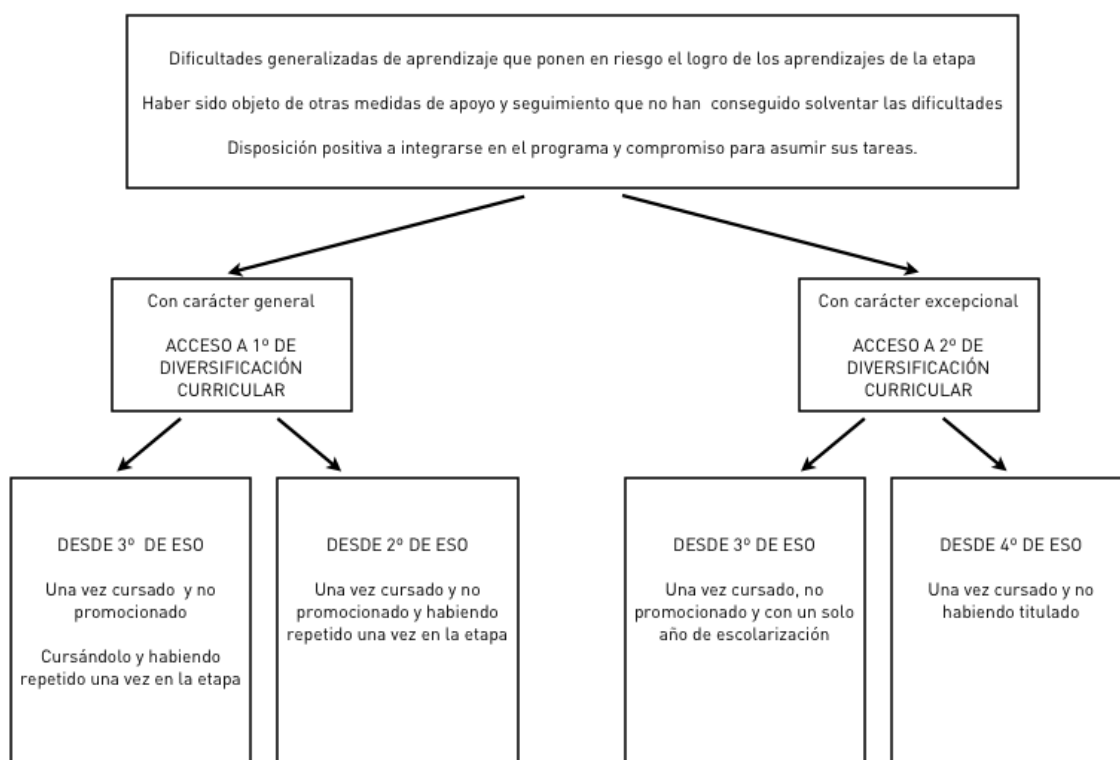
1. “Con carácter general, podrán seguir el programa de diversificación curricular los alumnos que hayan cursado el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria o se encuentren cursándolo y hayan repetido ya una vez en la etapa. Asimismo, podrán hacerlo quienes, una vez cursado segundo, no estén en condiciones de promocionar a tercero e igualmente hayan repetido ya una vez en la etapa”.
2. Los alumnos se incorporarán normalmente al primer curso del programa. No obstante, cuando las circunstancias así lo aconsejen, también podrán incorporarse al segundo curso:

- a) Alumnos que hayan cursado cuarto de Educación Secundaria Obligatoria.
 - b) Alumnos que hayan cursado tercero y a los que en el momento de su incorporación les quede un solo año de escolarización.
 - c) En estos dos primeros puntos, se recoge la modificación realizada por la Orden de 16 de abril de 2009, respetando lo establecido en el Decreto 291/2007.
3. Para poder incorporarse al Programa de Diversificación Curricular los alumnos deberán reunir los siguientes requisitos:
- a) Haberse encontrado en los cursos anteriores con dificultades generalizadas de aprendizaje en tal grado que se encuentren en una situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos y las competencias básicas de la etapa cursando el currículo ordinario.
 - b) Haber sido objeto de otras medidas de apoyo y seguimiento, sin que las mismas hayan resultado suficientes para la recuperación de las dificultades de aprendizaje detectadas.
 - c) Manifestar una disposición positiva hacia su integración en el Programa de Diversificación Curricular, con plena conciencia de la necesidad de implicarse decididamente en el plan de trabajo que dicho programa supone y la voluntad de alcanzar los objetivos de la etapa y las competencias básicas.
4. "Con carácter excepcional, y durante el primer trimestre del curso académico, los centros podrán solicitar a la Dirección General de Ordenación Académica la incorporación de un alumno a un Programa de Diversificación Curricular ya iniciado cuando las circunstancias así lo aconsejen y siempre que se den las condiciones establecidas en los apartados 1 y 3 del presente artículo,

Al igual que ocurriera con los puntos uno y tres, este último punto número cuatro, también ha sido modificado por la Orden de 16 de abril del 2009, porque anteriormente tan solo se permitía la incorporación al primer curso del programa y como ese hecho suponía una limitación para los alumnos que podían incorporarse también al segundo curso, se ha modificado para ampliar la incorporación del alumnado tanto al primer como al segundo curso.

La duración del programa será con carácter general de dos cursos académicos, con lo que se disipa, en cierta manera, la idea precedente de programas de uno y dos años, pasando a ser la normalidad el programa de dos cursos académicos. Aclaraba anteriormente, que en cierta manera, puesto que se contemplan excepciones donde los alumnos se incorporarán directamente al cuarto curso de diversificación.

Figura 1: Requisitos y vías de acceso al PDC



3.2. ¿DÓNDE SE UBICA EL PDC EN SECUNDARIA? EL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El Programa de Diversificación Curricular estará incluido dentro del Plan de Atención a la Diversidad (en adelante PAD) que todos los centros sostenidos con fondos públicos, tanto de Educación Primaria como de Secundaria, deben elaborar. Del mismo modo, el PDC pasará a formar parte del Proyecto Educativo de Centro y de la Programación General Anual. Las programaciones docentes correspondientes a cada uno de los ámbitos, así como del resto de materias también se incluirán en la Programación General Anual.

La Programación General Anual (en adelante PGA) se concibe como un documento vivo que recoge para cada curso académico todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, proyectos, normas, y planes de actuación acordados y aprobados. La inclusión del Plan de Atención a la Diversidad en la Programación General Anual contiene de manera precisa y útil, las actuaciones generales y medidas, ordinarias y específicas, de atención a la diversidad que los centros docentes ponen en funcionamiento para responder a las necesidades educativas concretas de su alumnado. Son un continuo de actuaciones, que van en ascensión desde las denominadas actuaciones generales, pasando por las medidas ordinarias hasta llegar a las medidas específicas, encontrándose los PDC ubicados en estas últimas. Es decir, el PDC es una de las medidas que junto a muchas otras (adaptaciones curriculares significativas, flexibilización de los años de escolaridad, grupos de profundización y enriquecimiento, programas PRONEEP, programa de compensación, aulas taller, aulas ocupacionales, programas de cualificación profesional inicial, programas de refuerzo, etc) se recogen en el apartado de medidas específicas que presentan un carácter más extremo, puesto que para llegar a ellas se han debido de poner en práctica las actuaciones generales y las medidas ordinarias.

El PAD representa, por lo tanto, el conjunto de actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas que un centro pone en práctica para atender a todo su alumnado. En particular, ofrece a los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, una respuesta ajustada a sus características y necesidades, facilitándoles el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales. De esta manera, se procura que los alumnos consigan asimilar los objetivos y las capacidades básicas establecidas con carácter general para todo el alumnado.

La finalidad del Plan de Atención a la Diversidad consistiría entonces en facilitar la inclusión de las medidas de atención a la diversidad en la organización general de los centros desde los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre mujeres y hombres, compensación educativa, accesibilidad universal y cooperación de la comunidad educativa.

El Plan de Atención a la Diversidad se estructurará incluyendo específicamente unos objetivos adaptados a las características del propio centro (profesorado, recursos....) y su alumnado, así como las propuestas para controlar el absentismo y el abandono escolar temprano y lograr la consecución de las competencias básicas y el éxito escolar. Dentro del PAD se detallarán todas las actuaciones previstas y medidas de atención a la diversidad, haciendo un tratamiento diferenciado de las medidas específicas, como es el caso del PDC, donde se detallará la finalidad de las mismas, los destinatarios, los recursos disponibles así como los procesos de seguimiento, evaluación y revisión previstos. Del mismo modo también tendrá que determinarse globalmente cómo se desarrollará el seguimiento y evaluación del propio PAD, incluyendo momentos, instrumentos, procedimientos y agentes implicados en dicho proceso.

3.3. ¿QUIÉN ELABORA EL PAD?

El Plan de Atención a la Diversidad debe nacer de un proceso de reflexión conjunta de toda la comunidad educativa. El proceso de elaboración del mismo será impulsado y tutelado por el equipo directivo y será el claustro de profesores quién formule propuestas al mismo para su inclusión en el PAD.

En los centros docentes que impartan las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de personas adultas serán el orientador del centro, el profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad, el personal docente que desarrolle los programas y medidas de atención a la diversidad implantadas en el centro y los jefes de los Departamentos Didácticos representados en la Comisión de Coordinación Pedagógica quienes elaboren el Plan de Atención a la Diversidad, bajo la coordinación del jefe de estudios. Una vez elaborado el PAD el equipo directivo presentará la propuesta al Claustro de profesores quien aprobará de forma preliminar el Plan de Atención a la Diversidad en el marco de la Programación General Anual del centro, hasta que finalmente sea el Consejo Escolar el que apruebe de forma definitiva el Plan de Atención a la Diversidad en el marco de la Programación General Anual del centro y en relación con la planificación y organización docente.

3.4. ROL DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Como se ha podido constatar, el Departamento de Orientación, dentro de los Institutos de Educación Secundaria, juega un papel crucial en la colaboración del diseño e implementación de todas las medidas de atención a la diversidad que posteriormente serán enmarcadas en el PAD y a su vez en la PGA.

Así el Departamento de Orientación tiene una implicación crucial en el diseño, puesta en marcha, dinamización y evaluación del PDC. En lo que a la evaluación se refiere, al final de cada curso académico, el departamento de orientación junto con el profesorado de los ámbitos (en el caso de no estar adscrito al DO), elaborarán una memoria donde darán cuenta del seguimiento y evaluación del PDC. La evaluación tanto específicamente del PDC como del PAD en general, es una pieza clave en el proceso de mejora y ajuste del programa a las condiciones del centro y de los estudiantes, ya que permite conocer las posibles dificultades y establecer los cauces de mejora para ofrecer una respuesta más adaptada y adecuada. En los procesos de evaluación del PAD, la Comisión de Coordinación Pedagógica jugará un importante papel, supervisando el proceso, recabando información de todas las fuentes (órganos de coordinación, Departamento de Orientación, personal docente encargado de las medidas...) y aportando propuestas de mejora que posteriormente deberán ser llevadas ante el Claustro de profesores y el Consejo Escolar.

El Departamento de Orientación desarrolla diversos planes anuales, como pueden ser:

- Plan de Atención de la Diversidad.
- Plan de Apoyo a los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.
- Plan de Acción tutorial.
- Plan de Apoyo de Orientación Académica y Profesional.
- Todos los proyectos de salud, proyecto de interculturalidad....

Estos planes están incluidos dentro del proyecto curricular de la ESO y dentro del marco más amplio del proyecto Educativo de Centro.

3.5. SELECCIÓN DEL PROFESORADO

Los requisitos de especialidad o titulación del profesorado para impartir los ámbitos y las materias específicas de los Programas de Diversificación serán los mismos que los exigidos para impartir las materias del currículo ordinario que se integran en los ámbitos y las materias específicas (de acuerdo con lo establecido en los artículos 94, y 95 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Con carácter general, en los centros docentes públicos los ámbitos lingüístico y social, científico, y práctico serán impartidos por los correspondientes profesores de apoyo integrados en el Departamento de Orientación. En su defecto, o cuando el profesorado citado no pueda asumir todas las horas de esos ámbitos, o en los casos en los que la organización del centro así lo aconseje, éstos serán impartidos por profesorado de los distintos Departamentos didácticos implicados.

Las asignaturas de Informática, Lengua extranjera, así como las materias optativas serán atribuidas en los centros públicos al Departamento correspondiente en función de cada materia.

En relación al profesorado, se recoge en la normativa que el programa necesita de profesores con un carácter flexible, ilusionados, con una mentalidad integradora de los saberes y con capacidad para adaptarse a las características y realidad de sus alumnos.

3.6. SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO

Una vez cumplidos los requisitos de acceso, se procederá del modo que a continuación se expone para hacer la propuesta de inclusión del alumnado en el programa.

El Equipo Docente partirá de los datos obtenidos en la segunda evaluación para analizar la situación escolar de aquellos alumnos en los que se viene apreciando la existencia de un conjunto de dificultades generalizadas de aprendizaje, que no han podido superarse a través de las medidas ordinarias de atención a la diversidad (como puedan ser la repetición o promoción con adaptaciones) y que probablemente imposibilitarán alcanzar las competencias básicas y los objetivos de la etapa en las vías ordinarias. Por lo tanto, este perfil de alumno se estudiaría como posible candidato a incorporarse al PDC en siguiente curso académico.

Una vez formulada la propuesta de incorporación por el Equipo Docente, el tutor trasladará dicha propuesta al Departamento de Orientación.

Llegada la propuesta al Departamento de Orientación, éste se encargará de comprobar que el alumnado propuesto reúne los requisitos establecidos y procederá a realizar una evaluación psicopedagógica de cada uno de los candidatos. Este estudio psicopedagógico recogerá aspectos como la historia escolar del alumno y las medidas educativas previas por la que ha pasado, así como aquellos aspectos personales que puedan tener influencia en su capacidad de aprendizaje y orientaciones de cara a concretar aspectos del PDC para cada sujeto en particular. En este informe, no se puede olvidar hacer alusión a los aspectos contextuales, tanto escolares como sociofamiliares que pueden estar influyendo en el rendimiento del alumno/a.

Llegada la tercera evaluación y a la vista de los resultados alcanzados, el Equipo Docente elaborará una propuesta final con los posibles candidatos a cursar diversificación curricular en el siguiente curso académico. Para facilitar y ajustar la atención al alumnado dentro del programa, cada profesor incorporará un informe sobre el grado de competencia curricular alcanzado en cada materia, así como de las medidas adoptadas y dificultades observadas.

Llegados a este punto, el tutor y el orientador se reunirán con los padres o tutores legales para informarles de las características del programa. En tal reunión, se recabará por escrito la autorización que refleje la opinión expresa del alumno y de sus padres o tutores legales, en relación con la incorporación al programa. Por lo que la aceptación de los padres será requisito imprescindible para poder seguir adelante con la propuesta. Firmada la autorización de participación por los padres y establecido el compromiso del alumno, los centros tanto públicos como privado-concertados, tendrán hasta el día 10 de septiembre para remitir la propuesta de alumnos (en el formato establecido*), junto con los documentos precedentes y el Informe emitido por el departamento de Orientación, a la Dirección General de Ordenación Académica. Finalmente la inspección educativa supervisará la propuesta y emitirá un informe al respecto.

4. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

El Programa de Diversificación Curricular será elaborado en cada centro por el Departamento de Orientación que trabajará de forma coordinada con los Departamentos Didácticos implicados, siguiendo las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y bajo la coordinación del jefe de estudios.

Con la normativa de 17 de octubre de 2007 se establece por primera vez el currículo del PDC y sus correspondientes contenidos estructurados por ámbitos. Vamos a comentar los aspectos más destacables de esta nueva norma. El regular los contenidos por ámbitos podría interpretarse como una limitación a la autonomía de los propios equipos docentes. Otra novedad es la aparición del ámbito práctico donde se inserta la materia de Tecnología.

Por otro lado y en relación a la acción tutorial, se incorpora una nueva hora dedicada a la orientación y seguimiento de tareas que vendría a sustituir la hora que previamente existía de tutoría conjunta con el grupo de referencia. La tutoría en los PDC debe contribuir a solucionar las dificultades de aprendizaje mediante la atención más personalizada del alumno. Del mismo modo, deberá contribuir a que los padres se impliquen más en la educación de sus hijos. Un aspecto muy destacable de la tutoría es el hecho de que al menos una vez al mes, el tutor del grupo de PDC deberá comunicar por escrito a alumnos y padres la evolución de los aprendizajes de los estudiantes dentro del programa.

El PDC está estructurado básicamente en torno a tres ámbitos donde las asignaturas se imparten de forma globalizada para facilitar los aprendizajes, ya que en la vida real el conocimiento no está fragmentado sino que llega al alumno interrelacionado. Así el programa cuenta con tres grandes ámbitos: Lingüístico y Social, Científico, y Práctico, que engloban diferentes materias dentro de sí. Otro aspecto básico en la estructura del Programa de Diversificación consiste en compartir enseñanzas con el grupo de referencia. Es decir, los alumnos integrados dentro de un grupo de diversificación, pertenecerán a un grupo de referencia de la ESO, con el que cursarán de manera conjunta las materias de Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música, Religión, Historia y Cultura de las Religiones o, en su caso, la Atención Educativa.

Tabla 2: Ámbitos del PDC

ÁMBITOS	MATERIAS QUE INTEGRA
Lingüístico y Social	Incluye los aspectos básicos del currículum correspondiente a las materias de ciencias sociales, geografía e historia y lengua castellana y literatura. En el segundo curso del programa, además, este ámbito incorpora la Educación ético-cívica.
Científico	Incluye los aspectos básicos del currículo correspondientes a las materias de matemáticas, biología y geología y física y química.
Práctico	Incluye los contenidos correspondientes de Tecnologías y de una materia de Iniciación profesional específica para el grupo de diversificación curricular.

La Lengua Extranjera (tanto en primero como en segundo curso) y la Informática que se incorpora en el segundo curso, serán cursadas específicamente en el grupo de diversificación.

Se aprecia una diferencia en el tema de la optatividad, ya que si el alumno elige el Taller de Expresión Creativa, la asignatura será cursada con el propio grupo de diversificación, sin embargo, si la optativa seleccionada forma parte de las optativas de iniciación profesional ofertadas por el centro, será cursada en el grupo ordinario, aunque también queda sujeto a la propia organización del centro.

A continuación se presenta una tabla que recoge los ámbitos, las materias y las horas que se cursan en el Programa de Diversificación Curricular tanto en el primero como en el segundo curso. También pueden apreciarse aquellas materias que se dan en exclusividad en el grupo de PDC y aquellas otras cuyas enseñanzas se comparten con el grupo de referencia de la ESO.

Tabla 3: estructura organizativa y horaria del PDC

MATERIAS ESPECÍFICAS PCD			
1º de PDC (3º de la ESO)		2º de PDC (4º de la ESO)	
Ámbito Lingüístico y Social	6h	Ámbito Lingüístico y Social (incluye educación ético/cívica)	6h
Ambito Científico	6h	Ambito Científico	6h
Ambito Práctico	6h	Ambito Práctico	5h
Lengua extranjera	3h	Lengua extranjera	3h
Tutoría específica PCD	1h	Informática	3h
Tutoría de orientación y seguimiento de tareas	1h	Tutoría específica PCD	2h
		Tutoría de orientación y seguimiento de tareas	1h
MATERIAS COMUNES ESO			
1º de PDC (3º de la ESO)		2º de PDC (4º de la ESO)	
Educación Física	2h	Educación Física	2h
Educación Plástica y Visual	2h	Religión/Atención Educativa	1h
Música	2h	Materia optativa o taller de expresión creativa**	2h
Religión/Atención Educativa	1h		
TOTAL DE HORAS	30h	TOTAL DE HORAS	30h

* El Taller de Expresión Creativa se oferta exclusivamente al alumnado del PDC y para que se genere un grupo y se imparta es necesario que al menos sea solicitada por el 50% del número total de alumnos del PDC. Sin embargo si se elige la materia optativa, esa será cursada en el grupo ordinario, a diferencia del Taller de Expresión Creativa que es específicamente para el grupo de diversificación

Debemos mencionar que además de esta estructura curricular y horaria, el PDC contará con un número máximo de quince alumnos y un mínimo de diez generalmente, pero con carácter excepcional la Dirección General de Ordenación Académica podrá autorizar un número distinto de alumnos si las condiciones del centro y del alumnado así lo aconsejan.

5. ASPECTOS BÁSICOS DE FUNCIONAMIENTO

Los alumnos que terminan cursando PDC llegan con una historia de fracasos y dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, la metodología del PDC debe ser capaz de solventar sus lagunas de aprendizaje y reestablecer sus ganas de aprender. En el PDC se pretende incrementar el interés y la motivación del alumnado a través de conocimientos interconectados, vinculados a la vida real y con una aplicación práctica que dote de sentido y realidad a los mismos. Se busca descubrir a los ojos del alumno la utilidad de los saberes, a lo que contribuye especialmente el ámbito práctico.

La planificación del programa es flexible, para permitir adaptar las materias y los métodos a la realidad de los alumnos. Del mismo modo, los principios metodológicos que guían el programa se basan en un criterio de flexibilidad y adaptación. La organización curricular gira en torno al ámbito (como grupo de materias) para globalizar los contenidos y reducir el número de profesores.

Dentro del PDC, la organización de contenidos, actividades prácticas y materias es diferente a la establecida con carácter general para la ESO. Se pretende globalizar los aprendizajes y facilitarlos, por ello como anteriormente se ha mostrado, las materias se agrupan formando ámbitos. Es destacable la

importancia del trabajo en equipo presente tanto en las labores de planificación del profesorado, como en las acciones de aprendizaje del alumnado.

Al ser grupos reducidos y con menos profesores las relaciones alcanzan un grado intenso y próximo. El componente emocional juega un papel clave dentro del PDC, porque el mismo representa un soporte sobre el que sustentar un cambio en alumnos que arrastran trayectorias de fracaso (García Esteban, 2009). Posibilita el reconducir sus caminos hacia el éxito dentro del programa. Esto se consigue a base de confianza, esfuerzo y expectativas positivas por parte del profesorado y de ellos mismos respecto a sus posibilidades de superar sus dificultades y conseguir el título. Son diferentes los autores, que defienden que una relación cercana entre profesor y alumno, donde se generen lazos afectivos, es un arma que protege contra el fracaso escolar tanto en la infancia como en la adolescencia (Birch y Ladd, 1998; Muller, 2001, Crosnoe et al., 2002). Por lo tanto el PDC posibilita la reconstrucción tanto académica y personal, y eso no sería posible sin trabajar desde la parte emocional y afectiva del aprendizaje.

La tutoría y el seguimiento de las tareas, también conforman una pieza clave del programa, posibilitando la detección de dificultades y la reconducción del proceso de aprendizaje en los casos que se percibe mayor dificultad. Lo que también contribuye a que el alumno se implique más en su trabajo, se incremente su autoestima y se sienta cada vez más capaz de superar sus dificultades y lograr el título de la ESO. Dentro del PDC se genera un clima abierto, de trabajo y esfuerzo compartido, donde el alumno tiene mayor confianza para participar y manifestar sus opiniones. El trato con el profesorado es cercano y de ayuda, especialmente en los ámbitos, donde se transmite al alumno preocupación e interés por su progreso y expectativas positivas que comprometen al alumno a dar lo mejor de sí mismo.

La metodología se caracterizaría entonces por ofrecer un mejor ajuste de la respuesta educativa a los alumnos (partir del nivel de competencia curricular de alumno, ofrecer material adaptado, etc.), intentado personalizar al máximo el proceso educativo y guiarlo mediante un asesoramiento constante y cercano.

6. CRITERIOS PARA PROMOCIÓN Y TITULACIÓN

En relación a los criterios de evaluación y promoción, podemos comenzar diciendo que la evaluación del PDC tomará como referente las competencias básicas y los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, así como los criterios establecidos para cada ámbito y materia del programa. Sin embargo, atendiendo a la finalidad del programa, se tendrá en cuenta el nivel de conocimientos de partida del alumno, y se atenderá a los objetivos esenciales de la etapa. Con lo cual, las programaciones y criterios de evaluación y al igual que el resto del alumnado de la ESO, la evaluación será continua y diferenciada por ámbitos y materias.

Sobre el tema que nos ocupa, resultan especialmente destacables dos cuestiones: la primera de ellas, es el hecho de que una vez incorporado al PDC, el alumnado no podrá regresar a las enseñanzas establecidas con carácter general y la segunda, es que en ningún caso se podrá repetir el primer curso. La no reversibilidad del alumnado hacia las vías ordinarias, imprime al programa un sentido de ruptura con el pasado para comenzar de nuevo y al hilo de esta idea podemos encajar el hecho de que los alumnos que se incorporan al PDC no tienen que recuperar las materias con evaluación negativa, que dejan tras de sí en los cursos precedentes de la ESO. Diríamos que el PDC se puede

considerar coloquialmente como “borrón y cuenta nueva”. Se trata de un cambio de filosofía, que aún tomando como referente el curriculum de la ESO, se centra en la asimilación de conocimientos básicos, interrelacionados y aplicables a la vida real, que hagan ver al alumno la utilidad del aprendizaje y los motive hacia el mismo.

Por otro lado y en lo que respecta a la repetición, al no poder repetirse en el primer curso del programa, se promocionaría automáticamente a segundo y las asignaturas que se arrastran con evaluación negativa del curso precedente, serán recuperadas en el transcurso del segundo curso, mediante el procedimiento y medidas que establezca el profesorado implicado.

Como viene siendo habitual en la ESO ordinaria y por extensión en el PDC, durante el mes de septiembre, se dispondrán pruebas con el objeto de recuperar algunas de las materias o ámbitos con calificación negativa y esto será así en los dos cursos del programa.

Tras la oportuna evaluación al finalizar el PDC, podrán obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, sin lugar a dudas, aquellos estudiantes que superen todos los ámbitos y materias que integran el programa. Pero también se contemplan excepciones y se podrá titular cuando habiendo superado el ámbito lingüístico y social y el científico, se tenga evaluación negativa en una o dos materias y excepcionalmente en tres (el ámbito práctico se consideraría como una materia) y cuando a juicio del Equipo Docente se hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

Finalmente, para aquellos que no han logrado alcanzar el título se establecen dos posibilidades. Una opción es que habiendo finalizado el segundo curso de PDC y no estando en condiciones de lograr el título, se podrá permanecer un

año más en el segundo curso del programa (de acuerdo con lo establecido en el artículo 13.6 del Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre). Es decir, podrán permanecer un año más siempre que su edad se lo posibilite hasta los 18 años cumplidos en el año en que finalice el curso.

La siguiente posibilidad introducida con la orden de 16 de abril de 2009 consiste en que:

“Los alumnos que al finalizar la etapa no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y tengan 18 años de edad, dispondrán durante los dos años siguientes de una convocatoria anual de pruebas para superar aquellos ámbitos y materias pendientes de calificación positiva, siempre que el número de éstas no sea superior a cinco. A tal efecto, cada ámbito computará según el número de materias que englobe. La calificación de dichas pruebas, convocadas y supervisadas por la Jefatura de Estudios, recaerá, en el caso de los ámbitos, en los profesores responsables de los mismos destinados en los departamentos de Orientación; y, en el caso del resto de las materias, en los departamentos de Coordinación Didáctica a los que estén asignadas”.

Se aprecia a través de estas regulaciones políticas, un marcado interés en facilitar la consecución del título a todos los alumnos, por ello, la existencia de varias oportunidades y vías para poder titular a través del PDC. Esto se debe a las bien sabidas negativas repercusiones sociales y personales que tiene el hecho de no alcanzar el título de GESO en nuestros días. Así y todo, la realidad del fracaso escolar, sigue alcanzando cifras preocupantes en nuestro sistema educativo.

7. CIFRAS GENERALES DE LA ESO Y DEL PDC

Los resultados de los programas y medidas extraordinarias de atención a la diversidad son difíciles de conseguir, ya que no se hace un seguimiento minucioso de los mismos, ni por los propios centros, ni por la administración (Bolívar y López, 2009). Además, en el caso de que la administración disponga de estos datos, es bastante reticente a hacerlos públicos. A este hecho es a lo que Escudero y González (2011) consideran una muestra más de la invisibilidad de estos programas y del alumnado que los cursa.

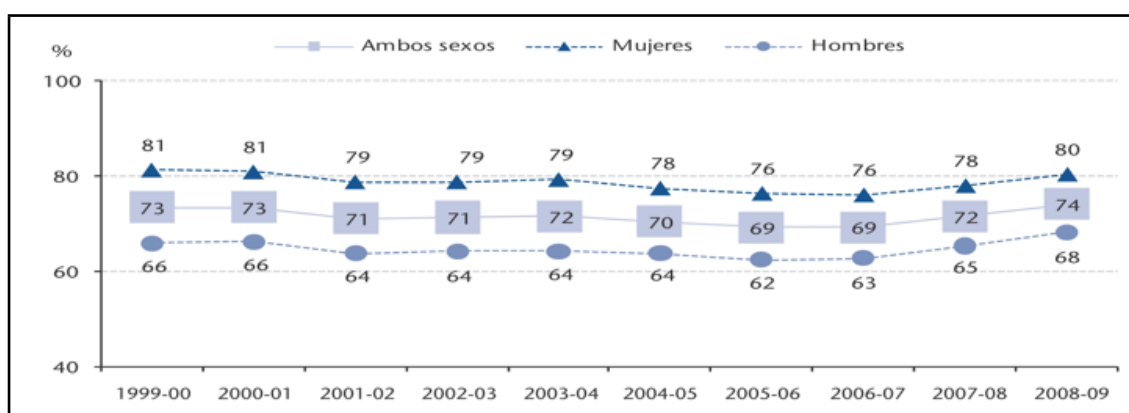
El documento titulado: “las cifras de la Educación en España, 2011”, nos ofrece las cifras del curso académico 2008/2009, mostrándonos el panorama educativo nacional. Vamos a recoger los aspectos más destacados del mismo y vinculados al presente trabajo. Para ponernos en situación, comenzaremos con las cifras de titulados en ESO, que ascendió a un 72,1%, restando una considerable cifra del 27,9% que no logró obtener el título. Por lo que aproximadamente tres de cada diez alumnos no consigue el graduado en ESO.

Los porcentajes de repetición a lo largo de los cuatro cursos de la ESO toman valores de 15,3% en primero, 14,1% en segundo, 13,9% en tercero, y 10,9% en cuarto. Es a su vez destacable, que tan solo un 58,7% llega a cuarto de la ESO con la edad correspondiente (15 años) y un 41,3% acumula retrasos (15,8% en primaria y 25,5% en secundaria) antes de llegar al cuarto curso de la ESO. Finalmente mencionaremos que una media de 10,3% cursó el PDC, con la particular contribución que este programa aporta a las tasas de titulación, por los buenos resultados de titulación que viene ofreciendo. Estos datos nos muestran una imagen del panorama de la educación en España no demasiado halagüeño, pese a las sucesivas reformas que se vienen produciendo con la reducción del fracaso escolar como lema y prioridad de actuación.

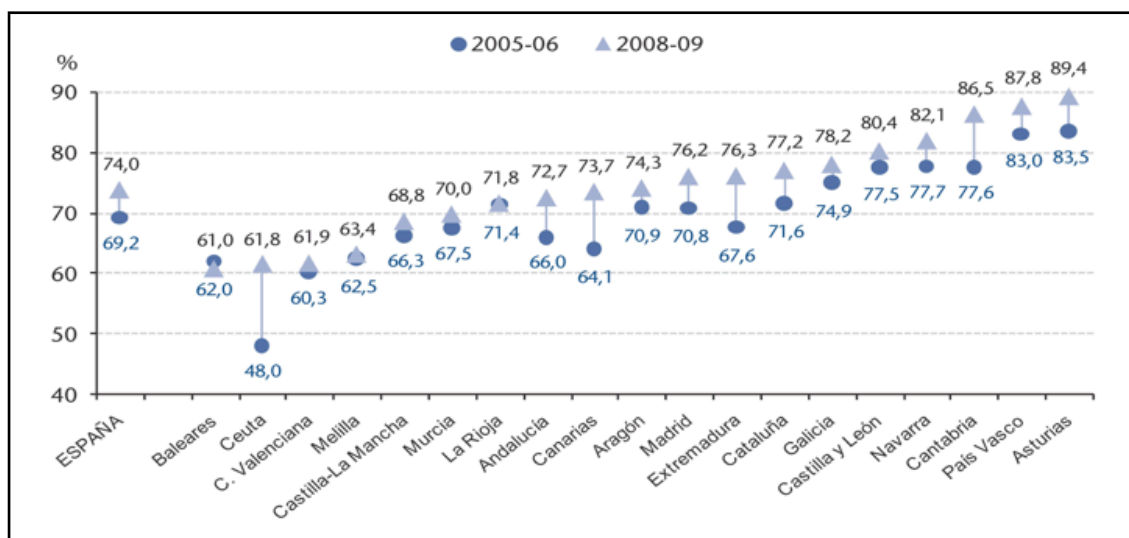
Como evidencian las cifras presentadas, parece que existe razón más que justificada para poder hablar de fracaso escolar. Cuando pensamos o escuchamos hablar sobre el fracaso escolar, parece que todos tenemos una idea clara de a qué se está refiriendo, sin embargo, si nos paramos a definirlo, no resultar ser ni tan claro, ni tan sencillo. Enguita et al (2010) mantienen que no hay una definición unánime y clara de lo que se entiende por fracaso escolar, encontrando definiciones que se ciñen a la no terminación de la Educación Secundaria Obligatoria y otras que apuntan hacia la no terminación de la postobligatoria. Por su parte, Bolívar y López (2009:55) entienden por situaciones de fracaso y riesgo de exclusión educativa, aquellos casos de dificultad de acceso, mantenimiento o abandono en el sistema educativo reglado. Por último, otros autores, centran la definición en relación al grado de aprehensión del currículum y de los aprendizajes logrados, así, Marchesi y Pérez (2003: 26) entienden que el fracaso escolar se refiere a aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios. Estos últimos autores abogan por una sustitución del término "fracaso escolar" por considerar que ofrece una imagen negativa del alumno, responsabilizándolo de la situación y transmite la idea de fracaso total en todos los términos: desarrollo personal, social y escolar, cuando esta idea, no se corresponde con la realidad (Marchesi y Pérez, 2003). En la realidad, ni es tan rotundo el fracaso, ni el alumno, por supuesto, es el único responsable del mismo. Con lo cual, la etiqueta de fracaso escolar estigmatiza y saca a relucir lo peor de la persona, relegando sus potencialidades y virtudes. Lo que plantea, entonces es ofrecer una visión positiva de los resultados escolares y hablar en términos de titulación, de logro, y de la búsqueda del "éxito para todos" y no tanto de fracaso.

En las siguientes gráficas vamos a presentar los datos de titulación en ESO a nivel nacional de los últimos años. En primer lugar, mostraremos las medias nacionales y en la segunda gráfica se presentarán los datos distribuidos por Comunidades Autónomas. La información ha sido obtenida del Informe Español 2010-2011 sobre los Objetivos Educativos Europeos y Españoles, Estrategia de Formación y Educación, 2020, publicado por el Instituto de Evaluación.

Gráfico 2. Evolución de la Tasa bruta de titulados por curso escolar. Curso 1999/2000 a 2008/2009.



Gráfica 3: Tasa bruta de titulados en ESO por Comunidad Autónoma 2005/2006 y 2008/2009.



Considerando el porcentaje de titulación en la ESO en España, que en el año 2009 rondaba el 74%, aunque con fluctuaciones en las diferentes Comunidades Autónomas, alcanzando en Murcia un 70%, sigue restando un 30% que no consigue obtener el título, pese al amplio elenco de medidas dispuestas para atender a la diversidad y alcanzar dicho propósito. Podemos a su vez encontrar en esos porcentajes, una de las razones que explicarían el porqué de las elevadas tasas de abandono escolar temprano (entendido como la no continuidad de estudios en Educación Secundaria Postobligatoria de la población de entre 18 a 24 años) en nuestro país. Además de esta razón claro está, el abandono escolar temprano está causado por una mezcla de factores individuales, educativos y socioeconómicos (Comisión Europea, 2011). Pese a que las razones del abandono escolar son muy personales, se identifican características recurrentes, como pueden ser la procedencia de entornos sociales desfavorecidos, el bajo nivel formativo de los padres, la pertenencia a grupos vulnerables, etc. (Comisión Europea, 2011).

Aún contando con el Programa de Diversificación Curricular, que está dirigido especialmente a facilitar la titulación en la ESO, sigue existiendo un porcentaje considerable de alumnos que no consiguen titular. Lo que nos hace pensar que si este programa no existiese las cifras de no titulación serían aún mayores. Ya que a través del PDC logran titular alrededor de un 80% de los alumnos que lo cursan. Se presentan en la siguiente tabla las cifras relativas al porcentaje nacional de alumnos que cursaron el PDC en el curso 2008-2009 y 2010-2011 (MEC, Datos y cifras del curso escolar 2010-2011 y 2011-2012). Para hacernos una estimación en número de alumnos, tomaremos como referente el cómputo total de alumnos que se encontraban cursando la etapa de secundaria obligatoria en todas las Comunidades Autónomas Españolas. Sin embargo no aparece en el citado informe, un desglose del número de alumnos que se encontraban en cada uno de los cuatro cursos académicos que comprende la ESO.

Tabla 4. Porcentaje nacional de alumnos cursando PDC

Porcentaje nacional de alumnos en PCD curso 2008/2009 (MEC, Datos y Cifras, 2010-2011) 1.793.205 alumnos en ESO			
	3º de PDC	4º de PDC	TOTAL 3º y 4º
Centros públicos	11,3%	15,4%	13,3%
Centros concertados	5,3%	6,5%	5,9%
Centros privados	1,2%	1,3%	1,3%
Total	9%	11,8%	10,3%
Hombres	9,1%	12,2%	10,5%
Mujeres	10,1%	8,8%	11,5%

Porcentaje nacional de alumnos en PCD curso 2010/2011 (MEC, Datos y cifras, 2011-2012) 1.783.856 alumnos en ESO			
	3º de PDC	4º de PDC	TOTAL 3º y 4º
Centros públicos	11,5%	15,9 %	13.7%
Centros concertados	5,4%	7,1%	6.2 %
Centros privados	0,5 %	0,5 %	0,5 %
Total	9 %	12,2%	10,6%
Hombres	9,2%	12,5%	10,8%
Mujeres	8,9 %	12%	10,4%

Como se desprende de los datos, el porcentaje de alumnos que vienen cursando el PDC a lo largo de los últimos años, ronda el 10´5% como media nacional. Sin embargo, se encuentran diferencias en dicho porcentaje entre las diferentes comunidades autónomas, y especialmente entre los centros con distinta titularidad. Estas diferencias pueden ser contempladas en la siguiente tabla, que recoge los datos relativos al curso 2008/2009:

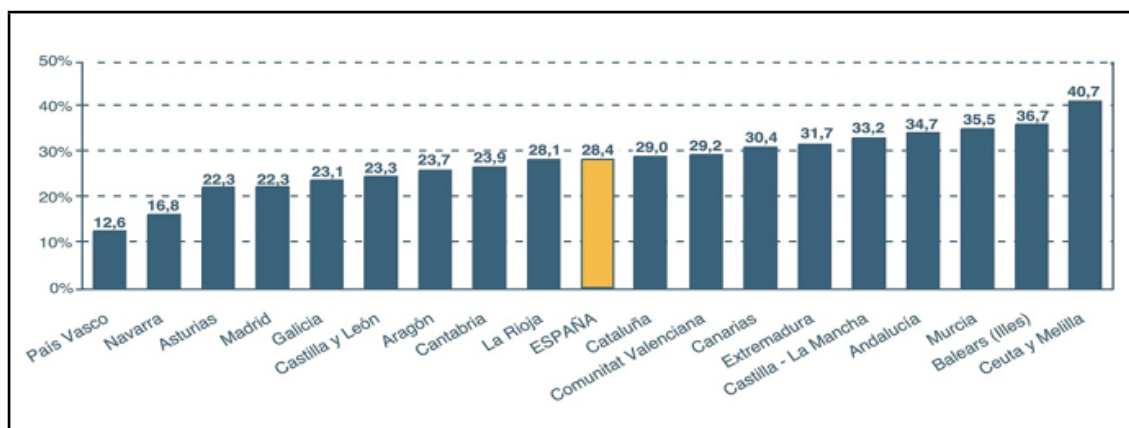
Tabla 5: Porcentaje de PDC en las diferentes comunidades autónomas. Fuente: Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores. 2011.

	TOTAL				TERCER CURSO				CUARTO CURSO			
	TOTAL	Centros públicos	Ens. concertada	Ens. no concertada	TOTAL	Centros públicos	Ens. concertada	Ens. no concertada	TOTAL	Centros públicos	Ens. concertada	Ens. no concertada
TOTAL	10,3	13,3	5,9	1,3	9,0	11,3	5,3	1,2	11,8	15,4	6,5	1,3
Andalucía	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Aragón	9,9	12,1	6,9	0,0	9,0	10,8	6,4	0,0	11,1	13,7	7,4	0,0
Asturias (Principado de)	14,2	15,5	12,6	0,0	12,2	13,3	10,8	0,0	16,1	17,7	14,4	0,0
Baleares (Illes)	10,8	12,6	8,9	0,0	10,5	11,9	9,1	0,0	11,2	13,5	8,7	0,0
Canarias	15,1	19,5	2,6	0,0	14,1	17,9	3,5	0,0	16,1	21,2	1,6	0,0
Cantabria	12,7	13,5	11,4	9,9	11,5	11,9	10,8	9,2	14,0	15,2	12,1	10,6
Castilla y León	12,7	15,3	8,6	0,0	11,7	13,8	8,2	0,0	13,8	16,9	9,0	0,0
Castilla-La Mancha	11,1	13,0	4,2	0,0	10,1	11,6	4,6	0,0	12,2	14,6	3,9	0,0
Cataluña	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Comunitat Valenciana	7,4	9,7	3,7	0,0	4,5	6,2	1,3	0,0	10,9	14,0	6,3	0,0
Extremadura	11,3	14,9	0,1	0,0	9,8	12,9	0,0	0,0	12,9	17,1	0,3	0,0
Galicia	8,0	11,5	0,4	0,0	7,2	10,3	0,2	0,0	9,0	12,7	0,6	0,0
Madrid (Comunidad de)	10,5	14,3	8,1	2,1	9,5	12,5	7,8	2,0	11,5	16,2	8,3	2,1
Murcia (Región de)	12,7	13,7	10,5	0,0	11,7	12,2	11,0	0,0	13,8	15,5	10,0	0,0
Navarra (Comunidad Foral de)	8,0	10,6	4,2	-	7,1	8,5	4,9	-	9,0	12,9	3,3	-
País Vasco	6,5	9,7	4,2	0,0	5,3	8,4	2,9	0,0	7,8	11,1	5,5	0,0
Rioja (La)	9,6	14,8	1,2	-	9,2	13,4	2,2	-	10,1	16,4	0,0	-
Ceuta	7,5	10,7	0,0	-	6,3	8,8	0,0	-	9,1	13,0	0,0	-
Melilla	10,0	11,5	0,0	-	8,7	9,8	0,0	-	11,8	14,0	0,0	-

Es destacable el hecho de que aunque la media nacional de los alumnos que cursan el PDC se encuentra en 10'5%, los centros públicos acogen el programa en un 13,3%, mientras que la enseñanza concertada tan solo lo hace en un 5.9% y la privada en un 1,3%. Centrando la atención sobre los centros públicos, encabeza la lista de mayor con un llamativo 19% de alumnos cursando PDC en Canarias, seguido del 15,5% de Asturias y Castilla León, siguen con un 14,8% Madrid, Extremadura y la Rioja, llegando Murcia a un 13,7%.

En coherencia con las tasas de no titulación en la ESO, encontramos las tasas de abandono escolar temprano. El gráfico que se ofrece a continuación, muestra el abandono escolar temprano por Comunidades Autónomas, revelando el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria, 2ª etapa, y no sigue ningún tipo de educación-formación en lo que al año 2010 se refiere.

Gráfico 4: Abandono escolar temprano por CCAA. Año 2010. (MEC, Datos y Cifras 2011/2012)



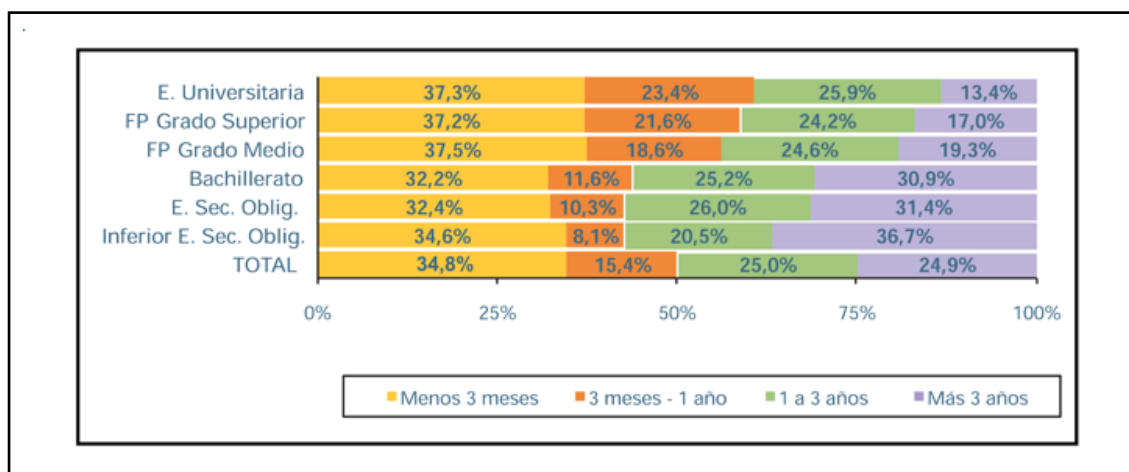
Como se puede constatar en los datos ofrecidos en la tabla, la media nacional de abandono escolar temprano toma un valor del 28,4%, lo que representa el doble de la media europea que ronda el 14,9%. Si nos fijamos en los datos de la Región de Murcia, vemos que ocupa el tercer puesto nacional entre las Comunidades Autónomas con un mayor porcentaje de abandono escolar prematuro. Estas cifras, son importantes, no solo por el hecho en sí de no seguir estudiando, con los beneficios que la educación reporta a la persona y a la sociedad, sino también por el detrimento laboral y económico que implica esa realidad. El recién estrenado gobierno de España y su nuevo Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, ya han anunciado en la web del Ministerio de Educación que tienen el firme propósito de emprender una reforma de la Educación Secundaria con el objeto de atajar el problema del abandono escolar temprano y de reducirlo en 13 puntos del actual 28,4% al 15%.

Para atajar el abandono escolar, deberán tener en cuenta que éste no constituye un hecho aislado, sino que es el resultado de un largo proceso de desenganche escolar y alienación que viene precedido de reiteradas manifestaciones de dificultades de aprendizaje, absentismo y repetición (Lee y Burkam, 2000; Finn, 1993). Con lo cual, habrá que prestar mucha atención a los comportamientos de los alumnos, desde la primaria, para poder hacer un

diagnóstico temprano e intervenir preventivamente antes de que el abandono llegue a ser un hecho consumado e irreversible para la mayoría. Tan solo un tercio de los que abandonan vuelven a reengancharse a la educación a través de la enseñanza de adultos (Bolívar y López, 2009).

Para hacer más evidentes las repercusiones laborales y económicas del abandono, queremos contrastar el nivel formativo alcanzado con los datos de empleo. Seguidamente mostramos una gráfica donde se representa el tiempo que tardan los diferentes colectivos en incorporarse al empleo, considerando por empleo, un trabajo con un mínimo de tres meses de duración.

Gráfica 5: Tiempo transcurrido entre que dejan los estudios y se comienza a trabajar por nivel de formación alcanzado. Año 2009. (MEC, Datos y Cifras 2010/2011)



Como se desprende de los datos ilustrados en la tabla, resulta preocupante que un 36,7% de personas que no finalizan la ESO y un 31,4% de los que si titulan en ESO, pero no tienen formación secundaria postobligatoria, estén desocupados más de tres años mientras dejan los estudios y comienzan a trabajar. Por el contrario, estas cifras se ven mucho más reducidas para los que si poseen una Educación Secundaria Postobligatoria y/o una Educación Superior.

Finalmente, en las dos tablas siguientes, vamos a mostrar los porcentajes de ocupación en función del nivel de formación alcanzado y también los salarios que se pagan en relación al nivel educativo alcanzado.

Tabla 6: Tasa de paro de la población de 25 a 29 años según nivel de formación alcanzado (MEC, Datos y Cifras 2011/2012)

TASA DE PARO			
	2008	2011	Diferencia
Educación Secundaria (1ª etapa e inferior)	16,9%	33,5%	+16,6
Educación Secundaria (2ª etapa)	10,9%	25%	+14,1
Educación Superior	8,8%	19,3%	+10,5

Tabla 7: Índices de salario por hora, según nivel de formación alcanzado. Año 2009. (MEC, Datos y Cifras 2011/2012)

ASALARIADOS DE 25 A 34 AÑOS			
	Hombres	Mujeres	Total
Educación Primaria e inferior	77,1	64,9	73,4
Educación Secundaria (1ª etapa e inferior)	85,4	72,2	80,9
Educación Secundaria (2ª etapa)	99,8	75,6	87,8
Educación Superior	118,6	116,9	117,7

Los datos de la tabla atestiguan un incremento del paro en general, bastante importante, entre los años 2008 y 2011. Los efectos de la recesión económica del país se han dejado notar en las tasas de paro y en todos los estratos educativos. Sin embargo y a tenor de los datos mostrados, la situación se hace aún más crítica para aquellos que no han finalizado la secundaria o bien han

alcanzado como máximo el título de GESO, adquiriendo respectivamente un 33% y 25% de paro en el 2011. El bajo nivel de formación académica encuentra su reflejo en una mayor dificultad para encontrar empleo, en una menor calidad y estabilidad del empleo logrado, en salarios más bajos que el resto de personas con mayor formación académica y en los casos más graves, en situaciones de desempleo de larga duración (Katz y Murphy, 1991; Enguita et al, 2010). El último informe publicado por Eurydice (2012): “Key Data on Education in Europe” se muestra una tendencia general donde la inestabilidad laboral decrece a medida que se incrementa el nivel de formación alcanzado. Por lo que los trabajadores con un menor nivel formativo estarán expuestos a una mayor inestabilidad laboral, especialmente en el contexto actual caracterizado por un incremento en los niveles de desempleo (Eurydice, 2012).

De este modo, si analizamos los salarios, también encontramos una diferencia significativa entre aquellos que solo tienen la Educación Secundaria Obligatoria, con salarios bastante inferiores a los que logran una Educación Superior. Esta correlación entre nivel de estudios y nivel de ingresos tiene validez internacional. El trabajo de Field et al. (2007: 11) relata los beneficios de la educación y expone que en Estados Unidos, por ejemplo, los trabajadores con cualificación terciaria ganan más del doble que aquellos que no tienen educación postobligatoria. En este sentido, mayores niveles de formación, llevan aparejados mayores niveles de ingresos (San Segundo, 1997; Field et al., 2007). Quizás sea esta una de las razones por las que en las investigaciones que se han desarrollado con alumnos que han abandonado tempranamente, sin titulación, al paso de los años, manifiestan su arrepentimiento y sus anhelos de volver a atrás para poder alcanzar mayores cotas de formación que les posibilite una vida más fácil en términos laborales y sociales.

Los datos que venimos presentando ponen de manifiesto la inminente necesidad de mejorar los resultados escolares de nuestros estudiantes y no solo garantizar el acceso a la educación, sino también su permanencia y éxito. El fracaso escolar, como se desprende de diversos informes y de la opinión de la mayoría de los autores que trabajan sobre el tema, tiene consecuencias graves a corto y largo plazo a nivel social y laboral. Se deben promover actuaciones encaminadas a reducir el fracaso escolar y el abandono prematuro, porque como señala Vaquero (2005:147), el abandono prematuro del sistema educativo supone una rémora formativa a lo largo de toda la vida, de ahí la urgencia en encontrar medidas para mitigar el problema. Se trata de un círculo vicioso que habrá que romper, donde los estudiantes con bajo rendimiento académico, tienen más probabilidad de abandono escolar, con lo cual no completarían su educación superior, lo que supone a la postre una limitación a la hora de encontrar empleo con respecto a aquellos que si tienen mayor formación académica y además se hace notar en salarios más bajos (Cameron y Heckman, 1993). Esta idea correlaciona con los resultados de la investigación de Kaplan et al. (1997) donde encontraron una estrecha relación entre el fracaso escolar y el logro de status y bienestar en la vida adulta.

7.1 CIFRAS GENERALES DE LA ESO EN LA REGIÓN DE MURCIA

El Informe del Consejo Escolar de la Región de Murcia (2010) recoge la información relativa a los cursos académicos 2006-2007 y 2007-2008. En el curso académico 2006-2007 había un total de 64.254 alumnos cursando la ESO. En el curso académico 2007-2008 se incrementa ligeramente el número de matriculados en la etapa alcanzado la cifra de 64.427. Según los datos ofrecidos por el documento del Ministerio de Educación (Datos y Cifras del curso escolar 2011/2012), en la Región de Murcia para la etapa de Educación Secundaria

Obligatoria se alcanzó un total de 65.615 alumnos, en el curso 2010-2011. Con lo cual, parece haber habido un incremento progresivo en el número de alumnos de la ESO en la Región en los últimos años.

La ratio de alumnos por aula en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), durante los mencionados cursos académicos, oscila entre un 25,28 y 25,57 (en los centros de carácter público), que comparado con el máximo de 15 alumnos por aula que conforman las clases de PDC, resulta una diferencia bastante significativa en favor de los últimos.

Llama especialmente la atención la evolución del número de alumnos a lo largo del transcurso de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria. En la siguiente tabla se puede apreciar cómo conforme se avanza en los cursos de la ESO menor es el número de alumnos. Cabría entonces preguntarse ¿qué ocurre con esos alumnos que progresivamente van desapareciendo? ¿No hay control sobre ellos? ¿Nadie los tiene en cuenta? Posiblemente muchos de ellos se encuentren reubicados en alguno de los programas o medidas especiales (refuerzo instrumental, aula taller, PCPI, PDC, etc.) que como alternativa a la ESO se abren para atender a las necesidades del alumnado que no consigue adaptarse a la etapa por diferentes razones, y el resto, probablemente hayan abandonado el sistema sin titulación alguna. Quizás este hecho esté poniendo en evidencia la apremiante necesidad de desarrollar un seguimiento más cercano de las características y evolución del alumnado de las medidas de atención a la diversidad, en general.

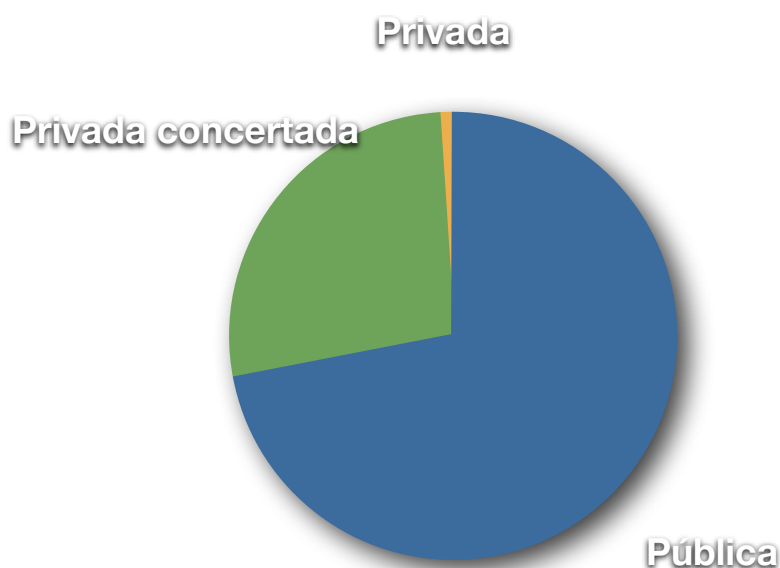
Tabla 8: Número de alumnos en los cursos de la ESO de 2006 a 2008.

Adaptado del Informe del Consejo Escolar Regional (2010)

Región de Murcia	Nº de alumnos matriculados	
	2006-2007	2007-2008
1º ESO	18211	18448
2º ESO	17422	17166
3º ESO	15543	15637
4º ESO	13078	13176
TOTAL ESO	64254	64427

La distribución de alumnos de la ESO de la CARM entre las enseñanzas de carácter público, privado-concertado y privado, queda reflejada en el siguiente gráfico. Como se puede apreciar, el mayor porcentaje de alumnos lo acapara la enseñanza pública con un 72% (46.365 alumnos) del alumnado distribuido entre 105 centros, seguido de la privada concertada con un 27% (17.225 alumnos) distribuido entre 93 centros y la privada con tan solo un 1% (837 alumnos) distribuido entre los 6 centros de la Región.

Gráfico 6: tomado de Informe del Consejo Escolar de la Región de Murcia (2010)



7.1.1 Tasa de idoneidad

La tasa de idoneidad es la que refleja el avance del alumnado a lo largo de la etapa educativa en la que se encuentra en relación con su edad. En la Región de Murcia se destaca que al término de la primaria un 22,94% no cursa el nivel correspondiente a su edad, por lo que la tasa de idoneidad se sitúa en un 77%. Al pasar a la educación secundaria, la tasa de idoneidad sigue decreciendo, con lo cual, cada vez más un mayor número de alumnos no se encuentra cursando el curso que le correspondería en función de su edad. De esta manera, al comienzo de la secundaria y a la edad de 12 años un 80% de los alumnos están en el curso que le corresponde según edad, sin embargo al llegar a 4º de la ESO y a la edad de 15 años tan solo un 54% se encuentra en el curso que le correspondería por edad. Las tasas de idoneidad de la Región se establecen, aproximadamente, de cuatro a seis puntos porcentuales por debajo de la media nacional dependiendo de los cursos.

7.1.2 Repetición, Promoción y titulación en la ESO

Vamos ahora a prestar atención en la siguiente tabla al porcentaje de alumnado repetidor en Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia por curso, sexo y titularidad del centro en el curso 2008-2009.

Tabla 9: Porcentaje de repetidores en la ESO. Curso 2008/2009

	Primer curso			Segundo curso			Tercer curso			Cuarto curso		
	Pub	Priv	Tot	Pub	Priv	Tot	Pub	Priv	Tot	Pub	Priv	Tot
H	23,00	13,78	20,55	15,37	9,18	13,76	14,94	9,47	13,34	13,32	8,17	11,80
M	16,62	9,37	14,55	13,16	8,01	11,69	12,88	7,92	11,50	10,18	6,80	9,21
Ambos	20,07	11,65	17,75	14,34	8,60	12,78	13,88	8,70	12,40	11,69	7,47	10,46

Como se puede constatar en los datos, son los centros de carácter público los que acumulan un mayor porcentaje de repetición, alcanzando en primero de la ESO un valor del 20% frente al 11% de la enseñanza privada y concertada. Acorde con lo índices de titulación, donde las mujeres superan ligeramente a los hombres, en los porcentajes de repetición, las mujeres presentan una menor cifra de repeticiones, lo que parece demostrar el mejor rendimiento de las mujeres sobre los hombres, aunque las diferencias en algunos cursos no son muy llamativas.

Hay que considerar que los mayores porcentajes de repetición se concentran en los dos primeros cursos de la ESO, decreciendo significativamente al llegar al cuarto curso. Quizás esto se deba al proceso de “filtrado” de alumnos que se va produciendo a lo largo de los años, ya que algunos abandonan, y otro se reubican en algún programa alternativo, con lo cual, los que siguen por las vías ordinarias y consiguen llegar a cuarto, son aquellos que van siguiendo el ritmo normal del curso.

Vamos a hacer aquí un inciso para retomar y vincular la idea de tasa de idoneidad junto con la repetición escolar. Se puede establecer una relación entre las tasas de repetición y las de idoneidad porque son dos conceptos quizás contrapuestos. La repetición implica que el alumno se queda en el mismo curso otra vez, pero con compañeros uno o dos años menores (en función del número de repeticiones que se haya tenido). Pese a que por edad debería avanzar un curso, se queda en el mismo por no haber alcanzado los objetivos y competencias previstos para ese curso. Sin embargo, la tasa de idoneidad reflejaría el porcentaje de alumnos que avanzan por el sistema educativo sin “parones ni rezagos”, por lo que se encuentran matriculados en el curso que les correspondería según su edad.

Las cifras que arrojen ambos conceptos, tanto la tasa de repetición como la de idoneidad, pueden ser un buen predictor del fracaso escolar, ya que como señala Benito (2007), la repetición de curso es uno de los factores que se asocia al abandono escolar y por extensión al fracaso dentro del sistema. Esto se produce porque según Grisay (2003) al repetir curso se reduce el rendimiento de los alumnos, baja su autoconcepto y son infravalorados por los docentes, por lo que según esta autora la repetición de curso difícilmente va a mejorar la situación de los alumnos con dificultades. En el informe PISA (2009) también se incide en la idea de que los alumnos que repiten presentan un alto riesgo de sufrir situaciones de exclusión social, además de que se evidencia la ineficacia de esta medida para la mejora de los resultados escolares. Con lo cual, cuanto más alta sea la tasa de repetición, mayor será el riesgo de fracaso escolar y por el contrario, cuanto mayor sea la tasa de idoneidad, menor será el riesgo de sufrir fracaso escolar. Por lo tanto, habría que reconsiderar si la repetición de curso es o no beneficiosa y si quizás debería ser sustituida por otro tipo de medida más pedagógica. En los datos ofrecidos por el Consejo Escolar del Estado en lo relativo a las cifras de idoneidad del curso académico 2007-2008, se aprecia un descenso en la tasa de idoneidad a medida que se incrementa la edad del alumnado, lo que por otro lado, tendría su lógica y es que a medida que el alumnado se va haciendo mayor, es cuando se va marcando su historia escolar de posibles repeticiones y dificultades, lo que nos ofrece como resultado final un 57'6% de tasa de idoneidad a la edad de 15 años.

A pesar de que la repetición de curso es una medida aplicada por los profesores con bastante frecuencia, hay muy pocas evidencias de que los alumnos obtengan algún tipo de beneficio de ella, sin hablar, del elevado coste que supone las repeticiones en términos económicos (Field, 2007). Es más, las evidencias se tienen en el sentido opuesto al beneficio.

Los datos que ofrece el informe PISA (2009) y la evaluación general de diagnóstico (2010) sobre la repetición y los resultados educativos son bastante contundentes. La repetición de curso se demuestra a todas luces como una medida ineficiente. En el informe PISA (2009) se aprecia que el análisis del rendimiento del sistema educativo es completamente diferente si se consideran los resultados de los alumnos que siguen adecuadamente los cursos o el de los alumnos repetidores. En el primer caso se trata de un “sistema educativo de excelentes resultados” en la comparación internacional; en el segundo, se trata de “un sistema educativo de resultados netamente insatisfactorios”. La evaluación general de diagnóstico (2010) pone de relieve la superioridad en los resultados escolares de los alumnos no repetidores sobre los repetidores. Como se señala en sendos informes, el sistema educativo español es uno, con un currículo básico común, un profesorado con similar formación inicial y permanente, con recursos y organizaciones escolares similares en la mayoría de los centros educativos y con entornos sociales, económicos y culturales no muy dispares. Este sistema educativo funciona comparativamente muy bien con los dos tercios de los alumnos que obtienen buenos resultados. Sin embargo, se deja atrás a un tercio de los alumnos, cuyos resultados son, además, comparativamente decepcionantes. Currículo, profesorado, recursos y organización escolar son similares para unos y otros alumnos, pero los resultados difieren en uno o en dos niveles de rendimiento, según los alumnos hayan repetido uno o dos años (PISA, 2009:112). Por lo que los alumnos repetidores se encuentran en alto riesgo de sufrir exclusión social.

Los porcentajes de promoción y titulación pueden ser observados en la siguiente tabla. Se cuenta también con datos en relación a las diferencias por sexo en los porcentajes de titulación, sin embargo por no hacer este informe demasiado extenso, y porque las diferencias no son muy elevadas, tan solo haremos alusión a las cifras. La evolución en el porcentaje de titulación entre hombres y mujeres desde el curso 2001-2002 hasta el 2007-2008, ha mantenido

una diferencia casi constante a lo largo del periodo en torno a 6.5 puntos porcentuales, siempre a favor del sexo femenino (Informe facilitado por la Consejería de Educación, 2010).

Tabla 10. Porcentajes de promoción y titulación en la Región de Murcia (2007-2008)

	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
Centros públicos	76,85	72,79	76,48	75,52
Centros privados y concertados	86,81	87,48	87,74	87,13
Total centros	79,54	76,68	79,57	78,92

Es poderosamente llamativa la supremacía de promoción y titulación en los centros de carácter concertado y privado sobre los puramente públicos. En los centros públicos permanece perenne un 24.48% de alumnos que no consigue titular. Lo que también dejará notar su efecto sobre los porcentajes de continuidad en la secundaria postobligatoria.

Se aprecia entonces una coherencia en los resultados donde nos encontramos centros públicos con mayores índices de repetición y con menores de titulación y centros privado-concertados y privados con menor número de repeticiones y su consiguiente mayor índice de titulación. Esto ocurre aún reconociéndose en el informe PISA (2009) que el sistema educativo español es uno de los más equitativos y donde menos diferencias en los resultados se encuentran en función de la titularidad del centro.

7.2 EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN LA REGIÓN DE MURCIA

La evolución en el número de alumnos matriculados en cuarto de diversificación en la Región de Murcia en los últimos años, la podemos contemplar en la siguiente tabla (Informe facilitado por la Consejería de Educación, 2010):

Tabla 11: Número de alumnos en 4º de la ESO y en 4º de PDC a través de los años.

Número de alumnos en 4º de ESO							
	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
4º ESO	13285	13208	13152	13273	13078	13173	-----
Número de alumnos cursando 4º de PDC							
	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Hombres	620	754	836	851	888	867	958
Mujeres	683	716	829	830	838	906	934
Ambos sexos	1303	1470	1665	1681	1726	1773	1892

Como se desprende de los datos a lo largo del periodo 2002/2009 se ha ido produciendo un incremento significativo y de manera constante en el número de alumnos que cursan 4º de PDC.

El porcentaje de alumnos cursando diversificación ha ascendido de un 9,8% en el curso 2002/2003 a un 13,45% en el curso 2007/2008, cifra nada despreciable por el sentido e importancia que tiene este programa tanto para los propios alumnos en particular, como para el sistema educativo en general.

En la tabla de la siguiente página vamos a mostrar los porcentajes de titulación en ESO a través del PDC.

Tabla 12: Porcentajes de titulación a través de PDC en la Región de Murcia. (Datos obtenidos de un informe inédito facilitado por la Consejería de Educación)

% de titulación en ESO a través del PDC						
	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Hombres	79,33	77,87	77,86	77,84	78,72	78,88
Mujeres	83,38	80,40	77,81	80,43	82,01	79,81
Ambos sexos	81,45	79,10	77,83	79,13	80,31	79,35

Tomando el curso 2007/2008 como referencia, hay que destacar que del total de titulados que asciende al 79.35%, el 53,19% titularon habiendo aprobado todas las materias y el 26,16% titulan con materias pendientes. De la misma manera, y siguiendo la tónica que ya se ha constatado en las tablas precedentes, las cifras de titulados en los centros con carácter privado-concertado son superiores a las de los centros públicos. Así, en los centros públicos para el mencionado curso académico (2007/2008) el porcentaje de titulación llegó al 78,16%, alcanzando este porcentaje un valor de 83,92% en los centros concertados y privados. Como conclusión podríamos decir que como media, aproximadamente un 80% del alumnado de la región que sigue un programa de diversificación curricular consigue titular, lo que supone un logro importante para la mejora del éxito de aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje. El conseguir el título, les posibilita la continuidad en los estudios, si así lo quisieran.

Si establecemos el porcentaje de titulación a través de PDC en la Región de Murcia en un 79´52%, como media, en función de los datos ofrecidos, este dato se hallaría cuatro puntos y medio por encima del que se establece para el ámbito nacional y otras Comunidades Autónomas que cifran su tasa de titulación en un 75%, aproximadamente.

Existen también otras Comunidades Autónomas que en determinados cursos académicos, han llegado a superar esa cifra de titulación rondando incluso el 80% (Comunidad de Madrid) y el 93% (Ceuta y Melilla) en sus porcentajes de éxito (García Esteban, 2009; MEC, 2005). Por lo que se puede considerar que el programa está teniendo buenos resultados, muy probablemente asociados a su buen funcionamiento. Aunque según los críticos, también se debe su éxito a que se rebaja el nivel de exigencia y se suaviza el proceso de titulación. Sin embargo, aún así, esos buenos resultados parecen no ser suficientes para solucionar el problema del fracaso escolar.

7.3 REFLEXIÓN EN TORNO A LOS DATOS PRESENTADOS

A tenor de los datos presentados algunos autores (Bolívar y López;2009; Fernández Batanero, 2011) manifiestan que unos índices tan altos de fracaso escolar no están justificados ni serían los pertinentes considerando las características de nuestro sistema escolar.

En los sistemas educativos de todos los países se hace imprescindible que se imponga la equidad y así queda reflejado en los diferentes documentos internacionales (PISA, 2009; Eurydice, 2012; ET 2012). Como se justifica en el trabajo de Field et al., “una educación justa e inclusiva es una de las más poderosas palancas disponibles para lograr una sociedad más equitativa” (Field et al., 2007: 11). En dicho trabajo (ibid) se responde a la pregunta del por qué es necesario un sistema educativo equitativo donde se practique una educación inclusiva y justa, argumentando que la educación es un derecho humano imprescindible para dar a la gente la posibilidad de desarrollar sus capacidades y participar totalmente en la sociedad. Se resalta además, el alto coste del fracaso educativo tanto a nivel social como económico, explicando que

la carencia de habilidades para participar social y económicamente genera un alto coste para la salud, los subsidios y bienestar de la infancia y seguridad. Con lo cual, tras la máscara del 27% de no titulación, se esconden vidas de personas que no lograrán tener una vida digna por haber fallado la escuela en su intento de ofrecer el derecho que merecen a una educación de calidad que los equite con las capacidades básicas e imprescindibles que demanda nuestra sociedad.

La equidad sería entonces, como una moneda con dos caras donde por un lado aparecería la palabra justicia y por el otro la inclusión. La justicia sería el garante del logro del máximo potencial educativo con independencia de las características sociales y personales y la inclusión implicaría el asegurar una educación básica para todos.

Cuando se utilizan las cifras de la educación para deliberar acerca del fracaso escolar, se desprende una idea negativa y se ilustra un panorama oscuro de la situación educativa. Sin embargo se alzan voces que relatan la realidad, e interpretan los datos, desde otra mirada. En este sentido rescatamos las palabras de Esteve (2003), que nos ofrece una explicación distinta a la realidad del fracaso escolar:

“[...] en la actualidad, criticamos el fracaso escolar de un porcentaje de nuestros alumnos sin darnos cuenta de que su escolarización es un éxito, porque aunque su nivel sea bajo antes no tenían ningún nivel; no acabamos de entender que son la primera generación que se escolariza en sus familias, porque ni sus padres ni sus abuelos pudieron tener acceso a la educación” (Esteve, 2003:2).

No le falta razón al profesor Esteve en sus palabras, sin embargo no se puede dejar de invertir esfuerzos en intentar “salvar” a ese 27% que actualmente está dentro del sistema, pero no logra adquirir los aprendizajes esperados. Para ello, habrá que investigar dónde se encuentran las fracturas de nuestro sistema educativo y actuar para mejorarlo.

Una de las debilidades de nuestro sistema educativo parece encontrarse claramente en la repetición de curso. Retomando las cifras de repetición, cabría interrogar al sistema educativo sobre por qué es tan alta la tasa de repetición en nuestro país. La media de la OCDE se sitúa en torno al 3% (en el informe pisa del 2006) llegando a alcanzar España un 16%, encabezando la lista de países con la tasa más elevada de repetición. En el informe PISA (2009) se refleja que a la edad de 15 años el 35% de los estudiantes españoles (que participaron como muestra en el estudio) habían repetido una o dos veces, mientras que la media de la OCD se situaba en un 13%. Merecería la pena reflexionar, como ya se apuntaba anteriormente, sobre las ventajas e inconvenientes que representa la repetición de curso, ya que el dato, llama especialmente la atención, situando a España a la cabeza de los países de la OCDE en índice de repetición. Las políticas educativas de otros países comunitarios no contemplan la posibilidad de repetición de curso por tener la creencia de que esta medida no mejora el rendimiento académico. Además, la repetición de curso supone un coste importante de recursos, por lo que Blanco (2006: 2) expresa que los recursos que se invierten en el alto contingente de alumnos que repiten cada año, podrían constituir un recurso muy valioso para mejorar la calidad de la educación para todos, especialmente si se considera el escaso impacto de la repetición en el nivel de logros de los alumnos y su efecto negativo en la autoestima de éstos. Diferentes autores (Lacasa, 2009; Fuentes, 2009) interpretan que la alta tasa de repetición es debida a la inflexibilidad en la gestión del currículo en los centros de secundaria. Por lo que la tasa de repetición y por extensión de fracaso, podría ser considerada una consecuencia

de una mala gestión y adecuación curricular. Con lo cual, se podría entender que aquellas comunidades autónomas, donde las tasas de repetición son menores y las de titulación mayores, estarán desarrollando una mejor implementación curricular que sirve a las necesidades reales de sus educandos.

Si volvemos a las cifras, y reflexionamos sobre los procesos que se siguen para certificar que un determinado número de alumnos supera los mínimos establecidos y otros no, derivamos inevitablemente en el hecho de que los porcentajes de graduación dependen de lo que ocurre en los centros y de los criterios de evaluación utilizados por los equipos docentes. Una dificultad añadida al concepto de fracaso, iría entonces asociada al cómo se evalúan los conocimientos y habilidades básicas que se consideran imprescindibles para alcanzar la titulación en la ESO. Si basamos esta evaluación tan solo en el rendimiento académico o en la preparación del alumnado para seguir estudios de bachillerato o CFGM, se estarán limitando las posibilidades de un porcentaje importante de alumnos (Marchesi y Pérez, 2003).

Los resultados se van a ver condicionados en gran medida por el tipo de centro en el que nos situemos, por su política de evaluación y por el mayor o menor grado de rigidez con el que se apliquen los criterios de evaluación por los profesores y equipos docentes. Sin embargo este tipo de información no se recoge en los resultados de las estadísticas. Por lo que, siendo necesario constatar las grandes cifras del fracaso, también es preciso ser conscientes de sus insuficiencias (Bolívar y López, 2009:74). De lo que se desprende, que no cabe mejora al margen de los datos, pero hay que considerar que las grandes estadísticas se centran en resultados finales, en los productos y son poco sensibles a los procesos y los contextos particulares de los que emanan esos resultados y a las dinámicas de orden social y escolar que contribuyen a generarlos (Bolívar y López, 2009). Del mismo modo, las políticas

neoliberalistas obsesionadas con los resultados escolares y las comparaciones, sin atender a los procesos, relegan u oprimen la inclusión y la educación centrada en la persona (Fielding, 2010; Aiscow, 2005; Apple, 2008), que es, sin embargo hacia donde debemos conducir nuestras escuelas, para procurar buenos resultados para todos.

En este sentido, Merino et al. (2006) destacan que muchos IES siguen un criterio flexible en la graduación e incluso condicionan la obtención del título a matricularse en un ciclo formativo de grado medio, puesto que son conscientes de que la no graduación de los alumnos cierra las puertas a muchos al sistema escolar. Por ello al analizar el fracaso no se puede perder de vista el diseño institucional del sistema educativo y la rigidez con que se aplican las estrategias evaluación por los profesores o equipos docentes.

Si contextualizamos este dilema de la evaluación en las medidas de atención a la diversidad, estaríamos de acuerdo con la necesidad de mejora que plantean Merino et al. (2006), en su caso refiriéndose a los PCPI y en el que nos ocupa a PDC, cuando defienden que es necesario disponer de un dispositivo de seguimiento que permita recoger datos sobre la evolución cuantitativa y cualitativa de los programas, el perfil de los alumnos y los itinerarios posteriores. Ya que si estos procesos de evaluación y control no se ponen en marcha, nunca estaremos en disposición de conocer y analizar realmente qué ocurre dentro de estos programas alternativos o extraordinarios.

Es cierto que los datos estadísticos no lo son todo y que detrás de esos números existen personas con un nombre y una trayectoria personal. Pero para dar a conocer esas caras que los números esconden, se necesita de investigaciones como la presente y otras muchas que revelan la intimidad de los números con relatos personales.

Es evidente, como ponen de manifiesto las cifras reseñadas anteriormente, que existen riesgos evidentes de no titulación en la ESO. Como señala Calero (2006), la secundaria postobligatoria se convierte en un “cuello de botella”, ya que muchos alumnos no pueden seguir en la enseñanza postobligatoria (CFGM o bachillerato), por haberse quedado estancados en la etapa previa y haber finalizado la ESO sin titulación.

Sin embargo deberemos prestar más esfuerzos a vislumbrar vías de solución en lugar de estancarnos en una queja constante respecto a los porcentajes numéricos. A nivel de macro política se necesitará reestructurar el sistema, hacer énfasis en la detección temprana, en la prevención, ofrecer un currículum más accesible, flexibilizar los tiempos, mejorar la formación del profesorado, etc. En un plano más cercano, de centro, la búsqueda de buenas prácticas a nivel de centro suponen un buen ejemplo de las actuaciones que pueden facilitar la consecución de mejores resultados. Este trabajo supone una aportación de análisis y reflexión en este sentido. Hay que preocuparse de buscar aquellas prácticas escolares que generan una diferencia positiva en los alumnos. El siguiente capítulo de este trabajo incidirá sobre este cometido.

8. INVESTIGACIONES EN TORNO AL PDC

Pese a los doce años de vida del Programa de Diversificación Curricular que nació con la LOGSE, la investigación realizada sobre el mismo es más bien exigua. Sin embargo, de entre las investigaciones encontradas y realizadas en relación al PDC, se pueden extraer algunas lecturas y consideraciones sobre las que nuestro trabajo posteriormente también incidirá. A la parca y difusa investigación sobre los PDC debemos sumar la minimalista información

estadística a nivel nacional y mucho más aún a nivel autonómico, en nuestro caso concretamente, de la Región de Murcia, cuyos datos públicos sobre PDC más que escasos son prácticamente inexistentes.

Tras haber hecho una búsqueda bibliográfica en torno a las investigaciones realizadas sobre el PDC me sumo a la idea que plantea Leal Insua (2007) cuando afirma que casi todos los estudios encontrados sobre las medidas de atención a la diversidad, en lugar de abarcar un gran número de centros, se centran más bien en experiencias personales, y en todas ellas, se reconoce el éxito de los Programas de Diversificación Curricular como medida de atención a la diversidad que ayuda a los alumnos que estarían destinados al fracaso en las vías ordinarias. El programa les ayuda a que superen sus dificultades y logren obtener el título de la ESO.

Tratando de agrupar la información procedente de las investigaciones sobre PDC, la vamos a centrar en los siguientes aspectos: la selección de alumnos, el perfil del alumno de diversificación, las metodologías empleadas, la organización y estructura del PDC, el papel del profesorado, las percepciones de los alumnos y las claves generales del éxito de los programas. Los vemos en mayor detalle a continuación.

8.1. SELECCIÓN DE ALUMNOS DEL PDC

Prácticamente todas las investigaciones enfatizan la necesidad de que el PDC se aplique como una medida más dentro de un continuo y no como la única medida existente. Además se pone de manifiesto la imprescindibilidad de hacer una buena selección de alumnos dentro del programa, para que el mismo pueda cumplir con su cometido. En este sentido, el trabajo de Jiménez Abad (2000) enfatiza en la necesidad de que solo se aplique la medida a aquel

alumnado que coincida con el perfil de alumno recogido en la normativa específica.

El perfil de alumnos del PDC, a juicio de los orientadores (87.7%) entrevistados en la investigación de Castro Gómez y Corujo Velez (2006), estaría constituido por aquellos que quieren pero no pueden.

A este respecto, Torrego y Leal (2009) encuentran en su investigación que en las juntas de evaluación en el momento de decidir qué alumno/a se incorporará a diversificación en el curso próximo siguen dos criterios: la capacidad y la disciplina y el comportamiento. Curiosamente y contrariamente a lo que establece la normativa, se guían más por el criterio comportamental que por la verdadera capacidad de lograr las competencias y objetivos marcados para la etapa.

Existe todavía un cierto debate sobre el perfil de alumno que debería entrar en PDC, ya que un sector del profesorado y de la administración defiende que solo deben acceder al programa alumnos con expectativas de alcanzar la ESO y con actitud positiva, sin embargo, otros sectores, no quieren excluir a aquel grupo de alumnos cuyas posibilidades de titular quedan más remotas y prácticamente imposibles en las vías ordinarias (Luna Arcos, 2000). Hay un colectivo de profesionales que considera que el ser muy rigurosos en la selección de alumnado para diversificación deja fuera de una oportunidad a aquellos alumnos que más lo necesitan por traer una trayectoria de fracasos y bajas expectativas (ibidem). A lo que Ochoa Aizcorbe et al. añaden que es necesaria una selección del alumnado lo más adecuada posible para el éxito del PDC se haga una realidad.

Soler (2000) señala que los programas de diversificación curricular, así como otros denominados adaptaciones curriculares grupales existentes en la

Comunidad Valenciana, son programas orientados a lo que denomina como “objetores escolares”, pero pese a la existencia de estos programas, en opinión del autor, LOGSE no logró dar una respuesta adecuada a aquellos alumnos que no quieren continuar en el centro escolar.

Jiménez Abad (2000) también incide en la importancia de hacer una buena selección de los alumnos de diversificación y no ampliar el cupo e incluir en el PDC a alumnos con perfil de otro tipo de programas. Son por lo tanto, muchos los autores los que (Mohedano, 2000; López Domenech, 2005) apoyan el hecho de que los buenos resultados del PDC se deben, en parte, al perfil de alumnos que el programa acoge y a la propia selección que se hace, ya que se trata de alumnos con motivación e interés, pero con un ritmo de aprendizaje lento y desfase curricular pero sin problemas de comportamiento o de gran aversión hacia la escuela.

8.2. PERFIL DEL ALUMNADO DEL PDC

En la investigación que sobre Diversificación llevaron a cabo Navarro Hinojosa (2006) y su equipo en Sevilla, tomaron como muestra 142 alumnos de Diversificación de 16 Institutos de Educación Secundaria. De los datos sociodemográficos de los estudiantes, se desprende que se trata de familias mayoritariamente de clase trabajadora, con nivel cultural bajo. La mayoría de los padres estaban empleados el sector servicios y las madres eran, generalmente, amas de casa. Las características sociodemográficas derivadas de la investigación de Martínez, Escudero et al. (2004) también coincide con este perfil sociofamiliar.

Lo que vuelve a conectar con las teorías de la reproducción social, donde se aprecia que quienes sufren las mayores dificultades en sus trayectorias

escolares y un fracaso escolar más implacable, son los hijos de las clases medias y medias bajas. Cabría plantearnos entonces las razones de ¿por qué ocurre esto? ¿es que los alumnos de clase alta no tienen dificultades de aprendizaje? Creo que la respuesta a esta controvertida cuestión podía tener muchas respuestas. Por partir de alguna, podríamos decir que muy probablemente los alumnos de clase media-alta estén escolarizados en otro tipo de centros, en centros en los que ni siquiera se ofrecen estos programas alternativos de atención a la diversidad, pero a falta de un análisis en profundidad de los datos existentes a este respecto, seremos prudentes y dejaremos caer esa cuestión para ser desvelada con mayor enjundia en investigaciones futuras. Otras posibles razones, podrían ser, una mayor atención y valoración “de lo escolar” por parte de las familias de clase media-alta, ayudas extraescolares privadas para superar las dificultades en el momento de su aparición, mayor asesoramiento y apoyo, etc. Por nombrar algunas de las posibles diferencias, que van unidas al aspecto de clase, pero que no son referidas exclusivamente al mayor poder adquisitivo, sino también vinculadas a los propios valores de clase.

8.3. METODOLOGÍA EN EL PDC

Una parte de la justificación del éxito del PDC también recae sobre el giro metodológico que implica. López Domenech (2005) nos hace una descripción de la situación del aula de diversificación como la que sigue:

Los objetivos didácticos y logísticos que se proponen para diversificaciones se han de desarrollar con una metodología específica que se concreta en seis apartados: la atención, la comprensión, la aplicación de conocimientos, la continuidad del trabajo, la retroalimentación de las actividades de clase, y los pasos a seguir, pero

en ningún caso debe desarrollarse y reducirse el estudio a una mera acumulación de conocimientos para superar las pruebas (López Domenech, 2005). Se trata más de un esfuerzo por entender, comprender y asimilar que de la mera asimilación de información en muchos casos inconexa y sin sentido para superar los exámenes.

En relación a la metodología Jiménez Abad (2000) destaca especialmente la metodología seguida en PDC. Defiende que el poder “aprender en la acción” y “pensar con las manos” y no solo mediante el libro de texto. El hacer uso de caminos diferentes para el aprendizaje adecuados a las necesidades de los estudiantes, les permite desarrollar capacidades imposibles de lograr de otro modo. Detrás de su apariencia segregadora esta medida, desarrollada con ciertas garantías, pretende llevar hasta sus últimas consecuencias el principio de igualdad de oportunidades: brindar una respuesta específica aunque ello suponga incluso la separación del proceso normalizado, con el objetivo de volver a integrarlo posteriormente en mejores condiciones (Luna Arcos, 2000: 29).

Torrego y Leal (2009) en lo que a los aspectos metodológicos del PDC respecta, destacan de forma muy positiva la combinación del uso de actividades dirigidas junto con actividades que el propio alumnado propone, para dar cabida al aprendizaje autónomo, y actividades de comunicación oral y vinculadas a la vida real. Sin embargo, estos autores consideran como negativo el que no se trabajen actividades de equipo con metodologías cooperativas, el que propongan actividades con una graduación de dificultad y la realización de más actividades extraescolares. Pero huelga decir que esta información se refiere a los dos estudios de caso que ellos han analizado y no al común de los programas que en cada centro y más concretamente cada profesor enfocará metodológicamente de la forma que considere, bajo su criterio, más apropiada. Ofrecen un buen ejemplo de ello Escudero y González (2011) cuando explicitan,

que a veces, lo que ocurre en aulas de diversificación es “servir más de lo mismo” (o sea, lo mismo que en la ESO ordinaria) pero con la única diferencia de que se rebajan los contenidos y los objetivos y se aminoran las exigencias hasta el punto, de quedar a veces reducidas a la mera permanencia y a la consecución de aprendizajes mínimos que no lograron adquirir en sus años previos de escolarización. Por suerte, aclaran estos autores, la tónica general no es la precedente, sino el encontrar en estos programas profesores con un alto grado de implicación y una pedagogía del cuidado y la atención personal que deriva en una personalización de la enseñanza y en la elaboración de materiales propios para responder a todas las necesidades. Ejemplos de este buen hacer se encuentran en los trabajos de Zafra (2005), Rogero y Gordo (2006), Escudero (2008) y Feito y López (2008). Es también digno de mención el hecho de que normalmente este buen hacer, o lo que se ha dado en llamar buenas prácticas son desarrolladas por profesores aislados y particulares que en contextos desfavorables dan lo mejor de sí, pero resulta difícil el encontrar buenas prácticas de centros o equipos docentes al completo (Escudero y González, 2011). Escudero (2008) aclara que no hay una definición unívoca de buena práctica, y menos aún en contextos y situaciones de riesgo, pero que ésta puede ser entendida como un conjunto de valores y principios de actuación orientados a sacar lo mejor posible del alumnado en situación de riesgo mediante grandes dosis de humanidad e implicación y procurando siempre el aprendizaje del alumno. Este perfil de docente interesado, comprometido y preocupado por el aprendizaje de aquellos alumnos en riesgo de abandonar, lo encontramos afortunadamente en muchas ocasiones implicado en las medidas extraordinarias de atención a la diversidad y son un factor clave en el éxito de dichas medidas. Así, estos profesionales, con su entusiasmo, implicación y buen hacer, transforman destinos de fracaso en oportunidades de futuro.

Del mismo modo, es también digno de mención el hecho de que en el PDC se centran en los conocimientos básicos, concretando mucho los contenidos y haciéndolos de este modo más accesibles al alumnado, lo que permite establecer objetivos más cercanos al alumnado y favorecer situaciones de éxito (Torrego y Leal, 2009)

Como el alumnado que se incorpora en diversificación, suele tener un desfase curricular que llega a rondar hasta un ciclo en relación a su grupo de referencia, la metodología más individualizada del PDC, consigue motivar al alumnado hacia el aprendizaje y logra reconducir historias de fracasos, consiguiendo el reenganche del alumno en la tarea escolar (Martín Ortega, 2000).

Luna Arcos et al. (2000) plantean la necesidad de que el material curricular que se utilice en el aula sea flexible y permita adaptarse a las características de los alumnos y más especialmente en el caso de diversificación, ya que los alumnos de diversificación suele arrastrar consigo una extensa experiencia de fracaso escolar y ciertas carencias, que les dificulta el encontrar sentido a lo que aprenden. Por lo tanto expresan que el material que se utilice en el aula debería además de ser flexible, deberían contribuir a la mejora de la autoestima del alumnado, promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje, y potenciar el espíritu reflexivo y crítico. Luna Arcos et al. (2000) ponen también el acento en la necesidad de tomar como punto de partida en el aprendizaje, los conocimientos previos de cada estudiante, y desde ahí esforzarse y avanzar hasta lograr las competencias y objetivos marcados para la etapa. Tomar como eje de trabajo los problemas cercanos a los alumnos y guiarles en su proceso de aprendizaje informándoles de su situación en relación a lo esperado, además los materiales deben ofrecer un tratamiento equilibrado de todas las áreas que componen los ámbitos. Todos los proyectos que se ofrecen al alumnado poseen unas constantes didácticas comunes:

buscan la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje. El alumno toma un papel protagonista y autónomo en el aprendizaje. Importancia de una buena planificación del trabajo. Carácter funcional y significativo de los proyectos de trabajo planteados, que se vinculan con la vida de los alumnos. Materiales que incrementen la motivación del alumno y su autoestima, propuestas de aprendizaje que trascienden las asignaturas para ir más allá y utilizar conocimientos provenientes de distintas áreas.

El Interés del alumno y participación parecen ser dos elementos imprescindibles para que se produzca el aprendizaje, pero la pregunta que se plantean García Sánchez et al. (2000) es ¿cómo se puede motivar a un grupo diverso donde inicialmente la desmotivación es casi generalizada y el fracaso escolar un hecho consumado? ¿Cómo poder conseguir los objetivos mínimos marcados como imprescindibles? Concretar respuestas curriculares en torno a centros de interés que se componen de unidades temáticas de carácter interdisciplinar que posibilita su abordaje de forma globalizada. El trabajo que desarrollaron estos autores, partía de plantear al alumnado actividades relacionadas con su vida cotidiana, potenciar su autoestima e incrementar su motivación y un ambiente de aula positivo que favoreciese el proceso de E/A a través de la diversificación metodológica (aprendizaje por descubrimiento, resolución de problemas, aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo).

En la experiencia de investigación que desarrolló Canga Alonso (2008) con un grupo de 4º de diversificación, donde introdujo el e-mail tándem para el aprendizaje de la lengua meta, concluye diciendo que este tipo de experiencias mejora el aprendizaje de sus alumnos en lengua extranjera y una de las razones que aduce redunda igualmente en la idea de que esa mejora del aprendizaje es el resultado del incremento de motivación que produce el atractivo y lo novedoso de la actividad propuesta. Así esa motivación les mueve hacia el compromiso con la actividad a desarrollar y facilita su aprendizaje. De

lo que se desprende la importancia de factores como la introducción de innovaciones y más concretamente con TICs para despertar el interés y la motivación de estos alumnos, en muchas ocasiones, desmotivados totalmente por sus sucesivas experiencias de fracaso.

López Domenech (2005) habla de objetivos logísticos en el trabajo de diversificación como los que ejemplifico: Impartir clases no especializadas y para gente corriente, el profesor como asesor docente, hacer uso de la pedagogía del contrato y de una pedagogía diferenciada y aplicar una metodología que atienda y respete realmente a la diversidad. Hay que buscar alternativas al libro de texto (López Domenech, 2005) que se ajusten al nivel de aprendizaje de los alumnos y que incrementen su motivación hacia el esfuerzo por aprender. Se deben evitar actividades que anulen la motivación hacia el aprendizaje y el esfuerzo, bien por ser muy simplistas, bien por estar demasiado alejadas del nivel actual de competencia curricular del alumno.

Tras analizar todas las metodologías de enseñanza desarrolladas con este perfil de alumno, y que se constata que sean efectivas, podrían ser extrapolables a las clases ordinarias (Leal Insúa, 2007).

8.4. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL PDC

Por lo general la organización curricular del PDC suele girar en torno a la estructura de ámbitos, aunque la organización suele variar ligeramente de unas comunidades a otras. El cómo es abordado el programa también presenta variaciones entre Comunidades Autónomas encontrando algunas de ellas donde el PDC forma parte del plan de atención a la diversidad (PAD) quedando esta medida integrada y graduada junto con el resto de medidas de atención a la diversidad recogidas en PAD.

La implantación del PDC ha supuesto retos organizativos en relación a la búsqueda y gestión de recursos, horarios espacios y además ha significado para el profesorado un punto de reflexión en relación a aspectos como la acción tutorial, la selección de contenidos, la metodología de trabajo en equipo y la evaluación (Herranz Ávalos y Madalena Calvo, 2000).

Los contenidos del PDC toman como referencia los objetivos y contenidos del segundo ciclo de la etapa de educación secundaria, pero para configurar los ámbitos se seleccionan solo aquellos objetivos y contenidos nucleares, relevantes social y culturalmente, con sentido para los alumnos y funcionales para facilitar aprendizajes significativos y la consecución de los objetivos generales de la etapa (Hinojosa Navarro, 2006).

Jiménez Abad (2000) destaca de los PDC la importancia del ámbito práctico porque a través de él se pueden plantear actividades de la vida profesional variadas para hacer atractivo al alumnado posibles ámbitos de formación de cara al futuro. De este modo, se contribuye a que el alumno no se encuentre aburrido y cansado en el aula de la formación tradicional y comience a ver posibilidades para su futuro.

Por lo tanto, el ámbito práctico debería ser el eje dinamizador de todo el curriculum y a través de él en conexión con el resto de ámbitos capacitar al alumnado con las claves culturales mínimas para poder manejarse en la vida. Así el enfoque del currículum presenta un carácter eminentemente práctico, con una vinculación a la inserción en la vida adulta y con la elección de un ciclo formativo en el caso de titular y un PCPI en el caso contrario (Jiménez Abad, 2000).

La reducción del número de áreas y por lo tanto de docentes, ayuda a conocer mejor al alumno y a ofrecerle una atención educativa más personalizada, además el menor número de profesores significa una mayor coordinación entre ellos para unificar criterios de actuación y de evaluación y titulación (Jiménez Abad, 2000).

8.5. ROL DEL PROFESORADO DEL PDC

El profesorado del PDC es una pieza clave en el buen desarrollo del programa. Jiménez Abad (2000) destaca la importante labor del profesorado en el el PDC. El profesorado debe ser ante todo educador que guía y orienta al alumno y debe trabajar de manera interdisciplinar con un enfoque funcional, donde el trabajo cooperativo y el método de proyectos serán procedimientos didácticos habituales orientados a incrementar la motivación del alumnado.

El alumnado de PDC recibe por lo tanto una atención más individualizada, donde el ajuste de la respuesta educativa es mayor y las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno son más numerosas y cercanas, estas circunstancias vienen favorecidas por la menor ratio del aula y el menor número de profesores (Torrego y Leal, 2009).

Como señala Leal Insúa (2007) el factor motivacional resulta ser un elemento clave, y probablemente sea la variable que en mayor grado explica el éxito escolar de muchos de los alumnos que cursan el PDC. Con cierto grado de cercanía e interconexión con la motivación encontramos la autoestima, en la que Ruiz Flores (2000) deposita gran parte de la responsabilidad del éxito de los programas de diversificación curricular. El profesorado de diversificación no solo está preocupado de transmitir y enseñar contenidos sino que también se ocupa de fortalecer la autoestima del alumno y su autoconcepto académico

mediante la manifestación de expectativas positivas de logro hacia su alumnado. Los alumnos de diversificación, antes de su llegada al programa han vivido una trayectoria de dificultades escolares y de medidas correctoras, en muchos casos infructuosas, que han minado el autoconcepto académico de los alumnos, calificándose así mismos como “tontos” o poco hábiles para el estudio. Sin embargo el PDC les ofrece un marco donde fortalecer su autoestima y generar expectativas positivas, puesto que se flexibiliza el ritmo de aprendizaje, el ambiente es más cercano y se procura ofrecer actividades y metodologías acordes con las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, como vimos en el punto anterior. Estos aspectos contribuyen a generar un buen clima de aula y unas buenas relaciones entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos. Así, en el informe de investigación que desarrollaron Martínez, Escudero et al. (2004) de información recogida sobre PDC y PGS en la Región de Murcia (Curso académico 2002-2003), llaman la atención sobre el ambiente o clima de aula como un factor relevante, que es destacado sobremanera en el PDC tanto por alumnos como por profesores. Los alumnos llegan al PDC después de haber pasado por una suerte de medidas que les han recordado sus fracasos, por lo que su autoestima está muy deteriorada. El PDC por sus características de menor ratio de aula, mayor tiempo juntos y menor número de profesores, se convierte en un contexto propicio para ofrecerle a los alumnos una relación cercana y expectativas reales de éxito que incrementen su interés y motivación y confíen en sus posibilidades de superarse a si mismos. En el PDC se genera un clima de aula positivo donde se producen relaciones sociales y personales que marcan un ambiente que puede ser más propicio para el aprendizaje y la asimilación de contenidos. En esta investigación, por lo tanto, se destacan especialmente los resultados positivos que se obtienen en PDC en relación a los aspectos personales, afectivos y sociales del aprendizaje, aunque también se mejore en aspectos cognitivos, ya que sobre un 80% de los alumnos superan el programa.

Martín Ortega (2000) también hace énfasis en que aspectos vitales en el funcionamiento del programa son la buena formación del profesorado y el compromiso que el alumno adquiere al incorporarse al programa, donde se compromete a esforzarse por superar su desfase curricular y a involucrarse al máximo en las tareas escolar. Del mismo modo,

Boyano (2000), recalca la imprescindibilidad de motivar a estos estudiantes en las tareas de aprendizaje, reforzar la confianza en sí mismos, así como la capacidad del docente para implicarse en su labor docente siguiendo de cerca los diferentes ritmos de aprendizaje de sus alumnos e implicándose en la elaboración de materiales para atender a cada uno de manera individualizada en función de sus inquietudes y carencias, pero bajo un mismo marco común. Los propios intereses de los alumnos y la dinámica de clase son el eje vertebrador de las sesiones. Destaca el papel del profesor, no tanto como transmisor, sino como motivador y guía de los aprendizajes de sus a alumnos así como investigador en la práctica.

Vinculado con los aspectos metodológicos encontramos la importancia de que el profesorado sepa plantear actividades vinculadas a la vida, que les motive y enraizadas en los intereses de los alumno, así como metodologías y actividades diversas, que rompan con la monotonía y combinen y alternen el trabajo individual con el grupal (Montoya y de Diego, 2000). Hacer una enseñanza atractiva que les enganche y no se les haga pesada o aburrida. Estos autores, también señalan la necesidad de un seguimiento cercano del proceso de E/A por parte del profesorado implicado. Es básica la necesidad de que el profesorado sea capaz de avivar la motivación de los alumnos y sepa ilusionarlos con las tareas a través de proponer actividades atractivas y motivadoras y utilizar una evaluación que también sea alentadora y no todo lo contrario (Ruiz Flores, 200; De Diego, 2000; Arroyo Merchán, 2000). En esos

elementos radicará el “arte” y la “magia” del docente del PDC para conectar con sus alumnos e ilusionarlos.

El profesor debe ganarse la atención del público, lo que ha de conseguir a base de lograr que los alumnos sean partícipes de la tarea docente. Se tienen que programar materiales que exijan una atención perenne del alumnado, de manera que cuando se imparta teoría se haga en forma de diálogo, de discusión, [...] (López Domenech, 2005: 130).

Uno de los problemas más difíciles a los que el profesorado del PDC se enfrenta, es el bajo nivel de competencia curricular de los alumnos. No son extrañas las situaciones en las que el alumnado llega a las clases de diversificación que no saben ni leer ni escribir en los niveles que serían exigibles en una etapa final de enseñanza obligatoria (López Domenech, 2005). Sin embargo, el profesorado tiene en su mano la responsabilidad de buscar las estrategias adecuadas para que ese alumnado logre alcanzar el nivel que se le exige. Se evitará crear en el alumno o redundar en el fenómeno de “indefensión aprendida” presente en muchos de ellos y ellas. Se intentará generar un clima de aula abierto y relajado que facilite el diálogo y la aceptación sincera mediante una actitud de comprensión (López Domenech, 2005).

Por último, en lo que a la evaluación respecta se trataría de que el profesorado contribuyera a facilitar que el alumno tenga claros los objetivos a conseguir y la manera de lograrlos, es decir, el alumno debe tener muy claro ¿qué se espera de él? Además, el propio alumno debe involucrarse en su propia autoevaluación para ir tomando conciencia de sus progresos y dificultades. Partiríamos siempre de una evaluación inicial o “evaluación cero” para marcar el punto de partida de cada estudiante. Seguidamente la evaluación formativa contribuye a evitar el miedo a esa evaluación sancionadora que se vive como una amenaza y

ayuda al alumno a tomar conciencia y reflexionar sobre el progreso de su actividad (López Domenech, 2005)

8.6. PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DE PDC

8.6.1. Percepciones sobre sus propios fracasos

Cuando en la investigación de Navarro Hinojosa (2006) se les preguntó a los chicos ¿por qué estaban en diversificación curricular? Las razones que aducieron se traducían en su historial de fracaso haciendo especial énfasis en sus sucesivas repeticiones de curso, encontrándose un dato de 128 alumnos de la muestra de 142 habían repetido algún curso o incluso en primaria y secundaria los 14 restantes no sabemos qué ocurrió con ellos porque no respondieron. Un total del 78% de la muestra suspendió tres o más asignaturas. Al indagar en esta investigación en las causas de sus suspensos, en los porqués, la gran mayoría se autoinculpa de sus fracasos por falta de estudio, traer mala base de primaria, no saber hacer los deberes, no enterarse de las explicaciones, etc. Estas historias, representa una trayectoria, como bien hemos comentado en otras ocasiones, de acumulación de fracasos parciales que ponen al alumno en una situación de riesgo evidente de no poder superar la ESO y por lo tanto fracasar en la misma, bien por abandono prematuro, bien por terminar sin la titulación. Otras investigaciones (Martínez, Escudero et al. 2004; Rodríguez y Moreno, 2008) también concluyen con esa misma visión de la realidad donde el alumnado se atribuye a sus causas personales los factores que han intervenido en su fracaso.

El que los alumnos hayan repetido antes de entrar a diversificación, no nos resulta una sorpresa porque para poder acceder con 16 años casi es imprescindible que antes hayas repetido. Por lo tanto habría que investigar no tanto la repetición en sí como medida de atención a la diversidad, sino el ¿cómo

se planifican y trabajan esas repeticiones para ayudar al alumno a superar sus dificultades? Como se puede imaginar, la mera repetición en si, haciendo las mismas cosas pero con un grupo de menor edad, en el que quizás el alumno no se sienta bien integrado del todo no parece ser el marco donde se resuelvan las dificultades de aprendizaje del alumno de forma espontánea. Se necesita acompañar esas repeticiones de un plan de trabajo individualizado en función de las características del alumno. Lo que llama la atención de este tema no es tanto la planificación de medidas de atención a la diversidad como puedan ser los refuerzos, adaptaciones curriculares, permanencias un año más en el mismo curso....sino el cómo se aplican y desarrollan esas medidas para garantizar unos mínimos de eficiencia.

8.6.2. Percepciones sobre el programa

El alumnado que ha cursado el PDC manifiesta una predilección por el mismo en relación a las clases de la ESO ordinarias. Las razones que justifican esta predilección se encuentran en que el alumnado reconoce que en la vía ordinaria les costaría mucho más esfuerzo superar la etapa, además en el PDC se les presta más atención y se enteran mucho mejor de las explicaciones, lo que contribuye a que el PDC les guste, lo consideren más divertido y se aprendan muchas más cosas. Ante estas repuestas no es sorpresivo que un 92% de los alumnos encuestados responda que está contento con el PDC porque al ser menos alumnos les ha permitido enterarse mejor, porque es más fácil y los profesores te ayudan más y porque estas condiciones han contribuido a que ellos se esfuercen más, aprendan más y tengan la oportunidad de obtener el título (Navarro Hinojosa, 2006).

Aspectos positivos sobre PDC mencionados por los estudiantes

- El alumnado recibe más atención y ayuda por parte de los profesores
- Los aprendizajes son más fáciles
- Requiere menos esfuerzo el alcanzar el título
- La menor ratio facilita una mejor comprensión de las explicaciones
- El PDC facilita un cambio en la actitud escolar de los alumnos
- El PDC contribuye a que el alumno disfrute aprendiendo, aprenda más y se divierta.
- El alumno pone más interés y esfuerzo en los aprendizajes
- Se produce la ayuda mutua entre compañeros
- Ven más oportunidades de lograr el título.
- Relación más cercana entre profesores y alumnos (mejor clima de aula).

Atendiendo a esas respuestas declaradas por los estudiantes Navarro Hinojosa (2006) presenta el cambio de actitud positivo hacia el aprendizaje que se produce en los alumnos del PDC cuando reciben del profesorado y del centro una atención más personalizada.

Los alumnos investigados argumentan que sus ideas previas sobre el PDC eran que era un programa que ofrecía una vía más fácil para aprobar, que al ser un menor número de alumnos los profesores te ayudan más y explican mejor y además a través del PDC tendrán acceso a lo que posteriormente quieren estudiar (Navarro Hinojosa, 2006)

Cuando se pregunta a los alumnos de diversificación por lo qué es lo mejor y lo peor del programa, responden por orden de frecuencia que lo mejor es el estar atendidos en un grupo reducido, el trato más atento de los profesores, que se puede obtener el título y la relación más cercana entre profesores y compañeros. En lo que respecta a lo peor, un 40% no le ve nada negativo y considera que está estupendamente montado, un 11% valora como negativo el tener muchas horas de docencia seguidas y a un 10% les preocupa que por el hecho de estar en diversificación los tomen por tontos (Navarro Hinojosa, 2006).

8.7. CLAVES DEL ÉXITO DEL PDC

Aunque los factores del éxito del programa de diversificación son muy diversos, se destacan algunos de ellos. En primer lugar la selección de alumnos que mediante su compromiso de acceso garantizan cierto grado de participación e implicación, la voluntariedad de participación del profesorado y su carácter definitivo en el centro, una adecuada formación del profesorado, la importancia otorgada a la orientación y la acción tutorial (desarrolla hábitos de trabajo y estrategias de aprendizaje) y una propuesta curricular innovadora por los ámbitos (Herranz Ávalos y Madalena Calvo, 2000).

Mohedano (2000) destaca como puntos fuertes del PDC la posibilidad de romper la rigidez propia de los institutos al flexibilizar los horarios y las asignaturas, así como evitar el peligro de uniformización del proceso de aprendizaje de un alumnado muy heterogéneo y la reducción de la ratio de aula a 15 alumnos, que facilita la atención, el seguimiento y la evolución de una forma más individualizada. Otro aspecto positivo es la posibilidad de englobar en cada ámbito varios grupos de materias, unificar contenidos y criterios metodológicos y coordinar la actuación de un grupo docente más reducido que trabaja con el mismo grupo de estudiantes. De este modo es más fácil de lograr el éxito del alumnado a través de grupos pequeños de alumnos y un equipo docente reducido y coordinado en sus acciones

Martín Ortega (2000) también señala la actitud positiva de los docentes hacia la transformación del aprendizaje del alumno como elemento clave del éxito de las medidas de atención a la diversidad, ya que si el profesora piensa que “con ese tipo de estudiantes y a esas alturas de la etapa no hay nada que hacer”, difícilmente se podrá lograr una mejora en el alumnado. Así, las claves pedagógicas sobre las que se sustenta el éxito de PDC son: menor número de alumnos por aula, número de profesores mas reducido, interdisciplinariedad, la

metodología, la motivación como factor que explica en mayor medida la reincorporación al éxito escolar y expectativas más favorables por parte del profesorado, a estas razones se le suman dos mas: el compromiso que el alumno adquiere al incorporarse al programa, para esforzarse por superar su desfase y la posibilidad de poder incorporar al alumnado en un el programa en uno o dos años en función de sus necesidades. Por todo ello en palabras de Martín Ortega (2000) los PDC se muestran como una buena respuesta para las necesidades educativas de ciertos alumnos, pero no se debe abusar de ellos. En esta misma idea hacen hincapié otros trabajos (Soler, 2000; Moliner et al. 2011), cuando expone que los centros educativos están haciendo mucho uso de las medidas extraordinarias porque no se está haciendo en los centros un uso previo de las medidas ordinarias. Por lo que destaca que si en los centros se fueran agotando sucesivamente todas las medidas ordinarias, antes de llegar a las extraordinarias, el número de alumnos que pasan a medidas extraordinarias seria menos elevado.

Barriocanal (2001) justifica el éxito del PDC en la propia organización del programa, en sus recursos y principios que lo sustentan y no considera que en programa se regalen los aprobados sin criterio alguno.

Finalmente, Torrego y Leal (2009), en su investigación de caso doble centrada en el PDC destacaron el buen clima de aula y defienden que el punto de vista positivo respecto al PDC por parte de todos los sectores escolares radica en que este programa logra recuperar a los alumnos que ya parecían condenados al fracaso, por lo que el PDC es útil para recuperar a ciertos objetores escolares y para reducir el abandono y el fracaso. En esta misma línea, el trabajo de García Esteban (2009) destacaba los beneficios y buenos resultados que ofrece el PDC.

CAPÍTULO 3. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA. EL MARCO DE BUENAS PRÁCTICAS

“Los métodos más avanzados pedagógicamente serán ineficaces en manos de los que implícita o explícitamente, pertenecen a un sistema de valores que considera a los estudiantes, en el mejor de los casos, como desaventajados y necesitados de arreglos, o en el peor, como deficientes y, por lo tanto, irreparables”
(Ainscow, 2005: 5).

En el primer capítulo de este trabajo, hemos tratado de describir las posibilidades que nos ofrece el marco de la exclusión social para el análisis de la exclusión escolar. La amplitud de miras de la perspectiva de la exclusión social, con su carácter multidimensional, relacional y dinámico, nos ofrece diferentes principios sobre los que asentar las intervenciones dirigidas a prevenir el impacto de los procesos que genera la exclusión social dentro del marco escolar. Nos situamos así en una perspectiva de análisis amplia, para la comprensión de los procesos y factores que conforman el riesgo escolar, así como para el establecimiento de diferentes estrategias para prevenirlo y afrontarlo. Como acertadamente se ha expuesto en diferentes trabajos (OCDE, 1999; Sayed, 2009; Zyngier, 2011; Román, 2009; Escudero, 2009), la marginación y la exclusión no son solo el resultado de un único factor individual, sino el producto de fuerzas complejas interrelacionadas que afectan al individuo en un momento particular de su vida. La cita de Sayed (2009:25) presenta un ejemplo de ello: “Mientras que los factores vinculados a los ingresos y al modo de vida

han sido identificados como las causas económicas más importantes de exclusión, los factores culturales y sociales que conducen a los diferentes grupos a experimentar y valorar la educación de un modo diferente, son también factores importantes de explicación (Sayed, 2009: 25)”.

Las situaciones de exclusión educativa en forma de fracaso o abandono escolar temprano, no aparecen como algo puntual y aislado en un momento cualquiera de la trayectoria escolar del alumno, sino que son parte de un proceso de desenganche escolar que culmina con el fracaso y cuyos efectos perduran en la vida futura del sujeto (González, 2006; Bradshaw et al., 2008). Además, cuando se producen situaciones de fracaso escolar que perduran en el tiempo, se reduce en el alumnado la capacidad para confiar en el sistema educativo y le impide reconocer su valía (Schulz y Rubel, 2011). En este capítulo, retomaremos la perspectiva ecológica (Escudero, 2005; Valore et al. 2006) (también denominada holística por otros autores: Sayed, 2009; Zyngier, 2011), junto a la perspectiva de la exclusión social, como marco de análisis de los procesos escolares y del riesgo que en ellos se genera. De este modo, apostamos por una mirada ecléctica y multidimensional para acercarnos al análisis de la exclusión escolar, huyendo de teorías simplistas que centran su análisis en el sujeto como único responsable de las situaciones de fracaso escolar.

La perspectiva ecológica implica el estudio de la complejidad de interacciones que se producen entre los sujetos y los contextos y ofrece un nuevo marco de análisis e intervención sobre las dificultades escolares más holístico y efectivo (Escudero, 2005; Valore et al. 2006). Desde la perspectiva ecológica, las intervenciones son más sistémicas, engloban todos los factores del ecosistema del alumno como sistemas de apoyo social, salud, familia, etc. y promueven la comunicación y el trabajo colaborativo como claves del éxito para el óptimo desarrollo del alumno (Valore et al. 2006).

Al considerar las diferentes fuerzas sociales, económicas, culturales y políticas que conforman la exclusión social, nos encontramos con un amplio marco desde el que entender la exclusión escolar. Sin embargo, para ahondar en la comprensión de los procesos de exclusión escolar, no basta con quedarse en la superficialidad de las dinámicas socioeconómicas, políticas y culturales, sino que se debe dar un paso más hacia el interior de las instituciones escolares. Se debe penetrar en el seno de la escuela para ver de qué modo esas coordenadas macro repercuten en el centro de los sistemas escolares, en sus agentes y en los procesos que se desarrollan dentro del aula. Hay que descender hasta la propia institución escolar para desvelar de qué modo los patrones sociales son asumidos, modificados o criticados por los agentes escolares.

De esta manera, para lograr una comprensión integral del riesgo escolar, precisaremos de un análisis en dos planos; por un lado de las dimensiones estructurales y globales de la exclusión escolar, y por otro, de las particularidades que los propios centros escolares imprimen a las trayectorias formativas de los estudiantes a través de su proceso de integración de los aspectos estructurales en la realidad del centro.

A este respecto, Raffo et al. (2006) presentaban tres niveles de análisis: macro, meso y micro, para estudiar la relación entre el bajo rendimiento escolar y las situaciones de pobreza, exponiendo que han sido muchas investigaciones que localizando su interés en un nivel meso, se han centrado en conocer las condiciones de la organización escolar, el liderazgo, el comportamiento del docente, las prácticas de aula, etc. que generan buenos resultados escolares con independencia del bagaje cultural del alumnado que acogen (Raffo et al, 2006). Nuestro trabajo también lo podríamos encuadrar en esa misma línea ya que va dirigido a desvelar buenas prácticas desde el centro y el aula, en uno de los programas de atención a la diversidad dispuestos para ayudar al alumnado en riesgo de exclusión. Por lo tanto, en este capítulo, nos centraremos en

analizar la respuesta que desde los centros escolares se ofrece para luchar contra la vulnerabilidad escolar y el riesgo, proponiendo un marco de buenas prácticas de actuación en dicho sentido.

Afrontar los problemas de fracaso escolar y abandono temprano es uno de los mayores retos que están encontrando los sistemas educativos de muchos países, entre ellos el español (Escudero, 2006; González, 2006; Bradshaw et al. 2008; Ainscow, 2005). Para afrontar ese reto e intentar mejorar los resultados de los estudiantes desde la escuela, se requiere que las escuelas se conviertan en organizaciones que aprenden. Como tales, el conocimiento y la pedagogía deben estar como centro de la cultura profesional de la escuela.

Centrarse en los aspectos pedagógicos puede producir la diferencia en los resultados escolares de los estudiantes tanto en lo académico como en lo social (Lingar et al. 2003). Por ello, al final de este capítulo vamos presentar un marco de buenas prácticas de lucha contra la exclusión escolar (Escudero, 2009; Luzón et al. 2009; Moliner García et al, 2008) que pretende servir como guía de análisis de la realidad escolar y como horizonte de cara a la mejora de las prácticas que se desarrollan dentro de los centros y las aulas.

1. LA PERSPECTIVA ECOLÓGICA COMO MARCO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR Y EDUCATIVA

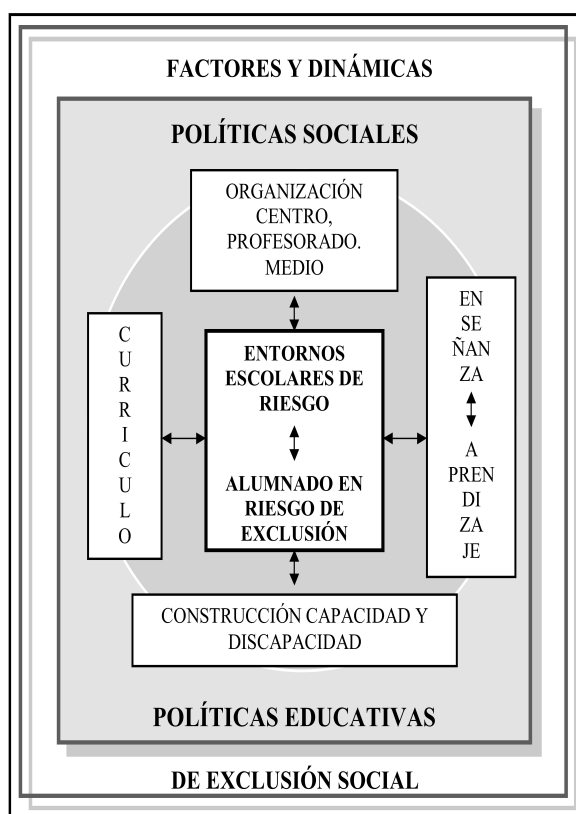
Proponemos en este apartado un marco teórico de análisis, ofrecido por Escudero (2005) donde se contempla desde la perspectiva ecológica, una noción combinada y relacional de las diferentes dimensiones sociales de la exclusión escolar con los elementos existentes en el interior de las instituciones

escolares y que contribuyen a la configuración de dinámicas de vulnerabilidad, riesgo y fracaso.

Debido a que el fracaso o la exclusión escolar es el resultado de la interacción de diferentes procesos, factores, condiciones y estructuras, resultaría apropiado abordar su análisis desde una perspectiva multidimensional, puesto que un tipo de análisis unidimensional, posiblemente incurriría en un reduccionismo e inexactitud en la comprensión del problema (OCD, 1998; Kovacs, 2003; Marchesi y Pérez, 2003; Escudero, 2005; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Concretamente, muchos autores apuestan por un modelo ecológico como estrategia para el análisis de los problemas escolares y las trayectorias de exclusión escolar (Escudero 2005, 2006; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009; Valore et al. 2006). Valore et al. (2006) resaltan el giro que produce el ubicarse desde perspectiva ecológica, ya que implica pasar de identificar a alumnos y padres como responsables de los problemas, a identificar los riesgos y dificultades dentro del ecosistema del estudiante y su impacto en el propio estudiante. El comportamiento problemático del estudiante sería por lo tanto el resultado de un mal funcionamiento en el ecosistema más amplio del alumno (hogar, escuela, comunidad) y no algo exclusivamente individual.

Como se puede apreciar en la Figura 1, se avanza desde los factores más externos de la sociedad hacia los elementos del interior de las escuelas. En primer lugar, por lo tanto, nos encontramos con las dinámicas y los factores más generales de la sociedad que se proyectan y calan en el interior de las instituciones escolares contribuyendo a conformar dinámicas de exclusión escolar. El segundo nivel de concreción, avanza hacia las políticas sociales y educativas y hacia la influencia que tienen en la creación de entornos de riesgo, especialmente para ciertos colectivos de alumnos. En el tercer nivel, nos centramos en los sistemas normativos que guían el proceso de evaluación

desde el que se establece y demarca la división entre la capacidad y la discapacidad. En este nivel se hayan los parámetros que se utilizan para etiquetar a los alumnos y derivarlos hacia los programas previstos para ayudarles a superar sus necesidades e integrarlos de nuevo. En el cuarto nivel del modelo, se ubica el currículum escolar y su contribución a la inclusión o exclusión del alumnado. En el quinto lugar y en la misma línea que se ha establecido para el currículum, se encuentran los procesos de enseñanza en tanto que oportunidades para el aprendizaje y su contribución a la inclusión o exclusión del alumnado. Y finalmente, encontramos los modos en que se organiza y gestiona el centro escolar y su contribución a generar un entorno de inclusión o por el contrario, un entorno de riesgo y propulsor del riesgo y la exclusión escolar.



En los siguientes apartados ofreceremos un análisis más exhaustivo de los seis puntos contemplados en el modelo ecológico propuesto para el estudio de la exclusión escolar. Como se desprende del propio enfoque de análisis, prestaremos especial atención al carácter relacional e interactivo del riesgo o la exclusión escolar. Además, en lo que a los aspectos circunscritos al centro se refiere, desvelaremos lo que se pueden considerar buenas prácticas.

2. ENTORNOS DE RIESGO Y VULNERABILIDAD ESCOLAR

En este trabajo se huye del planteamiento reduccionista que culpa a las víctimas del fracaso (Díez, 2006; Zyngier, 2011; Ainscow, 2005), para apostar por un marco de análisis como el ecológico, que nos ofrece un esquema de interpretación rico, donde se interconectan aspectos sociales, escolares y personales. Se entiende la existencia de alumnos en riesgo insertos a su vez en contextos o entornos escolares de riesgo.

Vamos a retomar en este punto una definición sobre alumnos en riesgo que nos viene de la mano de Foster y Wellman (2009) de acuerdo con la ASCA (American School Counseling Association). Los alumnos en riesgo son aquellos que potencialmente podrían abandonar la escuela o verse involucrados en comportamientos autodestructivos que interferirán en su éxito académico. Algunos de los comportamientos que situarían al alumno en una posición de riesgo incluyen comportamientos de absentismo, rendimiento por debajo del potencial del alumno o participación en actividades que podrían dañar al propio sujeto o a otros, como abuso de sustancias, amenazas e intimidación y violencia física.

Sin embargo, no podemos perder de vista, que este tipo de comportamientos no aparecen con independencia de los contextos, sino que son el resultante de un proceso interactivo y acumulativo de circunstancias (individuales, familiares, sociales, materiales, culturales) que culminan en este tipo de conductas que derivan al alumnado hacia su fracaso escolar y que ponen en riesgo su futuro, puesto que la investigación ha demostrado la asociación entre la deserción escolar, las dificultades para encontrar empleo y las situaciones de delincuencia y marginación social (Román, 2009; Bradshaw, 2008). La escuela representa para muchos alumnos un entorno hostil y poco atractivo con el que no se identifican, en el que se encuentran alienados por lo que se desmotivan de cara al logro de aprendizajes y la participación. Esta situación da lugar a comportamientos de desenganche escolar que se pueden manifestar de diversas maneras. Pueden aparecer en forma de resistencia activa o pasiva, pasando por varios estados como ser el de la expulsión escolar resultado de la resistencia activa del alumno dentro del centro, o formas más pasivas como serían la no cooperación, el absentismo mental o físico y el abandono temporal o permanente (Harber, 2008). Es importante la afirmación que hace Harber(2008) cuando reconoce que hay considerables evidencias de que la escolarización (schooling) no necesariamente o automáticamente beneficia a la sociedad como un todo, o a los individuos que van a ella y como resultado, la escuela provoca el desenganche (disaffection) de ciertos alumnos.

Schulz y Rubel (2011) reconocen que son muchas las variables (cambios familiares, falta de aceptación social, prácticas injustas, etc) que pueden llevar a los adolescentes a desconectarse de la escuela, la familia, los amigos y la comunidad y a sentirse alienados. Estos autores entienden que, además de los factores psicológicos y personales del sujeto, los factores escolares, a través de su programación no basada en la equidad, su sistema de evaluación y calificación y sus políticas disciplinarias, pueden contribuir a exacerbar los sentimientos de desconexión del alumnado. Por lo tanto, los factores escolares

se han asociado con el incremento de la alienación de los estudiantes por varias razones: hacen sentir al alumno que no puede controlar los aspectos del ambiente escolar, existe una carencia de aceptación social, los profesores muestran bajas expectativas hacia ellos, el currículum escolar es poco relevante, la cultura escolar presente cierta toxicidad y algunas de las prácticas son discriminatorias (Bridgeland et al. 2010; Schulz y Rubel, 2011). La alienación y descuelgue progresivo que sufren los jóvenes en la escuela, debido a sus condiciones, les conduce hacia los comportamientos absentistas, falta de implicación en las tareas escolares, desinterés, pasividad, vandalismo, violencia y fracaso escolar. Estos autores Schulz y Rubel (2011) describen la alienación escolar como aquellos alumnos que se sitúan en la frontera de la escuela, y muestran una desconexión escolar académica y social, además se caracterizan por su falta de poder, impotencia y distanciamiento social. Llega un momento que la desconexión del alumnado en relación a la institución educativa es tal, que deciden abandonar porque sienten que la escuela no es para ellos. O como interpretan otros autores (Smyth y Hattman, 2001), la decisión de abandonar se entiende como un acto de resistencia.

En ocasiones, se dan situaciones tan paradójicas como que el alumno llega a abandonar el sistema incluso antes de abandonar el aula físicamente puesto que no son pocos los alumnos que están en el aula ocupando una silla, pero su mente y su vinculación con lo escolar es nula. O bien, son los profesores los que han llegado con ellos a un pacto tácito, donde se establece que se pueden quedar en el aula sin hacer nada, pero sin molestar. Por lo tanto, son alumnos que están allí “ocupando un sitio” pero sin estar realmente en la escuela.

Por otra parte, como se desprende de este análisis, el entorno escolar así como su organización escolar y sus prácticas, no son un elemento neutral en relación a cómo se comportan y sienten los alumnos en el aula. Las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los

grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas, determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños, niñas y jóvenes. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan estas probabilidades diferenciales de éxito, conformando un circuito causal que se refuerza constantemente (Román, 2009: 102). En este sentido, cuando la organización escolar y sus prácticas no se adaptan a las necesidades de sus estudiantes, éstos se verán privados de conseguir los aprendizajes y competencias propuestas para la etapa. En otras ocasiones, los profesores manifiestan que no se puede ofrecer una atención a la diversidad adecuada en las actuales condiciones del sistema educativo, porque lo que ocurre en la actualidad es que el sistema comprensivo es deficiente por tener que rebajar los niveles de exigencia en pro de la búsqueda de la uniformidad. Lo que ocurre por lo tanto, es que para conseguir lo común en los resultados escolares se “igualar por abajo”, rebajando los niveles al mínimo común (Montané et al. 2009).

Este argumento es el esgrimido por aquellos que han defendido y defienden la separación de alumnos por diferentes itinerarios (Tracking) o la creación de grupos homogéneos (streaming), apelando a que la diversidad dentro de una misma aula imposibilita y dificulta el avance de todos los alumnos por no poder atender a las necesidades de cada uno. Jennie Oakes (1985; 2000), muestra en sus trabajos una fuerte crítica a este tipo de argumentos. En casi todas las escuelas se produce la separación del alumnado en itinerarios, lo que produce una organización curricular que va en contra de los objetivos pretendidos de excelencia y equidad, porque al emplazar a los alumnos en vías diversas ni se favorece la excelencia, ni mucho menos la equidad. Los centros se apoyan en que la división de los alumnos en diferentes grupos y emplazamientos posibilita al centro el ofrecer una enseñanza acorde con las características del alumnado

agrupado bajo un “supuesto criterio de homogeneidad” y que ayuda a promover altos niveles de rendimiento académico para todos los alumnos bajo condiciones de equidad. Nada más lejos de lo que en realidad ocurre, porque los itinerarios lo que hacen es producir mediocridad en los centros escolares para la mayoría de los estudiantes. Con esta práctica, las escuelas contribuyen a perpetuar las desigualdades económicas y sociales. Este hecho se pone de manifiesto cuando nos preguntamos por las caras de la exclusión, por la identidad de aquellos que son excluidos. Diremos que la exclusión puede tener muchas caras, pero hay un perfil de alumno que parece ser más proclive a tener dificultades escolares. Como ya hemos mencionado en alguna otra ocasión a lo largo de este trabajo, el fracaso escolar y el abandono son más proclives a sufrirse por alumnos de minorías y de pocos recursos económicos (Archer, 2009). Existe también un perfil conductual de los alumnos con dificultades de adaptación a la escuela. Una gran mayoría de los alumnos en riesgo, presentan conductas impulsivas, carecen de habilidades sociales y de motivación hacia los aprendizajes, presentan absentismo y algunos de ellos, se inician tempranamente en el mundo de las drogas (Vega y Armendi, 2010).

En contraposición a lo que pueda ocurrir dentro de otras medidas de atención a la diversidad, dentro del PCD, la realidad anteriormente descrita en relación a la separación del alumnado en vías o itinerarios, no llega a ser tan cruel. El PDC si separa al alumnado en una vía paralela, pero manteniendo el vínculo con los grupos ordinarios y obteniendo una igualdad en los resultados puesto que el título de la ESO es el mismo tanto para los que finalizan la etapa por la ESO ordinaria, como para lo que la finalizan a través del PDC. O al menos es el mismo a nivel legal, aunque quizás detrás de un mismo título existan niveles de competencia curricular diferentes, como veremos en el análisis posterior de este trabajo.

Diferentes autores expresan su preocupación por la gran dificultad y el hándicap que implica la no consecución del título y por la limitación que supone para participar como miembro de la sociedad (Archer, 2009; Vega y Armendi, 2010). Cuando un alumno no logra progresar adecuadamente en los estudios hacia la consecución del título, el riesgo de exclusión va creciendo a pasos agigantados. Actualmente un alumno sin acreditación profesional verá mermadas sus posibilidades de inserción laboral y social. La formación de la juventud es el mejor aval para la promoción de su inserción social (Vega y Armendi, 2010:42). De aquí se desprende la importancia de la consecución por todos los alumnos del denominado “salario cultural mínimo” como la equipación imprescindible de conocimientos y habilidades que posibilitan un buen desarrollo social y personal.

En cualquier caso, debemos advertir que el riesgo de exclusión es un proceso que puede avanzar hacia grados mayores de gravedad o bien hacia su recuperación que pondrían al sujeto a salvo. Se trata de un continuo con dos extremos por el que el sujeto va transitando. Uno de los extremos está más cercano a la inclusión, el otro, se encuentra más cercano a la exclusión y además tiene posiciones de riesgo intermedio (Castell, 2006 ; Tezanos, 2005). Por lo tanto pondrán cara a la exclusión aquellos que finalmente se posicionen en el extremo de la exclusión, traducido como un fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria y no consecución de los aprendizajes establecidos como básicos e indispensables.

El viaje que recorre el alumno por el trayecto de la exclusión no es un viaje en solitario, ni falto de paradas en diferentes estaciones donde en ocasiones, la compañía de viajes, cambia la ruta del itinerario previsto, a veces para llegar al mismo destino, y otras, a destinos no previstos. Por ello, en los siguientes apartados ahondaremos en aquellos elementos que intervienen y condicionan

la situación de vulnerabilidad del propio alumno y del entorno escolar en el que se desarrolla.

Los datos de abandono y fracaso revelan la necesidad de reformas sistémicas que ayuden a reenganchar a los estudiantes en la educación, puesto que la educación supone para muchos, la única vía de poder escapar de las situaciones de pobreza y desempleo. Si se aceptan las cifras del fracaso y no se actúa para minimizarlas, se estaría minando el compromiso de la escuela pública. La escuela tiene el compromiso de procurar el éxito educativo de todos los alumnos y no solo de aquellos que son más fáciles de educar (Archer, 2009). Por esta razón, a lo largo de este trabajo, intentaremos abrir caminos por los que la escuela podría conducir a sus alumnos hacia el lado de la inclusión en la balanza inclusión-exclusión y procurar la tan prodigada educación de calidad para todos sus alumnos.

3. ETAPAS DEL CONTINUO DEL RIESGO ESCOLAR: INCLUSIÓN-VULNERABILIDAD-EXCLUSIÓN

En los países desarrollados el acceso a la educación obligatoria es una realidad consumada. Por lo tanto, las formas de exclusión que actualmente predominan, son formas de exclusión sutiles o pasivas, donde lo que se produce es una inclusión insuficiente. Se ha desechado casi por completo las formas de exclusión activas donde abiertamente se niegue el derecho a una buena escolarización para todos,

El alumnado que actualmente accede a la Educación Secundaria Obligatoria es muy heterogéneo, tanto en su historial académico previo como en su grado de identificación con la cultura escolar dominante. Debido a la interacción de las características personales con las oportunidades que ofrece la escuela, se producen diferencias en el grado en que el estudiante es capaz de aprovechar la oportunidad escolar que se le presenta. En este es punto donde entrarían en juego las denominadas zonas de exclusión (Castel, 1997; Tezanos, 2001), que en nuestro caso aplicamos a la situación educativa. En el trayecto que progresivamente va separando la inclusión de la exclusión, encontraremos alumnos completamente integrados e incluidos en el sistema escolar, porque su adaptación al sistema es buena y alcanzan un alto rendimiento escolar. Otro colectivo de alumnos, serían aquellos que presentan cierta dificultad de adaptación y van pasando por el sistema con ciertos apoyos y ayudas, que cuando son inefectivas terminan situando al alumno en situaciones más graves de dificultad que se atienden a través de un amplio elenco de medidas “asistenciales, compensatorias y remediales” que en algunos casos no resultan efectivas y se termina por abandonar el sistema, dando como resultado una exclusión severa. En este último caso el hecho de haber tenido acceso a la educación y haber sido incluido en la misma de una manera formal, no ha garantizado la inclusión de modo real, lo que sitúa al alumno ante un grave riesgo de sufrir fracaso escolar y con él, la exclusión social.

Las bajas tasas de graduación de un sistema educativo evidencian un fallo sistémico de las escuelas para educar a sus estudiantes, atender sus necesidades y motivarles hacia el aprendizaje (Archer, 2009). Los alumnos en desventaja suelen presentar mayores retos para el aprendizaje y tienen más necesidades, pero la escuela también debe atenderlos y conseguir su éxito. Por consiguiente, las escuelas no pueden apuntar su dedo hacia la pobreza o la raza, o echar la culpa solamente a la escasa implicación familiar (poor parenting) para excusarse ellos de su obligación legal (Archer, 2009: 1264).

Si las medidas previstas y propuestas para atender las necesidades del alumnado (sean de carácter general, ordinario o específico), no están dando resultados positivos y los alumnos continúan fracasando, quizás se precise una reflexión seria en torno a los fallos del sistema escolar y arrojar luz sobre nuevas posibilidades de mejorarlo.

No podemos olvidar el papel que juega el sistema de evaluación y calificación en la ubicación del alumno dentro del continuo de la inclusión-exclusión. Se deberá por lo tanto prestar atención a las siguientes cuestiones: ¿cómo se califica el rendimiento escolar? ¿A qué criterios atiende la evaluación? ¿Qué es lo que realmente se mide en las escuelas a la hora de certificar los éxitos? Las calificaciones situarían en una posición de riesgo a todos aquellos estudiantes que suspenden dos o más materias y que van acumulando retrasos y repeticiones. Este tipo de alumno, es el que finalmente acaba derivado hacia aula taller, PDC y PCPI. Es desde estos programas desde los que se les ofrece una segunda oportunidad para ser rescatados y reenganchados al sistema escolar, o bien, en el caso de que no consigan recuperarse, salir del sistema sin titulación alguna.

Entre los objetivos que nos planteamos en este trabajo, también se encuentra el de conocer el perfil de alumno que accede al PDC en el centro analizado. Indagaremos en sus trayectorias académicas y personales con el objetivo de dar luz sobre las posibles situaciones, y puntos de inflexión que han terminado derivando al alumno hacia este tipo de programas.

Es posible que no encontremos un único perfil o trayectoria dentro de los alumnos catalogados como en riesgo, puesto que bajo esta genérica denominación son muchas las casuísticas y situaciones que se pueden acoger.

4. INFLUENCIA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

No es posible separar la exclusión social de la educativa. Como ya indicara Escudero, se trata de caminos de ida y vuelta. No es un resultado azaroso, que las posiciones de mayor vulnerabilidad escolar y cifras del fracaso escolar, tengan una condición de clase. Son los estudiantes que pertenecen a clases sociales más desfavorecidas social, económica y culturalmente, los alumnos de comunidades pobres, los que residen en áreas de marginalidad, los que perfilan las estadísticas del fracaso escolar tanto en el contexto nacional como en el internacional (Archer, 2009).

Como ya manifestamos anteriormente la exclusión social no se circunscribe a la pobreza material, sino que trasciende lo material para dejar su estigma en distintas esferas (sistema de valores, modos de vida, intereses vitales, etc.) que generan una situación de privación múltiple.

Las situaciones de exclusión modelan las aspiraciones de los sujetos y su sistema de valores, donde en muchas ocasiones, la escuela ocupa el último lugar. Por esa razón es injusto culpar a los sujetos de no saber aprovechar la oportunidad que se les brinda, porque no quieren estudiar. Es la situación de exclusión la que está cegando sus ojos y limitando sus voluntades, la que en definitiva les imposibilita apreciar las ventajas que les reportaría una buena educación.

Sería, por lo tanto, una visión sesgada e insuficiente el limitarnos a exponer que los alumnos son derivados a ciertos programas compensatorios o que terminan fracasando, porque no quieren estudiar, no se esfuerzan o no tienen la

suficiente motivación. Se debe indagar sobre las situaciones que existen detrás de esas conductas, las situaciones que las generan y alientan.

Que la educación tiene un valor social, es un hecho evidente que queda manifiesto en la importancia que todas las políticas otorgan al papel de la educación, por ser un motor para el desarrollo personal y social (Delors, 1996). El valor social de la educación se configura desde dos perspectivas: una objetiva y otra subjetiva. El valor objetivo de la educación es aquel que vincula las consecuencias de una buena formación con posibilidades de promoción social, económica y laboral. Sin embargo, es el valor subjetivo, -la percepción subjetiva del valor de la educación- el que mayor peso tiene en las decisiones del sujeto porque se fragua directamente desde sus propias experiencias personales. El valor subjetivo de la educación se refiere a como las personas, los grupos y las familias perciben desde sus realidades el valor social de la educación (Jornet et al. 2011). La sociedad puede tener bien asumido que una apuesta por la educación, siempre merece la pena, como inversión a largo plazo en bienestar social.

Sin embargo, no podemos perder de vista, que es la percepción individual la que va a determinar la relación del sujeto con la educación. En determinadas culturas, o grupos étnicos y sociales, la educación no merece un valor importante, con lo cual, esa escasa valoración de lo escolar, imposibilita al estudiante aprovechar la oportunidad educativa que se le ofrece. Es más, el factor que más influencia tiene sobre el rendimiento escolar, es la capacidad de la familia para apoyar al niño en relación con las expectativas escolares (Guarro, 2005; Donelly, 1987). Y aquí entra en juego la cuestión de la clase social, porque mientras las clases medias y altas no tienen dificultad para sintonizar con la cultura escolar y apoyar a sus hijos en lo relativo a la educación, las clases más desfavorecidas suelen presentar dificultades (Sayed, 2009). Las familias de clase baja presentan mayores dificultades para apoyar la

educación de sus hijos debido a su falta de formación y a su escasa valoración de la cultura escolar. Sin embargo, cuando la familia (aún sin recursos económicos) logra fomentar en sus hijos el valor de lo educativo, estos pueden evitar su fracaso en la escuela.

Como bien argumentan Jornet et al. (2011), son las experiencias cercanas al sujeto –personales, familiares, sociales– las que tienen un impacto decisivo en el valor que el sujeto atribuye a la educación. El rol de los profesores, la familia y los grupos de iguales condicionan la valoración subjetiva que el alumno hace de la educación y, por extensión, en el grado de implicación y compromiso que el alumno muestre hacia el aprendizaje.

La influencia de los valores de la comunidad y el entorno, en la configuración de la validez que el sujeto otorgue a lo educativo, es la que hace injusto el argumento de culpar al alumnado por no aprovechar la oportunidad escolar que se le ofrece. De un alumno que ha crecido en una comunidad y en un entorno familiar que no da importancia a la educación y considera a ésta como algo inútil, no se puede pretender que valore lo escolar y se beneficie de las ventajas que le ofrece, cuando para él, esas ventajas no existen. Ese alumno será víctima de su contexto y víctima de un sistema escolar que mira para otro lado y le culpa de su fracaso, en lugar de atender sus necesidades.

En este sentido, las políticas escolares deberían ser proactivas, teniendo en cuenta a los colectivos de riesgo escolar para poder obtener una mayor rentabilidad educativa tanto para los propios sujetos como para la sociedad en su conjunto (Jornet et al. 2011).

5. LAS POLÍTICAS SOCIALES Y EDUCATIVAS Y LA CONFORMACIÓN DE SISTEMAS ESCOLARES DE RIESGO

Si entramos a analizar de modo pormenorizado las relaciones que se establecen entre la exclusión social y educativa, no podemos pasar por alto el efecto que las políticas sociales y educativas ejercen sobre la cuestión, y las consecuencias que desencadenan. La tiranía del neoliberalismo y los cambios en la mundialización de las economías y los mercados están socavando el estado de bienestar y mercantilizando todos los ordenes de la vida, incluido el educativo.

La configuración de la actual sociedad, con sus nuevas relaciones de producción, la multiculturalidad, el debilitamiento de las relaciones familiares, los medios de comunicación, etc. están abriendo un nuevo mundo de posibilidades, pero la falta de habilidades para la gestión de esta nueva situación también están dejando fuera a muchos sujetos, generando círculos de exclusión.

Las políticas neoliberales y su calado en los sistemas educativos a través de las políticas del rendimiento de cuentas (accountability), de la competitividad entre escuelas a través de los ranking en función de los resultados (league tables) y el establecimiento de objetivos (targets) están provocando el olvido y la exclusión escolar de muchos alumnos. Plewis (1998) años atrás ya advertía de esta situación cuando ponía de manifiesto que la mejora de la escuela a través de la política de objetivos (tagets) en matemáticas y lengua era contraproducente y podía exacerbar las desigualdades en el rendimiento. Explicaba que el establecimiento de objetivos creaba una estructura donde se alentaba a los profesores a concentrar su atención en aquellos alumnos con

mayores posibilidades de alcanzar el nivel esperado, prestando poca atención a aquellos que se encontraban en un nivel de rendimiento sustancialmente por debajo del esperado.

Escudero (2002), enfatiza la idea del perjuicio sobre los más débiles y necesitados, cuando plantea que el predominio de la economía gerencial y la aplicación de modelos empresariales a la escuela, organizados sobre criterios de productividad y rentabilidad, han impreso un carácter sobre las políticas sociales y educativas, donde los más desfavorecidos se llevan la peor parte.

Estas políticas están contribuyendo a la dualización de los centros escolares que amparados bajo el derecho de los padres a elegir centro, lo que se produce es un proceso de selección de los mejores alumnos por parte de los centros más demandados (Spakes, 1999; Apple, 1997). Del mismo modo, las tasas de fracaso cada vez más elevadas en las escuelas públicas, están produciendo una visión decadente y crítica de la escuela como servicio público, que contribuye a la huida de las clases medias hacia la educación privada-concertada, alojando la escuela pública a todos aquellos alumnos con mayores dificultades y que no pueden pagarse una educación privada.

Ante este panorama, el orden socio-económico vigente está dualizando fuertemente los sistemas educativos, llegando a crear reductos escolares o centros gueto, donde los parámetros internacionales de la exclusión social se imprimen con mayor fuerza.

Otra de las consecuencias del neoliberalismo imperante es la creciente tendencia a depositar el futuro de los individuos en sus propias manos y decisiones, con lo cual, también se considera el riesgo escolar como resultado de las decisiones personales y, no tanto, como un entramado complejo de interacciones entre sujeto y medio.

El realizar una interpretación del riesgo desde una perspectiva individual, contribuye a culpabilizar a los sujetos de situaciones que no están en sus manos y ofrece una perspectiva sesgada y reduccionista. Sin embargo, este tipo de interpretaciones permean en las conciencias de los agentes escolares y en la cultura de las organizaciones, teniendo también su calado en las políticas escolares.

Supone un giro drástico en las políticas socioeducativas y en la forma de abordar los procesos escolares, la concepción del alumno fracasado como algo inútil, y una carga para el sistema, por su falta de voluntad o habilidad. Dista mucho de aquel otro pensamiento donde se considera al alumno como una víctima del sistema escolar y social incapaz de responder a sus necesidades.

En función de qué perspectiva se tome, se procurará al sujeto de buenas oportunidades escolares, o se le privará del derecho a una educación de calidad.

Cargar el peso del fracaso escolar solamente en las víctimas es una postura cómoda para las políticas y los centros escolares. Se amparan en el argumento de que los alumnos no han sido capaces de aprovechar las oportunidades que se les han ofrecido, para eludir sus responsabilidad en la producción del fracaso escolar y personal de muchos alumnos.

En estas coordenadas de análisis es donde los ideales de una educación compensadora de desigualdades, justa, equitativa y de calidad para todos se desvanecen y desvirtúan.

El tradicional vínculo entre educación y trabajo se redefine por la sobresaturación de titulaciones. Ya no es un argumento sólido el invertir en formación por la esperanza de un buen empleo. Se necesita de otros referentes sobre los que sustentar la institución escolar. En este sentido aparece la denominada educación para la ciudadanía, que va mucho más allá de la simple preparación para el empleo (Bolívar, 1998).

Los centros escolares tienen la obligación de ofrecer una buena formación, no solo para la inserción laboral sino también para la inserción de la persona en su comunidad.

La visión más amplia de la exclusión, no restringida a la individualidad de la persona, reclama de políticas denominadas como “joined up policies” reflejan la necesidad de trabajar de forma conjunta y desde distintas agencias para operar de forma holística en el afrontamiento de las situaciones de exclusión (Bynner, 2000). Para hacer de la escuela un verdadero espacio de búsqueda de la justicia, se necesita de políticas de actuación conjuntas que contrarrestaren los efectos de la exclusión social estructural que impera en muchas otras esferas de la sociedad (Ranson, 2000). Es cierto que la institución escolar por si misma no puede luchar contra todos los frentes que influyen en el rendimiento escolar, porque la escuela tiene pocas armas para luchar contra la pobreza, la precariedad o la escasez de recursos de muchas familias de alumnos. Por ello, se deben articular políticas conjuntas desde distintas esferas en la lucha contra el fracaso (Muñoz Izquierdo, 2009).

En cualquier caso, los centros escolares siempre pueden contribuir a través de sus prácticas a la mejora del rendimiento de todos los alumnos (Linbald et al. 2008). Para conseguirlo, en la escuela se hace absolutamente necesario el apostar por la búsqueda de la justicia social. La escuela tradicionalmente ha reproducido e incluso enfatizado las desigualdades de la sociedad, pero puede

cambiar su rol posicionándose desde una perspectiva crítica que comprenda las desigualdades y actúe para combatirlas (Apple, 2008). Riley y Docking (2004) inciden en los aspectos pedagógicos de los centros, cuando manifiestan que si se quiere mejorar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes y reducir los problemas de comportamiento, se debe avanzar hacia una metodología más atractiva y centrada en las necesidades de los alumnos y se debe buscar un dialogo efectivo entre estudiantes y profesorado para establecer una cultura de mutuo respeto. El marco de buenas prácticas puede ser una buena herramienta para conseguirlo.

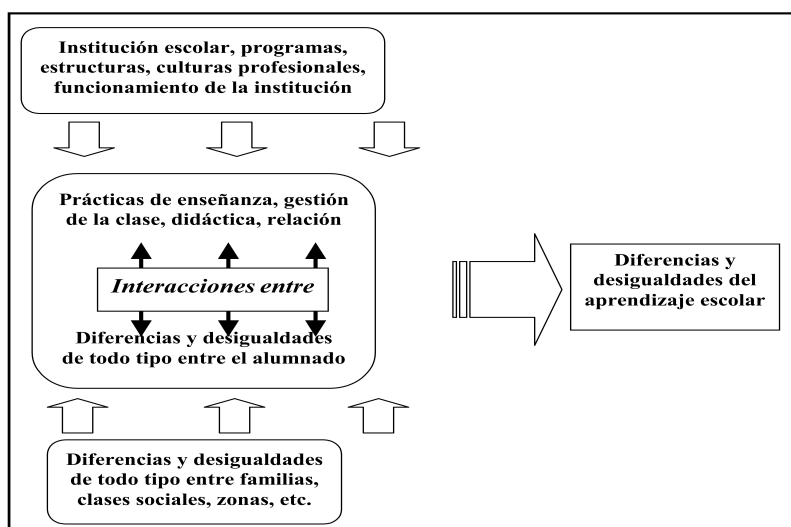
6. EL DISEÑO DEL CURRÍCULO Y LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DEL RIESGO EDUCATIVO

La configuración de entornos escolares dirigidos hacia la prevención, el éxito y las buenas respuestas al riesgo educativo, se modelan a través de la interacción de las concreciones de la política educativa nacional y autonómica (en documentos del centro como el PE, PCE, PAD), la cultura y los valores de los docentes, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las formas empleadas para evaluar el progreso de los alumnos.

Autores como Perrenoud (1992); Escudero (2005) y Guarro (2005) consideran que el fracaso escolar o las situaciones de riesgo se generan por la confrontación cultural entre los estudiantes y la institución escolar. El curriculum escolar ha sido definido por los grupos sociales dominantes, imprimiendo en él un tipo de cultura -que pasa a entenderse como general- así como sus valores y sus conocimientos. Lo que ocurre entonces, es que no todos los alumnos se reconocen en esa “cultura general” y algunos de ellos se

encuentran tan distantes de la misma que todo se convierte en obstáculos y dificultades y van acumulando fracasos a lo largo de su trayectoria escolar. Por el contrario, aquellos alumnos que se reconocen en ese currículum escolar y lo perciben como una extensión de su educación familiar, tienen abierto el camino al éxito en la escuela.

El trabajo de Guarro (2005) esquematiza de una forma muy clara el grado en que las interacciones entre la cultura familiar y la cultura escolar, y la mayor o menor cercanía del alumno a la cultura de la escuela, condicionan los diferentes resultados de aprendizaje. Los resultados serán peores, cuanto mayor sea la distancia entre la cultura del alumno y la cultura escolar y viceversa.



Por lo que el fracaso escolar se construiría sobre la base de tres pilares pedagógicos, como son: el currículum escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos de evaluación. Cuando esos tres pilares son insensibles al reconocimiento de las diferencias vitales de los estudiantes (especialmente de los desfavorecidos), la diferencia se transforma en desigualdad educativa de proceso y resultados de aprendizaje.

Por la importancia de los tres elementos presentados, vamos a analizar en los siguientes apartados un poco más profundamente el currículum, los procesos de enseñanza y la evaluación.

1) Currículum

La elaboración del currículum por los centros

Un aspecto crucial en nuestro análisis lo ocupan los conocimientos y competencias recogidos en el currículum oficial de la ESO. Ya aludimos al currículum cuando nos interrogamos sobre de qué se ven privados aquellos alumnos tipificados como en riesgo de exclusión.

La actual Ley Orgánica de Educación (LOE) apela a la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, como ya lo hiciera la LOGSE anteriormente. Se conceden libertades de toma de decisiones y de acción a los centros en función de sus necesidades. Se convertía a los centros en lugares de reflexión y toma de decisiones en torno a la reelaboración y adaptación del currículum a cada etapa educativa, teniendo también que elaborar el currículum de los programas de atención a la diversidad, que en este trabajo se analizan.

El currículum que se plasma en las leyes y se legitima como básico, responde a una tradición donde se recogen ideologías y valores, principios éticos, formas de concebir el conocimiento, criterios políticos y económicos e ideas sobre el alumnado y la propia organización escolar. Todos estos factores vendrían a responder cuestiones cómo: ¿qué educación diseñar? ¿para qué fin y por qué diseñarla de ese modo? ¿Quién forma parte del proceso de toma de decisiones sobre la educación? ¿De qué modo va a ser organizada, gestionada y desarrollada? Las respuestas que se den a estas preguntas configuran un tipo de sistema educativo determinado, guiando la educación hacia un determinado modelo social y escolar. Los currículos no han sido diseñados a partir de las

necesidades de los sectores desfavorecidos de la sociedad; por lo que no reúnen, en general, las condiciones de relevancia y pertenencia que son necesarias para impulsar los aprendizajes de quienes pertenecen a esos sectores (Muñoz Izquierdo, 2009: 34).

Son muchas y variadas las decisiones que se deben tomar sobre el currículum. Las fundamentales responden a cuestiones del tipo:

1. Selección de contenidos: ¿Qué conocimientos se consideran como valiosos para seleccionarlos como currículum escolar? Para elaborar los currículos y las finalidades escolares se debe partir de un modelo de cultura escolar al que la escuela va a servir.
2. Organización de contenidos: ¿De qué modo deben organizarse los contenidos y ser presentados al alumnado?
3. Distribución del currículum. ¿De qué modo, bajo qué formas e itinerarios se va a ofrecer el curriculum?
4. Metodología de enseñanza. ¿Qué prácticas de enseñanza son más apropiadas para facilitar el aprendizaje?
5. Criterios y formas de evaluación. ¿Qué tipo de evaluación se va a utilizar para constatar los aprendizajes del alumnado y recabar información para mejorar el proceso?

De los presupuestos ideológicos y los valores que inspiren la respuesta a estas cuestiones, dependerá en gran medida que la práctica docente posibilite espacios y momentos para el aprendizaje y la integración del sujeto, o bien, vías de segregación que promuevan entornos de riesgo y exclusión.

Es digno de atención en este trabajo, el modo en que se ha entendido y reelaborado por los centros el currículum del PDC. Este análisis también será guiado a través de tres cuestiones básicas:

1. ¿En qué medida el currículum del PDC ha sido diseñado teniendo en cuenta las necesidades de los sujetos a los que va dirigido?
2. ¿En qué grado el PDC representa en el centro una respuesta real de ayuda a los alumnos que lo necesitan o más bien supone un modo de derivación de alumnos que dificultan el desarrollo del aula ordinaria?
3. ¿Qué consecuencias tiene la catalogación como alumnos en riesgo en la concreción del currículum? ¿Supone el ser catalogado como alumno de riesgo una merma en las aspiraciones y en los contenidos y aprendizajes perseguidos? o por el contrario, implica una verdadera respuesta encaminada a garantizar una formación válida que ofrezca al alumnado oportunidades reales para el aprendizaje.

Como se puede apreciar desde el inicio de este trabajo, contamos con más preguntas que certezas, pero al finalizar esta investigación pretendemos, si no responder, al menos iluminar algunas de ellas.

Los principios de igualdad, equidad, democracia y justicia social, deben estar presentes en el momento de decidir todas las cuestiones curriculares anteriormente planteadas, para garantizar que todo el alumnado se equie de los conocimientos mínimos e imprescindibles, que por ser imprescindibles, ningún alumno debería estar privado de ellos.

La literatura relativa al currículum y a los alumnos en riesgo de exclusión, plantean la necesidad de que en el seno de las instituciones escolares las decisiones curriculares no pierdan de vista la idea de la compensación, pero bien entendida (Escudero, Hixzon y Tinzman, 1990). No se pueden tomar

decisiones curriculares que bajo la apariencia de ayuda al alumno, lo que hagan sea segregarlo y alejarlo de una formación de calidad. Para conocer la calidad de la oferta de atención a la diversidad, habrá que prestar atención al tipo de currículum que se ofrece; si es un currículum rico y relevante o reducido; a las altas o bajas expectativas que se manifiestan sobre el alumnado; al tipo de aprendizajes que se desarrollan siendo estos significativos o memorísticos. Diferentes autores (Escudero, Darling-Hammond, 2001; Fullan, 2002; Guarro, 2005) están de acuerdo en reconocer que en función de cómo se piense, estructure y delimite el currículum supondrá una barrera sistémica a los aprendizajes, o una oportunidad apropiada para posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos. Para que el aprendizaje se haga una realidad para todos los alumnos, se precisa en primer lugar de un currículum que integre todas las facetas y conocimientos del ser humano, actitudes, valores, habilidades, destrezas y sentimientos. Es además necesario conectar los aprendizajes con la vida cotidiana del alumnado para lograr implicarlos en los aprendizajes, que les encuentren sentido y se produzca un aprendizaje significativo donde el conocimiento se presente, al igual que está en el mundo, de forma globalizada. La globalización de contenidos y la visión integral del currículum son también un elemento imprescindible que dota de sentido y realismo a los aprendizajes. Por lo tanto, habría que alejarse de la tradicional concepción del currículum como algo fragmentado y parcelado en asignaturas independientes e inconexas para apostar por la integración curricular (Guarro, 2005). Otro factor a tener en cuenta es el grado en que todos los miembros de la comunidad escolar toman partido y deciden sobre los aspectos curriculares.

El currículum representa una selección cultural de la cultura dominante. Por ello, el fracaso escolar aparece como una consecuencia de la desconexión de la experiencia y vivencia del alumnado en relación a los contenidos, además, esa desconexión también parece provocar ciertas conductas de rechazo y de violencia escolar (Montané et al. 2009). Sin embargo, se puede lograr que ese

currículum elitista, se convierta en democrático a través de sus modos de organización y evaluación. Los principios que deberían regir el currículum para ser democrático serían: común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, crítico, moral, planificado y coherente (Guarro, 2005).

Diferentes autores (Bolívar, 2002; Guarro 2005; Escudero) tomando como horizonte la idea de escuela y currículum democrático, plantean varias ideas dignas de mención, a tener en cuenta del currículum de la etapa de escolaridad obligatoria:

- La educación debe ser global o integral, es decir, debe incorporar todas las dimensiones que definen a una persona (cognitiva, emotiva, física o motriz, ética o moral, sociopolítica, etc.), y evitar el sesgo que supone primar alguna sobre las demás.
- Se deben evitar sesgos curriculares como el clasismo y el sexismo, y ofrecer contenidos básicos y relevantes.
- El currículum debe tener una estructura coherente y que mantenga la continuidad.
- Deben contemplarse las peculiaridades de los alumnos y ofrecer un currículum adecuado a sus características que resulte significativo y funcional.
- Para la construcción de una cultura democrática se necesita un equilibrio en el estatus concedido a la vía académica e intelectual y a la profesional y manual.

- Se necesita de un enfoque democrático para integrar las diferencias individuales y sociales en el currículum común. Se trata de abordar de la forma menos elitista posible el dilema de compaginar comprensividad con diversidad.
- La escolarización obligatoria debe sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se debe dotar al alumno de las capacidades, destrezas e instrumentos que le posibiliten el aprender a lo largo de la vida.

El poder sobre el currículum y los agentes que lo ejercen

La respuesta a la pregunta ¿Qué enseñar en la escuela? Es la que ha conformado nuestros currículum. Sin embargo, ese compendio de conocimientos, valores, modos de proceder, ha estado y está influenciado tradicionalmente por una cultura elitista (Guarro, 2005). Ahora bien, la escuela también tiene un papel que jugar y puede democratizar esos conocimientos mediante su organización curricular, las relaciones en el aula y con el contexto, las formas de transmitir el currículum y la forma de comprobar los aprendizajes adquiridos. El compromiso con un currículum democrático y encaminado a la justicia social demanda el mayor grado de integración de los contenidos posible.

Sin embargo, el conseguir que un currículum integrado se haga realidad en el aula, pasa por superar las dificultades que supone la tradición disciplinar, la formación del profesorado y la tradicional organización de los centros escolares. En la etapa de Educación Secundaria se debe ofrecer al alumno un currículum asequible, útil y relevante, con independencia de su origen social y cultural, que posibilite la igualdad cultural necesaria dentro de una sociedad democrática (Guarro, 2005). Deberemos, por lo tanto, sumergirnos en la

realidad de los centros para constatar hasta qué punto las decisiones curriculares posibilitan o imposibilitan el éxito de todos los alumnos.

Connell (1993) recuerda que el currículum es hegemónico en la sociedad en general y las prácticas y la cultura sobre la que se apoya favorece el progreso de determinados grupos sociales. Además, siguiendo a Zyngier (2011) podemos afirmar que entendiendo el riesgo desde una perspectiva crítica y transformativa, la desventaja de los estudiantes estaría situada en la convencional organización de las asignaturas y el uso de libros de texto, y en los tradicionales métodos de enseñanza y evaluación que se convierten en objetos de dificultad. Por ello, diferentes autores (Zyngier, 2011; Connell, 1993) ponen el acento en la necesidad de cambios paradigmáticos por parte de centros y profesores en la pedagogía y el currículum para mejorar los resultados académicos de los alumnos en riesgo.

Los centros y sus profesores gozan de autonomía para la gestión y desarrollo del currículum, que siendo una idea fabulosa para poder adecuarlo a la realidad del centro y sus alumnos, a veces no es del todo útil o bien aprovechada por los propios centros y por la complejidad de su cultura y sus dinámicas.

Concretamente, prestaremos atención en este trabajo, a la manera en que el currículum del PDC, es rediseñado por el centro y a los agentes que participan en su diseño, elaboración e implementación. Es importante conocer desde la realidad del centro, los procesos de decisión curricular, sobre qué idea de currículum se seleccionan los contenidos y determina el currículum, quienes gestionan y participan de esas decisiones, de qué modo se lidera y coordina el proceso de toma de decisiones, y qué forma adquiere el currículo que se pone en práctica en el aula.

En el contexto español, los libros de texto y el mundo editorial juegan un papel principal en el modo en que el curriculum es desarrollado en el aula. Es muy frecuente en nuestras aulas, el usar el libro de texto como herramienta guía de las sesiones, lo cual no sería la metodología más apropiada a usar en los programas como el PDC, donde el alumno siente un desapego escolar y precisa de actividades atractivas y motivadores, que difícilmente se encuentran en un libro de texto, usado como metodología, casi en exclusividad, dentro de la vida del aula.

Tendremos que dar cuenta, de si en el centro analizado, están presentes los rasgos de un currículum para la justicia social, que debería elaborarse en torno a los principios y valores propios de la formación cívica, impregnado éstos los saberes, las relaciones y procedimientos así como el conjunto de aprendizajes y capacidades marcadas como meta a alcanzar (Murillo, Román y Hernández, 2011). Para ello, nuestro análisis nuevamente vendrá guiado por una serie de interrogantes:

- ¿En qué momento y bajo qué condiciones fue diseñado el curriculum del PDC?
- ¿Qué personal del centro participó en la elaboración del PDC?
- ¿Qué metodología de trabajo se propuso?
- ¿Qué marco de referencia y qué principios se tuvieron en cuenta y qué materiales se utilizaron en su configuración?
- ¿Cómo es revisado y evaluado el programa de cara a producir mejoras?

2) Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje

En este apartado vamos a prestar atención al curriculum puesto en práctica y desarrollado en la cotidianidad de los centros y las aulas.

Bajo un mismo diseño curricular se encuentran una gran variedad de prácticas escolares, puesto que el curriculum en acción dentro del aula es el fruto de la interpretación que cada profesor realiza del curriculum oficial recogido por los centros en sus diferentes documentos. Por lo que será el aula nuestro centro de interés ahora, como espacio en el que se materializa el curriculum a través de la interacción de los docentes con los alumnos, mediados por el tipo de metodología empleada. Sin embargo, habrá que precisar cómo y a qué aspectos vamos a prestar atención dentro del aula. Los puntos que siguen van a ahondar en este sentido.

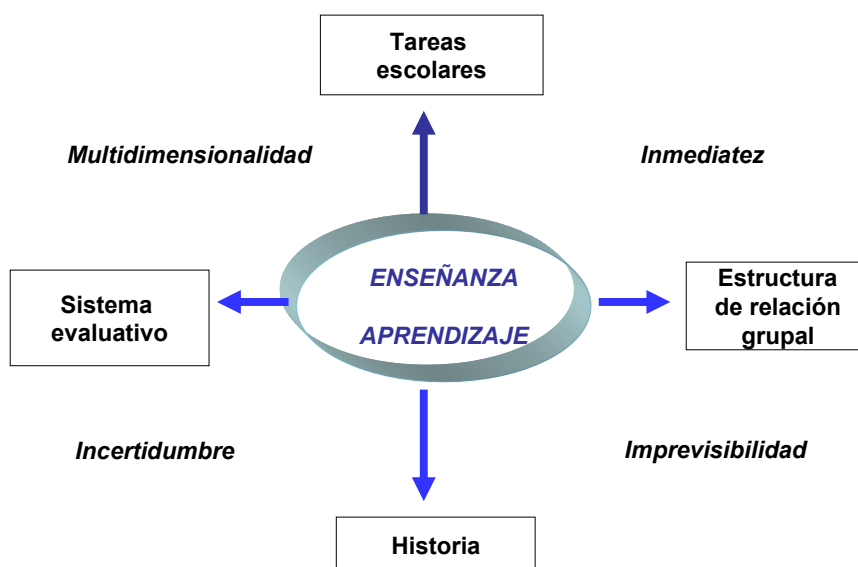
La metodología es un proceso curricular básico, referido a la forma en la que se aprende y enseña en el día a día del aula. A través de ella, se influye en los aprendizajes y se transmiten valores y actitudes. Las relaciones que se producen en el aula son de vital importancia, porque es el espacio donde se socializa el alumno. Por ello es crucial el impulsar una cultura de cooperación donde el alumnado tenga la oportunidad de vivenciar los valores de la sociedad democrática. Para ello, habrá que planificar la docencia y prestar especial atención a la organización del espacio y las relaciones que se producen en el aula.

La metodología cooperativa ha demostrado ser una herramienta útil tanto para ofrecer a los alumnos la posibilidad de experimentar los valores democráticos, como para favorecer el aprendizaje de competencias académicas y sociales (Johanson, Maruyama et al., 1981). Sin embargo, son muchas las dificultades que la puesta en marcha de las metodologías cooperativas encuentra en los centros. La cultura profesional predominante en los centros caracterizada por el individualismo y los recursos materiales, en muchos casos centralizados en el libro de texto como único recurso válido para todos los alumnos, dificulta el poner en práctica metodologías cooperativas (Guarro, 2005).

Muñoz Izquierdo (2009) nos recuerda que las prácticas docentes no siempre conducen al aprendizaje sino que a veces se convierten en un elemento más que favorece el fracaso escolar. El autor observó que en escuelas ubicadas en zonas de escasos recursos, las actividades que los docentes desarrollaban carecían de la relevancia necesaria para atraer el interés de los estudiantes y para ofrecer una formación verdaderamente útil para su vida diaria. Una idea similar, pero aplicada a los programas destinados a los alumnos en riesgo, se ofrecía en el trabajo de Budge (2000) que argumentaba que dichos programas tenían un carácter remedial y se centraban en la adquisición de habilidades básicas y en el cambio del estudiante, siendo pocos los programas que ofrecen una metodología apropiada y un currículum riguroso. Zyngier (2011) defiende que lo que realmente se necesita en los programas de atención a alumnos en riesgo, es el desarrollo de enfoques de enseñanza/aprendizaje que enfaticen en el pensamiento de orden superior, la formación crítica, mayor profundización en el conocimiento y la comprensión y un incremento general de la demanda intelectual y las expectativas.

Aunque la investigación sugiere que son más importantes los factores no escolares que los escolares en los resultados educativos, como venimos presentando, lo que acontece en las escuelas tiene un importante papel que jugar al respecto (Thomas y Mortimore, 1996; Reynolds et al. 1996).

El planteamiento de Doyle (1983) presenta el aula como un espacio articulado sobre cuatro elementos básicos: las tareas escolares, una determinada estructura social de relación, un sistema de evaluación y la historia. Además estableció cuatro tipos de relaciones que pueden darse entre las cuatro dimensiones mencionadas: inmediatez, multidimensionalidad, incertidumbre e imprevisibilidad. Vamos a presentar un esquema donde queda reflejada esta organización del aula.



La consecución o no de aprendizajes dentro del aula, está mediada por las interacciones que se produzcan entre el conocimiento teórico presentado, las tareas que se proponen para lograr dicho conocimiento, los medios y recursos que se disponen para acceder y transformar el conocimiento y el tipo de operación cognitiva que precisa la tarea asignada.

Las tareas escolares son un punto decisivo y crucial para contribuir al “enganche” o “desenganche” del alumno con la actividad propuesta. Además las tareas escolares presentan una determinada estructura social de la actividad que determina los espacios, los tiempos y los modos de relación. Las actividades se irán sucediendo dentro del aula y tomarán diferentes formas como explicaciones, trabajos cooperativos, proyectos, debates, etc. El trabajo de Román (2009) revela la importancia de la relación entre compañeros y alumnos y docentes como elemento que facilita la permanencia en el centro escolar. Es un factor clave en la motivación y deseo de aprender del alumno el buen clima de aula desarrollado mediante prácticas de tolerancia, respeto y confianza, la identidad compartida, etc. Los alumnos parecen necesitar de

profesores y adultos que muestren un interés personal en ellos, en ayudarles y en hacerles sentirse valorados e incluidos para que desarrollen un mayor interés y predisposición hacia la asistencia a clase y las tareas escolares (Schulz y Rubel, 2011). En este sentido, Croninger y Lee (2001) mostraban la importancia del rol que el profesorado juega ofreciendo apoyo y guía al alumnado, especialmente , a los jóvenes en desventaja y al alumnado en riesgo.

Sin embargo, a veces el alumnado manifiesta sentirse deslegitimado porque se ve sometido a una cultura de relaciones que se le impone desde la escuela y que no tiene en cuenta ni sus intereses ni sus realidades particulares (Román, 2009). Por lo tanto, en esta última situación la gestión escolar está provocando reacciones negativas en el alumnado que generarán desmotivación y conductas de aversión hacia lo escolar, corriendo el riesgo de llegar a producir tal desafección y desaliento en el alumno, que solo contemple el abandono como única vía de escape.

Por el cometido de este trabajo, prestaremos especial atención al modo en que se atiende a la diversidad y al tratamiento pedagógico que se da a las diferencias dentro del aula, así como al grado de sensibilidad que el sistema de evaluación tiene respecto a las diferencias de los estudiantes.

Si el profesor tiene en mente un alumno medio, dejará de atender a los alumnos que se encuentre en los extremos tanto superiores como inferiores, pero también estará mostrando poco interés por las diferencias existentes entre todos los alumnos que podrían situarse dentro del ideal de alumno medio.

El factor historia, recogido en el esquema de Doyle (1983) es también digno de consideración y atención. La historia del alumno la podríamos asimilar a su trayectoria escolar, sus experiencias previas y acumulativas en todos los años

que de escolaridad que van gestando una disposición del alumno respecto a la escuela en función del tipo de experiencia previamente vivida. Cuando la trayectoria escolar del alumno viene colmada de fracasos y disgustos, el alumno estaría en una situación de riesgo potencial. La escuela debería prestar especial atención a esos alumnos con trayectorias de riesgo, ya que parece que a más años de escolaridad mayor se va haciendo el riesgo de fracaso (Bowman, 1995). El modo de afrontar las tareas escolares, las expectativas sobre la educación, las relaciones con los compañeros, etc. son inseparables de la trayectoria previa de cada alumno.

Finalmente, la evaluación cobra también una gran importancia por las implicaciones de la misma a la hora de catalogar al alumnado en función de su diversidad. El reconocimiento y el trato que se haga de la diferencia y el cómo sea entendida puede traducirse en actuaciones compensadoras o en la amplificación de las desigualdades a través de las decisiones escolares.

3) El proceso de Evaluación

Podemos utilizar como referente la idea de evaluación que nos ofrecen Padilla y Gil (2008), que aunque referida en su caso a la educación superior, considero que es perfectamente aplicable a cualquier etapa educativa. Estos autores insisten en la idea de entender la evaluación como una estrategia para la mejora de los aprendizajes, que debe proporcionar retroalimentación al profesorado para orientar su trabajo e implicar a los estudiantes en el propio proceso de evaluación.

Como hemos venido analizando a lo largo de este trabajo, los sistemas educativos contribuyen a la reproducción y mantenimiento de las desigualdades sociales. En este proceso de reproducción social, la evaluación juega un papel crucial, por ser el elemento en torno al cual se clasifica a los alumnos capaces

de los incapaces, con las consecuencias que esto implica para el sujeto. Un proceso de evaluación injusto, engendrará mayor injusticia. Un proceso de evaluación injusto sobre un alumno en condiciones de riesgo, podría suponer su fracaso seguro. Finalmente y a través del poder que tiene la escuela para certificar los fracasos o éxitos mediante la adquisición de títulos, se perpetúan las desigualdades a lo largo de toda la vida.

No se podrá conseguir una educación para la justicia social si los mecanismos escolares, y entre ellos, los procesos de evaluación no son coherentes con los principios de la justicia social.

La primera premisa a tener en cuenta es que debe procurar el aprendizaje de todos los alumnos sin exclusiones y reconociendo la heterogeneidad del alumnado y sus diferencias en el aprendizaje. Se necesitan, por lo tanto, formas de enseñar y evaluar que respeten y reconozcan la diferencia, sin discriminaciones. Se precisan enfoques de evaluación que no se sitúen en un posicionamiento normativo desde el que comparar a todos los demás estudiantes, sino que sea capaz de reconocer los progresos individuales en función de las circunstancias particulares de cada aprendiz.

La evaluación debe ser un elemento que contribuya a la inclusión, mediante el desarrollo de estrategias que permitan a cada estudiante desarrollarse plenamente y dar lo mejor de sí mismo. Para lograr su cometido de justicia, la evaluación deberá tener en cuenta todas las dimensiones implicadas en el desarrollo integral de los sujetos. Y el desarrollo integral de los sujetos implica más dimensiones y contenidos que los propiamente recogidos en las distintas materias. También engloba aspectos sociales, emocionales y actitudinales que trascienden los contenidos de las propias asignaturas, pero que para que sean valorados, de algún modo también deberán ser evaluados. En educación parece que solo importa el aprendizaje de las materias instrumentales, que es lo que

se evalúa, sin embargo, igualmente importantes son las actitudes y las emociones. Si un chico que era disruptivo y estaba desenganchado del sistema, logra conectar con la escuela y mejora sus actitudes frente al estudio, ha conseguido un logro importante. Sin embargo quedará frustrado, si la institución escolar no es capaz de reconocer su logro. Por lo que debemos conceder valor y reconocer no solo los logros académicos, sino también los personales. En este sentido, la evaluación debería ampliar sus miras y flexibilizarse.

Para poder conseguir centros que tiendan hacia la justicia social y la equidad en la escuela, se debe contar con docentes y directivos justos y competentes que partan de la idea de que todos los alumnos pueden aprender si se les ofrecen las condiciones oportunas. Por ello, la educación deberá proveer todos aquellos recursos, y apoyos pedagógicos para lograr aprendizajes significativos, mejoras en el rendimiento y el desarrollo pleno de todos los alumnos para que puedan incorporarse plenamente a la sociedad.

Sin embargo, una evaluación educativa para la justicia social, debería ser aquella que contribuya a la mejora de la educación para todos y que compense las desigualdades de origen (Murillo, Román y Hernández, 2011). Podríamos plantearnos como elemento de análisis el ¿cómo se están desarrollando los procesos de evaluación en los centros? ¿En qué medida estas evaluaciones tienen en cuenta los sujetos y buscan promover la justicia social? ¿Cómo podríamos conseguir que los procesos de evaluación sean más justos? Los procesos de evaluación deben entenderse como una oportunidad para la reflexión y la mejora escolar de cara a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos y conseguir una educación más justa para todos.

La demanda de un sistema educativo más justo, que no reproduzca las desigualdades sociales y que brinde buenas oportunidades educativas para

todos con independencia de sus características personales, es indisociable de los procesos de evaluación. La evaluación para la justicia social puede tener tres grandes ejes de acción que descienden en su grado de concreción: la evaluación de las políticas, la evaluación de los centros y la evaluación que tiene lugar en cada aula.

Antes de avanzar en la línea de cómo lograr procesos de evaluación que contribuyan a la justicia social y a la plena integración del alumno en una sociedad democrática, vamos a retomar el concepto de justicia social.

Ofrecer una única definición de justicia social, parece ser algo controvertido por el carácter dinámico del término. Sin embargo, parece existir cierto grado de consenso en asumir que el término se vincula con el reconocimiento y el respeto a las diferentes culturas, con la distribución de bienes y recursos tanto materiales como culturales y con la capacidad de las personas para participar en la sociedad en igualdad de condiciones y derechos (Fraser, 1997; Rawls, 1971; Sen 2010; Gewirtz y Cribb, 2002).

Centrándonos en la contribución de Sen (1995), quien coloca la capacidad y la libertad de la persona en el centro de la idea de justicia. La escuela debería contribuir a través de los pilares pedagógicos básicos que venimos desarrollando – currículum, metodologías y evaluación- a potenciar al máximo las capacidades de la persona, para dotarles de la libertad de poder elegir la vida que desean vivir y posibilitarles la participación plena en la sociedad.

Se trataría de conjugar esos tres elementos de forma que se facilite la participación plena y en condiciones de igualdad de todos los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Consistiría en generar espacios de socialización y formación académica, cultural y ética en donde se entrega una educación capaz de incorporar a una sociedad democrática posibilitando una trayectoria y experiencia de inclusión igualitaria para todos. Una escuela

en donde todos aprenden, desarrollan y fortalecen sus capacidades al máximo para poder concretar sus genuinos y válidos proyectos de vida. En la que se reconocen los valores y las capacidades que cada uno de los escolares tiene y puede desarrollar (Murillo, Román y Hernández, 2011: 13).

Al hablar de evaluación, no solo nos estamos refiriendo exclusivamente a la evaluación de los estudiantes, sino que también apelamos a la necesaria evaluación de los centros para dar cuenta de en qué grado contribuyen a ser un motor para la movilidad social de sus alumnos. Por lo tanto, la evaluación de centros como elemento para la reflexión y la mejora de las propias instituciones escolares, debería quedar recogido en las políticas educativas.

Pero sin perder de vista que el interés de evaluar es para conocer en qué grado los centros están contribuyendo al desarrollo de la democracia y ofreciendo una educación equitativa, justa y de calidad a sus estudiantes. Por lo que habría que tener muy presentes los criterios desde los que se evalúa y hacia donde se debe dirigir la mirada en las evaluaciones. Situándonos en los principios democráticos, podríamos mirar hacia muchos frentes para evaluar el grado de justicia social con el que actúan nuestros centros escolares.

Murillo et al. (2011) nos ofrecen un listado de once elementos a los que atender para evaluar el grado de contribución de las escuelas a la consecución de una sociedad justa, que aparecen en la tabla de la página siguiente. La mayoría de los elementos que ellos contemplan, incluso algunos más, han sido objeto de una atención más pormenorizada a lo largo de este trabajo.

1. Verificar la universalidad e igualdad en el acceso a la educación.
2. Dar cuenta de la heterogeneidad social y cultural de los estudiantes en escuelas y entre escuelas.
3. Evaluar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
4. Informar respecto a las condiciones y recursos para aprender.
5. Monitorear el respeto y ejercicio de derechos de los niños, niñas y jóvenes en la escuela.
6. Evaluar la participación de los estudiantes, las familias y la comunidad en la escuela.
7. Supervisar la eficiencia interna de las escuelas.
8. Evaluar los resultados y desempeños académicos de los estudiantes de forma holística.
9. Valorar la actitud y el compromiso del profesorado por los estudiantes y su futuro.
10. Evaluar el compromiso y las acciones de los directores y directoras.
11. Supervisar la gestión de los administradores, las redes y los apoyos externos a la escuela.

Un enfoque parecido de evaluación es el que nos ofrece Guarro (2002), quien establece los siguientes principios para que la evaluación llegue a ser democrática:

1. La evaluación debe centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje más que en su control. La evaluación debe ser una herramienta para la mejora de la educación. A través de un proceso de recopilación de información debe servir como guía para adoptar las decisiones metodológicas y curriculares.
2. La evaluación debe estar más atenta a los procesos de enseñanza y aprendizaje que a los productos. El seguimiento del proceso de aprendizaje ofrece la oportunidad de conocer lo que ocurre para poder mejorarlo, encaminando la docencia hacia la participación y el desarrollo de los valores democráticos.

3. La evaluación debe ser lo más integral posible, teniendo en cuenta todos los tipos de aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Se debe partir de la construcción de una visión integral tanto de los aprendizajes como de la evaluación, evitando la parcelación por asignaturas. Se precisa una colaboración por parte del profesorado donde se trabaje de forma conjunta y se consensúen los criterios de valoración.
4. La evaluación debe realizarse teniendo en cuenta las situaciones individuales y grupales, así como los contextos institucionales y socioculturales. Guarro (2005) desde la perspectiva democrática de entender la educación, apuesta por tratar de modo diferente a cada alumno y grupo para poder conseguir los mismos aprendizajes y responder al principio de justicia. En línea con esta idea, la evaluación también debería establecer unos criterios lo más adaptados posible a las circunstancias de cada sujeto y centro, alejándose de los criterios comunes de evaluación que producen situaciones injustas.
5. La evaluación es un proceso en el que deben participar todos los implicados, evitando que el poder que otorga quede en manos exclusivas del profesorado. Si el profesorado detenta en exclusiva el poder de evaluar, el alumnado puede no sentirse implicado con el proceso de enseñanza. Hay una necesidad de participación de todos los miembros de la comunidad en los procesos de evaluación.

Después de todo lo expuesto hasta el momento, vamos a dedicar el siguiente apartado a precisar lo que se entiende por buena práctica y presentaremos un modelo donde se precisan algunas buenas prácticas.

7. BUENAS PRÁCTICAS EN LOS PROGRAMAS EXTRAORDINARIOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Siguiendo a Escudero (2009) podemos afirmar que no es una tarea fácil determinar qué es una buena práctica, ni tampoco está demasiado claro qué criterios debe satisfacer o sobre qué valores debe apoyarse. Por otro lado, las buenas prácticas quizás no sean algo “universalizable” o totalmente extensible, puesto que en muchas ocasiones lo que sirve a cierto interés y objetivos, y es útil para algunas personas, es al mismo tiempo inútil o carente de sentido para otras. Igual ocurre con los contextos; una práctica puede funcionar en un determinado contexto pero quizás no sea extrapolable en términos de éxito o bondad, a otro tipo de contexto. Con lo que podríamos decir que la definición de una buena práctica estaría, en muchos casos, supeditada a los contextos en los que se desarrolla y a las personas que implica.

Pese a sus controversias, el término de buenas prácticas se ha expandido a diversos campos desde que naciera sobre los años 90 asociado al mundo de la economía y los negocios. Así, en la actualidad se utiliza en diversos campos, habiendo llegado también al de las políticas sociales. El uso que se haga de eso que en la actualidad se ha acordado en llamar buenas prácticas, y que anteriormente recibió otras denominaciones, no está exento de polémica. Es por ello que en algunos países se ha tomado este modelo para (Coffield y Eduard, 2009) ejercer un mayor control sobre los centros escolares e “imponer” una forma determinada de trabajar a los profesionales de la educación. Por otro lado, el uso de buenas practicas puede representar un arma de doble filo, porque potencialmente tendrían la capacidad de ser modelos referentes para superar la desigualdad y ofrecer una educación de calidad para todos pero, por otro lado, se puede hacer uso de ellas para incrementar el logro de los estándares en los centros, con lo cual, en muchas

ocasiones, se estaría pasando por alto a aquellos colectivos que no importan en las estadísticas, o tienen un plano secundario.

En relación al uso de buenas prácticas dentro de los programas de atención a la diversidad, Escudero (2009:115) argumenta que no podemos pasar por alto que en aquellos contextos en los que se hace un uso instrumental de las buenas prácticas, en lo referente a programas de atención a la diversidad, las buenas prácticas sencillamente brillan por su ausencia: desatención, marginalidad, discrecionalidad, inexistencia de mínimos mecanismos de seguimiento, documentación y generación de conocimiento público sobre qué está pasando cómo y por qué.

Una definición sencilla de buena práctica, podría ser la de algo que funciona en una situación o contexto particular de enseñanza-aprendizaje.

El contenido y alcance de la buena práctica es a su vez ambiguo, pudiendo oscilar entre buenas prácticas que se difuminan en el anonimato de una persona o en la realidad de un centro sin ser conocidas por los demás, hasta sistemas más transparentes y compartidos donde redes de centros o profesionales comparten, discuten y elaboran sus buenas prácticas, haciendo de este modo de las buenas prácticas un ente en constante desarrollo y crecimiento.

Una idea clave para este trabajo es que “bajo determinadas condiciones, una práctica, sin satisfacer criterios óptimos, merece quizás ser valorada como buena porque es la mejor en razón del pasado y el presente, porque en ella han depositado los docentes lo mejor de sí mismos (conocimientos, experiencia, compromiso, humanidad, calidez, acogida, implicación con los estudiantes) y porque a algunos estudiantes les ha servido cuando menos, para paliar grados

más profundos y extensos de exclusión académica, personal y social (Escudero, 2009: 116).

Como ya hemos mencionado a lo largo de este trabajo en varias ocasiones, será el modelo de buenas prácticas propuesto por Escudero (2009), tomado con algunas modificaciones, el marco de referencia que guiará el análisis de la información recabada en esta investigación. El modelo ofrecido por Escudero (2009), ha sido ampliado y modificado ligeramente tomando como referencia otros trabajos: que finalmente han conformado todos los aspectos recogidos en nuestro marco de buenas prácticas (best practices framework). Se ha tenido también en cuenta un trabajo del CREA, que a lo que nosotros hemos llamado buenas prácticas lo denominan en su proyecto (INCLUD-ED) como “prácticas educativas eficaces” (effective educational practices). Además también se trabaja de prácticas apropiadas para la superación de la exclusión social.

Lo que recogemos en nuestro marco de buenas prácticas son una serie de factores clave (key factor) reflejados en la literatura como efectivos para promover el éxito educativo especialmente para los alumnos en riesgo de exclusión educativa. Este marco parte de la asunción de que pese a los condicionamientos sociales y a las dificultades que arrastran y rodean a los alumnos, las escuelas y sus profesores pueden mejorar la vida de los alumnos.

Los condicionamientos para que se produzcan buenos resultados en el trabajo con el alumnado en riesgo provienen de tres niveles de abstracción/concreción distintos. Por un lado estaría la política general, por otro, el trabajo de los centros y finalmente la labor del cada profesor individualmente en el aula. El trabajo de buenas prácticas (good practice) de Wilking et al. (2009) indica que existirían condicionamientos externos que pueden ser negativos o positivos, unas condiciones constructivas en los centros, y unos determinados resultados escolares en función de cómo se combinen las dos esferas anteriores.

Uso reflexivo del marco de buenas prácticas
Valores y concepciones que sustentan la buena práctica ¿A quién benefician? ¿Qué resultados avalan qué es una buena práctica? ¿Quién propone la buena practica?
CURRICULUM
• Riguroso, relevante, rico, estimulante, significativo, que propicie la actividad investigadora del alumnado y su implicación cognitiva. • Centrado en lo intelectual, afectivo y operativo. • Desarrollo de sentimientos de capacidad y altas expectativas para todos. • Curriculum coherente entre contenidos, aprendizajes, enseñanza y evaluación. • Aprendizaje basado en problemas y pensamiento crítico. • Desarrollo de habilidades intelectuales situadas y valores de una ciudadanía activa. • Desarrollo de habilidades favorables a la inserción laboral. • Educación integral socializadora y normalizadora. • Desarrollo de hábitos de trabajo, habilidades cognitivas y cultura de base. • Desarrollo de actitudes para la inserción en organizaciones laborales. • Currículum flexible. • Diseño de un currículum concreto centrado en objetivos específicos y alcanzables • Refuerzo de las áreas instrumentales • Currículum práctico
METODOLOGÍA
• Tareas situadas y variadas. • Aprendizaje profundo que integre lo cognitivo, lo afectivo y lo social. • Claridad de los objetivos y de la formación. • Trabajo sobre conceptos centrales relacionados con conceptos y contextos reales. • Aprendizaje activo que implique la indagación y la experimentación, la resolución de problema, el trabajo por proyectos, etc. • Tareas significativas y asequibles, conexiones entre contenidos, aprendizajes y experiencias cotidianas. • Partir de los conocimientos previos del alumnado. • Cultivo de operaciones cognitivas superiores. • Diversidad y flexibilidad de tiempos, actividades y recursos: orales, escritos, audiovisuales, etc. • Ayuda extra para el alumnado dentro y fuera del aula. • Variedad de estrategias didácticas y recursos • Aprendizaje cooperativo y por proyectos con significado para el estudiante. • Pedagogía de la plenitud que se centra en las fortalezas del alumnado.

Uso reflexivo del marco de buenas prácticas

- Movilización de operaciones mentales superiores
- Indagación, experimentación, diálogo sobre contenidos y problemas. Currículo integrado.
- Enfoque integrado en aula, centro y comunidad
- Calidad de la enseñanza
- Formas alternativas de representación y expresión del conocimiento
- Conceptos clave y comprensión profunda
- Aula como comunidad reflexiva
- Pedagogía que considere las diferencias y luche contra las desigualdades
- Organización flexible de espacios, materiales según las necesidades
- Coordinación y gestión de grupos reducidos, refuerzo de áreas instrumentales
- Representación y conexión de los aprendizajes con las diferentes culturas en la planificación de todas las áreas.
- Prácticas inclusivas
- Agrupamientos heterogéneos con apoyo de más adultos dentro del aula.
- Evitar la segregación temprana en vías paralelas irreversibles
- Aprendizaje interactivo y cooperativo. Aprendizaje dialógico
- Apoyo en el aula de más adultos para facilitar apoyo individualizado
- Grupos flexibles en las materias instrumentales
- Enseñar al alumnado estrategias de aprendizaje
- Utilización de los ordenadores en la docencia
- Trabajar la autoestima de los alumnos y sus patrones atribucionales.
- Seguimiento y retroalimentación constante de las actividades y progresos de los alumnos diaria, semanal y mensualmente, para que ellos vayan constatando sus progresos. (teresa lo hace)
- Implicación afectiva del alumno a través del diálogo, del reconcomiento de su cultura y de muestras por parte del profesorado de confianza y apoyo. Énfasis en los aspectos emocionales.

PROFESORES

- Expectativas altas y positivas sobre todo el alumnado y búsqueda de lo mejor de cada uno
- Lucha contra la estigmatización
- Foco en las fortalezas en lugar de los déficits
- Hacer sentir al alumnado que hay un interés por él, prestándoles ayuda y apoyo para salir adelante.
- Formación y desarrollo profesional
- Clima y relaciones que hagan sentir a los estudiantes valorados y reconocidos. Clima positivo de aula.
- Motivar a los alumnos e implicarlos en su propio proceso de aprendizaje
- Fomentar en los alumnos una conciencia de pertenencia e identificación con la escuela y el centro.
- Atención esmerada en la tutoría y vínculos profundos entre el profesorado y el alumnado.
- Calidad de la enseñanza no medida solamente en términos de resultados.
- Formación del profesorado para tener profesores efectivos que son la clave de la buena enseñanza.

Uso reflexivo del marco de buenas prácticas
EVALUACIÓN
• Criterios de evaluación claros para el alumnado desde el principio. • Evaluación detallada, formativa, ligada al aprendizaje. • Evaluación coherente con el proceso de E-A desarrollado. • Evaluación detallada, frecuente, informativa y formativa, ligada al aprendizaje • Evaluación motivadora y no sancionadora de déficits.
CENTROS
• Prevención: Evitar desenganche y desmotivación. • Enfoque ecológico: • Expectativas de que todos pueden aprender • Un planteamiento coherente sostenido por todo el centro. (Castello,1996) • No solo acceso y permanencia sino graduación de todos los alumnos • Atención a las transiciones: primaria-secundaria-trabajo • Liderazgo /desarrollo de liderazgo participado • Rendición de cuentas • Apoyos personalizados • Buscar el éxito escolar y en la vida • Cultura contra la estigmatización centrada en las posibilidades y no en los déficits. • Apoyo y socialización positiva en el centro • Fortalecimiento de relaciones y apoyos en función de la necesidad de cada estudiante. • Activar procesos de mejora escolar que garanticen los aprendizajes escolares a todo el mundo. Planes de mejora • Diagnóstico y evaluación de la enseñanza y aprendizaje, recabando datos que ayuden a planificar e innovar en el currículo y la enseñanza. Diagnóstico personal, social, familiar, escolar..del alumno con datos de cada curso • Uso de buenas practicas como contenido de referencia para la reflexión y el desarrollo • Liderazgo en la planificación, seguimiento de actividades, análisis y valoración de resultados. • Creación y mantenimiento de comunidades de aprendizaje dentro de los centros • Proyecto común de centro y equipo • Acogida, escucha, normas claras, clima de todo el centro y trabajo educativo del conflicto con coherencia por todo el centro. • Extended school a través de homework club • Refuerzo de la orientación y tutorías individualizadas para guiar al alumnado • Asignación de un tutor personal a los alumnos que puede ser un profesor, un padre o un compañero (peertutoring) de cursos mayores. • Ambiente positivo y motivador que promueva la motivación intrínseca • Horario escolar flexible basado en las necesidades de los estudiantes

Uso reflexivo del marco de buenas prácticas
• Identificar y proveer ayuda sistemática a los alumnos con dificultades y evitar la repetición • enseñanza cooperativa y en equipo • establecer procesos de autoevaluación interna para tomar conciencia de su progreso y limitaciones • Formación de centro del profesorado en el uso de estrategias variadas y buenas prácticas de aula con alumnado en riesgo. Establecimiento de equipos de trabajo par la mejora Generar en el alumnado un sentido de pertenencia e identificación con el centro. • Valores compartidos en todo el centro de solidaridad y respeto. • Convertir el centro en un lugar más atractivo donde el alumnado se sienta identificado y cómodo. • Actividades extracurriculares. • Convertir la escuela en una agencia de empoderamiento que permita a cada estudiante desarrollar sus fortalezas.
ALUMNOS
• Que los alumnos sientan que hay interés en ellos y que el profesorado les apoya para salir adelante • Participación de los alumnos en las tareas y decisiones de aula. • Participación en la vida del centro y en la toma de decisiones. • Cambiar su imagen personal negativa, reestablecer su confianza y ofrecerles oportunidades reales de éxito
FAMILIAS/ENTORNO
• FAMILIAS/ENTORNO • Implicación activa de las familias en la educación de sus hijos. • Contacto frecuente entre el centro y las familias. • Desarrollar programas de educación comunitaria: tertulias, cursos de informática, idiomas • Padres con una alta valoración de lo escolar y altas aspiraciones educativas para sus hijos. • Comunidades de apoyo al alumnado en los centros dentro y fuera del horario escolar y también por otras instituciones. • Guiar a los padres en las formas de ayudar a sus hijos con las tareas escolares. • Entorno socializador y de apoyo con la participación de empresas y otras instituciones. • Creación de redes sociales y comunitarias de apoyo. • Creación de redes integradas de desarrollo por escuelas y otras agencias estatales en torno a actuaciones coherentes de lucha contra las desigualdades para el logro de la justicia y la equidad. • Implicación de la comunidad en la toma de decisiones del centro. • Redes locales y comunitarias que creen recursos y condiciones de colaboración, regeneración social y del mundo del trabajo. • Identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad

Uso reflexivo del marco de buenas prácticas
POLÍTICA EDUCATIVA
• POLÍTICA EDUCATIVA • Reducción del número de alumnos por aula por debajo de 15 alumnos. • Gestión de la permanencia y retención del profesorado que cree en los estudiantes del centro. • Mejorar la formación del profesorado e incentivación de la carrera docente. • Distribución de programas de atención a la diversidad entre la red de centros. • Trabajo interagencia para controlar y prevenir el fracaso escolar. • Supervisión del desarrollo de los centros • Prevención temprana del abandono • Evitar establecer itinerarios formativos paralelos que no permitan la reinserción del alumnado en las vías ordinarias. • Reforzar el liderazgo escolar y docente. • Identificar los centros que se enfrentan a mayores dificultades y dotarles de más recursos • Políticas educativas que se asienten en principios de equidad y justicia social.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

Según el marco teórico expuesto sobre alumnado en riesgo de exclusión educativa, la revisión de literatura acerca de buenas prácticas en prevención y respuesta al mismo y la caracterización realizada del Programa de Diversificación Curricular, se ha diseñado esta investigación con el propósito general de analizar su implementación en un Instituto de Educación Secundaria. La implementación de un determinado proyecto educativo es un proceso complejo que forma parte de los denominados procesos de cambio en educación (Fullan, 2002). Incluyen, además del desarrollo en las aulas de la filosofía, valores, principios y componentes (presupuestos, contenidos, objetivos o aprendizajes, metodologías, evaluación) de una determinada propuesta de reforma por parte de la administración, un amplio conjunto de interacciones entre contextos, centros y sujetos. Superadas concepciones inadecuadas o simplistas de la implementación como un proceso lineal de aplicación fiel de reformas externas por centros y profesores, entendemos que hay relaciones recíprocas entre los cambios legislados y propuestos desde fuera y la reconstrucción que de los mismos llevan a cabo las instituciones educativas y los docentes. Su papel es mucho más activo y decisivo que la simple adopción de un programa como el de Diversificación Curricular cuya normativa, regulación y condiciones externas, que ciertamente son

importantes, son sometidas a interpretaciones y valoraciones, decisiones y prácticas no sólo por los centros y el profesorado, sino también por los estudiantes y, de alguna manera, por la comunidad escolar más amplia en la que tienen su propio lugar las familias y otros entornos sociales donde viven los estudiantes. Como bien se propuso hace tiempo, entre el diseño de los cambios o proyectos específicos y su adopción, reconstrucción e implementación por los centros, profesores y otros sujetos implicados hay, en el mejor de los casos, dinámicas de acomodación mutua (Escudero, 1999). Están en parte mediatizadas por las condiciones, decisiones, propuestas y exigencias planteadas por la administración pero, en gran medida, son sometidas a determinadas decisiones en la práctica que pueden llegar en determinadas ocasiones hasta fuertes redefiniciones de lo legislado, pudiendo llegar a ocurrir incluso alteraciones importantes y más o menos significativas de sus objetivos, presupuestos, desarrollos y resultados efectivos.

En el contexto práctico de esa concepción de la implementación del Programa de Diversificación Curricular, lo que cabe esperar, por lo tanto, no es una traslación directa del diseño del mismo por parte de la administración educativa regional (tiene competencias para redefinir y regular en su ámbito de competencia la política educativa nacional), sino una serie variada y compleja de interpretaciones contextuales muy marcadas por los sujetos más directamente implicados y traducidas en decisiones y prácticas concretas en el trabajo llevado a cabo con el alumnado que cursa dicho programa en determinados periodos de tiempo y cursos académicos.

El propósito general de la investigación, como ya se ha dicho, es explorar, conocer, analizar y valorar los procesos complejos que establecen puentes de conexión entre el diseño de la diversificación, su reconstrucción e implementación por los centros y, en nuestro caso, particularmente los docentes conscientes de que sus conexiones pueden ser extremadamente

lábiles y en cualquier caso tan variadas como puedan ser la presencia de factores y dinámicas existentes en los centros. Se ha desarrollado en uno de los capítulos de esta tesis una aproximación a la caracterización de buenas prácticas en materia de prevención y respuesta al riesgo de exclusión, pero, como también se indicó, no entendemos que las dimensiones y las relaciones entre los diferentes componentes de buenas prácticas identificadas en la literatura de ese ámbito hayan de ser tomadas como criterios predeterminados para analizar y valorar proyectos y experiencias concretas en contextos singulares. Más bien asumimos que han de ser tomados como referentes orientativos para el análisis, no como si fueran listas de control de cuya aplicación puedan derivarse juicios definitivos sobre el grado en que satisfacen o no determinados criterios. De manera que tanto la regulación oficial del PDC como el marco teórico de referencia relativo a buenas prácticas en materia de riesgo escolar de exclusión no serán utilizados en la investigación sino como, en un sentido, el conjunto de condiciones y regulaciones externas y, en otro, como un conjunto de dimensiones y criterios que procede tener en cuenta y utilizar para decidir sobre qué estudiar, cómo hacerlo y bajo qué perspectivas comprender, interpretar y valorar las informaciones recabadas.

La peculiaridad de la investigación realizada sobre el PDC reside, además, en el hecho de haber optado por una metodología como corresponde a los estudios de caso. Se han realizado, como indicamos más arriba, diversas investigaciones nacionales sobre este programa (BIBLIOGRAFÍA), pero en nuestro estudio se ha decidido utilizar un enfoque bien reconocido y validado, precisamente por sus contribuciones potenciales a conocer con profundidad el mundo de los significados, reinterpretaciones, acomodaciones y diversos ajustes, tanto en las ideas y principios como en las prácticas que afectan en contextos concretos al desarrollo de proyectos educativos, tal como son valorados y asumidos, interpretados e influidos por los sujetos implicados y afectados directamente.

En los puntos siguientes precisaremos algunos aspectos que son necesarios para explicar debidamente los objetivos específicos de la investigación, las características relevantes del contexto más inmediato del PDC estudiado como caso, el diseño realizado y definido como estudio de caso con sus posibilidades y limitaciones, los instrumentos diseñados para recabar la información, el proceso de recogida de información a lo largo del tiempo de la investigación, la organización y el análisis de la información. Cada uno de estos apartados es imprescindible para acometer posteriormente la presentación y el tratamiento dado a las múltiples informaciones recabadas, así como a su interpretación y valoración, finalizado con las conclusiones e implicaciones de la investigación realizada.

1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Nos encontramos ante un trabajo de investigación con carácter descriptivo que pretende acercarse a la realidad a estudiar mediante objetivos concretos de investigación, que seguidamente pasamos a describir. Nuestra investigación no parte de hipótesis preestablecidas, sino que toma parcialmente de la teoría fundamentada la idea de ir construyendo teorías, conceptos e hipótesis a través de todo el proceso de recogida de datos mediante la interpelación de los mismos, y no a priori (Glaser y Strauss, 1967; Rodríguez, Gil y García, 1996). En la teoría fundamentada los supuestos teóricos no se aplican al objeto que se investiga, sino que se descubren y formulan al relacionarse con los datos empíricos (Flick, 2007).

Por otro lado, no hemos renunciado a plantear nuestros propósitos a priori, por eso comentábamos en el párrafo precedente que solo hemos tomados aspectos parciales de la teoría fundamentada y no su filosofía de trabajo completa y rigurosamente. El propósito que nos guía consistiría es describir y evaluar el

funcionamiento real de un programa de diversificación curricular como medida extraordinaria de atención a la diversidad en un centro concreto de Educación Secundaria, el I.E.S La Esperanza¹. Se trataría de conocer cómo se plasma la legislación y las sucesivas regulaciones del programa en el caso real de un centro concreto y constatar de qué manera esas regulaciones son reinterpretadas y adaptadas a la realidad de un centro y un aula por los agentes implicados en el mismo. Podríamos considerar este trabajo como una evaluación “desde dentro” del funcionamiento del PDC, que intenta ofrecer una visión profunda de lo que es, lo que supone e implica su desarrollo.

Para dar respuesta al propósito planteado nos marcamos ocho grandes objetivos de investigación que supondrán el andamiaje de nuestro trabajo:

1. Explorar y describir el desarrollo de un Programa de Diversificación Curricular en la práctica. Es decir, conocer cómo se plasman las regulaciones legales del programa en la realidad de un centro concreto y de qué manera desde la interpretación que hacen los agentes escolares se ve influido y modificado el propio programa y su práctica.
2. Conocer los obstáculos y dificultades que surgen en los centros en el proceso de implementación del Programa de Diversificación Curricular.
3. Describir las características del profesorado implicado en el PDC e indagar en su perspectiva y en los procesos que desarrolla, abarcando desde su planificación hasta su interacción directa en el aula.
4. Describir el perfil del alumnado que se incorpora a esta medida a lo largo de los cuatro cursos académicos en los que tienen lugar esta investigación e indagar en su perspectiva.

¹ El nombre original del centro ha sido sustituido por este otro para preservar el anonimato

5. Valorar generalmente el PDC por parte de los sujetos implicados en el mismo.
6. Profundizar en las trayectorias que siguen los estudiantes tras su paso por el PDC.
7. Sistematizar las debilidades y fortalezas del PDC en el centro estudiado.
8. Elaborar una serie de propuestas de mejora para la lucha contra la exclusión educativa y para la mejora del funcionamiento del PDC, fundamentadas en los datos recabados de práctica y en la revisión de la literatura sobre el tema.

La mirada desde la que se aborda este estudio toma como marco de referencia el modelo de buenas prácticas docentes en materia de prevención del riesgo de fracaso escolar (Escudero, 2009). Entenderemos la buena prácticas como aquella que busca el aprendizaje efectivo y que logra los objetivos de aprendizaje propuestos tanto de carácter cognitivo como social, que posibilitan al estudiante la participación plena en la sociedad (Planas y Alsina, 2009; Van Oers, 2003). Vamos a tomar el marco de buenas prácticas como lente desde la que acercarnos a la realidad del PDC, porque como señala Escudero (2009), el modelo de buenas prácticas, nos posibilita adentrarnos en la realidad de los programas extraordinarios de atención a la diversidad visibilizando sus contextos, factores y dinámicas organizativas, curriculares y pedagógicas que de otro modo quedarían soterradas.

De este modo, atendiendo a nuestro objeto de estudio y a los objetivos de investigación anteriormente expuestos, podríamos considerar que esta investigación quedaría enmarcada dentro de los estudios de corte descriptivo,

ya que este tipo de estudios son útiles para explorar determinados ámbitos educativos a través de la descripción de algún aspecto de su realidad (Buendía et al, 1998). Los estudios de carácter descriptivo son a su vez útiles para recoger información objetiva y comprobable, para identificar problemas, realizar comparaciones y evaluaciones así como planificar cambios futuros (Van Dalen y Meyer, 1983), es por ello que este tipo de investigación se ajusta perfectamente a nuestros intereses, ya que como anteriormente hemos descrito, se trata de un conocimiento profundo de una realidad educativa, una descripción de la misma y la planificación de cambios futuros bajo la denominación de propuestas de mejora.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Sin perder de vista el marco teórico expuesto y conjugándolo con nuestro propósito de investigación, vamos a adentrarnos en este apartado en la fase de diseño del presente estudio. El diseño de la investigación consiste es un plan global donde se articulan de forma lógica y coherente los principales componentes de la investigación: justificación y propósito de la investigación, teoría, preguntas de investigación, método, técnicas de recogida de datos, análisis previstos y criterios que garantizan la calidad del estudio (Mendizábal, 2006). El diseño de investigación lo podríamos definir como la secuencia de componentes interconectados que sirven de guía en el desarrollo de la misma. En nuestro caso, el diseño de la investigación ha sido flexible, puesto que en sus diferentes fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa, ha estado sometido a un proceso continuado de toma de decisiones, en función de los cambios acaecidos en la realidad objeto de estudio (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Antes de proseguir el desarrollo de este capítulo y desvelar el enfoque metodológico de nuestra investigación, vamos a hacer un inciso para aclarar la relación terminológica entre metodología, métodos y técnicas. La metodología en el contexto de investigación educativa hace referencia a un metanivel de investigación que aspira a comprender los procesos de investigación (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Por su parte, los métodos constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación; son una forma de ver y conceptualizar supeditada a la perspectiva teórica en la que nos situemos (Vasilachis de Gialdino, 2006). Rodríguez, Gil y García (1996: 40), consideran el método como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta. Vamos a entender pues el método como la forma de proceder que se sigue en la investigación para alcanzar los fines propuestos. Por otro lado, la técnica, siempre se encuentra subordinada al método y no a la inversa.

2.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

En este apartado nos disponemos a definir desde qué perspectiva metodológica vamos a abordar nuestra tarea de investigación. Se distinguen fundamentalmente dos perspectivas de investigación; la cuantitativa y la cualitativa.

Para diferentes autores (Flick, 2007; Stake, 1995) las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y la cuantitativa radican en primer lugar en que la investigación cualitativa tiene por objetivo la comprensión de los hechos y su complejidad a través de la indagación. En esta tarea el investigador, desde el inicio, tiene una implicación personal como interpretador de los hechos y como constructor del conocimiento que dará lugar a una descripción densa, donde se presentan múltiples realidades. Por el contrario, en la investigación

cuantitativa se busca descubrir las causas de los hechos pretendiendo su explicación y control y la posición del investigador se presupone como objetiva y libre de valores.

El situarnos desde una u otra perspectiva, va a condicionar el diseño de la investigación, así como la definición del objeto de estudio, las cuestiones a responder, el modo de recoger la información y las reglas a seguir para la interpretación de los datos.

Durante largo tiempo ha existido una lucha por la supremacía de una de las metodologías frente a la otra, esgrimiendo críticas en ambos sentidos. Flick (2007) señala que a la metodología cuantitativa se le critica que es un atajo de investigación rentable para la generación de datos, pero que solo a través de los métodos cualitativos se pueden proporcionar las explicaciones científicas reales de los hechos. Por otro lado, de la metodología cualitativa se critica que tiene un papel ilustrativo, y que por su falta de representatividad de las muestra no da lugar a resultados en el sentido real de la palabra. Sin embargo, en los últimos años, parece ser bien acogida la idea de la complementariedad metodológica siempre que el objeto de estudio así lo requiera. Diversos métodos de investigación, lejos de ser rivales e incompatibles, pueden ser empleados conjuntamente siempre que sea posible, porque el obtener dos tipologías de datos contribuye a contrastar y verificar la información. A este tipo de actuación metodológica se le viene denominando triangulación, pluralismo metodológico o metodología multimétodo. Miles y Huberman (1994) esbozan varios tipos de diseños en los que se pueden integrar ambos enfoques en uno solo.

La metodología cualitativa ha ido evolucionando a lo largo del tiempo a través de la contribución de diferentes disciplinas como son la sociología, la antropología o la psicología, llegando a tener un importante protagonismo en la investigación en ciencias sociales.

2.2. METODOLOGÍA CUALITATIVA Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha desarrollado mediante una metodología fundamentalmente cualitativa, que parte de la asunción de que la realidad es socialmente construida, idea opuesta a aquella que entiende el mundo como basado en verdades universales (Willis, 2007). Para su desarrollo hace uso del estudio de caso. La filosofía que impregna nuestro trabajo consiste en el análisis, la comprensión e interpretación de la propia interpretación que hacen los sujetos de la realidad educativa en la que se desarrollan. Por lo tanto, se parte de la premisa de que no existe una única realidad para todos, sino que existirán un conjunto de realidades individuales, a las que nos acercaremos desde el estudio en su propio contexto natural. A este respecto Denzin y Lincoln (2005) aclaran que el relativismo propio de la investigación cualitativa se basa en la premisa de que de la interacción de unos con otros, emergen múltiples realidades y que estas son las que dan sentido a su experiencia.

Siguiendo a Losada y López Feal (2003) vamos a aclarar que cuando hablamos de metodología cualitativa el énfasis se deposita sobre los procesos y significados, y en coherencia con nuestros propósitos, aquí encontramos una valiosa justificación para hacer uso de dicha metodología. Estos mismos autores (Losada y López Feal, 2003), exponen que conceptos como etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, historias de vida, estudio de casos,

entre otros, se asocian a la metodología cualitativa, y así queda recogido en el caso que presentamos.

Se podría considerar, que nuestro problema de investigación podría haber sido abordado con otra metodología, pero a lo largo de este capítulo aduciremos las razones por las que la metodología cualitativa y concretamente el estudio de caso, fue considerado el mejor de los procedimientos de investigación a aplicar, teniendo en consideración la naturaleza de nuestro objeto de estudio. Tenemos que destacar que la investigación cualitativa se considera una metodología de gran potencialidad para el estudio de cuestiones educativas. De acuerdo con Creswell (2007) es apropiado el uso de la investigación cualitativa cuando se pretende explorar un problema o lograr una comprensión detallada y compleja de un tema en cuestión. Por lo tanto, la metodología cualitativa era un enfoque apropiado teniendo en consideración nuestro objeto de estudio. Nuestra elección estaría también justificada en la argumentación de Willis (2007) quien nos recuerda que la investigación cualitativa se centra en la comprensión dentro de un contexto determinado en lugar de en verdades generalizables del comportamiento humano.

Por lo tanto, el uso de la metodología cualitativa en el presente estudio, ofrece una excelente oportunidad para explorar las múltiples realidades que emergen del estudio en profundidad de la experiencia escolar de aquellos sujetos implicados en el programa de diversificación curricular. Además, los significados, las experiencias y percepciones de los participantes serán considerados como un componente de los resultados de investigación (Creswell, 2007).

La investigación cualitativa supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico (Buendía et al, 1998, p.228).

El análisis de los diferentes programas y medidas escolares de atención a la diversidad se ha desarrollado desde una perspectiva de investigación vinculada al campo de la metodología cualitativa/interpretativa (METER CITAS). En un intento por comprender la realidad educativa del desarrollo de buenas prácticas dentro de los programas extraordinarios de atención a la diversidad, la presente investigación se plantea el estudio de la singularidad de los PDCS a partir de la observación, la entrevista, el cuestionario, el grupo de discusión y las historias de vida.

A través de un acercamiento e integración en el propio contexto de desarrollo del PDC, se ha intentado descubrir cómo el programa es reinterpretado y desarrollado por los propios sujetos implicados en el mismo. Como buena investigación de corte cualitativo interpretativo, se ha centrado en el estudio de las acciones y significados que los actores adscriben a lo que sucede en el contexto social en el que se desenvuelven; es una comprensión a través de la propia experiencia (Erickson, 1989, Stake, 1994). Por lo tanto, por medio de la observación, la participación y la interpretación de una realidad educativa concreta y compleja, nos acercamos a la comprensión de lo que acontece en el PDC a través de acciones de indagación enmarcadas dentro de la investigación interpretativa.

Es muy amplio el abanico de estrategias y técnicas de las que se nutre la investigación cualitativa. Mason (1996) señala que aunque es amplia la variedad de estrategias y técnicas en la investigación cualitativa existen tres elementos comunes que siempre están presentes:

1. Se fundamenta en un posicionamiento filosófico interpretativo, preocupado por las formas en las que el universo social es producido, interpretado, comprendido y experimentado.
2. Se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen.
3. Se apoya en métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Dentro de los enfoques cualitativos, el de la fenomenología hermenéutica tendría reflejo en este trabajo en función de sus propósitos, ya que la fenomenología hermenéutica estudia el mundo tal y como se reinterpreta por los propios sujetos en el contexto en el que se desarrollan. Se basa en conocer la esencia de cualquier experiencia humana, de cómo ésta es vivida e interpretada. Es un proceso de exploración de significados donde se presta atención a las creencias, al recuerdo, a los sentimientos, a los afectos, etc. Por lo que encaja con nuestros propósitos de investigación, dónde recogemos las vivencias dentro del PDC por parte de los alumnos implicados y la interpretación que hacen sus profesores dentro del contexto de un centro de educación secundaria concreto. El resultado de todo esto sería una descripción de la estructura general del fenómeno estudiado (Tesh, 1990: 68).

El sujeto se puede considerar un interpretador de la realidad que se acerca al objeto de estudio desde su marco de referencia personal e histórico compuesto de creencias, concepciones, valores, esquemas de interpretación y significados particulares desde los cuales interpreta la realidad. Del otro lado, el objeto sería siempre susceptible de ser interpretado desde diversos ángulos y de distinta manera. Ante este entramado interpretativo, sujeto y objeto se ensalzan en una dinámica de interdependencia y reciprocidad desde donde se extraen y construyen los significados. Importa destacar que el significado, no surge de la dominación del objeto (naturalismo), ni tampoco del sujeto

(subjetivismo), sino de un juego dialógico entre los objetos, situaciones en sí, y los esquemas interpretativos, valores, creencias del sujeto, en el contexto de espacios textuales (Escudero, 1987: 27).

Se trataría pues, de un caminar en la búsqueda de auténticos juicios hermenéuticos, a través de procesos interpretativos y reflexivos enmarcados en un contexto determinado donde se articula un diálogo que posibilita la comprensión de las historias, las narraciones e interpretaciones de los sujetos implicados, en nuestro caso, de alumnos y profesores. Estas narraciones nos han permitido acercarnos a su cotidianeidad dentro del PDC. Además, este proceso interpretativo y dialógico nos ha posibilitado entender y tomar conciencia de la complejidad existente en la conjugación de factores, hechos y dinámicas que se producen en el seno del PDC, que quizás de otro modo – presumiblemente más objetivo- sería prácticamente imposible de atisbar.

Como se puede intuir por lo descrito anteriormente, la decisión de desarrollar esta investigación desde una perspectiva interpretativa centrada en el estudio de caso, implica ir un paso más allá de la mera observación y descripción. El objetivo sobre el que se sustentó este planteamiento era el de avanzar en la comprensión de la realidad de los programas extraordinarios de atención a la diversidad, no quedándonos en la superficialidad de los mismos, sino indagando en su desarrollo y los significados que por sus agentes se generan en la práctica. Entrando en el mundo de las relaciones y la construcción de significados en la interacción. Estaría en la línea de lo que plantea Escudero (1990) cuando afirmaba que la investigación interpretativa no aspira a establecer leyes, sino a descubrir patrones y regularidades que posibiliten la comprensión del sentido y los significados y las construcciones personales que los sujetos producen dentro de sus espacios de funcionamiento.

La interpretación como metodología de investigación exige mucha rigurosidad y cautela por parte del investigador como bien alertaba Erickson (1989) cuando aludiendo a la investigación interpretativa destacaba que ésta precisa de especial cuidado y reflexión en el momento de describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo e incursionar en sus significados e interpretaciones desde los diferentes ángulos de los actores. Para ello es necesario recoger evidencias de los sucesos en el escenario donde surgen para poder documentar las perspectivas y estructuras de significación de los actores.

El enfoque etnográfico dentro del paradigma interpretativo, ha ido ganando terreno en la investigación educativa, justificado en el interés por comprender desde la participación, lo que ocurre en las aulas y en los centros escolares. La finalidad del investigador en este tipo de investigaciones es la de comprender la realidad educativa con todas sus particularidades y singularidad, partiendo en un primer lugar, de una descripción del contexto sobre el que se va a trabajar. Desde la etnografía las conductas humanas solo se pueden valorar desde el contexto físico y social de su entorno que es el que le confiere significado (Losada y López Feal, 2003).

Debido a la relevancia que el contexto toma en nuestro trabajo, también podríamos encontrar en el mismo una cercanía hacia investigación etnográfica que según Boyle (1994) se caracteriza por su carácter reflexivo y su forma holística y contextual de abordar los problemas. De este modo se entiende que la conducta de las personas solo puede ser comprendida en el contexto en el que surge, y el verbo comprender, cobra una especial relevancia, porque se trata precisamente de entender los porqués de una conducta, y no solo quedarnos en una descripción sucinta y superficial de los hechos. El estar vinculado con la etnografía nos ha servido para hacer uso de la observación participante como técnica de recogida de datos, combinándola además con

otras más como son las notas de campo, las historias de vida, las entrevistas, el análisis documental, el grupo de discusión y el cuestionario. Esta variedad en las técnicas de recogida de información nos ha dado como resultado una gran riqueza de datos e informaciones que nos servirán para una mejor comprensión del fenómeno a estudiar, además de aportar una mayor fiabilidad y validez a los datos, y por extensión al trabajo en sí, a través de un proceso de triangulación, ya que la información ha sido recogida mediante distintas técnicas.

Sin embargo y pese al marcado carácter cualitativo de este trabajo, tampoco se ha renunciado totalmente a los datos de carácter cuantitativo, puesto que los datos recabados con el cuestionario, nos han permitido a su vez, describir sistemática y objetivamente las características de la muestra objeto de estudio en este trabajo (Colás y Buendía, 1992). De este modo el análisis cuantitativo, aunque siendo descriptivo, permite darnos una visión general de la situación de partida, para posteriormente profundizar en aquellos aspectos que más nos interesan a través del análisis cualitativo.

Como hemos podido apreciar, la metodología cualitativa alude a determinados enfoques o formas de producción de conocimiento científico, encontrando dentro de la misma denominaciones tales como investigación-acción, estudio de casos, análisis conversacional, etnografía, fenomenología, biografías, teoría fundamentada, grupos de discusión, análisis de contenido, etc. (Morse, 1994), algunos de los cuales se encuentran representados en esta investigación. ¿esto estaría correcto Juan Manuel?

Una vez presentada la metodología cualitativa, sus características y aplicación, vamos a pasar a describir más concretamente el estudio de caso como estrategia de investigación.

2.3. EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

El estudio de caso que suscita este trabajo va a abordar los objetivos que inicialmente se plantearon, tomando como referencia la labor que cotidianamente se viene desarrollando en el seno del programa de diversificación curricular dentro de un centro de la Región de Murcia al que denominaremos I.E.S. La Esperanza.

La elección de un estudio de caso implica la voluntad de comprender una realidad. Según Stake (1998) es algo especial que se ha de estudiar; puede ser un alumno, una clase, un programa, etc. pero el caso es algo con entidad en sí mismo que queremos comprender mejor. El autor enfatiza la importancia de la comprensión del propio caso más que de la generalización, es por ello que se estudia en profundidad e interesa su unicidad, conocer aquello que lo hace diferente de los otros, pero centrados en el propio caso. Este trabajo podría imbricarse con la idea que plantea Stake (1998) cuando expresa que el caso es algo especial que se ha de estudiar, ya que nuestro caso, nace de la necesidad de conocer la realidad de una medida extraordinaria de cursar la ESO, como es el PDC y de ahondar en sus significados, procesos y resultados tanto manifiestos como latentes. Del mismo modo en esta investigación nos vamos a centrar en conocer las particularidades del caso, de sus profesores, de sus alumnos y del propio centro, prestando atención a sus relaciones, pensamientos, sentimientos y acciones.

Robson (2002) argumenta que el estudio de caso puede encontrar diferentes modos de expresión como puede ser a través de un estudio de caso individual, o bien de un grupo de individuos por separado o el estudio de un grupo social o también podría utilizarse para estudiar organizaciones, o los roles y las relaciones dentro de ellas.

La selección de una metodología de estudio de caso, nos facilita el contrastar en un caso real las creencias y afirmaciones que sobre el PDC han emanado bien de la opinión en general, bien derivadas de las investigaciones previas realizadas sobre el programa. Existe una preocupación generalizada en la educación porque los niveles educativos están descendiendo y los índices de fracaso en la ESO se elevan al 30% como media nacional, por lo que se habla de crisis en la educación y se debate sobre las razones de por qué la secundaria obligatoria está atravesando muchas dificultades en los últimos años. Como contrapunto, se desprende de la investigación (BIBLIOGRAFÍA) y de diversos informes que los PDC están ofreciendo buenos resultados. Por ello, a través de nuestro particular estudio de caso, tendremos la oportunidad de hacer un diagnóstico e interpretación de esta realidad concreta en el seno de un PDC.

2.3.1. Acercamiento a la definición del estudio de caso

Cuando nos acercamos al concepto del estudio de caso encontramos diferentes visiones que distintos autores dan al respecto; de este modo “el caso” es entendido bien como objeto de estudio (Stake, 1995), bien como metodología de trabajo (yin, 2003); pero en definitiva un estudio de caso consiste en examinar una realidad definida o un caso, en detalle, durante un periodo de tiempo y empleado diversos instrumentos de recogida de información. Debemos mencionar también que los casos no son elegidos por su representatividad (McMillan y Schumacher, 2005). Cuando se usa el estudio de caso, se pretende el análisis de un caso en profundidad y no la generalización ni la comparación del mismo. Es una investigación con sentido en sí misma, que prima la particularización sobre la generalización formal.

Otros autores consideran el estudio de caso como un tipo o estrategia de investigación (Merriam, 1998; Yin, 1994). Representaría una forma más de investigación, que posee, como hemos descrito anteriormente, sus propias

peculiaridades que determinan un modo concreto de recoger, interpretar y usar la información recabada, (pese a que también comparta aspectos comunes con el resto de formas de investigar).

Tras esta primera definición sobre el estudio de caso, podemos advertir que el presente trabajo respondería con bastante fidelidad a sus premisas, ya que se trata de un caso elegido por el interés que representa para nuestro estudio y que ha sido analizado en profundidad mediante el uso de distintas herramientas de recogida de información durante un periodo dilatado en el tiempo de cuatro cursos académicos (aunque en momentos intermitentes a lo largo de los mismos).

2.3.2. Características y utilidades del estudio de caso

Diferentes autores (Rodríguez, Gil y García, 1996; Stake, 1998; McMillan y Schumacher, 2005, etc.) coinciden en otorgar una serie de características a la investigación cualitativa en general, y particularmente al estudio de caso, que son aplicables a nuestro propio estudio. Algunas de ellas son las que mencionamos a continuación:

1. Es holística: busca la comprensión en profundidad del caso seleccionado, mediante una adecuada selección y acotación de la realidad a estudiar.
2. Es empírica: focaliza la atención en una observación de la realidad, tendiendo al naturalismo y no intervencionismo.
3. Es interpretativa: durante la observación de campo se intenta estar atento a cualquier acontecimiento relevante para nuestro problema de investigación y se parte de la concepción de que la investigación es una interacción entre el investigador y el sujeto.
4. Es empática: pretende conocer los esquemas de referencia del actor.

Un estudio de caso es un ejemplo específico que frecuentemente es diseñado para ilustrar un principio más general (Nisbet y Watt, 1984:72). Estos mismos autores indican que el estudio de caso posibilita una clara comprensión de las ideas porque se muestran a través de un ejemplo real, con gente real en un contexto real lo que facilita la comprensión en mayor medida que las teorías y los principios abstractos.

En esta línea, otros autores manifiestan que el estudio de caso puede ser utilizado con distintas finalidades: exploratorias, descriptivas o explicativas (Yin, 1994; Huberman; 1994):

1. Exploratorio: como piloto de otros estudios o preguntas de investigación.
2. Descriptivo: suministrando una explicación narrativa.
3. Explicativo: para probar teorías.

Atendiendo a la anterior diferenciación podríamos decir que uno de los aspectos que caracteriza a los estudios de caso, además del carácter singular de su objeto de estudio, sería su naturaleza explicativa y exploratoria. Sería de utilidad para responder a los *comos* y los *porqués* de cualquier proceso, y para dar respuesta a cuestiones precisas a través de una exhaustiva recogida de datos, mediante el empleo de diversas fuentes. Así, una de las fortalezas del estudio de caso reside en su capacidad para retratar una situación particular mediante una profusa descripción de la realidad analizada en su contexto de vida natural, empleando para ello una extensa diversidad de datos, que en muchos casos combina datos objetivos y subjetivos (Yin, 1994; Robson, 2002,, Dyer, 1995).

Es importante destacar también que el estudio de caso se puede utilizar para tomar decisiones políticas o para que tenga una influencia en la política de gobierno de una determinada institución educativa.

2.3.3. ¿Cuándo usar el estudio de caso?

Si nos planteásemos la pregunta de cuándo sería conveniente utilizar un estudio de caso como estrategia de investigación podríamos encontrar la respuesta en aquellos autores (Yin, 1994; Hitchcock y Hughes, 1995) que nos recomiendan el uso de este método cuando los hechos que se van a examinar son actuales, son hechos que están ocurriendo y además son hechos sobre los que no se tiene ningún tipo de control, es decir, no admiten manipulación alguna. Cuando estas dos características se presentan juntas es cuando sería recomendable utilizar el estudio de caso. Además el estudio de caso presenta ciertos rasgos distintivos por los que nos puede interesar su utilización (Hitchcock y Hughes, 1995: 317):

1. Se preocupa por la descripción rica y viva de los hechos relevantes del caso.
2. Suministra una descripción cronológica de los hechos relevantes del caso.
3. Combina una descripción de los hechos con un análisis de los mismos.
4. Se centra en actores individuales o grupos de actores y busca entender su percepción de los hechos.
5. Destaca los acontecimientos específicos que son relevantes para el caso.
6. El investigador está íntegramente envuelto en el caso.
7. Es un intento para retratar la riqueza del estudio de caso al redactar el informe.

En el momento de decir si se apuesta por el estudio de caso como metodología de investigación, podríamos considerar a aquellos autores (Yin, 1994: Cohen et al, 2007) que destacan que el estudio de caso es una modalidad de investigación especialmente adecuada para entender los fenómenos dentro de su contexto real y cotidiano. Una de sus fortalezas es que al observar los hechos en un contexto real, se puede apreciar la influencia que ejerce el contexto al determinar las causas y los efectos de los acontecimientos. Además

de que por lo tanto, a diferencia de otras modalidades de investigación, en este caso, el objeto de estudio es analizado dentro de su contexto natural, sin alterar el mismo ni aislar sus elementos.

2.3.4. Clasificación de los estudios de caso

En lo que a estudios de caso se refiere, Stake (1998) (buscar referencia en portela) hace una clasificación diferenciando entre dos modalidades de estudio de caso; estudio intrínseco de casos y estudio instrumental de caso. El primero de ellos es emprendido por un interés intrínseco en el caso, es decir, el caso se elige con la intencionalidad de acumular conocimiento de esa realidad particular mediante su estudio, y no se preocupa de conocer otros casos o aspectos generales. La segunda modalidad, el estudio de caso instrumental, como se puede intuir por su denominación, lo que pretende es usar el caso particular como herramienta o instrumento para la comprensión general de algo. Por lo tanto, la comprensión del caso no es un fin en sí mismo, sino la vía mediante la cual lograr una comprensión generalizada. Esta segunda modalidad, buscaría de este modo, la generalización. Al mismo tiempo, hemos de dejar constancia que algunos autores (Stake, 1998: Robson, 2002) enfatizan en la idea de que lo importante de un estudio de caso, es el comprender el propio caso, aunque por otro lado, la comprensión del propio caso contribuya a la comprensión de aspectos de carácter más general. De esta afirmación se desprende la idea de que el estudio de caso es siempre particularizador, puesto que viene a ilustrar al detalle las particularidades de un fenómeno o situación concreta. Pero por otro lado, son estudios que optan por lo analítico en lugar de por la generalización estadística, con los que se puede desarrollar una teoría que puede ayudar a los investigadores a comprender otros casos similares, fenómenos o situaciones (Robson, 2002:183). De esta manera, el presente estudio de caso se puede caracterizar por su particularización y no por su pretensión de generalización, sin embargo podríamos atrevernos a decir, que algunos de los resultados presentados y de las conclusiones

extraídas en este trabajo darán luz en lo relativo al desarrollo de buenas prácticas y concretamente sobre el desarrollo de los PDC, por lo que se puede hablar de cierto grado de transferibilidad o de extrapolación de conocimientos (Gobo, 2004). En cualquier caso, invitamos al resto de investigadores a continuar avanzando en esta línea para enriquecer y ampliar el conocimiento relativo al desarrollo de las diferentes medidas de atención a la diversidad en la ESO y con ello contribuir a la mejora constante de la educación.

En lo que a la generalización se refiere, Cohen et al (2007: 254) establecen que los estudios de caso pueden hacer declaraciones teóricas, pero como otras formas de investigación y ciencias humanas, estas deben ser apoyadas en las evidencias presentadas. Además hacen una aclaración sobre las formas que puede tomar la generalización:

1. Desde un único ejemplo hacia la clase o ejemplos que ella represente (por ejemplo, una escuela selectiva de un solo sexo podría actuar como estudio de caso para coger los rasgos significativos de otras escuelas selectivas de un solo sexo).
2. Desde las características de un único caso hacia una multiplicidad de clases con las mismas características.
3. Desde las características de la parte de un caso hacia el caso en su totalidad.

Otra clasificación de los estudios de caso nos viene de la mano de Merriam (1998) quien categoriza a los estudios de caso en tres topologías en función del resultado que se persiga:

1. Los estudios de caso descriptivos son aquellos que presentan un relato detallado del objeto de estudio. Este tipo de estudios no buscan la generalización, pero la acumulación de información en ocasiones es tan

grande que de alguna manera permiten la contrastación y la construcción de generalizaciones.

2. Los estudios de caso interpretativos también presentan un relato detallado sobre el objeto de estudio, con la diferencia de que esa información se contrasta con una base teórica previa bien para apoyarla bien para desafiarla.
3. Los estudios de caso evaluativos además de presentar información descriptiva y explicativa, tienen por objeto enjuiciar o evaluar esa realidad descrita.

Atendiendo a esta última clasificación diremos que en nuestro estudio de caso ninguna de esas tipologías se da en estado puro, sino que más bien sería el resultado de una interconexión entre todas ellas.

3. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

Una parte importante en el diseño y desarrollo de una investigación es la selección de la población y muestra de la cual se extraerá la información que se analizará posteriormente. Este proceso, está condicionando por los objetivos marcados en la investigación y puede realizarse de diferentes formas. A este respecto Patton (2002) clarifica que el número de participantes en una investigación cualitativa viene influenciado por los objetivos e intereses de la investigación y de si el investigador pretende centrarse en una comprensión amplia del fenómeno, o bien, centrarse en una comprensión profunda del mismo.

El propósito de este estudio, era el de desarrollar una comprensión profunda de la experiencia de los individuos seleccionados para participar en el estudio. Así, nos hemos centrado en el análisis de la riqueza de los datos obtenidos de un número de individuos no demasiado extenso, para poder profundizar con detenimiento en los mismos.

El universo de este estudio podría ser la totalidad de centros de Educación Secundaria Obligatoria del territorio Español que imparten el Programa de Diversificación Curricular. Podríamos considerar como población todos los centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia que imparten el programa de Diversificación Curricular. Finalmente nuestra muestra está constituida por un único centro de Educación Secundaria de la Región de Murcia por consistir nuestra investigación, un estudio de caso, de caso único. Así, nuestra unidad muestral es el centro de secundaria aunque concretamente nos centraremos en todo lo relativo al programa objeto de estudio y los agentes implicados en el mismo.

El muestreo llevado a cabo en este trabajo ha sido un muestreo deliberado no probabilístico (Patton 1980; Merriam 1998) porque el objetivo del trabajo demandaba de una elección de la muestra que reuniese las características requeridas según el objetivo de investigación planteado. En el presente trabajo la muestra invitada, la muestra participante y la muestra real coinciden puesto que fue solo un centro el invitado a participar en este trabajo y como hubo aceptación por parte del mismo, en este caso, la muestra real está constituida por el propio centro.

Según indican Buendía et al (1998) como nuestro muestreo no ha sido aleatorio, nuestros resultados no podrían utilizarse para generalizarlos a la población sino que solo nos servirán para describir y explicar lo ocurrido en una situación determinada. Aunque por otro lado, Merriam (1998) aludiendo a los estudios de

caso matiza que aunque el objeto de estudio del estudio de caso, es el propio caso en sí mismo, el conocimiento producido desde el éste y su comprensión, podría servir para comprender mejor otros casos de similares características.

Dentro del centro seleccionado los participantes en el estudio han sido tanto profesores como alumnos. En la siguiente tabla presentamos el número de participantes en esta investigación y la estrategia de recogida de datos utilizada para recabar la información sobre cada uno de ellos.

ENTREVISTAS A PROFESORES	
ASIGNATURA	Nº ENTREVISTAS
ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO	1 (mismo profesor en 1º y 2º)
ÁMBITO CIENTÍFICO TECNOLÓGICO	1 Profesor de 1º 2 profesor de 2º
ÁMBITO PRÁCTICO	4 (profesores diferentes en cada curso)
INGLÉS	1
RELIGIÓN	1
EDUCACIÓN FÍSICA	1
EDUCACION PLÁSTICA	1
INFOMÁTICA	2 (profesor diferente en cada curso)
MÚSICA	1
DPTO. DE ORIENTACIÓN PTSC	2 (profesor diferente cada curso)
DPTO DE ORIENTACIÓN ORIENTADOR	1
DIRECTOR	1

OTROS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	
CUESTIONARIOS A PROFESORES	10
CUESTIONARIOS A ALUMNOS	
HISTORIAS DE VIDA DE ALUMNOS	12
OBSERVACIONES DE AULA	12
GRUPOS DE DISCUSIÓN	2

El I.E.S. objeto de estudio, es un centro de carácter público situado en una zona urbana de la Región de Murcia. Concretamente se ubica en el extrarradio, en un entorno de viviendas sociales que fueron construidas en una primera oleada sobre el año 1950. Posteriormente el número de viviendas se fue incrementando. Originariamente los habitantes de la zona eran gente obrera de pocos recursos económicos, y muchos de ellos de etnia gitana. Paulatinamente el conglomerado social del barrio se ha visto modificado por la llegada de la inmigración, siendo ahora su configuración más compleja y variopinta. Una característica que permanece a lo largo del tiempo, y que incluso se ha visto incrementada, es la marginalidad que castiga a la barriada. Se trata por lo tanto, de un entorno socialmente desfavorecido.

La situación socioeconómica actual la podríamos caracterizar como una prevalencia del paro, y ocupaciones sin especialización, además de las actividades de economía sumergida. Las familias, especialmente las de etnia gitana presentan un alto nivel de despreocupación por las cuestiones educativas. Esta actitud puede estar provocada por su bajo nivel estudios y la poca consideración social que educación les merece. En la zona, también existen problemas de familias desestructuradas, con dificultades económicas y sociales bajo la asistencia de los servicios social. Ante este panorama, hemos de decir que nos encontramos en un contexto donde conviven un universo de valores e identidades culturales diferentes.

Hemos de hacer mención también al hecho de que pese a estar el Instituto ubicado en el entorno anteriormente descrito, el alumnado del que se nutre el centro no proviene en exclusividad de este entorno.

La zona de atracción del I.E.S. La Esperanza es bastante más extensa, debido principalmente a la fuerte oferta de Formación Profesional con la que cuenta el centro. De este modo, podríamos contar con alumnado procedente de hasta once centros de primaria diferente, proveniente de distintas áreas y pueblos cercanos.

Se trata de un centro bastante grande que acoge aproximadamente a un total de 1300 alumnos y unos 140 profesores entre todas las enseñanzas que ofrece y en su horario de mañana y tarde conjuntamente. Un rasgo a destacar del centro y que fue una de las razones que guió nuestra elección fue su marcado carácter inclusivo y su compromiso por ofrecer una amplia gama de programas y medidas de atención a la diversidad destinadas a responder a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.

En un primer momento contemplamos la posibilidad de centrar este trabajo en todas las medidas de atención a la diversidad que ofrecía el centro, pero ante la imposibilidad de abarcarlas con el rigor y el grado de profundidad que buscábamos, finalmente limitamos la muestra al estudio en exclusividad del programa de diversificación curricular. De este modo, nuestra muestra estuvo conformada por muchos de los alumnos y de los profesores implicados en el desarrollo del PDC en el I.E.S. a lo largo de los cuatro años de duración del estudio que estamos presentando.

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de elaboración de este trabajo de investigación, no ha seguido un proceso lineal donde se suceden secuencialmente la estructura de teoría, hipótesis, operacionalización, muestreo, recogida, interpretación y validación. Nuestro procedimiento se asemejaría más al modelo circular de investigación, que según Flick (2007) es característico de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). El sentido circular proviene de la idea de ir desarrollando teoría a la par que se va analizando el material empírico recabado, lo que obliga al investigador a estar abierto al descubrimiento y a la reflexión permanentemente sobre el proceso entero de investigación. En este sentido los supuestos teóricos se vuelven relevantes como versiones preliminares de la manera de comprender el objeto que se estudia y la perspectiva sobre él, que se reformulan y sobre todo se elaboran más durante el proceso de investigación (Flick, 2007:58).

La existencia de un colectivo de alumnos que están fracasando en las enseñanzas medias obligatorias es una realidad conocida por todos, por lo tanto, no podemos mirar hacia otro lado o echar balones fuera ante estas dificultades, porque lo que está en juego, es el futuro de esos chicos y chicas “etiquetados como fracasados” o con alto riesgo de llegar a serlo. Además de que esos fracasos, en un principio personales, se traducen a la postre en problema sociales de mayor escala y relevancia. Es por lo tanto, de vital importancia conocer la pertinencia e idoneidad de las vías extraordinarias que se les ofrecen a estos alumnos para salvar su situación, entre ellas, los PDC.

Abordar estas cuestiones, se hace especialmente relevante en épocas de crisis como nos asedia en estos último años. En momentos como los actuales donde la situación de desempleo se estima que para este año 2012 alcanzará el 23.4%, es cuando más empeño se debe poner en fortalecer la formación. No se puede

permitir que los alumnos en edad de escolarización obligatoria fracasen y abandonen el sistema sin cualificación alguna para incorporarse a una sociedad que a todas luces va a cerrarles las puertas. Si ya hoy resulta más que difícil que una persona con un buen nivel formativo encuentre un empleo, y para poder trabajar debe aceptar empleos de menor cualificación que la que posee, poco o nada tendrán que hacer aquellos que no alcanzan ni a tener la cualificación mínima imprescindible. Es por ello una labor básica la de revisar, fortalecer y rediseñar todas las vías con las que cuenta el sistema para evitar el fracaso y el abandono escolar temprano, especialmente si además se trata de alumnos en circunstancias sociales desfavorecidas.

Tras este punto de partida y una toma de contacto con la literatura existente sobre la temática de alumnos en riesgo de exclusión y buenas prácticas en materia de atención a la diversidad, así como con los resultados de la investigación precedente y su correspondiente memoria, se establecieron los pilares teóricos que posibilitaron el comienzo de esta andadura, iniciando ya en aquel año 2006 la primera toma de contacto con los centros de Educación Secundaria seleccionados para el proyecto.

4.1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La revisión de literatura ha sido una de las principales fortalezas de este trabajo. Vamos a describir el camino recorrido para identificar, obtener y analizar el material teórico relevante para la presente investigación.

Como exponía al finalizar el apartado anterior, la revisión bibliográfica de este trabajo partió de la bibliografía referenciada en la memoria de un primer proyecto de investigación sobre los alumnos en riesgo de exclusión en la Región de Murcia llevado a cabo por el Grupo de Investigación que dirige el

Catedrático Don Juan Manuel Escudero y de la bibliografía utilizada en un proyecto posterior titulado “Medidas de Atención a la Diversidad en la ESO” desarrollado también en la Región de Murcia y del cual nace esta tesis doctoral. Por lo tanto, los primeros referentes bibliográficos de este trabajo fueron las referencias de sendos informes y memorias de investigación. Ese acercamiento a la literatura para conocer el estado del arte y familiarizarse con términos como fracaso escolar, riesgo de exclusión, vulnerabilidad escolar, absentismo y abandono escolar temprano, medidas y programas de atención a la diversidad, etc., vino seguido de la primera etapa de toma de contacto con la realidad del centro objeto de estudio, es decir, el centro de Educación Secundaria elegido como estudio de caso para este trabajo.

Continuando con lo que a la bibliografía se refiere, hemos de decir que el proceso de revisión bibliográfica no ha sido una secuencia lineal, sino que ha consistido en un constante ir y venir de la información empírica a la literatura y viceversa. Así, una vez recogida información en el centro y analizada preliminar y sucintamente, se elaboró un listado de temas clave vinculados al desarrollo y funcionamiento de un programa como el PDC, que podríamos considerar como un tipo de “currículum alternativo”. Ese listado de temas clave nos sirvió como haz de guía para volver a la literatura y buscar información relativa a todos los temas que brotaron de los datos empíricos tales como: autoestima del alumno, motivación de los estudiantes, expectativas tanto de alumnos como de profesores, implicación de las familias, tipo de currículum, formación de los profesores, metodologías empleadas, procesos de evaluación, liderazgo escolar, fracaso escolar, escuela inclusiva, exclusión/inclusión escolar, clase social, jóvenes en desventaja, etc. De este modo utilizando las temáticas surgidas como descriptores, se realizó una revisión bibliográfica por diferentes bases de datos electrónicas y metabuscadores, tanto nacionales como internacionales: ISOC-CSIC, TESEO, DIALNET, OECD, EURIDICE, J-STOR, ERIC, SCIENCE DIRECT, WEB OF KNOWLEDGE, ECONLIT, PSYCINFO, SCOPUS, ERIC,

JSTOR, TAYLOR AND FRANCIS, ETC. La búsqueda englobaba artículos de revista, libros y capítulos de libro así como informes de investigación. También se navegó sobre diferentes web institucionales de organizaciones y cuerpos relevantes en la búsqueda de informes, memorias de investigación, etc. De este modo se hicieron consultas en el Ministerio de Educación, Consejo Escolar del Estado y regionales, OECD, Eurydice, Comisión Europea, PENUT, Fundación Foessa, Department for Education and Skills, DFES, Social Exclusion Unit, UNESCO, National Dropout Prevention Center, World Bank, etc.

En la siguiente tabla presentamos un ejemplo de algunos de los descriptores utilizados en las búsquedas en ambos idiomas:

DESCRIPTORES	KEYWORDS
Vulnerabilidad, exclusión social, exclusión escolar, implicación familiar, resiliencia, bajo rendimiento, fracaso escolar, desenganche escolar, alumnos en riesgo, desafección escolar, mejora de la escuela, buenas prácticas escolares, motivación, expectativas, bajo rendimiento, clase social, estudiantes en desventaja, liderazgo escolar, liderazgo inclusivo, escuelas en contextos desfavorecidos, formación del profesorado, tamaño del aula, etiquetaje, itinerarios, curriculum alternativo, educación alternativa, abandono, escuelas gueto, inclusión social, desigualdad, equidad, desigualdad escolar, pedagogía crítica, democracia escolar, repetición, reforma escolar, evaluación crítica,	Vulnerability, social exclusion, school exclusion, parental involvement, resilience, underachievement, school failure, children in poverty, disengagement, disenfranchisement, at risk student, disaffected, improving schools, good practices at school, motivation, expectation, low achievement, social class, disadvantaged student, school leadership, leadership for inclusion, schools in challenging circumstances, teacher training, class size, labelling, streaming, alternative curriculum, alternative education, truancy, dropout, withdrawing, extended school, ghetto schooling, social inclusion, inequality, equity, educational inequality, low educational attainment, critical pedagogy, democracy, grade retention, school reform, critical evaluation

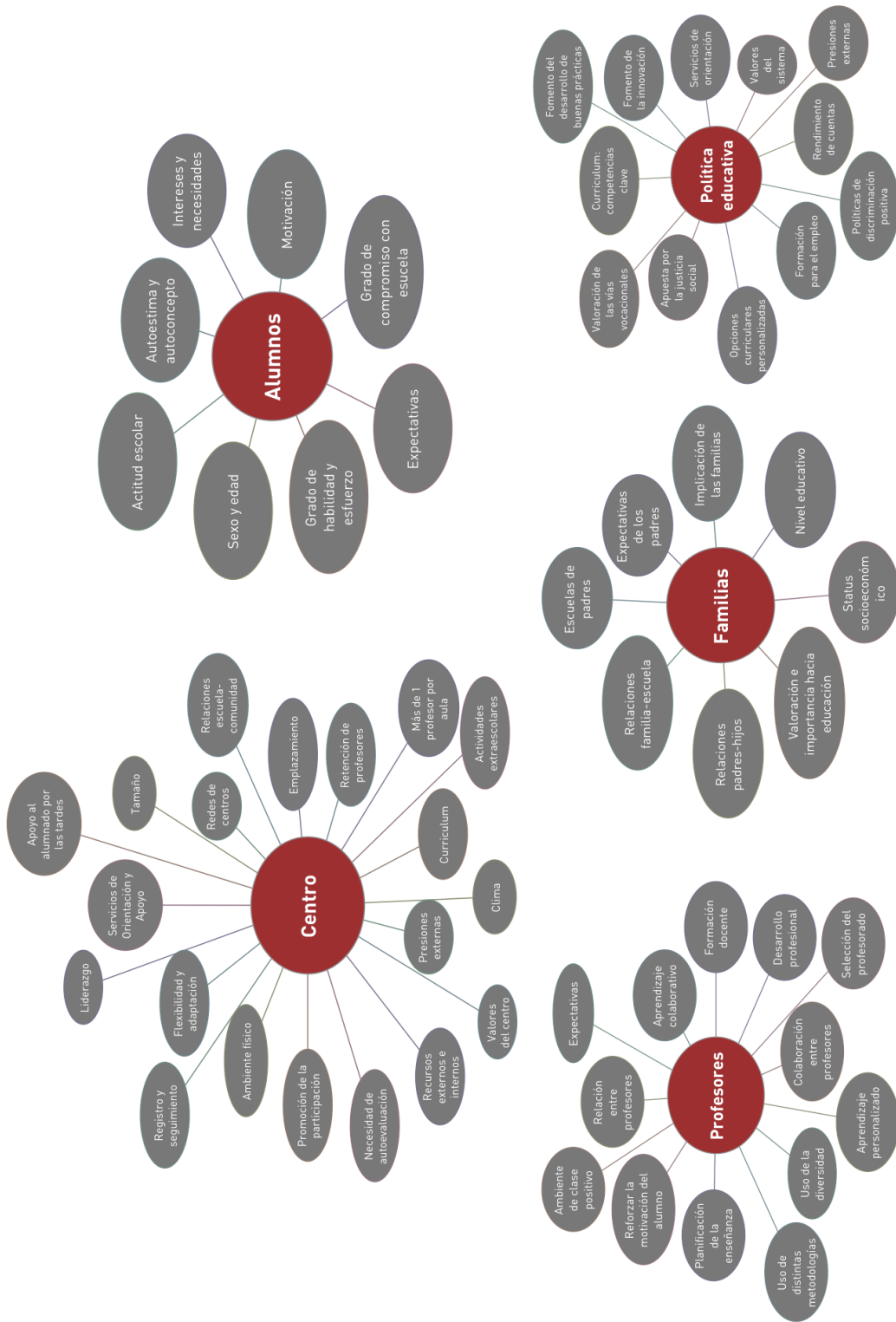
La búsqueda en las fuentes documentales se hizo mediante la combinación de los diferentes descriptores (bien en idioma español o inglés), lo que produjo una gran cantidad documental, prácticamente imposible de abarcar y/o utilizar en su totalidad. Por ello, los archivos fueron revisados, en muchos de los casos

a través de su abstract y en otros mediante una lectura rápida, para poder hacer una primera selección de las fuentes a utilizar en nuestro trabajo. Seguidamente los documentos recabados fueron ordenados por temáticas para una facilitación del manejo y localización de los mismos. Segundos filtrados documentales fueron produciéndose según avanzaba la investigación, puesto que muchos de los artículos seleccionados en una primera ronda, finalmente no fueron utilizados por su escasa relevancia para nuestro trabajo. Del mismo modo, búsquedas documentales más específicas fueron realizadas para ir solventando algunas de las lagunas que se detectaban en el trabajo.

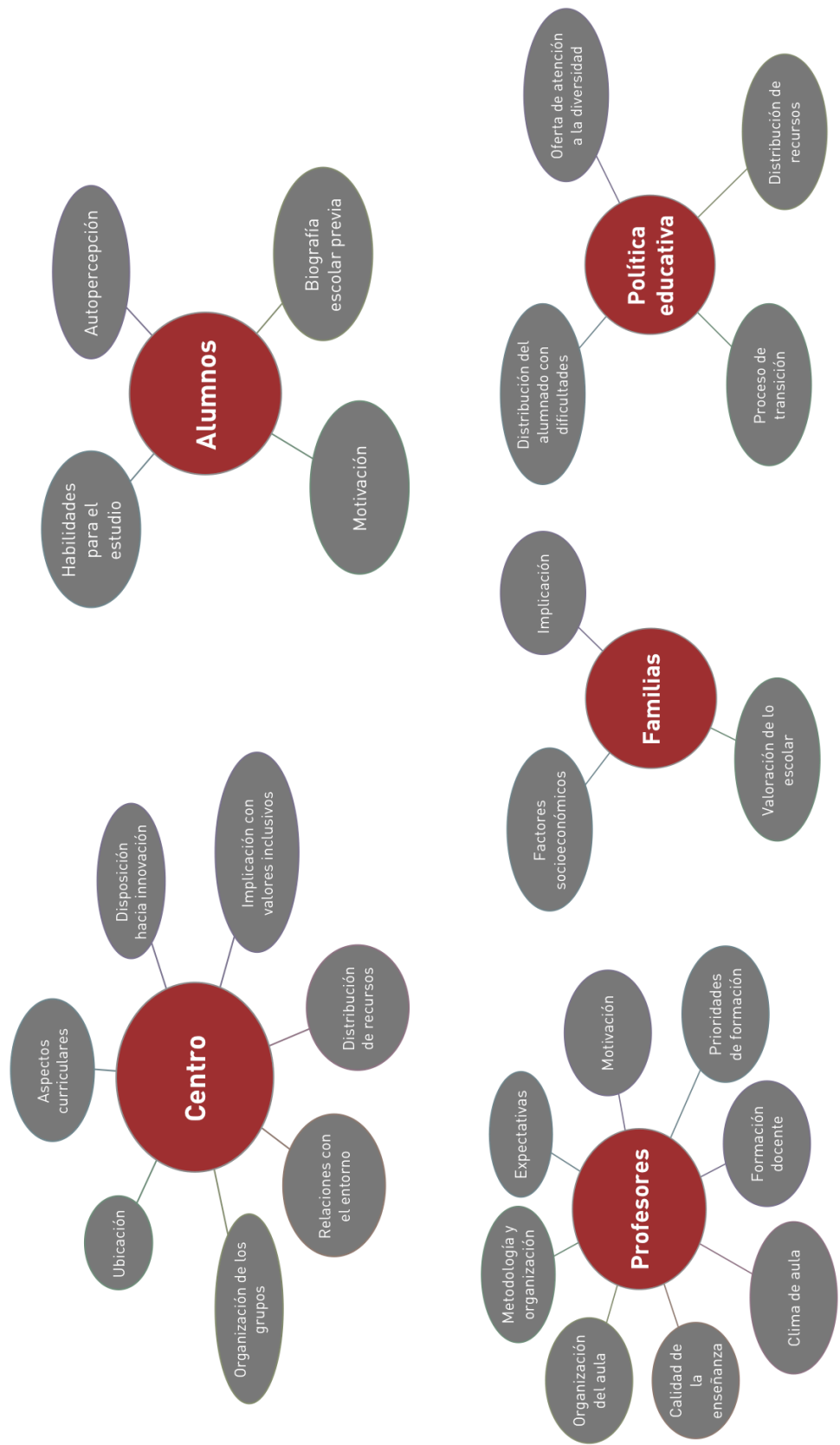
Como comentábamos anteriormente, puede comprobarse que la búsqueda bibliográfica y la revisión de la misma ha sido una constante a lo largo de todo el proceso de investigación, sin haber cesado la revisión en ningún momento, una prueba de ello son las referencias que de estos últimos años se encuentran incorporadas en los capítulos teóricos.

Al finalizar la revisión de literatura elaboramos una tabla comparativa y de contraste entre los temas clave emanados de los datos del centro (tanto los manifestados por los alumnos y profesores como por los observados por la investigadora) y los que se desprendían de las investigaciones procedentes de la literatura. Haciendo una información de datos cruzada, obtuvimos como resultado un documento donde contrastamos lo que manifiestan los profesores y alumnos mediante sus relatos y lo que dicen los expertos en relación a los clave para el logro del éxito escolar. Las temáticas de investigación elicítadas a través de la literatura y a través de los datos empíricos se muestran de forma gráfica en las siguientes figuras:

VARIABLES QUE AFECTAN A LA EDUCACIÓN DEDUCIDAS DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA



VARIABLES QUE AFECTAN A LA EDUCACIÓN INDUCIDAS DESDE LOS DATOS



Durante el transcurso de este trabajo y concretamente en los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010 la investigadora ha realizado dos estancias de investigación en centros extranjeros. Concretamente la primera de las estancias se desarrolló en el University College Dublín y la segunda en la Canterbury Christ Church University, lo que ha facilitado la consulta y utilización de muchas fuentes primarias en su lengua original, así como una apertura a otros modos de trabajar e investigar en educación.

4.2. ACCESO AL CAMPO

Los centros que conformaban la muestra del proyecto, en un inicio, fueron contactados telefónicamente, para concertar la primera visita in situ, en cada uno de ellos. Entre estos centros se encontraba el IES La Esperanza, en cuyos datos se centra este trabajo. Debemos resaltar en este punto la inestimable colaboración ofrecida tanto desde la dirección del centro como del departamento de orientación. Es destacable el hecho de que pese a las múltiples actividades que desarrollan y al ajetreo que caracteriza al IES cotidianamente, brindasen su tiempo y ayuda a la investigadora en todo momento. De otra forma, hubiera sido imposible llevar a cabo un trabajo tan profundo y dilatado en el tiempo.

Desde este momento y en lo sucesivo voy a intentar mostrar la línea del tiempo o cronología de este trabajo de investigación. En el curso académico 2006-2007, como ya se ha mencionado anteriormente, es cuando se realiza la primera toma de contacto con los centros seleccionados como muestra para la realización del proyecto. En aquel momento, después de contactar telefónicamente y concertar una cita, acudimos a los centros para presentarles los objetivos de nuestro proyecto y solicitar su colaboración y aceptación de la participación, garantizándoles la preservación del anonimato de los datos y de

los centros en todo momento. En aquella primera toma de contacto se hicieron ya algunas entrevistas informales con algunos de los miembros del departamento de orientación, del equipo directivo y con algunos profesores implicados en la docencia de alguna de las medidas y/o programas extraordinarias de atención a la diversidad. Además también se recabaron algunas cifras iniciales en relación al número de alumnos, número de repeticiones, porcentajes de titulación, etc. Después de aquellas primeras visitas y sin perder de vista que uno de los objetivos de nuestro proyecto era el de identificar “buenas prácticas” a nivel de centros, en lo que al desarrollo de la atención a la diversidad se refería, se realizó un análisis preliminar de la información recabada y de las primeras impresiones que se recogieron sobre cada uno de los centros visitados. Con esto, se generó una visión global de la situación en todos los centros participantes.

Con aquellas primeras impresiones de los centros que inicialmente se tomaron como muestra participante para el proyecto, se realizó un contraste de información atendiendo al modelo propuesto de “buenas prácticas” que en los capítulos precedentes hemos ilustrado. Sobre el resultado de aquella “evaluación” para la búsqueda y detección de buenas prácticas a nivel de centro, decimos seleccionar el I.E.S La Esperanza, como estudio de caso para esta tesis doctoral. Lo que guió nuestra elección fue el tipo de centro, la cultura que en él se respiraba, por su fuerte apuesta por la diversidad y sus modos de trabajar. El I.E.S seleccionado, presenta una amplia oferta de medidas y programas de atención a la diversidad nacidas desde la preocupación de su profesorado por responder a la necesidad de todos y cada uno de los alumnos que acuden a su centro. Queremos hacer mención a que quizás hubiese sido más fácil y cómodo- en el sentido de los desplazamientos y la comunicación- haber seleccionado algún otro centro más cercano a la capital Murciana (lugar de residencia de la investigadora), puesto que el I.E.S La Esperanza se encuentra a una distancia considerable de la capital, pero por las razones

aducidas en el párrafo precedente, consideramos más relevante elegir el caso que nos ocupa que cualquiera de los otros centros, más cercanos, pero con menos posibilidades de dar respuesta al cometido de nuestro estudio

4.3. MÉTODO Y PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

En lo que a las técnicas o métodos de recogida de datos se refiere, la realización del estudio de caso admitiría inicialmente cualquier tipo de método tanto en la recogida como en el análisis de los datos (Merriam, 1998). Pero también es cierto que, pese a admitir en un principio cualquier método, es frecuente en este tipo de estudios emplear métodos como la observación directa, las entrevistas y el análisis de documentos y objetos, para la recogida de datos (Yin, 1994). (buscar referencia en portela)

En el caso que aquí nos ocupa hemos seguido los métodos de recogida de datos propuestos por Yin (1994) e incluso habríamos excedido su definición al utilizar más métodos de los recogidos por el propio autor. Así en nuestro en este trabajo de investigación se han utilizado diferentes métodos (observación directa, del cuestionario, de la entrevista, del análisis documental, de los relatos de vida y del grupo de discusión), para ponerlos al servicio de los objetivos de nuestro trabajo. Como argumentan Rodríguez, Gil y García (1996) un buen investigador debe ser versátil y competente metodológicamente, para utilizar diferentes métodos, puesto que la pluralidad metodológica permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio. Autores como Morse (1994) defienden que cabe la posibilidad de que en un estudio cualitativo se incorporen datos cuantitativos para responder a alguno de los objetivos del trabajo. Además de que la utilización de varios métodos y la obtención de distintos tipos de datos permite la triangulación metodológica. Además, se

recomienda que dicha triangulación se haga también con la teoría, abordando el estudio desde distintas perspectivas teóricas e incluso desde distintas disciplinas (Denzin, 1978).

Para poder gestionar el proceso de recogida de información, se contó en el centro con la inestimable colaboración de dos profesores, que eran a los que la investigadora iba llamando periódicamente para poder concretar con ellos los días de visita al centro para recabar datos en función de la planificación y horario de cada profesor.

La recogida de información se desarrolló durante prácticamente cinco cursos académicos y el proceso seguido es el que mostramos en la siguiente tabla:

CURSO ACADÉMICO	ACTIVIDAD DESARROLLADA
2006-2007	Primera toma de contacto con el centro y presentación de nuestros objetivos y propósitos. Recogida de información a modo de acercamiento a la realidad de un modo una manera informal.
2007-2008	Recogida exhaustiva de información, comienzo con las primeras entrevistas, observaciones y cuestionarios. Entrevistas a los profesores de ámbito y del departamento de orientación que facilitaron una visión global y generalizada del centro.
2008-2009	Realización de observaciones en el aula y continuación con entrevistas a los profesores implicados en el programa y cuestionarios y grupo de discusión con los alumnos.
2009-2010	Realización de entrevistas a profesores, seguimiento de las observaciones, historias de vida de alumnos que han pasado por el programa y grupo de discusión con los alumnos.
2010-2011	Recogida de información para cerrar los datos recogidos y comprobar los resultados del último grupo de diversificación del curso anterior y conocer el nuevo grupo que durante este curso académico se incorpora al curso de primero de diversificación. Realización de historias de vida y alguna entrevista a profesores nuevos incorporados al PDC

Los meses en los que cada curso académico se ha visitado el centro para la recogida de datos, han oscilado y variado cada año, en función de la disponibilidad del centro y de la propia investigadora.

4.3.1. Método de investigación por encuesta

En el presente trabajo de investigación como ya se ha argumentado se optó por una combinación de diferentes métodos. De entre los métodos utilizados, se aplicó la investigación por encuesta por ser este un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables y por posibilitar con la información recabada, la descripción de las condiciones de la naturaleza existentes, la identificación de normas o patrones con los que se puedan comparar dichas condiciones y la determinación de las relaciones que existen entre acontecimientos específicos (Buendía et al, 1998: 120). Además de las razones presentadas por Buendía, se ha utilizado la metodología por encuesta por ser la misma indicada para recoger opiniones, creencias y actitudes, es decir, por ser una metodología que posibilita al investigador conocer lo que piensan los sujetos objeto de estudio. En nuestro caso se ha utilizado como una estrategia metodológica más -entre otras-, para enriquecer los datos y dotar el trabajo de mayor validez y fiabilidad.

Cuestionarios

Se elaboraron dos tipos de cuestionarios en función de a quien iban dirigidos. Uno era para los alumnos implicados en las diferentes medidas de atención a la diversidad existentes en los centros de secundaria y el otro para los profesores igualmente involucrados en el diseño y/o desarrollo de estas medidas. Concretamente en nuestro caso se dirigieron a los profesores implicados en la docencia del programa de diversificación curricular, y a los alumnos que han ido pasando por el PDC, en los sucesivos cursos académicos de duración de este trabajo.

El cuestionario de los profesores constaba de diversos ítems que se elaboraron de forma preliminar para posteriormente ser sometido a juicio de expertos para proceder a su depuración y perfeccionamiento. Tras el proceso de revisión del cuestionario piloto se obtuvo el cuestionario final con items con preguntas de respuesta..El cuestionario está diseñado por bloques. Un ejemplo de cada uno de ellos puede encontrarse en el Anexo de este trabajo.

Los cuestionarios de los profesores fueron entregados en mano después de conocer a los mismos y explicarles el cometido de la investigación. En la mayoría de los casos, los profesores se llevaron el cuestionario y fue devuelto a la investigadora en días posteriores.

Los cuestionarios de los alumnos fueron administrados directamente por la investigadora en el aula en algunos de los casos, y en otros se entregó y explicó el cuestionario en una sesión presencial y fue recogido en los días posteriores.

Entrevistas

La entrevista en profundidad puede definirse como una conversación con una finalidad (Losada y López-Feal ,2003). Tradicionalmente en la investigación cualitativa ha existido un debate metodológico en torno a la observación como método principal de recogida de datos. Sin embargo, las entrevistas abiertas han ido cobrando cada vez un mayor protagonismo. El mayor interés en las mismas se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista con un diseño relativamente abierto que con una entrevista cerrada o con un cuestionario (Flick, 2007). A través de la entrevista semiestructurada se puede acceder al caudal de conocimientos, tanto explícitos como implícitos, que sobre el objeto de estudio tiene el entrevistado (Flick, 2007).

En nuestra investigación optamos por un formato de entrevista semiestructurada. Para el desarrollo de la entrevista a los profesores, se elaboró por lo tanto un modelo con preguntas o guión que sirvió como guía en la realización de las mismas. Al tratarse de una entrevista en profundidad, las preguntas cerradas no tuvieron cabida en nuestro protocolo (Losada y López-Feal, 2003).

Sin embargo, pese a contar con un protocolo de entrevista, el proceso llevado a cabo encajaría más con el modelo de entrevista semiestructurada, puesto que las entrevistas se desarrollaron con gran flexibilidad. El listado de preguntas estaba organizado por bloques de contenido que recogían a grandes rasgos los intereses de nuestro trabajo, pero el entrevistado, e incluso a veces el propio entrevistador, iban alternando la secuencia de la entrevista, llegando en algunas ocasiones a abordar cuestiones no previstas o a suprimir alguna de las recogidas en el guión. El guión de entrevista puede consultarse en el anexo I de este trabajo.

El contexto seleccionado para el desarrollo de las mismas fueron los diferentes departamentos didácticos a los que pertenecían cada uno de los profesores. Este espacio solía ser un lugar propicio y tranquilo para el correcto desarrollo de las mismas, aunque en algunas ocasiones se dio la circunstancia de que algún otro profesor entró al departamento y al escuchar de forma accidental la entrevista también quiso expresar espontáneamente su opinión respecto a los temas planteados.

El comienzo de las entrevistas en todos los casos estuvo precedido por una explicación detallada de los objetivos de la investigación y del cometido y contenido de la entrevista a desarrollar. Las entrevistas fueron grabadas con grabadora digital en todas las ocasiones, con el conocimiento y consentimiento de los entrevistados, garantizando su anonimato en todo momento.

El momento temporal en el que se entrevistó a cada profesor fue diferente. Por lo que la fecha de las entrevistas oscila, entre las realizadas en los primeros momentos al profesorado adscrito de forma permanente al programa, hasta aquellas últimas desarrolladas en el último curso académico con los profesores recién incorporados a la docencia en el PDC.

4.3.2. Método observacional

Como ya se comentaba al inicio de este apartado, el método observacional ha sido otro de los utilizados en este trabajo. La observación es una técnica de recogida de datos muy utilizada en las investigaciones de corte cualitativo, como es el caso del trabajo que nos ocupa. Anguera (1990) aclara que cuando utilizamos la observación como técnica, lo que estamos haciendo es utilizarla como estrategia de recogida de datos subordinada a las directrices de la metodología utilizada, en el presente trabajo, el estudio de caso y la metodología cualitativa.

Siguiendo a Losada y López-Feal (2003) diremos que la observación sistemática consistiría en la práctica de observar conductas espontáneas en contextos naturales y registrarlas en el momento en el que ocurren atendiendo a unos códigos y categorías preestablecidos. Tras el registro conductual, este será traducido en datos que posibilitarán describir, y en algunos casos, predecir la conducta de los sujetos en la situación y contexto estudiado.

Cuando queremos estudiar la conducta de los sujetos en su estado natural debemos utilizar métodos no experimentales, donde el investigador no tiene control sobre las variables a estudiar y solo puede observar el evento en su estado natural. Por eso se hace uso de la observación directa. La observación consiste en una práctica científica que implica observar, registrar y analizar los

sucesos que ocurren espontáneamente, llevándose a cabo el registro durante la propia sesión de observación (Losada y López-Feal, 2003). Es el propio observador el que decide a cerca de qué, cuando, quién y cómo observar, y el que observa a las conductas de los sujetos in situ, selecciona la información, la registra y codifica.

En esta tesis se utilizó el método observacional precisamente por ser éste un procedimiento que posibilita captar el significado de una conducta surgida en un contexto natural, con ausencia total de manipulación, para tras un análisis de las manifestaciones de la conductas registradas, realizar una descripción, análisis y explicación de las mismas dentro del contexto en que fueron generadas, además de por su carácter ideográfico (Buendía et al, 1998). Por lo tanto consistiría en una conjugación de percepción e interpretación dentro de un contexto definido que es el que da sentido a lo interpretado. Como se puede apreciar, se pone de manifiesto la enorme importancia que representa el contexto y su definición en la interpretación de los hechos observados. Además de que una clara definición de los factores situacionales contribuye a una disminución de los sesgos en el uso de la metodología observacional, por ello en las observaciones desarrolladas se detalla la hora, el día, el aula, la materia, el número de alumnos en clase, etc.

En un primer momento de la investigación y al comenzar con el proceso de observación, se contempló la posibilidad de hacer grabaciones de aula que acompañasen a las observaciones. Pero nos encontramos con la negativa de algunos profesores a grabarles, incluso también hubo quien se negó, o prefirió no ser observado. Así las observaciones que se registran, se centraron principalmente en los ámbitos del programa (sociolingüístico, científico-técnico y práctico), que conforman el grueso del mismo, y algunas otras sobre las asignaturas que comparten con sus grupos de referencia.

Para poder establecer las fechas de observación junto con los profesores responsables de las asignaturas, así como para conocer la subcultura del centro y sus entresijos, la investigadora contó principalmente con tres personas clave dentro del centro. Ellos le procuraban los horarios de los chicos, el contacto con otros profesores para presentar a la investigadora e indagar las posibilidades de observación de sus aulas. Estos informantes clave y mediadores entre la investigadora y el centro fueron una pieza clave e imprescindible para el buen desarrollo de la investigación.

Si seguimos hablando de las críticas que se le atribuyen al método observacional podemos hacer alusión a los sesgos ocasionados por el observador y a los producidos por los sujetos observados. En lo que respecta a los sesgos del observador, la investigadora procuró reducirlos de varias maneras; en un primer momento tomando conciencia de los mismos, seguidamente registrando los hechos tan pronto como ocurrían y finalmente incrementando el número de observaciones por clase, porque según señalaban Madley y Mizel (1958) ello contribuye a un aumento de la fiabilidad. Así al finalizar la investigación, se desarrollaron un total de observaciones en las clases del programa de diversificación curricular entre el grupo de primer y segundo curso. El protocolo de observación que se elaboró para guiar los registros observacionales, también contribuyó a minimizar los sesgos, porque recogía categorías fácilmente reconocibles y sencillas para evitar problemas derivados de la sofisticación de la información (Medley y Norton, 1971).

Otra de las dificultades con las que se encuentra el observador, es que debe moverse entre la distancia de ser un “profesional extraño” y el familiarizarse con el contexto a observar, sin llegar a hacerse nativo donde se pierde la perspectiva crítica externa y se adoptan los puntos de vista compartidos con el grupo observado (Flick, 2007). Por lo que se intentó evitar que la investigadora/observador fuera completamente absorbida por el campo para no perder su juicio crítico ni mermar las posibilidades de la investigación.

El protocolo de observación puede ser consultado en el ANEXO I de este trabajo, pero vamos a describir brevemente su estructura. El protocolo o guía para orientar las observaciones se construyó en base a los elementos que conforman la actividad de enseñanza aprendizaje. Se recogían en el mismo elementos relativos a: ¿Cómo inicia el profesor la sesión? ¿Qué contenidos se trabajan? ¿Qué grado de conexión existe con la realidad de los alumnos? ¿Qué materiales se utilizan? ¿Qué actividades desarrollan? ¿Cómo es el clima y la participación de los alumnos? ¿Cómo se hace el seguimiento de las actividades y cómo se evalúan? Así como también se recogía un aparatando donde registrar todas aquellas cosas relevantes que tuvieran cabida dentro de las preguntas precedentes.

En relación a los sesgos de los sujetos observados, podríamos atrevernos a decir que se pueden considerar mínimos, puesto que las observaciones se desarrollaron durante muchos días sobre los mismos sujetos, con lo cual, tan solo prescindiendo de las primeras observaciones, por la posible alteración comportamental debido a la novedad de la investigadora en el aula, en el resto de los días, el comportamiento de los chicos se podría considerar el normal, es más, al cabo del tiempo la investigadora percibía la aceptación y simpatía por parte de los grupos observados llegando a ser considerada una más del grupo e incluso preguntando a su profesor por ella en sus momentos de ausencia en el aula.

4.3.3. Métodos biográfico-narrativos

A través del uso de técnicas biográfico narrativas (Bolívar, 2001) tratamos de dar voz a los jóvenes, a los estudiantes que han pasado por el PDC para conocer su valoración general así como aquellos aspectos que ellos consideran positivos del programa y los aspectos a mejorar. Esta técnica posibilita la reflexión sobre los discursos de sus protagonistas para ampliar nuestra información acerca de la vivencia del programa por parte de sus destinatarios.

Pretendemos conocer cómo se ha ido construyendo la historia educativa de cada uno de los entrevistados para que en el último trayecto de su educación secundaria obligatoria tuvieran que terminar a través de un PDC.

Nuestro interés en dar voz a los alumnos respondía a una doble motivación. Por un lado, conocer la visión de los propios alumnos a los que el programa va dirigido, y por otro, indagar posibles aspectos susceptibles de mejora en función de sus opiniones bajo el rol de “receptores” del programa. Porque como acertadamente destacan algunos autores (Portela et al. 2006; Rudduck y Flutter, 2007; Fielding, 2001) una de las líneas de trabajo que se ha desarrollado desde la utilización de la perspectiva del alumno, consiste en atribuir a la información y perspectiva del alumno tanta relevancia como la que proviene de otros agentes educativos, de cara a la mejora de las políticas, las prácticas y las condiciones escolares.

Pretendíamos avanzar en el estudio de las dificultades escolares y la exclusión escolar a través de los ojos de los propios afectados, de los alumnos que han experimentado esta situación en sus propias vidas. Se trataba de hacer visibles los testimonios que suelen estar ocultos y se mantienen ignorados en la sombra. Como ya han manifestado otros autores (Susinos y Parrilla, 2008; Barton, 2005), para comprender la exclusión no basta con estudiar los modos en que ésta se configura, sino que se precisa a su vez de la dimensión más personal y subjetiva que nos ofrecen los propios sujetos que la han experimentado a través de la narración de su propia historia vital. Consiste en practicar el “arte de escuchar” y de convertir a los alumnos en sujetos (y no objetos), en agentes activos (y no pasivos), en definitiva, en protagonistas de sus vidas (Portela et al. 2009), para analizar los hechos desde la propia subjetividad de los sujetos que los han vivido.

Con estas pretensiones y con la colaboración del orientador del I.E.S. y de los profesores del ámbito científico-tecnológico y lingüístico, se pudo entrar en contacto con algunos de los alumnos/as que en los sucesivos cursos académicos habían pasado por el PDC y habían finalizado con éxito logrando la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Estos alumnos después de haber titulado en la E.S.O. permanecían en el centro estudiando algún ciclo formativo en la mayoría de los casos, y tan solo dos de los doce entrevistados estaban estudiando Bachillerato. Por lo tanto el profesorado del PDC junto con el orientador del centro nos facilitaron la labor de localización y contacto con los alumnos. Ellos conocían de primera mano al alumnado y podían aconsejarnos a aquellos alumnos competentes y dispuestos a colaborar. La invitación a participar fue por lo tanto conjunta y ningún alumno de los que permanecían en el centro se negó a colaborar, porque además conocían a la investigadora desde años atrás. Recordemos que la investigadora estuvo frecuentando el centro, realizando observaciones de aula y entrevistando a profesores durante cinco cursos académicos. Las historias de vida no se realizaron todas en el mismo momento temporal, sino que se desarrollaron durante el curso académico 2009-2010 y 2010-2011.

De este modo, los informantes fueron elegidos siguiendo las orientaciones de los profesores del centro y en función de su disposición a colaborar. Finalmente la muestra estuvo compuesta por 12 alumnos, de los cuales, diez eran chicos y dos chicas. Es llamativa la primacía de los chicos, pero un elemento que condicionó la predominancia de la presencia masculina entre los entrevistados, fue el hecho de que la mayoría de ellos estaban cursando formación profesional, y la oferta formativa de formación profesional que ofrecía el centro- sin intención de ser sexista- estaba más enfocada a trabajos de chicos como soldadura, chapa y pintura, etc.

Los profesores mencionados fueron concertando citas con los alumnos a los que la investigadora fue acudiendo para realizar las diferentes historias de vida. La construcción de todos los relatos de vida tuvo lugar en distintas dependencias de las instalaciones del centro según disponibilidad.

Por lo tanto, se recogen en este trabajo tan solo historias de vida de “éxito” en el PDC. Entendiendo el éxito como aquellos alumnos que tras haber vivido una trayectoria escolar sinuosa, donde han ido sorteando obstáculos, finalmente, su paso por el programa les ha facilitado la consecución del título de graduado en ESO. Nos hubiera gustado del mismo modo, haber contado también con la opinión de aquellos alumnos que aún habiendo recibido la oportunidad de cursar la ESO a través del PCD, con las ayudas y facilidades que el programa ofrece, no han logrado los aprendizajes esperados y por lo tanto, no han conseguido obtener el título. Se hicieron esfuerzos en contar con su opinión a través de llamadas telefónicas, pero al ser alumnos, que habían abandonado completamente el centro, nos fue muy difícil lograr su colaboración. Sin embargo fue tarea más sencilla conseguir la participación de aquellos que sí habían logrado titular, puesto que la mayoría de ellos continuaban sus estudios en el mismo IES.

Como definen Portela et al. (2009) la historia de vida es un recurso metodológico intensivo, directo, individual y de caso único, necesario y pertinente para abordar el ámbito subjetivo que tiene que ver con experiencias y perspectivas personales de vulnerabilidad y riesgo de exclusión escolar. Ahora bien, para llegar a recabar ese tipo de información, el proceso de recogida de datos estuvo precedido de un proceso de reflexión y elaboración, en el seno del grupo de investigación, de un protocolo de historia de vida que guiase nuestra entrevista. El guión de historias de vida seguía una secuencia temporal que progresaba desde la infancia hasta el momento actual en el que

se encontraban y estaba fragmentado en cuatro secciones con preguntas en cada una de ellas orientadas a incitar el relato de vida en el sujeto entrevistado:

1. Contexto social y familiar
2. Infancia y escuela primaria
3. Adolescencia y escuela secundaria
4. Programa o medida educativa en la que ha estado el sujeto (PDC)

En los anexos de este trabajo se puede consultar el modelo utilizado para la construcción de las historias de vida. Se trata de un protocolo flexible, donde el informante tendrá la libertad de ir dirigiendo su discurso en función de las cuestiones planteadas, y el entrevistador interferirá para recabar información importante que se haya obviado o para redirigir el discurso cuando éste se aleje del objetivo pretendido.

Antes de realizar la entrevista, se mantuvo un breve encuentro informativo con los alumnos para explicarles el cometido de la misma, y el objetivo de nuestro trabajo. Al iniciar cada una de las entrevistas, se aclaró a los entrevistados que los fines de la misma eran puramente de investigación y que en todo momento se garantizaría su confidencialidad y anonimato. Además, se solicitó consentimiento a cada uno de ellos para poder grabar las entrevistas en archivo de audio, a fin de no perder ningún detalle que pudiera resultar interesante. También se tomaron durante la entrevista notas de campo que daban cuenta de algunos aspectos destacables del lenguaje no verbal empleado por los entrevistados, así como de aquellos aspectos latentes, o los silencios.

En relación a la duración temporal de las entrevistas, hay que mencionar que algunas de ellas fueron realizadas en una sola sesión, y otras, en dos, en función de la extensión en el relato de los informantes.

Tras el proceso de realización de las entrevistas las grabaciones de audio fueron literalmente transcritas, manteniendo la expresión y lenguaje utilizados por los alumnos.

4.3.4. Análisis de documentos

El análisis de documentos institucionales nos ha permitido indagar sobre los aspectos que no pueden ser observados directamente como pueden ser la cultura del centro y sus políticas, sus planteamientos teóricos en torno a la organización y gestión del centro, sus valores manifiestos, etc.

En relación al análisis documental, se ha contado con el proyecto educativo del centro y con distintas programaciones, incluyendo la del PDC, para recabar los datos necesarios en nuestro trabajo y para contextualizar desde otra perspectiva el objeto de estudio.

4.3.5. Grupo de discusión

El grupo de discusión es una técnica que rompe con el orden de la entrevista estandarizada, y se presenta como una dinámica de grupo, o como un tipo de debate grupal para estudiar las opiniones y actitudes de los miembros del propio grupo (Flick, 2007). De este modo se contextualizan más los datos recogidos a través de la creación de una situación interactiva, más cercana al cómo expresan e intercambian opiniones los alumnos en su vida cotidiana.

La característica principal de este método de recogida de información radica en el hecho de que el investigador se reúne con un grupo de personas (oscilando entre dos y ocho), con la finalidad de conocer qué opinan, cómo se sienten, qué saben y, sobre todo, qué nuevas perspectivas se abren a partir de la discusión

en relación con el tema objeto de investigación. (Losada y López-Feal ,2003). Por ello, una características que diferenciaría al grupo de discusión de la entrevista individual y de la observación participante (métodos anteriormente descritos), y que nos motivó para hacer uso del mismo, radica en que el grupo de discusión brinda la oportunidad a los participantes de escuchar las contribuciones del resto de miembros del grupo (Losada y López-Feal ,2003). De este modo, se da la posibilidad al grupo de confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto sobre el tema objeto de estudio. Por dicha confrontación es lo que Patton (1990) considera al grupo de discusión como una técnica de recogida de datos cualitativa sumamente eficientes, porque los participantes se controlan unos a otros, limitando las respuestas falsas y extremas, y permite conocer el grado en que existe una visión compartida por todos los participantes.

En relación a las cuestiones de planificación que giran en torno al uso de los grupos de discusión como son: ¿a quién se debe incluir en el grupo? ¿Qué debemos preguntar? ¿Cómo preparar el guión de la discusión? Hemos de decir que tuvieron una fácil respuesta. En relación al quién incluir, los grupos de discusión fueron conformados de modo natural, es decir, fue el mismo grupo-clase de diversificación curricular, que ya existía por si mismo, quien conformó el grupo de discusión sin necesidad de que la investigadora tuviese que remodelar el grupo. Así los participantes fueron los alumnos que había en el aula en el momento de desarrollo del grupo de discusión. Además este grupo partía de una historia de interacción compartida en relación con el tema de debate, su propia experiencia dentro del grupo de diversificación curricular. El qué se debe preguntar y el cómo se definieron al tomar como guía aquellas partes del protocolo de historias de vida que servían a nuestro objetivo, o sea, aquellas basadas en la etapa de secundaria y de su paso por el PDC, añadiendo alguna otra cuestión adicional.

El papel de la investigadora en el grupo de discusión tomó un punto de equilibrio entre entrevistadora y moderadora y aplicó los consejos que señala Flick (2007) cuando destaca que el investigador debe intentar ser flexible, objetivo, empático, persuasivo y buen oyente, así como animar a la participación de todos los miembros del grupo. Su papel consistió en lanzar las preguntas al grupo y en incitar a todos los alumnos a responderlas, puesto que en ocasiones, algunos de los alumnos monopolizaban el diálogo, quedando voces ocultas, de algunos otros, más tímidos de manifestar su opinión públicamente. Salvando las diferencias de personalidad entre los alumnos, las sesiones fueron distendidas y éstos se mostraron abiertos y participativos. Un factor que pudo contribuir al buen desenvolvimiento de las sesiones de grupo de discusión quizás podría radicar en que la investigadora era una persona cercana y conocida por ellos desde cursos anteriores.

Antes de comenzar con los grupos de discusión, se explicó a los alumnos el cometido de los mismos y se garantizó su anonimato. Se desarrollaron tres grupos de discusión, en el horario lectivo de los alumnos, en tres de las asignaturas cuyos profesores cedieron la hora a la investigadora. Los tres grupos de discusión fueron moderados y llevados a cabo por la investigadora.

Del primer grupo de discusión solo se cuenta con las notas de campo que se fueron recogiendo porque la grabadora digital falló y no quedó grabado el registro. Sin embargo de los dos últimos grupos de discusión desarrollados si se logró obtener una grabación en la grabadora de voz digital. Los tres grupos de discusión tuvieron una duración aproximada de una hora y tuvieron lugar en la propia aula sin la presencia de los profesores, solo de la entrevistadora, para que los alumnos se sintieran libres de expresar sus opiniones sin temor a alguna represalia.

Siguiendo las recomendaciones que hacen algunos autores (Flick, 2007), para superar las limitaciones que pueda presentar este método, lo hemos combinado con otros como la entrevista u observaciones adicionales. De este modo conforme los datos se fueron recogiendo, se procedía a su correspondiente análisis. Aunque hayamos dejado como último apartado de este capítulo el apartado de análisis de la información recabada, este tuvo lugar en muchos de los casos de forma consecutiva a la recolección de los datos en sus diferentes etapas. El siguiente apartado dará cuenta de cómo aconteció el proceso de organización, tratamiento y análisis de datos.

5. ORGANIZACIÓN, TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los datos recabados por si solos poca información pueden ofrecer. Para poder extraer verdadera información de los datos recogidos se necesita de un proceso de organización de los mismos que facilite su posterior análisis, interpretación y discusión (Rodríguez, Gil y García, 1996; Gil, 1994).

Una vez los datos han sido recogidos, el paso siguiente es documentarlos, lo que comprende el registro de los mismos, la transcripción y por último la presentación de una nueva realidad a través del texto producido (Flick, 2007). Una vez producido el texto, la interpretación de los datos está en el centro de la investigación cualitativa. La interpretación del texto sirve para desarrollar la teoría y es la base para decidir si datos adicionales son necesarios o no. Por lo tanto se optó por un procedimiento no lineal de recogida y análisis, tratándose más bien de un procedimiento de ida y vuelta y de reflexión continuada entre teoría y datos.

Al aludir al término análisis de datos nos estamos refiriendo al conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se hacen sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a las preguntas de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996). Lo que en definitiva persigue el análisis de los datos es lograr el máximo conocimiento posible sobre la realidad estudiada para poder avanzar en la elaboración de modelos conceptuales explicativos.

Debido al carácter de nuestra investigación la mayoría de los datos que se presentan en este trabajo son de forma textual (resultado de las entrevistas y observaciones) o narrativa, puesto que nuestro interés radica en presentar la información lo más exhaustivamente posible, aunque posteriormente como señalan Buendía et al (1998), para su análisis se precise de una categorización y reducción a códigos. Nuestro trabajo prestará especial atención a la información recogida dentro de cada categoría y a su interpretación.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

Para el análisis de los datos recogidos en los cuestionarios pasados a profesores y alumnos, se procedió en primer lugar a elaborar una matriz donde poder volcar los datos dichos cuestionarios. De este modo, se generó una matriz de datos para los alumnos y otra para los profesores. Para facilitar el manejo y análisis de los datos se hizo uso del paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

El informe descriptivo surgido tras el análisis cuantitativo, nos facilitó hacernos una idea lo más exacta posible de las características de la muestra objeto de estudio. De los datos cuantitativos se extrajo información relativa a medias, medianas, desviaciones típicas y frecuencias. La presentación de los resultados será abordada en los siguientes capítulos.

ANÁLISIS CUALITATIVO

La investigación cualitativa está experimentando grandes cambios debido a la aplicación de las tecnologías a su servicio. Se cuenta en la actualidad en el mercado con un amplio abanico de programas informáticos para el análisis cualitativo que facilitarán la codificación, la relación de categorías y sujetos, el conteo de frecuencias, la localización de los segmentos codificados, etc. Entre estos programas están Nudist, Nvivo, Atlasti, Etnograph, Winmax, etc. Tras contemplar diferentes posibilidades eligiendo finalmente utilizar el MaxQDA en su versión 10. Nuestra elección estuvo motivada por varias razones en primer lugar porque el programa respondía a nuestras necesidades, en segundo porque nos fue recomendado por otros investigadores que ya conocían su aplicación y finalmente por su manejo ágil e intuitivo. Lo que realmente posibilita el uso del programa, es apoyar y facilitar la labor del investigador, pero en ningún caso lo sustituye o hace el trabajo de forma automática. Es el propio investigador quien establece sus categorías y quien guía el proceso de codificación.

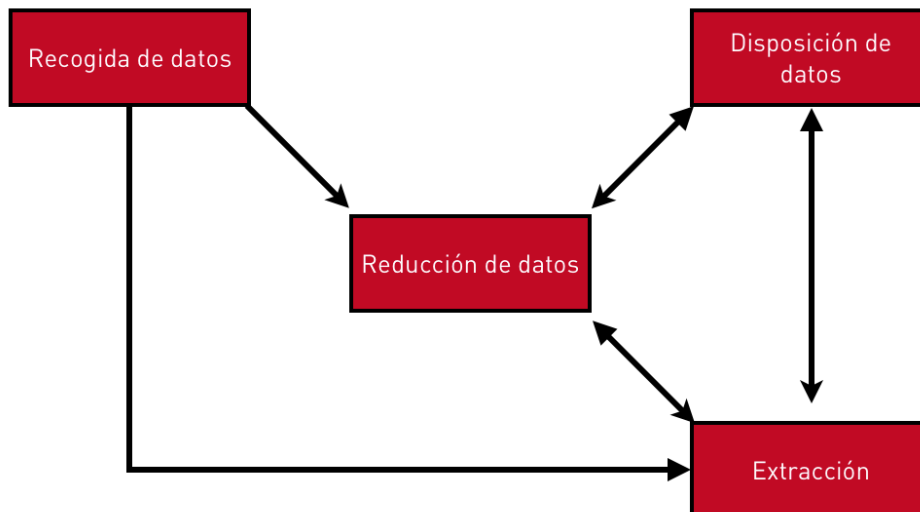
Una de las razones que nos llevaron a decantarnos por el uso de un programa informático en el que apoyar el sistema de análisis cualitativo fue la facilidad para manejar la información, puesto que una vez controlado el dominio del programa facilita mucho la búsqueda de información, la extracción de segmentos codificados, la relación de elementos, etc. (Flick, 2007). Otro de los argumentos que expone Flick (2007) apoyándose en otros autores (Seale, 2000; Kelle y Laurie, 1995) a favor del uso de programas y que también nos incitó a su uso, es el aumento de la calidad en la investigación. Argumenta el autor que el uso de programas informáticos incrementa la coherencia en los procesos analíticos y produce un superávit de validez en la investigación cualitativa.

Son muchas e interesantes las funciones que te permite realizar el MaxQDA10. Puedes recuperar fácilmente segmentos de texto indizados, permite añadir

hipervínculos, posibilita agregar “memos” a los códigos con pequeñas explicaciones al respecto, puedes hipervincular textos, filtrar los documentos por palabras clave, recontar las frecuencia de codificación por texto y por código, agregar atributos cuantitativos a la información y clasificar la información en función de estos, etc.

Toda la parte de datos cualitativos de este trabajo, bien sean entrevistas, observaciones, grupos de discusión, historias de vida, etc. estuvo precedida por una transcripción literal de los registros. Al haber sido grabada la información mediante una grabadora de voz digital en formato MP3, se precedió a la escucha pausada en el reproductor de audio del propio ordenador y a su transcripción literal.

Una vez lista la información se procedió a llevar a cabo el análisis de contenido siguiendo el proceso propuesto por Miles y Huberman (1994):



Miles y Huberman (1994) muestran de forma gráfica el esquema de análisis de datos como un proceso recursivo con distintas fases bien diferenciadas. Volvemos a hacer mención a que las fases no delimitan un proceso lineal de actuación.

De la investigación cualitativa se desprende una gran cantidad de información acerca de la realidad estudiada. Por ello una primera tarea a realizar para poder trabajar con la información consiste en simplificar los datos, reducirlos, para hacerlos más operativos y manejables. Dentro de las acciones a llevar a cabo para la simplificación de los datos, se encuentra la de categorizar y codificar, que a su vez implicar una labor de identificación y clasificación de elementos. Las tareas de reducción implican una labor de discernimiento y separación de aquella información que es crucial, de aquella otra de la que se puede prescindir.

En nuestro trabajo el establecimiento de las categorías ha tenido un carácter más deductivo que inductivo, pero realmente el procedimiento ha sido mixto. Inicialmente se partía de un sistema de categorías derivadas del propio marco teórico y de los objetivos de la investigación plasmados en forma de bloques temáticos y cuestiones que conformaban los protocolos de entrevista y de historias de vida. Sin embargo, tras el análisis de los datos, se indujeron otra serie de categorías más específicas que no estaban recogidas tan explícitamente a priori en los citados protocolos.

El proceso de categorización implica la realización de un juicio sobre la información que se analiza para decir bajo qué código se agrupará cada fragmento de texto. Se trata de una tarea de síntesis que difícilmente quedará exenta de la subjetividad y el juicio del propio investigador. Una vez dispuestos los datos, contamos con un conjunto de información ordenado y presentado de una forma operativa y abarcable de tal modo que nos facilita el responder a los objetivos planteados (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Una vez reducidos los datos, se precisa que sean ordenados y dispuestos de forma que se haga una presentación de ellos sencilla y comprensible.

En relación a la obtención de conclusiones finales, hemos de decir, que muchas de ellas fueron extraídas de forma provisional al ir analizando las primeras impresiones sobre la información recabada, y finalmente fueron contrastadas y revisadas. Es decir, la extracción de conclusiones tampoco se circunscribió exhaustivamente al momento final del análisis.

OBSERVACIONES

Para el análisis de las observaciones se siguió el guión de observación y nos centramos en algunos elementos didácticos de la acción docente así como en las distintas partes del mismo: inicio, desarrollo y cierre. Recogemos en la siguiente tabla algunos de los aspectos registrados en las sesiones de observación y que sirvieron para establecer las categorías de análisis de las mismas: revisar categorías porque aún no están codificadas

1. Tareas y actividades realizadas
2. Tipo de agrupamientos que se favorece
3. Materiales utilizados en el aula, tanto materiales de guía como de apoyo
4. Tipo de refuerzo
5. Metodologías docentes empleadas
6. Tipo de evaluación
7. Clima de aula

HISTORIAS DE VIDA Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

Una vez transformado el archivo de audio en un archivo de datos, el material transcrito, fue categorizado en función de la información recogida y las cuestiones establecidas en el protocolo de historias de vida. En la tabla de la siguiente página presentamos las categorías y los códigos que hemos utilizado para analizar tanto las historias de vida como los grupos de discusión.

En primer lugar y adentrados en la tarea del análisis de datos, elaboramos un cuadro de cada entrevista con los datos sociodemográficos del alumno e intentamos elaborar un biograma de cada uno de ellos. El biograma sigue una secuencia temporal e intenta reflejar aquellos momentos cruciales, o también llamados incidentes críticos, que han modelado la trayectoria vital de cada uno de los sujetos entrevistados. Se trata de recoger aquellos momentos, personas, sucesos o instituciones, más importantes en la vida del sujeto, que en puntos vitales concretos han virado o condicionado la trayectoria personal de los mismos (Bolívar y Gijón, 2008).

CATEGORÍA	CÓDIGOS
Contexto social y de relaciones fuera de la Escuela	• Acciones cotidianas • Grupo de amigos
Contexto familiar y relaciones sociales	• Figura relevante • Relación con padres y hermanos • Expectativas hijos-padres • Expectativas relación, padres-hijos
Descripción, percepción y valoración de sí mismo	
Explicación de dificultades de éxito/fracaso	
Infancia y Escuela primaria	• Percepciones, eventos, explicaciones sobre familia y entorno vital. • Relaciones, amistades, compañeros • Relación con profesores y valoración de la escuela • Contenido de enseñanza-aprendizaje, éxitos y fracasos • Metodología, deberes, etc. • Resultados de éxito y fracaso

Educación Secundaria	• Transición • Percepciones, eventos, explicaciones sobre familia y entorno vital. • Relaciones, amistades, compañeros • Relación con profesores y valoración de la escuela • Contenido de enseñanza-aprendizaje, éxitos y fracasos • Metodología, deberes, etc. • Resultados de éxito y fracaso • Medidas de atención a la diversidad
Programa de diversificación curricular	• Propuesta de entrada y razones de acceso • Valoración del PDC por padres y amigos • Percepciones, eventos, explicaciones sobre familia y entorno vital. • Relaciones, amistades, compañeros • Relación con profesores y valoración de la escuela • Contenido de enseñanza-aprendizaje, éxitos y fracasos • Metodología del PDC, deberes, etc. • Resultados de éxito y fracaso • Medidas de atención a la diversidad • Valoración alumnos del PDC • Propuestas de mejora del PDC • Aspiraciones de futuro • Afrontamiento de estudios tras el PDC

El análisis de contenido se desarrolló a través de categorías temáticas que posibilitaron reducir la información y hacer más ágil y manejable el contenido. Una vez categorizada y codificada la información se facilita su procesamiento y el descubrimiento de las ideas clave. En un primer momento, se elaboró un relato de vida de cada uno de los participantes, para prestar atención a lo singular y genuino de cada sujeto para posteriormente pasar a un análisis cruzado de la información de todos los perfiles biográficos narrados a fin de encontrar patrones comunes o informaciones concurrentes o divergentes. Además se ha hecho un esfuerzo en el sentido marcado por Bolívar (2002), cuando destaca la necesidad de dar sentido a los datos recogidos, intentando encuadrarlos en el contexto en el que se generaron y ocurrieron. No se puede olvidar que un relato responde a una realidad socialmente construida, y se genera en un contexto que es el que enviste el relato de sentido.

Llegado el momento de realizar el informe se precisa realizar un esfuerzo para orquestar y organizar toda la información de modo que se le de un significado de manera secuencial y coherente. Es en cierto modo una tarea que requiere hacer una buena selección, gestión e interpretación de la información, para como señala Bolívar (2002), finalizar con la realización de un informe a modo de reportaje periodístico. De modo que el investigador imprime su seña sobre los relatos que finalmente presenta, y aunque este hecho sea ineludible, si que se ha evitado en los relatos que aquí se presentan, una interpretación o subjetividad excesiva que desvirtúe en exceso el discurso y sentido originario otorgado por el informante. A este arte de buscar el punto óptimo entre lo narrado por el informante y los presentado por el investigador es a lo que Bolívar (2002) define como la búsqueda de un equilibrio, donde se eviten situaciones extremas, bien de centrarse completamente en el discurso del narrador, bien en un relato que eluda todos los matices del informante. En este sentido, se ha prestado especial cuidado y respeto a la interpretación y relato ofrecido.

Finalmente en el siguiente capítulo damos cuenta del informe cualitativo del caso. Presentamos la extensa gama de datos recabados en cada centro. Lo que ofrecemos, es el resultado de haberlas codificado, analizado e interpretado. Seguidamente se presentan las conclusiones que, a modo de consideraciones generales, ponen el punto y final al informe de la investigación.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez expuesta la metodología general del estudio sobre el PDC, en este capítulo se presentan los datos obtenidos a través de los instrumentos de recogida de información. Dada la amplitud de esos instrumentos, para facilitar la exposición se seguirá el mismo orden en el que se describieron en el capítulo anterior:

1. Comenzaremos por una breve descripción y contextualización del IES objeto de estudio para situar mejor el contexto en el que se desarrolla el trabajo y las particularidades del mismo.
2. A continuación se presentan los datos de los cuestionarios a través de un análisis descriptivo de las respuestas a los mismos. Se separan los datos obtenidos de los cuestionarios de los profesores y de los alumnos del PDC.
3. El grueso del capítulo se centra en la transcripción y el análisis de las entrevistas, empleando para ello distintas categorías y separando las entrevistas del equipo directivo, del equipo de orientación y de los profesores.
4. Finalmente se incluyen las 44 observaciones de aula recopiladas a lo largo de los cuatro cursos académicos en los que se desarrolla la investigación.

Para facilitar el análisis de los resultados, a la vez que se describen se van haciendo un análisis de los mismos intentando tanto darles sentido como relacionarlos con otros hallazgos obtenidos, de manera que la información se apoye y justifique de manera adecuada. Posteriormente, en el capítulo de conclusiones se relacionarán esos datos con los objetivos generales de la tesis.

1. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL IES OBJETO DE ESTUDIO

1.1. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO DEL IES LA ESPERANZA

El IES objeto de estudio, es un centro de carácter público situado en una zona urbana de la Región de Murcia. Concretamente se ubica en el extrarradio de uno de los núcleos urbanos más importantes, en un entorno de viviendas sociales que fueron construidas en una primera oleada sobre el año 1950. Originariamente los habitantes de la zona eran gente obrera de pocos recursos económicos y muchos de ellos de etnia gitana, pero paulatinamente el número de viviendas fue aumentando y el conglomerado social del barrio se vio modificado por la llegada de la inmigración, siendo ahora su configuración más compleja y heterogénea, aunque a lo largo de todo este tiempo la marginalidad ha castigado a la barriada. Se trata, por lo tanto, de un entorno socialmente desfavorecido.

La situación socioeconómica actual la podríamos caracterizar como una prevalencia del paro y de ocupaciones sin especialización, además de las actividades de economía sumergida. Las familias, especialmente las de etnia gitana, presentan un alto nivel de despreocupación por las cuestiones educativas. Esta actitud puede estar provocada por su bajo nivel estudios y la poca consideración social que educación les merece. En la zona también existen problemas de familias desestructuradas con dificultades económicas y sociales que se encuentran bajo la asistencia de los servicios sociales. Ante este panorama, hemos de decir que nos encontramos en un contexto donde conviven un universo de valores e identidades culturales diferentes.

1.2. ZONA DE ATRACCIÓN DEL CENTRO

El alumnado del que se nutre el IES no proviene en exclusividad del contexto anteriormente mencionado, sino que la zona de atracción del centro es bastante más extensa, también debido a la fuerte oferta de Formación Profesional. De este modo, podríamos contar con alumnado procedente de hasta once centros de primaria diferentes pertenecientes a pueblos cercanos.

1.3. DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO Y CIFRAS

La presente investigación comienza a desarrollarse en el curso académico 2006-2007 y se extiende hasta el curso 2010-2011. A continuación se incluyen los datos numéricos relativos a los distintos cursos académicos.

Tabla 1. Datos de los alumnos de ESO durante el tiempo de la investigación

CURSO	NIVEL	MATRICULADOS	PROMOCIONAN	REPITEN
06/07	1º ESO	131	95	42
	2º ESO	91	50	12
	3º ESO	55	31	9
	4º ESO	44	29	9
07/08	1º ESO	97	70	28
	2º ESO	109	68	18
	3º ESO	60	37	13
	4º ESO	33	20	7
08/09	1º ESO	77	54	26
	2º ESO	97	52	24
	3º ESO	81	57	22
	4º ESO	35	18	6

09/10	1º ESO	89	55	17
	2º ESO	73	50	23
	3º ESO	45	26	16
	4º ESO	40	28	5
10/11	1º ESO	94	60	30
	2º ESO	66	39	13
	3º ESO	38	25	10
	4º ESO	27	11	4

La composición del alumnado del centro se constituye con alumnado autóctono, de las barriadas limítrofes al centro como de entornos más lejanos. El centro recoge una amalgama cultural y racial, donde tienen una importante presencia los gitanos, el alumnado árabe y alumnado de Sudamérica. por ejemplo, en el curso 2006/2007, de los 131 alumnos en primero de la ESO, un total de 41 tienen diferente procedencia cultural: 14 son de origen marroquí catorce, 20 son de etnia gitana, y 9 sudamericanos. Algunos de ellos llegan al IES con problemas de asistencia, disciplina, y con vinculación con servicios sociales y cruz roja.

Los problemas de adaptación escolar entre los árabes y sudamericanos suele ser menor que entre los gitanos. Esto se debe a una cuestión cultural, donde los gitanos no valoran lo escolar, lo que contribuye a incrementar el problema de absentismo y abandono, este último más acuciante para las chicas gitanas, que en muchos casos abandonan antes de terminar la escolaridad obligatoria. Los árabes suelen presentar dificultades con la lengua, aunque los que vienen escolarizados desde la primaria, ya llegan al centro con un dominio del lenguaje. Suelen adaptarse bien y no presentan grandes problemas de asistencia.

Otro dato a tener en cuenta son los porcentajes de absentismo. En el curso académico 2009-2010 los datos de absentismo en la etapa de la ESO, alcanzaban los siguientes valores:

Tabla 2. Datos de absentismo

CURSO 2009-10	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
% ABSENTISMO	24%	21%	5,5%	2,75%

Como se puede apreciar por la distribución de los datos, el mayor problema de absentismo se posiciona en los dos primeros cursos de la ESO, descendiendo notablemente en el tercer y cuarto curso. Este hecho puede encontrar varias explicaciones. Podemos en primer lugar considerarlo como el efecto del seguimiento y control que el centro realiza, a través del profesor técnico de servicios a la comunidad y apoyados por el plan municipal de absentismo. Por otro lado, el que llegados los niveles superiores de la ESO, el alumnado que no se ha adaptado a sus requerimientos, se ha filtrado hacia otros programas y medidas. Finalmente, podría ocurrir que aquellos alumnos que presentaban situaciones de absentismo más acusadas, quizás hayan abandonado de forma anticipada, antes incluso de llegar al último curso de la escolaridad obligatoria.

1.4. DATOS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

El programa de diversificación curricular en el centro estudio de caso fue implantado en el año 1996. Por aquel entonces el programa tenía dos modalidades claramente diferenciadas: se podía optar por cursar el programa en un solo curso académico, o bien realizar el programa en dos años. En aquel curso 1996 y en algunos de los sucesivos se llegaron a tener dos grupos de segundo año de diversificación y un grupo de aquellos alumnos que harían el

programa en dos años. Actualmente sólo existe el programa de dos años, aunque excepcionalmente se incorpora a alumnos directamente al grupo de segundo año.

El PDC, al igual que ocurre con otro tipo de medidas de atención a la diversidad con las que cuenta el centro, surgió por la necesidad real presente en el alumnado, y fue diseñado y puesto en marcha por el equipo directivo, el profesorado de los departamentos implicados y el departamento de orientación. El trabajo se desarrolló en equipo y siempre considerando el diseño establecido y la normativa que se ofrecía al respecto. Con el paso del tiempo, el equipo de trabajo configurado, ha intentado en todo momento mejorar la oferta formativa, e introducir también innovaciones y mejoras en la propuesta didáctica.

La valoración que el programa de diversificación curricular merece en el centro, a juicio del orientador y la jefa de estudios, es muy positiva. Sin embargo, también llaman la atención sobre otro tipo de programas como el PCPI, que suelen considerarse como una formación de segunda categoría y no recibe la importancia que se merece. El PDC, es un programa que funciona bien y da buenos resultados, puesto que permite sacar adelante a alumnos que, de otro modo, tendrían muchas más dificultades para superar con éxito la etapa. Generalmente el alumnado que hace el programa de un año, suele titular en su totalidad. Es decir, aquel alumnado que se incorpora directamente del cuarto curso de la ESO al segundo año del Programa de diversificación curricular, obtiene mejores resultados que aquellos que siguen el programa durante sus dos años de duración.

Además el programa permite al alumnado el “reengancharse a la vida escolar” y la mayoría de los titulados prosiguen sus estudios en ciclos formativos de Grado Medio.

Tabla 3. Datos de la evolución del PDC

EVOLUCIÓN DATOS DEL PDC EN EL IES				
CURSO	1º DE DIVERSIFICACIÓN	2º DE DIVERSIFICACIÓN	Nº DE ALUMNOS TITULAN	% DE TITULACIÓN
2006-2007	9 alumnos matriculados	10 alumnos matriculados	9 titulan	90%
2007-2008	8 alumnos matriculados	13 alumnos matriculados	10 titulan	76%
2008-2009	14 alumnos matriculados	9 alumnos matriculados	4 titulan	44%
2009-2010	11 alumnos matriculados	15 alumnos matriculados	9 titulan	60%
2010-2011	11 alumnos matriculados	15 alumnos matriculados	9 titulan	60%

1.5. EL PROFESORADO DEL CENTRO

El profesorado del IES que se ocupa de la ESO y de todas las medidas de atención de a la diversidad, así como el equipo directivo y personal que integra el Departamento de Orientación, cuenta con una actitud y aptitud muy positivas de cara a la atención de las necesidades del alumnado. Es un profesorado con un fuerte compromiso por sacar lo máximo de sus alumnos y ofrecerles lo mejor. Fruto de su profesionalidad e implicación son la cantidad de proyectos en los que el centro está implicado y participa, entre los que destaca el amplio elenco de medidas, planes y programas de atención a la diversidad: plan PROA, apoyos y refuerzos, aulas taller, PCPI, Diversificación Curricular, etcétera, todas ellas organizadas desde la necesidad real que presenta el propio alumnado.

Del mismo modo, el profesorado ha tratado a lo largo de los años de mejorar tanto la oferta formativa, como las propuestas didácticas y pedagógicas, los materiales, la organización curricular y todos aquellos aspectos sobre los que se ha podido incidir de cara a la mejora del aprendizaje del alumnado.

El centro está a su vez abierto a la comunidad, y por las dificultades y necesidades del alumnado tienen coordinación con las entidades y organismos locales como la Cruz Roja, la política local, el Ayuntamiento, los Servicios Sociales, etc. Algunas de las problemáticas a las que el centro debe responder, están relacionadas con incorporación tardía al centro escolar, dificultades de aprendizaje, absentismo en mayor o menor grado, diversidad de costumbres y valores sobre los que el centro debe incidir como temas de higiene, de salud, de consumo, de tolerancia, etc.

1.6. FACILITACIÓN DEL PROCESO DE TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA

El profesorado del IES se queja de la evaluación laxa y superficial que se desarrolla en la etapa de Primaria, de manera que el alumnado va pasando de un ciclo a otro en la primaria con una valoración de “necesita mejorar en todo” y, al finalizar sexto, lo identifican como apto para pasar a la ESO. Sin embargo, se acumulan muchas las carencias de aprendizaje y retrasos en el aprendizaje como para superar la etapa de Educación Secundaria sin incidentes, repeticiones o sin derivación hacia programas que les permitan compensar la estela de retrasos en el aprendizaje que acumulan.

El IES procura recabar la máxima información posible del estudiante antes de que se produzca la transición. Para cumplir con dicho objetivo, el profesorado se desplaza a los centros de Primaria para darse a conocer a los futuros

alumnos. En este primer encuentro el profesorado les acerca el centro a los alumnos, mostrándoles fotos de sus profesores para que tengan un referente de a quién han de dirigirse una vez que lleguen al centro.

El IES prepara cuidadosamente la acogida, existiendo un proceso de recogida de información personalizada sobre cada alumno para conocer de antemano qué apoyos o ayudas va a requerir el alumno en función de su situación particular, y se elabora una tabla donde se recoge información personalizada de cada estudiante en cuanto a la edad, trayectoria de escolarización previa, repeticiones, necesidades de apoyo educativo, etnia, si tiene algún tipo de vinculación con los servicios sociales....etc. El contar con esa información previa también es de utilidad para el centro que tiene en cuenta las particularidades de sus alumnos a la hora de formar los grupos. De este modo, pueden prevenir el formar grupos donde se acumule todo el alumnado con dificultades y haga inviable la docencia en el mismo, perjudicando asimismo el aprendizaje de los alumnos. Esta información preliminar se completa una vez que el alumno llega al centro. Cuando el alumnado se incorpora al IES se le hace una evaluación cualitativa para completar la información existente y ajustar al máximo posible la respuesta pedagógica a las demandas del alumno.

1.7. RELACIONES CON EL CENTRO Y CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR

Pese a los intentos y la invitación constante por parte del centro a los familiares para participar en la vida del mismo, son escasas y puntuales las relaciones con los familiares. Muchas de las familias del centro muestran cierta despreocupación en relación a la educación de sus hijos, y presentan una falta de conciencia en lo que a su responsabilidad de cobertura económica y de participación en el centro respecta.

Por tanto, no hay una fuerte implicación familiar que apoye y sustente la labor escolar. Se podrían definir fundamentalmente dos patrones familiares: aquellas familias que valoran la educación y tienen expectativas positivas para sus hijos y aquellas otras de bajo nivel sociocultural y educativo con marcados estereotipos culturales que infravalora la acción escolar y no inculcan a sus hijos el sentido del esfuerzo para alcanzar el logro escolar.

2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE CUESTIONARIOS

2.1. CUESTIONARIOS PARA PROFESORES

2.1.1. Muestreo y caracterización de la muestra

La población objeto de estudio han sido los profesores del IES La Esperanza implicados en la docencia del programa de diversificación curricular. La muestra representa a la mayoría de los profesores que imparten clase en el PDC en el IES La Esperanza. Por tanto, se trata de una muestra de conveniencia que representa un caso de estudio concreto.

Respecto a la caracterización de la muestra, podemos resumirla en los siguientes aspectos:

- En relación con el sexo de los profesores el 60% son varones mientras el resto son mujeres.
- El 70% poseen una licenciatura, siendo el 80% funcionarios, y sólo un 10% atesoran la condición de catedráticos

- El 70 % lleva más de 10 años como docente en la ESO, estando el 50% ocupado en la docencia de las materias del PDC y el otro 50% en los distintos ámbitos.
- EL 70% lleva trabajando entre 1 y seis años en el programa, y tan solo el 10% ha ejercido sus funciones en el mismo durante más de nueve años.
- La adscripción al programa como docente se debió en un 40% de los casos a un concurso específico a la plaza, un 30% resultó de una decisión del centro por ajustes en los planes docentes, mientras el 20% fue por una opción propia.

2.1.2. Análisis de los cuestionarios

Una vez recopilada la información, se ha realizado un estudio descriptivo en forma de distribución de frecuencias, calculando la media y la desviación típica en las variables medidas mediante escalas Likert.

En este apartado se solicitó al profesorado del centro objeto de estudio y con docencia dentro del PDC, que expresaran su grado de acuerdo, según una escala Likert (desde 1, nada de acuerdo; hasta 5, muy de acuerdo). Para el análisis de los resultados del cuestionario, vamos a ir describiendo las valoraciones que ha ofrecido el profesorado en cada uno de los bloques de cuestiones en los que se estructuraba el cuestionario, configurando un total de seis apartados: (1) Opinión sobre el alumnado que asiste al programa; (2) formación diseñada y ofrecida por el PDC, (3) el PDC en la vida del centro: (4) apoyos, recursos y formación del profesorado que se ocupa de la docencia en el PDC; (5) valoración general del programa; y (6) priorización de las acciones que contribuirían a la mejora de la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje

Opinión sobre el alumnado que asiste al programa

En este primer apartado del cuestionario se pretendían obtener las opiniones del profesorado sobre las características de su alumnado del PDC, así como las causas que han podido originar que se encuentren derivados a un programa con las particularidades que definen y dan sentido al PDC (Tabla 4).

Tabla 4. Opinión del profesorado sobre el alumnado que asiste al PDC

Afirmaciones	A (%)	D (%)	Media	DT
Estos estudiantes son como la mayoría, sólo que a lo largo de su escolarización han encontrado dificultades que no se afrontaron debidamente y eso les ha llevado a donde están.	50	10	3,70	1,059
Son alumnos que tienen menos capacidades que las que se requieren para cursar el currículo ordinario de la ESO.	40	30	3,10	1,197
Son alumnos que tienen menos motivación, interés, hábitos de estudio, pero no menos capacidades que sus compañeros del aula ordinaria.	50	30	3,20	1,229
Son estudiantes que no van a lograr los aprendizajes básicos de la ESO, hagan lo que hagan los profesores y los centros.	20	60	2,20	1,476
Estos estudiantes obtendrían la titulación de la ESO sin tener que recurrir a programas o medidas extraordinarias, si en los cursos ordinarios se seleccionaran mejor los contenidos fundamentales y se utilizaran otras metodologías de enseñanza más adecuadas a sus necesidades.	30	70	2,40	1,430
En el tiempo que he trabajado en el PDC, he podido comprobar que los alumnos vuelven a interesarse más por el trabajo escolar y se implican más en lo que se hace en clase.	60	10	3,70	0,949
Lo que les falta a estos alumnos es un entorno social y familiar que les estimule a estudiar y que valore el trabajo escolar como es necesario.	60	10	3,70	0,949
Creo que los alumnos que asisten al PDC, pasan bastante del estudio, del trabajo académico que se exige en las aulas ordinarias de educación secundaria.	40	30	3,00	1,333

De la Tabla anterior se desprende que las afirmaciones con la que se muestran más de acuerdo los profesores, con un 60% de acuerdo, es que mediante el programa los alumnos vuelven a interesarse más por el trabajo y se implican más en clase, y que lo que les falta a estos alumnos es un entorno social y familiar que les estimule a estudiar y que valore el trabajo escolar (ambas cuestiones muestran una puntuación media de 3,70 y una desviación típica de 0.9). Con lo cual, el profesorado manifiesta que el PDC produce resultados muy positivos en el alumnado puesto que logra que alumnos con una larga trayectoria de dificultades y fracaso consigan reengancharse al sistema educativo y mostrar interés por sus estudios. Del mismo modo, el profesorado reconoce la importancia e influencia que tiene tanto el contexto social, como el apoyo familiar en los resultados escolares, reivindicando la ausencia de un contexto estimulante o de familias que apoyan la labor escolar en el caso del alumnado del PDC en el IES La Esperanza.

En cambio, la afirmación que presenta un mayor desacuerdo con un 70% es que los estudiantes habrían obtenido la ESO si se seleccionaran mejor los contenidos fundamentales y se utilizaran otras metodologías de enseñanza más adecuadas a sus necesidades. El profesorado del PDC no confía en que este alumnado pudiera haber conseguido titular de forma ordinaria en la ESO tan solo cambiando la metodología y haciendo una selección más cuidadosa de los contenidos curriculares. Bajo su punto de vista, esos dos cambios serían insuficientes para que este alumnado consiguiera titular, quizás por la imposibilidad de desarrollar una atención más personalizada en las clases ordinarias de la ESO con un alumnado muy diverso y masificado. Es cierto que el PDC además de un cambio en las metodologías de trabajo y de una cuidadosa selección curricular, presenta otras particularidades como son: menor número de alumnos por aula, selección de un perfil determinado de alumnos, menor número de profesores, clima de aula más cercano y protector, coordinación del profesorado, enseñanza más individualizada, globalización de materias, etc.

Las cuestiones donde existe un mayor nivel de incertidumbre, aunque presentan porcentajes de acuerdo algo mayores que los de desacuerdo, es que los alumnos del programa tienen menos capacidades que las que se requieren para cursar el currículo ordinario de la ESO y que pasan bastante del estudio y del trabajo académico que se exige en las aulas ordinarias de educación secundaria. Parecen existir opiniones discrepantes en relación a la capacidad del alumnado del PDC y su modo de afrontar las exigencias académicas. Por otro lado, la normativa del PDC recoge explícitamente que el programa es para aquellos alumnos que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje, lo que puede ser entendido por el profesorado como para alumnos “con menor capacidad”. Por otro lado, también sería comprensible que alumnos que llevan años descolgados del sistema (con una estela de repeticiones y diversas medidas de atención a la diversidad), muestren desinterés por el estudio y el trabajo académico a priori, pero que tras su paso por el PDC consiguen reengancharse al sistema.

Podríamos cerrar este primer apartado argumentando que el profesorado que imparte clase en PDC no presenta –en su mayoría– una visión eminentemente negativa y culpabilizadora del alumnado, sino que comprende que estos alumnos “son como el resto”, aunque es una realidad constatada su mayor dificultad en los aprendizajes, su falta de hábitos de estudio, su deteriorada motivación, etc., ocasionada por una atención indebida en etapas previas. Sin embargo, el profesorado tampoco pierde de vista, ni la influencia que ejercen sobre los alumnos los factores contextuales y familiares, ni la de los propios centros y profesores. Puesto que un 60% no comparte la idea de que “son estudiantes que no van a lograr los aprendizajes básicos de la ESO, hagan lo que hagan los profesores y centros”. Con lo cual, al negar esta afirmación, están reconociendo y entendiendo que lo que el alumnado llegue a aprender, estará mediatizado por la organización y funcionamiento del centro y por la labor del profesorado.

No obstante, aunque no se ha hecho un tratamiento diferenciado en función de la materia o ámbito que se imparte por el reducido número de sujetos, si queremos mencionar que la opinión del profesorado puede estar condicionada por la materia que imparten, además de por otros muchos factores. En la discusión general se retomará este aspecto en mayor extensión.

Formación diseñada y ofrecida por el PDC

En este apartado se sondeó la percepción del profesorado en relación con la operatividad y adecuación de la formación diseñada en el PDC, a las características del alumnado, mostrándose las opiniones obtenidas en la Tabla 5.

Tabla 5. Formación diseñada y ofrecida en el PDC

Afirmaciones	A (%)	D (%)	Media	DT
En el PDC se ha realizado una discusión a fondo y detenida sobre el tipo de contenidos, aprendizajes (objetivos), metodología, criterios y procedimientos de evaluación:				
A nivel de todo el centro	20	60	2,40	1,350
Con el profesorado del grupo de referencia	55,5	11,1	3,56	0,882
Sólo el profesorado directamente implicado va tomando las decisiones que considera oportunas	66,6	33,3	3,56	1,236
Al planificar, se dispuso de información adecuada sobre los niveles reales de aprendizaje del alumnado.	70	10	3,70	0,823
Los contenidos que se trabajan en el aula relacionan entre sí distintas asignaturas, de alguna forma están globalizados, incluyen proyectos de trabajo integrados.	50	30	3,30	1,337
Los contenidos y niveles básicos de exigencia del currículo ordinario se mantienen y lo que se procura cambiar, respecto al aula ordinaria, es la metodología y el apoyo personalizado.	70	30	3,60	1,174

Se han diseñado materiales didácticos específicos y adaptados a las necesidades y el nivel de aprendizaje del alumnado.	80	20	3,80	1,317
Las clases en el PDC incluyen una metodología didáctica más variada que las ordinarias, son más activas y más adecuadas al ritmo de cada estudiante.	90	0	4,20	0,632
El PDC propicia una relación social y personal más cercana entre el profesorado y los alumnos; se personaliza más la enseñanza y el aprendizaje.	90	10	4,20	1,229
En general, las relaciones de los alumnos entre sí son bastante buenas, y puede decirse que el clima de aula es positivo.	90	0	4,30	0,675
En las clases se tiene bastante en cuenta la realidad social, cultural y familiar del alumnado, y para ello se tratan, por ejemplo, temas de actualidad sobre los que se comparte informaciones y discusiones de la vida cotidiana.	80	10	3,80	0,789

Los grados de acuerdo respecto a las afirmaciones relacionadas con la formación diseñada y ofrecida en el programa muestran, en general, un nivel muy elevado de consenso. Así, las afirmaciones con un mayor grado de acuerdo (90% de acuerdo) son aquellas relativas a que el programa recoge una metodología más adecuada al estudiante, propicia una relación social y personal más cercana con el profesorado y favorece un clima positivo en el aula (medias de 4,20, 4,20 y 4,30, respectivamente). A continuación se sitúan dos afirmaciones que obtienen igualmente un elevado nivel de consenso (80% de acuerdo) como son que se han diseñado materiales didácticos específicos y adaptados al alumnado y se tiene bastante en cuenta la realidad social, cultural y familiar del alumnado compartiendo informaciones y discusiones sobre la vida cotidiana.

De las respuestas anteriores se desprende que el programa está siendo bien implementado y que responde a lo que se espera de él. De esta manera, el profesorado reconoce partir del nivel de competencia curricular de sus

alumnos, utilizar en el aula mayor número y variedad de recursos -habiéndose sido muchos diseñados específicamente para atender las necesidades del alumnado del PDC-, e intentan vincular los aprendizajes a la vida cotidiana de los alumnos, teniendo siempre en cuenta su realidad. También se destaca sobremanera el clima positivo y de cuidado que se favorece dentro del PDC, generándose una relación más personal y cercana entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado.

Por el contrario, una afirmación destaca por su importante nivel de desacuerdo, presentando los valores medios más reducidos de todo el bloque de preguntas. Esta afirmación hace referencia a que en el PDC se ha realizado, a nivel de todo el centro, una discusión a fondo y detenida sobre el tipo de contenidos, aprendizajes, metodología, criterios y procedimientos de evaluación (media de 2,40 y desviación típica de 1,35). Lo que está desenmascarando un aspecto sobre el que intervenir de cara a la mejora, y es que no ha habido una reflexión a nivel de centro sobre el diseño y desarrollo del PDC. Siendo este proceso de reflexión y decisión relegado a la individualidad del profesorado del PDC (66'6%), y a lo sumo, al trabajo conjunto entre el profesorado del PDC y de los grupos de referencia (55'5%), sin llegar a hacerse extensivo al centro.

Una segunda afirmación que también destacaría por el grado de desacuerdo mostrado por el profesorado, es aquella que afirma que los contenidos que se trabajan en el aula relacionan entre sí distintas asignaturas, de alguna forma están globalizados, e incluyen proyectos de trabajo integrados (media de 3,30 y desviación típica de 1,17). La respuesta a esta afirmación está poniendo en evidencia la escasez de interconexión de contenidos y proyectos conjuntos entre todas las materias y ámbitos. Con lo cual, aquí se encontraría otro punto susceptible de mejora en el desarrollo del PDC, en el sentido de invertir mayores esfuerzos en globalizar los aprendizajes e interconectar distintas materias y ámbitos.

El PDC en la vida del centro

En el siguiente Bloque de preguntas, se inquirió al profesorado para que reflejase sus opiniones acerca de la inserción del programa en la vida del centro. Las respuestas obtenidas se indican en la Tabla 6.

Tabla 6. Integración del PDC en la vida del centro

Afirmaciones	A (%)	D (%)	Medi a	DT
El PDC está bien integrado en la vida del centro, bien coordinado con las aulas ordinarias y con lo que en ellas hacen los demás profesores.	90	0	4,20	0,632
Los criterios para adscribir a los estudiantes al programa o medida han sido discutidos y consensuados en el Consejo Escolar y el Claustro.	60	10	3,80	1,317
En el Instituto se analiza el funcionamiento del PDC y se toman las decisiones pertinentes para el logro de los objetivos pretendidos.	50	0	3,90	0,994
En el Instituto existe el principio general de recurrir al PDC de forma extraordinaria, una vez que se han intentado sin éxito otras maneras de atender a la diversidad en el aula ordinaria.	77,7	0	4,22	0,833
La idea dominante en el centro es que los alumnos que terminan en el PDC no pueden ni quieren aplicarse al estudio.	30	30	2,80	1,398
En realidad, el PDC es algo relegado al Departamento de Orientación o a los profesores más directamente implicados.	50	20	3,30	1,160
Un sector del alumnado no logra adaptarse a unos centros y a un tipo de enseñanza que, por su parte, tampoco se adaptan a ellos.	44,4	11,1	3,44	0,882
La enseñanza de la ESO en su centro está bien coordinada entre los diversos cursos y materias, se ofrece una formación bien secuenciada, sin saltos o lagunas.	70	0	3,80	0,632
Desde el centro se mantiene una relación frecuente con las familias de los estudiantes con dificultades de aprendizaje	100	0	4,40	0,516

En las respuestas anteriores se puede observar como los porcentajes de acuerdo más elevados, con los mayores valores medios y menores desviaciones típicas, se derivan de cuatro afirmaciones que son: El programa está bien integrado y coordinado en la vida del centro; se recurre al mismo de forma extraordinaria una vez se han intentado sin éxito otras formas de atender a la diversidad; la enseñanza de la ESO en el centro está bien coordinada y la formación secuenciada; desde el centro se mantiene una relación frecuente con las familias de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

De estas cuatro afirmaciones en las que el profesorado muestra un alto grado de consenso, se desprende en primer lugar lo bien integrado y aceptado que es el PDC en la vida del IES, y el respaldo institucional con el que cuenta. Es un programa al que se le presta una esmerada atención desde el centro, por ello el profesorado manifiesta que el PDC está bien coordinado con los grupos ordinarios, y que se hace uso de él, exclusivamente, cuando se han agotado otras vías previas de atención a la diversidad, y las dificultades persisten. Con lo cual, en relación al ¿cuándo y cómo se deriva al alumnado hacia el PDC? podríamos decir que en el IES La Esperanza, se hace un uso apropiado (siguiendo lo que marca la normativa) y justo del programa en el momento en que se considera la vía más apropiada para atender al alumnado, y tras haber puesto en marcha otras medidas previamente. Finalmente, todo el profesorado encuestado manifiesta que el centro mantiene relaciones frecuentes con las familias del alumnado con dificultades de aprendizaje, sin embargo, el análisis de las entrevistas en profundidad nos ofrecerá una información más detallada, donde se constata que ciertamente el centro y sus profesores tratan de estar vinculados a las familias, pero la respuesta familiar aún deja que desear.

La afirmación en la que existe un mayor grado de incertidumbre con un porcentaje de acuerdo y desacuerdo igual (30%) es que los alumnos que terminan en el programa no pueden ni quieren aplicarse en el estudio, a su vez

este ítem muestra la media más baja y la mayor desviación típica del conjunto de cuestiones pertenecientes a este bloque de preguntas. Como se puede apreciar, el profesorado manifiesta una opinión diversa en relación a los argumentos explicativos que aducen para justificar las razones que han llevado al alumnado a cursar un PDC. Con lo que nos encontramos con profesores que están de acuerdo en aceptar que la razón por la que el alumnado ha sido derivado a un PDC, es porque el alumnado no puede, ni quiere aplicarse al estudio, estando otro grupo de profesores en contra de esta razón y con lo cual entendiendo, que han sido otros los motivos que han provocado la derivación del alumnado hacia el PDC. En esta última línea argumental, quizás se sitúan aquellos profesores que con un 44.4% han asumido la afirmación de que “existe un sector del alumnado que no logra adaptarse a los centros y su enseñanza, y que tampoco los centros se adaptan a ellos”. En este desajuste entre centro y alumnos, podríamos tener otra de las razones explicativas al por qué determinados alumnos terminan cursando un PDC.

Como se aprecia de este análisis, y como también se exponía en el apartado teórico de este trabajo, las razones por las que justificar tanto las dificultades escolares, como la derivación hacia programas especiales, oscilan entre aquellos que culpabilizan al alumno principalmente, y aquellos otros que entienden que además de las propiamente vinculadas al alumnado, entienden que existen otras muchas razones. Así se podría hablar de un desajuste, entre el funcionamiento de los centros y las necesidades de los estudiantes.

A continuación, con un 20% de desacuerdo y la segunda menor media (3,30) se sitúa la afirmación referente a que el programa es algo relegado al Departamento de Orientación o a los profesores más implicados. Con lo cual, la respuesta a esta afirmación estaría reivindicando también la necesidad de mayor implicación en el PDC a nivel de todo el centro, que no solo lo relegue al departamento de orientación y a los profesores implicados en su docencia.

Apoyos, recursos y formación del profesorado que se ocupa de la docencia en el PDC

El conjunto de cuestiones, que conforman el siguiente Bloque y cuyos resultados se presentan en la Tabla 7, tratan de analizar las percepciones del profesorado en relación con el apoyo y recursos con que cuenta el programa, además de la formación continua de los docentes.

Tabla 7. Apoyos, recursos y formación del profesorado

Afirmaciones	A (%)	D (%)	Media	DT
En su centro se dispone de los recursos suficientes (materiales didácticos, aulas y horarios adecuados) para trabajar con el alumnado al que Vd. enseña.	90	0	4,40	0,699
Antes de de empezar a enseñar en el programa o medida en cuestión, Vd. recibió alguna formación en relación con la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con dificultades de aprendizaje escolar.	10	70	2,00	1,333
Mientras ha estado enseñando en el programa o medida, ha tenido la oportunidad de realizar diversas actividades de formación para plantear mejor la atención a alumnos con dificultades.	10	60	2,10	1,101
Ha tenido la ocasión de formarse participando en algún grupo de trabajo en el centro o entre centros, con profesionales que también enseñan a alumnos con dificultades escolares, elaborando materiales adaptados, programaciones y estrategias de trabajo	20	70	2,40	1,265
En realidad, ha tenido que ir aprendiendo sobre la marcha, desde la práctica, a título individual.	88,80	0,00	4,33	0,707
En particular, el trabajo con el Orientador/a de su centro, o en su caso con la Jefatura de Estudios, le ha supuesto un estímulo y apoyo pedagógico bastante importante y valioso para trabajar con los estudiantes con dificultades.	70	20	4,00	1,247
Como profesor/a que trabaja en el programa o medida en que lo está haciendo, Vd. se siente bien valorado, reconocido y apoyado.	70	10	3,70	1,160
La administración educativa es sensible a la mayor dificultad que comporta la enseñanza al alumnado con el que Vd. trabaja.	10	60	2,20	1,033

A diferencia de los bloques anteriores, donde se producía en ciertos ítems situaciones de incertidumbre, es decir, el consenso entre el profesorado no era patente, en este bloque temático el nivel de acuerdo o desacuerdo es muy elevado en todos los ítems. Así, las afirmaciones que muestran un mayor grado de acuerdo, con porcentajes entre el 70% y el 90%, son que el centro dispone de los recursos suficientes para trabajar con el alumnado; el profesorado se ha tenido que formar sobre la marcha desde la práctica a título individual; el trabajo con el orientador o la jefatura de estudios le ha supuesto un estímulo y apoyo pedagógico bastante importante y valioso; y como profesor que trabaja en el programa se siente reconocido y apoyado por el centro y los demás docentes. Estas mismas ideas son corroboradas en el análisis de las entrevistas en profundidad.

Estas altas valoraciones y consenso en torno a las afirmaciones precedentes, vuelven a reincidir sobre la imagen de que el PDC en este centro, lejos de considerarse un programa marginal, es un programa al que se presta cuidado y está bien considerado y valorado por todos. De ahí que esté bien dotado de recursos y que la jefatura de estudios y el departamento de Orientación respalden férreamente el desarrollo del mismo. Sin embargo se encuentra una carencia importante en lo que a la formación continua respecta, y casi un 90% manifiesta haber aprendido de forma autónoma e individual sobre la marcha.

En cambio las cuestiones que muestran un mayor desacuerdo, entre el 60% y el 70% de los entrevistados se han situado en las posiciones 1 y 2 de la escala Likert, es que el profesorado haya recibido, antes de empezar en el programa, alguna formación en relación con la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; mientras ha estado enseñando en el programa o medida haya tenido la oportunidad de realizar diversas actividades de formación para mejorar el desempeño docente; haya tenido la ocasión de formarse con profesionales que también enseñan alumnos con dificultades, elaborando

materiales adaptados, programaciones y estrategias de trabajo en el aula; la administración educativa sea sensible a la mayor dificultad que comporta la enseñanza del alumnado con dificultades de aprendizaje. Con lo cual, la valoración del profesorado tanto de su formación inicial como continua en relación a los alumnos con dificultades de aprendizaje, ha sido en la mayoría de los casos muy deficiente o nula. De la misma manera, también han sido escasas las oportunidades de trabajar en colaboración con compañeros de otros centros o profesionales para elaborar material y reflexionar sobre el alumnado con dificultades de aprendizajes y la atención a la diversidad. Podemos concluir entonces, con que un aspecto a mejorar con carácter prioritario sería la oferta formativa del profesorado, tanto en su etapa inicial, como a lo largo de su desarrollo profesional.

Antes de cerrar este bloque, debemos también prestar atención a la afirmación vinculada a la sensibilidad de la administración respecto a la dificultad que comporta el trabajo con determinado colectivo de alumnos. El profesorado manifiesta que la administración no es sensible a las dificultades que comporta el trabajo con determinado perfil de alumnos, y quizás haya que hacer una llamada de atención al respecto, porque evidentemente la realidad y las necesidades del alumnado del IES La Esperanza, puede discrepar mucho de los alumnado de otros IES ubicados en otros entornos y con alumnado de otras características socioeconómicas.

Valoración general del programa

Respecto a la valoración del PDC por parte de los profesores del IES La Esperanza, en la Tabla 8 se aprecian los porcentajes de acuerdo y desacuerdo, así como la media y desviación típica.

Tabla 8. Valoración general del profesorado del PDC sobre el programa

Afirmaciones	A (%)	D (%)	Medi a	DT
El PDC le parece un programa del todo necesario y efectivo para que el alumnado que atiende:				
Llegue a titularse en la ESO aprendiendo lo necesario.	80	0	4,20	0,789
Logre una formación de base que les permita seguir estudiando.	90	0	4,30	0,675
Logre una formación que les permita transitar al mundo del trabajo.	90	0	4,30	0,675
Vayan superando las dificultades que les impiden aprobar el curso correspondiente.	66,6	11,1	4,00	1,118
Para trabajar con los alumnos que tienen dificultades, es conveniente separarlos del grupo regular de clase.	90	0	4,20	0,632
Los resultados del aprendizaje que se están consiguiendo con el programa o medida son bastante satisfactorios.	50	0	3,70	0,823
Con el PDC, se consigue volver a enganchar en el estudio a la mayoría de los alumnos a los que se atiende, restablecer su interés y mejorar sus hábitos de trabajo.	30	10	3,40	0,966
Sirven para mejorar la propia imagen académica y personal de los alumnos, restableciendo de ese modo una autoestima un tanto deteriorada con la que entran en el programa o medida.	100	0	4,20	0,422
En el PDC, lo que se hace es rebajar mucho el nivel y por eso los estudiantes aprueban, promocionan o se gradúan.	30	30	2,70	1,252
Una función importante de este tipo de programas es la de descongestionar el aula regular, de modo que los estudiantes más capaces y motivados puedan seguir el ritmo ordinario de los aprendizajes de la etapa.	40	40	2,40	1,430

El nivel de consenso para las cuestiones planteadas sobre la valoración del programa es en general muy elevado. Así el profesorado manifiesta (en un 80%) que el PDC es necesario y efectivo para que el alumnado pueda titular en la ESO habiendo asimilado los aprendizajes necesarios y logre una base formativa que le posibilite seguir estudiando o bien transitar al mundo laboral (en un 90%). Sigue siendo igualmente elevada la media (4) de aquella afirmación que considera útil el PDC para que el alumnado vaya superando las dificultades que le impiden aprobar el curso. De lo que se desprende la imagen generalizada por parte del profesorado implicado de la utilidad y necesidad del PDC. Esta misma valoración positiva sobre la utilidad del PDC es constatada en las entrevistas en profundidad.

Llama especialmente la atención la fuerte convicción del profesorado en relación a la necesidad de separar a los alumnos que tienen dificultades, de su grupo clase, para ofrecerles la atención que precisan. Esta afirmación del 90% del profesorado choca frontalmente con la opinión de muchos autores que se manifiestan en contra de la separación del alumnado porque los resultados de su investigación demuestra que el separar a los alumnos (streaming) reporta más perjuicios que beneficios (Meter autores).

Otra cuestión sobre la que el profesorado está plenamente de acuerdo, al 100%, es sobre los beneficios indiscutibles que el PDC ejerce sobre la imagen académica y personal de los alumnos. No les cabe duda alguna de que el PDC ayuda al alumnado a reestablecer la deteriora autoestima con la que llegaron al programa. Este hecho también se constata en la información ofrecida por el propio alumnado y por las entrevistas en profanidad del profesorado.

Vamos ahora a prestar atención a las afirmaciones que presentan un importante grado de incertidumbre, donde se producen, por tanto, niveles de acuerdo y desacuerdo muy similares o porcentajes elevados en la posición

intermedia de la escala Likert (puntuación 3). En este sentido, respecto a la afirmación una función importante del programa es descongestionar el aula regular de modo que los estudiantes más capaces y motivados puedan seguir el ritmo ordinario de aprendizaje, acontece una situación de posiciones encontradas con un 40% de los sujetos emplazados tanto en las posiciones de acuerdo como en las de desacuerdo. Al igual que el caso anterior, se produce una situación de nulo consenso, con un 30% tanto de acuerdo como de desacuerdo, en la afirmación sobre que en el programa o medida lo que se hace es rebajar mucho el nivel y por eso los estudiantes aprueban, promocionan o se gradúan. Quizás en esta opinión, como ya hemos comentado en otras ocasiones, ejerza cierto grado de influencia la materia o ámbito que se imparta, ya que no todos los ámbitos y materias implican el mismo grado de dificultad para el alumnado, y por lo tanto los niveles se verán o no rebajados en función de la misma. Aunque por lo general, si contrastamos esta respuesta con la información derivada del análisis de las entrevistas, se desprende una idea bastante generalizada de la bajada de niveles en el PDC con respecto a los grupos ordinarios.

Aunque de forma menos intensa que en los ítem anteriores, también se produce cierto nivel de incertidumbre, en aquellas cuestiones donde un porcentaje importante del profesorado elige la posición central de la escala lo que no indica una tendencia o postura definida. Tal es el caso de afirmaciones como los resultados del aprendizaje que se están consiguiendo con el programa o medida son bastante satisfactorios. En esta afirmación a pesar de existir un 50% de sujetos posicionados en el acuerdo, existe otro 50% que elige el valor central de la escala Likert. Quizás este valor pueda significar que aunque los resultados que se consiguen son positivos, aún podrían ser mejores y conseguir recuperar a todo el alumnado. Asimismo, respecto a la afirmación referida a que con estos programas o medidas se consigue volver a enganchar en el estudio a la mayoría de los alumnos a los que se atiende, restablecer su

interés y mejorar sus hábitos de trabajo, se produce un bajo nivel de acuerdo (30%), situándose un grupo mayoritario, el 60%, en la posición intermedia de la escala y, por tanto, mostrando su incertidumbre en relación con la cuestión planteada. Del mismo modo, la razón pueda ser la antes esgrimida. La afirmación contempla la frase: “a la mayoría”, y realmente no son siempre una mayoría los que consiguen reengancharse al sistema educativo y recuperar el interés perdido hace años. Si comparamos este ítem, con el discutido en el punto 2.2.1, donde en términos generales se afirmaba: En el tiempo que he trabajado en este programa o medida, he podido comprobar que los alumnos vuelven a interesarse más por el trabajo escolar y se implican más en lo que se hace en clase, se aprecia la diferencia de puntuación ya que un 60% estaba de acuerdo con esta afirmación y tan solo un 10% en desacuerdo, quedando la media establecida en un 3.70.

Priorización de las acciones que contribuirían a la mejora de la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje

Para concluir el cuestionario se solicitó al profesorado que ordenase la propuestas enumeradas en la Tabla 9 (siguiente página) en función de su importancia para atender adecuadamente en los Institutos a los alumnos con dificultades de aprendizaje y retraso escolar. Los ítems se ordenaron de 1 a 8, indicando el 1 la opción más importante y decisiva.

Del análisis descriptivo de la Tabla se desprende que la estrategia elegida con una mayor frecuencia como la más importante para atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje y retraso escolar es replantear a fondo el currículo y la metodología de la enseñanza de la ESO. Con lo cual, el profesorado es consciente de la importancia de una buena selección curricular y del cambio metodológico para mejorar el rendimiento del alumnado con dificultades de aprendizaje.

Tabla 9. Prorización de acciones para la mejora

Orden	V1 (%)	V2 (%)	V3 (%)	V4 (%)	V5 (%)	V6 (%)	V7	V8 (%)
1	10	20	40	0	0	20	10	0
2	10	30	10	0	0	10	40	0
3	0	20	20	20	20	10	10	0
4	40	20	10	0	10	20	0	0
5	20	10	10	20	0	20	10	10
6	10	0	10	20	20	20	10	10
7	10	0	0	30	40	0	0	20
8	0	0	0	10	10	0	20	60

V1: Trabajar mucho más con sus familias y entorno

V2: Prestar más atención a la coordinación entre la educación primaria y la secundaria obligatoria

V3: Replantear a fondo el currículo y la metodología de la enseñanza de la ESO

V4: Mejorar el funcionamiento de los centros y departamentos

V5: Atender mejor a la formación del profesorado para atender a la diversidad del alumnado con más dificultades

V6: Medios, recursos, mejora de la ratio por aula

V7: Hacer más selectivo el pase de educación primaria a la secundaria obligatoria

V8: Establecer relaciones y alianzas entre los centros, otros agentes y servicios sociales y municipales

En el segundo lugar de importancia se situaría hacer más selectivo el pase de educación primaria a la secundaria obligatoria, lo que estaría redundando en la idea que habitualmente plantea el profesorado de secundaria cuando manifiesta que el alumnado a veces llega a la secundaria con muy pocos aprendizajes asimilados desde la primaria. El tercer lugar de entre los factores más importantes destacados por el profesorado se encontraría el prestar más atención a la coordinación entre la educación primaria y la secundaria obligatoria. En general, estos tres aspectos fueron seleccionados como

prioritarios, es decir en las tres primeras posiciones del ranking, por un número de profesores que se situaba entre un 60% y un 70% de la muestra.

Por el contrario, la estrategia elegida, con una mayor frecuencia, como la menos importante para atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje y retraso escolar es establecer relaciones y alianzas entre los centros, otros agentes y servicios sociales y municipales. Estrategia ésta, que por muchos autores es señalada como un electo básico para el trabajo con alumnado en riesgo (meter autores). En el penúltimo lugar de importancia se situaría atender mejor a la formación del profesorado para atender a la diversidad del alumnado con más dificultades, aspecto este totalmente contradictorio a lo que se desprende de la investigación y del marco teórico de este trabajo, donde la formación y la enseñanza de calidad ocupan un lugar central en la mejora de los aprendizajes y resultados educativos de los alumnos. Con lo cual se aprecia que dos de las estrategias cruciales señaladas en la literatura (meter autores para la lucha contra el fracaso escolar y el la búsqueda del éxito en el trabajo con el alumnado en riesgo, son infravaloradas por el profesorado que se encuentra en la práctica.

2.2. CUESTIONARIOS PARA ALUMNOS

2.2.1. Muestreo y caracterización de la muestra

La muestra seleccionada para nuestro estudio de caso, ha estado conformada por los alumnos que han cursado diversificación curricular en el IES La Esperanza a lo largo de los cursos académicos comprendidos entre el 2006-2007 y el 2010- 2011. Los cuestionarios recogidos han sido un total de 46. Aunque preliminarmente pueda pensarse que es una muestra relativamente pequeña, no podemos perder de vista que el máximo número de alumnos por

aula es de 15 (no llegando a cubrir el máximo en muchos de los cursos académicos), y que solo pueden ser encuestados una vez a lo largo de los dos años de duración del programa. De esos 46 alumnos que completan el cuestionario, 24 son de primero de diversificación y 22 de segundo curso.

En relación a la caracterización de la muestra, de nuevo podemos resumirla en los aspectos que figuran a continuación:

- El 67,4% de los alumnos son varones mientras el 32,6% son mujeres.
- La edad del alumnado se sitúa en la franja entre los 15 y 18 años en función del curso al que pertenecen y de los años repetidos. Así, el 6,5% tiene 15 años, el 41,3% tiene 16 años, otro 41,3% tiene 17 años y el 10,9% restante tiene 18 años.
- El 100% del alumnado manifiesta haber repetido, siendo la distribución de repeticiones entre las etapas de educación primaria y secundaria la siguiente: un 10,9% manifiesta haber repetido solo en la etapa de educación primaria, un 43,5% ha repetido tan solo en la etapa de educación secundaria y finalmente un 45,6 % ha repetido en ambas etapas.
- Respecto a la situación laboral de los progenitores, el 20,9% de los padres se encuentra en situación de desempleo, ascendiendo dicho porcentaje hasta el 60% para el caso de las madres.
- Generalmente, las profesiones que desempeñan los padres suelen corresponderse con puestos de baja cualificación pertenecientes a los sectores construcción, agricultura y hostelería. Mientras que las madres son, en su mayor parte, amas de casa y aquellas que trabajan desempeñan tareas de limpieza.

2.2.2. Análisis de los cuestionarios

Una vez recopilada la información, se ha realizado un estudio descriptivo en forma de distribución de frecuencias, calculando la media y la desviación típica en las variables de carácter ordinal y escalar. Además, se ha analizado la existencia de diferencias significativas en aquellas preguntas que versan sobre la percepción de la utilidad del programa, en función de dos variables: en primer lugar, el curso al que pertenece el alumno, diferenciando entre los alumnos que pertenecen al primer curso del programa y los que forman parte del segundo; en segundo lugar, por sexo siendo las categorías analizadas hombre y mujer. Para hallar estas diferencias inter-grupos, una vez contrastada la ausencia de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se utilizó el test no paramétrico de Mann-Whitney.

Valoración del programa y de las actividades realizadas

En lo concerniente al programa de diversificación curricular, el 100% del alumnado manifiesta que el programa le está ayudando a aprender mejor, donde el 84,8% percibe que el programa les ayuda bastante o mucho más que la clase ordinaria. Sin embargo, cuando la percepción atañe a sí en el programa el alumnado se siente más interesado por el estudio, aunque del mismo modo el 100% del alumnado manifiesta sentirse más interesado por estudiar, únicamente el 63,1% declara sentirse bastante o mucho más interesado, siendo un 37% es que siente que su interés solo se ha incrementado “algo”.

Como se puede observar, el porcentaje relativo a la mejor adecuación del PDC en relación con la clase ordinaria ha descendido hasta un 63,1% cuando la percepción se refiere al aumento de interés en el estudio en un grado elevado. Por lo tanto aunque una gran mayoría (84,8%), reconoce que el programa de diversificación curricular les ayuda a aprender mucho mejor y más que las clases ordinarias de la ESO, parece resistirse un 37% que tan solo consigue motivarse o interesarse “algo más” por el estudio, aún dentro del PDC.

No obstante, el 51,1% y 42,2% del alumnado percibe que los temas de clase y las tareas que tienen que hacer en el programa son o bien algo más fáciles o bien bastante y mucho más fáciles de entender y hacer que antes, respectivamente. En cambio, cuando se indaga sobre cómo dichos cambios en los temas de clase y tareas incentivan el interés del alumnado, un 17,8% percibe que son igual de aburridas que en los cursos ordinarios de la ESO, un 37,8% piensa que son algo menos aburridas, un 44,4% que son bastante más interesantes, sin que ninguno de los encuestados piense que son mucho más interesantes.

Con lo cual, en opinión del alumnado, en el PDC se facilita el aprendizaje a través de tareas más sencillas, pero aún quedaría trabajo por hacer de cara a incrementar el interés y la motivación hacia el aprendizaje de un sector importante del alumnado, que sigue sintiendo que las clases son aburridas y escaso su interés por estudio. No se puede perder de vista que el currículum que se implementa en el PDC es el mismo que el que se trabaja en los cursos ordinarios de la ESO, sin embargo, se debe procurar que la metodología y las actividades sean más atractivas y variadas para despertar el interés del alumnado y motivarlo por las tareas escolares. Quizás además del cambio en las actividades y metodologías, se precise de una revisión curricular a fondo para poder llegar a despertar el interés por aprender en estos alumnos.

La tabla 10 recoge los datos anteriormente comentados y relativos a la labor del profesorado del PDC y las tareas escolares, agrupando los porcentajes de respuesta bajo las letras I (igual que antes), A (algo más), y M (englobaría las respuestas de bastante y mucho más que antes). Para entender el valor de las medias hay que tener en cuenta que el valor 1 significa igual que antes, 2 algo más que antes, 3 bastante más y 4 mucho más.

Tabla 10: Valoración del alumnado respecto al profesorado del PDC y las tareas

Afirmaciones	I (%)	A (%)	M (%)	Medi a	DT
El PDC en el que estás este curso te ayuda a aprender mejor que en las clases de la ESO: no te ayuda, te ayuda algo más, bastante o mucho más.	0	15,2	84,8	3,11	0,64
Desde que estoy en el PDC me siento igual de poco interesado por estudiar que antes, algo más interesado, bastante más interesado o mucho más interesado.	0	37,0	63,1	2,83	0,73
Los temas de las clases y tareas dentro del PDC me parecen igual de difíciles que antes, algo más fáciles, bastante más fáciles o mucho más fáciles que antes.	6,7	51,1	42,2	2,49	0,81
Los temas y las tareas que haces ahora te parecen igual de aburridas que en la ESO o algo menos o bastante más o mucho más interesantes.	17,8	37,8	44,4	2,27	0,75
Te parece que el profesorado que te da clase en PDC explica: igual que los demás profesores, algo mejor, bastante mejor o mucho mejor.	21,7	26,1	52,2	2,50	1,04
El profesorado del PDC te presta igual de atención y ayuda que en las otras clases de la ESO, algo más, bastante más o mucho más.	11,1	24,4	64,4	2,78	0,95
Tus relaciones con el profesorado son iguales que antes, algo mejores, bastante mejores o mucho mejores.	24,4	26,7	48,9	2,40	1,03

Por otra parte, y en relación a las tareas escolares y deberes que declaran hacer los alumnos con un 22,4%, 19,9% y 13,7% son, respectivamente, entender los temas, hacer ejercicios para aplicar lo aprendido y trabajar con los compañeros de forma cooperativa. Entre las respuestas con un menor porcentaje, se encuentran escuchar y aprender de memoria los temas (4,3%), hablar y discutir sobre temas de actualidad (4,35) y razonar, pensar y resolver problemas, temas y situaciones de la vida general. De lo que se desprende que

las actividades se están enfocando acertadamente hacia (7,45%) la comprensión de los contenidos, la aplicación de los mismos y el trabajo cooperativo, relegando las tareas memorísticas. Sin embargo, aún habría que incidir más sobre aquellas actividades que vinculen los aprendizajes a la vida del alumno para dotarles de mayor sentido y realismo, la resolución de problemas y el razonamiento. En la siguiente tabla 11 se presentan aquellas actividades que el alumnado manifestó que desarrollaban con mayor frecuencia en el PDC. Los resultados se presentan ordenados desde aquellas actividades que desarrollan en mayor proporción hasta aquellas otras que se desarrollan en menor grado y frecuencia.

Tabla 11. Actividades que se desarrollan en el PDC con mayor frecuencia.

Actividades	%
Sobre todo hay que entender los temas.	22,36
Hacer ejercicios para aplicar lo que aprendemos.	19,88
Trabajar con los compañeros, ayudándonos unos a otros.	13,66
Elaborar trabajos por escrito y exponerlos en clase.	9,94
Realizar actividades de tipo práctico.	9,94
Hablar ante la clase explicando cosas.	8,07
Razonar, pensar y resolver problemas, temas y situaciones de la vida	7,45
Hablar y discutir sobre temas de actualidad.	4,35
Estudiar y aprender de memoria los temas.	4,35

Valoración del profesorado

Respecto a la opinión del alumnado en relación al desempeño docente del profesorado del PDC se encuentran opiniones divergentes. Así, aproximadamente la mitad del alumnado (52,2%) destaca que el profesorado

del PDC explica bastante o mucho mejor que el resto; mientras la otra mitad (47,8%) declaran que explican igual (21,7%) que los demás profesores de la ESO o a lo sumo algo mejor (26,1%). Quizás en este ítem deberíamos haber diferenciado entre los profesores de ámbito y los de las materias que se comparten con la ESO, ya que probablemente en las clases que comparten con los grupos de la ESO, desarrollen la misma metodología de la ESO y no la que define al PDC. No obstante, la mayoría (64,4%) percibe que los profesores del programa prestan al alumno entre bastante y mucha más atención y ayuda, un 24,4% manifiestan que les prestan algo más de ayuda y atención, siendo un exiguo 11,1% los que sienten que le prestan la misma atención que en una clase ordinaria de la ESO. Por lo tanto, aunque parecen existir entre el alumnado opiniones diversas en relación al grado de mejoraría en el desempeño de los profesores, se releva, por una gran mayoría de alumnos, como un punto fuerte del PDC la mayor ayuda y atención que presta el profesorado, así como su mayor destreza para explicar, ya que tan solo un exiguo 21,7% manifiesta que el profesorado del PDC explica igual que el de la ESO.

Finalmente, respecto a las relaciones con el profesorado, algo menos de la mitad del alumnado (48,9%) percibe que éstas son bastante o mucho mejores, percibiéndolas el 26,7% algo mejores y tan solo un 24,4% las consideran iguales. Con lo cual en los grupos de PDC y en opinión de la mayoría del alumnado (75,6%) se experimenta una mejoría en las relaciones que se entablan entre profesores y alumnos. Este factor es también resaltado en los datos recogidos a través de las historias de vida y las entrevistas, donde se muestra un alto grado de acuerdo en destacar las relaciones positiva y el clima “casi familiar” que se genera en los grupos del PDC.

Opinión del alumnado en relación al desarrollo del programa

En los siguientes ítems, se volvió a emplear un formato tipo Likert, con una escala que avanzaba desde 1 (nada de acuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo). En la tabla 12 se ofrecen las respuestas del alumnado del PDC pertenecientes al segundo bloque de preguntas relativas al trabajo del profesorado, los aprendizajes y la autovaloración del propio alumnado del PDC, así como la media y la desviación típica. Los resultados se muestran siguiendo el siguiente orden: en primer lugar y bajo la denominación de “D” se presentan las respuestas que muestran desacuerdo, bajo la denominación de “A” se presentan las respuestas que muestran algo de acuerdo y finalmente bajo la denominación de “M” se presentan aquellas respuestas que muestran bastante y mucho acuerdo.

Tabla 12. Valoración del profesorado, de los aprendizajes y autopercepción del alumnado de PDC

Afirmaciones	D (%)	A (%)	M (%)	Media	dt
El profesorado del PDC te ayuda cuando tienes dificultades en entender algo, resolver un problema, hacer una actividad o un ejercicio.	0,0	23,9	76,1	3,96	0,842
Si en las otras clases hubieras tenido el apoyo y la atención que ahora se te ofrece, podrías haber ido aprobando sin mayores problemas.	13,0	39,1	47,8	3,26	1,273
Lo que tienes que estudiar y aprender, le encuentras más sentido, más interés.	2,2	56,5	41,3	3,26	0,855
Ahora te sientes mejor como estudiante, te sientes más capaz de aprender.	0,0	34,8	65,2	3,80	0,910
Nunca le has visto mucho sentido a lo que se enseña y exige en la ESO.	40,9	47,7	11,4	2,18	1,147

Una de las afirmaciones respecto a la que los alumnos muestran un mayor grado de acuerdo llegando al 100% (sin existir ningún alumno en desacuerdo), del cual un 76,1% se refiere a mucho acuerdo, es en relación a que el profesorado del PDC ayuda al alumno cuando tiene dificultades en el proceso de aprendizaje, mostrando una puntuación media de 3,96; y puede que, derivado de ello, el 100% del alumnado (un 65,2% en grado muy elevado) perciba que se siente mejor como estudiante y más capaz de aprender (media de 3,80). En este sentido vemos que el profesorado dentro del PDC es más sensible a las necesidades del alumnado y ofrece una atención más personalizada a sus alumnos, prestándoles siempre soporte y ayuda ante sus dificultades. Del mismo modo, a través del PDC la totalidad del alumnado manifiesta reestablecer y mejorar su autoconcepto académico lo que se traduce en sentimientos de mayor capacidad hacia el aprendizaje y una mejor autovaloración como estudiantes.

En cambio, el consenso disminuye hasta el 47,8%, presentando la mayor desviación típica de los ítems mostrados en la tabla, cuando se afirma que de haber tenido en las otras clases el mismo apoyo y atención que se ofrece en PDC, el alumno hubiese aprobado sin mayores problemas. Esta desconfianza mostrada por un 13% que está en desacuerdo con la afirmación y un 39,1% que muestra duda respecto a que si en las aulas ordinarias hubieran tenido el mismo apoyo que en PDC habrían aprobado, puede radicar en que el profesorado no es la única de las ventajas y beneficios que se les brinda en el PDC, y el alumnado considera que tan solo con el apoyo del profesorado no sería suficiente para poder aprobar el curso en las aulas ordinaria. A esta explicación, se podría sumar además la escasa confianza que el alumnado presenta sobre sus propias capacidades de aprendizaje, que les hace pensar que en las vías ordinarias (donde antes se han visto fracasar) tan solo con un mayor apoyo del profesorado, no podrían aprobar.

Un porcentaje de acuerdo similar en su grado de bastante y mucho (41,3%) encontramos respecto a la afirmación relativa a que lo que tiene que estudiar y aprender el alumnado le encuentra más sentido e interés, donde un 56,5 solo estaría algo de acuerdo y un 2,2 completamente en desacuerdo. Con lo cual, para una mayoría de alumnos, el PDC consigue dotar de mayor sentido los aprendizajes y despertar el interés del alumnado aunque sea de forma mínima, exceptuando a un 2,2% que parece permanecer inalterable y continúa con la misma tónica que en su etapa de la ESO. Por último, la afirmación que presenta un mayor desacuerdo, con un 40,9%, es que el alumnado nunca le ha visto mucho sentido a lo que se exige y enseña en la ESO. Lo que pone de manifiesto que esa porción de alumno si que suele verle sentido a lo que estudiaba en la ESO. Resulta cuanto menos llamativo, que alumnos que han fracasado al asimilar el currículum de la ESO, lo valoren como un currículum con sentido, quizás se deba a su falta de capacidad crítica sobre los aspectos curriculares y a que se autoinculpan de sus fracasos en lugar de pensar que lo que falla pueda ser un currículum que les cuesta asimilar y con el que no se identifican. De este modo, un 47,7% parece no encontrar mucho sentido al currículum de la ESO pero con un carácter dubitativo y tan solo un 11,4% se posiciona en valores desde los que manifiestan claramente que el currículum de la ESO está falto de sentido para ellos.

En la Tabla 13 de la página siguiente se presentan los principales resultados vinculados al grupo de cuestiones relativas al entorno del alumnado y su percepción acerca de las razones que les han llevado a estar cursando un programa de diversificación curricular.

Tabla 13. Entorno del alumnado y justificación a su derivación al PDC

Afirmaciones	D (%)	A (%)	M (%)	Medi a	dt
Estás en este programa porque no te gusta mucho estudiar y no te has esforzado lo que es suficiente en el estudio.	15,2	45,7	39,1	2,93	1,306
La mayoría de tus amigos o amigas pasan bastante del estudio y del Instituto.	19,6	56,5	23,9	2,80	1,222
Tu familia se interesa mucho porque vayas bien en los estudios.	0,0	8,7	91,3	4,57	0,655
Crees que no vales para estudiar ni te interesa demasiado seguir estudiando.	53,3	37,8	8,8	1,89	1,153
Te consideras igual de inteligente que la mayoría de los compañeros y compañeras que estudian la ESO.	11,1	51,1	37,8	3,09	1,164
Por estar en este programa te sientes marginado respecto a los demás alumnos del Instituto.	73,9	19,6	6,5	1,54	1,069

Los grados de acuerdo respecto a las afirmaciones presentadas en la tabla xx anterior son muy dispares. Respecto a la afirmación estás en este programa o clase de refuerzo porque no te gusta mucho estudiar y no te has esforzado lo suficiente en el estudio muestra un porcentaje de máximo acuerdo del 39,1% y de acuerdo parcial del 45,7 % estando en contra de esa afirmación tan solo un 15,2%. Con lo cual, una gran mayoría del alumnado asume que se encuentra en el PDC por causas propias, y más concretamente porque no les gusta estudiar y no se han esforzado lo suficiente. Existiría entonces un 39,1% que se inculpa claramente y sin lugar a dudas de su fracaso, una mayoría del 45,7 que entiende que su derivación al PDC puede, en parte, ser debida a su falta de esfuerzo (pero no descartan otras posibilidades) y tan solo un 15,2% que están totalmente seguros de que su derivación al PDC no se debe a su falta de esfuerzo y estarían contemplando otras posibles razones para explicar su derivación a PDC.

En relación con que la mayoría de tus amigos o amigas pasan bastante del estudio y del instituto, los alumnos manifiestan un grado importante incertidumbre que se refleja en el elevado porcentaje, 56,3% situado en los valores de acuerdo parcial, tomando el desacuerdo y máximo acuerdo valores cercanos con un 19, 6% y 23,9 %. La tendencia general de las amistades del alumnado del PDC se podría definir como la de grupos de amigos cuya implicación de los estudios es media, ni de total implicación, ni de máximo rechazo. En cambio, el grado de acuerdo respecto a la afirmación tu familia se interesa mucho porque vayas bien en los estudios es muy elevado (91,3%), sin haber ningún alumno que critique el apoyo de su familia en relación a sus estudios. El alumnado en su mayoría manifiesta que sus padres los apoyan para seguir estudiando, sin embargo al contrastar esta información con el resto de datos recabados, se aprecia que es casi inexistente la relación que las familias tienen con el IES. El profesorado expresaba que pese a sus esfuerzos por atraer a los familiares al centro, la respuesta familiar es prácticamente nula en la mayoría de los casos.

Es un dato relevante el hecho de que tan solo un exiguo 37,8% de los alumnos manifieste considerarse con total seguridad igual de inteligente que la mayoría de los compañeros y compañeras que estudian la ESO y un preocupante 51,1% que presenta ciertas dudas respecto a ser igual de inteligente que sus compañeros y un 11,1% que muestran total convicción de no ser igual de inteligentes que sus compañeros. Posiblemente estos datos se deban a que el alumnado está asociando sus fracasos previos a su menor nivel de inteligencia con respecto a sus compañeros que sí consiguen progresar en sus estudios, asociación que resulta bastante grave de cara al daño que esto genera en su autoestima y las limitaciones que se autoimponen para afrontar tanto el PDC, como estudios futuros o su inserción laboral. Se revela entonces una acción prioritaria el trabajar con estos alumnos para cambiar esas concepciones negativas sobre ellos mismos y fortalecer una autoestima positiva.

No obstante, el 73,9% del alumnado no siente estar marginado respecto a los demás alumnos del instituto por estar cursando el último periodo de la ESO a través del PDC, considerando sufrir marginación tan solo un 6,5%. Con lo cual podríamos decir sin temor a equivocarnos que por estar cursando un PDC el alumno no se siente marginado por sus compañeros, o al menos, no se siente marginado dentro del IES La Esperanza donde hay una gran diversidad de alumnos y muchas medidas de atención a la diversidad. En el ambiente y carácter inclusivo de este IES podríamos encontrar una de las razones por las que el alumnado no se siente diferente a los demás, sin embargo, en otro tipo de centro con menos programas y medidas quizás la respuesta sería diferente.

Finalmente, vamos a prestar atención a las opiniones del alumnado del PDC acerca de la finalidad del programa que estaban cursando. Las respuestas obtenidas se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14. Opinión del alumnado del PDC respecto a la finalidad del programa

Afirmaciones	D (%)	A (%)	M (%)	Media	dt
Crees que la enseñanza en el Instituto es para los que quieren seguir estudiando e ir a la Universidad.	26,7	55,6	17,8	2,58	1,270
Creo que lo que se me está ofreciendo en este programa o clase de refuerzo me va a permitir:					
a) Aprobar el curso	0,0	11,4	88,5	4,40	0,695
b) Graduarte en la ESO	0,0	7,3	92,7	4,63	0,623
c) Aprender un oficio	9,7	19,4	71,0	3,97	1,251
Lo que te gustaría hacer tras terminar Diversificación es:					
a) Pasar al bachillerato	53,3	30,0	16,6	2,13	1,456
b) Pasar a formación profesional de grado medio	5,1	20,5	74,4	4,15	1,089
c) Dejar de estudiar	51,6	16,1	32,3	2,48	1,671

En la Tabla 14 se puede observar como el alumnado, en general, se encuentra o bien en desacuerdo (26,7%) o bien dudoso (55,6%) en relación a la idea de que la enseñanza en el instituto es para aquellos que quieren seguir estudiando e ir a la universidad. Entienden entonces que la formación de la ESO, sería una formación básica y útil con independencia de que después se siga o no estudiando. Además, el nivel de consenso entre el alumnado es muy elevado en relación con las salidas que ofrece el programa de diversificación curricular. En este sentido, el 88,5%, 92,7% y 71% respectivamente, cree que el programa le va a servir para aprobar el curso, graduarse en la ESO y aprender un oficio. Con lo cual, la gran mayoría del alumnado es consciente de que a través del PDC se le está facilitando el aprobar el curso y el conseguir la titulación de la ESO. Otra cosa, como posteriormente veremos en el análisis de las historias de vida de alumnos y las entrevistas a profesores, será hasta que punto son capaces de aprovechar esta última oportunidad que se les brinda a través del PDC. Así, mayoritariamente el alumnado considera al PDC como otra vía para obtener la ESO, siendo a su vez un número importante de alumnos los que esperan aprender un oficio. La idea de aprender un oficio puede estar vinculada con los trabajos que realizan en el ámbito práctico y con sus pretensiones de seguir estudiando un ciclo formativo, porque tras cursar el PDC y la consecución del título de la ESO, se les abre una vía para poder continuar estudiando formación profesional (o bachillerato) y aprender un oficio.

En coherencia con este planteamiento, lo que le gustaría mayoritariamente al alumnado del PDC sería, por tanto, continuar sus estudios en formación profesional de grado medio (claramente un 74,4% y 20,5% más dudoso), mientras únicamente el 16,6% parece tener muy clara la opción de seguir el bachillerato y un más dudoso y 30%, que tampoco lo descarta. En este sentido, y como han puesto de manifiesto los resultados de otras investigaciones en torno al PDC (meter citas), una mayoría importante del alumnado, tras su paso

por PDC y la consecución del título, se inclina por continuar sus estudios a través de Formación Profesional de Grado Medio.

Asimismo, el 32,3% se inclina por dejar de estudiar una vez concluido el programa con la finalidad de acortar el periodo formativo e integrarse rápidamente al mercado laboral. Sin embargo, si aún con su intención de abandonar los estudios, lograsen titular, tendrían permanentemente una puerta abierta para poder regresar al sistema educativo en un futuro si así lo desearan. Aunque también podría ser, que ese porcentaje de estudiantes que piensa abandonar sus estudios se corresponda con aquel colectivo de alumnos que no consigue superar sus dificultades de aprendizaje y al verse con pocas posibilidades de titular, piensa entonces en abandonar el sistema educativo.

Diferencias en las respuestas en función del curso

En primer lugar, se analizaron las diferencias significativas en relación con el cuestionario entre los alumnos de primero de diversificación y los de segundo, encontrando diferencias significativas en tres cuestiones.

La primera cuestión era “el programa de diversificación curricular en el que estás este curso te ayuda a aprender mejor que en la clase ordinaria de la ESO”. En la Tabla 15 se pueden observar los estadísticos obtenidos en función de cada curso.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos subgrupales

		Me ayuda bastante o mucho más (%)	Media	Desv. Típica	U de Mann-Whitney
Grupales		84,8	3,11	0,640	143,500*** (396,500)
Subgrupales	Primer curso	91,6	3,38	0,647	
	Segundo curso	77,2	2,82	0,501	

***; **, * Indica nivel de significación al 1%, 5% y 10%, respectivamente

Como se puede observar, la percepción del alumnado acerca de la ayuda en el aprendizaje que les brinda el programa, es mayor en los estudiantes de primer curso en relación a los de segundo curso. Concretamente, para un 91,6% de los estudiantes de primer curso el programa les ayuda bastante o mucho más que la clase ordinaria de la ESO, reduciéndose este porcentaje hasta el 77,2 % en opinión de los alumnos del segundo curso. La diferencia se acentúa entre grupos si nos fijamos en la posición superior de la escala.

En este sentido, parece que la ayuda percibida para facilitar el aprendizaje dentro del programa de diversificación, decrece a medida que el alumno pasa más de un año en el mismo. Este hecho puede ser debido a que en el primer año del programa es cuando más cercano tiene el referente de la ESO y cuando más les impacta el cambio de la ESO ordinaria, donde habían fracasado reiteradamente, al PDC donde se sienten a priori con mayores oportunidades para el aprendizaje.

Sin embargo, con el transcurso del tiempo y al pasar al segundo curso, ya tienen un poco más lejana su experiencia de la ESO, y su referente es el propio programa porque ya lo vivenciaron en el curso previo, por lo que el factor de novedad y contraste con la etapa previa de la ESO se ve mermado. Otra de las

razones podría ser que al encontrarse en el último curso del programa y estar algunos de ellos considerando que no van a poder titular, entienden que no ha sido tanta la ayuda ofrecida por el programa si finalmente se van a ver abocados a abandonar sin la titulación oportuna.

La segunda cuestión era “ahora te sientes mejor como estudiante, te sientes más capaz de aprender”, y como se puede observar en la Tabla 16, también se producen diferencias significativas entre los grupos de primer y segundo año.

Tabla 16. Estadístico descriptivos subgrupales

		Bastante o muy de acuerdo (%)	Media	Desv. Típica	U de Mann-Whitney
Grupales		65,2	3,80	0,910	191,500* (444,500)
Subgrupales	Primer curso	79,2	4,04	0,690	
	Segundo curso	50,0	3,55	1,057	

***; **, * Indica nivel de significación al 1%, 5% y 10%, respectivamente

En consonancia con la anterior cuestión, los alumnos de primero de diversificación se sienten de una forma mayoritaria (79,25) mejores estudiantes y con mayor capacidad para aprender en relación con el alumnado que se encuentra en el segundo curso y que muestran una menor percepción (50%) de este hecho. Por tanto, parece que transcurrido el primer año en el programa de diversificación se produce quizás un descenso de los beneficios que el programa les ofrecía en un primer momento, y se vuelven a ver envueltos por el halo que arrastraban inicialmente de bajas expectativas y frustraciones en el aprendizaje. Al igual que comentábamos en el apartado anterior, pudiera estar influyendo el hecho de que ya sientan que no van a poder titular, porque el segundo año es el decisivo de cara a la consecución del título, y por ello

después de un primer año de euforia en el programa, vuelven a sentir que no van a poder conseguir el título de la ESO, porque sus notas no van del todo bien.

Finalmente, la tercera cuestión era “Crees que la enseñanza en el instituto es para los que quieren seguir estudiando e ir a la Universidad”, obteniéndose de nuevo diferencias significativas entre los grupos respecto a la creencia relativa de que la enseñanza en el instituto es para los que quieren seguir estudiando e ir a la universidad (ver Tabla 17).

Tabla 17. Estadístico descriptivos subgrupales

		Bastante o muy de acuerdo (%)	Media	Desv. Típica	U de Mann-Whitney
Grupales		17,8	2,58	1,270	176,500* (429,500)
Subgrupales	Primer curso	21,7	2,91	1,276	
	Segundo curso	13,6	2,23	1,193	

***; **, * Indica nivel de significación al 1%, 5% y 10%, respectivamente

El porcentaje de acuerdo es significativamente mayor para el caso de los alumnos de primero de diversificación en relación con el resto, si bien es cierto que el grado de acuerdo no es muy elevado en ninguno de los dos grupos. Así, parece que transcurrido el primer año, en primero de diversificación, se reduce la creencia de que el instituto es solamente útil para aquellos que quieren llegar a tener estudios universitarios, porque al encontrarse en segundo de la ESO y comenzar a barajar posibilidades de futuro, toman una mayor conciencia de sus salidas hacia la formación profesional o hacia cualquier otro tipo de formación no exclusivamente universitaria. Además de que tras un año más de formación, habrán podido percatarse algunos de ellos de que la enseñanza que

se les ofrece no es solo para continuar estudiando sino para su utilidad en su vida cotidiana como una conjunto de conocimientos básicos e imprescindibles.

Diferencias en las respuestas en función del sexo

Al igual que para la variable curso académico, se consideró interesante identificar la existencia de diferencias significativas entre los grupos de alumnos atendiendo a su sexo. Para ello, se utilizó la metodología del caso anterior encontrando nuevamente diferencias significativas en tres cuestiones.

Una primera cuestión fue “Lo que tienes que estudiar y aprender, le encuentras más sentido, más interés”. En la Tabla 18 se pueden observar los estadísticos que ponen de relieve las diferencias en esa cuestión.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos subgrupales

		Bastante o muy de acuerdo (%)	Media	Desv. Típica	U de Mann-Whitney
Grupales		41,3	3,26	0,855	161,500* (657,500)
Subgrupales	Chicos	35,5	3,10	0,908	
	Chicas	53,4	3,60	0,632	

***; **; * Indica nivel de significación al 1%, 5% y 10%, respectivamente

La primera diferencia se encuentra, por tanto, en la orientación de los contenidos del programa. De esta forma, lo que tiene que estudiar y aprender el alumno parece adaptarse en mayor medida a las chicas, de ahí que le encuentren más sentido e interés mostrando un nivel de acuerdo con la afirmación muy superior (53,4%) al de los chicos (35,5%). Así, los contenidos del programa parecen satisfacer en mayor medida a las alumnas respecto a los alumnos.

La segunda pregunta analizada era ““Estás en este programa o clase de refuerzo porque no te gusta mucho estudiar y no te has esforzado lo suficiente en el estudio”, concerniente por tanto a los porqués que explican el hecho de que el alumno se encuentre cursando un programa de diversificación curricular. Como se puede apreciar en la Tabla 19, se producen diferencias de sexo muy acusadas.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos subgrupales

		Bastante o muy de acuerdo (%)	Media	Desv. Típica	U de Mann-Whitney
Grupales		39,1	2,93	1,306	142,500** (638,500)
Subgrupales	Chicos	25,8	2,65	1,253	
	Chicas	66,7	3,53	1,246	

***; **, * Indica nivel de significación al 1%, 5% y 10%, respectivamente

Mientras las chicas tienen muy claro que se encuentran en el programa de diversificación porque no les gusta mucho estudiar y no se han esforzado lo suficiente (66,7%), los chicos presentan una percepción distinta (25,8% de acuerdo). Por tanto, los chicos parecen no encontrar en sus propias condiciones de estudio y esfuerzo las causas por las cuales se encuentran en el programa de diversificación. Es posible que los chicos sean más críticos a la hora de buscar las explicaciones de su derivación a PDC. También puede influir el hecho de que normalmente las chicas tienen un menor fracaso escolar, y por ello las que terminan cursando un PDC se recriminan su falta de gusto por el estudio o su ausencia de interés como el factor clave de su situación.

Por último, vuelven a aparecer notables diferencias entre chicos y chicas en relación con la cuestión “Crees que la enseñanza en el instituto es para los que quieren seguir estudiando e ir a la Universidad” (ver Tabla 20).

Tabla 20. Estadístico descriptivos subgrupales

		Bastante o muy de acuerdo (%)	Media	Desv. Típica	U de Mann-Whitney
Grupales		17,8	2,58	1,270	142,500 (262,500)
Subgrupales	Chicos	23,4	2,87	1,279	
	Chicas	6,7	2,00	1,069	

***; **, * Indica nivel de significación al 1%, 5% y 10%, respectivamente

De los resultados se deriva que, aproximadamente, una cuarta parte de los chicos piensa que las enseñanzas del instituto son para los que quieran seguir estudiando e ir a la Universidad, reduciéndose este porcentaje a un exiguo 6,7% en el caso de las chicas. Por tanto, las chicas le dan a las enseñanzas del instituto un valor intangible que va más allá de acabar cursando una carrera universitaria.

Análisis de las preguntas abiertas del cuestionario

Por último, se recogían dentro del cuestionario dos ítems de carácter abierto (el número 17 y 18). En la primera de las cuestiones se solicitaba al alumnado que señalasen tres actividades de las que hacían en clase que les resultaran de provecho para aprender. Por el contrario, en la segunda cuestión, se les requería que señalasen tres de los trabajos o actividades que no les gustasen y consideraran que no les ayudaba a aprender. A continuación vamos a comentar los resultados más destacados de las respuestas del alumnado.

Debemos señalar en primer lugar que en lugar de reflejar, como se indicaba en el epígrafe de la cuestión, actividades concretas que facilitasen el aprendizaje o bien lo dificultasen, el alumnado se ha decantado por señalar ámbitos y materias de manera global y no tanto actividades concretas.

Del análisis de las actividades tanto que le gustan al alumnado y les facilita aprender como de las actividades que ni les gustan ni facilitan su aprendizaje, se desprende lo siguiente:

1. En relación a aquellas actividades que le gustan, destaca sobremanera el ámbito práctico, porque ha sido puesto de manifiesto por una mayoría de alumnos. Éste ámbito, parece gustarle a una gran parte del alumnado, posiblemente debido a que se trata de un ámbito donde el conocimiento teórico se aprende en la práctica y donde se trabaja mucho con las manos: midiendo, cortando, creando, etc. Igual le ocurre al taller de expresión creativa y educación plástica y visual (que ellos denominan comúnmente Plástica), que parece gustarle y motivar a una mayoría de alumnos, quizás como alguno señala, porque les permite expresarse a través del arte y relajarse. Del mismo modo, la educación física (a la que también se refieren como gimnasia) también parece ser una materia atractiva para muchos de los alumnos, que declaran gustarle el deporte.
2. Son variopintas las respuestas en función de la individualidad y el gusto de cada uno, pero existen como vemos, algunos referentes comunes. Este alumnado necesita especialmente ver la practicidad y utilidad de los aprendizajes, y así queda reflejado cuando manifiestan las actividades que más les gusta hacer: hacer ejercicios, búsquedas en Internet, debates de actualidad, elaborar trabajos y exponerlos. También les resulta muy motivador el trabajo en grupo.

3. El “entender” parece ser un elemento clave en el discernimiento y separación de aquello que les gusta, de aquello otro que no les gusta. Lo que entienden, les suele gustar, sin embargo, aquello que no entienden y en un sentido lógico, manifiestan no gustarles. Otro elemento que se revela como crucial para diferenciar entre lo que les gusta y lo que no, parecen ser todas las cuestiones relativas al estilo docente del profesor: el clima de aula que genera, sus modos de explicar, su cercanía al alumno. Así, muestran predilección, y así lo expresan, por aquellas materias en las que el profesor/a explica bien y tienen una buena relación con él, lo que expresan como: “te lo pasas muy bien y me cae muy bien el maestro”, “porque explica mucho mejor”, “clases prácticas y divertidas” “las clases de sociolingüístico son muy interesantes”, etc. En el sentido contrario manifiestan su disgusto por determinadas materias con argumentos como: “porque no explica y no lo entiendo”, “porque va a su bola”, “porque es muy serio”, “porque siempre ayuda a los mismos”, etc.

4. En coherencia con lo planteado en el párrafo precedente, no les suele gustar el ámbito científico, porque generalmente “no lo entienden” y por la dificultad que comporta este ámbito a una gran mayoría de los alumnos. Manifiestan su dificultad mediante expresiones como: “no lo entiendo”, “me cuesta mucho”, “me gusta pero es un poco difícil”, “no me gusta porque no entiendo muchas clases”, “es muy difícil y manda muchos deberes”, “me cuesta entender muchas cosas”, etc. Los alumnos del PDC encuentran muchas dificultades para aprender las matemáticas y la química. Del mismo modo manifiestan dificultades para el aprendizaje del inglés y ven algo inútil el tocar la flauta en la materia de música. En este sentido, lo que el alumnado manifiesta no gustarle parece estar muy influido por la dificultad que les supone seguir la materia y lograr los aprendizajes esperados.

5. Un aspecto a tener en consideración, es que se aprecia un cambio radical en algunos comentarios en el ámbito lingüístico y social, y es debido (entre otras posibles razones) a que los cuestionarios recogidos en el último curso académico (2010- 2011) había habido un cambio del profesor habitual por una profesora sustituta. Esto nos puede ayudar a entender como en relación al mismo ámbito se encuentran comentarios del tipo: me gusta la “lengua porque me explican las cosas mucho mejor” o no me gustan las “Sociales: no explica nada, y manda solo ejercicios sin explicarlos, y así no entendemos nada y no vamos a aprobar con esa maestra.” La incorporación de esta profesora nueva al ámbito por dicha baja, parece no haber cambiado sustancialmente la opinión del alumnado en relación al ámbito

3. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Como ya se explicara en el capítulo metodológico, las entrevistas que vamos a analizar recogen la perspectiva que sobre el PDC tienen el equipo directivo, el departamento de orientación y todos los profesores implicados tanto en los ámbitos como en las materias que se imparten en el programa. El propósito que guía este análisis de información es el de desvelar buenas prácticas a nivel de centro y de aula que se están desarrollando en el programa, uno de los programas de atención a la diversidad dirigido a ofrecer una “última oportunidad” a alumnos en una situación límite de riesgo de exclusión educativa y social. Como ya indicara Escudero (2009) no resulta fácil determinar qué es una buena práctica, ni qué valores la sustentan o cómo puede ser identificada. En el presente análisis, conscientes de esa dificultad, hemos intentando desvelar buenas prácticas en el desarrollo de un PDC, considerando que siempre resulta una tarea controvertida, comprometida y delicada, intentar

“descubrir” lo que podríamos considerar una buena práctica en la realidad de un IES y dentro de un programa concreto, con determinados alumnos y profesores, por los riesgos que implica el analizar desde fuera el propio contexto del centro, sus particularidades, fortalezas y debilidades. La información derivada de las entrevistas ha sido muy extensa, con lo cual, el proceso de codificación ha dado como resultado un total de 1152 códigos para el total de las 15 entrevistas de los profesores de ámbito y de las materias de PDC, que fueron categorizados empleando las categorías que se describieron anteriormente en el capítulo metodológico. La tabla de la página siguiente muestra los códigos y subcódigos que se incluyen dentro de cada categoría .

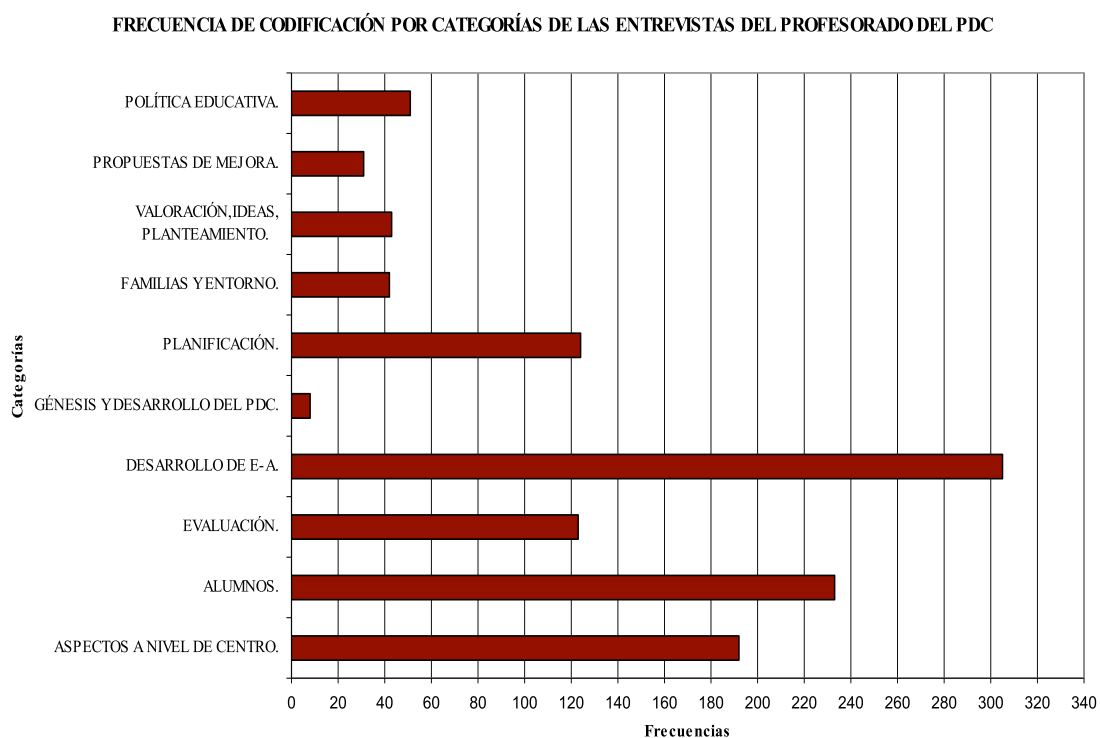
Tabla 21. Códigos de codificación de las entrevistas a profesores

CATEGORÍAS: CÓDIGOS Y SUBCÓDIGOS	Fr.
ASPECTOS A NIVEL DE CENTRO	
Selección de alumnos	43
Profesores: formación, vivencias, condiciones	40
Coordinación	22
Visión de centro	34
Organización y funcionamiento	53
ALUMNOS	
Nivel de competencia curricular, necesidades, etc.	48
Actitud, motivación y comportamiento de alumnos	77
Afrontamiento del programa, tareas, deberes	72
Expectativas sobre los alumnos de PDC	36
EVALUACIÓN	65
Aprendizajes y Resultados	58
DESAROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Relación profesor-alumno	50
Metodología, materiales y recursos	119
Principios de actuación	24
Asesoramiento y Orientación	11
Globalización	21
Uso de las TIC	12

Enfoque práctico	34
Actividades motivadoras	34
POLÍTICA EDUCATIVA	39
Criterios de promoción	4
Tamaño del grupo	8
GÉNESIS Y DESARROLLO DEL PDC	8
PLANIFICACIÓN	46
Contenidos y Objetivos	78
FAMILIAS Y ENTORNO	41
Cooperación con entidades del entorno	1
VALORACIÓN, IDEAS, PLANTEAMIENTO (PDC)	43
Propuestas de mejora del PDC	31

La frecuencia de códigos utilizada para cada categoría se puede ver reflejada en el siguiente gráfico.

Figura 1. Frecuencia de las categorías empleadas



Como puede apreciarse, la categoría que un mayor número de codificaciones ha recibido ha sido la referida al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del PDC, seguida de información relativa al alumnado y de los aspectos de centro vinculados al programa.

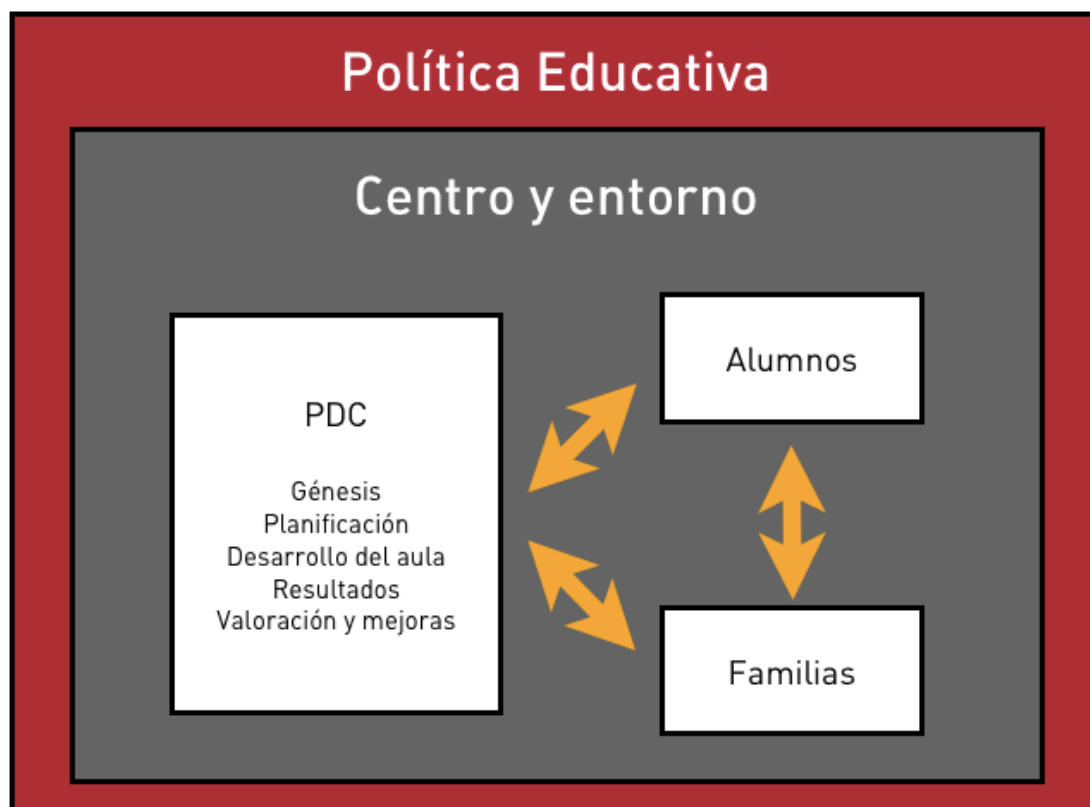
Para centrar el análisis de los datos vamos a seguir la estructura que presentaban los guiones de entrevista, y las categorías que hemos elaborado para el proceso de codificación, que responden a un proceso de concreción cada vez mayor, descendiendo desde cuestiones de política educativa hasta llegar a las prácticas de aula.

En primer lugar se tratarán aspectos en torno a la política educativa en general y cuestiones a nivel de centro, como pueda ser la organización y funcionamiento, los profesores, los espacios, recursos, etc.

Seguidamente abordaremos, para contextualizar el programa, la génesis del PDC en el centro.

Finalmente atenderemos a todos los aspectos vinculados a la planificación (objetivos, contenidos, etc.) y al cómo es desarrollada en el aula a través de la metodología, los recursos, las actividades, etc., así como los aprendizajes logrados y los resultados de la evaluación. Tendrán también un apartado específico todas las cuestiones relativas al alumnado, sus necesidades, motivaciones, actitudes, expectativas, así como sus familias. Como cierre final, el análisis se centrará sobre la reflexión de la valoración que los docentes hacen sobre el PDC y sobre las propuestas de mejora que estos plantean.

Figura 1. Categorías de concreción del análisis



En cada uno de estos aspectos se irá haciendo un análisis de los aspectos fundamentales, apoyándonos en citas extraídas del contenido de las entrevistas. Para cada cita se indica con un código el profesor que manifestó esa opinión.

Las entrevistas del equipo directivo, el departamento de orientación y de las profesoras de servicios a la comunidad, por su especificidad, y por no tener docencia directa en el programa, han sido codificadas bajo otras categorías y códigos.

En el Glosario que se encuentra al final de este trabajo se puede encontrar una tabla donde se señalan los códigos con los que se identifica a cada una de las personas entrevistadas, de manera que el lector pueda reconocerlos rápidamente.

3.1. VISIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO

El director es Licenciado en Geografía e historia, realizó su doctorado y está implicado con tareas docentes e investigadores en la universidad. Comenzó su singladura docente fuera de la Región de Murcia, en el año 1980, como profesor de geografía e historia que es su especialidad. Desde sus comienzos como docente ocupó cargos dentro del equipo directivo asumiendo la función de jefe de estudios. Es en el curso académico 1987-1988 cuando se traslada al IES la Esperanza, asumiendo el cargo de jefe de estudios desde el 1988-1989 hasta el 1995-1996, y desde el 1995-1996 hasta ahora ocupa el cargo de director, con lo cual, se ha dedicado durante muchos años a la gestión educativa. Desde sus inicios estuvo implicado en cuestiones de reformas escolares, en IES en los que se desarrollaban planes experimentales de reforma en la etapa pre-Logse bajo el Ministerio de José María Maravall. Recuerda aquella época como un periodo de cambio en el que el profesorado, a diferencia de lo que ocurre ahora que está “quemados”, se implicaba en los cambios y existía un clima de interés y motivación hacia lo novedoso.

Política educativa

La valoración que el director hace de la mayoría de las medidas de atención a la diversidad que ofrece el centro es muy buena, y eso se deja notar en sus palabras:

“si hombre, el aula abierta y el aula taller funcionan muy muy bien, diversificación también funciona muy bien, o sea, que es tal el trabajo que se ha llevado durante tantos años y tan buenos los profesionales que tenemos...” (DIR).

El IES La Esperanza es un centro muy dinámico, que procura hacer cosas atractivas e interesantes para los alumnos. El IES pretende mostrarse al alumnado como un lugar cómodo y cercano, en el que sientan seguros, motivados e identificados. En este sentido, el departamento de actividades complementarias y extraescolares juega un papel clave:

“Después también el reto ha sido incorporar el centro a proyectos, proyectos como el de Educación para la salud; un proyecto muy importante. Ese proyecto lleva más de cinco años, siendo un proyecto que lo que pretende es crear hábitos de vida saludables en los alumnos y una jornada que es una semana completa dedicada al tema de la salud en la cual se motiva, se crean una serie de actividades par que el alumno tome conciencia de lo que son los hábitos saludables. Después otra cuestión, son las actividades complementarias y extraescolares. Hay un departamento de actividades extraescolares y complementarias que es básico en un centro porque genera mucha actividad de carácter cultural entre los alumnos, eso es muy importante, para mí es uno de los departamentos más importantes porque lleva adelante muchísimas actividades; el día del libro, el día de la mujer, otros temas como por ejemplo la escuela abierta a otras culturas que es un programa municipal, etc. Esos programas dan vida al centro y dinamizan mucho la vida social. Es que sin estos programas, ni estos proyectos, yo creo que el centro no sería un centro como tal, un centro educativo, sería un centro para dar clase y ya está. La revista, por ejemplo, la revista del centro implica a muchos profesores y alumnos. Nuestra revista es una de las mejores revistas que hay dentro de los centros de enseñanza ahora mismo.”(DIR)

En relación al planteamiento anterior, el director explica que el centro desarrolla muchas actividades para fomentar el interés y la motivación del

alumnado y que no solamente se traten aspectos puramente curriculares, sino también aspectos vinculados a sus vidas, a la cotidianeidad y a la vida del día a día:

“Estamos metidos en cantidad de programas con la concejalía de educación y juventud, en fin que en ese sentido se trabaja bien por una motivación extra hacia los alumnos. Hace poco se hizo la semana de la interculturalidad en diciembre, también se hizo el mercadillo solidario para Haití. En fin, se hacen muchas actividades para que el alumno no solamente se nutra de conocimientos sino de otras cosas, otras habilidades, otros comportamientos, actividades de valores. Es decir, eso sí se potencia bastante porque hay un departamento de actividades extraescolares que trabaja bien, está el programa de educación para la salud, están todos los programas que tenemos concertados con el ayuntamiento, después con la CAM, el programa intercultural que hicimos con la caja de ahorros del Mediterráneo que lo subvencionó también, en fin, que llevamos muchas actividades pero no solo aquí en este centro, todos los centros, es cuestión de meterte en cualquier página web de cualquier instituto y yo creo que en este sentido sí se ha ganado mucho. Se ha ganado mucho en que los centros tienen mucha proyección de actividades relacionadas con aspectos culturales, aspectos sociales colaborativos con otras instituciones. En fin, por ejemplo hoy en día se está potenciando mucho el intercambio escolar, y lo tenemos ya previsto para desarrollar con Alemania y con Noruega, y queremos a ver si el año que viene hacemos ya un intercambio de chicos, intercambio escolar. Eso ahora mismo es un tema, que en muchos institutos lo llevan perfectamente, sobre todo los que son bilingües, y los que no son bilingües el intercambio escolar está favoreciendo a otros institutos europeos. Este es un tema que también que queremos hacer.”(DIR)

El director reconoce abiertamente que en la vías ordinarias resultaría muy difícil poder recuperar a estos alumnos. Por lo tanto, lo que se consigue con toda la atención a la diversidad, es ofrecerles una segunda oportunidad – aunque sea por una vía paralela- y mantenerlos en el IES evitando que abandonen tempranamente. A los alumnos que acceden a las medidas de atención a la diversidad, a muchos de ellos se consigue no solo mantenerlos en el sistema, sino además, enseñarles una profesión a través de los PCPI y de la FP de grado medio. En el siguiente fragmento el director del IES vuelve a destacar la buena labor que desempeñan los profesores para volver a despertar el interés de estos alumnos y sacar lo mejor de ellos, además de que se trabajan aspectos muy manuales que es lo que parece que más motiva a estos alumnos. La investigación de Vega y Armendi (2009) sobre los PCPI también ponía de manifiesto que el éxito en el aprendizaje con este alumnado se consigue a través de actividades prácticas, manejo de instrumentos tecnológicos, vinculación con la vida real, la colaboración entre compañeros, la aplicación y demostración inmediata de procesos, etc. y este tipo de actividades están muy presentes tanto en el PCPI, como en el aula taller y en el ámbito práctico del PDC. En este sentido, el director, alaba la labor del profesorado de la parte de taller, que suele ser el mismo que da la parte práctica del PDC, y realmente se revela una coherencia entre todos los entrevistados al destacar el buen hacer de estos profesores:

“De todas maneras, de lo que son alumnos que no promocionan, cuando pasamos del primer al segundo ciclo, pues vemos que tan poco es que hayan caído muchos en el camino, porque aquellos que no van promocionando tienen las medidas de atención a la diversidad que hacen que el sistema los tenga en el centro y que por lo menos puedan alcanzar llegar a hacer un ciclo formativo de grado medio, cuales son, pues: el aula taller que hemos visto para los de 2º de la ESO, y esos chicos que serán pues 20 aproximadamente que son los que tienen unas

posibilidades y tienen algún interés; no son absentistas y en el aula taller se enganchan para hacer un programa de cualificación profesional inicial. En el PCPI la formación es manual, tienen casi el 50% de horas que lo hacen en un aula-taller y el resto son ámbitos, entonces eso da resultado. Además había un compromiso de profesores de taller, sobre todo de fabricación mecánica que cogen la parte práctica y esos profesores desde hace ya un tiempo no sé, tienen una forma de hacer las cosas que a los alumnos los motiva mucho. El aula taller es básica, el aula taller va a lo fundamental, o sea, porque esos chavales de primero que pasan a segundo, pero van con todo repetido porque no van bien ni tienen interés, pues con el aula taller se enganchan de nuevo, para hacer al año siguiente un programa de cualificación profesional inicial que es todavía más habilidad y destreza, que ese sí que es todo taller, bueno también tienen ámbitos pero son más horas de taller todavía, y ya pasando ese programa de cualificación se sacan la prueba de acceso y pasan a ciclos formativos, entonces por ahí ya encauzamos a alumnos que tendríamos en la calle, que tendríamos totalmente abandonados” (DIR)

El director continúa hablando de otro de los programas que desarrollan en el centro y que tiene mucha importancia para aquellos alumnos que presentan acusadas dificultades de aprendizaje en las áreas instrumentales básicas. Se trata del programa de refuerzo que se desarrolla en horario vespertino durante horas para reforzar en los alumnos las materias instrumentales desde sus inicios en la ESO:

“Después tenemos un programa que no hemos hablado de él, que se llama programa de refuerzo en centros de Secundaria. Ese programa llevábamos cuatro años con él y es un programa que a los alumnos de primero, segundo y tercero de la ESO que necesitan un mayor tiempo

dedicado a ellos para que asuman bien los temas que se explican en la clase, por la tarde, vienen y como necesitan un refuerzo, tienen ese refuerzo con dos profesores; uno de lengua y otro de matemáticas que les ayudan a completar su formación. Son cuatro horas más de lengua y otras cuatro de matemáticas extra; entonces son 8 horas en total, cuatro de matemáticas y cuatro de lengua. Con lo cual este programa está siendo muy eficaz. Normalmente tenemos a lo mejor casi 50 alumnos siguiendo este programa. Es por las tardes, y el cuarto curso ya no entra, porque en cuarto ya no hace falta, pero primero, segundo – sobre todo- y alguno de tercero. Y en total estamos hablando de que haya cerca de 40 o más alumnos. Cuarenta o cuarenta y tantos alumnos siguiendo el programa de apoyo por la tarde. Este es un programa que es un convenio. 50% financiado por el Ministerio y el 50% financiado por la Comunidad Autónoma por la consejería. Es un programa que está acompañado con un presupuesto económico para pagar a dos profesores y para dotar al centro de recursos. Creo que este año va a ser el último porque tienen que ir rotando con otros centros, pero en estos cuatro años han sido muy bien aprovechados. “(DIR)

Cuando se le pregunta al director del IES por medidas concretas para mejorar la educación secundaria y las medidas de atención a la diversidad, parece tener muy claro que el atender a la diversidad mejor pasa por tener recursos, y en muchos casos recursos humanos, es decir, más profesorado:

“¿Mejoras de la secundaria obligatoria? Hombre yo, creo que todas las mejoras pasan por recursos muy concretos; por ejemplo: cuando hace falta hacer desdoblamientos, apoyos, refuerzos, etc. que dispongamos de recursos en el cupo de profesores para atender todas esas medidas de atención a la diversidad necesitamos recursos y profesores. Claro porque tu dices: “quiero hacer grupos flexibles”, agrupamientos

flexibles, pero si quiero hacer lo que planteo, a lo mejor necesito dos profesores más, pero si no te conceden esos dos profesores más tu ya no puedes hacer esos agrupamientos. Entonces yo creo que debemos caminar, hacia aplicar las medidas que ha sacado el decreto de atención a la diversidad, más allá de las que ya tenemos, es decir, crear por ejemplo esto de los agrupamientos flexibles u de otra naturaleza, otros tipos de apoyos, pero claro, todo esto necesita un refuerzo de profesores, un extra de profesores.” (DIR)

En la misma línea, el director del IES apunta una respuesta de atención a la diversidad que en otros países de Europa se aplica frecuentemente y que consiste en la presencia de un mayor número de profesores en el aula, en lugar de segregar al alumnado. También se aprecia en sus palabras una preocupación por el vacío de las aulas de bachillerato que se prevé en los próximos años. Esto es debido a que al atender mayoritariamente a alumnos en riesgo de exclusión educativa, la lucha prioritaria del centro se focaliza en sacar adelante a estos chicos, para evitar que sean absentistas y especialmente evitar que abandonen, y en este sentido hacen una muy buena labor. Ahora bien, el futuro de estos alumnos, a los que se saca adelante a través de mucho esfuerzo y medidas especiales, difícilmente va estar en los grupos de bachillerato, que ofrecen una formación más academicista y enfocada a la universidad, sino más bien, aquellos que consigan progresar en el sistema, se inclinarán hacia ciclos formativos. Con lo cual, se prevé una falta de alumnado para los grupos de Bachillerato:

“Teniendo ese extra de profesores y siendo conscientes a nivel de la consejería que se necesitan esos recursos, podremos tomar esas medidas. Aquí lo que más se necesitan son medidas de atención a la diversidad, porque nuestros alumnos, son alumnos como hemos dicho antes, con desfases curriculares muy notables, con críos con altos

índices de abandono, de absentismo, disruptivos, etc. Entonces necesitas aplicar una serie de medidas que a la fuerza pasa porque haya en la clase en vez de un profesor, dos profesores que estén trabajando juntos, todo eso si no se nos da y los recursos son tan limitados que hace imposible que se pueda contar con dos profesores más, pues entonces, no podemos aplicar esas medidas. Entonces yo creo que la secundaria es eso, retos, pues eso, un reto muy importante sería mejorar el perfil del alumnado, sabemos que muy difícilmente va a mejorar el perfil del alumnado. Si que mejoran todos los grupos de bachillerato, pero cada vez llegan menos alumnos, nuestro contingente de alumnos viene de la ESO. Este año el bachillerato si está bien porque tenemos dos grupos, pero dentro de dos años en bachillerato nos quedemos casi sin alumnos. Los que van saliendo, se van a FP y muy pocos van a bachillerato. Este año si porque tenemos una cosecha, por decirlo de alguna manera, que es bastante buena, tenemos dos grupos de cuarto, y de esos grupos puede ser que el año que viene tengamos todavía un grupo de bachillerato, uno o dos, un grupo de ciencias y tecnologías y otro de humanidades y sociales que están bien, pero para las hornadas de los próximos años, no sé yo.” (DIR)

Otra aportación importante del director es la discrepancia manifestada entre lo que se defiende en la literatura en relación a los centros inclusivos y la necesidad de no separar en vías o itinerarios formativos (*tracking o streaming*) a los alumnos y la realidad de los centros. El IES La Esperanza, tras muchos años de tener grupos heterogéneos, ahora apuesta por la formación de grupos más homogéneos pero flexibles porque entiende que es la mejor manera de poder responder a las profundas carencias que arrastran muchos alumnos. Quizás para poder trabajar con grupos heterogéneos se necesite reducir las ratios actuales e introducir más de un docente por aula:

“Quiere decir esto que no varían mucho las características, el perfil del alumnado, pero lo que nosotros tenemos que ir haciendo, es adaptarnos a la mejora de lo que se le ofrezca para poder conseguir sacar algo de esos alumnos y disminuir el absentismo; es decir, que se sientan un poco mejor en una clase en la que pueden alcanzar ciertos objetivos y no se pierdan en otras clases en las cuales no van a llegar a nada, entonces eso provoca el absentismo, la desmotivación, etc. Entonces con ese grupo de ámbito se pretende que estén ahí todos estos alumnos que tienen un desfase muy grande pero que con una metodología creando ese ámbito puedan por lo menos conseguir los objetivos básicos, tan básicos que si no saben ni leer ni escribir o tienen muchas dificultades, puedan al menos, alcanzar algo. En fin eso es una cuestión nueva para el año que viene, lo demás seguirá igual; es decir todas las medidas de atención a la diversidad van a continuar.” (DIR)

Por último, el director comenta la necesidad del orientador en los centros y de la presencia del profesor técnico de servicios a la comunidad, figura de reciente creación, pero que juega un papel crucial en IES como la Esperanza. Además destaca la implicación del departamento de orientación y de los profesores en el trabajo con este tipo de alumnado, que lejos de “quemarse” de ellos, siguen ahí año tras años mejorando su labor:

“Sí, la gente que se dedica a la orientación está muy implicada con estos niños, en estas circunstancias y entonces ahí tenemos una gran ventaja. A veces se dice que la gente se quema mucho en la profesión docente, pero en este caso no ha habido grandes movilizaciones en el profesorado que imparte, o sea, todos saben lo que tienen que hacer y lo hacen en consonancia. Por ejemplo, tenemos también el perfil del profesor técnico de servicios a la comunidad que es una figura nueva, que se ha creado pocos años atrás. No hace mucho que se creó, hará

como 4 o 5 años, pero esa figura de profesor técnico de servicios a la comunidad es algo que se ha reclamado desde hace mucho tiempo, pues en los centros como el nuestro, es una figura que aporta mucho. Es bastante necesario, sobre todo en casos en los que hay que tratar individualmente a un alumno y necesitamos ese perfil de técnico, pues hasta ahora todos los que han pasado lo han hecho muy dignamente y se nota su trabajo. Todo eso, sumándolo y valorándolo, al final el esfuerzo que se hace de medidas de atención a la diversidad vemos que si va por buen camino, que incluso como esto tiene que surgir de la consejería, que depende de una dirección general, la de atención a la diversidad, este ha sido un servicio que se creó en su día y que está dando buenos resultados. Surgió precisamente para tratar adecuadamente a estos alumnos que tienen estas necesidades. Unas veces para cuestiones de pertenecer simplemente a una familia socialmente desfavorecida porque sean grupos étnicos, o simplemente por dificultades de carácter físico o psíquico” (DIR)

El centro

El director reconoce que el contexto en el que está ubicado el centro condiciona enormemente el funcionamiento del mismo, ya que el alumnado del que se nutre el centro proviene de este contexto y el contexto a su vez determina las características del alumnado. Se trata de un contexto social desfavorecido que afronta dificultades laborales, económicas y sociales importantes. Para atender a este perfil de alumnos, el IES despliega un amplio abanico de medidas y programas de atención a la diversidad. Sin embargo, “critica” el hecho de otros centros también necesitan estas medidas y por diferentes razones, no las ponen en marcha en sus IES:

“Nuestro alumnado no es un alumnado que venga con niveles curriculares apropiados para entrar en la ESO, por las circunstancias socio-familiares y económicas de la zona, entonces claro, hubo la necesidad de plantearnos en la comisión de coordinación pedagógica el tomar estas medidas de compensación educativa. Pero una vez ya entras ahí, pues ya se ha ido durante el transcurso de varios años incorporando todas estas medidas, aulas abiertas para los niños que vienen con los TGD, después el aula taller, después todo lo que es la atención con medidas a alumnos con necesidades educativas especiales.[...]Aquí también nos mediatiza mucho el entorno, por eso tenemos todo lo que es educación compensatoria. Nosotros tenemos todos los programas y medidas habidas y por haber, y otros centros pues huyen de esas medidas y a lo mejor también las necesitan, pero quizás sean menos”. (DIR)

El equipo directivo es consciente de que la realidad circundante cambia poco con el paso de los años, y el alumnado sigue llegando al IES con un profundo desfase curricular y con graves carencias que dificultan el desarrollo “normal” de la docencia. Conscientes plenamente de esta realidad, son muchos los esfuerzos y tiempos que se invierten en reflexionar en torno a ¿cómo se puede mejorar la respuesta del centro a alumnos que llegan ya muy “desgastados” desde la primaria? Para los próximos cursos académicos se está pensando, además de todo el despliegue de medidas de atención a la diversidad, generar desde primero de la ESO grupos flexibles e introducir la organización curricular en torno a ámbitos:

“Exactamente, como sabemos que eso no va a variar, el entorno es invariable ahora mismo, lo que si es que vamos a ver es las medidas de atención a la diversidad; pues vamos modificándolas o simplemente mejorándolas, es decir, de hecho ahora ha salido el Decreto de medidas

de atención a la diversidad que vamos a poner en marcha. La comisión de coordinación pedagógica (CCP) este año ha trabajado en los agrupamientos flexibles para que el año que viene pongamos en práctica un agrupamiento de alumnos en los niveles de 1º y 2º de la ESO diferentes a los que ahora mismo venimos haciendo. En fin, el hecho de que no varían esas circunstancias, no significa que no estemos nosotros pendientes de hacer nuestras propias valoraciones, en tener siempre una actitud de crítica y de estar activos para que se promuevan actuaciones que mejoren a los grupos estos que vienen con retrasos curriculares muy grandes. Entonces cualquier cosa que en la CCP se va proponiendo se debate y este año hemos tenido bastantes sesiones en relación a la implantación el año que viene de unos grupos lo más adecuados posibles al nivel que traen los alumnos incluso creando grupos de ámbito desde primero. Para los que van muy mal muy mal, si es que algunos vienen que no saben ni leer, ni escribir y vienen a primero de la ESO, entonces esos alumnos no pueden estar en un grupo.” (DIR)

Otro de los problemas que afronta el centro, es el del absentismo, también bajo influencia del contextos social y familiar que lo consienten y hasta fomentan. Son alumnos procedentes de familias donde la educación no es valorada como algo importante para el futuro de sus hijos. El valor social de la educación para muchas familias es nulo, por lo tanto no apoyan a sus hijos a seguir estudiando y esforzarse en lo escolar:

“La dificultad está en los niños de 13 y 14 años, en la etapa obligatoria. Ya cuando están es 3º o 4º la cosa ya va mejor. Después otro tema importante es el absentismo escolar. También se trata conjuntamente con el el plan provincial de absentismo de la Concejalía de Educación. Se va haciendo una sistemática evaluación del plan. Cada mes se van

pasando todos los datos de absentismo a este servicio de la concejalía de educación, entonces conjuntamente pues se van abordando los casos de absentismo que tenemos. Ahí sí que tiene mucho que ver la profesora técnica de servicios a la comunidad y después todo lo que se puede hacer desde el propio centro para disminuir esas tasas de abandono en el centro. Las tasas de abandono van saliendo muchos porcentajes dependiendo de los cursos, bueno no, depende de los grupos. Hay grupos en los cuales los alumnos son más absentistas porque les ha tocado un grupo en donde pueden desarrollar menos sus posibilidades y también porque son alumnos que ya, no es que sean absentistas porque empiezan siéndolo aquí, sino porque realmente lo arrastran, y ya desde los primeros días, no han cogido hábitos de estudio, además pertenecen por sus circunstancias personales a familias que no respaldan lo escolar. A veces decimos que rechazan la escuela y es verdad. Sobre todo cuando vienen familias que no tienen ese apoyo a la enseñanza y si son mujeres es pero todavía porque en el momento que acaban la primaria, la mayoría, muchas ya ni vienen a hacer secundaria por cuestiones culturales de género. Con lo cual, ese absentismo, los porcentajes pueden estar del orden de un 20 o 25% que es bastantes, o quizás algo menos dependiendo de los grupos, pero sí puede estar por esos números.” (DIR)

Se ha mejorado mucho en relación a la disciplina en el centro, puesto que antes había muchos problemas de convivencia. Y también se ha progresado mucho en relación al consumo de drogas en el centro. En años anteriores tanto las peleas entre los alumnos como el consumo de “porros” en el centro eran dos temas candentes que desde unos años hasta ahora, ha dejado de ser un problema:

“Ya no hay casos de conflictividad tan alta como tuvimos. El estudio no se ha hecho y no se sabe exactamente por qué, pero sí que tiene mucho

que ver las actuaciones que se hacen desde el centro para que ese alumnado tenga una medida correctora inmediata, normalmente llamando a los padres, teniendo una conversación con él, después con orientación, con la profesora de servicios a la comunidad. En fin, pasa por diferentes filtros para que ese alumno pueda ir corrigiendo ese comportamiento, y por supuesto ha bajado mucho la agresividad. Yo si lo he notado, nosotros hace años que no hacemos un expediente disciplinario y antes teníamos en un año ocho o nueve expedientes disciplinarios y si busco el último que tengo ahí, te puedo decir de qué año fue. Pero fue por lo menos de dos o tres años atrás. Lo que intentamos es suavizar un poco la situación y buscar una medida correctora más suave, más suave y que sea más pedagógica, entonces en estos casos da más resultado que en los otros. Y ya te digo que el tema de la agresividad en el aula, ha bajado muchísimo; [...] Yo recuerdo años concretos en los que el tema de la droga era un tema muy complicado y ahora por ejemplo no lo es tanto, antes si teníamos conocimientos de niños que tomaban algo, venían al instituto con los porros clásicos, y eso ya es más raro. Primero, porque se prohíbe fumar en los centros y ni siquiera se deja a los profesores que se tienen que salir a la calle, y ese tema pues en el momento en que se ve a alguno con un cigarro o algo, pues se le sanciona con tres días de suspensión y todo esto se ha corregido bastante; por lo menos, los casos más duros se han reducido muchísimo y pues bien, algo se consigue.” (DIR)

En este sentido, también en las entrevistas con la dirección escolar se desprende la dificultad de las relaciones con la familia, y la imposibilidad de involucrarlos en la vida del centro:

“La parte más oscura son los problemas de disciplina que se dan pero que va también un poco en consonancia con el nivel curricular que traen

algunos alumnos que hace que no estén para nada motivados. O sea, que aquello que se les puede ofrecer, lo que les puede ofrecer la escuela, no les vale. También las familias no están por la labor, porque también te encuentras con la dificultad de establecer una relación con las familias. Claro, que las familias colaboren para que ese niño o niña pueda salir un poquito hacia adelante, entonces esa es la tercera; y hay ya dos columnas vertebrales porque dices, la asistencia en clase, si el alumno no asiste y hay absentismo, si el alumno tampoco es respetuoso con los compañeros ni con los profesores, y hay problemas de disciplina también es otro reto que está ahí y que hace que el profesor a veces, se desmotive porque se encuentra una clase en donde difícilmente va a sacar a su asignatura hacia adelante.”(DIR)

Por último y al finalizar la entrevista, el director no deja de reconocer que pese a las dificultades a las que el centro hace frente y al camino que aún les queda por recorrer para mejorar aún más la atención a este tipo de alumnos en riesgo, se han conseguido muchas mejoras por la existencia de todo un elenco de medidas y programas dirigidos a atender la especificidad de las dificultades de cada colectivo de alumnos:

“De todas maneras, es algo que el centro lo tiene, pero también porque a nivel de la administración, desde hace ya tiempo se planteó que había que meter todos estos tipos de actuaciones porque si no entonces no tendríamos un 10% o 15% de absentismo tendríamos un 50%, porque ya ni siquiera pasarían a entrar al centro sino tuvieran unas medidas apropiadas para esos alumnos, no tuviéramos el aula taller, no tuviéramos la compensatoria, pues tú fíjate. Si no estuvieran esas medidas no sé lo que haríamos con todos esos alumnos a los que se atiende y están escolarizados, y bueno sacan un resultado a la larga.” (DIR)

Profesores: formación y vivencias

El director de IES tiene muy claro, al igual que se destaca por la mayoría de los investigadores (meter citas), que la labor del docente es un eje clave en el éxito de la enseñanza. En este sentido, argumenta que no se puede permitir que haya profesores “malos” en la docencia, porque esto estaría hipotecando el futuro de muchos alumnos. Aunque también destaca la relatividad y complejidad de todas las cuestiones educativas, y que a veces no es fácil establecer procesos de formación y selección porque todos ellos tienen en cierta manera sus potencialidades pero también déficits:

“En el tema de la educación es todo muy relativo, porque claro también te encuentras con algunos profesores que son magníficos, es decir, que lo hacen muy bien y vienen de las oposiciones, pero también te encuentras con otros que dices ¡madre mía! Como puede ser esto. Entonces lo que hay que buscar es la optimización de esos recursos, siempre hablamos de optimizar, optimizar...Pues hay que optimizar también los recursos y el recurso más básico que tiene la enseñanza es el profesor. Hoy no podemos permitirnos un fallo de que un 15 o 20%, por decir algún porcentaje, no sean buenos profesores. Lo que hay que primar es que el profesor sea bueno y tenga buena madera, aunque son utopías.” (DIR)

En este sentido, el director presenta al profesorado de su IES como un punto fuerte en la lucha contra las dificultades a las que el IES se enfrenta. Cuenta en su mayoría con profesorado implicado con las dificultades de los alumnos y con mucha trayectoria profesional a sus espaldas, lo que produce buenos resultados con estos alumnos. En cualquier caso no deja de reconocer que pese a tener tanta atención a la diversidad y bajar los niveles, sigue siendo muy difícil “sacar adelante” a estos chicos por todas las dificultades y carencias tanto académicas como personales con las que :

“Afortunadamente tenemos profesores que son los que vienen de maestros, los que se adscribieron a este centro pero proceden de magisterio que dan en el primer ciclo de la ESO, que son personas con mucha profesionalidad, en fin, llevan muchos años en la docencia y son los que están salvando estos grupos, porque son ellos los que imparten los grupos más difíciles, entonces creo que tienen ya una madera....Son profesores que están muy curtidos en este tema, y son ellos los que sacan adelante ese tema. Después, lógicamente, están todos los refuerzos que hacemos porque todos estos grupos tienen siempre profesores de apoyo y esos apoyos que hacemos en el aula, esas adaptaciones curriculares que se van haciendo, pues hacen que tengas que dejar contenidos, niveles pero por otro lado, pues eso, además mejor lo que vas a impartir al alumno que tienes, entonces claro con medidas de apoyo, medidas de atención a la diversidad de las que hemos hablado, con profesores que ya llevan tiempo, los profesores que dan en el primer ciclo, pues son los maestros que se adscribieron en su día, otros que se incorporan porque hacen falta también otros profesores en secundaria para dar clase en esos grupos, pero bueno, en definitiva se va sacando, pero hay que reconocer que con muchas dificultades, es decir, que no se trabaja en unas condiciones que a todos nos gustaría trabajar, con alumnos que se interesen, que estén atentos, que quieran aprender.” (DIR)

En opinión del director, el IES tiene varios puntos fuertes a destacar, entre ellos como decíamos antes, el profesorado y el buen clima de trabajo que se respira en el centro. Los profesores que pudiendo pedir traslado se mantienen en el centro, es porque realmente están implicados en la labor que desarrollan con estos alumnos que se podrían considerar en riesgo de exclusión educativa y social:

“Entonces, de todas maneras, el docente que está en estos centros y que se mantiene aquí aunque pueda pedir destino a otro lugar, no se va porque sabe y porque está implicado. Claro que a muchos les gustaría tener otro perfil de alumno, pero al final sabes que es este es el perfil y trabajas por y para ese alumno y lo tienes que tener claro, sino trabajan o no están convencidos de que la labor en este centro es ese perfil de alumno, pues lo mejor es que pidan traslado. Ahora se van los profesores que piden traslado, y muchos dicen pues voy a estar en tal sitio y voy a mejorar, y voy a tener mejor alumnado, pero hay veces que no es así. Hay profesores que se han ido de este centro a otro centro y después han dicho “si yo estaba mejor aquí” ¿por qué es esto? Porque el clima, el ambiente entre el profesorado es bueno, a lo mejor te vas a otro centro y dices voy a tener mejores alumnos, pero a lo mejor el clima no es el mismo, se tropiezan con otras dificultades – que quizás no son los alumnos- pero ahí te encuentras con otra cuestión, vete a saber cual, como por ejemplo a nivel de equipos directivos, que hay una mayor presión...etc. [...] Por ejemplo, hay profesores que llevan aquí ya más de 20 años y podían haber salido del centro. Entonces los centros tienen unas mimbres que son las que hacen...por ejemplo en orientación pues tienes a varios, -tu los conoces a todos- que llevan aquí muchos años. Pero yo sé que ellos no van a irse, y después hay otros profesores de departamentos didácticos que están aquí. Yo creo que cada centro en general se hace por una serie de factores y aunque el centro tenga grandes dificultades para desempeñar su labor docente, siempre habrá una base que no va a moverse y esa es la que hace que el centro tenga su seña de identidad. Entonces aquí de los 140 profesores que hay, contando también los de formación profesional, las tres cuartas partes son plantilla del centro, o sea más de 80 o 90 profesores, o incluso más, son plantilla. Esa plantilla varía muy poco, por lo menos en los ciclos formativos varía casi nada y en la ESO, si varía algo más, por ejemplo,

ahora se van 7 profesores que han pedido destino, pero no por el hecho de que se quieran ir del centro, sino porque a lo mejor eligen otro destino por cercanía.” (DIR)

El profesorado se implica y lleva a cabo el PAT:

“Exactamente, entonces eso siempre pasa, pero bueno no hay nada que objetar a que en cuanto al profesorado realiza sus tareas, no solo las docentes, sino que después hay muchas otras tareas que se hacen en el centro que son de carácter simplemente de convivencia. Por ejemplo, hay un plan de acción tutorial muy bueno que tiene el centro, en el que todos los tutores se coordinan, están coordinados y los grupos de profesores se reúnen periódicamente para tratar de sobre temas de los grupos a los que imparten, así que en ese sentido bien.(DIR)

De cara a la mejor labor del profesorado en los centros, el director entrevistado manifiesta que la formación continua es necesaria, sin embargo, critica el cómo se está desarrollando actualmente, que se trata más de una cuestión burocrática que una formación con calado real en la labor docente:

“Si, yo creo que la formación se ha quedado para institucionalizarla, es decir, se ha reclamado por parte de los docentes que haya una formación continua para estar siempre actualizados con lo que son los CPR. Mucha de esa formación es una formación que no se aprovecha bien. Tú vas a hacer cursos por ejemplo de liderazgo, de calidad, de mil cosas, pero en definitiva es porque muchos profesores necesitan conseguir las 100 horas para conseguir un sexenio, sobre todo para eso, entonces cuando llegan y hacen sus 100 horas, pues ya no tienen necesidad de hacer cursos. Quizás no sea eso exactamente pero si que los CPR en principio actuaron como un centro para proveer a los

profesores de una formación y unos recursos que pueden encontrar en los CPR para incentivar cuestiones de investigación e innovación educativa. Yo creo que no sirven mucho porque en definitiva la metodología y la práctica del profesor en el aula, yo creo que ha variado muy poco, entonces siempre se reivindica aquel profesor que está más concienciado en el tema. Normalmente los profesores están concienciados de que hay que cambiar las cosas, hablan siempre de la metodología, de cambiar las metodologías y las metodologías quizás lo que si se haya adaptado más sea por las TICS. En las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se ha avanzado más, pero de forma muy polarizada; centros que si están avanzados en este tema y otros que no lo están tanto, entonces no hay una formación estandarizada para que todo el profesorado avance al mismo ritmo. Pues lo ideal sería que un profesor esté un año sabático y se esté formando en las nuevas tecnologías con un plan, y si no es un año sabático, pues tener un tiempo, pero no que tu tengas que emplear tus horas. Es que tienes que dar tus clases y luego ya por la tarde, si puedes, te vas y haces el curso de 100 horas o de 60 o lo que sea, entonces yo creo que la formación de verdad tiene que partir con un plan pero que libere al profesorado de su carga lectiva y durante ese tiempo pues que venga alguien también que le sustituya y si debe estar 15 días o un mes formándose, pues que se forme, pero de esa manera con un plan. Yo creo que no se ha creído bien el papel de la formación. Cualquier profesional que se tenga que formar, en la privada ¿qué hacen?, no digo en la enseñanza privada, en cualquier actividad privada, el que se forma, pues la empresa le dice pues te vas 10 días a Gijón y allí vas a dar un curso y tú te vas; la empresa te paga estancia ahí, pero esta empresa nuestra no. Esta empresa dice tú no puedes, tú tienes que dar tus clases y después formarte, pero de una forma que dices, bueno tú acatas lo que quieras; haz lo que te dé la gana, y eso no es. Yo creo que

la formación no, pero creo que las metodologías y las formas de evaluar, yo creo que han cambiado muy poco, y eso tiene que empezar por la base, es decir, cambiar el perfil del docente porque ahora mismo el sistema de acceso a la función docente es la oposición, pero bueno esta oposición realmente garantiza que luego se va a ser un buen docente?” (DIR)

Otra crítica que surge de la entrevista con el director hacia el sistema educativo radica además en de cómo ya se ha expresado anteriormente, en la formación continua, también recae sobre el proceso de acceso a la función docente. El actual sistema de acceso a la función docente, no garantiza el adecuado desempeño de la labor docente por parte de los candidatos que superan el proceso de oposición:

“No garantiza nada porque yo tengo la experiencia que tengo en esto y hay profesores que vienen con su oposición sacada y tu lo has visto a veces funcionar como interino en los centros y la verdad que te da vergüenza que algún profesor concreto haya sacado una oposición y después lo tengas ya, después de que has vistos que ha trabajado muy mal, que no sabe llevar las clases y después lo tienes de compañero porque va a una oposición, y bueno se sabe el tema, después la programación- que la programación te la pueden hacer- pero ahí tu no ves si esa persona es un buen profesor. yo creo que habría que cambiar el sistema de acceso a la función docente, dicen que es el peor, que es el menos malo de los sistemas; la oposición. Pero yo creo que había que cambiar el sistema, por lo menos para la enseñanza. Tendría que haber una persona formándose los años que le haga falta, formarlos peros con otro perfil que no sea oposición. Para mí la oposición no vale, si vale, podría valer para aquellos que previamente han hecho una formación, pero no lo que se hace ahora con los masters; eso tampoco vale, igual

que no han valido los CAPs, ni los ICE, ni tampoco van a servir los Master estos, ¿para qué?, luego tiene que haber esa formación. Se necesita una formación más práctica, como se hacía antes en los magisterios. Los maestros que entonces se incorporaban, porque siempre se ha valorado más al maestro que al profesor de secundaria; el profesor de secundaria sacaba su carrera, preparaba su oposición y ya está. El maestro, el magisterio, tenía otro tipo de preparación, ahí sí que se les preparaba para ser un profesor. Pero bueno, eso es a nivel de políticas concretas, peor yo veo que al final son funcionarios y el acceso al funcionariado siempre es la oposición. Entonces nunca vamos a tener esa formación vocacional, preparado para saber lo que va a hacer y no preparase tan solo para sacar la oposición, y cuando ya son funcionarios que digan: “no, no yo ya soy funcionario, yo....” Entonces no tienen esa vocación. Luego además dicen, yo solo enseño matemáticas o lengua porque he sacado la oposición de matemáticas o lengua pero a mí no me cojas para hacer un proyecto, o para meterme en... Yo creo que por más que se hable de ese tema, no va a cambiar. Soy pesimista en ese sentido. Yo creo que incluso antes era más vocacional. Los profesores y maestros de ahora buscan sacarse una oposición para garantizar su futuro.” (DIR)

Con lo cual el director vuelve a reincidir en la importancia de una buena formación previa a la incorporación de un docente al aula:

“Sí, hay que cambiar los sistemas de acceso y no se ha sabido como hacerlo. Seguro que en otros países de Europa, no conozco muy bien el sistema, pero no llevan el sistema de una oposición, a no ser que previamente se hayan formado de otra manera. Yo creo que el profesor tiene que formarse antes como tal.” (DIR)

Visión del alumnado

El carácter del centro, viene delimitado por el tipo de alumnado que el centro recibe, en este caso, el director reconoce que es difícil comparar los resultados de distintos centros cuando las características y necesidades de los alumnos son muy dispares. Y realmente el director está muy satisfecho con los buenos resultados que las medidas de atención a la diversidad están dando en el IES, ya que sabe, que de no contar con ellas, todos los alumnos que consiguen titular y hacer un recorrido en FP, estarían en la calle sin nada. Como señalaban Vega y Armendi (2009) los alumnos que acaban el periodo de escolarización obligatoria con el certificado de “fracasados” quedan abandonados a su propia suerte, entre el aburrimiento y el gamberrismo, ya que no tienen posibilidad ni de trabajar, ni de continuar sus estudios. Con lo cual el absentismo escolar incrementaría el riesgo de fracaso escolar y a éste a su vez fomentaría en verse envuelto en un círculo fatídico de exclusión social. Por lo tanto estamos frente a un problema serio y de graves consecuencias a largo plazo, si no es atajado en el momento adecuado:

“Cada centro tiene un tipo de perfil, cada centro tiene su especificidad, y este tiene este carácter –inclusivo-, otros tendrán otro carácter, es decir, están en zonas más céntricas y recogen alta población escolar perteneciente a otros grupos sociales más aventajados, más favorables, pues tendrán otro perfil: tendrán bilingües, tendrán mil historias, pero aquí no podemos tener eso. Eso que lo hemos pensado muchas veces, pero como vamos a tener bilingüe si no saben leer. Entonces hay que ser más realista. A lo mejor muchas veces en ciertos grupos de profesores dicen que hay que meterse en el bilingüe, y yo les digo, pero ¿cómo vamos a meter un bilingüe?, y dicen, si es que con el bilingüismo vamos a atraer gente, y yo les digo que ¿a quién vamos a atraer?, ¿quién va a venir?. Primero que el centro está en una zona que es un poco limítrofe, está en barriadas y zonas que no están muy céntricas, entonces no

vamos a atraer a nadie, a quién vamos a atraer. Nuestro alumnado viene de la zona que hay alrededor del centro y no hay más. El que quiera hacer eso, irán a otros centros que tienen bilingüe y aquí no van a venir, y marca mucho la zona, marca mucho la zona porque socialmente y a nivel popular decir que estas en determinada zona pues te marca, porque son zonas socialmente más desfavorecidas.” (DIR)

El director es muy conciente de la realidad del centro, y pese a la dureza de la realidad, reconoce que se están consiguiendo muchos logros. Sin embargo el perfil de alumno del que se nutre el centro permanece invariable con el paso de los años:

“Yo con la perspectiva de veinte años atrás, voy viendo un poco la evolución del centro, porque en definitiva las líneas generales son las mismas que hace veinte años, es decir, hemos mejorado lógicamente en recursos, hemos mejorado en atención docente, hemos mejorado en las instalaciones...hemos mejorado en general, lo que pasa que no se ha mejorado mucho nuestro perfil de alumno, ahí no.” (DIR)

“Lo ideal, para que el profesor mismo pueda sentirse más motivado; pero con el entorno que tenemos y la complejidad de los alumnos que nos llegan, es muy difícil ¡Tenemos que tener los pies en el suelo! Muchas veces decimos hay que tener los pies en el suelo y esto es lo que tenemos y bueno, a pesar de todo, yo creo que se hacen muchas cosas, y muy buenas para que el alumnado sea cada vez más educado y se enganche al sistema. El tema de la convivencia ha mejorado bastante, aunque hay todavía muchos casos de alumnos disruptivos. Pero se ha mejorado bastante.” (DIR)

3.2. VISIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El orientador del IES su formación era de historia y luego eligió la rama de psicología y ciencias de la educación. Prácticamente es el fundador del departamento de orientación en el IES porque comenzaron desarrollando tareas de Dpto. de orientación incluso antes de que estuviese creado. Posteriormente, se traslada de centro por diferentes razones y cuando regresa al IES La Esperanza el Departamento de Orientación ya había nacido legalmente y había un compañero que desarrollaba las labores de orientación. Cuando el actual orientación se reincorpora al Dpto de Orientación las labores más duras de poner el departamento en funcionamiento ya está hecha:

“El tema de las adaptaciones curriculares y todo eso, probablemente los profesores de primaria, que aquí no había profesores de primaria ni maestros, que quizás ellos tenían más rodaje en todo eso, pero aquí ninguno, éramos de secundaria. El departamento empieza a ponerse en marcha y eso significa exigencia. La parte de empezar a tocar esas cosas le tocó al otro compañero, las programaciones, el organizar, y entonces pues bueno yo me encontré, que él se llevó el desgaste y la impopularidad y yo cuando llegué...yo cuando llegué estuve dando clase y después me metieron en el equipo directivo, y entonces me tocaba templar gaitas. (ORIENT)

Política educativa y atención a la diversidad

El proceso por el cual han ido surgiendo las diferentes medidas de atención a la diversidad en el IES, ha sido para responder a necesidades reales que han planteado los alumnos. Aunque como el orientado expresa esas necesidades son vistas de modo diferente por cada docente. El orientador es una persona

muy implicada y preocupada por los alumnos y fruto de esta preocupación siempre propone establecer nuevas vías que puedan dar salida a las necesidades que cada año van planteando los alumnos, aunque en algunas ocasiones se encuentre voces en contra. Porque como el mismo expresa su preocupación es cada alumno individualmente y hay otros agentes que tienen una visión más global, del centro, y no tanto de responder a alumnos concretos:

“Pero son necesidades que yo veía y que a lo mejor otros no veían. Yo descubrí enseguida, enseguida que no había paraguas que me tapara con lo que estaba cayendo, es decir, yo no soy capaz de mirar para otro lado cuando a un crío le está pasando esto, o le está pasando lo otro, o no se está atendiendo. Entonces por mi salud mental, como no sé donde esconderme, tengo que intentar hacer cosas, y eso me da la tranquilidad de que lo estoy intentado, sale bien, o sale mal..Pero todos los años estoy intentando cosas. (ORIENT)”

De las palabras del orientador se desprende la importancia del trabajo colaborativo o intercentros, puesto que él manifiesta que cuando quiere emprender algún cambio y desconoce el campo o no tiene seguridad sobre el mismo, acude a compañeros suyos que el denomina “sus orientadores de referencia” para que le asesoren en el desarrollo de nuevas medidas y cambios:

“Paso siguiente, y además hubo debate, porque yo no tenía ni idea, ya te digo que yo de vez en cuando recurro a mis orientadores de referencia, porque están muy trabajados y son gente...Pues lo de compensatoria y tal como va, yo no sabía de qué iba la compensatoria, pero por el tipo de alumnado que estamos recibiendo, pues cada vez tienes que...y entonces dijimos pues se tienen que montar cosas de compensatoria, se dieron en la CCP algunas discusiones, pues eso no se debe hacer, eso tal, porque

además en los centros donde se ha montado se llena de chavales que todo el mundo te los manda y además eso es un germen de pre-delincuentes y porque vienen predelincuentes y tal, pero yo, pues calladito y haciendo, y al final pues va colando, ¿por qué? Porque te encuentras que tienes que hacer cosas, porque si están viniendo... porque antes no teníamos casi, pero hubo una época, unos tres o cuatro años, un aluvión fuerte de chavales que no sabían nada de español, marroquíes y tal que venían y ¿cómo lo hacemos? Pues hay que pedir aulas de español para extranjeros y tal.” (ORIENT)

Vuelve a ponerse de manifiesto en las palabras del orientador, los miedos que existen por parte de un sector del profesorado a que cuando se establecen muchas medidas de atención a la diversidad en un mismo centro, se corre el riesgo de que se convierta en un gueto, y que la acumulación de alumnado con diferentes dificultades en un mismo IES acabe por perjudicar al alumnado. Incluso el propio orientador, después de defender e impulsar todas las medidas, al cabo del tiempo, también se plantea si el centro puede convertirse en un reducto de dificultades, y reconoce que la enseñanza se hace especialmente difícil cuando el alumnado “se niega a aprender” y las familias “pasan” de la educación de los hijos:

“Pero está complicado, pero es eso, con lo fácil que sería si quisieran, porque si ellos quieren, todo lo demás, lo tenemos. Si los libros son preciosos, si las fotografías, si cuando te metes y tienes todas las posibilidades con los ordenadores y dices, si se dejaran un poquito, si se dejaran un poquito, pero no. Fíjate, nosotros después de esto, metimos también el aula taller, que eso fue otro gol que colamos. Como hay gente que no se adapta bien al sistema escolar, el típico....pues vamos a meter el aula taller, es decir, vamos a ver, error, y yo digo que yo lo defendí. Pues es verdad que decían como empiezas a poner cosas, te

van a mandar todo lo que no quiere nadie, y es verdad, nos están mandando todo lo que no quiere nadie, y me dicen no, es que como tú tienes PRONEED, pues venga, ya pero ¿Qué dificultad tienes tu para montarlo? pues entonces es eso, está llegando...y dices pues tenían razón los que decían...Además es eso, que todo el mundo tira balones fuera, no es decir, venga fuera, fuera, fuera....no, es que lo pueden hacer también los demás centros, que el aula taller no requiere un gran montaje, ni requiere talleres pesados, y además estarían dispuestos a poner profesores, pero no lo quieren” (ORIENT)

Igualmente, para mejorar y encontrar solución a las dificultades del IES, se intenta todo y de todas las formas, pero hay veces en las que no da resultado. El trabajo con las familias sigue siendo un tema pendiente, y sin embargo tanto el profesorado como el orientador no dejan de reconocer que hay una labor educativa que corresponde a las familias y que no se puede delegar completamente en los centros educativos:

“Mira por ejemplo con el tema de los gitanos, hace ya cuatro o cinco años que lo intentamos. La última vez que lo intentamos hará como 3 o 4 años, y dijimos, como no podemos con el crío, vamos a venderles el producto a los padres. La idea era, les haces que vengan por aquí, les das una merienda y te los llevas por los talleres, y les vendes, no eso, sino formación, si usted quiere que su hijo tenga un oficio, mire e incluso intentar engolosinarlos, se citó, puerta por puerta, no lo hice yo, lo hizo una mediadora gitana, que llevaba absentismo, y no vino ni uno. ¿Por qué? ¿por qué? Porque o bien estaban el culto, bien porque había partido de futbol o por lo que sea, pero no vino nadie. Entonces dices, pues vale, pues ya está y mira que se ha intentado con esta gente...¿tú qué quieres? ¿Quieres que tu hijo aprenda un oficio? Pues vale, yo lo explico desde el principio lo que podemos hacer y tal y después te vendo

lo de soldadura, o lo de tal o lo de cual, pero no hubo ni oportunidad. Nada, y estaba planteado en ese plan. Y dices bueno, pues vale, y es difícil, es difícil porque si tú no quieres como te voy a enseñar yo” (ORIENT)

El centro y su funcionamiento

El orientador expresa las dificultades que a veces implican las relaciones sociales dentro de un centro. Porque en ocasiones hay opiniones discrepantes, intereses encontrados, etc. que dificultan la convivencia. En este sentido el aplica una máxima que consiste en decir lo que haya que decir pero de tal forma, que tampoco humilles al otro, sino que le dejes opción de justificarse, al menos. El poner en práctica habilidades sociales facilita las relaciones y genera un clima de cordialidad:

“Yo me lo aprendí, y que tienes que dejarle siempre a la gente la posibilidad de que salve la cara, aunque tu sepas que no tienes razón. Es lo que comentábamos en otra ocasiones, un chiquillo que viene guarro y oliendo y tal, pues tu llamas a la madre y no le dices tú eres una guarra, con los críos que están, con la edad que tienen y además con las hormonas, y además lo “guarrones” que se han vuelto....por favor, yo se que usted lo está intentando, porque si no, fíjese usted lo vamos a tener que avergonzar, entonces tu traslada y así tu le has dejado a la otra salvar la cara” (ORIENT)

Visión de los alumnos

Lo que se hace muy evidente por las palabras del orientador, por lo que los alumnos han manifestado sobre él y por lo que yo como investigadora he tenido ocasión de observar en el centro, es su preocupación absoluta por los alumnos. Él pretende abrir caminos a sus alumnos y buscar respuestas constantes a sus dificultades:

“Yo vamos a ver, a mi me interesan los críos, y yo con los críos, a veces, he tenido algún rifirrafe en secretaria, y les digo, vamos a ver, yo a mi hijo le digo apuesta a todas las barajas, si no son incompatibles apuesta a todas las barajas, y qué puede pasar, pues en el peor de los casos que no te den nada, ahí lo hemos intentado y en el mejor de los casos que te lo den todo. Es decir, vamos a ver, tú te encuentras con un alumno de 4º de diversificación, y yo además se lo digo, yo no me corto. Te encuentras con uno de 4º de diversificación que no puede repetir y que no va a titular. Primero tú te quedas matriculado en el centro por si nos volvemos locos y te regalamos el título en junio o septiembre, segunda cosa, como es muy poco probable que nos volvamos locos, pues echas papeles a los PCPI. Hasta los 21 años pueden acceder, o sea, que pueden. Y en el peor de los casos tu no tienes el título, pero tú no estás en la calle y tienes la opción de sacarte la ESO o de empezar... ¿tu no dices que quieres aprender un oficio? Y si no te dan el PCPI que tu quieras, tranquilo porque después tienes el examen de acceso y te permite hacer el Ciclo formativo de Grado Medio, que tu quieras, y tercero como lo que quieres es aprender un oficio, pues vamos a hacer lo siguiente, además del PCPI, solicita prueba de acceso al ciclo formativo de Grado Medio, y como son muy sencillitas, si lo apruebas y te da el acceso al grado medio, pues ya puedes intentarlo. No tienes ninguna titulación, pero no tienes por qué pasar un año por el PCPI. Así que tú inténtalo todo, e incluso ha habido veces que me la he jugado por

ellos, pero la verdad es que no me ha importado, ahora ya, a lo mejor no lo haría” (ORIENT)

Es tal la implicación de este orientador con sus alumnos, que cuando se encuentra a algunos de ellos por la calle, de los que al final no consiguieron hacer nada, se sigue preguntado si agotó con ellos todas las opciones. Y no se refiere a ellos diciendo alumnos que fracasaron sino alumnos que “hemos perdido” en el sentido de asumir la responsabilidad que como centro tienen sobre su fracaso. Asumiendo esa perspectiva teórica que argumenta que cuando un chico fracasa, no solo fracasa el chico, sino también fracasa el centro en su intento de proveer la educación que necesitaba:

“Pero que a la hora de la verdad uno quiere estar en un sitio donde haga las cosas bien, y si estuviera con los tornillos pues estaría también haciéndolo bien, pero allí es más fácil porque el control de calidad te dice, oye muchacho o te pones las pilas o te vas a la calle, pero aquí nunca tienes la constancia del resultado. Yo he tenido algún chaval, que me lo he encontrado, y me ha dicho pues sabes que luego fui a la universidad...y dices uff...pues vale, pero alguna vez, alguna vez, lo normal no es eso. Y a mi me pasa, a lo mejor porque soy muy teatrero y me pasa como al del sexto sentido, que veo muertos, todos los chiquillos que hemos ido perdiendo de aquí que me los encuentro por la calle. Y que no están haciendo nada, y dices y podía haber hecho esto, o podía haber hecho lo otro...” (ORIENT)

El orientador tiene clara la influencia que ejerce el contexto social y familiar en el futuro de los alumnos, y por eso entiende muy bien las dificultades de los alumnos de sus IES, y tiene una gran empatía con ellos. Es consciente de que su realidad sociofamiliar es dura, y sus metas se ven coartadas por estos condicionamientos sociales:

“Entonces no me cuesta identificarme en estos críos. [...]pues vamos a ver, la mayoría de veces, yo soy así como muy ambientalista. Excepto las personas que tienen algún síndrome, o algún déficit o alguna lesión o lo que sea, las personas somos lo que nos hace el mundo, la vida, la mayoría del tiempo las personas somos lo que podemos ser. Yo eso me lo aprendí leyendo el “yo Claudio”, eso es una maravilla. La mayoría del tiempo, las personas no somos ni buenas, ni malas, sino lo que podemos ser. Y yo por ejemplo, ¿Por qué leo, o por qué estudio? Pues porque en mi casa se leía y se valoraba, y ella siempre estaba estimulando eso de alguna manera, y entonces todos hemos aprendido a valorar eso” (ORIENT)

El orientador encuentra otra de las razones del desenganche y la desmotivación escolar en que actualmente parece que se puede aprender sin esforzarse, pero realmente el aprendizaje requiere de un esfuerzo y dedicación. Por otro lado, los alumnos no encuentran el sentido o la utilidad de lo que aprenden, y siempre preguntan ¿Y esto para qué me sirve? Quizás el profesorado falla en hacer ver al alumno la aplicación práctica de esos conocimientos. Los dos ejes básicos para que se produzca el aprendizaje es contar con profesorado preparado que imparta bien sus clases y alumnado que se implique y con ganas de aprender, cuando estos pilares se tambalean, la consecución de aprendizajes se ve muy perjudicada:

“Y ellos dicen ¿para qué quiero yo los quebrados? ¿Para qué quiero yo...? la utilidad practica en el momento no se la ven, y a lo mejor es que nosotros no somos capaces de explicarles mira pues esto sirve, y sirve para esto, lo puedes utilizar aquí o allá, pero en general están muy perdidos y en general aquí en concreto en este centro con el alumnado que nos ha llegado, pues es que traen unos desfases curriculares muy grandes, muy grande, y entonces llegan muy tocados. [...] pero el tema

es, para que alguien aprenda necesitas a alguien que enseñe medianamente bien, o no muy mal, y otro que quiera, pero si el otro no quiere...y el otro no quiere. No lo quiere porque no lo ve útil y porque no le sirve para nada, y porque yo que sé "(ORIENT)

Otra de las dificultades que se encuentra el alumnado al llegar al IES, es el cambio y el reto que les supone la transición de la primaria a la secundaria. Uno de los centros de referencia de primaria del IES trabaja con un enfoque cooperativo que es bueno para el alumnado y procuran recuperarlo en todo lo posible, pero al llegar al IES se producen varias fracturas a nivel organizativo y metodológico que hacen aún más difícil que el alumno siga los aprendizajes establecidos:

"Pero ahí hay una discusión ideológica y yo la tengo porque me siento interpelado, y es que vamos a ver, yo entiendo que desde el centro de primaria, nos están haciendo un reproche, yo no sé si es justo o injusto, pero solo sé que me duele, y sé que me lleva a pensar cosas. Porque ellos tienen un estilo de trabajo que es bueno, es decir, vamos a recuperar al personal hasta lo que podamos, y han optado por el aprendizaje cooperativo y tal. Y claro, cuando vienen aquí, el salto, los chiquillos se adaptan mal y además vienen con un nivel que no es el adecuado y te encuentras además con profesores de secundaria, donde se ha perdido el "maestrillo", y yo amo mucho al maestro, es decir los profesores de secundaria" (ORIENT)

Hay veces en las que se cocha con la "falta de esfuerzo" y con el "no querer", porque hay alumnos que realmente no quieren hacer nada, y frente a esa negativa, pese a todas las puertas que les brindes, escasos serán los resultados. Se les ofrece de todo, y luego no son capaces de aprovecharlo o valorarlo:

“Y entonces pasa y pasa con todo, yo ahora mismo, aquí en este centro, y es otra cosa que habría quizás que revisar, no por malo, sino porque no está siendo útil. Es decir, porque queremos dar servicio a los críos, hay cantidad de actividades, cantidad de excursiones y no valoran nada. No valoran nada y muchas veces, una excursión esto o lo otro, como no sea que los llesves a Port aventura o tal o cual, significa que van 4. No, no, no y es que se lo damos todo hecho y todo regalado, y hay que decir pero vamos a ver” (ORIENT)

Valoración del PDC

Para cerrar la entrevista y centrando la información sobre el PDC, el orientador en sintonía con lo manifestado por todo el profesorado, está muy satisfecho con los resultados de esta medida:

“Pues yo lo veo bien, a mi me asuntó porque cuando la LOCE, la de Aznar, parecía que lo iban a quitar, y yo pensé, pues la medida que mejor está funcionando lo van a quitar, porque era quizás la mejor medida, a la que se le estaba sacando mejor rentabilidad. Entonces vamos a ver, que es verdad lo que dicen los compañeros, que funciona mejor con un año que con dos. Hombre pues yo con lo de los PDC a mi me entró pánico porque parecía que los querían quitar y es de lo que mejor funciona. Es verdad, que a veces, pues los hemos utilizado un poco como cajón desastre, porque dices este chiquillo no lo va a sacar nunca, y no sería el perfil de PDC, pero dices, es que no tengo otra manera de atenderlo. Pero en general yo creo que bien. Hay chiquillos que terminan con su titulación que les ha abierto puertas, y yo pues de la valoración que hago, quizás es de las medidas que más me gustan, porque creo que está funcionando. Las otras, pues creo que la rentabilidad es muy limitada. El programa de diversificación está funcionando, no solo aquí,

sino que por lo que me dicen en otros lados también está funcionando”.

(ORIENT)

Para él, algunos de los puntos fuertes del PDC, como se ha discutido y se seguirá discutiendo a lo largo de este trabajo, son la selección de su alumnado, su organización y su profesorado:

“En principio el comportamiento es bueno porque al chiquillo que da problemas no se lo ofreces, y bueno también los profesores que se meten en un programa de diversificación ya saben a lo que van, que no es lo mismo que decir, soy profesor de esto o lo otro y me han colocado aquí. Los que van a diversificación, los profesores de ámbito, los que llevan la parte fuerte del programa, saben donde están y cuál es la finalidad, y es una cosa asumida y que saben, no es.... Y las programaciones están hechas y va bien” (ORIENT)

3.3. VISIÓN DE LAS PROFESORAS TÉCNICAS DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD

La profesora técnica de servicios a la comunidad en el IES La Esperanza durante el curso académico 2009-2010 (en adelante PTSC1) era psicóloga de formación, y opositó por este perfil pero tenía carácter interino en la plaza y llevaba cuatro años trabajando como PTSC en diferentes centros de la Región de Murcia.

En el siguiente curso académico 2010-2011 la PTSC (denominada PTSC2) era pedagoga de formación, opositó a funcionaria de ayuntamiento, y tras varios años de funcionaria, decidió volver a opositar por PTSC y en el momento en que fue entrevistada llevaba dos años en dos IES diferentes desempeñando su labor.

Absentismo

Ambas profesoras, explicaban que este perfil de plaza está abierto a trabajar en tres líneas: en ciertos ciclos formativos como docente, en el departamento de orientación de los IES, o en los equipos de orientación educativa que atienden a los centro de primaria. Ambas han desarrollado su labor como PTSC siempre en departamentos de orientación dentro de los IES y exponen que su trabajo está directamente relacionado con los temas de absentismo y con la mediación entre el centro y el contexto socio-familiar:

“Bueno, entre las tareas o funciones del profesor de servicios a la comunidad, digamos que el tema del absentismo es una función que siempre ha tenido mucho peso en nuestro perfil. Falta por elaborar a nivel de Región, un protocolo de actuación para que todos tengamos el mismo a nivel de consejería. Por eso, funcionamos a día de hoy, más bien, a través del ayuntamiento de cada municipio y de cómo él resuelve el tema del absentismo escolar” (PTSC1)

“Me encargo del absentismo y también llevo el programa de interculturalidad, y todo lo que está en relación con los padres, o con recursos externos. De todas esas cosas se encarga el PTSC, que servimos un poco de enlace” (PTSC2)

Se venían haciendo intentos desde años atrás de cara a consensuar un protocolo de actuación común frente al absentismo a nivel Regional, porque se revelaba como un tema de urgente tratamiento:

“Hace dos años estuvimos en un seminario sobre absentismo escolar y sí que se han hecho borradores para generar un protocolo común de actuación, pero es una tarea que está ahí pendiente.” (PTSC1)

Como ya bien se apuntaba en esta entrevista desarrollada en el año 2010, recientemente y en relación al absentismo, se ha producido cierto avance. Estos esfuerzos previos fructificaron en junio de aquel mismo año, cuando se produjo un Acuerdo a fecha de 18 de junio de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y se promueve la creación de la Mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar. Posteriormente, la Resolución de 24 de enero de 2011 por la que se dispone la publicación en el Boletín Oficial de la Región de Murcia del protocolo de colaboración entre la Comunidad Autónoma de Murcia, la Federación de Municipios de la Región de Murcia, el Consejo General del Poder Judicial y el Ministerio Fiscal para la creación de la Mesa Regional de Absentismo y abandono escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Esta regulación normativa es reflejo de la preocupación y relevancia del fenómeno del absentismo escolar por los riesgos que conlleva de fracaso y abandono.

Es bien sabido que el absentismo es un indicador de futuros problemas de abandono escolar temprano (citas). Sin embargo, no está siendo un problema bien atajado desde su origen ni a nivel nacional, ni a nivel regional. Es bastante escasa la incidencia de la labor del PTSC cuando el caso de absentismo llega a ser muy grave, ya que en estas circunstancias se deriva hacia servicios sociales, y ellos actúan, pero son procesos lentos que difícilmente podrán conseguir reinsertar al alumno. Con lo cual, en estos casos el alumnado se verá privado del derecho constitucional básico que todo ciudadano tiene a la educación. La función del PTSC tiene mayor sentido con la prevención y el trabajo con casos de absentismo incipiente sobre los que se está a tiempo de actuar para evitar que se convierta en un problema de mayor envergadura:

“También es verdad que a nivel de absentismo escolar, las medidas que se están adoptando a nivel judicial, pues son mínimas. Pues bueno, cuando un chaval, por ejemplo en este centro que tenemos alumnos absentistas y en algunos de los casos un absentismo casi del 100%, mi actuación simplemente se puede limitar a intentar conocer las causas del absentismo, orientar a la familia e informar. Sería ayudar a un nivel a que el alumno se pueda incorporar y pueda normalizar la asistencia, pero si esa situación no ocurre, derivo el caso a servicios sociales y en concreto en esta zona, al Plan Municipal de Absentismo Escolar”.
(PTSC1)

Incluso antes de comenzar la etapa de educación secundaria, ya cuentan con alumnos que desde la primaria por sus continuadas ausencias de clase, ya llegan derivados al plan municipal de absentismo:

“Además tenemos muchos alumnos de incorporación tardía que están sin escolarizar y han empezado a venir en el mes de febrero. Son alumnos que han terminado primaria y no se han incorporado al IES para hacer la secundaria. Esos alumnos están derivados desde la primaria en un programa de absentismo, entonces ellos nos lo comunican y aquí nosotros en septiembre detectamos qué ocurre. Algunos no están ni matriculados, y otros están matriculados y no están viniendo. Entonces nos ponemos en contacto con el programa de absentismo, bueno primero nos ponemos en contacto con los padres, y después con el programa y ya empieza la maquinaria a funcionar. Pero los chicos que vienen con un absentismo fuerte desde la primaria, hasta que el programa de absentismo del ayuntamiento no empieza a funcionar. Ellos primero comienzan a enviar cartas por medio de la policía, pero es un proceso lento. Este curso en primero y segundo de la ESO tenemos agrupamientos flexibles” (PTSC2)

A través del ayuntamiento de la localidad y de la Concejalía de Educación, llevan el Plan Municipal de Absentismo, con el que colabora estrechamente la PTSC del IES para abordar los problemas de absentismo de alumnos concretos. El funcionamiento del control de asistencia de la PTSC y su coordinación con el plan municipal de absentismo se desarrolla de la siguiente manera:

“Se supone que todos los días se pasa lista, y yo llevo las horas de faltas del mes. Llevan unas hojas de registro con las seis horas, las seis sesiones lectivas de cada día. Entonces a nivel de consejería pues hay un programa que cuando un chaval falta una hora, a un periodo lectivo, el profesor pasa la falta en la PDA e inmediatamente se manda un mensaje de texto al móvil del padre diciendo que su hijo a las 10 de la mañana no está en clase. Y bueno, eso sí que es verdad que funciona hasta ahora, bien. Pero ¿qué ocurre? Que aquí en la zona, muchos padres no tienen teléfonos móviles o no se les localiza, con lo cual esa medida puede quedar pobre” (PTSC2)

Trabajo con familias

En las dos entrevistas realizadas con las PTSC la problemática de la implicación familiar vuelve a ser una cuestión recurrente. Del mismo modo que el director y los profesores de aula se “quejaban” en cierta medida de las dificultades de contar con el apoyo familiar, en la entrevista con la PTSC se manifiesta la misma crítica. En cierta medida, son las duras condiciones familiares y su analfabetismo, dos factores de riesgo que dificultan que los padres se impliquen más en la educación de sus hijos. Sin embargo, esta realidad familiar tan cruda no afecta a todos los padres del IES por igual, sino más específicamente a aquellos padres con hijos en situaciones de absentismo acusadas:

“Muchas veces el nivel de implicación de las familias a nivel de implicación en la educación de los hijos también pues es mínimo. En relación a las familias, hay de todo, lo que pasa es que yo, desde mi perspectiva que trabajo con familias mucho más especiales y más concretas pues si que es verdad que en la mayoría de las ocasiones los padres presentan niveles de analfabetismo, están desempleados, se encuentran en situaciones bastante duras, muy precarias, con déficits, etc. Los domicilios pues bueno, también se encuentran con habitabilidad muy escasa, usuarios de servicios sociales, búsqueda continua de ayudas económicas. Ese es un poco el perfil general. Ese es el perfil, no de todos los chavales de este instituto, pero si de las familias de los chavales con los que yo trabajo. (PTSC1)

En opinión de la PTSC el problema del absentismo escolar está muy vinculado a cuestiones familiares. Los padres tienen mucha responsabilidad, porque cuando no mandan a sus hijos a la escuela, están teniendo una conducta negligente. Las situaciones de asistencia irregular afectan especialmente a los alumnos de etnia gitana. En la cultura gitana en general, la escuela no está valorada, a lo que se añade su situación de trabajadores temporeros, que provoca que por campañas (aceituna, manzana, etc.) se desplacen a otros lugares dejando de asistir a su centro educativo. Además, la socialización dentro del grupo, empuja a las nuevas generaciones a imitar las conductas de sus progenitores y amigos, muchos de los cuales nunca han ido a la escuela:

El problema del absentismo es problema de los padres, porque como yo digo para que un alumno venga a las 8:15 al instituto, pues tiene que haber alguien en la casa que como muy tarde a las 7:45 le diga: “oye que te tienes que levantar, desayuna y vete para el instituto”. Entonces ese es el gran problema. Que los padres, por la zona en la que estamos ubicados, porque muchos de los padres son de etnia gitana, parece que

son un poco gueto y las conductas se imitan: “si tu no vas al instituto, yo tampoco”. Y a parte, bueno, porque tradicionalmente, por cultura, no hay una valoración de lo que es la educación y la asistencia regular a clase. [...] es que ese es el gran problema, porque no es un caso aislado. El que los padres no se levanten para levantar a sus hijos y que vayan al instituto, es lo normal, es lo habitual. Y yo creo que es debido al contexto donde se sitúa el centro, por eso hay un porcentaje tan alto de absentismo. (PTSC2)

En general, la educación suele estar infravalorada por las familias del IES cuyos hijos se encuentran bajo control por asistencia irregular, pero el pertenecer a la etnia gitana parece ser un agravante en relación a la infravaloración de la educación y la crudeza de las situaciones de absentismo. Realidad esta, mucho más acusada en las chicas de etnia gitana que deben dedicarse más a la crianza de hijos y hermanos que a su propia formación escolar. Este hecho también fue puesto de manifiesto en el trabajo de Saéz Saez (2005):

“Entonces la visión de lo educativo, está bastante infravalorada por los padres. Además también trabajamos con etnia gitana, la mayoría del alumnado, hay muchísimos alumnos de etnia gitana y pues bueno, a nivel cultural, sobre todo en las chicas, pues llega a un limite en el que las mujeres tienen que estar más dedicadas a las tareas domésticas y al estar dentro de la casa al cuidado de los hijos, de la crianza, mucho más que ocupadas en aspectos educativos o de formación para el trabajo. Entonces eso también está muy marcado sobre todo en las chicas” (PTSC1)

Una de las dificultades que se presenta en el trato con las familias gitanas, es la convivencia de distintas generaciones y familiares en un mismo domicilio. Esto hace que el alumno no tenga un referente claro al que dirigirse, puesto que viven con abuelos, tíos, primos, etc. y en cierta manera el referente y autoridad de los padres se diluye:

“Entonces pues también se hace muy difícil. La visión de la familia es bastante más amplia, no solamente se limita a lo que es la familia nuclear. Entonces están conviviendo abuelos, con nietos, hijos, primos, dentro de un mismo hogar, dentro de una misma casa. Entonces eso también genera mucha confusión. Por ejemplo te diriges a una familia y tienes un número de teléfono y de repente la prima del padre, o tu llamas para localizar al padre, pero es su tía y dice bueno dímelo cuéntamelo a mí, ¿qué es lo que le ha pasado a mi sobrino? Si no pasa nada, lo que ocurre es que los límites, que las fronteras entre unas familias y otras están muy difusas” (PTSC1)

Por el contrario, las chicas de origen marroquí no parecen estar afectadas por la problemática que acecha a las chicas gitanas.:

“Pues fíjate, no te creas que hay tantas chicas marroquíes aquí en el instituto. Tenemos, pero yo las veo bastante adaptadas y bastante integradas en lo que es el sistema, e incluso muchas de ellas alcanzan niveles altos dentro de la ESO” (PTSC1)

“Los árabes sin embargo, sí asisten con regularidad, porque es un privilegio para ellos, es una cosa que la valoran mucho. Estar formados y tener una educación es muy valorado por ellos, porque quizás no lo han podido tener en su país. Con los gitanos, es cuestión de insistir a ver si puedes cambiar su actitud, pero claro yo que es difícil al estar

*todos ubicados en la misma zona, pues al final todos hacen lo mismo.
(PTSC2)*

Cuando se diagnostican problemas de asistencia el proceso que sigue la PTSC es el siguiente:

“Yo el proceso que sigo es el siguiente: a mí el tutor, en las reuniones de tutores...normalmente yo llevo aquí pues mi registro de cada grupo 1º A, 1º B.... yo voy cogiendo las listas con todos los chavales y cuando termina el mes, pues yo cojo todo el listado de las faltas (las faltas se contabilizan por horas de no asistencia). Entonces en las reuniones de tutores se aprovecha para ir comentando, pues bueno ¿qué le ha pasado a este alumno? Que este mes ha tenido 24 faltas, etc. Se considera que a partir de un 25% de faltas de asistencia es problemático. Es indicativo de que hay que empezar a actuar. Entonces quien primeramente tiene que empezar las actuaciones por absentismo es el profesor, el tutor del alumno. Es él quien primero hace llamadas a los padres, intenta entrevistarse con ellos, habla con su alumno, etc. porque es él, el que está al pido del cañón. La primera intervención de todo, siempre tiene que ser el tutor, porque son sus alumnos y es con quién está trabajando. Entonces cuando el tutor ve que no se ha solucionado el problema, y que el chaval sigue faltando, o que no puede localizar a los padres o cualquier circunstancia que a él también se le escapa de sus funciones. Entonces, comentamos el caso y ya empiezo a actuar yo. Entonces básicamente yo intento localizar a los padres, bien a través de teléfono, mandando cartas, cartas con acuse de recibo, visitas al domicilio, intento contactar con los padres de todas las formas posibles. Entrevistarme con ellos, entrevistarme con el alumno y ver qué es lo que está pasando. [...] Yo cuento de cada mes el total de horas lectivas. Yo tengo aquí mi chuleta y por ejemplo yo se que en octubre ha habido

126 horas lectivas, y en base a esto yo ya calculo los porcentajes y en diciembre, que están las navidades, pues hay 84 horas, así a partir del 25% de la faltas empiezas a actuar el tutor, después me lo pasa a mi, y yo luego lo paso a absentismo escolar a nivel municipal. Yo todos los meses mando el estadillo. Todos los chavales que ves en esta lista, en color rojo, son los que yo he mandado al plan municipal de absentismo escolar. Entonces yo a ellos todos los meses les mando un estadillo con el nombre de los chavales que ellos tienen registrado, con el total o el porcentaje de faltas que han tenido en el mes. (PTSC1)

Como se puede apreciar en el proceso descrito anteriormente, las situaciones de absentismo si están bastante controladas y se lleva un buen registro de ellas.

Cuando la PTSC intenta localizar a los padres y no lo consigue, en estos casos, hacen visitas a domicilio a los padres acompañada de una persona del plan municipal de absentismo. Aunque normalmente las entrevistas se hacen en el centro, se acude al domicilio para ejercer un poco de presión y que los familiares acudan a su cita en el IES, para ser entrevistados. En estas entrevistas con los padres se procura conocer la situación familiar, para indagar en los posibles factores y condiciones que pueden estar provocando la condición absentista del alumno. Se trata de hacer un buen diagnóstico de la situación:

“Pues normalmente en las entrevistas suelo recoger datos de tipo sociofamiliar. Intento recoger la estructura de la familia, su historia, las dinámicas familiares en cuanto a funciones, roles, cómo se distribuyen las tareas dentro de la casa. También intento buscar y recoger los aspectos de tipo económico, aspectos de salud dentro de los miembros de la familias, discapacidades, minusvalías, también pues si la familia ha

requerido en algún momento de los servicios sociales, ¿qué recursos o qué búsquedas han hecho las familias de todo tipo? De ayudas para solicitar la resolución de una minusvalía de uno de ellos, ayudas periódicas para lo que sea de subsidio, si han acudido en algún momento a salud mental....también un poco ver ¿qué percepción del problema tienen ellos? si realmente ellos consideran que lo que está pasando es un problema o no, etc” (PTSC1)

El panorama familiar es variopinto, pero en todos los casos existe un componente familiar que contribuye a fomentar la conducta absentista del alumno. A veces se dan situaciones de padres que han perdido totalmente el control y la autoridad sobre la vida de sus hijos y se muestran incapaces de establecer normas. Otros casos, son padres que no dan importancia al hecho de que sus hijos falten determinados días a clase, y en otras ocasiones, son cargas familiares las que mantiene a los alumnos alejados de las aulas, por tener que encargarse del cuidado de algún hermano, de las tareas del hogar, o tener que trabajar para contribuir al sostenimiento de la economía familiar. Lo que si parece quedar claro, es que el problema del absentismo escolar, es a su vez el reflejo de problemas y dificultades dentro del seno familiar. Aunque, tampoco se puede obviar el papel que juega la escuela tanto en “desenganchar a los alumnos con sus formas de trabajar” como en el empeño que pongan en intentar “reengancharlos” con estrategias más motivadoras para el alumnado. Realmente el absentismo, es al mismo tiempo un problema escolar y social (Sáez Sáez, 2005):

“Pues hay de todo. Hay padres que si que han perdido totalmente el control y la autoridad con respecto a los hijos, y digamos que los hijos son los que llevan un poco la batuta de la casa y los que toman sus propias decisiones aunque sean pequeños. Y los padres pues bueno, se encuentran con niveles de frustración muy altos, y muchas veces el

comentario más frecuente es que “yo no puedo hacer nada”. Es que mi hijo no me hace caso. Luego hay otras familias que realmente no valoran lo educativo, con lo cual, que su hijo no venga una mañana, porque estamos en invierno y hace frío, pues como que lo ven bien, y no le dan mayor importancia, entonces como que lo normalizan mucho el hecho de no venir. Luego también pues hay familias que...bueno vamos a ver: yo considero que el absentismo escolar es un indicativo, es un síntoma de algo que está pasando dentro de la casa. O bien porque el hijo necesita estar dentro de la familia por x funciones, porque hay un familiar enfermo al que hay que cuidar, porque los dos padres trabajan fuera de casa y tiene que encargarse de llevar a los hermanos pequeños al colegio...entonces pues bueno. Digamos que yo considero el absentismo un indicativo un síntoma, más que el problema al que...creo que hay que atajar el absentismo pero bordeándolo. El absentismo es el reflejo de un problema que hay a nivel de familia.

Hay muchísimas familias que es básicamente porque lo educativo es secundario. . Entonces a lo mejor tu llamas a la madre y te dice oye mira es que yo no sé ni leer ni escribir pero a mí me ha ido bien. A mí no me importa que mi hijo no sepa ni leer ni escribir. Entonces eso es un problema social bastante grande” (PTSC1)

Políticas educativas sobre absentismo

La problemática del absentismo es complicada, porque no hay un patrón comportamental fijo. Algunos alumnos se recuperan temporalmente pero luego vuelven a faltar, otros faltan puntualmente por algún problema, se recuperan y luego recaen, etc:

“Es que es muy difícil, es muy complicado. Porque hay chavales que tienen un absentismo puntual y a lo mejor están tres meses con muchísimas faltas de asistencia y bueno y de repente se normalizan y bueno hay otros chavales que son un poco itinerantes. Pasan temporadas, vienen, de repente abandonan. Es muy complicado, es muy complicado incluso saber el número de alumnos que se han podido recuperar. Es muy difícil pero porque todo está sujeto a que chavales que pasan unos meses y que parece que todo ha vuelto a la normalidad y otra vez se descuelgan” (PTSC1)

Cuando los alumnos son derivados al plan municipal de absentismo, ellos comienzan con el proceso parecido al que desarrolla la PTSC del IES. Lo que los diferencia, en cierto sentido, es que los profesionales del plan municipal de absentismo cuentan en muchos casos con la presencia de la policía para ir a la vivienda y ejercer cierta presión sobre los familiares:

“Entonces ellos a nivel municipal hacen un proceso parecido. Intentan localizar a la familia, los citan, mantienen entrevistas y ellos si que tienen autoridad para solicitar intervención de la policía local. Entonces en casos puntuales, la policía local va a los domicilios y entrega citaciones, ve que es lo que está pasando y bueno se supone que el siguiente paso sería la derivación a protección de menores. Ya sería denunciando una posible negligencia por parte de los padres, pero esto es muy difícil que ocurra. Pero es muy difícil porque volvemos a lo mismo, porque a nivel de aquí de comunidad, aquí en la Región de Murcia, no hay tampoco,...el absentismo escolar está como en un segundo plano. Es decir por un lado tenemos la incoherencia de que la ley por un lado obliga hasta los 16 años a que hay que asistir obligatoriamente a clase, pero por otro lado las medidas judiciales en caso de ocurrir absentismo absoluto, no se toman. Es decir, tú por leyes

estas obligando a un chaval a que venga, pero si no viene, tampoco se hace nada a nivel legal. Es muy difícil y además mandas un caso y lo primero que te dicen es, pero bueno este chaval, si es solamente por absentismo, alegando que tu lo mandas por absentismo, que el crío no viene a clase. Puede pasar mucho mucho tiempo para que ellos puedan actuar con las familias” (PTSC1)

La PTSC plantea el absentismo como un problema familiar, es decir, en aquellas casas donde hay varios hijos, el absentismo afecta a todos ellos. No es que unos van a clase y otros no, sino que si hay absentismo este afecta a todos los hijos del hogar:

“Normalmente estos críos tienen hermanos pequeños que están en la primaria que también son absentistas, es decir, que normalmente en la familia son cuatro o cinco hijos, y es muy difícil que uno sea absentista y el resto no. esa situación vamos. Si son muy pequeños los chavales que tienen derecho a comedor escolar, o a otra cosa que también las familias obtienen otros beneficios al margen de lo educativo, a lo mejor si pueden continuar estudiando. En los casos en los que reciben de la educación otro tipo de beneficios como becas, comedor, etc. a lo mejor aguantan más. Pero que normalmente si en la familia son 5 hijos, no es que uno sea el absentista y el resto no. Normalmente no va ninguno” (PTSC1)

El centro lleva un registro individualizado de cada alumno donde se recoge su situación de absentismo a lo largo del tiempo y las actuaciones que se han llevado a cabo con él:

“Si, si eso debe estar en el expediente de cada chico. De hecho con lo que ahora estoy volviéndome loca es con eso. Es hacer con cada uno de los críos una ficha de las intervenciones que he estado haciendo, pues las estoy pasando y anexando en el expediente de cada uno” (PTSC1)

Además, en el curso académico 2010-2011 como posible solución a la problemática del alumnado absentista, desmotivado, etc. se plantearon desde primero de la ESO la elaboración de agrupamientos flexibles de nivel:

“Son los grupos flexibles, y además tenemos un primero D, que está desdoblado este año. Los de 1º D son los alumnos que tenían mucho absentismo, mucho desfase curricular y también hay algunos con conductas disruptivas. Lógicamente lo que se pretendía es que hubiera un mayor nivel de convivencia y se pudiera atender mejor a este alumnado. Es un grupo de 27 alumnos que se desdobla en dos grupos y encima se trabaja por ámbitos; es decir, la lengua y las ciencias sociales, las trabajan conjuntas, y los trabaja el mismo profesor. Y este es el grupo de 1º D. El grupo tienen un total de 27 alumnos y se subdividen en lengua, matemáticas y demás. Ahí se parten en dos grupos. [...] Entonces en este grupo es donde más absentistas hay, y en ese grupo en concreto se ha hecho un seguimiento diario. Se ha controlado la asistencia día a día. Primero se hace un seguimiento por la mañana a primera hora y luego también a última hora. Esto se hace porque hay diferencia de asistencia en las diferentes horas. A primera hora hay menos alumnos porque se quedan dormidos y luego se incorporan a segunda o tercera hora. Estos casos en este grupo en concreto, ocurren mucho. [...] La verdad es que la gente de este centro, son un personal muy majo. Son gente con experiencia en compensatoria. Y lo del grupo D, ha salido bien, hemos tenido mucha suerte con eso” (PTSC2)

“sí, los grupos flexibles están funcionando bien. La gente está contenta. Ayer hubo reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica, y pidieron la valoración de todos los departamentos, y está la gente muy contenta con las medidas” (PTSC2)

Como propuesta de solución a la problemática del absentismo, la PTSC piensa que la clave del problema se ubica indudablemente en las familias. Por ello, propone que una forma útil de abordar la cuestión sería mediante medidas correctivas a los padres a través de algún tipo de “sanciones”. Son los progenitores los que en la mayoría de los casos fomentan el que no los hijos no vayan a clase y los que encubren las ausencias de sus hijos, en lugar de reprimirlos y hacerles ver la importancia de no faltar a su centro de estudios:

“Cuando llamas a la familia, ellos tapan a los alumnos y ese es el verdadero problema” (PTSC2).

“Pues a nivel de absentismo yo pienso que se debería penalizar a los padres. Vamos lo tengo claro, que los padres tengan alguna penalización de algún tipo. O bien económica o bien...algo que les moleste. Yo creo que eso....no en todos los casos, pero en muchos de esos si que funcionaría. Sería una multa básicamente. Algo que moleste realmente, que no sea, la profesora la pesada me está llamando cada dos por tres preguntándome por qué tu crío no ha venido? ¿Por qué...? Y bueno excusan te dan las que quieras, partes médicos los que quieras y es que llega un punto en que por ejemplo algún alumno igual falta un 80% pero viene el padre cada dos por tres y te justifica esas faltas. Porque ha ido al médico y tiene un justificante donde dice que fulanito de tal está sin venir. Entonces los padres justifican las faltas” (PTSC1)

Otras posibles actuaciones sería concienciar a las familias a través de talleres de alfabetización:

“Yo creo que debería haber algún taller para padres, algún taller de alfabetización para las familias, muchas cosas que también a los padres también los levanten. Y otros años yo creo que sí que se ha intervenido y se han hecho, pero no van. si a ver, hay actividades, pero no. No engancha, no suele enganchar mucho. A los críos medio medio, pero lo que es a nivel de familias padres, de conciencia, es muy difícil, es muy complicado” (PTSC1)

El problema de absentismo es fuerte por la zona en la que se ubica el IES, y en muchos casos ya existen situaciones graves de absentismo desde la educación primaria:

“Los coles de primaria derivan igual. El proceso es muy parecido. Lo que pasa es que en los colegios está el técnico de servicios a la comunidad pero dentro del EOE, dentro del equipo. Y es el que lleva el seguimiento, y básicamente el procedimiento es parecido pero a través del EOPs y el educador social que ayude en el tema. Bueno eso a nivel de absentismo y luego pues más funciones: también se interviene en casos de familias pues que solicitan cualquier tipo de recursos externos. Es como que mi función es mediar entre lo que es el instituto y la calle. La calle pues desde todo tipo de recursos, asociaciones, fundaciones, servicios sociales, y las familias. Entonces todo lo que sean problemas familiares, situaciones de riesgo, malos tratos, búsqueda de ayudas económicas, de asociaciones, todo eso. es como estar en medio entre lo externo y lo interno, y no sé es muy chulo” (PTSC1)

El problema del absentismo como hemos apreciado es multifactorial (escuela poco atractiva e inútil, familias que no valoran lo escolar, valores contrapuestos familia-escuela, alumnos desmotivados, etc), por lo tanto la respuesta al mismo pasaría por la adopción de medidas no solo educativas, sino también familiares y comunitarias, para que la actuación fuera completa y coordinada (Sáez Saez, 2005)

Visión del alumnado

La motivación es otro tema recurrente en relación al alumnado del IES. En el siguiente fragmento de entrevista también sale a colación un tema que actualmente ha temido relevancia en la investigación y es el referido al tiempo real de enseñanza que aprovecha el alumno. A veces en las clases de una hora de duración, más de la mitad del tiempo se pasa intentando poner orden y silencio en el aula. El círculo del absentismo y el fracaso escolar es difícil de romper. El alumno que falta reiteradamente a clase, pierde aprendizajes que luego le imposibilitaran seguir el ritmo ordinario del aula, esto hará que se sienta desplazado, torpe, incompetente, lo que a su vez fomentará que deje de asistir porque no se siente bien en el aula y finalmente acabará por abandonar porque su bajada de autoestima y el sentirse tan perdido en el sistema no le dejarán ver otra salida:

“Los comentarios de los profesores es que cuesta mucho, mucho trabajo dar clase con esos chicos. Es que volvemos a lo mismo, tú obligas a que un chico venga aquí. Tu obligas a que un chaval venga aquí a clase, y es un crío que viene obligado a venir a clase pero no es un crío que esté motivado, ni tenga ganas...su motivación es cero. Entonces esto es una espiral y es un problema serio, porque tú haces que un chaval venga a clase, y lo traes y además de tener un desfase por haber sufrido absentismo y no se entera de lo que están dando, ni por qué tema van, ni

que hacer, ni que no hacer, y es que realmente es que le da igual, está allí, porque ha ido la asistenta como dicen y me ha obligado a estar aquí. ¿Qué pasa? Que eso lo puedes obligar un día, dos días, pero al tercer día como a un chaval de 12 años lo tienes sentado 6 horas seguidas en una clase, callado con buen comportamiento y que haga los deberes, las tareas, las cuales la mayoría ni se entera. Pues esto al final supone problemas de disciplina, problemas de que se aburre, y entonces qué pasa, que no dejan al resto de la clase que estudien, a los otros compañeros que igual si están interesados....ahí hay una distorsión fuerte, y luego los profesores que se pasan la mayoría del tiempo diciendo nene cállate, haz esto, haz lo otro, venga, pero saca los libros" (PTSC1)

Otra cuestión importante a tratar son los modos en que se abordan los problemas de disciplina, porque se sabe que estos chicos suelen portarse mal a conciencia para ser expulsados varios días a sus casas, con lo cual la medida correctora no corrige nada, puesto que al final portándose mal consiguen lo que pretendían que es irse a casa por varios días. La aportación de González (2007) plantea que procedimientos como la expulsión o suspensión asistencial del centro, pueden tener un efecto negativo sobre ciertos alumnos, especialmente alumnos de minorías y pobres, porque ejerce el efecto de desanimar al alumno a no permanecer en el centro. Este tipo de prácticas hace que los centros se descarguen de los alumnos que molestan y de alguna forma los "empujan o invitan a salir del sistema". Hay otros IES que sí aplican otro tipo de medidas correctivas a las faltas del alumnado, pero en la Esperanza, quizás deberían pensar en modificar el sistema de expulsión a casa y acogerse a esa modalidad que los centros denominan "alternativas a la expulsión de centro". Se trataría entonces no de expulsar al alumno a casa sino de mantenerlo involucrado en tareas dentro del propio centro:

“Si que hay otros institutos que tienen un programa que se llaman medidas alternativas a la expulsión de centro. Es decir en estos casos concretos, yo por ejemplo el año pasado en Alhama si que se estaba haciendo un programa junto con el ayuntamiento para contratar a un educador social para que estuviera dentro del centro, dentro del instituto, y se quedara con todo ese tapón de alumnos que son absentistas, que tienen todo este perfil de problemas de comportamiento que no dejan dar las clases y en vez de mandarlos a su casa expulsados cinco días, se quedan a nivel de centro, o bien se hacen tareas educativas, o bien tareas a nivel de ayuntamiento” (PTSC1)

A estos alumnos que presentan un alto grado de desarraigo escolar, no se les puede mantener en aulas tradicionales y con metodologías tradicionales, donde se sabe que el fracaso será seguro. Se deben pensar en otras vías formativas donde los alumnos puedan sentirse identificados y donde se desarrolle un currículum menos academicista y más práctico. Como manifestaban Vega y Armendi (2009) estos alumnos deben en primer lugar desaprender y olvidar sus experiencias escolares negativas previas y en segundo ofrecerles una formación en la que se sientan válidos y les permita lograr una inserción laboral. Este tipo de formación práctica, es lo que realmente les llega a motivar y les facilita permanecer en los centros educativos:

“Yo creo que estos alumnos requieren no más de lo mismo, no tenerlos retenidos, sino también proponerles algo que sea educativo pero que les motive y que en cierto modo que no se les premie con irse a su casa, porque la mayoría de ellos hasta incluso provocan a posta para que los manden a su casa. Porque dicen bueno, así ya tengo la excusa de que como me han expulsado, tengo justificado el que puedo estar en mi casa y me dejan tranquilo. Claro, es que muchas veces se pierden realmente alumnos, por no ofrecerles la alternativa en un momento adecuado. Es

decir, con un crío que ha empezado con unos niveles de absentismo brutales a los 14 años, muchos de ellos a los 16 años ya ni PCPI, directamente es que es nada. Entonces yo creo que es un problemón, es un problemón y muchos de ellos sin embargo a lo mejor han estado renqueando y tienen muchos problemas de absentismo, y luego en el PCPI conectan porque están haciendo una actividad que les motiva, manipulativa, como mecánica de coches, soldadura...y los críos están encantados y retoman, se sacan el título de la ESO y asisten con normalidad” (PTSC1)

Habría también que replantearse el momento en el que se ofrece a los chicos esta vía alternativa, porque a veces, las medidas llegan demasiado tarde para conseguir un cambio de actitud en los alumnos:

“Ya cuando un chaval tiene 15 años, que está desfasado, que no quiere seguir estudiando, yo creo que debería haber alternativas a nivel educativo. Es decir por ejemplo: si que tenemos los PCPI, pero a partir de los 16 años, qué hacen en ese año de antes, que el crío tiene claro que no quiere seguir viniendo a clase, pero tampoco tiene la edad para empezar un programa” (PTSC1)

Visión sobre los profesores

Las PTSC destacan muy positivamente la labor del profesorado del centro, por su buen hacer y su implicación y preocupación constante por el bienestar del alumnado:

“A mí el centro me parece muy bien. Hay muchísima implicación por parte de todos, los profesores trabajan en equipo y todos muestran mucho interés y motivación, incluso tienen más implicación que los

propios alumnos. Como son alumnos con tantas necesidades efectivamente el profesorado que hay aquí es un profesorado que se implica muchísimo, y no solamente se implican en temas curriculares, sino también en lo personal. Por eso el centro requiere de esa actitud por parte del profesorado que lo compone. No es igual que otro tipo de centro que esté en el centro de una población con alumnado de élite; aquí se sabe lo que hay” (PTSC2)

En relación a la formación como estrategia de mejora para la atención al alumnado, siempre recomiendan que sería buena, pero no consideran que sea la clave del éxito y la mejora:

“Hombre la formación siempre es buena, sobre todo en el tema de saber llevar al grupo. Ahora hacen muchos cursos de esos, los del CPR hacen muchos cursos de temas como de gestión del aula...y eso siempre ayuda. Ya no se trata de conocimientos curriculares, sino de cómo gestionar el aula, pero ya te digo que sobre este tema se están haciendo cada vez más cursos. En el otro centro donde estuve el curso pasado, prepararon un curso para todo el profesorado del centro” (PTSC2)

3.4. VISIÓN DE LOS PROFESORES

3.4.1. Política educativa

Bajo esta categoría se han considerado aquellos aspectos regulados en la normativa que afectan al desarrollo de la enseñanza en general y por extensión al PDC. El profesorado alude en varias ocasiones a la retórica de las políticas cuando estas recogen sus principios de equidad y atención a la diversidad, pero no se acompañan de actuaciones directas que puedan hacer realidad sus

aspiraciones. En este sentido, el profesorado en su mayoría, entiende que no se puede atender a la diversidad en las aulas ordinarias de la ESO en las condiciones actuales: con un solo profesor por aula para cada veinticinco alumnos, un alumnado muy heterogéneo en trayectorias, aspiraciones, motivaciones y necesidades y sin una formación específica para ello. En este sentido, manifiestan que una cosa son las políticas y otra muy diferente lo que ocurre en los centros:

“Las teorías sobre la diversidad están muy bien pero la realidad es otra cosa. Y es que además llega un momento en que es imposible, por mucho que digan que hay que atender a la diversidad. Si tú quieres dar una clase en condiciones, yo de verdad, lo siento mucho, pero es así, y en estas condiciones no se puede. Yo de verdad me siento mal por los críos que tienen dificultad, ACNESS, porque los veo que los críos te miran así con una carita diciéndote: ¿ahora qué maestra? Pero realmente no están atendidos, esos críos no están atendidos. No puedes atender a la diversidad en estas condiciones, de encontrarte solo con un profesor y con veinte niños con diferentes necesidades, es imposible y menos en un centro así ehh”. (PROF. ING)

Se suscita cierta polémica en los datos en torno a la política de repetición. Está bien avalada en la literatura la ineficacia de la repetición (citas) para la mejora de los resultados de los alumnos, y sin embargo el profesorado se manifiesta en contra de la promoción automática. Actualmente la repetición está regulada a dos veces en la etapa como máximo y cuando han sido agotadas esas dos veces, la promoción es automática. La polémica radica en que mientras el profesorado considera la promoción automática como un error, la investigación, lo que considera un error es hacer repetir a los alumnos, porque la repetición lejos de aportar beneficios, perjudica a los resultados escolares además de la inversión extra en recursos que implica. Quizás esto pueda

vislumbrar dos problemas: por un lado como avala la literatura, que la repetición es ineficaz, y por otro, que las repeticiones están mal enfocadas, si se basan exclusivamente en hacer repetir al alumno lo mismo que hizo el curso anterior:

“Claro lo de la promoción automática después de haber agotado los dos años de repetición previstos, es un problema porque después vienen arrastrando un montón de asignaturas”. (PROF.2º AC. II)

El profesorado muestra preocupación sobre la promoción automática porque con ella el alumno va acumulando retrasos y dificultades de aprendizaje tan graves que en los cursos a los que promociona, el profesorado, en las condiciones de trabajo actuales, se siente incapaz de darle respuesta. En relación a la repetición y sus condiciones, hay que destacar también, que el alumnado conoce muy bien sus procesos y a veces juega con ellos, modelando su actitud y esfuerzo en función de los mismos:

“A veces ven que su esfuerzo no tiene recompensa porque están muy perdidos. Y luego por otro lado, se acomodan a que más de dos años no pueden repetir, con lo cual dicen; da igual lo que haga si al final el año que viene esto lo repito, al siguiente me pasan, o sea, juegan mucho con el sistema que hay”. (PROF. AP1)

Continuando en el plano político pero atendiendo a los aspectos más concretos relativos al PDC, mencionaremos que actualmente el programa está regulado a dos cursos académicos, pudiéndose acceder solo al último año de PDC en circunstancias excepcionales. Sin embargo, el profesorado reconoce que cuando el programa estaba dividido y existía por un lado el PDC con el grupo de dos años y por otro el PDC con el grupo que solo seguía el programa un curso académico, los resultados eran mejores. El trabajo de Leal Insua (2007)

también corroboraba los mejores resultados del programa de un año. Ahora bien, aunque los argumentos del profesorado parecen tener bastante peso de cara a la defensa del mantenimiento del programa de dos años y de uno, no consideramos que la situación actual de crisis económica y los recortes en los presupuestos educativos, faciliten esta división, por la mayor inversión de recursos que supone:

*“Bien, ya te lo comentaba antes, la experiencia lo dice ¿no?, los chicos que están en el programa de un año dan mejores resultados que los de dos, y el programa actualmente está regulado a dos años. Tal y como ha establecido la nueva ley, ahora mismo, es de dos años. Sin embargo cuando entran en el segundo año directamente hay mejores resultados, pero ya los estamos viendo los resultados, la titulación es mucho mayor y la motivación es mucho mayor, porque quizás están más maduros.
(PROF.2º AC. II)*

No todos los centros tienen la misma oferta formativa de cara a la atención a la diversidad. De esta manera, cuando los centros no ofertan programas de diversificación curricular, algunos de ellos, porque no quieren dañar su imagen de “buen centro”, lo que ocurre es que la inspección deriva a los alumnos de esos centros con perfil de PDC a los centros que si ofertan el programa, como es el caso de nuestro IES.

Este hecho, al final se traduce en una derivación de “los problemas” hacia determinados tipos de centros, dejando a otros “libres de dificultades”. Esta situación es criticada por el profesorado que ve como en centros como el nuestro, proliferan todo tipo de medidas y programas, con lo que eso implica de cara a la labor del profesorado y la gestión del centro, mientras otros centros se quedan con una selección de alumnos:

“En algún caso la inspección nos manda algún alumno a dedo. No es el caso de este año, pero sí que hemos tenido gente que nos ha venido de otros centros, centros concertados que no tienen diversificación porque no les interesa por diferentes motivos. Entonces van a inspección los padres, yo entiendo a los padres, porque yo también buscaría...Van a la inspección y la única opción que les queda es que me han hablado del programa de diversificación, y la inspección nos lo manda. Entonces para mí, no es atender a la diversidad de nuestros alumnos, cada centro debe atender la diversidad de sus alumnos”. (PROF.2º AC. II)

Una crítica mordaz a la política educativa que consiente que se conformen en cierta manera “guetos escolares” la encontramos de forma sutil en algunas de las entrevistas, pero más explícitamente en la entrevista de la profesora de inglés, quién se pregunta ¿por qué en este centro hay tanta diversidad de todo y de todos los tipos?, y entiende que esa excesiva heterogeneidad concentrada solo en determinados IES, a veces hace imposible conseguir los objetivos pretendidos y al final una diversidad que podría ser beneficiosa se convierte en perjudicial para todos:

“A ver una cosa es....pero ¿Por qué aquí vienen todos los críos que se puede decir tontos o torpes? ¡Joé! tu en una clase puedes tener dos ACNEES. Pero que tengas dos ACNESS, dos no se cuantos, dos no se qué, y “normales” ¿tengas tres?... “[...] Todos los alumnos que vienen a este centro tienen algún tipo de “tara”. Pero eso tampoco es normal, por mucho centro que sean de familias problemáticas. Viene todo aquí, aquí viene todo, pero llega un momento donde dices: ¿pero vamos a ver esto es dar clase o que estoy haciendo? (PROF. ING)

Aunque del comentario precedente se desprenda una visión del alumnado muy dura y negativa, que por otro lado no es compartida por el resto de profesores (o al menos en esos términos y grado), está manifestando una situación de saturación, cansancio e imposibilidad de dar cabida y respuesta en un mismo centro, e incluso aula, a toda la diversidad posible, abarcando dificultades sociales, cognitivas, afectivas, etc. A este respecto, Gurrutxaga y Unceta (2010) señalan que no ha habido un camino paralelo en la distribución de los colectivos educativamente más complejos entre los distintos tipos de centros, y apelan a la necesidad de articular un equilibrio en la distribución del alumnado entre la red pública y concertada. De su estudio (localizado en el País Vasco) se desprendía la realidad de que son los centros públicos los que reciben a la mayor parte del alumnado con dificultades de integración escolar por diferentes motivos (socioeconómicos, inmigrantes, discapacitados, etc.), por lo que constataban una tendencia hacia la guetización de los centros públicos, que bien podría generalizarse al ámbito nacional. Los datos que recabaron ponían en evidencia la inexistencia de procedimientos equilibrados para la distribución e integración del alumnado difícil de atender, concentrándose las dificultades en los centros públicos. En coherencia con este planteamiento, Martín et al (2008) reivindican la necesidad de políticas educativas que favorezcan una distribución del alumnado que reduzca la disparidad sociocultural entre los distintos centros y evitar una excesiva concentración homogénea de alumnos in el mismo centro.

3.4.2. El centro

Visión general del centro

Algunos profesores tienen una visión más crítica y analítica de la realidad que acecha a los alumnos en riesgo y no solo culpan a los alumnos de su situación, sino que entienden que a nivel de centro, se pueden y deben hacer cosas para

ayudarles a salir de su situación. En este sentido, encontramos los comentarios de uno de los profesores de ámbito práctico, quien tras haber pasado por dos IES diferentes y haber impartido clases en el PDC, manifiesta reiteradamente el mejor funcionamiento del IES La Esperanza en relación a su implicación con el programa, y hace énfasis en la idea de que el programa esté bien concebido e impulsado a nivel de centro:

“Bueno vamos por partes. Para que el PDC funcione, en el enfoque, creo que se tiene que implicar más el centro. Un centro que se implica, y que quiere sacar del programa no solamente el aprobado de la ESO sino un futuro para los alumnos, se tiene que implicar.” Se trata de dar la oportunidad al alumno de que siga estudiando. Si el centro no se implica porque simplemente es solo tenerlos ahí entretenidos, y que ala, y que no molesten, pues así al final, no funciona bien, pienso. Pero esto es mi opinión personal” (PROF. AP3)

De la cita precedente, aún sin mencionarlo textualmente, se desprende la importancia que tiene el liderazgo y los valores del centro, asumidos por el conjunto de profesores, para sacar adelante las medidas de atención a la diversidad y a los alumnos que se encuentran en ellas. Estaríamos ante un IES que a nivel de centro hace una fuerte apuesta por conseguir lo mejor de sus alumnos ofreciéndoles una formación lo más acorde posible con sus necesidades, y trabajando desde el centro en ese sentido. A uno de los profesores de ámbito práctico que ha trabajado en otro IES antes de llegar a La Esperanza, se le pide que haga una valoración de los dos centros en los que ha trabajado, y en su respuesta se aprecia la importancia que el PDC tiene en este centro:

“Diría que este centro a nivel de coordinación, de profesores, de implicación con el programa de diversificación, es mejor, este centro me gusta más” (PROF. AP 4)

El compromiso institucional por ofrecer la mejor formación al alumnado vulnerable, también se hace visible a través de la gran oferta de programas que desarrolla el centro de cara a ofrecer al alumnado una formación integral. El IES desarrolla programas de salud, de higiene, de hábitos de vida saludables, de interculturalidad, etc. y gran diversidad de actividades complementarias y extraescolares que dotan los aprendizajes de mayor realismo y los conectan con sus vidas:

“Aquí en este centro ¡mira!, tienes muchos programas de todo tipo, mira que si educación para la salud, que si ambiental, del SIDA, que si no se cuanto. Tienen de todo, o sea, yo no he visto un centro que tenga más programas y con tantas cosas” (PROF. ING)

Otro rasgo a destacar a nivel de centro y que no podemos obviar, es el hecho de que el PDC, dentro de este IES, está muy bien integrado y aceptado. No se considera un programa marginal o como muchos alumnos y profesores piensan “para tontos”, porque es tal la diversidad del centro tanto en alumnos como en oferta formativa, que no existe esa visión “del alumno normal y medio estándar” que pueda existir en otros centros:

“Aquí no se ven diferentes porque hay diversidad para todo. Claro, lo que pasa es que entre comillas los que llaman “los tontos”, que los tontos no..., pero entiéndeme, ellos consideran que son los del aula abierta, que son autistas, los que salen a apoyos, etc. Y además tengo que decir que los críos de diversificación no son los peores, porque son

críos con buena actitud, interés pero por lo que sea pues se han descolgado un poquito” (PROF. REL)

Por lo tanto el PDC es una medida integrada perfectamente en el desarrollo normal del IES, donde lejos de ser considerado un programa marginal o estigmatizado, es un programa bien valorado y ansiado por muchos alumnos. Tal es el caso, que son muchos los alumnos los que se interesan y preguntan si ellos pueden entrar en diversificación:

“Aquí nunca ha habido problemas de esos de que si tu eres de diver o tal, al contrario, el que es de diver, los otros alumnos le dicen ¡jo...es que tu vas a diver!, ¡jo que suerte! Porque claro los críos que entran en el programa mejoran un montón, y el resto, los que no entran, pues...” (PROF. MUS)

Visión del contexto

Centrando ahora el análisis en el contexto del centro, hemos de decir que el mismo deja notar irremediabilmente su influencia en las dinámicas de funcionamiento del IES. En este sentido, no hay ni un solo profesor de todos los entrevistados que no haga en el transcurso de su entrevista algún tipo de alusión al entorno circundante del centro, y a las características socioculturales y familiares, apelando a la incidencia que estos factores imprimen en las características del alumno:

“He notado diferencias entre los dos centros en los que he trabajado. Se notan diferencias en relación al entorno que hay, al tipo de alumnos. El otro instituto era más tranquilo, no había tanta diversidad de alumnado. Lo que ocurre es que al lado de este instituto tenemos un barrio complicado y las características de los niños son mucho más difíciles” (PROF. AP4)

“Sí, he notado muchísima diferencia de los otros centros en los que he estado a este en el que estoy ahora. La diferencia está en la calidad del alumnado, el nivel es infinitamente inferior aquí que en los otros, y también en el comportamiento” (PROF. INF2)

Como ya describimos brevemente al contextualizar el IES La Esperanza, los barrios circundantes al centro presentan dificultades sociales y laborales bastante acusadas. El profesorado del centro es perfectamente consciente de la influencia que tiene la zona sobre el alumnado y la escasa valoración que las familias otorgan a la educación. Aunque en general la zona de atracción del IES es de alumnos de la clase social media-baja, es el entorno más próximo al centro el que mayores problemas y degradación social presenta.:

“Este centro es malo por el tipo de familias que hay en el barrio. O sea, es que aquí hay una diferencia...tu fíjate que ellos pertenecen...algunos son de aquí, de la barriada esta de aquí ¿cómo le dicen a eso? el barrio de X y luego está pues la barriada de Y. Y la diferencia de alumnado entre los hijos de estas familias de la barriada de las X y los de la barriada de Y es abismal. Es decir, la barriada de las X son gitanos, con problemas de...bueno yo tengo críos, como fulanito que es de diversificación, y su madre es prostituta. Si, si, pues ese su madre por ejemplo es prostituta, y prostituta de estas de que le dan tres euros por lo que sea. Y hay una diferencia abismal entre esta gente y la gente de la barriada Y, las familias pues sí, también son, hombre, de un nivel sociocultural muy bajo y tal, pero responden más”. (PROF. ING)

Asimismo, el profesorado reconoce la mayor dificultad que implica trabajar en un centro de estas características. Los problemas familiares, la carencia de recursos y la poca valoración social de lo escolar, dejan notar su influencia en

la vida del centro. De este modo y como ponen de manifiesto autores como Lupton (2005), los centros ubicados en entornos deprimidos cuyo alumnado proviene de áreas de desventaja deben hacer frente a mayores dificultades. El profesorado, consciente de la realidad circundante, trabaja activamente para mejorar dicha realidad y luchar contra la falta de motivación y las bajas expectativas de su alumnado:

“Lo que ocurre que a mucha gente no le gusta el centro por la zona donde está” (PROF. 2º AC I)

“En este centro la realidad es muy diferentes, aquí los alumnos no tienen recursos, bueno el centro ya sabes donde está situado, ya sabes lo que nos rodea, y en cambio el año pasado (en el otro IES donde estuve) era algo totalmente opuesto; llevaban pantalones y correas que no me puedo comprar yo, y móviles de última generación y gente de dinero” (PROF. AP 3)

Los profesores conscientes de la realidad exterior del alumnado, encuentran una explicación a la falta de implicación, de expectativas y de esfuerzo escolar de su alumnado en las condiciones vitales que tienen fuera del IES. Entienden que es tal la influencia del contexto en las vidas de los alumnos, que estos se sienten incapaces de aprovechar la oportunidad que se les brinda:

“Yo creo que por los problemas que tienen fuera de aquí, no se centran en la oportunidad que les estas ofreciendo. Excepto, como ya te digo, uno o dos, que tienen claro que quieren titular porque tienen muy claro que quieren hacer un ciclo formativo, a los otros, les da igual, les da igual, es que ni se plantean eso. Fíjate que hay algunos que te dicen nada más venir, es hacerles un pequeño test, de qué es lo que quieren, qué es lo que buscan, para saber más o menos y te encuentras con que

a la mayoría les da igual todo, no tienen expectativas, que si su padre trabaja en un bar o en el super, ella tiene trabajo seguro. Y otras que su misión es casarse y que no aspira a mucho más”. (PROF. AP 2)

Sin embargo, y pese a las dificultades añadidas que imprime la realidad circundante en la labor del IES, existen muy buenos ejemplos de profesores concretos que desarrollan esa pedagogía de la plenitud de la que hablan diferentes autores (Escudero, 2009; Cole, 2008). Aunque este aspecto lo abordaremos con mayor amplitud en el apartado dedicado al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, vamos a rescatar en este punto un magnífico ejemplo de la labor del profesor de educación plástica y visual, que pone el arte al servicio de los alumnos para sacar lo mejor de ellos. Este profesor, lejos de juzgar a sus alumnos, entiende sus circunstancias e intenta que su materia se convierta en una liberación para estos alumnos, mostrando plena confianza en ellos y generando altas expectativas sobre sus posibilidades. Les ofrece el arte como la clave que posibilitará al alumnado escapar de su cruda realidad y elevarse a otra dimensión:

“y además, es que también estos chicos están necesitados de muchos..., no solo de contenidos conceptuales básicos del ámbito científico, del ámbito lingüístico, sino también de aspectos un poco espirituales; porque están en un entorno complicado, carente de valores. El arte lo que hace, es tender a elevar a la persona por encima de la mediocridad, por encima de toda la realidad, que es bastante gris, y más en entornos como este. No todos los alumnos, son iguales. No son lo mismo los alumnos que tenemos aquí a nivel conceptual, que los que hay en otros institutos. Primero por la disposición que tienen los alumnos hacia el estudio, que evidentemente hace mucho el ambiente que estos chavales tienen en sus casas, ¿Qué pasa en sus casas? Que el nivel de concentración que hay es una casa aquí en el barrio que rodea a nuestro

centro, el nivel de disciplina o el nivel de hábitos de orden doméstico y todo eso son muy bajos, y eso les influye fundamentalmente. Y viene aquí al centro, y parecen que están en su casa: vienen chillando” (PROF. EPYV)

Organización, funcionamiento y recursos

En relación a la organización del PDC, hemos detectado una falla en el mismo que puede estar perjudicando el buen desarrollo del programa. Lo que ocurre, es que el ámbito científico es impartido por una profesora en el grupo de primero y por otra en el grupo de segundo, a diferencia de lo que ocurre en los demás ámbitos que son impartidos por el mismo profesor a lo largo de los dos cursos. Esta situación está provocando varias fracturas a nivel metodológico y de progresión y control sobre la evolución de los aprendizajes del alumnado. Es una dificultad añadida el hecho de que el ámbito científico se desarrolla en primero a través de una plataforma de enseñanza (moodle) que aunque resulta ser muy motivante para los alumnos, parece que los aprendizajes resultantes no son tan profundos y duraderos como se desearía. Al llegar al segundo curso, el ámbito científico, se hace entonces más difícil por varias razones: por el cambio de profesora, por el cambio metodológico y por la mayor dificultad de los contenidos que imprime el hecho de estar en el último curso del programa y de la ESO. Además, a la hora de evaluar, la profesora del grupo de segundo manifiesta sus quejas porque la promoción de primero a segundo es más laxa, puesto que es automática, y es ella la que debe enfrentarse a la difícil decisión de discernir sobre la superación y promoción en el segundo curso, ya que si se suspende su ámbito, el alumnado no podrá titular:

“Claro, lo que ocurre es que en tercero no se toman decisiones, porque ya sabes que todos los alumnos pasan de primero a segundo con todas las asignaturas que lleven suspensas, eso es automático. Entonces de primero a segundo el paso es automático, lleven suspenso lo que lleven

suspenso, pero en cuarto, es el momento de tomar las decisiones, de quién titula y quién no. Dar clase a los dos grupos sería lo ideal. Pero yo siempre lo propongo el ir rotando, si ella este año da el ámbito científico al grupo de tercero, que al año siguiente los tenga, a los mismos, en cuarto y yo encargarme de tercero, y así ir rotando. Completar el ciclo completo con el mismo grupo de diversificación. Pero la otra compañera, dice que no quiere, que así dando a los de tercero está más cómoda, que lo tiene todo preparado para dar clase a los de tercero, y claro, los chicos que en tercero la tienen a ella y en cuarto me tienen a mi, notan ese cambio" (PROF.2º AC. II)

Otra cuestión relativa a la organización y funcionamiento del IES, se refiere al modo en que el profesorado es adscrito a la docencia en el PDC y a sus condiciones laborales. Mientras que los profesores de ámbito lingüístico y social, y científico, son profesores que tienen su plaza por ámbito en el IES, han optado libremente por dar clase en diversificación y son plantilla estable. Aunque en su momento, las razones que los llevaron a solicitar la plaza por diversificación curricular, estaban más vinculadas a criterios de proximidad al domicilio, que el interés por la docencia dentro del propio programa. Los profesores de ámbito práctico, no eligen libremente la docencia en diversificación, sino que por su condición de interinos o por ser los últimos en llegar al departamento les asignan la docencia de este tipo de programas. Es comprensible por otro lado, que el profesorado que puede elegir grupo, dentro del Departamento de fabricación mecánica (que suelen ser el responsable de la docencia del ámbito práctico), prefiera dar clases en los grupos de FP, por la especificidad de su formación. Sin embargo, a lo largo de los cuatro cursos de duración de esta investigación, y con los cuatro profesores distintos que se han ocupado del ámbito práctico, el ámbito se ha desarrollado muy bien, y el alumnado siempre ha estado muy motivado e implicado en sus tareas. En este sentido quizás han jugado a su favor dos condiciones: que el ámbito práctico

suele gustar a los alumnos por su carácter más manual y menos teórico, y por otro, que el profesorado – pese a no tener formación pedagógica- ha sabido conectar con las necesidades del grupo. Un ejemplo de la itinerancia en el ámbito práctico y la asignación de su docencia por parte del departamento, se refleja muy claramente en las siguientes citas:

“Esto de dar clase en diversificación, te toca, va en el lote. Aquí, como los profesores que están primero, son los primeros que eligen, pues cogen lo que quieren. El profesor que es titular de la plaza coge su... También sería un engorro cambiar de grupo cada año para dar un año una cosa, y al otro otra. Ya pues está más centrado uno y a los alumnos los conoces de un año para otro, y tienes un control sobre ellos. Luego conforme van por orden de lista, te van asignando, y te vas quedando, y al final pues este año me tocó a mi la diversificación” (PROF. AP4)

“Yo no elegí diversificación, me lo pusieron desde el departamento” (PROF. AP3)

Esta inestabilidad del profesorado de algunos de los ámbitos y de las materias hace más difícil el buen desarrollo del programa y su continuidad a lo largo del tiempo, porque imposibilita la formación de equipos docentes estables que avancen en sus procesos de coordinación y mejora año tras año. A veces un año resulta que el equipo docente está muy cohesionado y emprende labores conjuntas, pero al siguiente curso, al cambiar parte de la plantilla se vuelve al punto de origen, y se entorpece el desarrollo de los procesos de coordinación emprendidos. Sin embargo, los centros no tienen capacidad para poder retener a los profesores que les están dando buenos resultados o derivar a aquellos que no responden a las necesidades del IES. Son cuestiones de política educativa de mayor alcance, cuya responsabilidad no recae en los centros, pero si es en ellos donde se hacen notar sus consecuencias. Quizás este hecho

evidencia la necesidad de una revisión de los procesos de acceso y permanencia a la función docentes así como de la distribución del profesorado:

“Cuando cambia el profesorado de un año a otro a veces es más difícil volvernos a coordinar y este año la disponibilidad de realizar los trabajos prácticos se ha perdido. Pues cada uno intenta llevar su parte y hace lo que puede dentro de su área, individual, si no estamos los tres en coordinación, no se pueden hacer cosas conjuntos” (PROF. AP1)

Existe también cierta controversia en los datos recogidos en relación a la conveniencia o no de las materias que comparten los alumnos de diversificación con sus grupos de referencia de la ESO, como son: Religión, Educación Plástica y Visual, Educación física y Música. La idea de mantenerlos vinculados a la ESO, se apoya en un principio de integración, de no separar total y completamente el programa de las vías ordinarias de la ESO y de ese modo mantener a los grupos vinculados, evitando la segregación y el aislamiento. Sin embargo, en la práctica encontramos voces diferentes en este sentido: unas a favor de mantenerlos juntos en dichas materias, y otras a favor de separarlos (estas voces provienen tanto del profesorado, como del propio alumnado). Las voces que apuestan por mantener a los grupos vinculados, argumentan que en su materia no encuentran diferencias entre ambos grupos y que pueden permanecer juntos en beneficio de su integración y socialización. Los que apuestan por separarlos, argumentan sus diferentes necesidades y que verdaderamente aunque los grupos están juntos: alumnos de ESO, más alumnos de diversificación, no llega a existir una fusión real del alumnado, porque los alumnos de diversificación tienden a permanecer con sus compañeros de diversificación y los alumnos de la ESO con su grupo de la ESO. Este hecho se debe, al mayor número de horas que estos grupos pasan separados, porque realmente tanto alumnos como profesores reconocen no tener problemas de integración entre ambos grupos. Con lo cual, lo que ocurre

es que aunque no haya problemas de integración, la integración es parcial si se mantiene cada subgrupo dentro del grupo mayoritario de la ESO. Esta idea de integración parcial también se reflejaba en el trabajo de Leal Insua (2007).

Un ejemplo de los que defienden la integración de ambos grupos lo encontramos en los testimonios de los profesores de Religión y Educación Física:

“No, yo en mi clase yo no separaría a los de la ESO de los de diversificación, en mi clase no, porque funcionan bien así. Tal vez si fuera profesor de otra área más fundamental, enténdeme, unas matemáticas..., pues no se que te contestaría. Pero en mi clase no, porque yo creo que es muy bueno que se integren todos, y que todos sean un grupo y no dos. O sea, que yo prefiero tenerlos juntos” (PROF. RELI)

“No, yo creo que en mi asignatura no merece la pena separar a los grupos de diversificación en un grupo específico. Yo trabajo bien con ellos junto con los de la ESO. Creo que el poner a los de diver en un grupo solos a mi me daría igual, que eso no sería significativo, a la hora de que yo vaya mejor o peor en mi clase” (PROF. EF)

Un ejemplo a favor de la separación de los grupos de la ESO de los de diversificación se refleja en las palabras del profesor de educación plástica y visual:

“Es difícil, muy difícil trabajar con los dos grupos juntos, el de la ESO y el de diver, es muy difícil. Siempre ha sido difícil. Primero porque hablan mucho. Todos se juntan, son dos grupos, y se masifica mucho más el aula. Cuando unos son a lo mejor ocho y los otros son quince o veinte.

Pues se convierte en el aula tradicional. [...]Si tu, les das por separado no hay problemas, darlo por separado, evidentemente es mucho mejor. Lo que pasa es que siempre se tiende a juntar a los alumnos, en asignaturas como la plástica o la música, porque creen que no tienen más dificultad. Pero vamos a ver, si mis contenidos son exhaustivos, entonces se trata un poco, no de denigrar, no sé, no de discriminar, pero quizás si de infravalorar” (PROF. EPYV)

Muchos de los alumnos también se muestran a favor de la separación de los grupos de la ESO, porque reconocen que al mezclarse rompen su dinámica de trabajo y se “revolucionan más” cosa que les perjudica al regresar otra vez a sus grupos de diversificación.

En relación a la organización, también existe algún comentario relacionado con la estructura horaria del programa. Hay quienes piensan que dos horas de ámbito científico o Lingüístico social seguidas son muy densas, y profesores como el de Educación plástica y Visual, o ámbito práctico, quienes entienden que en una sola hora no da tiempo a desarrollar la sesión porque mientras sacas el material y comienzas a funcionar, ya casi es la hora de recoger. Aunque también hay que reconocer la dificultad que entraña en los IES cuadrar horarios de tantos profesores junto con la disponibilidad del aula:

“Lo malo que hay, es que este año, me han puesto la asignatura en dos horas a la semana pero separadas, es decir, una hora en un día y otra hora otro día. Yo quería que me hubieran puesto las dos horas juntas, porque cuando llegas, entre que sacas el material, sacas 10 carbonillos, 10 tizas, 10 difuminos, pones el aparato de las diapositivas, pones el panel..., pues vas contrarreloj y ya has tirado 15 minutos, y enseguida a explicar el tema rápidamente, con pocas palabras, y luego

tienes que ir dando más conocimientos e información a medida que ellos van trabajando” (PROF. EPYV)

Los recursos siempre son importantes, pero en el ámbito práctico, son aún más, porque al estar vinculado a la tecnología y al mundo profesional, requiere de materiales muy específicos, a diferencia del resto de ámbitos. Algo parecido le ocurre a la Educación Plástica y Visual y el taller de expresión creativa, que también requirieren de determinados tipos de recursos y materiales más determinados. A este respecto, los profesores de ámbito práctico, que además han pasado todos por otros centros antes de llegar al IES La Esperanza, destacan la buena dotación que tiene el centro a nivel de recursos disponibles para su ámbito. La inversión de recursos que hace el centro en el PDC denotaría el interés que a nivel de centro hay para que este programa salga adelante y funcione bien:

“En definitiva aquí los alumnos son muy diversos, pero el centro está muy preparado. Me gusta mucho este centro, hay mucho más medios, más materiales, más herramientas. En este centro de recursos para mi ámbito se está muy bien. Aquí tienes todo lo que necesites. Lo que pasa que tampoco vamos a abusar, porque si podemos reciclar cosas pues mejor. Por ejemplo, los tableros esos blancos que están apoyados en la pared, esos los quitaron de electricidad y entonces los cogí yo e hicimos un trabajo con esos tableros. Es decir que todo lo que podemos lo reciclamos y lo usamos para trabajar”. (PROF. AP4)

Profesores: formación y vivencias

El profesorado es una pieza clave en el éxito del PDC. Como ya hemos expresado anteriormente, el objetivo del programa es que el alumnado alcance los objetivos y competencias de la etapa, pero para que este cometido se haga

realidad, se necesita de un profesorado preparado, dispuesto y capaz de crear unas condiciones de enseñanza donde el alumnado se sienta motivado a trabajar y donde los esfuerzos de los alumnos vean sus resultados positivos y sientan que su esfuerzo merece la pena. Además en nuestro IES, a diferencia de lo que Escudero y Martínez (en presa) critican de otros centros, sí imparten clase en el PDC profesores con una larga trayectoria profesional, que optan libremente por trabajar en el programa.

En general, se aprecia entre el profesorado –especialmente en el que lleva poco tiempo dando clase en el PDC–, cierto grado de desinformación respecto al programa. Lo conocen y toman conciencia de qué es y en qué consiste cuando entran a trabajar en él, pero no previamente. Aquí encontramos un aspecto susceptible de mejora. El Departamento de Orientación debería realizar algún tipo de seminario informativo previo a la incorporación del profesorado al equipo docente del PDC, para anticiparles información referente a las características del programa en el que van a trabajar y de las necesidades del alumnado con el que se van a encontrar. Otra opción sería introducir al profesorado en el programa experimentalmente durante algunas semanas a lo largo del curso escolar previo a su incorporación. E incluso, sería muy positivo, de cara la mejora del funcionamiento del programa, y para hacer sentir al profesorado más respaldado, contar con un repositorio de actividades y recursos sobre PDC, que se vaya incrementando con las prácticas año tras año. Eso aliviaría la sensación de no saber qué hacer o cómo trabajar, especialmente en los primeros meses de inmersión en la dinámica del PDC:

“No, la verdad que antes de entrar en diversificación, yo no tenía mucho conocimiento sobre el programa, vas con los ojos muy cerrados.” (PROF. AP4)

“La verdad, que sobre el PDC no tengo mucha información. Es el primer año que les doy clase. Te puedo hablar de lo que a mí, me han comentado a la hora de las tutorías y todo eso, con los tutores de cada grupo. Que sé que es un programa para los alumnos que tienen buen comportamiento, y que trabajan, y que han repetido una o dos veces en el primer ciclo, 1º y 2º de la ESO. [...] Pero tampoco tengo mucha más información sobre el programa. Sé que dan una parte práctica parecida a la tecnología, y se que el nivel curricular, es más bajo, en principio” (PROF. EF)

Como se puede apreciar, la información sobre PDC, para muchos de los profesores es escasa, pero lo que es prácticamente inexistente para todos en su conjunto, es la formación pedagógica. Nos encontramos trabajando en Institutos de Educación Secundaria donde el profesorado que imparte clase, es un profesorado especialista en su materia. Como señala Bolívar (2007) en el contexto Español, la formación inicial se ha centrado en conseguir la maestría en el saber de una determinada materia o disciplina, bien sea historia, Matemáticas, Lengua Española, etc. Sin embargo, este profesorado adolece de una falta de formación pedagógica, más allá de haber realizado el antiguo Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), o algún tipo de formación continua a través de los Centros de Profesores y Recursos (CPR):

“No me he arrepentido. Estoy muy contenta (de estar en el PDC). Al principio me daba un poco de palo porque yo no tengo conocimiento de orientación y psicología y tal, como pedagogía. No porque en la carrera, en química, no te dan eso. Tuve que hacer el curso del CAP y en la época que yo lo hice pues tampoco.... La formación del CAP, es por lo menos algo, que tengas prácticas, pero yo fue toda teoría. No, había la posibilidad de hacer prácticas, pero como que no estaban mucho por la

labor la época que yo lo hice. También yo te estoy hablando del año 86-87, o sea, que ya hace años.” (PROF.2º AC II)

Debido entonces al tipo de formación inicial recibida, el profesorado de secundaria se cree y se siente profesional de su materia (configura su identidad profesional en torno a la idea de ser matemático o químico, etc.), lo que provoca un choque en la realidad de un ejercicio profesional que demanda del docente no solo explicar su materia, sino además “educar”, produciéndose de este modo una crisis de identidad. Así, en algunos de los comentarios de los profesores entrevistados está presente ese choque de identidad del que nos habla Bolívar (2007). Esta situación, provoca en el profesorado sentimientos de desbordamiento, angustia y comentarios del tipo: “yo no he estudiado para esto”:

“A ver, a mí no me han enseñado a trabajar con esto, yo no he ido a magisterio, yo he ido a aprender inglés y eso es lo que sé”. (PROF. ING)

Por lo tanto, se constata en la experiencia de algunos profesores un sentimiento de soledad y desbordamiento ante las dificultades que presenta el grupo de diversificación. Se sienten nunca mejor dicho: “solos ante el peligro”, ante el peligro de no conseguir sacar adelante a estos chicos y que consigan asimilar los aprendizajes y competencias necesarios para poder conseguir el título. Hemos de decir, que en nuestro IES, este tipo de comentarios por parte del profesorado son minoritarios respecto a los que declaran sentirse muy cómodos en el programa, pese a reconocer las dificultades y limitaciones con las que se encuentran. Hay que tener también en cuenta, la materia de la que se trata. Los alumnos del PDC habitualmente presentan dificultades de expresión y comprensión en la lengua materna, con lo cual, nos podemos hacer una idea de las dificultades que implicará en poder avanzar en los aprendizajes en una segunda lengua extranjera. A esto, se le suma la dificultad de la

heterogeneidad que se presenta en los grupos de diversificación, contrariamente a lo que se pueda pensar. El PDC no conforma un grupo homogéneo, además de que cada año los grupos presentan retos diferentes, y esta situación, hace si cabe, aún más difícil la labor del docente:

“Pues la verdad es que el grupo de diversificación es bastante malo este año. Los alumnos de tercero de diversificación son muchos alumnos marroquíes y demás, es un grupo muy diverso. En ese grupo hay carencias de lectura, de comprensión, y a nivel de matemáticas van muy flojos. Y yo creo que el problema es que los alumnos ahora no se esfuerzan y no estudian, y cuanto más fácil se lo pones, menos hacen. Y ya te digo, les mandas deberes y a lo mejor los ves el día de después haciéndolos en otra clase o donde pillan” (PROF. AP4)

Está bien avalado por la investigación (Bolívar, 2007; McKinsey et al., 2011) el hecho de que la formación docente es un elemento clave en la mejora de la educación y de los resultados escolares. A lo que otros autores (Knoblauch y Woolfolk Hoy, 2008) añaden que además de la formación pedagógica, para que la docencia sea efectiva, hay también que analizar la autopercepción de los profesores en relación a sus habilidades docentes, que a su vez están influenciadas por los contextos en los que trabajan. Sin embargo en las entrevistas que hemos realizado a los profesores que trabajan dentro del PDC, son muy pocos los que consideran necesario tener una mayor o mejor formación para responder a este colectivo de alumnos. Este hecho puede tener varias lecturas sobre la que habría que profundizar. Por un lado podría deberse a que entienden, como algunos han declarado, que el alumnado de PDC no requiere de una formación especial para su atención puesto que son alumnos como el resto, pero con unas características particulares. Esto estaría apuntando que aunque la formación no se necesita específicamente para el PDC, quizás si la necesitan de forma general para atender a la diversidad, que

de manera ordinaria, se encuentran en las aulas cada día. Otra posible razón para que no demanden con mayor ímpetu formación, podría encontrarse en sus experiencias formativas previas. Habría que interrogarse sobre ¿qué tipo de formación previa (inicial y continua) han recibido? ¿Por parte de quién? ¿De qué calidad ha sido esa formación? ¿Y qué utilidad práctica les ha aportado? A veces cuando se recibe formación, no es exactamente el tipo de formación que se espera o necesita, y quizás eso lleve a pensar que la formación no es un elemento útil. En este sentido, cuando la formación recibida no responde a tus expectativas y necesidades, el tiempo invertido en la actividad formativa se percibe como una pérdida de tiempo. En cualquier caso, estas premisas deberían ser analizadas con mayor detalle, y recabando información más precisa al respecto.

De este modo, el profesorado no niega que una mejor formación sería de ayuda, pero no consideran la formación como un elemento clave o prioritario en la mejora de su ejercicio profesional dentro del PDC. Lo que si destacan la mayoría de ellos, es el que el profesorado que trabaje en PDC, debe tener una sensibilidad especial, o una actitud diferente a la que normalmente desarrolla un docente en las clases ordinarias de la ESO. Así, hacen mención a la necesidad de que el profesorado de PDC sea empático, sepa escuchar a los alumnos y dialogar con ellos, tenga capacidad de flexibilidad y adaptación, consiga ilusionar e implicar a los alumnos y sea sensible a la realidad del alumnado. Este planteamiento del profesorado sobre la “actitud y el talante” que debe tener el profesor de PDC, se puede imbricar con la definición de buenas prácticas que ofrece Escudero (2008c:54) cuando la define como: “conjunto de valores, principios de actuación y objetivos dirigidos a sacar lo mejor posible del alumnado en situación de riesgo que exige grandes dosis de implicación y humanidad”. El profesorado del PDC se caracteriza por su sensibilidad, comprensión, paciencia, honestidad, complicidad con el alumnado

y ayuda constante.

La siguiente cita reflejan muy bien ese pensamiento generalizado de todo el profesorado. En esta primera cita se aprecia la necesidad de ese carácter paciente del que se debe investir el profesorado:

“Yo pienso que el profesorado tiene que tener mucha paciencia, y saber que tienes que trabajar un montón. [...] Sí porque yo llevo trabajando un montón de años, y puedo decirte que con el grupo de diversificación, en mi casa le echo a esto un montón de horas, aunque claro, también es por el uso de la plataforma. (PROF.1º AC)

Este segundo testimonio también deja constancia de esa consideración del profesorado del PDC sobre la necesidad de que el profesorado que imparta clase en PDC debe tener “una buena actitud”. Se aprecia en la cita, que sin llegar a negar la importancia de la formación, la relegan a un segundo plano, primando más el componente personal y actitudinal de los profesores para el buen funcionamiento del programa:

“Recibir mayor formación para mejorar el trato con ellos, pues a lo mejor, pero no sé. A la hora de hablar con el grupo y de integrarte con el grupo, yo creo que también depende de cada persona. Porque personalmente aunque tu tengas formación, si tu no soportas a un grupo: “te va a salir la vena de malo”. Vamos yo lo considero más como una cuestión de actitud personal. Ahora también como actitud personal puede ser que los profesores que dan los otros ámbitos como son científico-técnico y sociolingüístico, puede ser que a lo mejor si necesitan esa formación” (PROF. AP4).

“No, no creo que para atender adecuadamente a grupos como el de diversificación haga falta una mayor formación, pero lo único que si es

cierto, que yo creo que el profesorado se tiene que adaptar. Por eso digamos que se diferencia de alguna manera, porque cada profesor tiene que adaptar su asignatura a los contenidos que tiene que impartirlas. Que considere que deban tener algún curso formativo para tener más información, creo que no sería necesario. Que siempre sería bueno, pues sí, pero no creo que esa formación sea determinante".
(PROF. EF)

A pesar de la falta de formación pedagógica específica, es asombrosa la capacidad del profesorado para conectar con las necesidades del alumno y reinventarse para responder a las demandas de estos alumnos. Como ya se pusiera de manifiesto en otras investigaciones (Luzón et al. 2009) el profesorado que trabaja en estas medidas, a pesar de su vacío formativo muestra un gran interés por aprender de la experiencia mediante su autoformación. En el monográfico de la Revista Profesorado (2009), Escudero y su equipo ofrecían una comprensión del concepto de buenas prácticas como aquel conjunto de respuestas articuladas para obtener el máximo rendimiento posible de los estudiantes, mediante la selección de contenidos esenciales, la motivación e implicación del alumnado, la conexión de los aprendizajes con la vida del alumnado, el uso de metodologías atractivas y facilitadoras del aprendizaje y procesos de evaluación formativos y apropiados. No nos cabe duda de que en la mayoría de las prácticas de aula que se desarrollan en IES La Esperanza, dentro del PDC, están presentes muchas de las condiciones que conforman la definición de buena práctica. Y es el profesorado el que representa la "piedra angular" del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la consecución de buenos resultados en los alumnos. Un profesorado implicado y una docencia de calidad son dos de los factores básicos en la búsqueda del éxito escolar.

Para hacer esta afirmación no solo tomamos en consideración las declaraciones del profesorado, sino que esa información ha sido corroborada por lo que manifiesta el alumnado y por las observaciones desarrolladas en el aula:

“Sí, el profesorado está muy implicado con los alumnos y el programa y además todas las semanas tenemos reunión, sabemos como van los alumnos, sabemos de qué pie cojean. Y bueno pues este año, que los alumnos son flojos y no estudian.” (PROF. AP4)

Hay que reconocer que el trabajar con alumnado de las características que tienen los alumnos del PDC en nuestro centro, no es tarea sencilla. Como ya indicaran algunos investigadores (Haberman, 1995; Zeichner, 1996; Knoblauch y Woolfolk Hoy, 2008) el trabajar en contextos de desventaja implica (por diferentes razones como la pobreza, carencia de recursos, menos valoración de la educación, violencia, etc.) una dificultad mayor a la labor docente. Sin embargo, en general, la mayoría del profesorado se encuentra a gusto con su labor en el programa y en muchas ocasiones se llena de satisfacción cuando se va viendo la evolución y buenos resultados del alumnado:

“El PDC es un programa que puede ayudar mucho a estos alumnos a recuperarse. El año pasado, como sabes fue mi primer año. Y ya terminando el curso me preguntó un compañero, otro profesor, que qué tal. Y le comenté y le dije mira, al principio pensé volverme a la empresa privada y dejarlo, había pensado que esto no era lo mío. Pero después de la primera evaluación, he visto resultados, y creo que me llenó muchísimo, muchísimo, ver dos o tres alumnos que de no hacer nada, estaban perdidos y han pasado a intentar..., a pensar tener un oficio. Entonces a mí eso me gustó muchísimo, me gustó que ver ese cambio

en los críos..., o que yo pudiera haber influido en ellos de esa manera.” (PROF. AP3)

En la siguiente cita aparecen conectados los dos temas que venimos tratando en este apartado: la formación del profesorado y sus vivencias. Esta profesora, reconoce que cuando comenzó por primera vez a dar clase en PDC echó de menos algún tipo de formación pedagógica e incluso información, porque se incorporó al PDC justo en el su primer año de funcionamiento, pero aun sin haberla recibido, después de los años que lleva trabajando en el programa, se encuentra muy a gusto en el mismo.

“Me siento muy cómoda en el PDC. Me siento bien aquí, al principio me costó un poco hacerme con la labor porque fíjate, siempre lo digo, y es que me dio muchísima rabia, porque había unos cursos de formación para los profesores de diversificación, pero a mi no me los concedieron y me tuve que buscar la vida”. (PROF. 2º AC I).

Coordinación

El profesorado no está como manifestábamos anteriormente “completamente solo ante el peligro”, aunque así pueda sentirse y expresarlo en algunos momentos y situaciones. No está solo, porque dentro del PDC hay reuniones de coordinación entre los profesores de ámbito y los tutores semanalmente, y el departamento de orientación refuerza férreamente toda la atención a la diversidad. De hecho uno de los profesores de ámbito, es al mismo tiempo el jefe del Departamento de Orientación. Además, mensualmente todos los profesores deben verse con el tutor para darle las calificaciones de su ámbito o materia, ya que cada mes se manda una información detallada del progreso del alumno a los padres para que tomen conciencia del punto donde se encuentra su hijo/a. Sin embargo esta coordinación parece no ser suficiente para evitar

que en determinados momentos el profesorado tenga un sentimiento de desconsuelo e impotencia. Quizás se pueda pensar que se trata de lo que actualmente se denomina, el síndrome del profesor quemado “burn teacher”. Pero verdaderamente más que quemados, como realmente se siente el profesorado, es superado por la dura realidad, a la que en ocasiones, no se siente capaz de responder.

Esta idea vuelve a conectar con el marco teórico de este trabajo donde se decía que los centros educativos pueden y así lo están haciendo, trabajar para superar los riesgos de exclusión educativa, pero a veces el alumnado se encuentra en riesgo de exclusión educativa por traer consigo además riesgos de exclusión social que se escapan al quehacer diario del profesorado. Este tipo de exclusión, anclada fuera de los sistemas educativos, es difícil de romper, tan solo con la acción exclusiva de los centros escolares, y más aún de la labor aislada de los profesores. Se demandan entonces, actuaciones conjuntas para poder hacer frente a esta realidad. Esta realidad se hace visible a través de la información que se refleja en los segmentos de texto recuperados del profesorado en los apartados relativos a las características del alumnado y aspectos contextuales del IES:

“En este centro lo que me he encontrado es que hay mucho más apoyo entre el profesorado, más coordinación. Hay reuniones, hay coordinación, el año pasado, en el otro centro que estuve, no había coordinación ninguna, ni había reuniones ni había coordinación, lo único que yo tenía mi coordinador general, que era con el que yo hablaba, pero a nivel de profesores, no había ninguna coordinación. Solo comentar, bueno este, se está saliendo por aquí así que vamos a apretarle... No se entraba en cosas personales de los alumnos, no sabías nada, si tenían problemas, si no tenían, o por qué te faltaban....no había esas reuniones, como ahora las tenemos semanalmente en este centro para seguir más

de cerca al alumnado, y eso es un aspecto muy bueno de este centro. Yo ese tipo de actuaciones las veo muy bien, y especialmente para el tipo de alumnado con el que se trabaja en este centro” (PROF. AP3).

Además de esas reuniones semanales de coordinación, también se procura, siempre que el contenido y la planificación así lo favorezca, coordinar trabajos que engloben a distintos ámbitos:

“Hablando con el profesor de ámbito práctico, me dijo: “yo es que voy a hacer con ellos unas flores, unas hojas de flores de formas geométricas en latón, pero antes de hacerlas, de que las corten sin ton ni son, quiero que las hagan perfectas, con óvalos y todo eso” y entonces me instó a que yo les enseñara los trazados fundamentales. Me indicó que lo hicieran en una cartulina y que luego entre los dos, lo proyectáramos sobre una hoja de latón y lo cortáramos para que los chicos lo vieran” (PROF. EPYV).

Proceso de selección de alumnos de diversificación

En la literatura sobre las medidas de atención a la diversidad y más concretamente sobre el PDC, se hace mucho hincapié en la necesidad de hacer una buena selección de alumnos guiada por el perfil de alumno que establece la normativa para el programa. Así, autores como Jiménez Abad (2000) insistían en la imprescindibilidad de que el programa solo se ofrezca a aquel alumnado que se ajuste con el perfil de alumnos recogido en la normativa específica del programa. En este mismo sentido, otros autores (Ochoa Aizcorbe et al.; Luna Arcos, 2000; Martín Ortega, 2000; Soler, 2000) también recuerdan que el profesorado debe tener presente que el PDC no es un procedimiento común de cursar la ESO, sino aquel que se utilizaría con carácter extraordinario y urgente para aquellos alumnos que se encuentran en el último tramo de escolaridad

obligatoria y en los que persisten dificultades de aprendizaje, tras haber agotado los mecanismos previos de atención a la diversidad. No se puede perder de vista que el PDC representa el último esfuerzo que realiza el sistema educativo para ayudar a los estudiantes a superar la ESO (Molina Saorín, 1999), a conseguir el título, pero no está destinado ni a cualquier estudiante, ni en cualquier momento, ni bajo cualquier circunstancia.

En el IES la Esperanza se tienen en cuenta todas estas consideraciones, y los aspectos normativos, y también están muy de acuerdo con la necesidad de hacer una selección “fina” del alumnado para el PDC. Todas las investigaciones desarrolladas en torno al PDC coinciden y reiteran la necesidad de que la selección de alumnos sea adecuada (Ochoa Aizcorbe et al.; Jiménez Abad, 2000; Escudero.....) porque de otro modo, se pierde el sentido propio del programa al incorporar al mismo alumnado con otras características y necesidades. Sin embargo, la realidad de los centros es “otro cantar”, y aunque el profesorado tiene en cuenta la normativa y es muy consciente de la importancia del proceso selectivo, resulta más que complicado hacer una buena selección del alumnado sin temor a errar en la selección. La realidad, como siempre, supera cualquier teoría, y en la complejidad de los centros, la derivación de alumnos hacia el PDC implica dificultades mayores, y resulta, para centros y profesores, una labor complicada discernir entorno a quién se le da la posibilidad de cursar el PDC y a quién se deja fuera y bajo qué criterios.

Esta primera cita refleja esa conciencia que tiene el profesorado respecto de la necesidad e importancia de hacer una buena selección de alumnos:

“Si, es muy importante la selección de los alumnos. Un alumno mal puesto en un programa de estos, o en cualquier otro sitio, puede hacer que el grupo se fastidie” (PROF. 1º AC)

En los siguientes fragmentos se siguen ofreciendo muestras del interés que existe desde el centro en hacer una buena selección de alumnos y en prestigiar el programa. Los profesores son conscientes de que si en el PDC entra “cualquier tipo de alumno” eso supondría desvirtuar el programa y que corra el riesgo de no poder ayudar a aquellos que los necesitan y para quienes va destinado. Por ello se invierten esfuerzos y se pone esmero en que el proceso selectivo:

“De todas formas este año si que hemos tenido una reunión todos los profesores para concretar estas cosas porque no queremos distorsionar la idea que se tiene de diversificación. Los de diversificación son esos alumnos con posibilidades de obtención del título, pero como ya te decía, no en todos los casos va a ser así. Entonces hemos llegado a una serie de acuerdos sobre el tipo de alumno para cerrar el perfil de lo que queremos y que no se distorsione lo que es la diversificación; para que la gente no se piense que el PDC es el “cubo de la basura”, que viene todo el mundo”. (PROF.2º AC II y JE)

“Si, vienen mucho mejor, mucho mejor. Y de hecho, aquí en este centro, lo del programa de diversificación nos lo tomamos muy en serio. En las juntas de evaluación, vamos, medimos, al alumno todo, discutimos.... (PRF. MUS)

Sin embargo, en el siguiente testimonio se aprecia como aún siendo el profesorado consciente de la importancia de hacer una buena selección y de aplicar los criterios normativos a la misma, a veces, irremediablemente se comenten errores al “filtrar” el alumnado del PDC:

“Bueno, el programa está funcionando. El problema, quizás este curso haya sido que el proceso de selección de los alumnos no se hizo bien, y

luego también la motivación que tienen estos alumnos, es que a algunos les da igual el asunto de aprobar, quieren aprobar pero sin trabajar. Y eso no puede ser.” (PROF.2º AC II)

Otra idea compartida por todo el profesorado es que el PDC no es para “alumnos vagos”, que no quieren hacer nada, sino para los que se esfuerzan, lo intentan, pero “no llegan”:

“Cuando la selección de alumnos en PDC no se hace bien y entran alumnos que podían seguir la ESO, pero que le han echado jeta, igual luego al final van a terminar aburriéndose un poco aquí, entreteniendo al resto [...]” (PROF. INFOR1)

Sin embargo y pese a compartir el compromiso de hacer una buena selección de alumnos para el PDC, y la necesidad por parte del alumnado de mostrar esfuerzo, interés y motivación, siempre, por distintas razones, se “cuela” algún alumno que el profesorado reconoce no ser del perfil de PDC. En este sentido se podría plantear alguna solución. Al igual que está regulado que durante el primer trimestre, y si el tamaño del grupo lo permite, se incorpore algún alumno más al grupo de diversificación, podría establecerse la posibilidad de que durante ese primer trimestre, también se sacase del PDC a aquellos alumnos que se aprecia que no se adecuan al perfil del PDC. Lo que ocurre en muchas ocasiones, es que para algunos alumnos, por sus circunstancias de edad y de repetición, el PDC es la única vía que les quedaría para poder titular y escapar de un fracaso seguro. Otra dificultad añadida, es que a veces el profesorado ofrece la oportunidad al alumno de entrar en el PDC, confiando en que la va a aprovechar, pero hasta que no llevan algunos meses trabajando con ellos, no descubren realmente su grado de esfuerzo y motivación, y si realmente merecen tener una oportunidad dentro del programa. Autores como Ochoa Aizcorbe, concientes de estas dificultades en el proceso de selección,

ofrecen un cuestionario como soporte para que el equipo educativo pueda profundizar el conocimiento sobre el estudiante y facilitar su selección en el programa de diversificación:

“Pero luego te vas dando cuenta de que, al principio, siempre cuando vienen los grupos ves que no tienen problemas de comportamiento, pero luego te das cuentas de que claro, hasta que no trabajas dos meses con ellos no te das cuenta de la motivación o desmotivación que pueden tener. Entonces cuando llevas medio trimestre, pues te das cuenta, y eso lo reflejé en las actas; que había alumnos que no se merecían estar. Quizás en eso nos deberíamos fijar más porque claro, muchos alumnos están en circunstancias que pueden ser candidatos a programas de diversificación y de hecho creo que este año hay bastantes candidatos, pero de ahí tendremos que hacer una criba, porque primero, no pueden entrar todos, y segundo además lo dice específicamente en la orden de PDC. [...] Vamos a ver, vamos a estudiar el caso del niño y si es un niño que no se merece estar ahí, porque no, porque no tiene ninguna motivación, aunque tenga buen comportamiento, pues oye no.” (PROF. ALS)

Al hilo de los programas de atención a la diversidad, a Escudero y González (en prensa, Atlántida) les resulta llamativo el hecho de que pese a que las medidas y programas destinadas para ello, especialmente en los primeros cursos de la ESO, se articulan con carácter temporal, para que tras su paso por ellas, el alumno regrese a las vías ordinarias del sistema, lo que ocurre, es que cuando el alumno entra en el pozo de las medidas “especiales”, difícilmente sale de ellas a lo largo de toda su escolaridad. Sin embargo, en la siguiente cita, encontraremos una de las razones que los docentes aducen como justificación para mantener al alumnado dentro de los programas paralelos a la ESO y no regresarlos a las vías ordinarias. El argumento explicativo radicaría en la

desconfianza del profesorado respecto a que el alumno que ha obtenido buenos resultados a través de los programas especiales, se adapte a la ESO ordinaria, y el miedo a que se produzca una regresión en los avances logrados dentro de estos programas. Una vuelta a la ESO ordinaria supondría para estos alumnos una vuelta a las condiciones y metodologías de trabajo que en su momento, les hicieron fracasar. Sin embargo, la continuidad en las medias especiales como son el aula taller y el PDC, si que siguen una organización curricular y metodológica similar. Con lo cual, aunque el alumnado se mantenga a lo largo de la ESO, en una vía “segregada” que algunos autores pueden calificar como “inclusión insuficiente” (Sen, 2001; Escudero y González, en prensa), se le está abriendo una puerta de escape al fracaso que le acecha en la ESO ordinaria. Y esta es una de las razones por las que en el curso académico 2010-2011 muchos de los alumnos que se seleccionaron para el PDC procedían de aula taller:

“Lo de incorporar este año a más alumnos de aula taller al programa de diversificación, ha sido una apuesta que han hecho los profesores que les dieron los ámbitos en el aula taller, porque la verdad es que los alumnos hicieron un trabajo bastante bueno, y algunos niños se engancharon al sistema. Entonces pensamos entre todos que si se volvían a meter en los grupos de referencia, pues no tenía sentido haberles dado un tipo de formación antes y regresarlos a los grupos de referencia. Por eso se apostó porque esos alumnos siguieran por diversificación. Hay algún fallo en este tema, y es que se incorporó a alumnos que no debían estar ahí, le dimos la oportunidad pero no. En el aula taller prácticamente todo lo que hay son alumnos de diversificación o de PCPI, o los puedes regresar al grupo de referencia de la escolarización ordinaria. Pero se apostó porque estos niños siguieran ahí por sus características, porque se hizo con ellos un trabajo bastante importante y se volvieron a reenganchar” (PROF. 2º AC II)

3.4.3. Características del alumnado de PDC

Respecto a la valoración que el profesorado hace del alumnado, y al igual que ya ocurriera en el apartado teórico de este trabajo, se aprecian dos tendencias claramente diferentes. La primera de ellas, es aquella que apela exclusivamente al alumnado como causante de su propia situación de dificultad y fracaso, sin reparar en la influencia que el centro ejerce sobre dicha situación. La segunda, contempla además de la realidad de los propios alumnos, los aspectos de política educativa y de centro, como posibles agentes contribuyentes en las dificultades escolares, y por eso mismo, también como posibles agentes del cambio. Dentro del profesorado entrevistado, la tendencia predominante es hacia la comprensión – y no tanto hacia la culpabilización – de la situación del alumnado producida por su historia de fracasos acumulados, por la falta de implicación familiar y por las situaciones de exclusión social que rodean a muchos de los alumnos. Lo que el profesorado no llega a entender bien, es por qué pese a todas las oportunidades que se les ofrecen desde el centro, el alumnado no llega a reaccionar, a activarse, y poder aprovechar la oportunidad que se le brinda. Quizás ya llegan tan desgastados tanto a nivel académico como personal, que el esfuerzo “por reanimarlos” resulta una tarea ímproba y en algunos casos imposible. En el siguiente comentario se aprecia además de las condiciones en las que el alumnado llega al PDC, la importancia que el profesorado concede al mismo, manifestando no regalar nada y dando por sentado que la consecución del título requerirá de trabajo y esfuerzo por parte de los alumnos:

“Se les saca para adelante en los casos que se pueden, no siempre, porque hay veces que te vienen ya, que viene el “material muy deteriorado”. Y es que muchas veces piensan simplemente que con venir a cursar un programa de diversificación curricular lo tienen todo ganado.....o sea....aquí no se regala nada” (PROF.2º AC II)

Vázquez Recio y Ojeda Díaz (2009) describieron en su trabajo el perfil de alumno que accede al programa de garantía social (PGS). Pese a tratarse de un programa de atención a la diversidad diferente al PDC, bien podríamos rescatar algunos de los rasgos comunes que también comparte el alumnado de PDC. Siempre respetando, por supuesto, las características singulares de cada uno. Entre sus características se encontrarían: dificultades de aprendizaje (especialmente en los aspectos básicos de las áreas instrumentales), historia de fracaso en la escuela, agotamiento de todas las medidas de atención a la diversidad previas a la entrada en el programa, poca constancia en el estudio y en otros aspectos de la vida, carencia de hábitos de trabajo académicos, falta de motivación y apatía general (solo encuentran motivación en aquello que les resulta útil), baja autoestima, bajas expectativas, rechazo del ambiente académico, mayor competencia en las tareas manipulativas que en las académicas, vocabulario pobre y contrariedad a la norma y la autoridad.

Presentando algunas de las citas textuales de las entrevistas a profesores del PDC, que nos sirvan de muestra de esos rasgos característicos del alumnado del programa que se han enumerado anteriormente, hay una visión compartida por todo el profesorado sobre el bajo nivel de competencia curricular del alumno, tan bajo llega a ser en algunos casos, que el profesorado manifiesta que muchos de los alumnos no han logrado asimilar los aprendizajes básicos de la educación primaria. Además, expresan preocupación al contemplar que a lo largo del transcurso de los años, el alumnado que van recibiendo en el programa tiene cada vez unos conocimientos más bajos. Lo que muchos profesores resumen con la frase “esto cada vez va a peor”:

“Pues yo normalmente a principio de curso, suelo hacerles un control para ver, sobre todo en matemáticas que conocimientos previos traen; y los conocimientos que traen son nulos. Suelen ser alumnos que tienen suspenso el área de ciencias, matemáticas, sobre todo, la mayoría ya de

segundo y de primero, y además ven las asignaturas como no asequibles. Ellos ven que eso es imposible, en el área de Biología, si eso sí, piensan que estudiando lo pueden sacar, pero matemáticas o la parte de física, ellos piensan que no lo van a poder sacar en la vida". [...] El nivel de conocimientos en mi área es malo, malo pero de nada (de no saber nada), y creo que conforme van avanzando veo a algunos que parece que saben, ¿lo entiendes?, que lo van sacando [...] Llegan sin tener ni idea, sin tener los hábitos de estudio y convencidos de que ellos son unos tontos y que no saben. ¿y cómo coges tú eso? Intentas darle todo ese temario que dan en tercero en un año, a niños que no tienen base y que necesitas un montón de tiempo para estar estimulando, motivándoles para que ellos se convenzan de que si se ponen, si pueden". (PROF.1º AC)

"El nivel académico y de aprendizaje que traen es nulo, no traen ninguno, creo que la inmensa mayoría, las facetas de primaria ni las tienen asimiladas. Los objetivos y contenidos de primaria los tienen todavía en el aire" (PROF. AP 1)

Esta realidad, ha sido también puesta de manifiesto en otros trabajos. Así, López Domenech (2005) exponía los problemas que se encuentran los profesores de ámbito cuando les llega alumnado a las aulas de diversificación que no saben ni leer, ni escribir, en los niveles que serían exigibles en una etapa final de enseñanza obligatoria. Sin embargo, los profesores respaldados por los centros, deberán buscar las estrategias adecuadas para que ese alumnado logre alcanzar el nivel que se le exige.

Todos los profesores hacen hincapié en las carencias personales de afecto, autoconcepto, expectativas, etc. de los alumnos, además de las puramente académicas ya antes mencionadas. Además, reconocen que por su contexto sociofamiliar muchos de ellos están perdidos, carentes relaciones afectivas saludables y sin metas vitales. Tal ha sido su historia de fracasos reiterados, que tienen asumido su fracaso y no se sienten capaces de escapar de él ni a través del PDC, y para poder salir adelante piensan en la enseñanza de adultos como una opción de futuro. Con lo cual, otro rasgo manifestado por el profesorado que definiría a los alumnos del PDC es el deterioro de su autoconcepto académico y personal, su falta de metas. Aunque esta es la tónica general del alumnado, la realidad varía cada año, y hay cursos en los que la situación es más crítica que en otros:

“Pero si eso es a lo que yo estoy acostumbrada, a tener alumnos de cuarto que están ahí muy motivados, y te hacen los ejercicios, te vienen a clase, porque ellos quieren sacar el título. Pero el grupo que tengo este año no está nada motivado y me dicen: “si yo no voy a aprobar. Si yo me voy a ir a la escuela de adultos”. Y yo digo pero por favor que depresión, en vez de decir, ya que estoy aquí voy a ponerme a estudiar que no se les está pidiendo nada del otro mundo, que es simplemente que trabajen un poco” (PROF.2º AC II)

“Los alumnos vienen al centro obligados, y además vienen con su situación de fracaso asimilada” (PROF. AP1).

El haber asimilado su fracaso, les hace pensar y sentir que no tienen futuro como estudiantes. Con lo cual sus expectativas son variables en función de si se ven con posibilidades de progresar en sus estudios, o si su autoconcepto académico está tan desgastado, que se ven abocados hacia un fracaso educativo irrefrenable. De esta manera es variopinto el panorama de

expectativas. Algunos de ellos si tienen muy claro que quisieran seguir estudiando, especialmente ciclos formativos, porque en ellos ven opciones para el empleo, y en menor grado bachillerato. Sin embargo otros, están imposibilitados para aprovechar la oportunidad que les brinda el PDC:

“Si, si tienen una autoestima baja, sobretudo en lo relativo a sus posibilidades académicas” (PROF. EF)

“Pues hay de todo. Hay algunos que están ahí en diversificación porque solo quieren graduarse, sacarse el título y tal, y hay otros que no, que cuando se han metido en el grupo de diversificación incluso quieren hacer bachillerato y hacer estudios universitarios” (PROF. MUS)

Se aprecia claramente, que en cualquiera de los casos, las expectativas y la motivación del alumno, pese a estar deteriorada, mejora tras su paso por el PDC. En este sentido los profesores que imparten las materias en conjunto con los grupos de la ESO, felicitan a los profesores de los ámbitos por su buen hacer dentro del PDC, y por las mejoras que aprecian en el alumnado:

“Y se les nota, se les nota (se les nota el cambio de estar cursando PDC). Yo a los compañeros del programa, la verdad es que se lo agradezo, porque es que lo críos vienen cambiado” (PROF.MUS)

Los alumnos del PDC están caracterizados por tener un buen comportamiento de aula, porque además es uno de los requisitos establecidos para poder acceder. Sin embargo, es una constante en todos los grupos su desgana, su apatía, y su falta de implicación y motivación en los aprendizajes:

“De comportamiento están bien, pero de conocimientos, no tanto, vienen regular. De conocimientos vienen regular, tienes que ayudarles mucho.”(PROF. AC 3)

“Cada alumno tiene bastantes problemáticas detrás, tanto sociales, como de aprendizaje y estos niños son chicos que por lo general tienen un comportamiento que no es malo y que necesitan pues eso simplemente que les atiendas, que les refuerces lo que les falta” (PROF. RELI)

“De motivación, tienen muy poca. Poca motivación. Es lo que te he estado contando antes, incluso en las actas de las evaluaciones, hay comentarios que hay alumnos que no merecían estar porque no tenían ningún interés por las asignaturas concretamente, en plan pasota, les daba igual, hablando en clase, disruptivos y de hecho pues han abandonado. Estamos ya en el tercer trimestre, dos de ellos han abandonado y el nivel es muy bajo. No, no tienen ninguna motivación, ningún interés, están muy dejados.” (PROF. ALS)

El único ámbito que se desmarca de esa tendencia de pasotismo y desgana es el práctico. En este ámbito se constata la alegría del alumnado por llegar al aula y seguir trabajando sobre el proyecto que tienen en marcha. Les motiva ver la aplicación real del conocimiento y su utilidad en la práctica. Este alumnado responde mejor y se motiva más con los aprendizajes prácticos que con los teóricos, por dicho motivo, también les suelen gustar bastante las materias informática y el taller de expresión creativa, según expresan sus propios profesores. Son ámbitos y materias donde ellos pueden crear con las manos, y aunque precisan de conocimientos teóricos para ello, en muchos casos la teoría se va explicando al hilo de la práctica y eso hace que el aprendizaje del resulte más fácil:

“Yo creo que si merece la pena mantener un programa como diversificación, porque los alumnos, lo que es en mi ámbito, vienen motivados y están deseando llegar al aula, y los ves que tienen ganas de hacer, les guste más el ámbito o les guste menos, siempre tienen ganas, así que yo creo que sí, que este programa es positivo para ellos” (PROF. AP 4)

“Efectivamente, pero la asignatura de informática es propicia para ellos, es más atractiva, y se esfuerzan más y les cuesta menos trabajo sacarla. En mis clases de informática trabajan, y dicen “esto me gusta”, lo viven con agrado el venir a clase de informática” (PROF. INF II)

Se destacan por todos los profesores ciertas dificultades y necesidades en los alumnos del PDC, como son su falta de esfuerzo, sus lagunas de aprendizajes, su escasa motivación, su necesidad de afecto, etc. Pero un aspecto preocupante e imprescindible a mejorar en estos alumnos es su falta de estrategias de aprendizaje y su ausencia de hábitos de trabajo. Son alumnos que presentan dificultades escolares, y a los que especialmente les cuesta seguir los aspectos teóricos de las materias, pero además se aprecia en ellos una dificultad para comprender, razonar, analizar información, sintetizar, etc. Y con esas carencias se hace aún más difícil el que fructifiquen los aprendizajes, porque su falta de estrategias para aprender les supone una dificultad más añadida. Con lo cual, aquí encontramos un punto débil a trabajar más exhaustivamente desde el programa. Consideramos una acción prioritaria el dotar a estos alumnos de aquellas estrategias de aprendizaje que les hagan más asimilables y asequibles los aprendizajes, ya que como señalaban Martín et al. (2008) existe correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Los resultados de la investigación de Martín et al. (2008) parecen concluir que cuando el alumnado utiliza “una comprensión estratégica” en sus aprendizajes eso se traduce en un mayor rendimiento académicos, sin embargo, cuando se

estudia de memoria, el rendimiento académico es menor. Dato que pone de relieve la importancia del desarrollo de habilidades metacognitivas y de la competencia de aprender a aprender:

“Les falla el hábito de estudio, para mi entender, no trabajan lo que deberían” (PROF. AP 4)

“Tenían que medir el tiempo, hacer una tabla de datos, y que lo redactaran para ver un poco el lenguaje, el cómo se expresan. Pues nada, me decían: “yo no se hacer esto”, “yo no encuentro nada”, porque ellos están acostumbrados a que todo está en Internet y que todo lo copian y lo pegan y no procesan la información. O sea, o le dictas las cosas, que quizás eso también pueda ser un fallo de ellos, que quizás les falten estrategias de aprendizaje. No saben hacer un resumen, no saben estudiar...Se lo he dicho en más de una ocasión. ¿Cómo estudiáis? Y ellos dicen “pues yo me empollo esto y ya está”, y yo les digo: “pero es que la memoria tiene un límite”, y lo que hay que hacer es comprenderlo, aprender el procedimiento, aprender lo que tienes que hacer y ya está. Pero yo no se lo que va a pasar este año. En junio no van a aprobar muchos, aunque luego en septiembre se repescan algunos. (PROF.2º AC II)

El alumnado de diversificación curricular tiene especial dificultad para mantener la atención durante un tiempo y para asimilar los aspectos teóricos de las materias. Lo que vuelve a recaer y poner de manifiesto su falta de estrategias cognitivas:

“Un problema que encuentro en los alumnos de diversificación es la atención. No atienden, porque tú les puedes explicar, les puedes dictar, pero ellos no se centran, digamos que tienen falta de habilidades

básicas, porque les falta capacidad de concentración, de recoger las ideas que se le plantean y claro, a parte de todo esto, después tampoco se esfuerzan. Si es que es así, tú les dictas y ellos van a su aire, y cuando les hablas de teoría son muy reacios” (PROF. AP 4)

“El nivel de concentración es menor que en otros grupos. Si hablas mucho, yo por ejemplo, cuando les explico algo más complejo, al terminar me dicen: “uf, maestro, si te has pasado 10 minutos hablando” (PROF. EPYV)

El profesorado reconoce que habitualmente el alumnado de cuarto de PDC llega especialmente motivado para sacarse el título porque saben que es su última oportunidad para poder conseguirlo. Sin embargo reconocen que los alumnos “tienen la cabeza llena de pájaros” y “construyen castillos en el aire” puesto que es fuerte su deseo de titular e incluso de seguir estudiando, y sin embargo son escasos los esfuerzos que hacen para superar el programa. Con lo cual, tienen expectativas irreales de algo que quisieran alcanzar, pero que no hacen ningún esfuerzo por conseguir:

“Bueno, mis experiencias de cursos anteriores, es que los alumnos que están en diversificación, sobre todo en cuarto, están como muy motivados, tienen muchas ganas de aprobar, y yo no digo que no tengan ganas de aprobar: “pero no tienen ganas de trabajar y claro, las cosas no vienen del cielo”. Las excusas que me ponen para no trabajar es “que las matemáticas son muy difíciles”, “que a mi no me entran”, “yo nunca me he aclarado con las matemáticas”. Pero las matemáticas que se dan son matemáticas básicas, tampoco estamos dando nada del otro mundo. Lo que ocurre es que asimilar las matemáticas requiere de un trabajo fuera del aula, y no lo hacen. Hay algunos alumnos que están desconectados, que no hay manera de que yo toque el botón y se

activen. Bueno están aquí y han dejado pasar el tiempo, han dejado pasar el tiempo y ya está. Sus expectativas van por encima de sus esfuerzos, y piensan en mucho en el futuro, pero yo les digo, “antes de pensar en el futuro, piensa en lo que tienes ahora y asegúrate lo que tienes” (PROF.2º AC II)

De la anterior cita se desprende también, la falta de trabajo del alumno fuera del aula. El cómo afrontan los alumnos el programa es variable. Hay como hemos visto una tónica general de desaliento, desmotivación, dejadez y desgana, pero siempre existen alumnos más implicados, más constantes y trabajadores, que habitualmente hacen los deberes y trabajan fuera de casa. Sin embargo, la mayoría de ellos van al mínimo esfuerzo, y no llevan las libretas al día, ni son rigurosos en la realización de las tareas de casa, y aunque las llevan hechas, a veces es porque las copian de los compañeros en los descansos o aprovechan la hora de otra materia para terminarlás:

“La motivación que tienen los críos es nula, no tienen prácticamente motivación ninguna y ellos quieren la ley del mínimo esfuerzo y ya está. Piensan que con venir al colegio pues ya lo tienen todo, no necesito trabajar más en casa, no necesito estudiar en casa y demás. Yo es que no se qué decirte porque la verdad es que aquí damos muchas medidas de apoyo”. (PROF.2º AC I)

“Pues la verdad es que el grupo de diversificación es bastante malo este año. Los alumnos de tercero de diversificación son muchos alumnos marroquíes y demás, es un grupo muy diverso. En ese grupo hay carencias de lectura, de comprensión, y a nivel de matemáticas van muy flojos. Y yo creo que el problema es que los alumnos ahora no se esfuerzan y no estudian, y cuanto más fácil se lo pones, menos hacen; y ya te digo, les mandas deberes y a lo mejor los ves el día de después

haciéndolos en otra clase o donde pillan. Les falla el hábito de estudio, para mi entender, no trabajan lo que deberían” (PROF. AP 4)

El absentismo no suele ser un rasgo característico de los alumnos de PDC. Pero todos los años y en todos los grupos se suelen dar dos o tres casos de alumnos absentistas en el programa. Una posible explicación a esto puede ser el hecho de que se vean con pocas posibilidades de titular, y por ello deciden pasar un poco de asistir y dejan de tomarse en serio el programa:

“Si bueno son 13 realmente, pero hay una que no viene, que ya lo hemos intentado de todas las formas pero ya ha cumplido 16 años (no, tiene más de 16 años) que ya lo hemos intentado de todas las formas, y ya nada, el tutor lo ha intentado, ha hablado con la madre pero la niña no quiere venir, no se ha dado de baja, pero no viene.” (PROF. 2º AC I)

“Eran 15 alumnos pero hay dos que no vienen, han dejado el programa, Y. y A. Y. abandonó al principio y A. a la mitad”. (PROF. INF II)

3.4.4. Génesis del PDC

En relación al origen del PDC en el IES La Esperanza, no es demasiado extensa la información al respecto en las entrevistas, porque tan solo una de las profesoras que actualmente está impartiendo clase en el 2º curso de ámbito científico estuvo implicada en la génesis del programa y colaboró en las gestiones iniciales necesarias para que el PDC diera sus primeros pasos en el centro. El resto de profesores, llevan menos tiempo trabajando en el PDC, algunos siete años, otros, seis, y otros están recién incorporados, con lo cual no tienen la referencia del nacimiento del PDC en el IES.

El programa surge en el IES en el año 1996. La profesora de ámbito científico del segundo curso del PDC, relata que cuando ella comenzó a dar clases en el programa, tenía inseguridades porque el programa era muy novedoso, la información era escasa y su formación era de física y química. Además, no tenían ninguna formación pedagógica más allá del CAP en su fase solo teórica. Solicitó en aquel momento unos cursos que ofrecían para la formación de profesorado implicado en PDC, sin embargo y bajo un criterio incoherente, no seleccionaban a personal para el curso que no tuviese experiencia, con lo cual, como ella era nueva, no fue seleccionada para realizar aquel curso de formación sobre PDC. Su falta de formación pedagógica se reflejó en su práctica como una búsqueda constante de recursos y materiales para trabajar en el programa, a través de libros, de páginas de Internet, etc. así como en la búsqueda de apoyo y colaboración entre sus compañeros:

“Me siento bien aquí, al principio me costó un poco hacerme con la labor porque fíjate, siempre lo digo, y es que me dio muchísima rabia, porque había unos cursos de formación para los profesores de diversificación, pero a mi no me los concedieron porque no tenía experiencia, entonces bueno, pues me tuve que buscar la vida. Si, aquellos cursos eran para preparar a los docentes para el trabajo en el PDC, sí para prepararme pero como yo era nueva, no me concedieron el curso, precisamente porque no tenía experiencia. [...] Entonces me tuve que buscar la vida. Con la ayuda de los compañeros y demás, buscando allí y aquí. Yo no tenía ni idea de qué era esto, pero tampoco había mucha información. Fue el primer año que se ponía en marcha el programa”. (PROF. 2º AC I)

Para el desarrollo del PDC la normativa establecía la elaboración de un programa base por los departamentos didácticos, el departamento de orientación y la jefatura de estudios. La profesora de ámbito científico conocía bien el programa base porque en el curso previo, en otro centro, había estado

trabajando sobre la elaboración del mismo. Al llegar al IES La Esperanza, se encontró elaborado el programa base, pero lo revisó y adaptó:

“En relación a los objetivos y contenidos, hay un programa base establecido, pero bueno eso normalmente se hace con los departamentos, se hizo en su momento, el programa se elaboró ya con los niveles básicos de la ESO, con los niveles mínimos. O sea, te piden lo básico, las competencias básicas que necesitan para titular en la ESO, lo básico. El programa base lo habían elaborado los departamentos. El programa, estaba elaborado por los departamentos, y yo tuve suerte, porque del centro del que venía IES PL., estuvimos trabajando durante todo el año el programa base de diversificación. Entonces tenía más o menos idea; el programa era muy ambicioso pero bueno, había que adaptarlo y demás, pero bueno había” (PROF. 2º AC I)

En los primeros años de andadura del PDC, por la falta de información al respecto y lo novedoso del mismo, no existía elaborado por las editoriales mucho material didáctico, lo que supuso un esfuerzo extra por parte de los profesores para buscar y adaptar el material que encontraban. Lo que se hizo, fue recopilar material y elaborar una especie de cuadernillo que los alumnos seguían. Años más tarde, se sustituyó este cuadernillo por el libro de texto, que se seleccionó de entre las pocas editoriales que habían diseñado un libro específicamente para PDC:

“Sí, al principio trabajábamos con fichas, con un material que nosotros elaboramos, pero eso es muy cansado porque tienes que estar renovándolo. Nosotros les hicimos un cuaderno, un cuaderno así que los críos llevaban...lo que pasa que ya te digo, muy elaborado, había que estar continuamente renovándolo y pensamos que lo mejor era poner un libro”. (PROF. 2º AC I)

“Pero es que en diversificación no existen muchos libros para poder elegir”. (PROF. 1º AC)

El PDC, a pesar de ser menos alumnos, por las características del programa reclama del profesorado mucho esfuerzo de coordinación, de preparación de material y de seguimiento y control de los alumnos. Por lo tanto el trabajo exclusivamente con fichas, se hacía muy laborioso. La decisión de establecer un libro, no era tanto para utilizarlo como un recurso en exclusividad, sino por tenerlo de referencia e ir completándolo con actividades de fuera del mismo y otro tipo de recursos:

“Sí si, porque yo llevo trabajando un montón de años, y puedo decirte que con el grupo de diversificación, en mi casa le echo a esto un montón de horas” (PROF. 1º AC)

Años más tarde, es cuando el profesor actual de ámbito lingüístico y social adquiere la plaza por su ámbito en el centro. Al igual que la profesora de ámbito científico, él relata que cuando se incorporó al PDC, no existían prácticamente libros de texto desarrollados para el programa. La escasez de libros específicamente diseñados para PDC, también fue reseñada en el trabajo de Leal Insua (2007). Con lo cual, en sus primeros años de docencia en el programa, tanto él como la profesora del ámbito científico, elaboraban todo el material a través de fichas, y de diferentes actividades interesantes que encontraban en Internet. Con el material elaborado, crearon unos cuadernillos de trabajo que facilitaron al alumno para poder desarrollar el programa. El profesor de ALS también expresaba sus temores e inseguridades al enfrentarse a la docencia del ámbito lingüístico y social que agrupaba materias de Lengua, Geografía e Historia, siendo su formación de filología inglesa. Pero pese a su falta de formación pedagógica específica, la capacidad docente de estos profesores, su compromiso con el programa y su el buen hacer, ha

quedado más que bien justificado, siendo ambos profesores destacados por los alumnos como los “mejores profesores que han tenido” especialmente por su capacidad de sintonizar con la realidad de los alumnos, su paciencia, su ayuda y estímulo inagotable:

“En relación a los materiales tengo que decirte que otros años los he montado yo, con cuadernillos, con material que había aquí y otras cosas que he ido yo buscando por Internet, por páginas webs. Al final di con una página que estaba muy bien de un centro que se llamaba CEFIRE, que es un centro de atención a la diversidad de la comunidad de Valencia, y que allí tenían unos contenidos y unas programaciones y materiales para los programas de diversificación curricular que estaban muy bien. Te permitían incluso poniéndote en contacto con ellos mandarte materiales y tal, CDs, materiales para fotocopiar, actividades, etc. Si, sí, era como el CPR., como el centro de profesores y recursos, creo que allí se llama CEFIRE, y entonces dentro de ese CPR, había una gente o equipo dedicado a los programas de diversificación curricular y tenían unos buenos materiales que aquí yo no he encontrado tanto. Yo he intentando meterme en los centros de profesores y recursos y no tenían tantas cosas, ni tan organizadas, como por ejemplo ese material. Entonces ellos lo tenían muy bien, e incluso lo tenían publicado por algún sitio, creo que lo he visto en alguna editorial. Ese material del CPR de Valencia estaba muy bien. Entonces estuve utilizando esos materiales hasta el año pasado, y el año pasado, se nos planteó el dilema, no tanto dilema pero si un poco el tener que decidirnos por seguir con un cuadernillo montado por nosotros con fotocopias y tal, o bien los libros de algunas editoriales que nos han hecho un libro específico de ello (diversificación) con nuevo currículum, etc. Y lo estuvimos viendo, la profesora del otro ámbito y yo, y al final decidimos poner el libro que parecía que estaba interesante, muy bien organizado y se trabajaban

todas las destrezas. Trabajan dentro del mismo libro todas las áreas ya sea de mi área; geografía, parte de historia, parte de lengua, vocabulario, ortografía, ejercicios, comprensión lectora...En fin, nos parecía que estaba bien. Entonces hemos puesto los libros para este año y creo que vamos a seguir para el año que viene e incluso van a cambiar; cómo cambian un poco los contenidos, pues se han renovado y vamos a seguir con los mismos libros, creo que la editorial es Editex" (PROF. ALS)

El resto de profesores reconoce que cuando llegó al centro, se encontraron la programación elaborada en los departamentos y lo que hicieron fue revisarla y adaptarla en función de las características de su grupo.

3.4.5. Planificación y curriculum

En la planificación encontramos diferencias entre el profesorado, desde aquellos que prácticamente han tenido que crear la materia desde cero, porque ha sido regulada recientemente (caso del taller de expresión creativa), hasta aquellos otros que modifican y adaptan las programaciones que ya se han encontrado elaboradas en el departamento, llegando finalmente a otros que han dejado de prestar atención a la planificación porque, por su experiencia previa, piensan que con los niveles tan bajos con los que llega el alumnado, de nada les sirve planificar. Este último caso, es el de la profesora de inglés, que manifiesta haber dejado de prestar demasiada atención a la programación porque en el aula hay que rebajar tanto los niveles, pero tanto, que incluso se remontan a los conocimientos mínimos e imprescindibles del idioma extranjero que debían haber asimilado en la primaria. Esta situación depende de cada materia en concreto, pero se aprecia una especial dificultad del alumnado en el aprendizaje del idioma extranjero, cuando en las etapas previas no han asimilado los pilares del idioma sobre los que seguir soportando los

aprendizajes posteriores. En este sentido, Canga Alonso (2008), manifestaba que el alumnado del PDC presenta dificultades en el razonamiento, comprensión y expresión escrita en su lengua materna que se acrecientan cuando deben aprender una lengua extranjera como es el caso del inglés:

“Pues eso, yo paso, yo la programación no la sigo, no puedo seguirla” (PROF. ING)

En lo que a la planificación se refiere, las profesoras de ámbito científico se coordinan y planifican juntas, porque como ya mencionamos anteriormente una se ocupa del ámbito en el primer curso y la otra en el segundo. Es destacado por ellas y por prácticamente todos los profesores que los contenidos y objetivos recogidos en los decretos y orden sobre los que se asienta la planificación del PDC son excesivos y difícilmente alcanzables en su totalidad para los alumnos de PDC:

“Si, lo que recoge el Decreto, como queríamos darlo todo y es muy extenso para la gente que nos viene con poca capacidad, pues lo que intentamos fue ver los puntos que estaban repetidos en primero y en segundo, y distribuir que puntos iba a tratar cada una. Había cosas que se veían en los dos cursos, entonces nos pusimos de acuerdo para decidir. Intentamos ver todos los puntos que nos marcaba la ley, pero a la hora de dedicarle más tiempo a uno que a otro, pues decidíamos quién se encargaba; es decir, tú te encargas de esto en 1º, y yo el año que viene sigo con esto en 2º, aunque lo vieran en un primer momento para que ellos tuvieran un poco de idea. Entonces hemos repartido. Hemos tocado todos los puntos. El temario en realidad es excesivo, tú puedes darlo pero ellos no lo asimilan. Ellos no lo asimilan y si lo que se supone es que lo deban asimilar y que sea asequible para ellos, ahí tiene que haber un pequeño recorte. Yo , por ejemplo, en el tema este en la

unidad tres, me viene a los chiquillos que no saben casi ni sumar, ni restar, ni multiplicar, me viene un temario de sucesiones. Yo, a nivel de tercero no considero todos esos contenidos apropiados para ellos. Yo no se si en cuarto sabrán un poquito más. Entonces estuvimos pensando si lo veíamos aunque fuera rápido, pero yo eso me lo he saltado. Yo como les voy a dar sucesiones para que ellos tengan que pensar qué fórmula tienes que sustituir si les cuesta trabajo hacer lo básico. Yo no se quién hace esa propuesta, si lo supiera le diría: Oye, ven aquí que vamos a hablar un poquillo y te lo cuento.” (PROF. 1º AC)

Debido por un lado a la amplitud de los contenidos recogidos en la normativa, y por otro, a las dificultades de aprendizaje de los alumnos que ralentizan el desarrollo de la programación, parece existir un reconocimiento unánime en torno a la idea de que en PDC se “rebajan” los contenidos, o se ofrece un currículum “descafeinado” con respecto a la ESO. Este hecho, no debe sin embargo, ser considerado desde un punto de vista eminentemente negativo, sino más bien, debería servir como punto de reflexión en torno al actual currículum vigente. Es probable que el alumnado no necesite aprender todo lo que se recoge en la legislación, y se precise de una revisión del curriculum donde se elimine todo lo accesorio y se seleccionen los aprendizajes nucleares. En esta línea el informe McKinsey and Company para España (2011) planteaba la necesidad de una revisión del currículum y los estándares, así como mayor autonomía para la gestión curricular por los centros, como estrategia de actuación para mejorar el rendimiento de nuestro sistema educativo. La reflexión y revisión del currículum vigente podría estar guiada por preguntas cómo las planteaba Apple (2008) cuando se cuestionaba de forma crítica sobre diferentes aspectos escolares como por ejemplo: ¿Qué tipo de currículum se imparte? ¿Cómo ha llegado ese currículum a ser oficial? ¿Quién se beneficia y quién no de ese conocimiento legitimado?

En cuanto a los objetivos y contenidos básicos y prioritarios, el profesorado es plenamente consciente de las carencias que presentan los alumnos con los que trabaja: no tienen hábito de estudio, les cuesta aprender, están desmotivados, no se esfuerzan y sienten que el esfuerzo no merece la pena. En este sentido, son constantes los esfuerzos del profesorado por reestablecer todos esos puntos débiles y fortalecer el autoconcepto académico de sus alumnos. En relación a la planificación en PDC, Valdelomar (2010) destacaba que el profesorado conseguirá mejores resultados en tanto en cuanto sea capaz de adaptar su enseñanza a las peculiaridades de aprendizaje de sus alumnos. La autora ofrece al profesorado algunas claves a considerar en sus programaciones como: conocer bien las características de sus alumnos, conocer los factores y estrategias que facilitan el aprendizaje, saber comunicar así como saber gestionar al grupo y motivarlo hacia los aprendizajes.

El profesorado prioriza desde el principio el tratamiento de la motivación y se esfuerza por hacer atractiva la materia, para despertar el interés del alumnado. Ese tipo de actuaciones son necesarias y positivas, puesto que está muy bien avalada en la investigación la férrea correlación que existe entre la actitud de los estudiantes hacia la escuela y la valoración de ellos mismos como estudiantes, con la motivación de logro y rendimiento escolar (Manheim et al. 1998). Deben establecerse en primer lugar unas condiciones mínimas actitudinales y motivacionales para que el aprendizaje pueda ser desarrollado. De esta forma el profesorado trata constantemente y aprovechando cualquier circunstancia, de hacer ver a sus alumnos que si se lo proponen, podrán superar el PDC y continuar sus estudios. Éste constituye por lo tanto un objetivo nuclear dentro del programa. Sus experiencias negativas en la educación vividas en forma de asignaturas pendientes, repetición escolar, incomprensión de materias, derivación a otros programas, etc. han hecho mella en su valoración personal, y tienen un sentimiento de inutilidad e incapacidad que hay que comenzar por cambiar, antes de entrar en materia. Como ya hemos

mencionado en los apartados teóricos de este trabajo, que el profesorado transmita altas expectativas al alumno se traduce en mayores esfuerzos por parte de éste, para responder a dicha expectativa. En este sentido, el profesorado se esfuerza por sustituir en su alumnado la imagen de un pasado de fracasos por un escenario futuro lleno de oportunidades reales. Deben ilusionarlos y engancharlos otra vez en la aventura del aprendizaje haciéndoles ver que pueden y que no deben sentirse limitados respecto a sus compañeros, por haber vivido ciertos fracasos previamente:

“A veces, más que dar una serie de contenidos, al principio, es demostrarles que se pueden hacer las cosas, y que van a tener un apoyo si las quieren hacer. Yo estoy viendo resultados, la verdad, porque ha habido un esfuerzo por parte de todo el grupo” (PROF. EPYV).

“Lo primero es crearles unos valores y una actitud buena en clase que les valgan para todas las asignaturas y entre los compañeros.” (PROF. RELI)

Los siguientes fragmentos de entrevistas, muestran ejemplos del planteamiento que tiene el profesorado para generar altas expectativas en sus alumnos y hacerles ver que su futuro aún está en sus manos, y que si se esfuerzan, con la ayuda de sus profesores podrán conseguir lo que se propongan:

“Si, yo lo que intento es que no se dejen los estudios. Si, los motivo para que no los dejen. Que vean que tienen una oportunidad y que son capaces de alcanzar cualquier cosa si se lo proponen. Que vean que pensando un poquito y usando un poco la cabeza, pueden tener ideas y ganar dinero y hacer cosas. Que son capaces de hacerlo, que nosotros

no decidimos, que son ellos, si, que la decisión está en sus manos. Que la oportunidad la tienen ellos, que no la desperdicien.” (PROF. AP 3)

De este modo, el profesorado aún tendiendo presentes sus objetivos académicos vinculados a sus ámbitos o materias, contempla entre sus prioridades muchos objetivos que trascienden lo académico; objetivos educativos, útiles para la vida y el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, la profesora de ámbito científico, tras sus dieciséis años de experiencia en diversificación, se ha alejado de la visión academicista y de “profesor especialista” que caracteriza al profesorado de secundaria y se ha fraguado en ella una profesional con un carácter más educador, que especialista. Así expresa que entre sus objetivos básicos se encuentra el de “hacerles personas”, además de no prescindir de un nivel formativo básico e imprescindible:

“Yo creo que es fundamental hacerlos personas, que salgan personas. Que sean personas, si es que todo lo demás se puede ir aprendiendo pero fundamentalmente pues eso, formar personas y nada más y nada menos, además de un nivel de formación básico” (PROF.2º AC I).

Además de este gran objetivo, entiende que dentro del ámbito científico, son los aprendizajes de matemáticas los más imprescindibles por su necesidad para poder desenvolverse en la vida cotidiana:

“Para mí los contenidos clave son de matemáticas, o sea, yo me centro muchísimo en lo que es..., que sepan el manejo de la matemática básica, o sea, las matemáticas de todos los días, lo que les permite a partir de ahí tirar hacia delante” (PROF.2º AC I)

En esta línea que venimos exponiendo de los conocimientos básicos e imprescindibles para la vida, también se ubica el planteamiento del profesorado del ámbito práctico. Los profesores de ámbito práctico y con un criterio bastante acertado, procuran hacer al alumnado el ámbito atractivo, y vinculárselo especialmente con un futuro laboral, en el que pueden tener cabida. Intentan desarrollar en sus alumnos habilidades, hábitos de trabajo, unas rutinas y un orden, que es justamente el que van a necesitar cuando se incorporen a la vida laboral. Por dicha razón desarrollan el ámbito y lo evalúan desde una perspectiva que hoy podríamos denominar “competencial”, del saber aplicado a la práctica:

“¿Objetivos imprescindibles? Pues yo me conformo con que salgan con un hábito, el hábito del trabajo y hábito de pasar de la vida escolar a la vida laboral, que yo creo que es para lo que los estamos preparando. Porque yo creo que muchos de estos chavales está claro que bachiller no van a hacer, y universidad menos. Entonces hay que prepararlos pues para la vida laboral. Si con eso el objetivo es que por lo menos busquen un ciclo que a ellos les guste y prepararse, yo creo que habremos conseguido el objetivo” (PROF. AP 2)

“Para los de cuarto tienen que tener conocimientos de metodología, conocimientos de proyectos, conocimientos de electricidad, y sobre todo que ellos sepan aplicarlo.” (PROF. AP3)

Al igual que los profesores del ámbito práctico conectan sus aprendizajes con el mundo laboral, los profesores de informática también ponen todo su empeño en hacer ver al alumnado el ordenador como una herramienta de trabajo, y no como algo puramente lúdico:

“Yo pienso que si, que deben ver el ordenador como una herramienta de trabajo. O sea, es un poco lo que te he comentado antes. Que dejen de ver el ordenador como un juguete. En fin, a día de hoy todavía hay gente que me esquivo un poco porque traen un rollo en la cabeza de ver el Facebook o el tuenti, etc.” Yo lo que espero conseguir de ellos en mi materia, es que sean capaces, aunque algunos ya lo eran, de utilizar un ordenador con soltura, de utilizar un ordenador para algo más que para chatear y utilizar el mensseger, y ver páginas como las que ellos ven del facebook y todo esto. Yo espero que ellos usen un ordenador, pues por ejemplo para utilizar un programa de dibujo, como el que hemos utilizado en esta segunda evaluación, o para utilizar un programa de editor de imágenes, o que aprendan a utilizar un procesador de textos como vimos en la primera evaluación, o una hoja de cálculo. Es decir, yo aspiro a que ellos terminen el año viendo el ordenador como algo más que un juguete, ¿entiendes? Que lo vean como una herramienta de trabajo, o como una potencial herramienta de trabajo” (PROF. INF I)

El profesor de ámbito lingüístico y social recuerda que el currículum del PDC, y por lo tanto sus objetivos y contenidos, es el mismo que de la ESO, pero filtrando mucha información y seleccionando lo imprescindible:

Los mínimos son los que se requieren también para la ESO, lo que pasa que la organización de los contenidos se hace en torno a ámbitos. El ámbito sociolingüístico que realmente incluye geografía, historia, lengua, literatura e incluso ética, y si me apuras filosofía también, o sea, aspectos de ética y filosofía pero incluye todas esas áreas en un solo ámbito, y lo mismo ocurre con el otro ámbito. Entonces estas incluyendo tres o cuatro asignaturas en un solo ámbito, con la intención de favorecer el aprendizaje y de integrar el aprendizaje de las asignaturas en un solo ámbito. ¡Hombre! Si contamos que son seis horas semanales

de ámbito y probablemente las horas que se dan asignatura por asignatura semanales, serían más en total. Pues está claro que si tenemos menos horas, los contenidos a tratar van a ser más reducidos o por lo menos intentaremos dar más o menos lo mismo pero más reducidos y más resumidos, pero sí, en principio pretendemos conseguir las competencias básicas y los contenidos mínimos de la ESO. Entonces el objetivo está ahí, un poco compartido, entre intentar cubrir todo el programa, esta claro que no lo podemos cubrir, porque nos quedamos al final que no cubrimos el 100% de lo previsto, pero intentamos cubrir algo para salvar los muebles, y por otro lado tenemos que bajar el nivel porque incluso en algunos grupos nos damos cuenta de que hay que bajarlo tanto que al final porque parece imposible que puedan aprender las cosas que van dando, pero por lo menos cubrirlo, que los alumnos lo hayan leído, trabajar los contenidos con ellos y a partir de ahí si ellos no los asimilan pues es que ya no podemos hacer más, yo ya no se qué puedo hacer. (PROF. ALS)

Como se desprende de los comentarios anteriores, una cosa es lo que se programa, y otra bien diferente lo que se puede desarrollar en el aula en función de las características de cada grupo. En este mismo sentido podríamos decir que una cosa son los aprendizajes mínimos que marca la legislación vigente, y otra, los aprendizajes que el alumnado termina asimilando al finalizar la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Lo que si parece quedar claro, al menos para los grupos de PDC, es que los contenidos tal y como están planteados en la actualidad son inabarcables, especialmente por las dificultades de asimilación del alumnado y los aprendizajes tan mínimos con los que llegan al programa.

Con lo cual, tras el análisis de este punto se aprecia que con independencia de los objetivos curriculares seleccionados para cada ámbito y materias (siguiendo

los mismos mínimos que se establecen para la ESO ordinaria), el curriculum del PDC es planificado y desarrollado bajo un mismo hilo conductor: seleccionar aquellos aprendizajes imprescindibles para la vida y vincular los aprendizajes con la cotidianidad del alumnado. Se trata de ofrecer a estos alumnos aprendizajes útiles, a los que ellos les encuentren sentido y que les puedan servir para su incorporación y adaptación tanto a la sociedad, como al mundo laboral.

3.4.6. Desarrollo del programa

Continuando con la idea precedente, lo que suele ocurrir con las planificaciones es que se convierten en toda una declaración de intenciones la mayoría de las veces, bastante difícil de hacer realidad, porque en el aula, son mucho más limitados los progresos que se pueden constatar. Como hemos visto en el apartado precedente, el profesorado cuando planifica su ámbito o materia se basa en el Real Decreto y Decreto de Educación Secundaria y en la respectiva Orden de diversificación, y procura recoger a lo largo de la secuencia de las unidades didácticas los aprendizajes más básicos, y aún así y todo, se encuentran con muchas dificultades de llevar su programación al aula y cumplir con lo que en sus programaciones se había establecido. Al profesorado se le plantea una disquisición inquietante que oscila entre avanzar en el temario y que el alumnado aprenda lo que pueda, o avanzar menos temas y dejar el aprendizaje más reforzados. En cualquier caso, esta situación hace que el profesorado se sienta presionado y atrapado en una encrucijada donde por un lado deben responder a su programación, y por otro, tiene un alumnado que no consigue progresar a buen ritmo en sus aprendizajes, por las dificultades acumuladas y su nivel de competencia curricular, que en muchos casos, sitúa a los alumnos en los aprendizajes de la primaria o de los primeros cursos de la ESO:

“Entonces a veces llega el momento de que eres consciente de que has pasado el tema y el tema lo han suspendido y que se han quedado con un 5% de lo que has dado y poco más y dices pero bueno me estanco aquí y estoy todo el año con una sola cosa o avanzo un poco aunque sé que se han quedado...pero a ver, si pues bueno, en el próximo tema que avance hago repaso y como dijimos en el otro tema, os acordáis de que vimos esto, que tal y que cual, entonces pues intentar hacer ese aprendizaje constructivo, echando un poco para atrás cuando haces otra cosa. Pero vamos, que nos damos cuenta perfectamente que estos niños parece que no asimilan, que sobre todo no asimilan los contenidos que damos” (PROF. ALS)

Como ya mencionáramos anteriormente una cosa parece ser lo que se programa y otra lo que se desarrolla en el aula. Así, se vuelve a reincidir sobre la bajada de niveles al desarrollar la planificación en el aula. Los alumnos llegan a PDC además de un desfase curricular muy grande, con grandes carencias de estrategias de aprendizaje, e incluso de uso y conocimiento del castellano, lo que obstaculiza en gran medida el llevar un buen ritmo en el desarrollo de la programación:

“Ya te estaba diciendo antes...es que con el grupo de primero llega un momento que dices: “ pero si es que no saben hacer un examen con el libro delante tampoco”; o sea, ya se trata de una cosa de comprensión lectora, de no saber encontrar la información, ni buscar información específica sobre una pregunta en concreto, yo creo que les faltan unas capacidades básicas, mínimas que no las tienen y entonces pues a partir de ahí toda la construcción del aprendizaje se hace difícil porque no saben que van a aprender si no saben lo básico, lo mínimo ¿Cómo construyes el aprendizaje? [...] “Hombre...pues como siempre tienes que ir bajando el nivel, conforme te vas dando cuenta que los alumnos tienen

muy poco nivel curricular, y yo ya no sé con qué conformarme porque cada vez voy bajando más el nivel” (PROF. ALS)

Esta realidad preocupa e inquieta al profesorado, que evita caer en la queja constante sobre el mínimo nivel curricular de los alumnos, pero en algunas ocasiones la situación desborda la imaginación y creatividad del docente para seguir adelante con lo programado:

“Se trabaja a niveles mínimos, e incluso por debajo... si es que no hay niveles ya. Si es que no hay niveles, y bueno, en este centro es que más todavía. O sea, lo que tú no puedes es estar es siempre dando lo básico, o sea, yo me aburro de estar ya siempre con el “To be”, con los pronombres personales, el “To have”, es que no saben lo que es nada. Y piensas pero vamos a ver, como puedo yo cambiar esto. [...] Yo voy tirando siempre para atrás en los contenidos, porque ves que no pueden, llevan mucho retraso en los aprendizajes. Eso de la evaluación inicial, eso es muy verdad, y la verdad es que sí, pero bueno, enseguida te das cuenta, es que no hace falta, ni hacerla. La haces porque por ley tienes que hacerla. Pero...no sé, es que esto ya se está convirtiendo...” (PROF. ING)

El profesorado de PDC es consciente de las necesidades y las dificultades de su alumnado y aunque en ocasiones no puedan evitar manifestar sus quejas, intentan buscar la manera en que los aprendizajes puedan fructificar. Se procura hacer un buen filtrado del currículum centrándose en los aprendizajes básicos y conocimientos que resulten de utilidad al alumnado:

“Exactamente, yo busco un conocimiento útil, que les pueda servir en su vida profesional, es que hay que trabajar con lo que te llega. Lo que no puedes es tirar la toalla y pensar joder que esto es un desastre: ¿es que

no saben trigonometría! Pues si no saben habrá que ver la manera de que sepan por lo menos cómo aplicarla y cómo buscarla, porque si no... entonces ¿qué pasa? Porque no sepan ya....a eso me refiero” (PROF. A 2P)

El alumnado del PDC, al igual que pueda ocurrir en cualquier otro grupo, es diverso en sus puntos de partida, necesidades, conocimientos previos, motivaciones, etc. Sin embargo, todos ellos comparten un rasgo común según Valdelomar (2010) y es su rechazo a los aprendizajes escolares habituales. Por ello el profesorado intenta ofrecer unas condiciones de enseñanza diferentes a las tradicionales, con actividades y recursos variados que hagan más atractiva la enseñanza. Además, se esfuerzan por ajustar la enseñanza y la evaluación a los rasgos de cada uno, de manera que todos tengan posibilidades para mejorar, aprender y superarse. Se procura flexibilizar y facilitar el currículum, individualizando el proceso de enseñanza-aprendizaje lo máximo posible, pero sin renunciar a los aprendizajes básicos:

“No, no se puede bajar más el nivel. El nivel se acomoda y se trabaja con cada uno. A cada uno se le exige en función de lo que se puede. Pero es que tenemos que dar unos contenidos mínimos, como cumplir con unas competencias básicas. Tenemos que alcanzar una serie de objetivos y deben salir con unos conocimientos mínimos. Yo creo que dentro, se puede modificar un poco...tu dices que sepan hacer ecuaciones de primer grado, pero se pueden poner ecuaciones o muy complicadas o muy sencillas. Entonces, ¿cómo medimos esto? (PROF. 1º AC)

Ante la evidente realidad de la “bajada de niveles” cabría plantearse lo que recomienda Escudero (2006), cuando expresa que el afrontamiento de la vulnerabilidad no consiste en rebajar los niveles sino en determinar un currículum riguroso que recoja los aprendizajes indispensables, que tenga

sentido para el alumnado y que provea oportunidades reales para el aprendizaje. Se trataría entonces de dotar a los alumnos con un bagaje cultural imprescindible que se denomina bajo los términos de salario cultural mínimo o renta básica (Perrenoud, 1992; Tezanos, 2003; Torres, 2002).

Metodología: Actividades, materiales y recursos

Tenemos que destacar que al tratarse de ámbitos muy distintos, que engloban a su vez materias diferentes, las metodologías, actividades y recursos que cada uno utiliza son diversas. No podemos hablar entonces de una metodología común a todas las áreas y materias dentro del PDC. Sin embargo, si se puede observar un denominador común en todas ellas. La búsqueda de un currículum significativo, conectar con sus realidades y un enfoque eminentemente práctico parecen ser las claves del éxito metodológico en el trabajo con este tipo de alumnado en riesgo de exclusión educativa. Las características que definen al alumnado de PDC, imponen ciertos condicionamientos en clave metodológica a la hora de desarrollar la docencia. Son alumnos que han fracasado en el sistema tradicional, con lo cual no se les puede ofrecer más de lo mismo, y el profesorado tiene conciencia de ello, aunque en ocasiones tampoco tiene muy claro qué ofrecerles de nuevo, porque al alumnado le cuesta “engancharse”:

“A ver, es que más que problemas de comportamiento, les veo como falta de ganas. De no tener ímpetu para hacer las cosas o tener objetivos mayores en la vida. Así que intento hablar con ellos y tratarlos para ver lo que piensan” (PROF. EF)

“No, si vamos a ver, el trabajo que les cuesta a ellos es el querer.” (PROF. AP 2)

Por eso como comentábamos en los apartados precedentes, un primer paso e imprescindible es intentar despertar su interés y motivación.

El uso de las TIC parece ser un factor muy motivador para el alumno, y así lo destacan todos los profesores. Algunos ámbitos como es el caso del ámbito científico en el primer año de PDC se desarrolla completamente a través de una plataforma virtual de enseñanza: moodle. El resto de profesores, aunque también hacen uso de las TIC, prefieren combinarlo con otro tipo de estrategias metodológicas, porque desconfían del nivel de profundidad de los aprendizajes que se consigue a través de las TICS.

“Mira, al principio con el ordenador les encantaba, pero después cuando vieron que con el ordenador también tenían que trabajar pues ya no fue tanto, pero prefieren el ordenador, menos A., que se cabrea y dice: “yo prefiero hacer las actividades a mano”, pero es porque él se pone con el ordenador y su ordenador siempre está roto; siempre le da problemas.” (PROF. 1º AC)

“La otra profesora de ámbito científico de primero, tiene organizadas unas clases que las dan en el aula de informática que están muy bien, que los alumnos trabajan muchísimo, les cambia de actividades, en fin, que eso a los chicos les motiva mucho. Yo, personalmente no soy partidaria de utilizar otro método, es decir, yo sigo con el sistema de dar clase aquí en el aula específica. Tengo una hora también en el aula plumier donde los alumnos pueden hacer sus trabajos. En el aula plumier pueden hacer los trabajos, también he creado un blog este año del ámbito científico, igual que el profesor del ámbito sociolingüístico, pero el suyo es más completo. En el blog les voy colgando actividades, les voy colgando cosas y noticias...ahora lo tengo un poco más abandonadillo, pero bueno este año hemos creado eso y luego también

tengo otra hora que vamos al laboratorio y hacemos algún tipo de experimento. No es que siempre hagamos experimentos, pero tenemos esas dos horas para hacer este tipo de actividades. Entonces bueno, pretendo que no solo sea la clase la pizarra y demás...utilizo mucho el ordenador con proyección en la pizarra y bueno intento motivarlos un poco" (PROF. 2º AC II)

Otra dificultad añadida al uso de las tecnologías y el trabajo con ordenador que todo el profesorado pone de manifiesto, es el de controlar que los alumnos no malgasten el tiempo y se metan en páginas de Internet ajenas a la tareas que están desarrollando:

"Si, lo de las redes sociales se lo saben todos. Este año nos ha dado problemas porque se te conectan al tuenti en cuanto te descuidas. Se te meten en las redes sociales y no hacen nada, solo chateando, y tienes que estar con mil ojos" (PROF. INFOR 2)

Se intenta desde todas las materias que la metodología sea variada, para incrementar la motivación del alumno y ofrecerles distintas actividades que puedan encajar con sus gustos y necesidades. Sin embargo esta pretensión, en la práctica se consigue más en algunas materias y ámbitos (práctico, informática, inglés...), que en otros (científico y lingüístico y social):

"Se intenta que la metodología sea un poco variada. De hecho, yo mis clases las tengo divididas. De las seis horas que tengo con ellos, una hora la hacemos siempre en aula de ordenadores es para que ellos aprendan a manejar y además es importante que sepan buscar en Internet, que seleccionen información, que hagan sus pequeños trabajos, y que después los expongan a los demás. Luego también me reservo un par de horas en el laboratorio de física y química, no

siempre, pero hacemos alguna práctica y alguna cosilla, y ya hay tres horas de aula, pues bueno yo tengo en el aula tres o cuatro cosillas, que a veces pues las usamos...Intento que sea un poco variado” (PROF. 2º AC I)

“El uso de las TIC, está bien, pero no siempre. Intento que la metodología no siempre sea lo mismo” (PROF. INGL)

En este sentido, el profesorado tiende a ofrecer al alumnado distintas actividades a realizar para que ellos seleccionen aquella que más le apetece o guste realizar. Aunque hay ocasiones en las que todos hacen lo mismo porque el profesor considera que así debe ser. Dentro de todas las actividades que realizan, en todas las materias realizan trabajos prácticos: búsquedas de información, power points, exposiciones, etc., de forma que el alumnado pueda ir asimilando los contenidos a través de una forma práctica. La posibilidad de optar entre la realización de diferentes trabajos o temáticas siempre les agrada. El ámbito práctico, la informática y la educación plástica y visual, son las materias que más variabilidad de actividades pueden ofrecer:

“Bueno yo lo que hago es proponerles varias actividades y ellos eligen. Normalmente les doy a elegir, aunque otras veces no. A veces les digo yo lo que tienen que hacer, les guste más o menos, porque considero que ese trabajo es necesario hacerlo por todos. Un ejemplo de este tipo de trabajo es la caseta de los pájaros. Llevan sus planos que se los hice yo pero ellos los transcribieron. Ellos tuvieron que copiar los planos con medidas, con flechas de cotas, y tuvieron que hacerlo en papel, y había alguno que me decía: “esto no me gusta” y yo les decía, bueno esto hay que hacerlo y ya está. Y luego, si que a ves les doy opción a que ellos elijan lo que quieren hacer. Ahora para terminar el trimestre, les he

dicho que hagan un trabajo libre. Pero las demás actividades se las he encargado yo. Con la actividad de los mosaicos, yo también les dije: “hay que hacer esto”, y ya cada uno libremente hizo su modelo. O sea, el diseño del mosaico, unos lo hicieron más grande, otros más pequeño, unos de una forma y otros de otra, pero que la idea si se la di yo y cada uno lo hizo a su forma.” (PROF. AP 4)

El profesor de educación plástica y visual, ofrece actividades muy atractivas y útiles a sus alumnos. Además confía al máximo en sus posibilidades para desarrollarse como artistas y pone a su servicio los mejores recursos materiales:

“Entonces yo quisiera, que hicieran a lo mejor, un retoque fotográfico, quisiera que hicieran un bader para una página web y colgarlo, que hicieran una pequeña animación para los distintos tipos de salidas que tiene la televisión, por ejemplo la cartulina esa con flash, eso es pedir mucho, a lo mejor, pero ¿por qué no? yo siempre me planteo...a mí me han dicho algunos compañeros, que yo lo que quiero es que salgan hechos artistas, ¿no? y yo les digo y por qué no. Y yo les digo ¿y por qué no? si no decimos alguna vez en la vida y ¿por qué no? nunca veremos que las cosas pueden cambiar. Hemos comprado los mejores materiales para que vean, la diferencia entre un pincel de brocha de estos más sencillos, y un pincel bueno, lo ven ellos y al final, dice mucha gente ¿y para que le dejas el pincel bueno, si luego lo que pasa es que lo van a romper? Pero yo digo eso, que es como todo, ellos lo ven al principio como pintan y luego, como no pinta, y ya se lo piensan y eso ya se les queda ahí. A quien le interese pues tomará nota, y a quién no, pues no. Si es que es así. Hay que sacrificar una serie de ciertos materiales, pero sacrificar un material de calidad, para intentar elevar la calidad. Yo soy

partidario de eso, porque si seguimos con los mismos pensamientos, nunca salimos del mismo círculo vicioso” (PROF. EPYV)

Importancia de procurar un enfoque práctico

Con las explicaciones teóricas estos alumnos se suelen distraer y aburrir con facilidad. Lo que más les engancha para aprender es ver actividades prácticas donde puedan aprender haciendo. Como ya venimos exponiendo el ámbito práctico es el que más se presta al aprendizaje más manual, de elaborar, y además es muy variado porque trabajan con diferentes materiales: madera, vidrio, hierro, aluminio, etc. Lo que hace que sea un ámbito muy dinámico y entretenido, a la vez que muy útil para el aprendizaje y uso de las matemáticas y la tecnología.

Jiménez Abad (2000) ofrece una definición tan bonita como real sobre cómo se debe trabajar metodológicamente en el PDC: “Poder aprender en la acción y pensar con las manos”, estas son las claves para desarrollar en los alumnos de PDC capacidades y aprendizajes imposibles de lograr de otro modo. Desde el ámbito práctico es también desde el que más se desarrolla el aprendizaje por descubrimiento. En lugar de extensas explicaciones teóricas, se opta por poner a los alumnos a trabajar sobre un proyecto y conforme van encontrando dificultades, se va introduciendo la teoría:

“Mi metodología se basa en el descubrimiento, ellos van chocando con la realidad y cuando encuentran el problema, pues son ellos los que preguntan, más que yo explicarles. Son ellos los que al presentarse la duda, pues yo les explico cómo se utiliza: ¿por qué no cortas bien? ¿Por qué se rompe? ¿Por qué no se rompe? Y a raíz de ahí, ya van aprendiendo” (PROF. AP 1)

“O sea, de lo que se trata, es...lo que yo quiero conseguir es que el grupo tenga que pedir ayuda. A mi es que me da igual que el grupo sea grande o pequeño, lo que quiero es que al final lo que quiero es que tengan que pedirse ayuda entre unos y otros para poder hacerlo, ¿para qué? Para estimular el compañerismo, estimular la solidaridad, y para estimular ciertos valores que son imprescindibles. Además es que lo prefiero. Prefiero que me pregunten a mi cuando ya están ahorcados, pero en realidad prefiero que ellos lo vayan descubriendo porque en realidad la humanidad avanza así. La humanidad ha avanzado buscando solución a los problemas. Cuando chocas con un problema sabes que tienes que buscar soluciones y esas soluciones las tienes que buscar en todos los sitios. Toda la búsqueda es válida” (PROF. AP 2)

Otros ejemplos de este enfoque práctico fuera del ámbito práctico en si, lo encontramos también en el resto de ámbitos y materias como se expone en las siguientes citas:

“Quizás cuando yo me pongo a explicar, o a contarles, bueno a explicar el tema pues se aburren más, pero bueno que es normal aburrirse, pero con los experimentos se lo pasan muy bien, y dicen profesora, venga que explote...” (PROF. 2º AC I)

“Lo que más les motiva de mis clases estocar los instrumentos. Tocarlos, aporrearlos, porque tocarlos..., torcarlos no es. Tocarlos es por llamarlo de alguna forma. Las actividades de baile, de danza...etc eso es lo que más. Pero vamos lo normal, estar sentado en una silla, escuchando los contenidos teóricos, eso no es tan atractivo, eso no le gusta a nadie. Y luego, también ver cosas. Yo muchas veces les digo, venga vamos a ver un video que he encontrado en youtube sobre la samba brasileña o sobre la batukada o sobre...y ese tipo de cosas, son

críos que les entran mucho las cosas por los ojos, visuales, y ellos haciendo sus propios ejercicios.” (PROF. MUS)

En el siguiente fragmento de entrevista, se aprecia la orientación de la materia hacia aprendizajes no solo prácticos, sino además útiles, donde ellos puedan ver la funcionalidad de esos aprendizajes, que sientan que el aprender y el crear es un proyecto propio que tienen en sus manos:

“Estamos haciendo el cartel de la once, a parte de los contenidos, pero vienen muy bien, porque desarrollas temas, desarrollas la práctica de temas como el color, la unidad didáctica del color, de la composición, de la comunicación visual, es decir, todo aplicado hacia una práctica. Y además luego, casi que lo agradecen bastante, porque no es coger un libro, y decirles: “venga en la página tal, estudiaos, comunicación visual, signos de iconos, y pictogramas, etc. Eso queda muy abstracto para ellos. Incluso en 4º de la ESO les queda muy abstracto. “Al principio, les propuse una cosa muy simpática, y creo que era muy estimulante. Mi concepto de la educación de lo que estamos haciendo, es que vayan encaminados primero, a una parte práctica, en la que ellos puedan ver que eso tiene una función, y les digo: “oye que vamos a hacer una exposición ahora en marzo, con motivo de la semana de la mujer, y le vais a poner precio a vuestras composiciones, y el 100% de las ganancias (esto no es una galería, pero podría serlo, y yo como galerista, pero no nos vamos a comportar así) el 100% de lo que saquéis es para vosotros. Entonces se lo comenté a jefatura y vieron que era una muy buena idea. Primero porque se potencia, no solo el centro, y las actividades que se hacen del centro, sino que también, se ve una asignatura que aunque sea de carácter optativo, como es el taller de expresión creativa, pues tiene...” (PROF. EPYV)

La forma de agrupar a los alumnos también es variable en función del contenido a trabajar. De este modo, casi todo el profesorado alterna trabajo individual, por parejas y en grupos en determinados momentos del desarrollo de los contenidos:

“A lo largo del curso, hemos alternado trabajo en grupo y trabajo individual. Ahora con el trabajo de la catapulta, lo están haciendo en grupo, pero el resto de trabajos, lo han hecho individualmente, cada uno ha hecho el suyo. Cada uno ha tomado sus medidas, etc.” (PROF. AP 4).

“A veces trabajan ellos solos, a veces trabajan por parejas y a veces trabajamos prácticamente todo el grupo, aportando cosas cada uno.” (PROF. 2º AC I)

Sin embargo en algunos ámbitos y materias (aunque minoritarios) predomina una tónica de trabajo más individualista. Así, dos profesores de informática entrevistados han manifestado que las actividades en su mayoría y para su materia se hacen de forma individual puesto que cada alumno trabaja desde su ordenador. Del mismo modo, en el ámbito lingüístico y social, salvo determinadas ocasiones, también se trabaja de forma bastante individual. Por lo tanto, el trabajo en grupo, la toma de decisiones, la resolución de problemas conjuntos, etcétera, serían actividades a promover con un mayor ímpetu en todas las materias del PDC:

“Les pongo actividades individuales, porque aquí cada uno tiene su ordenador, cada uno tiene su pen drive, cada uno va trabajado, va haciendo sus practicas y al final de curso, las entrega, o sea, al final de evaluación las entrega” (PROF. INFOR 1)

“Pues trabajan individual, si pero trabajan individual. El grupo de este año hay menos actividades en grupo. En grupo hemos trabajado en el aula plumier en algunas actividades a través de Internet, o del ordenador. Han estado y siguen haciendo una presentación en power point sobre la II Guerra Mundial, tenemos una hora semanal en el aula plumier. (PROF. ALS)

Globalización de los aprendizajes

Se procura también en la medida de lo posible globalizar e interconectar aprendizajes. La mayoría de los profesores manifiestan tener en cuenta la globalización y aplicarla siempre que es posible, aunque reconocen las dificultades que implica para ellos, e incluso para los propios alumnos que acostumbrados a dar las materias por separado, no acaban de ver la interconexión de contenidos. De esta manera, la profesora de música conecta con temas de lengua e historia; el ámbito práctico se interconecta con casi todos las demás áreas; la materia de informática se asocia con los contenidos de educación plástica y visual, etcétera:

“Exactamente lo que intento es interconectar con todas las materias, es que es lo importante de esto, si no, de qué serviría. Porque el que te hagan un trabajo y no les sirva para nada, ¿de qué te vale? Yo lo que quiero que aprendan es a proyectar un trabajo, para que aprendan lo que es proyectar un trabajo y que sepan buscar lo que quieran. Por eso el trabajo de hacer el ciervo, parece una tontería, pero el trabajo del ciervo tiene su historia. Primero deben buscar el ciervo en Internet, hacer una escala, porque ellos tienen que pasarlo a escala y deben saber las escalas de las medidas, después cómo combinarle cada una de las partes.” (PROF. AP 2)

“Yo lo intento globalizar. A ellos les cuesta mucho trabajo, porque dicen esto es de matemáticas, esto es de física, esto de biología. No, vamos a ver, es que aquí pone,,,, No, vamos a ver, dentro de este tema vamos a ver contenidos que se relacionan, porque ellos dicen ¿qué tienen que ver las matemáticas con la ecología?” (PROF. 2º AC I)

Utilización de recursos didácticos

El currículum y los libros de texto en muchas ocasiones están completamente fuera de la cultura de los chicos, de sus historias y vidas diarias, y resultan aburridos tanto para el propio alumno como para el profesor. Para poder superar esto, se debe reorganizar el currículum con estrategias como, estudiar historias locales, escribir y representar obras, y descubrir historias de gente que son invisibles en sus libros de texto pero que son cercanos a los alumnos por formar parte de su entorno (Apple, 2008). En las experiencias que presenta Apple en sus obras, se demuestra que es posible enganchar a los chicos en prácticas educativas con un sentido personal, bajo una perspectiva crítica que conecten la escuela con la comunidad y la realidad de los alumnos. Sin embargo en nuestro centro se optó por utilizar un libro guía en algunos ámbitos, no como único recurso, pero si como soporte del alumnado, porque el profesorado reconoce que los alumnos se sienten mejor si tienen un libro. Los ámbitos y materias que llevan libro guía son: ámbito científico, ámbito lingüístico y social, religión y música. Los ámbitos y materias que no se guían por ningún libro son: ámbito práctico, inglés, educación física, informática, educación plástica y visual y taller de expresión creativa. En este último bloque de materias, se usan diferentes libros de los que extraer actividades, pero el alumnado no cuenta con un libro guía:

“Sí, usamos el libro como guía porque no suelen estar muy bien elaborados los de diversificación, pero bueno vamos utilizando, a lo

mejor hay temas, que bueno los tomamos como base, le sacamos cosas o los vamos cambiando un poquillo. [...] Pero también el libro de texto para los alumnos si que es bueno, se encuentran a gusto con el libro. Ellos se encuentran más a gusto teniendo el libro” (PROF. 2º AC I)

Pese a que como hemos visto en algunos casos se sigue un libro de texto guía, hay profesores que tienen claro que este recurso no es bueno para el alumnado del PDC, quizás por las connotaciones de similitud que presenta con las clases ordinarias de la ESO:

“Efectivamente, si, yo creo que con estos chavales, estructurando el curso, como lo hemos estructurado, es decir aligerando mucho de teoría, haciéndolo todo muy práctico, muy manipulativo, muy dirigido, yo pienso que es como se acierta con ellos, entiendes. Si te metes en pedir recursos y hacer otro tipo de historias, en fin, en meterles un libro y tal, yo creo que ahí es cuando los pierdes entre comillas,” (PROF. INF I)

Los recursos a utilizar también van muy en conexión con la materia. El profesor de informática manifiesta usar solo el ordenador, la pantalla, el cañón y un libro de apoyo; para Educación Física materiales variados en función del deporte a practicar; en Música, videos, instrumentos, libro; en Religión libro y fichas, etc. Muchos profesores hacen uso de documentales o recursos de video:

“Entonces quería proyectarles una serie de videos sobre todo de cómo se trabaja, como se hace la obstrucción del plástico, que producto se saca de él, cómo se trabaja el aluminio, de dónde viene, y como se procede, una serie de videos de materiales de construcción por qué se combina tan bien el hormigón y el acero, o cómo se hacen esas estructuras grandes. Pero sin querer profundizar mucho más,

simplemente de vista. Y que ellos tuvieran también una visión objetiva. Primero lo explico y después les dejo ver el video” (PROF. AP 3)

En lo que a las teorías del aprendizaje respecta, Valdelomar (2010) nos marca cuatro características básicas que facilitan el aprendizaje: que sea activo, donde se realice una acción física o verbal por parte del alumno; social, donde se de interacción con los compañeros; significativo, un aprendizaje que tenga un sentido para el aprendiz y afectivo, implicando emocionalmente al alumno desde el principio. Esto encontraría su traducción en estrategias didácticas como: el aprendizaje por proyectos o basado en problema, el trabajo en grupo, toma de decisiones en común, debates, vincular los nuevos conocimientos con los ya existentes y con el entorno, un buen clima de trabajo donde los alumnos se sientan valorados y atendidos, etc. Tras haber analizado como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del PDC, apreciamos que de forma global se tratan todos estos ejes básicos. Sin embargo habría que incidir más en algunos de ellos y concretamente en algunos de los ámbitos y materias. El profesorado no es ajeno a esto y muestra su preocupación por cómo podrían hacer las cosas mejor, más adecuadas a los alumnos y que despierten más su interés:

“Yo nada, si es que llega un momento que además un día sales contento porque dices hoy esto me ha funcionado, pero otro día utilizas eso mismo, o con el mismo grupo utilizas la misma técnica con otros contenidos, y dices, lo bien que salió el otro día y hoy lo mismo pues pasan de todo. Es que no sé si es que la motivación que tienen es tan variable, un día yo que sé, no es que sea pesimista en lo que respecta al futuro, o a las expectativas de funcionamiento de los programas de diversificación curricular. Yo pienso que tienen una función de bastante valor y que pueden funcionar..., bueno no estamos funcionando mal, pero se podría funcionar mejor” [...] y luego que se puede cambiar, ser

más exigentes, menos exigentes, pues no sé, depende de cómo se lo tome cada profesor. Yo en principio, recursos para intentar motivar o para intentar hacer una clase más dinámica, lo intento, otra cosa es que los alumnos me respondan o no me respondan, o tengan más o menos interés, las soluciones como ocurre con todo, no sé donde están".
(PROF. ALS)

Relaciones y clima de aula

En el estudio de Martín et al. (2008) se ponía de manifiesto que aunque en el rendimiento escolar tienen una mayor influencia los condicionantes personales que los escolares, el clima de aula o clima escolar es una de las variables que mayor influencia tiene sobre el rendimiento escolar. De este modo expresaban que realmente, un ambiente de respeto y paz en la escuela tiene como resultado altos niveles de rendimiento académico. En este sentido, en el PDC que nosotros hemos analizado, se destaca especialmente el buen clima que hay establecido año tras año en los grupos de diversificación.

En relación al clima de aula y las relaciones que se establecen en el PDC tanto entre los propios alumnos como de estos con sus profesores, el 100% ha destacado el clima positivo, cercano, de confianza, respeto y ayuda que año tras año se genera en los grupos de PDC. En las siguientes citas, se muestran los comentarios de algunos profesores de ámbito en relación a cómo ellos perciben el clima en sus aulas:

"Hay muy buen ambiente en el grupo. A los chicos los tengo aquí siempre, cada vez que hay cambio de clase, siempre entran a verme, y al final los tengo que echar: "venga salíos fuera", siempre que pasan por el aula, entran a echar un vistazo" (PROF. AP 4)

“Se han respetado bastante. Son habladores, pero como son todos los niños ahora, que son todos habladores, pero no ha habido ningún problema de convivencia en particular, ni de amonestaciones por falta de respeto, ni por falta de cualquier comportamiento agresivo ni nada”.
(PROF. ALS)

“Procuro generarles confianza y si pasa alguna cosa que sea demasiado gorda que tengan confianza algunos de ellos para contármela ¿Entiendes? Entonces en las clases nos llevamos bien. Yo en la clase es como una familia, una veces trabajadora y feliz y otras veces pinchando el hermano pequeño al hermano grande.” (PROF. 1º AC)

El grado de cercanía y conexión entre alumnos y profesores, llega a tal grado que en algunos casos lo llegan a denominar como clima familiar, y el profesorado es considerado por los alumnos como a alguien de su familia:

“Yo soy su segunda mamá. Entonces me tratan como si fuera alguien de su familia. Entonces a mí, me están contando la burrada que han hecho algunos de ellos por ahí. A mí a lo mejor me cuentan que están preparando la chuleta de no sé cuantos, y yo siempre le digo que me voy a chivar, se piensan que no y si se lo digo; al que sea se lo digo. Para ellos yo soy alguien más de su entorno y lo ven familiar.” (PROF. 1º AC).

Una evidencia de ese afecto que el alumnado siente por la mayoría de sus profesores, pero por algunos en especial, como es el caso de la profesora del primer curso de ámbito científico, la presentamos en el siguiente fragmento de una carta que los alumnos escribieron a esta profesora el día de San Valentín:

“Maestra esto es para que veas que te queremos mucho todos los de la clase, para que sepas que nos reímos mucho contigo, que no cambies,

que vales mucho. Todos te mandamos esta carta con mucho cariño porque te mereces esto y mucho más y aunque a veces, te cabrees, es normal, porque nosotros, a veces, nos pasamos mucho y ahora te pedimos perdón. Perdón por hablar cuando no debemos, perdón por no hacer los ejercicios cuando dices, perdón por levantarnos sin permiso y hacer otras cosas que no vienen al tema, perdón por cuando no prestamos atención y sobretodo perdón por hacerte cabrear. También te damos las gracias por hacernos reír, por educarnos, por enseñarnos todo. Gracias por repetirnos cien veces lo que hay que hacer, gracias por estar siempre ahí cuando nos haces falta, gracias por todo. De verdad, que siempre habrá en nuestro corazón una pequeña T. y cuando estemos mal nos acordaremos de ti y nos pondremos mejor. Porque siempre nos ayudas mucho y eso no lo olvidamos. Y que sepas, que aquí nos tienes a tus 14 hijos porque para nosotros eres también como una madre. Te queremos mucho, nunca nos olvides". (CARTA REDACTADA POR LOS ALUMNOS DE 1º DE DIVERSIFICACIÓN A SU TUTORA Y PROFESORA DE ÁMBITO CIENTÍFICO).

El profesorado que imparte las materias de forma conjunta con los grupos de la ESO, también destaca la buena sintonía de los alumnos del programa de diversificación, y su buena conexión con el grupo de la ESO. Los conflictos de grupo son prácticamente inexistentes:

"En general el clima de aula es bueno, tanto entre ellos como conmigo. Hay confianza conmigo. Claro yo les dejo hablar mucho, y es una clase un poquito más distendida que las demás, ¿me entiendes? No son matemáticas, ni física y química. Yo no noto, hasta ahora gracias a dios, que haya habido ningún choche" (PROF. RELI)

“Sí, si, ya te digo, el comportamiento y el clima de aula, con ellos, por lo general está muy bien. (PROF. EF)

Si nos preguntáramos ¿qué es realmente lo que más cambia dentro del PDC con respecto a las clases ordinarias?, bajo mi punto de vista, y tras el análisis de la información recopilada, la respuesta se ubicaría en este apartado: las relaciones y el clima del aula. Los alumnos del PDC llegan con una historia de dificultades escolares, en algunos de los casos, arrastrada desde la primaria, donde el profesorado de las vías ordinarias, por distintas razones, llega un momento en que no puede prestar demasiada atención a este tipo de alumnos si quiere sacar a la mayoría de la clase adelante. Así, a veces, se dan situaciones donde el alumno está presencialmente en el aula, pero en términos de implicación y aprendizajes está literalmente “ausente”. Al incorporarse al PDC experimentan un cambio radical en este sentido, que ya que al ser grupos reducidos de alumnos y al reducir también el número de profesores, se crea un clima más cercano, de seguimiento, ayuda y apoyo siempre que es necesario. Así los alumnos pasan de ser los olvidados de las aulas ordinarias, a los protagonistas de los grupos del programa.

Para que se genere ese clima de cuidado y cercanía del que venimos hablando, la gestión del aula y los principios de actuación del profesorado se convierten en un aspecto fundamental. En los dos siguientes testimonios que presentamos, mostramos algunos de esos principios que los profesores ponen en práctica para generar un clima de respeto, seguridad y confianza, donde las normas hayan sido consensuadas entre todos y exista un respeto en el trato de todos los compañeros:

“Eso es fundamental y más en esta clase de alumnos que lo que necesitan es un calor muy cercano a ellos, que estés muy con ellos, que los animes. También el ambiente que hay en la clase, es un clima de

camaradería. [...] El apoyo, y el calor deben ser constantes a estos chicos. No se puede agobiar a los alumnos. [...] Ellos se llevan bien entre ellos y conmigo. Y además es que se pueden llevar bastante bien, porque están ya en una edad que son ya bastante respetuosos, que ya están más civilizados” (PROF. EPYV)

“Si el ambiente de clase es muy bueno. Si veo que en determinados momentos veo que es muy necesario, paramos todos. Lo que más insisto también es que las risas en corros no me gustan, o nos reímos todos, o si hay que cortar la clase 5 minutos antes de que toque y tenemos que contar chistes, pues paramos, recogemos y a contar chistes y nos reímos todos y todos felices” (PROF. AP 1)

En este sentido los profesores se esfuerzan por hacer sentir a sus alumnos que ellos están ahí para ayudarles y apoyarles en todo lo que necesiten, e intentan hacer de las aulas un lugar donde se sientan cómodos y además de aprender también puedan disfrutar.

Aprendizajes, evaluación y resultados

En relación a los aprendizajes que van consiguiendo a través del PDC, todo el profesorado coincide en que a lo largo del curso el alumnado va evolucionando, va asimilando aprendizajes y va cambiando su actitud hacia un mayor compromiso y mayor implicación:

“Si se va viendo una evolución en los aprendizajes en su actitud. Bueno conforme..., es que esto es normal, conforme se va acercando el final del curso, pues se ponen más las pilas, ¿no? [...] Si, pues ellos quieren terminar, terminar ya y terminar con su título. Ahora en julio van evolucionando, si, se ven avances. No es que sean espectaculares, pero

bueno, si se ven avances, con respecto al principio pues si, desde donde parten y hasta donde llegan si.” (PROF. 2º AC I)

“Si en mi ámbito he notado una mejoría, pero tremenda, hasta gente que normalmente no trabaja con otros profesores, conmigo trabaja”. (PROF. AP 3)

Sin embargo, son bastantes los profesores que destacan más el cambio actitudinal del alumnado del PDC, que el referido a los aprendizajes teóricos propiamente dichos. Enfatizan además la importancia de trabajar en grupos reducidos para que se puedan lograr estos progresos en el alumnado:

“Pero aparte de en el aprendizaje de los críos, en la actitud de los críos hacia el aprendizaje también se nota mucho. Se nota mucho esa influencia de estar en un grupo pequeño, y luego también la forma de trabajar luego en clase también porque es como si adoptaran el mismo método de trabajar que llevan en el programa de diversificación, luego ellos funcionan igual en el grupo grande. Y se les nota, se les nota. [...] Muy bien, voy viendo resultados muy buenos. Yo estoy recordando a los de este año, que los tenía el año pasado en segundo, y recuerdo a una, concretamente, que era un trasto, pero un trasto y este año parece una mujercita, responsable, trabajadora....vamos un cambio excepcional, es que la evolución se ve un montón. Se ve un montón y a mejor, y yo sobre todo lo que valoro mucho es el trabajo que mis compañeros hacen con estos alumnos de diversificación. Los profesores que llevan los ámbitos” (PROF. MUS)

“A lo largo del transcurso del programa en lo que se refiere al nivel académico, de conocimientos académicos poco mejoran, sigue sin gustarle. En lo que si se nota la mejoría es en la actitud personal, en la

forma de comportarse, de respetarse, de esperar el turno de palabra, ahí sí que mejoran y bastante. En lo que más avanzan en la actitud, por lo menos es donde yo lo veo más, es en lo personal, es lo que más mejoran". (PROF. AP 1)

Una de las lecciones más beneficiosa y rentable que puede recibir el alumnado del PDC, es el de darse cuenta de la importancia que tiene la formación, y que cambie sus aspiraciones de futuro:

"Hombre, yo creo que sí que en el programa se motivan e ilusionan más, porque tu piensas que en primero y en segundo eran alumnos que les quedaban un montón de asignaturas, con...claro en un grupo grande no se puede trabajar igual, no se trabaja igual que son seis o con diez. Entonces los críos en tercero y en cuarto, pues cambian, sus expectativas de futuro. O ya ven los ciclos profesionales que quieren hacer, sobretodo aquí que tienen tantas oportunidades. Pero sí, su actitud con respecto a su futuro profesional cambia un montón" (PROF. MUS)

Que el programa produce buenos resultados parece ser un hecho evidente, puesto de manifiesto tanto en nuestra investigación como en las realizadas por otros investigadores (citados) sobre el PDC. Sin embargo, se suele pensar que en los programas especiales como el pueda ser el programa, sus buenos resultados se deben a que el profesorado flexibiliza y reduce tanto los contenidos como la rigurosidad de los procesos de evaluación. Sin embargo, por las declaraciones del profesorado podemos decir, que realmente no se regala nada, y que el proceso de evaluación se hace de forma seria y rigurosa:

“Es que hemos tenido algún caso de que si que se pensaba por el hecho de que es la última oportunidad, como te vas a negar....no, no, lo siento, si no cumples lo mínimo, si no has dado palo al agua, no podemos estar en estas circunstancias. (PROF. 2º AC I)”

Para constatar que la evaluación es rigurosa, solo hay que contemplar sus porcentajes de titulación, que aún siendo buenos, reflejan que no son todos, ni bajo cualquier circunstancia, los que consiguen titular:

“Yo creo que de los 12 que son, yo tengo expectativas de que titulen más de un 50%. Entre junio y septiembre yo creo que podrán titular entorno a 7 u 8 de los 12.” (PROF. ALS)

El proceso de evaluación se toma en serio, y se piensa de modo que beneficie al aprendizaje del alumno y que le posibilite titular, claro está, siempre que haya demostrado motivación y esfuerzo por parte del alumno. Para facilitar la superación de los ámbitos, se hace evaluación continua y se establecen unos criterios de evaluación “relativamente cómodos” dónde el alumno que se esfuerza y pone interés puede llegar a titular sin mayores dificultades. Los criterios de evaluación están distribuidos porcentualmente en distintas acciones como puedan ser: actitud en clase, participación, asistencia, esfuerzo, realización de actividades, desarrollo de trabajos, exámenes escritos, etc. De este modo, en el PDC, lejos de lo que suele ocurrir en las aulas tradicionales, “no se lo juegan todo en un examen teórico”:

“Para evaluar, pues lo que hago es mirar las libretas, los apuntes que han tomado, la actitud y el examen escrito sobre la teoría. Les voy asignando un tanto por ciento a cada una de las pruebas que van haciendo, los trabajos que hacen y también considero las faltas de

asistencia, su comportamiento en clase, y así lo que por un lado les quita, por otro les suma.” (PROF. AP 4)

Con esta variedad de instrumentos de evaluación, se evalúa el conjunto de actuaciones del alumno y se evita el perjuicio que podría causar el jugarse toda la evaluación en un examen teórico, donde el alumnado ante su fracaso se sienta hundido y desalentado. Además, este tipo de evaluación busca también la practicidad de los aprendizajes y no solo el estudiar de memoria para plasmarlo en un examen, y prácticamente inmediatamente después, olvidar lo estudiado. La evaluación, enfocada de este modo, deja al alumno en sus manos la posibilidad de obtener buenos resultados siempre que se esfuerce y trabaje por conseguirlo:

“De acuerdo que quieran aprobar, pero no quieren trabajar. Ellos terminan el instituto el viernes, dejan la mochila en su casa y la cogen el lunes para venir aquí otra vez. A veces, hacen los ejercicios y yo se los puntúo. En relación a las notas yo les digo que si no aprueban es porque no quieren, porque fíjate que los exámenes son solo el 50%, y el resto de notas son la libreta, el cuaderno de actividades, el comportamiento, la actitud ante la asignatura, o sea, que si ellos mostraran una buena predisposición, tendrían posibilidad de aprobar, y así, ni por esas. Entonces lo más fácil es decir, la profesora es un hueso, y yo de verdad te digo “que no soy un hueso”. (PROF.2º AC II)

El esfuerzo se convierte por lo tanto en un factor a tener muy en cuenta en los resultados finales, valorando y premiando al que muestra interés, esfuerzo e implicación en las tareas del PDC:

“En el grupo de segundo hay alumnos que no van a titular. Ellos creen que sí. Tienen muchos pájaros en la cabeza de expectativas, de hacer

algo como un ciclo formativo, pero probablemente sea que no, porque no trabajan. Ese es el problema, porque aunque sean flojos, si tú te esfuerzas, puedes conseguirlo. Hace más el que quiere que el que puede. Si te esfuerzas puedes, y a parte la diversificación es un nivel más bajo. Toma como referencia la ESO, pero el nivel baja un poco, y encima de que te bajan el nivel, tu no trabajas para lograr ese nivel, pues al final no titulas. Y si encima no se esfuerzan y no hacen lo que les manda el profesor, pues entonces ya peor. Y claro hay alumnos que se creen que van a titular porque creen que a lo mejor se lo vamos a facilitar, pero se equivocan” (PROF. AP 4)

Todos los profesores, tanto los de ámbito como los de las materias, evalúan utilizando varias herramientas y varios criterios, y asignado una diferencia porcentual a cada uno de ellos. Sin embargo algunos profesores de los ámbitos instrumentales básicos reconocen que aunque no les gusta hacer exámenes, y entienden que no es la mejor estrategia de evaluación, los consideran necesarios porque es la única forma de que el alumno se tome en serio la materia y haga el esfuerzo de estudiar y retener la información. Además, a la hora de evaluar tienen en cuenta la individualidad de cada uno, el punto de partida y los esfuerzos que han invertido en superar la materia:

“La evaluación no se reduce exclusivamente al examen. Yo les hago una prueba, pero exclusivamente el examen no es todo. Yo les evalúo el trabajo de clase, el trabajo diario, la actitud que tengan hacia la asignatura, el cuaderno de trabajo, los trabajos que hacen y sobre todo es el día a día, el cómo trabajan ellos. Que si les mando ejercicios si me los traen, o sea, es una mezcla de todo, tenemos que usar el examen pero no es exclusivo, y en diversificación a mi no me gusta mucho”. [...]
Porque interesa para que salgan con los mayores conocimientos, y una manera...si no les pones examen que quizás sería lo ideal, al no tener el

examen, ellos no estudian. El hecho de tener el examen pues ya les obliga a tener que trabajarlo, entonces bueno la observación, sí que es muy útil, el día a día del aula son muchas horas en el aula y se ve.” (PROF. 2º AC I)

Los criterios de evaluación, aunque son explicados y clarificados al alumnado en cada uno de los ámbitos y materias, y en todas ellas están distribuidos porcentualmente en relación a las diferentes tareas a realizar, no son comunes a todos. Es decir, cada asignatura establece sus propios criterios, y a este respecto, quizás sería conveniente, acordar unos criterios de puntuación comunes a todas las materias del PDC, para favorecer que el alumnado tenga desde el principio muy claro qué se espera de él y cómo se le va puntuar y a evaluar:

“Los alumnos conocen bien los criterios de evaluación. El primer día se lo dije a los dos grupos. Y en ese 15 va comportamiento, actitud y faltas de asistencia, lo tengo todo anotado, y me queda un 10% que lo aprovecho para la nota de tomar apuntes, corrección de libretas, etc. Lo primero de lo que informé a los alumnos, fue de cómo se le iba a evaluar. Yo lo tengo recogido en la programación y procuro seguir un poco los pasos. Te iba a enseñar los criterios de calificación porque los llevo siempre conmigo por si alguno se pone....es un poquito lo que tengo aquí, si quieres te lo dejo. Evalúo por proyectos y evalúo actitud. Bueno, vamos por partes, que lo tengo porcentuado: 15% la actitud, comportamiento y asistencia a clase; 35% los trabajos pedidos en casa, exámenes que se realicen o ejercicios sobre el trabajo que estamos haciendo, normalmente escritos siempre. Les llamo controles, porque para ellos la palabra examen les da miedo, y el 40% es entorno al proyecto, es decir, cómo han trabajado, como han empezado, como lo

han desarrollado, que problemas han tenido, la ejecución final (PROF. AP 3)

“La única diferencia entre la informática y el resto de asignaturas, es que aquí no confeccionan un cuaderno. En otras asignaturas confeccionan un cuaderno y eso vale un punto y medio en la nota final, y aquí no. Aquí realmente los porcentajes cambian. Tenemos un 40% que serían los conceptos, lo que se le pregunta a ellos, y los exámenes que podríamos hacer, y luego los procedimientos valen un 50% y las actitudes valen un 10 %, es decir, la asistencia y la puntualidad, las normas de clase...pues eso. El uso de los ordenadores, el cómo tratan a los compañeros...todo eso. Y bueno pues las prácticas valen pues ese 50%”. (PROF. INFOR 1)

El profesorado lleva además un seguimiento diario del alumnado. Anotan sus faltas de asistencia, su impuntualidad, su conducta en clase, los resultados de las tareas que van haciendo, etc. Algunos de ellos, con la intención de motivar, guiar e informar a sus alumnos, van sacando listados de notas semanalmente donde reflejan las actividades que lleva hechas y los resultados que va obteniendo:

“Pues para que se enganchen más al trabajo, lo que hago es: (no sé si se motivan más), pero lo que hago es, sacar las calificaciones, es decir, cada poco tiempo saco tablas donde ellos ven qué ejercicios tienen hechos, qué ejercicios tienen que hacer y quién no tiene hecho nada. Entonces tu sabes que los chiquillos antes éramos más competitivos que queríamos sacar más nota que el compañero...Entonces encima de la mesa, dejo el planning donde va la lista de los nombres, y en la parte de arriba, va la lista de los cuestionarios que están resueltos y la nota de cada uno, entonces lo tengo puesto ahí para que todos lo puedan ver.

Los suspensos van en rojo y los aprobados en azul, y los que están sin hacer van en blanco. De este modo, yo dejo el listado encima de mi mesa, y cada uno lo va cogiendo para ver los ejercicios que le faltan. Aunque esta información la pueden consultar también en la plataforma, el problema que hay, es que tarda mucho tiempo en cargarse. Así, ellos cogen el listado y pueden ver si uno tienen 10 grupos de actividades hechas o tienen 15, etc. Ellos ven que unos tienen una nota y que los otros tienen otra. ¿Entiendes? Entonces entre ellos se van comentando cosas, y pretendo que se piquen un poco para que trabajen más, a parte de echarles el sermón de que lo tienen que sacar todo, y de que tienen que darles una alegría a sus madres y de que a ver si me dan una alegría a mí, porque creo que me los estoy ganando". (PROF. 1º AC)

"Yo voy haciendo un seguimiento continuo. Voy evaluando cada día e incluso semanalmente voy poniendo una nota. No lo dejo para el último momento con un examen, porque yo poniéndoles un examen a ellos no voy a valorar ni lo que han aprendido ni los conocimientos que tienen. Hay que valorarlos de otra manera y yo cuento el esfuerzo semanal. Además nosotros mensualmente tenemos que presentarles a los padres un informe, que lo hacen los tutores. Yo a los dos tutores, les tengo que dar todos los meses mi evaluación". (PROF. AP 2).

Otro aspecto a destacar por sus beneficios de cara a la motivación del alumnado, consiste en tener en cuenta el punto de partida de cada uno, y se evalúa tomando como criterio su propia situación individual, y en función de esto, a unos se les debe exigir más que a otros:

"La evaluación, vamos a ver, yo la evaluación la hago por la manera en la que se implican, más que por como terminan el trabajo, es por la manera en que se implican. Porque vamos a ver, todos no tienen las

mismas habilidades. Para mi no es lo mismo es que tiene buenas habilidades, que el que en su vida ha visto una sierra. El punto de partida y esfuerzo personal es muy importante. Porque este recurso lo que tiene es una cosa, y es que tienen que querer". (PROF. AP 2)

En todos los factores que venimos exponiendo en este apartado vinculados a la evaluación, radicarían algunas de las razones, que entre otras, favorecen el incremento de las altas tasas de éxito de estos programas. En nuestro centro objeto de estudio, podemos afirmar sin lugar a equivocarnos que realmente flexibilizan y ayudan a titular al alumno, pero no "regalan el título a nadie". En el PDC no se asignan los aprobados sin criterio alguno ni se regala el título (Barriocanal, 2001; Valdelomar, 2010), como se piensa en muchas ocasiones. Es cierto sin embargo, que el profesorado es muy consciente de las repercusiones que para los alumnos tiene el no conseguir el título, por lo tanto siempre intentan flexibilizar la titulación, y buscan hacer un juicio justo de los aprendizajes y los esfuerzos de los alumnos:

"Yo a esos chiquillos me los llevo de la mano, ¿entiendes? Porque digo: ¡si están trabajando, a lo mejor, no tienen todos los conocimientos, pero están intentando y están sacando cositas. Entonces yo, no les voy a poner el cinco, pero si intento los medios para que ellos con sus trabajos y un poco de la nota tengan el aprobado, y puedan tener la titulación, pero que se lo trabajen. (PROF. 1º AC)

"En septiembre viendo un poco las circunstancias de cada uno, también viendo un poco el esfuerzo que ha hecho durante el año, dependiendo del tipo de suspenso, que no es lo mismo un suspenso de un dos que de un cuatro. Entonces todas esas cosas se tienen en cuenta a la hora de decidir quién titula" (PROF. 2º AC II).

Uno de los profesores expresa en el siguiente fragmento de texto la vida que viven y les espera a aquellos que no consiguen titular:

“Cuando he visto algún hermano o los he visto por la calle y les he preguntado ¿Qué hacen? Pues nada, pues están de momento hasta que le salga algún trabajo esporádico pero los que terminan y no han seguido un ciclo formativo, se han quedado ahí, un poco como unos años en espera, en pausa, y esperar, no se, que le salga algún trabajo en cualquier sitio, o bien, a lo mejor, a los dos años se dan cuenta de que no han hecho lo que tenían que hacer y empiezan a preguntar: ¿y no puedo hacer el examen de ingreso para ciclos formativos? ¿Y por qué no me inscribo....?” (PROF. ALS)

Por ello, el profesor de ámbito lingüístico y social, consciente de esta situación y preocupado por el futuro de sus alumnos, a aquellos que considera que no llevan un buen ritmo para poder titular, les propone hacer la solicitud para las pruebas de acceso a los grados medios y de este modo evitar que estén sin hacer nada en casa:

“Pues el resto, hay algunos que se lo he propuesto, exactamente el examen de ingreso para ciclos formativos de grado medio por tener la edad, porque se ha visto en la 2ª evaluación que no titulan, entonces se les ha matriculado para la prueba de acceso al CFGM, y si no lo superan, tendrán que ir a un PCPI” (PROF. ALS)

3.4.7. Valoración de las familias

Si como manifiestan muchos autores (por ejemplo Escudero, 2009; Flecha, 2008), y como nosotros mismos defendemos en nuestro marco de buenas prácticas, la lucha contra la exclusión social requiere de la implicación real de

las familias, en nuestro centro hemos encontrado un flanco débil sobre el que intervenir. El IES a través del Dpto. de Orientación y de la labor de su orientador y profesor técnico de servicios a la comunidad, intenta mantener un seguimiento y trato constante con las familias. Les informan de los progresos y dificultades de sus hijos, los llaman a reuniones con los tutores, hacen un seguimiento de su asistencia mediante el plan de absentismo, etc. Sin embargo, no es tarea fácil el implicar a las familias y contar con su colaboración. En este mismo sentido trabajan los tutores, que igualmente chocan con muchas dificultades en sus relaciones con las familias de los alumnos. No existe un respaldo familiar a la labor del centro:

“Las familias son muy pobres, son muy pobres, y a lo mejor no pueden comprar el pen drive, y ya ves tu, que eso no vale nada. Hombre, yo no me puedo meter mucho en el tema de las familias, porque eso sea quizás más el tutor el que te pueda decir qué grado de implicación tienen las familias. A veces, se nota que no hay mucho respaldo familiar. En estas chavalas por ejemplo que no vienen, son chavalas que en principio, bueno...una de ellas si tiene problemas importantes en casa, pero la otra....en fin, se nota que no hay respaldo de ningún tipo. Por ejemplo con lo del pen drive, cuando un chaval lo comenta en casa y pasa un mes o pasa un mes y medio y el chaval no trae el pen drive, y no puede ponerse a trabajar, o tengo yo que guardarle los trabajos...en fin, se nota que quizás un poco de respaldo familiar si que falta ahí” (PROF. INF I)

Las familias, pese a su falta de interés por la educación de sus hijos, su escaso nivel cultural y su carestía de recursos, no son especialmente problemáticas. Aunque claro está, la realidad familiar va variando cada año. Aquí recogemos dos testimonios de dos cursos académicos diferentes: en el primero de ellos, las familias del alumnado de PDC tenían una situación más normalizada, sin

embargo, en el segundo, las dificultades familiares parecen ser más graves: alumnos bajo la tutela de la cruz roja, con madres prostitutas o padres desaparecidos, siendo los alumnos cuidados, en estos casos, por los abuelos. Con lo cual, la crudeza de la realidad familiar no es homogénea a lo largo de los cursos, sino que se puede presentar en su cara más o menos hostil:

“A nivel social, bueno, son de clase social baja, porque son familias de la zona, que es una zona desfavorecida socialmente, pero tampoco son demasiado problemáticas, de familias demasiado complicadas a nivel de relaciones familiares, de padres separados, o de padres de determinadas situaciones de droga o delincuencia, etc. Hay algunos casos de este tipo, que a lo mejor puede ocurrir en otros cursos, pero en estos cursos (PDC), de momento, no hemos tenido en situación de riesgo, y en el segundo año, este curso, son también niños de familias bastante normales, dentro de lo que es la situación social del entorno”.
(PROF. ALS)

“O sea, a nivel personal y social, pues tienen problemas. Bueno pues tengo una, ya lo sabes, que es depresiva. A nivel social, yo creo que la que tiene más problemas podría ser L. que bueno, ya lo sabes cómo va. También tenemos el caso de F. lo que pasa que no lo manifiesta el chiquillo, pero está también con una chavala de la cruz roja. Y ya está, bueno y D., es una chica que tiene problemas sociales, que tiene problemas de socialización, que no se socializa con los críos, no se relaciona con los compañeros para nada”. (PROF. ING)

El profesorado manifiesta su preocupación por la falta de implicación familiar, porque entiende que sin la colaboración de las familias es más difícil que fructifique la labor del centro. Los profesores consideran que ellos ofrecen lo mejor que pueden ofrecer a su alumnado, tanto a nivel individual como a nivel

de centro, pero hay una parte igualmente importante que no pueden suplir: la preocupación familiar por la educación de sus hijos:

“Yo creo que el problema está en que cuando salen de aquí del centro y se van para su casa. Porque aquí hay clases de apoyo por las tardes como PROA y demás, y hay alumnos que no aparecen por aquí. O que vienen, y no aprovechan. Y claro, tú que eres padre y mandas a tu hijo a estas clases de apoyo, pero luego no lo ves, o no le revisas lo que ha hecho, sabiendo que va flojo, entonces ¿El problema donde está? ¿Está en los profesores? Si los profesores se esfuerzan, pero cuando el alumno llega a casa no hay continuidad para hacer nada. Pero eso sí, el Internet, facebook, twiter, tuenty, Messenger...de todo eso van sobrados, de todo eso van al día. En definitiva, se juntan dos cosas: que los alumnos no muestran interés, y que los padres no están encima de ellos. Aunque hay excepciones, pero por lo general los padres pasan” (PROF. AP 4)

El profesorado tiende más hacia una comprensión de la situación que rodea al alumno, que hacia una crítica del mismo. En la siguiente cita se aprecia la sensibilidad del profesorado hacia la comprensión de la dificultad de los entornos familiares de procedencia del alumnado del IES. Lejos de criticar o enjuiciar su situación, el profesorado es consciente de la realidad de sus alumnos y la tiene muy en cuenta a la hora de trabajar con ellos. Entienden que no se puede culpabilizar a los alumnos de una situación de la que ellos mismos son víctimas, aunque por supuesto son conscientes de que esa realidad les obliga a trabajar más, para poder mejorar su desfavorable situación de partida:

“Los alumnos vienen, que no saben, vienen sin saber lo que es que alguna vez les hayan dicho que no, o que se callen. Ese es el problema también. Y bueno es que también hay muchas familias desestructuradas

aquí. Hay chavales que ya es bastante con que no hayan salido delincuentes, es un milagro que se hayan escapado de eso. Hay chicos que están bastante bien. Lo que pasa, es que a nivel de actitud, de que no tienden hacia...[...] Trabajamos en un entorno complicado y claro, ellos no saben, no son culpables. Los chavales no son culpables de la realidad de sus casas; eso lo sabemos" (PROF. EPYV)

Se constata una falta de implicación de los padres en la educación de sus hijos, tanto en sus hogares como en la vinculación con el IES. Pese a los reiterados esfuerzos del centro por acercar el IES a los padres, es escasa la comunicación e interacción entre ambos, quedando en muchos casos reducida a aquellas situaciones en las que ha habido un conflicto y es cuando los padres se acercan al centro para esclarecer lo ocurrido:

"Y de los otros padres, la primera reunión que se hizo a principio de curso, me vinieron dos nada más. Yo los he llamado a los padres y les digo pero venid aquí. También les doy el boletín; tu sabes que se les hace cada mes donde se pasa una hoja donde se vomita toda la información de todas las asignaturas y cualquier observación o cualquier comentario de cada profesor. Es decir, si por ejemplo la profesora del ámbito científico, me dice se está abandonando un poco, pues yo lo pongo en el cuadro de su asignatura: se pone se está abandonando; incluso ponemos las notas. Entonces los padres están muy muy al día, eso sí. Pero no vienen, y de hecho, me llaman, y me dicen maestra este mes la carta no la has mandado ¿no? O sea, pero vamos que vengan aquí y tal no. El otro día llamé yo a los padres de J.A., porque ya estaba faltando mucho y dije voy a llamar y la madre me dijo, si, si, si que está faltando, y me dijo es que está malo, y le dije yo pero vamos a ver, ahora estará malo pero es que está faltando a toda la evaluación mucho. Y dijo, es que no quiere ir al médico, mañana ya irá, y

ya la mujer no quería contarme nada. Y al día siguiente, pues le pregunté, has traído el justificante, es que me dijo tu madre que estabas malo, has ido al médico, y me dijo, si, si... [...] Lo único que te estoy preguntado, es que por qué no vienes, y si no vienes dame un justificante, porque yo como tutora tuya tengo que justificar esa falta, porque si no vas a absentismo. Pero no, no lo entienden" (PROF. ING)

Los profesores ponen de manifiesto la complejidad de las relaciones centro-familia. En este punto encontramos deficiencias comunicativas y de contacto que deberían ser resueltas de algún modo. Los padres lejos de regañar al alumnado por sus ausencias en el IES, "encubren" las faltas de asistencia de sus hijos y de alguna forma incentivan y refuerzan su actitud absentista:

"A la familia se le pasan las faltas, porque yo diariamente paso lista y al terminar la clase las meto por Internet, por un sistema que tenemos que ya directamente pasa al móvil del padre. O sea, que a su padre le llegan las faltas. Pero los padres las justifican. Cada vez que se llama a su casa, la madre la justifica. Ellos no viven aquí, la chica cada vez que viene al instituto se tiene que desplazar, y cuando viene pues siempre llega tarde y dice "es que se me ha escapado el transporte" o cualquier historia. También se llamó a la madre porque tenía que hacer unos deberes y como no los trajo, la profesora llamó a su casa y la madre encima de todo la justificaba: "es que tiene que hacer muchos deberes"...para que veas que la madre encima la justifica. Y muchas veces dices, pero bueno, tú que te responsabilizas, tu que llamas, que les pasas las faltas, que te interesas, y después los padres pasan, no se interesan, es que hay muchos padres que no se interesan. Luego hay otros alumnos como los cuatro marroquíes que los llamas y el padre no te entiende, y bueno por esa parte, los jueves viene una chica, que es del ayuntamiento, que viene con el grupo de orientación, y hay veces que se

le ha citado a ella para que cuando vengan los padres se pueda facilitar la comunicación. Ella hace de mediadora. En fin que aquí en este centro, hay medios y los profesores se interesan” (PROF. AP 4)

Algunos profesores piensan que la falta de implicación familiar podría ser debida a que los propios padres se sienten incapaces de llevar el control sobre sus hijos, y carecen de las estrategias necesarias para poder dialogar con ellos sin que eso suponga un conflicto entre ambos. Y ahí radicaría una razón más del porqué los padres delegan toda la labor educativa sobre los centros escolares:

“A nivel personal, qué dificultades presentan...pues la verdad es que no lo se. Quizás las mismas necesidades que puedan presentar otros, son diversos, pues unos son de familias desestructuradas, otros con pobreza extrema, otros con familias que no se ocupan de ellos. [...] Las familias lo delegan todo completamente en el centro. Creo que se sienten incapaces” (PROF. INF II)

Pese a los esfuerzos que el centro realiza a través del Departamento de Orientación mediante el orientador y el profesor técnicos de servicios a la comunidad y la labor de los tutores por acercar a las familias al IES, los resultados son poco fructíferos. Habrá que invertir mayores esfuerzos, y buscar nuevas vías para vincular familia y centro, para que la labor del IES tenga una continuidad y progresión fuera, en su entorno. Los padres deben en primer lugar valorar lo escolar e incentivar a sus hijos hacia la responsabilidad y la importancia que tiene su formación. Habrá que buscar las estrategias para que esa relación se fortalezca y los padres a través de expectativas educativas más elevadas y un seguimiento escolar más cercano, motiven a sus hijos a continuar estudiando y les permitan optar a un mejor futuro, que el que ellos hayan podido tener.

3.4.8. Valoración del PDC y propuestas de mejora

Desde la perspectiva del profesorado implicado en el PDC, la valoración es muy positiva por los buenos resultados que ofrece el programa. Reconocen que a través del PDC el alumno experimenta una mejoría en sus comportamientos, se involucra más en los aprendizajes, se reestablece su deteriorada imagen académica y se consigue “reenganchar” al alumno al sistema:

“Yo pienso que sí es útil, yo quiero decir que sirve para esos chiquillos que tienen dificultad y sirve también para algunos que tu dices, no han hecho nada, se van a ir y a lo mejor lo metes en PDC y puede sacarlo”.
(PROF. 1º AC)

Debido a los buenos resultados que ofrece el PDC en el trabajo con el alumnado en riesgo de exclusión educativa, es por lo que muchos profesores lo consideran un programa necesario. Reconocen casi unánimemente que de no existir el PDC, muchos de sus alumnos que lo cursan y consiguen titular, fracasarían en las vías ordinarias de la ESO:

“Yo creo que el programa de diversificación es muy necesario, si se suprime el programa esta gente no titularía. Es muy necesario que tengan esta ayuda más individualizada, más personalizada, es que si no fuera así, se desconectarían y serían alumnos absentistas y estarían aquí molestando, perdiendo el tiempo y retrasando a todo el grupo. Entonces veo que este programa tiene sentido” (PROF. INF 2)

Que el PDC facilita la reincorporación al sistema escolar de alumnado con historias de fracaso, e incrementa sus ganas de seguir formándose, se evidencia en que la gran mayoría de los que consiguen titular continúan sus estudios a través de ciclos formativos de grado medio, e incluso algún valiente se atreve con el bachillerato. Con lo cual el programa estaría produciendo unos

efectos positivos que trascienden la mera intención del propio programa, que es la de conseguir el título de graduado en educación secundaria obligatoria:

“Vamos a ver la evaluación yo la veo buena. Yo creo que el programa es necesario. O sea, tirar la toalla con chavales que no pueden, me parece injusto. Está muy bien porque si con ellos se consigue que hagan un ciclo formativo y que tengan una vida laboral más o menos estable, yo creo que hemos conseguido muchísimo, pero muchísimo” (PROF. AP 2)

Por otro lado, hay profesores que destacan la imprescindibilidad de la existencia de este tipo de programas en centros con tanta diversidad como el IES La Esperanza, porque entienden que de otro modo, sería muy difícil sacar a los alumnos adelante dentro de las aulas ordinarias. El profesorado tiene la certeza de que muchos de los alumnos del PDC tendrían un destino de fracaso dentro de los grupos ordinarios. Esto además es puesto de manifiesto por los profesores de las materias, que tienen contacto diario con los grupos de la ESO y conocen su composición y funcionamiento a la perfección. Con lo cual entienden que la separación del alumnado en vías paralelas como pueda ser el PDC, es la única forma en las condiciones actuales de poder atender a la diversidad:

“Todas estas medidas y programas, están dando buenos resultados, la verdad es que sí. Sin esos programas, sería insostenible el dar clase, no se podría impartir clase, y de hecho hubo una temporada donde era imposible dar clase” (PROF. INF 2)

“Hay muchos alumnos que si no fuera por el programa no titularían, sin el programa no titularían. [...] El PDC se necesita como el aire, y si no estuviera, los profesores que tenemos las clases enteras con ese grupo tan distinto que hay, de capacidades y de...no podrían, habría

asignaturas donde el profesorado no podría. [...] Sin el PDC, en este centro muchos no podrían titular, no podrían titular, imposible vamos. Yo tengo en la mente al grupico este que tengo, y que va, no podrían titular en un grupo ordinario de la ESO” (PROF. MUSICA)

En este sentido, existe unanimidad entre los entrevistados en reconocer la valía y utilidad del PDC para determinados alumnos y eso queda reflejado con bastante claridad en sus comentarios:

“Yo creo que el PDC es una cosa de las que mejor funciona en todos los centros, y de los programas que hay este está dando muy buenos resultados” (PROF. 2º AC I)

Es tal el grado de valoración positiva sobre el programa, que hay profesores que consideran este programa indispensable. Incluso, en algunos momentos en los que por cuestiones políticas han pesado que corría el riesgo de ser suprimido, el profesorado se ha manifestado en contra de esa decisión, por tener la certeza de que el programa funciona, da buenos resultados y logra salvar del abismo del fracaso a muchos de sus alumnos:

“Si sí, la valoración es buena, yo estoy contenta, la verdad, no es que sea un grupo maravilloso, pero bueno estoy contenta, el programa es muy útil, hace unos años nos pusimos a temblar porque se lo cargaban, físicamente es una medida de atención a la diversidad que esta funcionando muy bien. Se cargaban el programa, pero nos movilizamos todo el profesorado. (PROF. 2º AC I)

Otra de las virtudes del PDC es que los beneficios que reporta sobre el alumno, no se circunscriben a los aspectos puramente académicos, sino que también dejan notar su mejora en la dimensión personal, afectiva y social.

Aunque es reconocido por todos los profesores entrevistados en el IES La Esperanza la utilidad y beneficios del PDC, que a su vez también han sido reconocidos por otras investigaciones (citas), se pueden plantear propuestas de cara a la mejora del programa. Algunas de dichas propuestas han sido apuntadas por la investigadora a lo largo del análisis desarrollado en este capítulo y tomando como referente el modelo de buenas prácticas. Otras, las que recogemos en este apartado, son las mejoras que deberían producirse en el PDC según la opinión del propio profesorado que trabaja en el programa.

Una mejora urgente e imprescindible a realizar en el PDC, bien de forma transversal, bien de manera específica o a través de las tutorías, es la formación en estrategias de aprendizaje. Los alumnos de PDC, además de sus lagunas de conocimiento presentan dificultades de aprendizaje porque carecen de las habilidades necesarias para búsqueda, sistematización, comprensión y retención de la información. Por ello se convierte en una tarea prioritaria ofrecerles formación en este sentido, como la principal herramienta para poder afrontar los aprendizajes ulteriores. Esta necesidad se reivindica por casi todo el profesorado, haciéndose de forma muy explícita en la siguiente cita:

“A ver, necesitan estrategias, necesitan una asignatura que sean estrategias de aprendizaje, por ejemplo sería muy buena” (PROF. ING)

En relación a los cambios de mayor amplitud dentro del PDC, son algunos los profesores que hablan de la necesidad de prolongar el programa un año más para aquellos chicos que tienen grandes dificultades de aprendizaje y que evolucionan más lentamente:

“Sí, que debería ser un programa más largo, de más tiempo. Ellos no pueden dar más horas, pero sí que en vez de hacerlo en dos años que se

rijan en tres años. Claro, eso no le gustaría a los padres, que quieren que sus hijos terminen pronto, pero de esa manera, tienen más tiempo, pienso yo, a que el chiquillo pueda madurar un poquito, hacerse, porque muchas veces en primero, es una pelea con esos chiquillos que te llegan acostumbrados a no hacer nada y ya después en cuarto, parece que se han asentado un poquito más” (PROF. 1º AC)

Como ya mencionáramos en los apartados precedentes, los profesores con más experiencia en diversificación defienden el establecer dos grupos de diversificación: un programa de dos años y otro independiente para aquellos que se incorporan al cuarto de diversificación directamente desde la ESO. Otro aspecto sobre el que inciden, de cara a la mejora del programa, es no apurar los cupos de alumnado al máximo y tener en cuenta con un menos número de alumnos siempre se trabaja mejor y se puede prestar más atención a las necesidades de cada alumno:

“Yo no mezclaría a los alumnos que vienen de tercero de diversificación con los que se incorporan directamente a cuarto. Para los que llegan a hacer solo un año, existía antes el programa de un año, y por otro lado estaba el programa de dos años y así funcionaba mejor. Esto ocurre porque el alumno que viene desde tercero de diversificación con su grupo de diver ya viene con una referencia, pero el que se incorpora directamente desde 4º de la eso distorsiona la dinámica del grupo y además viene con otro tipo de conocimientos, de mentalidad y demás. Entonces como propuesta de mejora seguiría manteniendo esos dos grupos diferenciados. Un programa de un año y un programa de dos años, pero como ahora lo han unificado en el sentido de ue es un programa de dos años, el primero y el segundo, entonces excepcionalmente los alumnos se incorporan al segundo. Pero yo no los mezclaría. Tendrían por un lado los alumnos que van a hacer un año de

diversificación y por otro, a los que van a hacer el curso de dos años, pero claro esto supondría tener más profesorado. Pero otros años si lo hemos tenido, incluso hubo un año que tuvimos un grupo con 3 alumnos y así, puedes trabajar y sacarlos adelante perfectamente, porque son muy pocos, tienes la clase muy controlada. Y luego otra cosa, es que hay veces en los que hay más alumnos en diversificación que en el aula de la ESO. Entonces claro si es una medida de atención personalizada y específica, que se necesita dar más apoyo a los alumnos con más necesidades, pues si meten muchos alumnos, al final no se les puede ofrecer la atención que necesitan". (PROF. 2º AC I)

Un planteamiento defendido por bastantes profesores, especialmente por los de ámbito práctico, es la idea de la separación temprana del alumnado en distintos itinerarios donde se pueda atender a su individualidad, y evitar que se desgasten en la ESO ordinaria donde ya tienen un fracaso bastante previsible. En este sentido, el profesorado de ámbito práctico argumenta la posibilidad de ofrecer al alumnado una profesionalización temprana, donde al menos, puedan terminar su etapa de instituto sabiendo desempeñar un oficio:

"En tercero se ve un poco más las familias profesionales, entonces quizás tendría que estar enfocado mucho antes, no ahora, quizás mucho antes darles la posibilidad de una profesión y no estar haciendo que el mismo crío se queme, porque al ver que le ponen exámenes y no pueden, al final es como decir ¿que hace el crío? Le da igual, porque ve que por mucho que estudie o por poco que estudie da igual lo que haga, porque se presenta al examen y suspende. [...] Profesionalizarse antes y especializarse sobre algo que quizás les motivaría más para poder estudiar, porque tu hablas con ellos y dicen: "yo quiero estudiar veterinaria, o yo quiero estudiar enfermería, que son, al nivel de ellos lo

que más les está motivando, pero claro, para poder llegar ahí necesitan el título” (PROF. AP 1)

A un nivel más de centro, de los aspectos más directamente vinculados con el ¿cómo se gestiona el programa desde el centro? También encontramos algunas propuestas de mejora. Ha sido puesto de manifiesto por todos los entrevistados sin excepción alguna, la necesidad de realizar una selección de alumnos lo más ajustada posible al perfil del programa evitando meter a alumnos que no coincidan con el perfil establecido o que lo se merezcan esa oportunidad por no estar dispuestos a esforzarse:

“Yo lo que mejoraría sería la selección de los alumnos que entran al programa, eso es lo primordial. Para mí, es lo más básico, porque si no, no, es que no, entonces no está hecho para eso. No está hecho para eso. Y luego los contenidos, los eso de que tienen que mantener el nivel, eso es mentira, los contenidos que fuera reales. Que a ver, lo que les estas dando otra vez son pasos mínimos, por lo menos en mi asignatura, yo no hablo por los demás, de los demás no te puedo hablar” (PROF. INGLÉS)

Otro elemento a mejorar a nivel de centro, consistiría en cambiar los criterios de adscripción del profesorado al programa, haciendo la selección de una forma más democrática y ajustada a las necesidades del programa y no a la conveniencia de los departamentos:

“¿Mejoras? Si, pues la verdad eso que te comentaba antes, que la persona que coja los grupos de diversificación, es decir que se haga como una especie de criterio, que la persona que coja los grupos de diversificación que sea una persona que lleve ya varios años en el centro, y que conozca a los chicos de antes, que los conozca de los grupos convencionales, esa podría ser una. Una buena idea sería, que a

la hora de repartir los grupos y tal, que no los coja una persona que acaba de llegar al centro. Que los coja una persona que lleve trato con ellos y que conozca los puntos buenos, y los puntos malos de esos chavales” (PROF. INFOR 1)

Alguna aportación va encaminadas hacia la posibilidad de compartir experiencias con otros centros, y establecer redes de trabajo intercentros:

“La idea de generar una red de centros quizás funcionaría para conocer las cosas que se hacen y dan buen resultado en otros centros, eso está bien” (PROF. INFOR 2)

Finalmente, algún profesor también conduce su propuesta de mejora hacia la necesidad de la implicación familiar para poder mejorar, y entienden que sin un compromiso de las familias, la labor del centro será siempre insuficiente:

“Yo creo que parte del problema con estos alumnos, se podría solucionar trabajando con las familias, para que se implicaran más las familias de los alumnos. Por ejemplo, cuando llega mi hijo a mi casa, yo le pregunto: “¿qué has hecho hoy? ¿Tienes deberes? incluso cuando está estudiando veo lo que estudia. [...] En definitiva, si hubiera, una implicación más cercana de los padres con los profesores, igual eso ayudaría a mejorar” (PROF. AP 4)

3.4. VISIÓN DE LOS ALUMNOS

En este trabajo se ha querido recoger la opinión, valoración y vivencias que han experimentado los alumnos que han finalizado la secundaria a través del programa de diversificación curricular en nuestro centro objeto de estudio. Como ya han manifestado otros autores (Barton, 2005; Susinos y Parrilla, 2008), para comprender la exclusión no basta con estudiar los modos en que ésta se configura, sino que se precisa a su vez de la dimensión más personal y subjetiva que nos ofrecen los propios sujetos que la han experimentado a través de la narración de su propia historia vital.

Vamos a hacer un análisis y reflexión entorno a la información derivada de doce historias de vida de éxito en el PDC. Es decir, se trata de conocer la opinión del alumnado que una vez cursado el programa ha logrado titular. Además, también se recoge información de dos grupos de discusión llevados a cabo con dos grupos de alumnos: uno en el primer curso del programa y otro, en el segundo.

A través de la metodología biográfico-narrativa, nos proponíamos desvelar las barreras y oportunidades que la experiencia escolar va ofreciendo a sus escolares, y cómo éstos perciben el entorno e interactúan con él. Se trata de escuchar la voz de aquellos alumnos, algunas veces, olvidadas, silenciadas u obviadas, para conocer sus historias en primera persona a través de la narración de sus recuerdos. Conocer cómo se ha ido construyendo la experiencia escolar de estos alumnos, desvelar los hitos e incidentes críticos que se han encontrado en su andadura personal y escolar, y que ellos mismos son capaces de identificar a lo largo de su curso vital. Como ya advertimos en el primer capítulo de este trabajo, los procesos de exclusión educativa, son el fruto de un proceso que se va desarrollando a lo largo del tiempo y donde intervienen muchos factores que son los que terminan configurando la historia

personal de cada uno. Los alumnos son capaces de narrar sus historias como protagonistas de las mismas, y eso nos permite conocer cómo se autoperciben y qué descripción, valoración y explicación presentan sobre su pasado (Bolívar, 2007). Se trata de una construcción dinámica, interactiva y compleja que abraza las diversas esferas de la vida en las que los jóvenes se desenvuelven y desarrollan.

La información recogida refleja las trayectorias del alumnado desde su infancia y escuela primaria, hasta la educación secundaria y su derivación hacia el PDC. Consiste en narrar los recuerdos y rememorar los aspectos más destacables y cruciales en la vida de los jóvenes en diferentes esferas pero fundamentalmente prestando atención a todos lo relacionado con la institución educativa. Con lo cual, podríamos decir que aunque se sigue una secuencia biográfica del alumno, nuestras historias de vida tienen un carácter “temático” (Portela et al. 2009), centrado en la experiencia de vulnerabilidad ante el riesgo de exclusión escolar. De esta manera, por el cometido de este trabajo, aunque se reflejará toda la información, el análisis se centrará prioritariamente sobre la etapa de educación secundaria y más específicamente en las experiencias de los alumnos en el PDC.

El recoger la “voz de los alumnos” ha contribuido a reflejar una parte vital de los programas, que son las valoraciones de los propios protagonistas de las medidas de atención a la diversidad, a los que normalmente se olvida. Conocer sus trayectorias, experiencias, vivencias previas y su opinión en relación al PDC contribuye a dotar de mayor sentido y realismo aquello que tiene lugar detrás de las cifras del éxito o del fracaso en opinión de los alumnos.

Pese a las reticencias iniciales que algunos de los informantes mostraron a desvelar sus trayectorias vitales, finalmente, fue considerable la cantidad de información recabada, llegándose a generar 1128 códigos distribuidos entre las

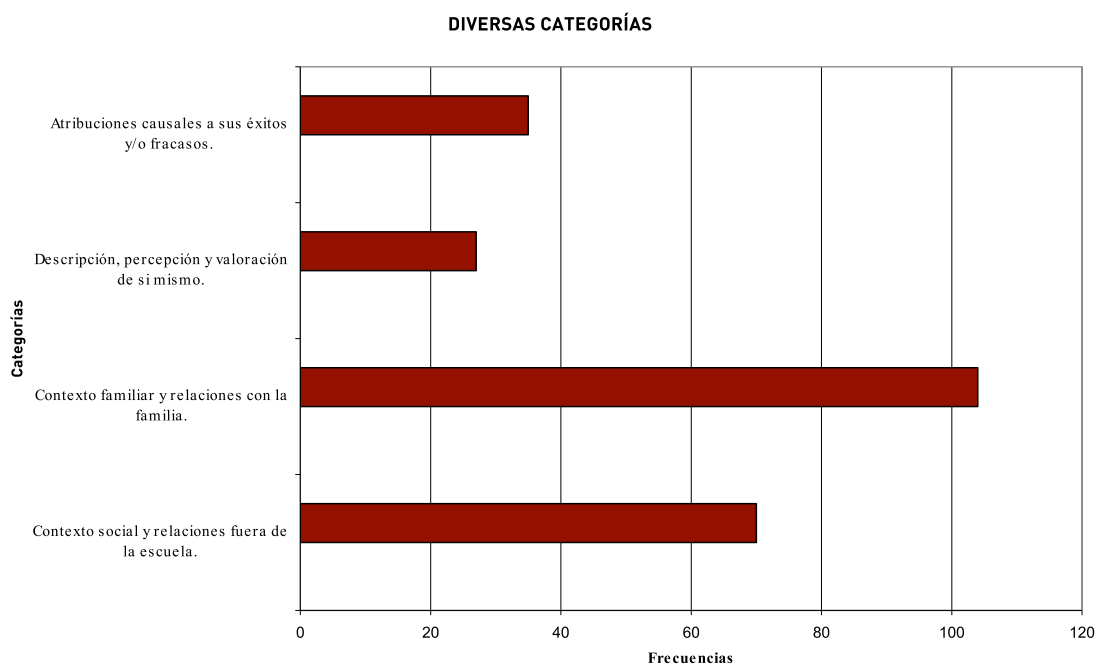
siete categorías en las que se fragmentó la información siguiendo los bloques temáticos que se contemplan en el protocolo de historias de vida utilizado en la investigación. En la siguiente tabla se muestran las categorías con los códigos y subcódigos generados así como la frecuencia de los mismos.

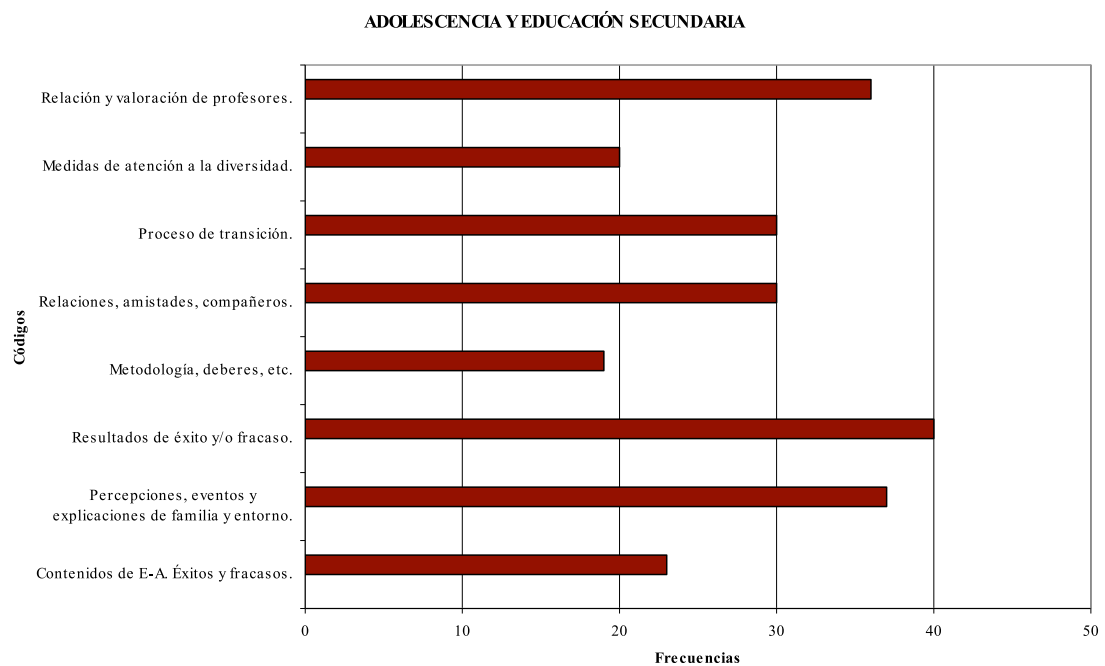
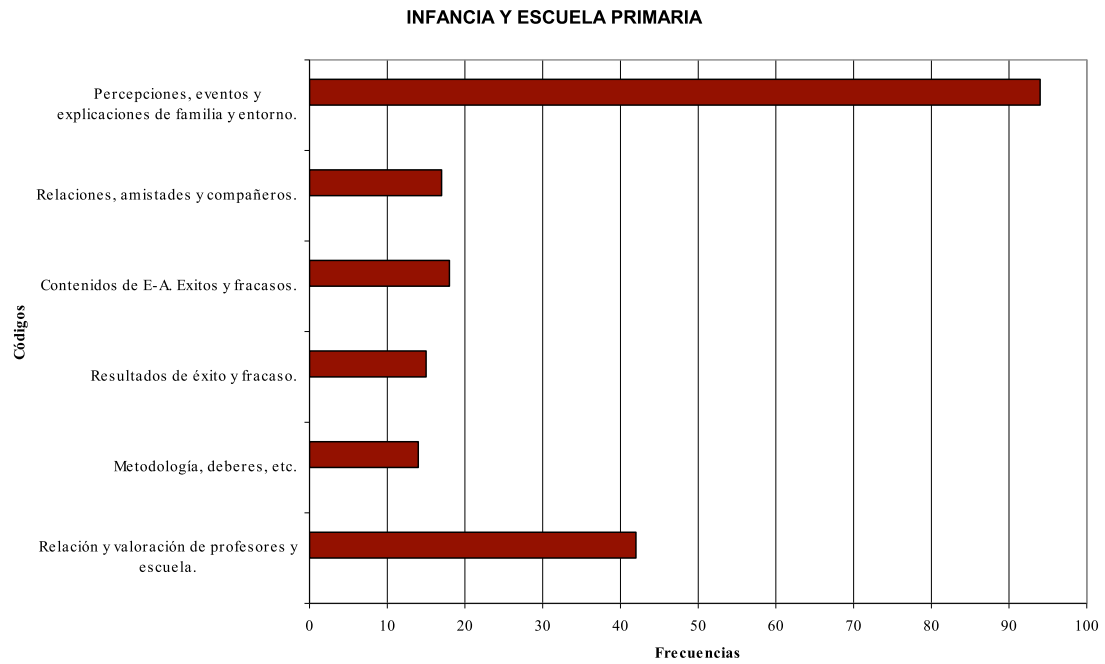
Tabla 22. Códigos de codificación de las entrevistas a alumnos

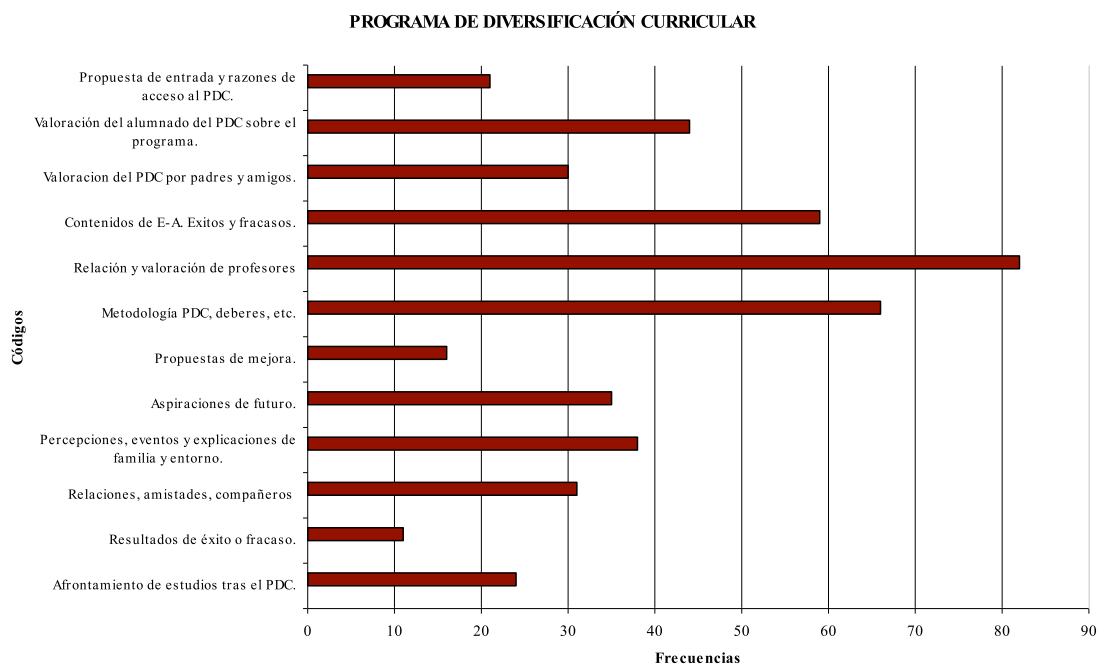
CATEGORÍAS: CÓDIGOS Y SUBCÓDIGOS	Fr.
CONTEXTO SOCIAL Y RELACIONES FUERA DE LA ESCUELA	28
Acciones cotidianas.	21
Grupos de amigos.	21
CONTEXTO FAMILIAR Y RELACIONES SOCIALES.	5
Figura relevante.	14
Relación con padres y hermanos.	32
Expectativas hijos-padres.	6
Expectativos y relación, padres-hijos.	47
DESCRIPCIÓN, PERCEPCIÓN, Y VALORACIÓN DE SI MISMO.	27
EXPLICACIÓN DE DIFICULTADES ÉXITO/FRACASO.	35
INFANCIA Y ESCUELA PRIMARIA	
Relación con profesores, valoración de profesores y escuela.	42
Metodología, deberes, etc...	14
Resultados de éxito y fracaso.	15
Contenido de E-A, éxitos y fracasos.	18
Relaciones, amistades, compañeros.	17
Percepciones, eventos, explicaciones, familia, entorno vital.	94
ETAPA EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Contenidos de E-A, éxitos y fracasos	23
Percepciones, eventos, explicaciones, familia, entorno	37
Resultados de éxito y fracaso	40
Metodología, deberes, etc...	19
Relaciones, amistades, compañeros	30
Transición	30
Medidas de atención a la diversidad	20
Relación con profesores, valoración de profesores y escuela	36
PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	
Afrontamiento de estudios tras PDC	24
Resultados de éxito y fracaso	11
Relaciones, amistades, compañeros (clima)	31
Percepciones, eventos, explicaciones, familia, entorno.	38
Aspiraciones de futuro.	35

Propuesta de mejora.	16
Metodología del PDC, deberes, etc...	66
Relaciones profesores del PDC, valoración profesores y escuela	82
Contenidos de E-A. Éxitos y fracasos.	59
Valoración del PDC de padres y amigos.	30
Valoración del alumnado del PDC sobre el programa.	44
Propuesta de entrada y razones de acceso al PDC.	21

En los siguientes gráficos se puede apreciar con mayor nitidez la frecuencia en que cada código ha sido utilizado en el proceso de codificación de la información derivada de las historias de vida y los grupos de discusión.







Vamos a presentar relatos sobre experiencias de vulnerabilidad escolar, elicitados por los propios protagonistas a través de entrevistas biográficas. Al adoptar la perspectiva del alumno se trata de reconocer y dar valía a las historias particulares e individuales, por lo que cabría esperar poca capacidad de generalización, ya que lo que se prima es la experiencia individual y genuina en si misma. A este respecto, Bolívar et al. (2001) nos recuerdan que el interés de la investigación narrativa no es tanto el de la generalización como el de profundizar en el conocimiento de determinados casos singulares, sin embargo, la comprensión de estos casos singulares podría ayudarnos a entender otros casos similares.

Con el objeto de facilitar la presentación del análisis vamos a seguir vamos a seguir la misma secuencia cronológica y biográfica que siguió en proceso de entrevista.

3.5.1. VISIÓN DEL ALUMNO

La información que vamos a presentar a continuación se deriva de las historias de vida de doce alumnos, de los cuales diez eran chicos y tan solo dos chicas. Sus edades estaban comprendidas entre los dieciocho (siete sujetos), 19 (tres sujetos) y veinte años (dos sujetos). Los nombres reales de los alumnos han sido sustituidos por otros para conservar el anonimato de los protagonistas. También se incluye información de dos grupos de discusión llevados a cabo en el curso académico 2009-2010 en los grupos de primer y segundo año del programa de diversificación. Esta información contribuirá a ampliar la perspectiva de los alumnos que en aquel momento aún estaban dentro del programa.

En general los relatos de vida elicidados por los alumnos entrevistados presentan muchas similitudes en cuanto a lo que a aspectos académicos se refieren. Aún también compartiendo ciertos rasgos, son más idiosincráticas las historias familiares y los sentimientos y actitudes de cada uno.

Contexto social, familiar y relaciones fuera de la escuela

El área en la que viven los alumnos, se podría reducir en su mayoría al barrio circundante al IES. Este barrio se caracteriza por ser una zona deprimida socioculturalmente, donde conviven varias culturas, el paro es muy elevado y se desarrolla una economía sumergida de “trapicheo de drogas”:

“Hay una zona de pisos rojos, y ahí es donde viven los gitanos y por los alrededores hay casas en donde viven muchos marroquíes” (Alexis, 18 años)

Pese a esta realidad un tanto gris, para algunos de los alumnos entrevistados su barrio “está bien” y ellos se sienten cómodos y a gusto en él, por el contrario, algunos otros manifiestan la inseguridad y conflictos presentes en su barrio:

“Pues como cosas buenas puedo decir que es un barrio tranquilo, sobre todo en la zona en la que yo vivo, tengo buenos vecinos, y yo la verdad que estoy muy a gusto en este barrio. Así que no te puedo decir cosas malas del barrio porque yo estoy bien aquí”. (Pelayo, 18 años)

“Es un barrio muy malo porque hay muchos gitanos, hay droga, por lo que no es un barrio muy acertado para estar por ahí solos y esas cosas. Pero vamos que yo estoy con mi abuela aquí” (Elisa, 18 años)

Fuera del centro y del horario lectivo los alumnos declaran hacer diversas actividades. Entre las actividades que mencionan hacer la mayoría destacan el practicar algún deporte, salir a la calle con los amigos, usar el ordenador y ver la televisión, ayudar a los padres en las tareas de casa y algunos de ellos manifiestan dedicar un poco de tiempo de la tarde a estudiar y hacer los deberes, pero a estas tareas parecen dedicarles poco tiempo y tan solo se las toman más en serio en la época de exámenes. La profesora del ámbito científico de segundo de PDC, en coherencia con esta realidad manifestaba que a ella para el PDC no le gustaba hacer exámenes, pero que para el alumnado la presión de tener exámenes era lo que les empujaba a estudiar y que por ello los mantenía:

“Solo estudio cuando tengo exámenes. Y si no tengo exámenes, pues cuando tengo deberes, pues los hago y luego me voy un rato a la calle”. (Grup. discusión 1º PDC)

“Bueno a veces estudio aunque muy muy poco. Me gusta más salir con los amigos y estar por la calle” (Mohamed, 18 años)

En las relaciones familiares de los alumnos hay situaciones de todo tipo. Se dan casos de padres divorciados, alumnos que viven con abuelos, familias tradicionales. Pero independientemente del tipo de familia de la que se trate, prácticamente todos los entrevistados, salvo alguna excepción, han destacado que cuentan con el apoyo de sus padres para seguir estudiando y que los animan a continuar:

“Ellos me decían tu tienes que ponerte a estudiar porque así en un futuro no estarás recogiendo melones en el campo. Estarás en una oficina, bien puesta, con un buen sueldo.” (Elisa, 18 años)

“Sí, mis padres siempre me han animado a estudiar y de hecho lo siguen haciendo porque ellos quieren que el día de mañana tenga un futuro y les gustaría que si hiciera una carrera” (Felipe, 18 años)

“Sí claro, mis padres siempre me han motivado a estudiar, sobre todo mi mamá y mi abuelita, ellas me apoyaban siempre, me decían que tenía que estudiar para tener un buen futuro, mi papá también me animaba mucho aunque de otra manera, el era mas exigente, más serio, supongo que eso era bueno para mi porque era como una balanza, mientras que mi mamá me animaba de una manera más tierna, mi papá era mas estricto para decir las cosas, y eso me vino bien” (Celina, 19 años)

Sin embargo esta información contrasta con la realidad de que los padres no se implican prácticamente nada en la vida del centro y en la educación de sus hijos. La falta de implicación de los padres ha sido puesta de manifiesto por todos los profesores. De igual modo, aunque los alumnos manifiestan que sus

padres les apoyan a estudiar, no dejan de reconocer que sus familias solo acuden al centro cuando los llaman los tutores porque hay algún problema, pero para nada más:

“No, mis padres no vienen mucho por el centro, solo cuando algún profesor les avisa para hablar con ellos”. (Celina, 18 años)

“No, mis padres nunca han ido ni al colegio, ni al instituto al no ser que los hayan llamado y la verdad que nunca han venido porque yo soy un niño que no he dado problemas” (Pelayo, 18 años)

En relación a su grupo de amigos, tiene amigos de todo tipo. Algunos trabajan, otros al igual que ellos están estudiando en el IES, y otros ni estudian, ni trabajan. Los propios alumnos reconocen la influencia que ejerce el grupo de pares en su comportamiento, y la tendencia a imitar los comportamientos que se desarrollan dentro de su propio grupo:

“Dentro de mi grupo de amigos tenía de todo un poco, tenía amigos que estudiaban, otros amigos pasaban de todo, estaban todo el día en la calle, y claro esto se contagia, ya sabes, si uno no estudia pues el otro tampoco, aunque también puede pasar el caso contrario que uno estudie y todos los demás se pongan a estudiar, aunque esta situación se da menos veces.” (Julio, 18 años)

“¡Hay de todo, hay amigos que son un poco cara duras, que le echan cara a la vida, hay otros que son mas tímidos, otros amigos, desde mi punto de vista son mejores personas y hay otros que no lo son tanto, es decir, tengo un poco de todo”. (Felipe, 19 años)

Autopercepción del alumnado y atribuciones causales a sus dificultades escolares

La valoración de su imagen que hacen los alumnos en general es buena en lo relativo a su aspecto físico; manifiestan estar contentos con su apariencia aunque algunos de ellos consideran que se deberían cuidar un poco más. También parecen haber pasado por momentos de mayor y menor aceptación de su propia imagen.

“Hombre, estoy a gusto como estoy, aunque debería cuidarme un poco más de lo que lo hago porque me gustaría estar más delgado y estar más fuerte. La verdad que no me preocupa mucho mi físico” (Felipe, 19 años)

Lo que si es más preocupante es que se autoinculpan de haber fracasado en su etapa de la eso. Las atribuciones causales que hacen en torno a las razones que les han llevado a repetir curso y ha pasar con suspensas se lo atribuyen exclusivamente a su falta de esfuerzo, a ser vagos e incluso torpes:

“No estoy muy contento conmigo mismo, no mucho, la verdad que soy muy vago”. (José, 20 años)

Del grupo de discusión llevado a cabo con el grupo de primero de PDC surgieron los siguientes comentarios:

“Lo que me pasó pues que dejé de estudiar, pues que era una gandula. Que no estudiaba, pasaba de todo, y luego el último trimestre quise ponerme las pilas y no pude” (Grup. Discusión 1º PDC)

“Yo estoy en diversificación porque el año pasado me costaba mucho estudiar y bueno pues casi todos los exámenes los suspendía” (Grup. Discusión 1º PDC)

“Soy el alumno número 5, yo en la ESO era muy vago” (Grup. Discusión 1º PDC)

Del grupo de discusión del segundo curso de diversificación lanzaron expresiones del tipo:

“Si es que no estudiamos....” (Grup. Discusión 2º PDC)

“Porque no se me mete en la cabeza, me lo estudio y se me olvida” (Grup. Discusión 2º PDC)

“Yo creo que el problema también es por la edad, porque ya llegó el día en que no me gustaba estudiar, me gustaba irme con mis amigos. en cuanto salís del instituto me gustaba irme al parque, no quería hacer deberes, ni encerrarme en mi casa, y yo creo que era más que nada por la edad también” (Grup. Discusión 2º PDC)

Ejemplos de esta tendencia a autoinculparse de sus dificultades en la ESO y sus fracasos también la encontramos en todas las historias de vida, salvo en una excepción, donde si se critica que el profesorado no enseñaba bien. La causa más reiterada parece ser la vagancia y la ausencia de esfuerzo. Seguida de dificultades de comprensión y timidez, problemas de adaptación al IES o distracciones personales y grupos de amigos que alejaron al alumno de centrarse en las tareas escolares. Alguno de ellos también mencionaba el hecho de no implicarse en las tareas del IES por no ser consciente de la

importancia que ello tenía y que no se dio cuenta hasta el momento en que se le agotaban todas las opciones para poder conseguir el título:

“No, no tuve ningún problema, lo que pasa es que no te enseñaban bien, no había buenos profesores, no teníamos base, así que cuando llegue al instituto no sabía nada de nada. los profesores si te ayudaban y te respondían las dudas, pero es que a mi ese colegio no me gustaba porque los profesores no sabían enseñar, yo no estaba cómodo en ese colegio” (Pelayo, 18 años)

Posiblemente estos alumnos con dificultades haya asimilado completamente el discurso que el profesorado habitualmente esgrime para explicaciones al fracaso de los alumnos: no aprenden porque son vagos, porque no se esfuerzan, porque no hacen nada fuera de casa, porque no ponen interés, porque son torpes o les cuesta, etc. Y aunque por un lado, puede ser cierto que es escaso el interés y el esfuerzo que hace el alumno, también cabría preguntarse ¿en qué momento y por qué un alumno que ha ido regularmente bien en la escuela deja de mostrar interés y se desengancha? La respuesta a esta pregunta, puede encontrarse en un curriculum alejado del interés y vida del alumnado, a clases con una metodología donde prima la transmisión de conocimientos, a profesores que no saben atender a las necesidades de sus alumnos por falta de formación, etc. No podemos quedarnos en una visión simplista y reduccionista de las dificultades escolares, aunque los alumnos en riesgo, solo sepan encontrar las razones de sus fracasos en ellos mismos y no sepan encontrar otras respuestas a sus dificultades:

“En tercero de la ESO, tenía un par de asignaturas que no entendía mucho: física y química y biología, me llevaron amargado todo el curso, no podía con estas dos asignaturas, esto me desmotivó y la verdad que me despisté, aunque tengo que decir que con las demás asignaturas no

tenía ningún problema, pero no pude pasar de curso, así que repetí tercero” (Martín, 19 años)

“Primero que no estudiaba nada, pasaba de todo, y luego había cosas que no entendía y yo tampoco preguntaba para que me las explicaran. Mis profesores si se preocupaban de mi, la culpa de que repitiera la tenía yo que pasaba de todo y también era una persona tímida y no preguntaba las cosas que no entendían” (Julio, 18 años)

“Hasta segundo de la ESO mis notas fueron bien, pero en segundo tuve muchas distracciones, la verdad que repetí segundo porque no vine a recuperar las tres asignaturas que me quedaron, si hubiera venido hubiera pasado de curso, después de repetir segundo de la ESO pasé a tercero y como seguía con mis distracciones pues volví a repetir tercero de la ESO además con muy malas notas, fueron varios años con demasiadas distracciones. Mi problema en la ESO no fue que no era capaz de entender las asignaturas, no era ese mi problema. Fue un mal momento en el que yo me centré en otras cosas que no tenía que centrarme, además la edad también influye y podría decir que me descoliqué varios años de mi vida” (Celina, 19 años)

Infancia y escuela primaria

En general, la etapa de su infancia y su escuela primaria es un periodo recordado por todos con cierto cariño y nostalgia. Sin embargo, dos de los chicos protagonistas de las historias de vida, de origen marroquí, no quisieron desvelar su infancia, quizás por no tener recuerdos muy gratos de ella, y se limitaron a decir que no la recordaban bien. Otro de los casos también relata haber tenido dificultades de adaptación al centro porque sus padres se divorciaron y ella era muy tímida:

“Mis recuerdos de la infancia eran agradables por supuesto, era todo más fácil. Pues sí, me gustaba ir al colegio” (Isaac, 18 años)

“Yo era muy feliz entonces. Siempre he hecho lo que he querido. Los recuerdos son muy buenos. De pequeño con cualquier cosa te entretenías y te reías. Y luego conforme pasa el tiempo las cosas van siendo más difíciles. De pequeños no teníamos tantos problemas. Agradables por supuesto, era todo más fácil. Yo siempre estaba con las crías y con las muchachas ligando, incluso en infantil, tenía muchas amigas. Recuerdo que sacaba muy buenas notas” (Alejandro, 20 años)

“No me acuerdo de mucho de mi infancia en Marruecos, pero mi infancia allí fue regular, me acuerdo que estuve dos años yendo al colegio pero no recuerdo más. Fue un cambio muy duro venirme de Marruecos a España, me costó adaptarme porque cuando llegue no sabía el idioma y por lo tanto no podía hacer nada” (Mohamed, 18 años)

De su etapa primaria también manifiestan no tener faltas de asistencia injustificadas, y estar muy contentos con sus profesores y compañeros. Todos destacan que les gustaba ir al colegio porque allí tenían sus amigos:

“Sí, sí, claro que me gustaba ir al colegio porque allí tenía a mis amigos” (Alfredo, 18 años)

Pese a gustarles la etapa y a estar felices en su colegio, en dos de los casos estudiados, ya al final de esta etapa y en el sexto curso de primaria comienzan a tener dificultades de aprendizaje en algunas asignaturas, que llegan a agravarse hasta tal punto de tener que repetir el sexto curso, o reconocer que en su etapa primaria no aprendieron nada. Sin embargo, en la mayoría de las

historias de vida, su paso por la etapa primaria fue bien, y resultó ser el tránsito a la secundaria lo que supuso una acumulación de problemas y dificultades que derivaron en repeticiones y derivaciones hacia programas alternativos:

“Yo en colegio aprendí lo básico: sumar, restar y poco más. Mi colegio no era bueno. Las asignaturas que mas me gustaban eran música, plástica y conocimiento del medio, la verdad que estas asignaturas se me daban bastante bien” (Pelayo, 18 años)

“Mi etapa del colegio fue bien, hasta que llegué a sexto, que es cuando empecé a repetir” (Julio, 18 años)

De su etapa del colegio destacan especialmente la relación de protección con sus profesores y las relaciones de amistad establecidas con el resto de compañeros. De sus profesores destacan especialmente el que fueran cercanos, que se preocuparan de ellos y que explicaran bien:

“Yo recuerdo que los profesores del colegio siempre estaban encima de nosotros. Te preguntaban como estas, estas bien y todas esas cosas. Mis profesores siempre me han ayudado” (Alejando, 20 años)

“Sí, mi relación con mis profesores era buena, la verdad que me trataban bien” (Jose, 20 años)

Transición

La transición de la etapa de primaria al instituto parece ser un punto de inflexión en la vida de los alumnos en riesgo. El llegar a un centro mucho más grande, donde el control sobre el alumno es escaso y el trato entre profesor y

alumno menos cercano contribuye a que alumnos que ya en la etapa primaria presentaban ciertas dificultades, terminen por “perderse del todo”:

“Yo creo que me quedaron cuatro asignaturas porque al principio de llegar a este instituto no me adapté muy bien. La verdad que me costó un poco hacerme al nuevo centro, pero con el paso de los días, logré adaptarme mejor y conseguí aprobar tercero de la ESO” (Alfredo, 18 años)

“Fue un cambio muy difícil porque cuando llegué al instituto me di cuenta que no sabía nada, que tenía que empezar de cero y veía que no iba a sacar las asignaturas” (Pelayo, 18 años)

“Sí, sacaba buenas notas hasta que llegue a sexto, en sexto comencé a despistarme y empecé a repetir los cursos, repetí sexto y primero de la E.S.O., es que en esa época pasaba de todo, no hacía nada, pero menos mal que me di cuenta, así que después de repetir primero de la E.S.O., me puse otra vez las pilas y empecé otra vez a esforzarme” (Julio , 18 años)

“Cuando llegué al instituto, la verdad que no entraba a clase, llegué aquí y entré en tercero de la ESO, y el curso lo empecé muy mal, porque como tenía tanta libertad, pues me desmadré un poco y en esos momentos no piensas en el futuro, entonces me fugaba las clases y a veces por las mañanas me quedaba en casa durmiendo, y no sé, me desmadré”. (José, 20 años)

Adolescencia y etapa de Educación Secundaria

La etapa de educación secundaria se define como “muy difícil” para la mayoría de los estudiantes. Esta realidad nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de replantearse los contenidos curriculares de la ESO y establecer un currículum que resulte más fácil de asimilar para los estudiantes y con un carácter más funcional y menos academicista:

“La primera vez que cursé 4º de la ESO, no podía con ese curso, las materias se complicaron mucho, me costaba tanto entender las cosas que tomé la decisión de en el último trimestre dejar el curso, y por eso me quedaron siete asignaturas. Ese cuarto era el difícil, en ese curso tenía asignaturas como física y química, por lo que me quedaron siete asignaturas, entonces repetí curso y me desmotivé, en ese momento empecé a pasar de todo, así que, me volvieron a quedar siete repitiendo el mismo curso” (Alfredo, 18 años)

“Sí, la verdad que la ESO la veía muy difícil para mí” (Alexis, 18 años)

“Los alumnos expresan que durante su etapa de la ESO el alumado era muy revoltoso, además del mayor número de alumnos por aula, que hacía el profesores a veces dejara de prestar atención a determinados alumnos”

“Los chicos en la ESO son revoltosos, pero también estudiar, se estudia” (Grup. Discusión, 2º PDC)

“Lo que pasa también en la ESO es que los alumnos se ríen del maestro, y luego el maestro pues pasa de él y a los alumnos les da igual. Entonces lo que yo veo es que gente que siempre está dando el follón” (Grup. Discusión, 2º PDC)

Estas situaciones junto de “conflictividad y pasotismo del alumno” se hacen más patentes en centros como el IES La Esperanza, donde por su contexto social, acogen a alumnado con mayor dificultades, y con problemas de comportamiento, de no haber asimilado los patrones de comportamiento escolar. El alumnado valora del centro que ofrece muchas actividades, pero critica que el centro está lleno de “gamberros” y eso complica las situaciones escolares y dificulta el progreso escolar:

“Veo que es un instituto normal, pero aquí, en este instituto, se hacen muchas actividades más que en otros centros, y eso es bueno para el alumnado, esto es una cosa positiva del centro, y una cosa negativa es que hay muchos alumnos gamberros” (Alfredo, 18 años)

“Bueno esto ha ido cambiando con el tiempo, ahora es un instituto seguro, pero cuando yo entré aquí, esto estaba lleno de delincuentes, a veces la gente de este barrio nos tiraban piedras desde la calle y hubo una vez que a un compañero le dieron en la cabeza, así que te puedes imaginar la situación, yo terminé hace ya tres años pero antes había estado aquí otros tres años, pero bueno la verdad que esto ha mejorado con el paso del tiempo” (Jose, 20 años)

Relaciones con compañeros y profesores en la ESO

Lo que se desprende de la opinión del alumnado es que, por lo general, no han tenido dificultades de adaptación o conflictos con los compañeros. El problema es que a veces el ambiente de clase era malo, de camaradería y poco esfuerzo, lo que llevaba a los grupos de la ESO a entrar en una dinámica de hacer en clase lo menos posible:

“No tuve problemas para hacer amigos en el instituto, porque muchos compañeros del colegio se vinieron a este centro, entonces yo ya tenía amigos aquí” (Celina, 19 años)

“Yo iba a una clase que nadie estudiaba, todos nos contagiábamos de todos, así que todos estábamos despistados y sin ganas de estudiar, éramos un grupo malo, y la verdad que nadie hacía nada de nada, y alguna vez intentabas hacer algo pero no se podía, el ambiente de la clase no te permitía trabajar, ni estudiar, ni nada de nada. En la E.S.O. siempre había algún compañero que la liaba, no dejaba al profesor dar la clase tranquilamente y así era imposible concentrarse, y con tantas interrupciones yo me despistaba y me contagiaba y ya pasaba de trabajar” (Julio, 18 años)

Suelen estar de acuerdo en general en que el profesorado del IES es bueno. Al profundizar en el tipo de relaciones que mantenían con los profesores expresan una queja sistemática: “que los profesores pasaban de ellos”. Del mismo modo, el alumnado se desresponsabiliza totalmente de dicha situación porque entienden que el ambiente que generaban en clase hacía prácticamente imposible desarrollar las clases:

“Generalmente los profesores si se preocupan por nosotros, aunque en el instituto nos dejan más a nuestro aire. Y algunos les da igual” (Isaac, 18 años)

“Si, los profesores siempre intentaban cambiar la actitud de los alumnos pero era imposible porque los alumnos pasaban de todo” (Alexis, 18 años)

“Los profesores en la ESO pasan de ti y no avanzas nada” (Grup. Discusión, 1º PDC)

Resultados de la ESO

Ante este panorama donde se entretajan distintos factores críticos, se conduce hacia trayectorias escolares de alumnos, aprendizajes y resultados, no fueran del todo positivos:

“Pues lo que me pasó antes de entrar en diversificación fue que... mira, llegas a primero y llegas y empiezas a reírte allí todos los días con tus amigos, y lo que pasa, pues lógico, que luego llegan las notas y te han quedado, nueve u ocho...y así sigues sigues sigues, repites y dices ya al año siguiente, ná si como paso obligado (por la promoción automática) pues me da igual. Pasas al año siguiente y pasas con 11 suspensas y luego ya te encuentras al año siguiente que tienes veintidós, ya no puedes hacer nada, y luego repites y te quedan otras once, más las otras once, son veintidós que ya no puedes hacer nada en tercero, entonces ya estoy perdido” (Grup. Discusión 2º PDC)

“No, en primaria no repetí. Repetí primero, segundo lo pasé, luego tercero también lo pasé y pasé desde segundo sin ninguna, luego en 3º me quedaron un montón, y ya cuando quise aprobarlas pues no pude porque me quedaban un montón atrasadas y no podía” (Grup. Discusión 1º PDC)

“Sí, en primaria también repetí 6º, pasé a 1º de la Eso y también repetí 1º, y ya de segundo pasé a tercero, y en 3º me metieron directo” (Grup. Discusión 1º PDC)

“Mi etapa en primaria fue buena, era buen estudiante, en primero y segundo de la E.S.O., también fueron cursos que me iban bien pero tercero de la E.S.O., se me atragantó, en resumen, en primaria no tuve problemas con los cursos, en primero y segundo de la E.S.O., tampoco tuve problema y tercero de la E.S.O., se me atragantó, y a partir de ese momento entre en diversificación” (Martín, 19 años)

“Sí, sacaba buenas notas hasta que llegue a sexto, en sexto comencé a despistarme y empecé a repetir los cursos, repetí sexto y primero de la E.S.O., es que en esa época pasaba de todo, no hacía nada, pero menos mal que me di cuenta, así que después de repetir primero de la E.S.O., me puse otra vez las pilas y empecé otra vez a esforzarme” (Julio, 18 años)

Por todas las dificultades escolares encontradas por estos alumnos durante su trayectoria de escolarización obligatorias, se han visto abocados a pasar por diferentes medidas de atención a la diversidad ascendiendo en grado de severidad.

3.5.2. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESO

Todos los alumnos entrevistados, sin excepción alguna han repetido. Se han ido encontrando dificultades para asimilar las materias que les han conducido hacia la repetición de curso. Para la mayoría las dificultades se han manifestado en la Secundaria, aunque quizás su germen haya provenido de la primaria.

De este modo, aunque las historias de cada uno son variables, todos tienen en común el hecho de haberse enfrentado a dificultades escolares que les han hecho repetir curso y ser derivados hacia el PDC. Algunos de ellos han repetido al comienzo de la etapa de secundaria y en otros casos, la dificultad mayor se ha presentado para superar el cuarto de la ESO, repitiendo cuarto y posteriormente volviendo a hacer el cuarto curso pero a través del programa:

“Repetí segundo y tercero de la ESO y entré a diversificación en cuarto. No tuve nada de clases de apoyo, solo me hicieron repetir. Pero te puedo decir que durante esos años, me dejé los estudios prácticamente, aunque me hubieran ayudado con clases de apoyo no hubiese asistido” (Celina, 19 ños)

“No, no tuve ningún programa de refuerzo ni nada. Cuando repetía me quedaba de nuevo con las mismas asignaturas y a empezar otra vez lo mismo” (José, 20 años)

Las repeticiones, como hemos contemplado en la parte teórica de este trabajo, parecen ser una medida ineficaz para atender a la diversidad. Si un alumno está descolgado del sistema y desmotivado, y le hacemos descolgarse de su grupo y volver a repetir lo mismo que hizo en el curso previo, parece que será poca la posibilidad que le ofrece de recuperarse y reconectar con el sistema. Si la repetición en sí, parece ser una mala medida de recuperación, peor aún será si están mal enfocadas.

Solo dos de los alumnos entrevistados reconoce haber ido a clases de refuerzo por las tardes y destacan el hecho de resultarles de mucha utilidad. Son alumnos a los que el tránsito a la secundaria se les hace difícil por diversas razones. A veces por llegar con bajos niveles de competencia curricular desde su etapa primaria que les dificulta asimilar los nuevos aprendizajes, por las

malas influencias que ejercen sobre ellos sus compañeros ¡, por dificultades de adaptación, etc. Por dicho motivo, el acudir a clases de refuerzo por las tardes, es una medida de gran ayuda, aunque sean pocos, los que han disfrutado de ella:

“No, primero de la E.S.O. no lo repetí. Pase de curso porque por las tardes iba a clases de refuerzo y a clases de apoyo. Estas clases eran buenas para mí, me ayudaron mucho y gracias a esas clases yo noté que mejoré bastante y pude aprobar el curso” (Pelayo, 18 años)

“Mi primer año en segundo de la E.S.O., yo venía a clases por las tardes y la verdad que me ayudaron bastante en la asignatura de lengua, pero no tanto en matemáticas, en esas clases hacía los deberes pero luego el examen lo suspendía, pero cuando entré en diversificación ya no me ha hecho falta ir a las clases de apoyo” (Julio, 18 años)

“Pues que repetí dos veces tercero de la ESO, y volví a hacer tercero pero ya por diversificación y ya seguí en el programa de diversificación en cuarto también” (José, 20 años)

3.5.3. EXPERIENCIA DEL ALUMNADO EN EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Propuesta de entrada y razones de acceso al PDC

Una razón es clave y manifiesta en todos los alumnos que están o han estado en el PDC, sus dificultades escolares prolongadas a lo largo del tiempo. Todos ellos comparten como anteriormente se expuso un paso de repeticiones de curso, promociones con suspensas y acumulación de desfase curricular hasta que llega un momento que se les hace imposible superar sus dificultades y no

ven una salida viable más allá de poder acceder al PDC o a cualquier otro programa alternativo donde puedan estar mejor atendidos aunque ello les suponga salir de las vías ordinarias de la ESO.

En algunos de los casos la propuesta de acceso al PDC vino por parte del tutor, en otros por el orientador, y en otros, fue el propio alumnado quien se puso en contacto con el orientador para hacerle saber su necesidad y deseo de acceder al PDC:

“A mi aquí en el programa me metieron de chorra porque yo iba muy mal, y entonces mi tutora habló con los profesores por mi y les dijo que me aceptaran en diversificación, que no me podría sacar la ESO sin entrar en diversificación, porque estoy en diversificación y me cuesta....pues imagínate en la ESO, no podría” (Grup. Discusión 2º PDC)

“El orientador, fue quien me propuso mi entrada en diversificación” (Grup. Discusión 1º PDC)

“Lo de entrar a diversificación fue idea mía, yo hablé con mi tutor y con el orientador y les comenté si sería posible que yo pudiera entrar a diversificación, y ellos me dieron el visto bueno. Les pareció buena idea, es que yo veía que no podía con tercero de la ESO y que iba a pasar a cuarto de la ESO con algunas asignaturas suspensas y eso iba a ser demasiado para mi, también por mi edad que no podía despistarme y esto fueron los motivos de proponer yo mismo entrar a diversificación.” (Martín, 19 años)

Aceptación y valoración del PDC por parte de amigos y familiares

En relación a la aceptación y valoración del PDC por parte de las familias, parece que encontramos dos tendencias. Aquellas familias que si consideraron positivo desde el principio que sus hijos hicieran el programa, y aquellas otras que mostraron reticencias a que sus hijos fueran “sacados de la ESO” para hacer el PDC. A veces, los padres no entienden exactamente de qué se trata el programa y consideran que sus hijos estarían mejor en la ESO, pese a ser conscientes de las dificultades que se están encontrando en la etapa. En ocasiones, tanto padres como amigos creen, lo manifiesten o no, que es un programa “para tontos” lo que les lleva a concluir que su hijo/a no es tonto y que por lo tanto no le gustaría que cursase ese programa:

“Mis padres estaban de acuerdo en que yo hiciera diversificación, porque ellos veían que la E.S.O. era muy difícil para mí y no la iba aprobar, además mis padres ya conocían la metodología de trabajo de diversificación porque mi hermano ya había estado en este programa pero él no pudo titular, no aprobó diversificación” (Pelayo, 18 años)

“Mi madre al principio no quería porque mi novio está en el programa también, él está en cuarto y se creía que me quería meter yo para estar con él, y a parte que no quería porque decía que era para tontos también. Hablamos mi novio y yo con ella, y le dijimos que no era para tontos y con el orientador también hablamos, y entonces al final pues quiso meterme. Y le dijo el orientador que aquí iba a rendir más... etc” (Grup. Discusión, 1º PDC)

“Pues mi madre pensaba más o menos lo mismo que no quería, que quería que me sacara la ESO normal. Entonces habló con el orientador, y luego ya pues sí” (Grup. Discusión, 1º PDC)

Con el paso del tiempo, ese sector de padres que mostraba sentimientos de incertidumbre, miedo y desconfianza sobre el PDC, disipa sus dudas cuando entienden que el programa facilita a sus hijos el conseguir el título, aprenden más y finalmente el título que consiguen es el mismo que el que hubieran podido alcanzar en la ESO.

3.5.4. CURRÍCULUM Y METODOLOGÍA DEL PDC

El currículum del PDC es reconocido por todos los alumnos como más “fácil”. Suelen expresar que ahora, dentro del PDC “lo que dan es lo mismo que antes pero más fácil”, reducido a lo más básico y resumido. No dejan de reconocer que en ciertas materias o asignaturas sí que el currículum está bastante rebajado en relación a lo que se imparte en la ESO.

“Pues se nota un montón la diferencia de la ESO normal a la diversificación por ejemplo en las matemáticas, el inglés...bueno en matemáticas no tanto, por ejemplo lo que estoy dando ahora en inglés en 2º de diversificación, lo daba yo en primero o segundo de la ESO” (Grup. Discusión. 2º PDC)

“Sí, es más fácil aprobar diversificación que la E.S.O., todos los contenidos están más resumidos, solo estudias las cosas básicas” (Mohamed, 18 años)

Por otro lado, al hecho de que el currículum en el PDC se suaviza podemos añadir que el alumnado desde que está en el programa se esfuerza más y trabaja más a diario y eso también le facilita el poder asimilar los aprendizajes y desarrollar las competencias propuestas para la etapa. El alumnado es consciente de que el título “no se regala” y de que deben esforzarse y trabajar a diario para poder conseguir superar el programa. En cualquier caso, y aunque

son conscientes de ello, en ocasiones olvidan que deben esforzarse e implicarse, se “descuidan” y “confían” y finalmente no consiguen titular:

“Si se baja el nivel en diversificación. Pero yo tenía otro concepto de diversificación, era que aquí no estudiabas ná, pero aquí te dan el título pero si trabajas” (Grup. Discuión, 2º PDC)

“La verdad que en algunas cosas se veía más fácil en cuarto de diversificación (que en 4º de la ESO), pero en asignaturas como por ejemplo las matemáticas era más o menos igual que en la ESO, no te regalaban nada, había que trabajar para sacarlo” (Felipe, 19 años)

“Hombre, lo acepté (entrar en diversificación) porque era una oportunidad que me estaban ofreciendo, porque sabía que en diversificación las cosas no las ponen un poco más fáciles que en la ESO, aunque no te regalan las cosas como se cree la gente, pues me dije a mi misma “si toca esforzarme un poco más en bachillerato pues lo haré”” (Celina, 19 años)

En general y debido fundamentalmente al retraso curricular que presenta el alumnado, muestran dificultades para poder progresar en los aprendizajes. Estas dificultades se hacen más acusadas en el caso del ámbito científico y de inglés, aunque algún alumno también expresó tener dificultades con el ámbito lingüístico. El alumnado, ante la falta de conocimientos previos sumado a las dificultades que encuentra para seguir ciertos ámbitos o materias, pierde la esperanza de poder “reengancharse y actualizar los aprendizajes perdidos”. Su argumento lo basa en el hecho de que hay materias de las que llevan años descolgados, y consideran que en un curso o dos dentro del PDC no van a poder recuperarlas por muchos esfuerzos que inviertan:

“Pues lo que nos pasa con el ámbito científico-técnico es que no nos enteramos” (Grup. Discusión, 2º PDC)

“Si, y ahora en diversificación voy mejor, menos en matemáticas, pero es por lo que ha dicho la compañera, y es que yo matemáticas las llevo muy atrasadas. Si es que yo de matemáticas prácticamente no se nada” (Grup. Discusión, 2º PDC)

La metodología del PDC no es exactamente la misma para todos los ámbitos y materias del programa. Es cierto que existen unas coordenadas comunes que todos intentan tener en cuenta y que en unas materias y ámbitos se aplican más que en otros, como son: desarrollo de actividades prácticas, actividades vinculadas a la vida del alumno, globalizar contenidos siempre que sea posible, utilizar diferentes recursos metodológicos y no ceñirse exclusivamente al libro de texto, introducir las TICs, etc.

En la metodología que se sigue en el ámbito científico del primer curso del PDC, los alumnos han desenmascarado un problema. En primero, el ámbito científico se trabaja totalmente a través de la plataforma moodle. La profesora combina un poco de explicación teórica con la realización de actividades en la plataforma. Lo que ocurre es que el uso de la tecnología presenta ciertos riesgos en el momento de que el profesor controle a toda la clase puesto que cuando está atendiendo las dudas de algún alumno en el ordenador, pierde la visión y el control del resto de la clase. El alumnado está muy motivado a seguir el ámbito a través de esta plataforma, pero reconoce no aprender porque “hacen trampas” a la profesora. Es solo uno del grupo es que descubre las respuestas correctas y los demás suelen copiarse, con lo cual se ve muy mermado el esfuerzo y el aprendizaje. Por otro lado, al pasar al segundo curso del PDC no se continúa trabajando con la plataforma sino que se desarrolla una

metodología “más tradicional”, con lo cual, el alumnado presenta dificultades aún más profundas para poder superar el ámbito:

“Sí, salimos, bien el año pasado, en primero, en el ámbito científico-técnico. Bueno a mí me faltó una evaluación. Porque estábamos todos ahí en los ordenadores, y todo el mundo esperaba a que sacara una buena nota, y cuando sacaba una buena nota, pues los demás lo copiábamos. Casi siempre nos copiábamos, bueno siempre. Lo hacíamos una vez y cuando veíamos que estaban mal pues nos esperábamos a ver. Cada ejercicio lo podías repetir dos o tres veces, entonces nos esperábamos y cuando uno lo sacaba bien, pues decíamos venga este ha sacado buenas notas y lo copiábamos. En los exámenes igual, también nos copiábamos. Lo cogíamos, nos metíamos en Internet, y como te sale lo del aparato respiratorio y todo eso, pues abre la página de Internet y lo copias y ya está” (Grup. Discusión, 2º PDC)

El cambio metodológico dentro del ámbito científico entre el primer y el segundo curso del programa es apreciado por el alumnado, que reconoce tanto que en primero las clases eran más divertidas, como que los aprendizajes eran escasos. En el segundo curso del ámbito, la profesora desarrolla una metodología con un enfoque menos tecnológico y más tradicional que motiva menos al alumnado, pero con el que parecen aprender más. Esto nos lleva a plantear la necesidad de que el profesorado o bien fuera el mismo en ambos cursos del PDC, como ocurre en otros ámbitos, o estén más coordinados metodológicamente para que el alumnado no experimente un cambio tan drástico:

“Sí, sí que noté el cambio, con la profesora de primero tocábamos más los ordenadores y pienso que estábamos mejor con ella, porque las clases las hacía más divertidas, con la profesora de segundo de

científico las clases eran más aburridas. La verdad que eso era lo malo, que solo con los ordenadores no aprendíamos mucho. La profesora de primero explicaba muy poco, sin embargo con la de segundo, se aprendía más porque ella explicaba en la pizarra y nos exigía más. Teníamos que trabajar mucho más en el ámbito científico de segundo que con la profesora de ámbito de primero” (Alexis, 28 años)

“No me gustaban las maneras de la profesora de ámbito científico de primero. Ella no explicaba mucho, aunque sí que es verdad que sus clases eran divertidas porque siempre estábamos en los ordenadores pero creo que en realidad así no se aprende. Es mejor estar sentados y escribir, yo por lo menos en sus clases he echado de menos explicaciones de la asignatura” (Martín, 19 años)

Aunque en el PDC se siguen presentando dificultades para asimilar ciertos ámbitos o materias, todo el alumnado reconoce que en el PDC aprende más y es más fácil por varias razones. No solo porque se rebajan los contenidos, sino también, porque se agrupan las materias en ámbitos, el profesorado está más atento a sus dificultades y progresos y son menos alumnos por aula, lo que también facilita el control del grupo y evita que se dispersen:

“En diversificación hay menos asignaturas, vas menos agobiado con las materias, también diversificación es más fácil que la ESO normal, los profesores de diversificación están más pendientes de los alumnos porque aquí en diversificación somos menos alumnos” (Alexis, 18 años)

“Si, si que pensaba que diversificación era más fácil que la E.S.O., pero al final te das cuenta de que todo es igual, si es verdad que en diversificación se dan menos contenidos, lo tienes todo mas resumido,

somos menos gente en el aula y se puede trabajar mejor, pero a la hora de estudiar es igual que en la ESO” (Martín, 19 años)

“Diversificación es más fácil, lógicamente porque los contenidos están más comprimidos y los profesores te ayudan más, están más pendientes de ti, porque en diversificación somos menos” (Alfredo, 18 años)

El correcto aprovechamiento y seguimiento del PDC, requiere la implicación del alumno: realización de tareas escolares, participación en clase, realización de deberes, etc. Los alumnos tienen conciencia de que deben llevar las tareas al día, aunque como manifestaba el profesorado y ellos mismos llegan a reconocer, a veces no se implican demasiado, no realicen los deberes y no estudien lo suficiente:

“Pues que en tercero se hacían más deberes, se trabajaba más. Bueno se trabajaba menos, pero aquí (en el programa) se tienen que hacer más deberes, más diarios, y trabajar más diario. El año pasado no hacía tantos deberes, y hay menos exámenes también” (Grup. Discusión, 1º PDC)

“No tengo ganas de trabajar, así que va pasando los días y el tiempo sin hacer nada y después vienen los arrepentimientos y digo “si hubiera trabajado este día o si hubiera trabajado más pues no hubiera suspendido, o hubiera sacado más nota en este examen”” (Alexis, 18 años)

El menor número de alumnos por aula es un factor positivo destacado por todos los alumnos, que también fue resaltado por el profesorado. Entienden que al ser menos alumnos en el aula el profesorado les presta más atención y

ayuda, y además tienen menos posibilidades de dispersarse o alborotarse en clase:

“Claro que se notan diferencias en la formas de trabajo de la E.S.O. con diversificación, en la E.S.O. somos muchos alumnos y los profesores pasan más de nosotros, te tienes que buscar tu las cosas. Sin embargo en diversificación, los profesores están más atentos a los alumnos, están más encima nuestra porque también somos menos alumnos en clase y esto facilita su trabajo. Pueden tener una atención más personalizada sobre el alumno” (Pelayo, 18 años)

El menor número de alumnos por aula, también facilita que los alumnos se animen a preguntar sus dudas al profesor, porque el contexto es propicio para ello. A este respecto, al resolver dudas de todos los compañeros, se contribuye a que al final todo se queda más claro, y a fuera de repeticiones y clarificaciones el alumnado termina asimilando mejor los contenidos.

El enfoque práctico del programa y concretamente el ámbito práctico introducen al alumno en lo que ofrecen al alumnado un acercamiento al ámbito laboral que despierta la motivación de muchos estudiantes a seguir formándose en un Ciclo formativo para conseguir un oficio después de terminar el PDC:

“Destacaría el temario que había en los libros y el aula taller porque en estas clases he aprendido muchas cosas, de hecho, las clases en el aula taller me han motivado a seguir estudiando y entra un ciclo formativo para aprender un oficio. Además, como yo no sabía lo que iba hacer después de terminar diversificación, pues gracias al aula taller hizo que me decidiera a seguir estudiando en un ciclo formativo” (Julio, 18 años)

La evaluación en PDC también cambia de enfoque con respecto a la ESO. La evaluación es más sensible a los puntos de partida de cada alumno y no se centra exclusivamente en el examen donde se lo juegan todo a sabe o no sabe los contenidos. Se trata de premiar el esfuerzo y de reconocer los avances que realiza el alumnado:

“He notado diferencia entre la ESO y diversificación en la dificultad y en el tema de hacer exámenes. En la ESO hacíamos muchos exámenes. Teníamos muchos exámenes” (Grup. Discusión, 2º PDC)

Finalmente y en relación a los resultados que produce ese nuevo enfoque curricular y metodológico, es unánimemente reconocido por todos los alumnos, que a través del PDC han aprendido más que en toda su etapa previa, por todos factores que ya hemos expuesto:

“Lo que destacaría en diversificación como bueno son los conocimientos que me han enseñado, puedo decir que he aprendido más cosas en diversificación que cuando estaba en la ESO” (Pelayo, 18 años)

“Sí, en diversificación he aprendido mucho más que en la ESO, porque todas las dudas que tenía en la ESO., aquí en diversificación me las han explicado, por lo que te he dicho antes, porque en diversificación los profesores tienen una atención más individualizada sobre el alumno y te pueden explicar las dudas mucho mejor” (Martín, 19 años)

3.5.5. RELACIÓN CON COMPAÑEROS Y PROFESORES: CLIMA DE AULA DEL PDC

Un puerto fuerte del PDC que ha sido puesto de manifiesto tanto en nuestra investigación como en otras (citas) ha sido el buen clima de aula que se genera dentro de estos grupos. Se entablan buenas relaciones tanto entre los alumnos, como entre alumnos y profesores. Se genera en las clases un clima que casi roza lo familiar:

“La verdad que con el grupo de clase de diversificación me fue bastante bien, los compañeros de diversificación me acogieron muy bien, me gusto mucho el ambiente que había en la clase, estaba mejor con el grupo de diversificación que con mi grupo de cuarto de la ESO” (Mohamed, 18 años)

Destacan especialmente dentro del programa el trato cercano y de ayuda que les ofrecen los profesores, y que establece entre los alumnos:

“Lo que más me ha gustado de diversificación es que en clase éramos menos alumnos y así se podía trabajar mejor, también que todos los compañeros nos conocíamos y teníamos muy buen ambiente dentro del aula y sentía que los profesores se preocupaban mas de nosotros” (Alexis, 18 años)

“La relación con mis compañeros de diversificación fue muy buena, me llevaba muy bien con todos, la verdad que éramos un buen grupo. no había ningún tipo de conflicto en clase, lo único que éramos un grupo que hablábamos mucho pero nada más, ni peleas ni nada de eso” (Martín, 19 años)

3.5.6. VALORACIÓN DEL PROFESORADO DEL PDC

El alumnado en su totalidad muestra está muy contento con su profesorado del PDC. Reconoce que es un profesorado cercano, que se preocupan por ellos, por sus vidas no solo dentro del aula sino también por lo que acontece fuera:

“A mí me gusta mucho el profesor del ámbito lingüístico, porque está más con nosotros, habla más de las cosas nuestras, de nuestros hobbies, es el que más se enrolla con nosotros” (Grup. Discusión, 2º PDC)

“Sí, los profesores de diversificación me apoyan más y ponen más interés. Están más encima de nosotros. Al ser también menos en clase pues también están menos encima” (Grup. Discusión, 2º PDC)

“A mí el profesor que más me gustaba es el del ámbito linguistico-social, porque además de ser un buen profesor, se interesaba mucho por la vida de los alumnos, siempre preguntaba si teníamos algún problema fuera del instituto, también nos apoyaba y animaba en todo, era un profesor muy cercano a nosotros, estaba siempre muy pendiente de los alumnos” (Alexis, 18 años)

El alumnado aprecia una notable diferencia entre el profesorado de la ESO y el de PDC. Destacan que es un profesorado que explica bien. Los profesores que les gustan menos, suelen ser aquellos que muestran cambios de humor sin razón justificada, que no explican bien o de las materias en la que tienen más dificultad para seguirlas:

“Que a mí me gustan todos los profesores, los de diversificación, sí. Sí porque saben explicar, saben...saben cómo atendernos y todo eso, y por

eso me gustan, y son enrollados y todo eso, y con la de inglés yo con la de inglés no tengo ningún problema” (Grup. Discusión, 1º PDC)

“Sí, más o menos, porque sería más o menos más fácil, mejor. A mi los profesores me gustan mas o menos todos, todos bien, menos algunos que se les va la olla de vez en cuando” (Grup. Discusión, 1º PDC)

“Los profesores de diversificación eran muy buenos, a mi me gustaban más los profesores de diversificación que los profesores de la E.S.O. Los profesores de diversificación están más encima y se preocupan más de los alumnos, te ayudan a entender las cosas mejor, yo he sentido que en diversificación, los profesores me han prestado una atención más personal” (Mohamed, 18 años)

Se sugirió al alumnado que si tuvieran la posibilidad de sustituir a alguno de sus profesores del PDC por otro que a quién cambiarían, y prácticamente todos, respondieron que no cambiarían a ninguno. Los que proponían cambiar alguno, era más bien porque no se adaptaba bien a la relación con el alumnado, y sus cambios de humor o seriedad, no era del agrado del alumnado. También se les interrogó por el profesor que más les gustaba y fue destacado el profesor de ámbito lingüístico y social, que además es tutor del grupo de segundo. Destacan de él su trato cercano, su paciencia, su comprensión en explicar y reiterar lo explicado, su interés por el bienestar de los alumnos, etc:

“Yo no cambiaría a ninguno de mis profesores” (Grup. Discusión, 2º PDC)

“Todos los profesores de diversificación se han portado bien conmigo, todos me han caído muy bien” (Martín, 19 años)

“Los profesores son como tus colegas, son más cercanos, te ayudan más” (Alejandro, 20 años)

“A mi me caen todos bien menos....la de música también me cae bien pero a veces pues es muy estúpida y muy desaboría, a veces, sin tener que serlo. Pero a mi me caen todos bien” (Grup. Discusión, 1º PDC)

“El profesor que más me ha gustado en diversificación es el de sociolingüístico, era un buen profesor, nos enseñaba un montón, explicaba las cosas muy bien y hasta que no las entendíamos no paraba” (Pelayo, 18 años)

“Claro que se notan diferencias en la formas de trabajo de la ESO. con diversificación, en la ESO. somos muchos alumnos y los profesores pasan más de nosotros, te tienes que buscar tu las cosas, sin embargo en diversificación, los profesores están más atentos a los alumnos, están más encima nuestra porque también somos menos alumnos en clase y esto facilita su trabajo, pueden tener una atención más personalizada sobre el alumno” (Pelayo, 18 años)

“Siempre hay algún maestro que sí se toma interés en ti, aunque la mayoría pasan. Por ejemplo la profesora de matemáticas y Pablo el de educación física se han preocupado mucho por mí. Pablo a mí y todo el que haya dado clase en este centro te puede decir como es y lo mucho que se preocupa por nosotros. Era aparte de profesor un amigo. Era un amigo. El te hablaba como si fueras una persona no como si fueras un alumno, te trataba bien, te daba consejos, bromeaba. Era el mejor profesor que ha tenido este instituto aquí” (Alejandro, 20 años)

3.5.7. RESULTADOS DEL PDC

De los relatos de alumnos que ya en los apartados anteriores hemos ido presentando se desprende con bastante claridad que el PDC produce resultados muy positivos en los alumnos. A través del PDC consiguen aprender más y mejor, se incrementa su motivación para seguir estudiando:

“Sí, claro que es más fácil, además de que te quitan contenidos, las cosas que explican los profesores, lo hacen muy lentamente y ya solo con eso, para mí era más sencillo, porque así lo entendía todo mucho mejor” (José, 20 años)

“Las actividades en diversificación eran más fáciles, además los profesores siempre están pendientes y muy encima de nosotros, te explican las cosas mil veces y te enteras mucho mejor de todo, se puede decir que aprendí mucho más en diversificación que en la ESO” (Mohamed, 18 años)

Los alumnos llegan al PDC con un autoconcepto académico bastante debilitado, y a través del programa se vuelven a motivar y consideran que “si pueden sacarlo con esfuerzo”. Por ello, reconocen esforzarse más que en la ESO:

“Sí se baja el nivel en diversificación. Pero yo tenía otro concepto de diversificación, era que aquí no estudiabas ná, pero aquí te dan el título pero si trabajas. si, yo ahora en diversificación me estoy esforzando bastante más que en la ESO” (Grup. Discusión, 2º PDC)

“Yo lo que pasa es que también he mejorado bastante en los estudios, porque antes también pasaba bastante, nunca hacía los deberes...y

pasaba más. Ahora sin embargo, me esfuerzo más, desde que estoy en diversificación” (Grup. Discusión, 2º PDC)

Se reenganchan a las tareas escolares y hacen un esfuerzo mayor por seguir el programa, asistir y hacer las tareas de casa:

“Sí, ahora desde que estoy en diversificación he cambiado y trabajo bastante más, y esto además es más fácil. Pero ahora no me gusta mucho salir a la calle, si tengo deberes los hago antes de salir, me he centrado” (Grup. Discusión, 2º PDC)

“Sí me motivé mucho más en diversificación. En la ESO no estudiaba nada, pero cuando entré en diversificación me puse las pilas y comencé a trabajar porque quería sacar esto” (Alexis, 18 años)

“Sí, en mi etapa de la ESO me esforzaba mucho menos porque no estaba motivado ya que algunas cosas no sabía hacerlas, sin embargo en diversificación como lo veía más fácil me sentía más motivado y por lo tanto me esforzaba más” (Mohamed, 18 años)

Aprenden a planificarse mejor, pero aún así se debería refozar dentro del PDC la acción tutorial, y el seguimiento de los alumnos. El profesorado reconocía que los alumnos carecen de estrategias de aprendizaje, y eso debe corregirse para ayudarles a estudiar y a organizarse y facilitarlas las estrategias:

“Sí, cuando entré en diversificación empecé a esforzarme bastante, hacia mis tareas diariamente y cuando tenía un examen me ponía a estudiar cuatro o cinco días antes, sin embargo en la E.S.O., no hacía mucho menos, solo me ponía hacer cosas cuando tenía ganas, que eran pocos días. Pero porque cuando entre en diversificación me pusieron un

plan para estudiar mejor, me ayudaron a planificarme mejor las cosas que tenía que estudiar” (Julio, 18 años)

A través del PDC mejoran mucho en relación a su conducta en clase. Ellos mismos son capaces de reconocer esos cambios y aprecian claramente la diferencias cuando en determinadas materias se unen a sus grupos de referencia de la ESO. Siendo la integración con los alumnos de la ESO buena, y no existiendo problemas de rechazo o estigmatización, son los propios alumnos de PDC los que prefieren estar solos porque al volver a los grupos de la ESO, su conducta es un poco caótica:

“No, yo no me sentía rechazado cuando estaba con los alumnos de la ESO, pero si nos sentíamos diferentes, por ejemplo cuando nos juntábamos con el grupo de la E.S.O., nuestro grupo de diversificación estábamos más callados, y sin embargo el grupo de la E.S.O., estaban más revolucionados, ellos no paraban, entonces esa situación a nosotros nos despistaba mucho, y que pasaba, que todo esto también nos influía a nosotros cuando después teníamos que ir a clase nuestro grupo de diversificación solo, nos revolucionaban a nosotros también” (Julio, 18 años)

3.5.8. VALORACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PDC

Hay un acuerdo unánime entre el alumnado en reconocer que en la ESO, hubieran tenido muy difícil el titular, y una gran mayoría afirma con total seguridad que de haber permanecido en la ESO su fracaso hubiera sido rotundo. Las valoraciones del alumnado en relación al programa son todas muy positivas. Todos destacan las facilidades que el programa les ha dado, el trato de sus profesores, y especialmente que les ofrece la oportunidad de conseguir el título y seguir formándose:

“En diversificación todo te lo hacen más fácil, el temario está muy resumido, yo creo que si hubiera seguido en la E.S.O., me hubiera costado mucho mas sacarme el titulo, e incluso pienso que seguramente no hubiera titulado” (Celina, 19 años)

“Sí me he sentido muy bien en diversificación, han sido los mejores años que he pasado en el instituto, además tengo muy buenos recuerdos tanto de mis compañeros como de mis profesores. pues que está todo muy bien, tanto el instituto como el programa de diversificación, y que ha sido un acierto crear este programa porque ayuda mucho a la gente que tiene dificultad para estudiar y es una oportunidad para poder sacar el título, yo si no hubiera sido por diversificación seguramente hubiera fracasado en los estudios” (Alexis, 18 años)

“Pues que es un programa muy bueno porque te ayudan mucho, te enseñan a estudiar, a organizarte, la verdad que mi experiencia en diversificación ha sido muy positiva y lo más importante es que te ofrecen la oportunidad para sacar el titulo” (Mohamed, 19 años)

Al llegar al PDC y conocer las condiciones de trabajo que tienen y empezar a cambiar sus pensamientos de fracaso “yo no valgo para estudiar” y sustituirlos por “yo creo que puedo sacarlo”, es un factor clave en la implicación y el esfuerzo que hace el alumnado para superar el programa:

“Yo me esforzaba mucho y hacia todo lo que me mandaban los profesores de la E.S.O., pero cuando llegaba la época de exámenes veía que no podía sacarlos y la verdad que esto me desmotivaba, entonces cuando entre en diversificación me veía que era un curso más fácil para mí y eso hizo que yo me animara porque veía que diversificación si podía aprobarlo, así que me esforcé mucho más hasta que conseguí sacar lo

que yo quería, sacarme el título. Pues la diversificación para mí ha sido un programa bastante bueno, ha sido una experiencia muy positiva porque me ha ayudado a sacarme un título que es lo que yo quería y además me ha permitido seguir estudiando y hacer el ciclo que a mí me gusta. Mi valoración sobre diversificación es un diez, entrar en el programa de diversificación me ha permitido sacarme el título que un hecho era muy importante para mí y además he podido seguir estudiando” (Pelayo, 18 años)

“El programa de diversificación me ha ayudado mucho, este programa meceré mucho la pena. Yo no quitaría este programa, a mi diversificación me ha ayudado bastante y pienso que también ayuda a bastante gente que está más floja en los estudios, este programa nos da la oportunidad de tener un título” (Julio, 18 años)

“Si no hubiera entrado en diversificación me hubiera costado muchísimo salir de la ESO, por lo que hubiera fracasado probablemente” (Elisa, 18 años)

Propuestas de Mejora

La mayoría del alumnado está tan satisfecho con el programa, que aún teniendo la opción de cambiar cosas del mismo, lo dejarían tal cual está. Sin embargo, algunos alumnos si han apuntado algunas ideas, que según su opinión, contribuirían a mejorar el PDC:

“No, yo no cambiaría nada de diversificación, yo lo dejaría todo igual, a mi me ha gustado así, tal y como está” (Pelayo, 18 años)

“La verdad que yo el programa lo veo muy bien como está, así que no cambiaría nada, lo dejaría así” (Martín, 19 años)

Una mejora que se ha apuntado anteriormente, está en relación al beneficio que supone para el alumno el que un mismo profesor se ocupe de impartir los ámbitos a lo largo de los dos cursos del programa, para favorecer la coherencia del ámbito y el seguimiento de los progresos del alumnado:

“A mi me hubiera gustado que la profesora que nos da, ahora en segundo de científico, también nos hubiese dado en primero, porque así ella sabría nuestros conocimientos del año anterior” (Grup. Discusión, 2º PDC)

“Sí, hubiese sido mucho mejor que los dos años de diversificación los hubiera dado la misma profesora porque cuando te adaptas a una y luego viene la otra te vuelves un poco loco, es más, las dos profesoras, son profesoras muy diferentes” (Alexis, 18 años)

Como la mayoría suelen tener problemas para superar el ámbito científico, consideran que sería oportuno el establecer clases de refuerzo o apoyo por las tardes para ayudarles a hacer las tareas y superar sus dificultades:

“Quizás sea bueno tener clases de apoyo por la tarde, sobre todo para que nos ayude con el ámbito científico técnico” (Grup. Discusión, 2º PDC)

“La verdad que hay gente que le cuesta mucho, yo creo que a muchos de mis compañeros le deberían poner clases particulares, porque en realidad, les cuesta entender las cosas” (Alfredo, 18 años)

Otro aspecto a mejorar del PDC puesto de manifiesto por parte de los alumnos, es la necesidad de separarse completamente de los grupos de la ESO. Como ya se expuso en el capítulo dos, los alumnos del PDC, por otorgarle al programa un carácter más inclusivo, comparten ciertas materias con el alumnado de la ESO. Sin embargo, el alumnado considera que sería mejor para ellos el estar totalmente separados, y no por problemas de integración, que al parecen están bien integrados, sino por el hecho de que al unirse a los grupos ordinarios de referencia “rompen la rutina y hábitos de trabajo” que dentro del PDC han desarrollado:

“Cuando estamos con todos los otros, juntos con los de la ESO, no es lo mismo, se monta mucho jaleo y estamos todos apelotonados en la clase...” (Grup. Discusión, 2º PDC)

“Cuando nos juntamos con los de la ESO, los otros la lían, la lían, ...cuando nos juntamos con los de la ESO la lían que no veas en la clase, todo el mundo chillando, todo el mundo de pie. la verdad es que cuando vamos para allá te vuelven loca. Estas acostumbrada aquí y cuando vas para allá te ponen loca” (Grup. Discusión, 1º PDC)

“Yo quitaría las clases comunes con el grupo de la ESO, que nos junten con los de la ESO no nos beneficia en nada, fíjate que todas las asignaturas que tuve comunes con ellos, las suspendí todas, cuando nos juntan con ellos (grupo de la ESO), nosotros, el grupo de diversificación nos perdemos, eso es lo que yo quitaría para mejorar el programa, pero por todo lo demás, lo dejaría como esta, porque está muy bien” (José, 20 años)

3.5.9. ASPIRACIONES DE FUTURO Y AFRONTAMIENTO DE ESTUDIOS ULTERIORES TRAS LA EXPERIENCIA EN EL PDC

Del alumnado protagonista de las historias de vida, podemos decir que tras superar con éxito el PDC, todos continuaron estudiando. Para la mayoría, su formación postobligatoria se centró en ciclos formativos de formación profesional de grado medio, en las especialidades de soldadura, mecanizados, carrocería, hostelería, etc. siguiendo tan solo dos de ellos bachillerato. Los que se decantaron por hacer bachillerato, mencionaban tener algunas complicaciones, porque les resultaba difícil y abrupto el salto del PDC al bachillerato. Hay que tener en cuenta que mientras una es una etapa obligatoria y básica, la otra es postobligatoria y con carácter preparatoria para la universidad. Además de cómo ya mencionábamos, de que en el PDC se reducen los contenidos a su nivel más básico e imprescindible.

Tras su paso por el PDC, parece que el alumnado se motiva a estudiar, y vuelve a “reengancharse” al sistema educativo, un sistema, en el que rozaron el fracaso y del que reconocen que el PDC los rescató:

“Estoy muy contento con mi ciclo, además lo llevo bien de momento. La verdad que si valoro más lo que es estudiar, de hecho los exámenes que estoy haciendo en el grado los llevo bien, diversificación me ha hecho ser mejor estudiante y valorar más los estudio” (Pelayo, 18 años)

“Pues que no hubiera sacado el título y seguramente hubiera fracasado en los estudios y estaría trabajando en lo que fuera, así que entrar en diversificación me ha permitido sacarme el título y poder seguir estudiando, ahora estoy haciendo el ciclo formativo de mecanizados y la verdad que lo llevo bastante bien y estoy muy contento y muy motivado” (Martín, 19 años)

En un principio la aspiración a corto plazo de los alumnos de las historias de vida, se refería a su idea de finalizar los estudios que estaban desarrollando:

“Pues en primer lugar terminar el grado medio que estoy haciendo y luego ya veremos lo que pasa” (Mohamed, 18 años)

“No se. Porque me han dicho que artes es bastante difícil y ahora mismo estoy con lo de hostelería y estoy centrada en esto” (Elisa, 18 años)

Algunos de ellos manifiestan tener la intención de trabajar cuando finalicen su actual formación, pero también hay algunos que tienen intención de seguir formándose o bien en grados superiores de Formación Profesional o haciendo Bachillerato:

“Yo estoy en un ciclo de chapa y pintura. Y después quiero trabajar” (Isaac, 18 años)

“Sí, pienso seguir estudiando. Es posible que haga algún grado superior” (Felipe, 19 años)

“Si, claro, sé que es importante tener estudios, por eso voy a sacar lo que estoy haciendo ahora y estoy pensando en hacer Bachillerato, aunque no creo” (Alfredo, 18 años)

El alumnado que participo en los grupos de discusión, en aquel momento de ser entrevistados, aún estaban cursando el PDC. Por lo tanto, algunos estaban dudosos de si conseguirían el título o no, pero aún así expresaban, en la mayoría de los casos, su intención de continuar sus estudios en formación profesional:

“To voy a intentar sacarme la eso y si veo que no puedo, pues también intentaré meterme en soldadura. Pero voy a intentar sacármela y a ver si me puedo meter en la policía nacional, porque te piden la ESO, y si no, pues haré soldadura” (Grup. Discusión, 1º PDC)

“Yo el título me lo voy a sacar si o si. Y luego me gustaría hacer un grado medio de auxiliar de farmacéutica” (Grup. Discusión, 1º PDC)

“Si no me saco el titulo haré lo de la prueba de acceso, y si tengo título pues haré también un ciclo formativo de soldadura” (Grup. Discusión, 2º PDC)

“Yo quiero sacarme la ESO, y si me la saco pues hacer el grado medio. Pero de todas formas voy a hacer el grado medio tanto si me la saco como si no me la saco. Voy a hacer chapa y pintura o soldadura, el grado medio” (Grup. Discusión, 2º PDC)

“Yo voy a intentar sacarme mi título y si no, pues haré una prueba de acceso para intentar estudiar un ciclo formativo, de auxiliar de enfermería” (Grup. Discusión, 2º PDC)

Como se puede apreciar, la mayoría piensa continuar sus estudios a través de formación profesional; si consiguen el título, mediante acceso directo, y si no lo consiguen, mediante prueba de acceso. También existe una minoría que manifiesta que dejarán de estudiar e intentarán buscar un empleo.

4. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (OBSERVACIONES DE AULA)

Con la inclusión de las observaciones como técnica de recogida de datos en el marco de esta investigación se ha asegurado la triangulación de los mismos; además de haber supuesto una forma más para recabar información oportuna aproximándonos en mayor medida al objeto de estudio de este trabajo. Tal y como defendían Murillo et al. (2011) al resaltar que la incursión dentro de los centros y las aulas es la única forma de conocer lo que ocurre dentro de ellas. En esta misma línea, Jeffrey (2001) también utiliza la metodología observacional y las notas de campo como medio para llegar a conocer lo que acontece en los centros escolares y aulas.

Para este trabajo se han realizado un total de cuarenta y cuatro sesiones de observación, distribuidas de la siguiente forma:

- 15 observaciones en el ámbito científico-tecnológico
- 16 observaciones en el ámbito lingüístico y social
- 9 observaciones en el ámbito práctico
- 2 observaciones de materias: educación física y seguimiento de tareas
- 2 observaciones de educación plástica y visual

Además de las observaciones de aula, también se tuvo la oportunidad de observar algunas de las sesiones semanales de coordinación de los tutores y una reunión entre la profesora técnica de servicios a la comunidad y los gestores del plan municipal de absentismo.

Como ya advertimos en el capítulo de metodología no fue posible ni observar en otras asignaturas ni tampoco realizar grabaciones de video debido a las reticencias mostradas por parte del profesorado.

En cuanto al análisis del contenido de las sesiones de observación, éste se realizará teniendo en cuenta los bloques de contenido recogidos en el protocolo de observación utilizado*. Fundamentalmente se basarán en las partes de las que se compone el desarrollo de una sesión de clase: inicio de la sesión- desarrollo de la sesión- cierre de la sesión. La presentación del análisis se hará diferenciando las observaciones en cuanto al ámbito e interpretando las actuaciones de aula teniendo como referente el modelo propuesto de buenas prácticas.

4.1. ÁMBITO CIENTÍFICO. PRIMER CURSO

La metodología de trabajo seguida por la profesora que imparte este ámbito en su primer curso del programa es poco tradicional, apoyándose en las nuevas tecnologías como base para el aprendizaje de su alumnado. La docente utiliza Moodle como plataforma virtual de enseñanza, donde ha creado un extenso banco de actividades a través del programa Hot Potatoes.

Para el trabajo de los contenidos, el alumnado se encuentra de alta en dicha plataforma y posee una cuenta de acceso donde se van archivando todas y cada una de las actividades que va realizando así como las puntuaciones obtenidas en las mismas dadas por el propio sistema informático utilizado. Es importante señalar que la supervisión realizada por la profesora del registro de trabajo de cada alumno es continua, informando al mismo de sus progresos y avances. Junto a esta estrategia metodológica, la profesora también utiliza el libro de texto y la realización, por parte del alumnado, de actividades fuera de la

plataforma digital, con lo que evita la monotonía en el aula presentando al alumnado distintas formas de trabajo. Dicha diversidad metodológica también es contemplada para realizar la evaluación de los aprendizajes del alumnado, ya que ésta se realiza ponderando tanto las tareas realizadas en la plataforma digital como aquellas otras fuera de la misma, sin olvidar la prueba de examen que también se llevará a cabo.

Siguiendo con aspectos metodológicos de aula en el marco de este ámbito y para el primer curso del mismo, cabe señalar que la profesora intenta continuamente conectar los nuevos contenidos incorporados con aspectos cotidianos de la vida de los alumnos con el principal objetivo de aumentar la utilidad de dichos contenidos en sus realidades, consiguiendo así elevar la motivación del alumnado. En este sentido, se incluye un fragmento de una nota de observación que ilustra lo dicho al respecto:

La profesora les indica que deben aprender el contenido porque son cosas que les sirven para su propia vida además de para aprobar; son cosas útiles para la vida cotidiana; puesto que hablan de alimentos, de los tipos de productos, de sus características nutricionales como proteínas, vitaminas.... (1º, científico-tecnológico, 15-05-08).

Haciendo referencia a otras cuestiones que creemos también tienen que ver con el éxito o fracaso del programa y, en definitiva, con el logro de los aprendizajes del alumnado en el marco del mismo, nos encontramos con la propia opinión del profesorado sobre el funcionamiento del programa en su conjunto. En concreto, la profesora de este curso muestra sus quejas acerca de la falta de tiempo para cubrir el curriculum tan ambicioso que presenta el programa, indicando que: “Es una pena que no tengamos más tiempo para trabajar los temas porque ellos necesitan más tiempo. Si los chicos no saben restar, ¿cómo pretenden que demos resoluciones en el plano?”

4.2. ÁMBITO CIENTÍFICO. SEGUNDO CURSO

La profesora que imparte el segundo curso del programa en su ámbito científico-tecnológico opta por una metodología variada y diversa en actividades y recursos. En esta línea, se destaca el siguiente fragmento de una observación donde se justifica la metodología seguida por la docente:

(...) me comenta que no le gusta abusar de la tecnología y que lo que suele hacer en su clase es combinar diversas cosas, y mezcla sus explicaciones teóricas con powerpoint o recursos de internet -como canciones o juegos-, pero que prefiere no usar siempre el ordenador porque a veces eso les hace distraerse (2º, científico-tecnológico, 11-11-08).

En este sentido, se aprecia una coherencia entre lo que la profesora manifiesta hacer y lo que hace. La profesora integra sus explicaciones a nivel más teórico con la realización de actividades y tareas por parte del alumnado, respondiendo a esa variedad de formas de trabajo en el aula resaltadas anteriormente y que pone en práctica la docente:

En esta segunda hora y después de la explicación teórica, los chicos se ponen a trabajar en los ejercicios de la tabla periódica. M.J., se va pasando por las mesas de los chicos para supervisar el trabajo y resolver sus dudas así como corregir las actividades que tienen hechas (2º, científico-tecnológico, 11-11-08).

Como se puede observar, el proceso de enseñanza-aprendizaje responde a un modelo de relación docente-alumno caracterizado por la interacción constante promovida por la profesora y donde se insertan las distintas actuaciones realizadas por la misma: explicación, supervisión, evaluación, resoluciones, etc.

La profesora siempre combina explicaciones teóricas con el desarrollo de actividades prácticas por parte del alumno. Además, para evitar la monotonía, de los tres días de clase de ámbito, un día se desarrolla en la clase propia del ámbito, otro en el aula de informática y otro en el laboratorio. No se trata sencillamente de un cambio de espacio físico, sino de un cambio de actividades dentro del propio ámbito, ya que en cada uno de estos espacios desarrollan un determinado tipo de actividad. En el aula del ámbito se desarrollan las explicaciones de carácter más teórico, en el aula de informática es el alumnado el que de forma autónoma realiza pequeños trabajos de investigación y en el laboratorio se presentan experimentos para que el alumnado comprenda más fácilmente cuestiones tratadas a nivel teórico. Vamos a presentar un relato de uno de estos experimentos realizados en el laboratorio:

“La profesora comienza la clase preguntando ¿quién se ha traído la lata?

Una alumna responde; “tú maestra”

La profesora les replica: “ay ay ay, hay que ver, para una cosa que os pido, y se os olvida”, continúa preguntándoles ¿habéis traído la autorización? ¿Habéis estudiado este fin de semana? Recuerdo que el viernes teníamos lo de las ecuaciones y estoy esperando....

Coge una probeta y dice, voy a meter este huevo cocido aquí, ¿creéis que podrá entrar?

Un alumno responde: “si maestra seguro que se puede, si tú dices que sí, seguro que es que sí”

La profesora sigue diciendo: “vamos a intentar meter este huevo aquí. Está cocido y pelado---para eso voy a meter una cerilla encendida dentro, y esto va a liar un pestazo.....

Los alumnos responden: “no pasa nada, si es por una buena causa” otro chico dice: “maestra ten cuidado a ver si eso revienta”.

La profesora continúa explicando: “es efecto del a presión atmosférica lo que vamos a ver ahora. La presión de dentro del bote se reduce y la presión de fuera empuja al huevo hacia adentro. La presión actúa en muchas cosas, por ejemplo, en las ventosas de las cocinas.... La profesora continúa con sus preguntas y explicaciones, y les vuelve a interrogar: “¿Cuándo esté el huevo dentro cómo lo sacaríamos? Cuando esté dentro, le soplaríamos y saldría. Todos están alrededor del experimento, atentos y en silencio”. “¿qué mas efectos de la presión atmosférica podemos ver? (2º, científico-tecnológico, 16-02-2009)

Como se puede apreciar en el fragmento presentado, la profesora en todo momento incita al alumnado a buscar la justificación de lo que están haciendo y viendo en el experimento; les hace razones. Procura que el alumno reflexiones y conecte la teoría sobre la presión atmosférica trabajada en otras sesiones con lo que están observando en el experimento. Por otro lado, en la mayoría de sus explicaciones intenta conectar la ciencia con lo que ocurre en su día a día cotidiano, con el objeto de acercar la ciencia a sus vidas y evitar que piensen que es algo demasiado abstracto. Mostramos ahora un ejemplo en este sentido:

M. J. continúa diciendo....”vamos a coagular proteínas”, cuando freímos un huevo, lo que ocurre es que coagulamos proteínas. (2º, científico-tecnológico, 16-02-2009

Por otra parte y en lo referente a la forma en la que se inicia la sesión o el nuevo tema a introducir al alumnado, la profesora también presenta una buena práctica docente al realizar una clara conexión con tareas, sesiones o clases tratadas el día anterior:

En esta mañana M. J., comienza tema nuevo: es el tema 6 y se titula “ENERGÍA Y FUNCIONES” la profesora comienza recordando el último día de clase cuando introdujo el tema (2º, científico-tecnológico, 05-05-08).

Para asegurarse que el alumnado ha comprendido la explicación y antes de pasar a un tema o concepto nuevo, la profesora siempre se preocupa de hacer preguntas del tipo ¿Lo habéis entendido?, ¿se ha quedado claro? Vamos a mostrar un ejemplo de este tipo de actuación:

La equivalencia es la que sigue: 1 milímetro de mercurio es igual a 1,33 milibares y les hace la siguiente regla de tres:

Si 1 mmhg = 1.33

152 mmhg= x

M. J. vuelve a preguntarles ¿tenéis dudas den la proporción? Y sigue diciéndoles respondedme no, por favor.

¿Se ha quedado claro? (2º, científico-tecnológico, 10-02-2009)

4.3. ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL

El profesor del ámbito lingüístico y social ha sido destacado como uno de los “mejores profesores” por el alumnado protagonista de las historias de vida realizadas en esta investigación.

Si atendemos a cuestiones metodológicas que se desarrollan en este ámbito, podemos resaltar que realmente no encontramos “grandes diferencias” con aquello que pueda ser una clase ordinaria. No se trata tanto de un cambio en el tipo de actividades o tareas que se desarrollan sino, más bien, en todo lo

referente a los valores que integran el comportamiento de los profesores, en la forma en la que trata a sus alumnos, en los modos de gestionar el aula así como en las estrategias comunicativas y los mensajes que transmite a sus alumnos. El profesor de este ámbito derrocha humanidad, sensibilidad y preocupación por las vidas de sus alumnos, no solo dentro del aula-centro sino también fuera del mismo. Esta información es captada por el alumnado y se establece como una especie de compromiso tácito donde el alumnado piensa y siente que no puede fallar a un profesor que como ellos reconocen: “es muy bueno y se porta muy bien con ellos”. Como consecuencia, el clima de aula es abierto y relajado, facilitando el diálogo y la aceptación sincera mediante una actitud de comprensión constante.

Tal y como podemos comprobar en el siguiente fragmento de una sesión de observación, la preocupación del docente por el “cuidado” constante de su alumnado y porque éste se sienta confortable, defendido, tenido en cuenta, respetado por el resto del grupo, etc., se aprecia de forma continua:

El alumno comente un error ortográfico y dos compañeras se ríen de él, entonces P., dice: no os riais tanto porque todos cometéis faltas de ortografía, e incluso copiáis mal; en los exámenes que os doy la primer frase y cuando la copiáis lo hacéis con faltas (1º, sociolingüístico, 13-4-08)

En otra dimensión del análisis que estamos desarrollando y que responde a una perspectiva más técnica, podemos resaltar la conexión que todo momento realiza el docente con temas de interés y realidades del alumnado al que se dirige, lo cual es una muy buena práctica educativa que va unida directamente con el mantenimiento del interés y atención del alumnado por aquellos contenidos introducidos en el aula:

(...) les pregunta: ¿qué son los romances? Y hace una conexión entre los romances y las vidas de los alumnos, ensalzándolos con los líos amorosos que llevan y los poemillas y estrofillas de amor que ellos siempre llevan escritos en sus libretas (1º, sociolingüístico, 6-5-08)

En esta misma línea analítica, el profesor también muestra su preocupación constante por rescatar las ideas previas que pueda poseer el alumnado ante la introducción de nuevos contenidos en sus explicaciones. Se puede observar en la siguiente sesión de observación que se incluye:

Lo primero que intenta hacer el profesor es indagar las ideas previas del alumnado sobre el tema a desarrollar y para ello hace una lluvia de ideas en relación a la pregunta ¿de qué pensáis que va a ir el tema? Están viendo la portada del tema en el libro, que tiene un dibujo, y en relación a ella, responden los alumnos: irá de tanques, de Hitler,... participan mucho (2º, sociolingüístico, 04-02-08).

Por otra parte, son de destacar los consejos que el profesor dirige hacia el alumnado de cara a que el aprendizaje que éste desarrolle, perdure y no desaparezca a corto plazo. Por ello, este docente rechaza los métodos memorísticos de aprendizaje abogando por un enfoque más comprensivo del contenido que permita desarrollar un aprendizaje duradero y con cierto grado de transferibilidad:

(...) P. les dice: os habéis estudiado muchas cosas de memoria y eso se os ha notado en el examen, y lo que ocurre es que no sabéis ni lo que queréis decir cuando se os olvida una palabra (1º, sociolingüístico, 17-2-09).

En este fragmento del profesor, se puede apreciar un claro ejemplo de la falta de estrategias de aprendizaje de este alumnado que ya ha sido puesta de manifiesto en otras ocasiones.

4.4. ÁMBITO PRÁCTICO

En este ámbito no se puede hacer un seguimiento del profesorado a lo largo de los cursos, puesto que durante cada curso académico ha sido un profesor diferente el que se ha ocupado de este ámbito. Pese a ello, este ámbito es el que más suele gustar al alumnado y el que más implicación y motivación presenta por su carácter eminentemente práctico y manual, tal y como podemos observar en la siguiente nota de observación realizada:

(...) J. me comenta que él sigue el currículum de una forma práctica, y prácticamente no les da nada de teoría, lo hace todo manualmente, porque cuando trata de explicar les cuesta mucho más y no se enteran por eso su opción es totalmente práctica; ellos prueban a montar un circuito electrónico, un sistema de movimiento de agua...etc. y si falla, ven dónde está el problema (1º, práctico, 10-04-2008).

En el ámbito práctico es donde sin lugar a dudas se aplica al cien por cien la definición metodológica que ofrecía Jiménez Abad (2000) cuando expresa que se debe “aprender en la acción” y “pensar con las manos”.

Junto a este enfoque práctico de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el marco de este ámbito, aparece también una gran variedad en las tareas que se marcan en el aula y que responden a intereses personales del alumnado, lo que mantiene la motivación y también la responsabilidad individual con los aprendizajes:

Un grupo sigue con su proyecto del ciervo de alambre. Otra chica, está pintando una iglesia, otros dos haciendo su proyecto con la regla y sacando medidas, otros dos están cortando con la segueta (1º, práctico, 17-02-09).

4.5. CONCLUSIONES GENERALES

Lo que se ha observado en el profesorado de PDC, es que en su metodología además de utilizar más recursos y hacerla más atractiva y variada, el profesorado tiene la capacidad de explicar los aspectos teóricos con un estilo menos academicista, con un lenguaje sencillo, de tal manera que despierte el interés de los alumnos y le haga el contenido más inteligible.

Por otra parte, se ha puesto de manifiesto que la motivación es una de las claves del éxito en el PCD (De Diego, 2000). El programa consigue reenganchar en los estudios a muchos alumnos y hacerles sentir “que ellos pueden”, que “si se esfuerzan pueden conseguirlo”. Cuando el profesorado transmite de forma explícita o tácita este mensaje, el alumno lo capta y comienza a confiar en él y a plantearse que realmente tiene posibilidades, lo que le lleva a implicarse más y esforzarse por superar el programa.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí hemos presentado ha sido el resultado de un proceso de investigación desarrollado durante más de cuatro años, enmarcado dentro de un proyecto I+D titulado *“Estudiantes en Riesgo de Exclusión Educativa en la ESO: Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Murcia”*, dirigido por Juan Manuel Escudero.

El objetivo general de este trabajo era conocer la implementación de un programa de atención a la diversidad desarrollado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente el Programa de Diversificación Curricular, en la realidad del IES La Esperanza. Se trataba de realizar un análisis desde dentro del propio programa para conocer cómo se diseña, cómo se planifica, cómo se desarrolla y qué resultados produce, tomando como referente más concreto el marco de buenas prácticas en materia de lucha contra la exclusión educativa.

En las coordenadas sociales y educativas en las que nos encontramos, donde la crisis económica acecha al país y el desempleo cada día va más al alza, se hace imprescindible reforzar el sistema educativo para poder ofrecer oportunidades reales de aprendizaje, especialmente a aquellos alumnos vulnerables y en riesgo de exclusión educativa y social. Esta situación empuja a buscar respuestas urgentes al fracaso escolar, ya que aquellos alumnos que no

consigan un buen nivel formativo, verán muy mermadas sus posibilidades de inserción en la sociedad y serán más vulnerables a sufrir situaciones de exclusión social. Lo que se convertirá en una rémora con repercusiones no solo para el propio individuo sino para la sociedad en general. En este sentido, se han regulado un amplio elenco de medidas de atención a la diversidad orientadas a ayudar a los alumnos que no consiguen una buena adaptación al sistema educativo y evitar su fracaso escolar (González et al. 2009; Rodríguez et al. 2008). El PDC se encuentra entre ellas, y se presenta en forma de segunda y casi última oportunidad para poder conseguir el título de Educación Secundaria Obligatoria por parte de aquellos alumnos que arrastran una historia acusada de fracasos y dificultades en la ESO ordinaria.

El PDC es una medida de atención a la diversidad que según investigaciones realizadas al respecto, citadas en los capítulos anteriores, está ofreciendo muy buenos resultados, consiguiendo mantener dentro del sistema educativo y “salvar” del fracaso escolar a muchos estudiantes. Sin embargo, los porcentajes de titulación en PDC esconden los contenidos y procesos que se desarrollan dentro del programa, así como las claves organizativas y pedagógicas que producen su éxito. Éste ha sido el foco de nuestro trabajo, tratar de desvelar qué ocurre realmente dentro de “la caja negra” de un programa de atención a la diversidad como es el PDC y buscar si, a la vista de buenas prácticas en este ámbito, tomadas sólo en los términos indicados, se pueden o no apreciar hallazgos que pudieran servir de provecho, en un sentido, para comprender lo que sucede y, en otro, para avanzar en políticas y prácticas dentro de este ámbito.

En relación al marco teórico de este trabajo, se ha puesto de manifiesto la importancia de responder preventivamente, y desde distintos ámbitos, a las situaciones de vulnerabilidad y riesgo educativo, por las repercusiones del mismo y su conexión con procesos más amplios de exclusión social. Se ha

expuesto a nivel normativo la sucesión de regulaciones legales que han surgido entorno al PDC, que lo definen y caracterizan. Se ha escrito mucho en relación al fracaso escolar y sus causas, al abandono, a la mejora de la escuela, a la atención a la diversidad y la inclusión escolar, siendo sin embargo la investigación específicamente referida al PDC bastante exigua. Ha proliferado la creación de medidas y programas especiales para atender a la diversidad, siendo escasa la atención dirigida a conocer lo que realmente acontece dentro de estas medidas en las instituciones escolares. Del mismo modo, la trayectoria de investigación en relación a las buenas prácticas es bastantes reciente y mucho más aún aplicada al campo de la educación, y en concreto, a la lucha contra los procesos de exclusión educativa. La investigación sobre buenas prácticas en el corazón de las medidas de atención a la diversidad ha sido residual y casi inexistente, careciendo de mecanismos que den cuenta de cómo se desarrollan estos programas y qué resultados producen (Escudero, 2009). La presente investigación nació con la intención de realizar una aportación en este sentido y avanzar en esa línea de investigación dirigida a desvelar buenas prácticas dentro de las medidas de atención a la diversidad, en concreto, dentro del PDC.

2. CONCLUSIONES

Antes de adentrarnos en dar respuesta a los objetivos de esta investigación vamos a recordar que en este trabajo se ha presentado un estudio de caso en profundidad, donde se ha recabado información tanto cualitativa como cuantitativa, aunque el peso fundamental del mismo recae sobre la información cualitativa. Los instrumentos de recogida de información han sido variados encontrándose entre ellos la entrevista, el cuestionario, las historias de vida, el grupo de discusión, la observación de aula y el análisis documental.

Una vez recopilada la información y presentado el análisis, valoración y resultados de la misma, aquí se destacan las conclusiones más importantes. La presentación de las conclusiones se ha organizado en torno a los objetivos que inicialmente se plantearon y que han guiado el desarrollo de esta investigación.

Comenzando con el objetivo marco de este trabajo, dirigido a desvelar buenas prácticas de lucha contra la exclusión educativa y tras analizar los datos recabados en esta investigación, podemos concluir que la existencia de buenas prácticas de lucha contra la exclusión en el seno del PDC del IES analizado es relativa y heterogénea dentro del mismo: no sería una respuesta correcta decir que sí o que no las hay en absoluto. En primer lugar, hay que advertir que no es tarea fácil el discernir cuando una actuación puede considerarse una buena práctica o no, puesto que en los centros son muchos los factores que confluyen y a veces una buena intención produce resultados no deseados y viceversa. Del mismo modo, una práctica concreta puede ser útil para determinados alumnos y hacerles progresar e inútil para otros. Por otro lado, la existencia de buenas prácticas no es una cuestión bipolar (ausencia-presencia), sino algo que tiene que ver con matices a lo largo de un continuo donde hay evidencias que hablan de mayor a menor proximidad a lo que, en general, estipulan los criterios y principios de un buen programa de atención a la diversidad.

Aunque el PDC responde a un marco legal que delimita su estructura, organización y desarrollo, no existe sin embargo en la praxis del PDC analizado una línea de actuación común que unifique a todo el profesorado en relación a la metodología empleada y los modos de gestionar el aula. Hemos apreciado que sí existen algunos “destellos” de buenas prácticas en el caso analizado: metodologías personalizadas y reconocedoras de la diversidad del alumnado, un clima de cuidado, respeto y afecto, un tipo de relaciones y prácticas de aula que son percibidas y valoradas por los sujetos implicados como mejores que las que abundan en las aulas ordinarias, como también han encontrado otras

investigaciones (Escudero, 2008; Zafra, 2005; Feito y López, 2008, Marhuenda, 2006). La información recabada y analizada, sin embargo, no nos permite afirmar que eso constituya una realidad apreciable en todas las clases y en todo tipo de relaciones entre diferentes docentes y estudiantes. Hay contenidos, relaciones y prácticas buenas y otras que no lo son tanto y, asimismo, la existencia de unas o de otras suceden más en planos individuales que en equipos docentes y el programa tomado como un todo.

En relación con los objetivos más específicos planteados, cabe señalar conclusiones como las que siguen, y algunas propuestas a propósito de cada una de ellas.

OBJETIVO 1. Explorar y describir el desarrollo de un Programa de Diversificación Curricular en la práctica. Es decir, conocer cómo se plasman las regulaciones legales del programa en la realidad de un centro concreto y de qué manera desde la interpretación que hacen los agentes escolares se ve influido y modificado el propio programa y su práctica.

Tal como teóricamente sosteníamos, lo que ocurre en la realidad de un programa de diversificación curricular no es una traslación directa y objetiva de la regulación legal del programa al centro. Se trata más bien de un proceso de acomodación mutua, donde tomándose como referencia la normativa legal, ésta es adaptada a la realidad del IES. En el centro, el marco legal del PDC es reinterpretado por cada uno de los agentes educativos, y puesto en marcha atendiendo a los propios condicionamientos que imprimen las características del centro. El tamaño del IES, las enseñanzas que ofrece, su liderazgo, sus profesores, los valores que lo guían, el contexto del centro, las características de los alumnos, las familias, etc. hacen que el PDC tenga unos rasgos singulares y distintivos en cada centro, aunque los parámetros generales sean comunes como los presentamos en el capítulo dos. Con lo cual, nos encontramos con un primer condicionamiento que procede de los rasgos

característicos del propio IES, y por otros que provienen de cómo es gestionado el programa a nivel de centro y de cómo éste es entendido por cada profesor implicado en el PDC individualmente. El IES La Esperanza se encuentra ubicado en un contexto desfavorecido socialmente y atiende a un alumnado que presenta carencias académicas, personales y sociales, realidad que condiciona el funcionamiento del centro en general y del programa en particular, por tener éste que adaptarse a las necesidades de sus alumnos. De este modo, la falta de implicación familiar en la educación de los hijos, alumnos desmotivados y sin metas académicas, trayectorias escolares de repetición de curso y desfases curriculares significativos, etc. podrían ser una fotografía viva de la composición del IES, y del alumnado al que se atiende en el PDC.

A nivel de centro y desde el Plan de Atención a la Diversidad incluido en el Proyecto Educativo de Centro, se apuesta por hacer realidad para todos los alumnos los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, justicia social, normalización, integración e inclusión escolar. Para ello se ofrece una amplia gama de medidas (generales, ordinarias y específicas) entre las que el PDC ocupa un lugar importante, siendo un programa bien impulsado a nivel de centro y muy bien valorado por todos los profesores. El PDC es bien entendido a nivel de centro, y se procura hacer un buen uso del programa, derivando al mismo alumnado que ya ha agotado previamente otras vías de atención a la diversidad, persistiendo las dificultades.

Es en el año 1996 cuando se pone en marcha por primera vez en el IES el programa de diversificación curricular, y es en ese momento cuando se elabora el programa base, que se toma como referencia desde entonces hasta ahora, siendo revisado con poca periodicidad. A partir de ahí cada profesor programa su materia o ámbito del PDC, en algunos casos en coordinación con los profesores que imparten docencia en las aulas ordinarias de la ESO, siendo lo que finalmente se lleva al aula y ocurre en ella, una decisión casi exclusiva del

profesor encargado de dicha docencia. Con lo cual, el currículum es interpretado y decidido por cada docente individualmente, siendo escaso el contacto con los profesores de la ESO ordinaria para planificar actividades o reflexionar conjuntamente sobre los procesos de aula. De esta manera, las programaciones se convierten en una cuestión puramente formal, un referente a consultar, puesto que el trabajo de aula impone un ritmo diferente al previamente planificado. Es el día a día de trabajo en el aula el que va marcando la pauta y el que va modificando las programaciones iniciales. Sin embargo, no se debe dejar de planificar, ni restar importancia a los procesos de planificación, sino que esto llama la atención sobre la necesidad de hacer un mejor ajuste de la planificación a las características del alumnado. Quizás sea necesario hacer planificaciones a más corto plazo, por ejemplo semanales, para que el aula lleve un buen ritmo y secuencia de trabajo.

De este modo, todo lo que acontece en el aula pasa por el tamiz de la subjetividad del profesor que imparte cada ámbito o materia, puesto que a la postre, es el propio profesor el que selecciona los aprendizajes nucleares y el que desarrolla una metodología que puede resultar más o menos atractiva, retadora y motivadora para el alumnado. He aquí un ejemplo de la importancia que adquiere el profesorado dentro del programa.

Por otra parte, se llevan a cabo en el IES sesiones semanales de coordinación, que van encaminadas a realizar un seguimiento de lo que va aconteciendo en el programa y de alumnos concretos que requieren mayor atención por sus dificultades. Quizás deberían aprovecharse estos encuentros, también para debatir y hacer una puesta en común sobre aquellos aspectos metodológicos que están dando buenos resultados y que se pueden tomar como referente por los demás compañeros. Se podrían realizar experiencias de cooperación entre compañeros y de investigación-acción-reflexión, donde dos profesores entren al aula, y posteriormente puedan reflexionar sobre lo acontecido y apuntar

propuestas de innovación y mejora. El trabajo aislado del docente y de puertas hacia adentro, en ocasiones hace que los profesores que tienen más dificultades para gestionar sus aulas y conseguir buenos resultados, se desmotiven y se vean invadidos por pensamientos negativos (impotencia, frustración, etc.), con efectos perjudiciales tanto para el profesor, como para los alumnos. Para evitar estas situaciones, habría que reforzar el trabajo en equipo y el liderazgo pedagógico, si en este sentido se tomaran en consideración algunas de las orientaciones emanadas de la literatura sobre buenas prácticas en este ámbito.

Es de vital importancia indagar en lo que acontece en los centros escolares, porque las transformaciones en el contenido y la estructura de la organización escolar tienen efectos duraderos sobre las disposiciones y valores sobre lo que hacemos y perseguimos, en la configuración de lo que pensamos que somos y lo que podemos llegar a ser (Apple, 2008). Influyen y condicionan la subjetividad e identidad del sujeto. Por ello es sumamente importante conocer cómo operan los centros, y reflexionar sobre sus valores y prácticas de cara a la implementación de un currículum y estrategias de enseñanza más críticas y democráticas. La respuesta a los siguientes objetivos, irá encaminada a iluminar esta guía de análisis.

OBJETIVO 2. Conocer los obstáculos y dificultades que surgen en los centros en el proceso de implementación del Programa de Diversificación Curricular.

Son muchos los obstáculos que han de sortear los centros para que el PDC cumpla su cometido y produzca buenos resultados. Existen dificultades que se derivan de la propia política educativa vigente, y otras relacionadas con la vida de los centros y sus propias dinámicas de funcionamiento y cultura institucional.

Una primera dificultad con la que se encuentra el IES, en relación al PDC es la selección del profesorado encargado de la docencia en el programa. El centro no puede “obligar”- porque carece de esa potestad- a ningún profesor a hacerse cargo de la docencia del PDC. Cada departamento es quien establece sus condiciones para que el profesorado elija su docencia, normalmente basándose en criterios de antigüedad, categoría profesional y condición académica. Con lo cual, entre el profesorado que imparte docencia en el programa se cuenta con la presencia de profesores con dilatada trayectoria y experiencia que libremente han decidido y elegido impartir clase en el PDC, existiendo sin embargo ámbitos, como el práctico, donde la docencia del PDC no es elegida por ningún profesor veterano y se asigna al último profesor que llega al departamento, con lo cual el profesor cambia año tras año. Lo mismo ocurre con algunos de los profesores del PDC encargados de la docencia de aquellas asignaturas que se comparten con los grupos ordinarios de la ESO. Esta cierta inestabilidad en una parte del profesorado del PDC, dificulta el desarrollo de proyectos a largo plazo dentro del programa.

En relación a la movilidad del profesorado y asignación de su docencia, el centro carece de “autoridad” para poder seleccionar y mantener a aquellos profesores que están dando un buen rendimiento en el centro y se han adaptado bien. En este mismo sentido, también carece de los medios para “destituir” a aquellos otros que no se están adaptando bien a la docencia dentro del programa. En ambos casos son los criterios de la Administración Educativa los que imperan.

Otra dificultad con la que tropieza el centro, es la de desarrollar un buen liderazgo pedagógico, como ocurre en los centros educativos de otros países. Es decir, si se sabe que hay profesores excelentes que dominan perfectamente la gestión de aula, y consiguen buenos resultados en el alumnado ¿por qué no formar grupos de trabajo donde esos profesores más expertos ayuden y guíen a

los que presentan más dificultades? En el actual Sistema Educativo, se convierte en una misión casi imposible tanto el retener a los profesores que al centro le puedan interesar, como el formar equipos de trabajo donde se desarrollen estrategias de “coaching” entre el profesorado. En esta línea, la formación para atender a la diversidad, tanto inicial, como permanente o en centros, es una cuestión prácticamente inexistente en el IES, aunque si aparece recogida entre las actuaciones a desarrollar dentro de su PAD. El profesorado reivindica la necesidad de que la administración genere espacios para la mejora de la formación y que no se tenga que invertir el tiempo personal, de descanso, a estos asuntos de tan primordial importancia para la mejora del desempeño profesional. Se demanda la liberación de tiempos, dentro del horario laboral, para que el profesorado pueda formarse y coordinarse adecuadamente.

En relación a la planificación y al currículum, el profesorado considera que el currículum de la ESO es excesivo, especialmente para el alumnado del PDC, que por arrastrar un retraso curricular tan arraigado, debe retroceder constantemente en los aprendizajes para partir de sus conocimientos y andamiar sobre ellos los nuevos aprendizajes. Como ya advertíamos en el objetivo anterior, una dificultad importante con la que se encuentran los profesores del PDC, es la imposibilidad de seguir la planificación, porque los alumnos presentan retrasos curriculares tan acusados, que se hace muy difícil progresar en los aprendizajes. Al final lo que prima es el curriculum en la acción y no tanto la planificación realizada a priori.

Junto a estos problemas, también encuentran dificultades para globalizar las materias. Es cierto que se trabaja por ámbitos (científico, lingüístico y social y práctico) como establece la normativa, sin embargo, en el desarrollo de la docencia, se hace complicado interconectar todas las materias, aunque el profesorado reconoce intentarlo siempre que puede. Esta dificultad para

globalizar se aprecia desde la propia normativa, que aún estableciendo la organización curricular del PDC por ámbitos, desarrolla su currículum por materias sin interconectar los contenidos dentro del propio ámbito.

Otra dificultad, se refiere a la gestión y aprovechamiento de los tiempos de clase. En ocasiones gran parte del tiempo se “pierde” mientras el alumnado prepara el material de trabajo y guarda silencio en el aula, siendo escaso el tiempo real dedicado a la realización de tareas y al aprendizaje propiamente dicho. Con lo cual se dedica mucho tiempo a la gestión del aula que se resta al tiempo real de instrucción.

En relación al perfil de alumnos que acoge el PDC, se encuentran anualmente muchas dificultades para que la selección del alumnado sea ajustada al perfil del programa. El centro a través del Departamento de Orientación intenta que el profesorado de la ESO sea consciente del tipo de alumnado que puede derivar hacia el PDC y evitar a toda costa que el programa se convierta “en el cubo de la basura”, como expresan los profesores en sus entrevistas. Cuando en el PDC, como en algunos cursos académicos ha ocurrido, se seleccionan alumnos que no se ajustan al perfil del programa, este se desvirtúa y cuesta mucho más esfuerzo sacar adelante al grupo y conseguir que titulen. Sin embargo, los profesores, aún reconociendo que es necesario seleccionar solo a aquellos alumnos con el perfil del programa, manifiestan que es muy difícil hacer una buena selección y discernir entre quién merece estar en PDC y a quién dejan fuera. Esta necesidad de hacer un buen filtrado de alumnos ajustado al perfil que requiere el PDC, también ha sido puesta de manifiesto por la mayoría de las investigaciones realizadas sobre el programa, advirtiendo que ello representa una forma sutil o explícita de establecer jerarquías dentro de las medidas de atención al alumnado con dificultades más o menos severas (Jiménez Abad, 2000; Torrego y Leal, 2009; Martínez, Escudero et al. 2004)

OBJETIVO 3. Describir las características del profesorado implicado en el PDC e indagar en su perspectiva y en los procesos que desarrolla, abarcando desde su planificación hasta su interacción directa en el aula.

Aunque están siendo muchos los esfuerzos invertidos a nivel de política educativa y de centros para responder al riesgo de fracaso, además de que en este nivel también hay decisiones mejorables, es en última instancia la labor del profesor la que podríamos asociar con el mayor o menor éxito de todas las medidas y programas propuestos. Es en definitiva su capacidad pedagógica, sus competencias docentes, su habilidad para mantener y transmitir altas expectativas para todos, su capacidad para motivar y enganchar a sus alumnos, etc. la llave, no en exclusiva pero decisiva, del aprendizaje y del éxito del programa.

No cabe duda de que el profesorado y la calidad de su enseñanza son una pieza clave en los resultados escolares (Darling-Hammond, 2000; Fullan, 2001; Hattie, 2003). Habría entonces que conocer qué factores son los que contribuyen a la excelencia docente, para promoverla entre el profesorado. En este sentido, habrá que poner especial esmero en la selección del profesorado del PDC, ya que como expresaban Mena et al. (2010:137) “unos malos profesores pueden fulminar el trabajo de muchos profesores buenos”, y no se puede permitir que eso ocurra dentro del PDC. La labor del profesor y los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen una influencia directa en la implicación del alumnado y en sus resultados escolares, por ello, dedicaremos unas líneas de estas conclusiones a reflexionar sobre el asunto. El monográfico publicado en la revista Profesorado (2009) dedicado al “fracaso escolar y la exclusión educativa”, destaca la influencia del profesorado en los resultados escolares y pone de manifiesto el hecho de que para que haya buenos profesores se necesita de una buena formación inicial y permanente y de un buen sistema de acceso a la función docente.

El profesorado implicado en la docencia del PDC, en los ámbitos científico y lingüístico y social, son plantilla estable del centro y profesionales con muchos años de experiencia y un gran compromiso con el programa. Por el contrario, el ámbito práctico, y las materias que se comparten con la ESO, como inglés, informática, educación física, etc. suelen tener profesores diferentes en función del curso académico. El profesorado de los ámbitos es el que soporta el “peso” del programa, puesto que los tres ámbitos son los pilares básicos del PDC. Con lo cual se debería promover la estabilidad de la plantilla dentro del PDC para consolidar equipos de trabajo que puedan desarrollar proyectos a largo plazo.

El profesorado del PDC, en general carece de formación pedagógica o de formación específica para atender a la diversidad, y curiosamente confieren poca importancia a la formación. Este hecho coincide con los resultados similares de la investigación realizada por Martínez, Escudero, et al. (2004), así como también con los resultados de la investigación antes mencionada con la que esta tesis está relacionada. El profesorado del IES La Esperanza acepta que la formación ayudaría a mejorar la gestión de los grupos, pero no le asignan un peso importante a la misma. Consideran que para trabajar con los alumnos de PDC es más importante la “actitud” y sensibilidad hacia el alumnado, que la propia formación. Aunque el profesorado reconoce su falta de formación en temáticas de atención a la diversidad, hay que destacar, la humanidad y el buen hacer de la mayoría del profesorado, que manifiesta haber aprendido de su propia experiencia y de los resultados de su práctica a lo largo de los años.

Desde el marco teórico ofrecido en este trabajo, la labor del profesorado ocupa un lugar principal en el desarrollo y buen funcionamiento del programa, con lo cual, aspectos como una “buena selección del profesorado” y la formación tanto inicial como permanente deberían ser cuestiones a reforzar y potenciar.

El profesor es un elemento clave en los resultados escolares, y bajo nuestro punto de vista la piedra angular para el éxito en el PDC. De qué valores tenga el profesorado, de su visión del alumnado, de su forma de trabajar en el aula y con los compañeros y de la imagen y expectativas que tenga de sus alumnos, dependerán en gran medida los logros que puedan alcanzarse a través del PDC. En el PDC estudiado, en general, el profesorado apuesta por la equidad y la inclusión, es comprensivo, ayuda, orienta y asesora a sus alumnos, facilita las tareas, transmite expectativas de éxito, reconoce el esfuerzo del alumno, etc. y es ahí donde encontramos muchas de las claves de su buen funcionamiento.

En relación con las perspectivas del profesorado sobre el PDC

Se ha documentado teóricamente que son muchos los profesores que argumentan que las dificultades de aprendizaje radican en los déficits de los alumnos, personalizando el riesgo y culpando a las propias víctimas (Ainscow, 2005; Lee y Burkan, 2000; González González, 2008; Baker, 2002; Zyngier, 2007; Escudero, González y Martínez, 2009; McKinney et al. 2006). De este modo, se pasa por alto que las condiciones organizativas y curriculares pueden representar un entorno poco propicio y estimulante para algunos alumnos, contribuyendo así a incrementar su desenganche y a relegarlos hacia las vías establecidas para aquellos no considerados dentro del patrón de la “normalidad del alumno medio”. Sin embargo y afortunadamente, este tipo de pensamiento que culpabiliza a los alumnos de sus dificultades está muy poco presente en el pensamiento de los profesores del IES, salvo excepciones.

En general, el profesorado tiende a comprender la situación del alumno. Entiende que los alumnos arrastran muchas dificultades de aprendizaje, en algunos de los casos desde la etapa de primaria, y viven en un contexto sociofamiliar desfavorecido. El profesorado es incluso capaz de mirar hacia el propio centro, y pensar que la propia estructura de la ESO y su currículum contribuyen al “descuelgue” de muchos alumnos. Reconocen que en las

condiciones laborales actuales, la atención a la diversidad dentro del aula ordinaria no deja de ser una utopía difícil de lograr. Por ello, algunas voces del profesorado, como se presentó en su momento, están a favor del establecimiento de vías diferenciadas, con una orientación hacia la formación profesional, desde el comienzo de la ESO para aquellos alumnos que se entiende (por su trayectoria académica) van a tener muy difícil prosperar en la etapa. Defienden esa formación diferenciada, con carácter profesional, antes de llegar a un punto donde es prácticamente imposible recuperar al alumno por el profundo desarraigo que presenta respecto a la institución escolar. Seguramente ese punto de vista viene a ser el reflejo de su sentido de impotencia para sacar adelante al alumnado con más dificultades. Como también se indicó, ello comportaría el establecimiento prematuro de itinerarios que han sido cuestionados desde diversos puntos de vista.

Por otro lado, tampoco dejan de calificar al alumnado, a algunos sobre todo, con etiquetas que se refieren a su falta de interés y de esfuerzo, no dispuestos a sacar provecho de las “tablas de salvación” que se les están ofreciendo. Quizás, como algunos profesores manifiestan, el PDC llega “demasiado tarde”, cuando el desenganche de muchos alumnos es tan acusado, que no se logran recuperar sus lagunas de conocimiento, ni generar actitudes favorables hacia el aprendizaje, ni siquiera a través de este programa.

En lo que respecta a la planificación y el desarrollo de la enseñanza

Como hemos comentado en el punto anterior, la planificación es “prácticamente imposible de cumplir en su totalidad”. La desmotivación del alumnado, su carencia de habilidades académicas, la falta de estrategias de aprendizaje, su bajo nivel curricular – tan bajo, que a veces no saben donde establecer el punto de inicio-, hacen de la planificación un mero referente consultivo.

Uno de los puntos fuertes del PDC es el filtro y merma del currículo por parte del profesorado. Es común que los docentes afirmen que los Decretos de enseñanzas mínimas de secundaria son excesivos para el alumnado de PDC, con lo cual, deben revisar minuciosamente ¿qué es lo que un alumno debe saber y qué competencias debe tener asimiladas al finalizar la ESO? El trabajo de García Esteban (2009) ponía de manifiesto que para cumplir con el objetivo de que los alumnos alcancen las competencias básicas y los objetivos generales de la etapa, hay que precisar muy bien los contenidos mínimos de las diferentes áreas para que los alumnos tengan claro cómo poder titular, y comprender que las especializaciones en las disciplinas del saber se conseguirán después, a lo largo de toda la vida.

Como ya se especificó en otras investigaciones sobre el profesorado que trabaja en medidas de atención a la diversidad (Luzón et al. 2009), en el IES La Esperanza, se destaca la profesionalidad y humanidad de la mayoría del profesorado a través de sus reiterados esfuerzos por sacar lo mejor de cada estudiante y hacerle ver sus posibilidades de futuro, potencialidades y fortalezas. Se esfuerzan por construir experiencias positivas para los alumnos, donde además de lograr los aprendizajes programados, se fortalezca y reconstruya su minada autoestima, fruto de sus fracasos y dificultades previas.

El profesorado reconoce unánimemente que el alumnado precisa de un enfoque práctico para implicarse y motivarse por los aprendizajes. Sin embargo, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, no resulta tan sencillo orientar de modo práctico los aprendizajes y conectarlos con la vida del alumnado. Además, existen materias para las que este cometido se hace aún más difícil. Por ejemplo, mientras que en el ámbito práctico, es todo manipulativo y de aprender haciendo, materias como lengua y literatura dentro del ámbito lingüístico y social se ven más limitadas para ofrecer un enfoque práctico a la enseñanza de sus contenidos.

Hemos de mencionar, que pese a las críticas que recibe el uso del libro de texto por estar alejado de la realidad de los alumnos (Apple, 2008) en los ámbitos científico y lingüístico-social, utilizan el libro de texto en el desarrollo de las clases. Al comienzo del PDC trabajaban por fichas, pero en opinión del profesorado responsable, el alumno se siente más seguro cuando lleva al libro de texto. Es cierto que no se utiliza exclusivamente el libro y que se combina con otro tipo de actividades, de Internet o en forma de ficha, pero si es un elemento bastante presente en la vida del aula. Probablemente en este sentido, se puedan seguir invirtiendo esfuerzos por usar menos el libro de texto y desarrollar clases más creativas donde el alumnado tenga posibilidad de decisión y elección, con actividades más vinculadas a la vida del alumno y con mayor presencia de aprendizaje cooperativo.

Respecto al uso de las TICs, éstas son un elemento presente en la metodología de todos los ámbitos y materias, y todo el profesorado reconoce que es un elemento muy motivador para el alumno. En cambio, también implica ciertos riesgos, y es que tanto en opinión de alumnos como de profesores, los aprendizajes son menos profundos y duraderos cuando se basan exclusivamente en las TICs. Por ello, introducen las TICs en su metodología como elemento de motivación pero no abusan excesivamente de ellas. En cualquier caso hay que llamar la atención de que el mero hecho de utilizar las TICs no implica una innovación metodológica por si misma. Es decir, las TICs deben utilizarse como herramienta de búsqueda, acceso y organización de la información (elaboración de trabajos, pequeñas investigación y presentación luego en clase) y no tanto como un nuevo elemento para seguir perpetuando las clases expositivas presentadas de otro modo.

En lo que respecta al desarrollo de la enseñanza que venimos abordando en este objetivo, requiere especial mención el clima de aula que se establece en el PDC. Las relaciones que se entablan en el PDC y el clima de complicidad, buen

trato, confianza y respeto, se convierten en el motor propulsor del buen funcionamiento del programa. El alumnado se siente cómodo y a gusto en su clase con su grupo de compañeros y profesores y ello contribuye a incrementar los buenos resultados que se producen.

La desmotivación con la que el alumnado llega al programa requiere que el profesorado en general, no solo el tutor, invierta tiempos y esfuerzo en reforzar su autoestima y ofrecerles en todo momento orientación, apoyo y guía de cara a su futuro. Deposita en ellos expectativas de posibilidad y confianza en su titulación, y les alienta a esforzarse para poder conseguirlo. A este respecto, el profesorado resalta que en el PDC es posible individualizar la enseñanza y establecer una relación cercana al alumno porque los grupos son reducidos, y contribuyen a generar un buen clima de trabajo. Esta es una de las mayores claves del éxito del programa destacada tanto por alumnos como por profesores; el menor tamaño del grupo y la mejor y más cercana relación entre profesores y alumnos.

En relación con la evaluación

Dentro del PDC se desarrolla una evaluación sensible al punto de partida con el que llegó cada alumno y de ese modo no sólo se valora en abstracto si ha aprendido o no algo predeterminado, sino que se constata si han hecho avances en relación al punto donde se encontraba en su comienzo. El alumnado que trabaja y se esfuerza, ve reconocido su esfuerzo, puesto que la evaluación es sensible al punto de partida de cada uno, y a los progresos que cada cual va consiguiendo. La variedad de instrumentos aplicados en la evaluación, que engloban el trabajo de aula, la realización de deberes, la actitud de clase y los exámenes escritos y la división porcentual de la nota entre cada uno de ellos, ofrece muchas facilidades al alumno para que pueda aprobar. En muchos casos, tan solo con el trabajo diario de realizar los deberes y participación en

clase, ya se consigue el 50% de la nota. Pero la evaluación es rigurosa y contrariamente a lo que se piensa en relación al PDC en el IES La Esperanza, no se regalan los títulos. Se facilitan los aprendizajes básicos y así se hace posible conseguir la graduación. En general, el hecho de “rebajar los contenidos” no significa que se regalen calificaciones sin mérito y esfuerzos, sino que se presta una mayor atención que en la ESO ordinaria a las competencias esenciales establecidas para la etapa.

En suma, al responder a este objetivo, referido al profesorado y a su labor docente dentro del PDC podemos encontrar un acercamiento al planteamiento de Feito (2002) cuando expresaba que se necesita un giro hacia una educación que enseñe a comprender y que comprometa a los estudiantes en el trabajo, acercando éste lo máximo posible a la vida real del estudiante. Los centros tienen la obligación de inventar un trabajo lo suficientemente atractivo para que los estudiantes lo hagan de forma voluntaria. Para lograr esa incentivación y motivación del alumno habría que alejarse de la tradicional enseñanza transmisiva. Para que eso ocurra, el docente debe entender que el aprendizaje es un proceso activo y deben hacer sentir al alumno que el trabajo a realizar les es cercano y es algo básico para ellos y no tanto una exigencia de las escuelas o de los docentes (Feito, 2002; Apple, 2008; Lingard, Hayes y Mills, 2003).

OBJETIVO 4. Describir el perfil del alumnado que se incorpora a esta medida a lo largo de los cuatro cursos académicos en los que tienen lugar esta investigación e indagar en su perspectiva.

En palabras del profesorado, los grupos de PDC son muy heterogéneos y variados en capacidades e historia escolar previa, motivaciones, intereses y formas de actuar. No por estar dentro de un PDC podemos pensar que los alumnos son más homogéneos, pues la realidad de los hechos es bien

diferente. Es posible que sí sean homogéneos respecto a un criterio, que además es el que establece la normativa para acceder al programa y sería respecto a sus persistentes dificultades de aprendizaje. Pero todo lo demás es diferente y los grupos funcionan cada año de distinto modo.

En general, la composición social del alumnado del PDC la podríamos definir como hijos de clase obrera, trabajadores y de familias de bajos recursos y escaso capital cultural. El profesorado es consciente de que los alumnos, además de sus propias dificultades individuales, carecen de un entorno sociofamiliar estimulante que valore lo escolar y les empuje hacia el esfuerzo académico y su implicación en las tareas escolares.

El alumnado que ha tenido acceso a lo largo de los años al PDC objeto de estudio, se ha caracterizado por presentar un alto riesgo de exclusión educativa, debido en la mayoría de los casos a un retraso curricular muy significativo. Se trata de alumnos que han vivido trayectorias escolares positivas en su etapa de primaria, en el sentido de que guardan buenos recuerdos de ella, pese a haber repetido en algunos de los casos. El paso a la secundaria supone un momento crítico en la vida escolar de estos alumnos, encontrando dificultades en la transición, siendo su recorrido por la misma una acumulación de dificultades. Desde sus comienzos de la ESO llevan tras de sí una estela de repeticiones de curso, promoción con suspensos, derivación a programas alternativos que ha dejado mella en su estima e imagen personal. Han configurado su identidad en torno al fracaso y su menor capacidad respecto a los compañeros que si continúan en las vías ordinarias de la ESO. Por lo tanto, no se trata sólo de que la falta de capacidades o interés sea lo que lleva a que este alumnado encuentre serias dificultades en los cursos de la ESO. Se trata de una conjunción de más elementos y no sólo cognitivos, como los que van asociados a un proceso acumulado de “indefensión aprendida” por su acumulación de dificultades, siendo todo ello en conjunto lo que, además,

lleva a una merma de la valoración de las propias posibilidades de éxito. Baja su autoconcepto académico y se va haciendo cada vez más grande su desfase curricular, lo que produce que el alumno cada vez se sienta menos capaz, aún teniendo capacidad suficiente para poder superar la ESO y el PDC. Ello explicaría, asimismo, el hecho de que en este alumnado domine un esquema atribucional según el cual, al explorar sus propias explicaciones acerca de por qué han llegado al programa, se aprecia que destacan principalmente, casi en exclusiva, las causas personales y propias de las dificultades encontradas.

En opinión del profesorado, sin embargo, no es que todos y ni siquiera la mayoría del alumnado del PDC tenga menor capacidad (“no son tontos”), sino que lo que ha sucedido es que ha ido topándose con una serie de dificultades acumulativas a las que no se dio respuesta, fueron generando fracasos tras fracasos, y de ese modo sus dificultades han ido engrosando una bola de nieve cada vez más pesada de contener.

Es un lastre el luchar contra el bajo nivel de competencia curricular del alumnado. Esta situación pone difícil al profesorado conseguir la meta de lograr que los alumnos asimilen todos los contenidos planificados y salgan equipados con todos aquellos conocimientos y competencias básicas que establece la ley. Además, la carencia de estrategias de aprendizaje en estos alumnos hace aún más difícil que consigan los aprendizajes esperados.

Como bien se argumenta en la literatura, las dificultades y el fracaso escolar no responde a una sola razón, sino que son el resultado de una entretejida red de factores y circunstancias. Son numerosos los autores (Escudero, 2005; Nieto, 2004; Mena et al. 2009) que apoyan la idea de que no se puede atribuir el problema de los alumnos en riesgo solo y exclusivamente a causas del propio alumnado, sino que son muchos más los factores que están generando esa situación. Entre los factores a destacar se encuentran las características de los

centros, de los propios alumnos, de sus familias, de sus iguales, del contexto, de las políticas y de las relaciones que se entrecruzan entre todos ellos. Sin embargo, merece cierta reflexión el grado de habilidad del entramado escolar para hacer creer a los alumnos que si fracasan es solo por culpa de ellos y de sus familias. Ninguno de los alumnos entrevistados ha sido capaz de esgrimir razones más allá de las propiamente personales sobre las que soportar sus dificultades escolares. Nada han criticado sobre la irrelevancia del currículum, la dejadez de los profesores, la falta de apoyos recibida, la ineficacia de sus repeticiones escolares, etc. Los alumnos parecen estar cegados para entender y descubrir las razones de su fracaso más allá de las puramente personales y atribuibles a su propia causa.

OBJETIVO 5. Valorar generalmente el PDC por parte de los sujetos implicados en el mismo

En general, existe un juicio muy positivo en relación al PDC por todos los sujetos implicados en el mismo; equipo directivo, departamento de orientación, profesorado y alumnos del programa. Todos ellos están de acuerdo en que el programa es un éxito y produce buenos resultados. Investigaciones como la de Mena et al. (2010) destacan que la mayoría de las medidas de atención a la diversidad no son efectivas para prevenir el abandono, siendo el PDC el único de los programas que sí consigue dicho resultado.

Valoración por parte del profesorado

El profesorado reconoce y valora unánimemente la función que el PDC cumple como programa que posibilita dotar a los alumnos con los aprendizajes básicos que les permitan seguir formándose y con las competencias que les facilitan transitar al mundo laboral. Es una realidad que a través del PDC se consigue retener a los estudiantes en el centro evitando que abandonen, además se

superan muchas de las dificultades escolares que inicialmente presentaban y se consigue que titulen en muchos de los casos.

A nivel curricular, parece ser un hecho evidente que a los alumnos de diversificación se les suaviza el currículum y quizás no llegan a asimilar el nivel de conocimientos de sus compañeros de la ESO ordinaria. Eso no impide que todos los profesores coincidan en reconocer que es un programa muy positivo y sobretodo necesario para determinados alumnos, especialmente en centros con características como el IES La Esperanza ubicados en contextos desfavorecidos. Reconocen que de no ser por programas como el PDC esos estudiantes no podrían titular en las vías ordinarias, aún haciendo un filtrado curricular exhaustivo, puesto que el PDC les ofrece unas condiciones de enseñanza que van más allá de la mera selección curricular hacia los aprendizajes básicos.

El éxito del programa parece ser claro para el profesorado porque destacan que los alumnos tras su paso por el mismo, cambian radicalmente: se reestablece su autoconcepto académico, se marcan metas, se implican mucho más en las tareas, mejoran su conducta y habilidades sociales, avanzan en los aprendizajes e incluso alumnos que estaban muy perdidos, continúan sus estudios en ciclos formativos tras su paso por PDC. Muchos de los profesores conocen a los alumnos desde su llegada al IES en 1º de la ESO, y cuando ven la evolución y los progresos que realizan a raíz de estar en PDC, no dudan en apoyar la continuidad de este programa y en defender su eficacia en la lucha contra el fracaso y el abandono escolar. Con lo cual, parece ser indiscutible la valoración positiva del PDC, puesto que a pesar de que haya que prescindir de ciertos aprendizajes, el alumnado consigue mejoras en los aspectos básicos e imprescindibles, y el programa cumple el cometido para el que está diseñado.

Los profesores consideran al PDC como la medida de atención a la diversidad que mejores resultados está dando en la lucha contra el fracaso escolar, puesto que por el tipo de alumnado al que acoge, está dando resultados muy positivos. Además en opinión del profesorado que está implicado en la docencia del PDC, el programa promueve que el alumnado se interese más por los estudios y se implique mucho más en las tareas escolares, además del propio hecho de ayudar a lograr el título. La esfera emocional y su influencia en el aprendizaje adquiere en el programa mucha importancia y ello redundará en una mejora de la percepción de autovalía del alumno y la recuperación de su deteriorada autoestima. Son evidentes los beneficios emocionales (cambio de actitud y hábitos del alumnado, refuerzo de su autoestima, establecimiento de perspectivas de futuro...) que el programa consigue además de los puramente académicos.

Como se ha puesto de manifiesto por otras investigaciones en torno al PDC los factores de éxito del mismo lo podríamos localizar en la reducción del número de alumnos por aula, la sensibilización del docente respecto al currículum, el mayor apoyo y orientación a los estudiantes, su organización curricular en ámbitos, una metodología con un enfoque práctico de los aprendizajes, conexión con la vida de los alumnos, mayor libertad de actuación al alumnado en el aula, reconocimiento de las emociones [Aramendi et al. 2011; García Esteban, 2009; Barriocanal, 2001; Verger, 2001; Martín Ortega, 2000].

Valoración por parte del alumnado

Al igual que el profesorado, el alumnado del PDC, valora muy positivamente el programa. Los alumnos reconocen que desde que están en el programa su implicación y esfuerzo en las tareas escolares se ha incrementado sobremanera. Valoran especialmente del PDC que los grupos son reducidos, que se les presta más atención y se les enseña mejor que en su etapa de la ESO. El alumnado del PDC, en consonancia con los resultados de otras

investigaciones, valora muy positivamente la buena actitud de sus profesores, manifestando que les explican mejor, les ayudan, se interesan por ellos, los comprenden y son más cercanos y respetuosos (Escudero, 2005; Portela, Nieto y del Toro, 2009). Si bien el alumnado manifiesta que las actividades son más fáciles dentro del PDC que en su etapa previa, son conscientes de que sin esfuerzo tampoco podrían titular. Las tareas que desarrollan en el PDC les resultan no solo más fáciles sino también más interesantes.

El alumnado que ha conseguido titular a través del PDC reconoce con cierta firmeza que de no ser por el programa su fracaso en las vías ordinarias de la ESO hubiera sido rotundo e irremediable. Por lo que se puede decir que para los estudiantes que permanecieron en el PDC, su estancia en el mismo resultó ser una experiencia positiva, con éxito en reavivar la motivación de los estudiantes y desarrollar en ellos una gama de habilidades sociales y personales.

El PDC cumple una función en los centros que ha sido destacada por todos los profesores entrevistados y por los propios alumnos. Permite que alumnos abocados al abandono prematuro continúen en los centros y se reestructure su historia de fracasos académicos y heridas personales y sociales, contribuyendo incluso a que muchos de ellos continúen con estudios postobligatorios.

OBJETIVO 6. Profundizar en las trayectorias que siguen los estudiantes tras su paso por el PDC.

El IES, a través del Departamento de Orientación, desarrolla un seguimiento bastante preciso de la trayectoria de los alumnos desde su llegada al centro en primero de la ESO hasta su salida del mismo. Elaboran tablas individualizadas donde se recogen datos como la procedencia del centro de primaria, dificultades de aprendizaje, etnia, repeticiones de curso, promoción con

materias pendientes, situación socio-familiar, etc. Sin embargo este seguimiento finaliza cuando el alumno abandona el centro, por lo que no tienen constancia del itinerario vital que sigue el alumnado cuando abandona el centro.

En lo que respecta a su tránsito hacia otras opciones posteriores de formación, se tiene constancia de aquellos alumnos que finalizan el PDC consiguiendo la titulación y permanecen en el centro estudiando un ciclo formativo de Grado Medio. Desgraciadamente, algunos de los alumnos que finalizan sin lograr la titulación de la ESO, se encuentran en situación de paro y sin hacer nada, y algunos otros, con el paso de los años se motivan a continuar sus estudios a través de la enseñanza de adultos o se preparan las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado medio. Pero esta información no es oficial, sino que llega al IES a través de hermanos menores o familiares que continúan en el centro, o de los propios alumnos, a los que se encuentran en los alrededores del IES. En palabras del orientador, al cabo de los años “sienten que en su momento perdieron el tiempo y no supieron aprovechar la oportunidad que tenían”, y buscan alguna vía alternativa para volver al sistema educativo y, al menos, poder formarse para tener un empleo.

Para los alumnos que consiguen titular a través del PDC, su paso por el mismo se convierte en el puente que les posibilita continuar en los centros escolares y seguir formándose. Una gran mayoría de los alumnos encuestados durante su paso por el PDC, pensaba seguir estudiando ciclos formativos de grado medio. De las doce historias de vida de alumnos que superaron con éxito el PDC, diez de ellos estaban estudiando un ciclo formativo de grado medio y tan solo dos de ellos se inclinaron hacia el bachillerato. Sin embargo, es muy difícil que aquellos que apuestan por el bachillerato consigan superarlo, puesto que su competencia curricular es menor que la que puedan llevar los alumnos de la ESO ordinaria, y además el enfoque curricular del bachillerato es mucho más

academicista, ya que va encaminado a la preparación para la universidad. Esta realidad, fue puesta de manifiesto por el orientador y algunos profesores, quienes mencionaban que pese a que a los alumnos del PDC se les orienta hacia la Formación Profesional muchos de ellos cuando consiguen el título se inclinan por bachillerato y en muchos casos fracasan.

Podríamos concluir entonces indicando que es escaso el conocimiento que se tiene sobre el alumnado una vez que abandona el IES, y lo único que hemos podido recabar de cara al futuro del alumnado, han sido las aspiraciones manifestadas por los estudiantes del PDC, estando estas bifurcadas entre una mayoría que opta por seguir estudiando ciclos formativos, y una minoría que se decanta por abandonar e insertarse en el mundo laboral.

OBJETIVO 7. Sistematizar las debilidades y fortalezas del PDC en el centro estudiado.

Respecto a las debilidades y fortalezas que presenta el PDC en el IES La Esperanza, se han ido poniendo de manifiesto a lo largo del desarrollo de los objetivos previos. Sin embargo, vamos a hacer en este punto una enumeración de todas ellas.

Debilidades

Podemos destacar:

- Ausencia de reflexión a nivel de centro sobre cómo gestionar y organizar el programa. Son exclusivamente los profesores de los ámbitos junto a los tutores los que se reúnen semanalmente.

- Escasez de formación e información del profesorado. Antes de comenzar a dar clase en el PDC muchos profesores tienen una imagen difusa de las peculiaridades del programa. Además la formación pedagógica es inexistente para todo ellos, más allá del ya obsoleto curso de adaptación pedagógica (CAP).
- Necesidad de mayor trabajo cooperativo entre el profesorado.
- Inestabilidad de un sector del profesorado implicado en la docencia del PDC.
- Programaciones excesivas (elaboradas conforme a Decreto) por el tipo de alumnado que se acoge en el programa, lo que las convierte en meros referentes consultivos.
- La metodología del PDC es sensiblemente diferente a la que se desarrolla tradicionalmente en la ESO, pero faltarían esfuerzos por innovar en las actividades vinculándolas más a la vida de los alumnos, haciéndolas más participativas y creativas, ofreciendo al alumnado mayores cotas de decisión y participación y apoyándose menos en libro de texto, usándolo como un recurso de trabajo y consulta entre otros.
- Dificultades para hacer una buena selección de los alumnos del PDC. Los criterios en base a los que hacer la selección del alumnado están claros, pero siguen existiendo muchas dificultades al aplicarlos para que la selección de alumnos sea la ajustada al perfil del programa.
- Insuficiente liderazgo pedagógico por razones tanto estructurales como culturales.

- Ausencia de implicación familiar en el centro y en la educación de sus hijos.
- Criterios de evaluación dispares en función del ámbito o materia.
- Necesidad de fortalecer el Plan de acción tutorial, de forma que las dos horas de tutoría semanales estén bien planificadas y secuenciadas.
- Necesidad de mayor seguimiento del alumnado y retroalimentación.

Fortalezas

Entre las más significativas señalamos:

- El programa está bien impulsado y considerado a nivel de centro, contando además con los recursos suficientes y apropiados para el correcto desarrollo del mismo.
- El Departamento de Orientación desarrolla una labor encomiable tanto en el programa como con los alumnos, ofreciendo salidas a cualquier situación y mostrando apoyo constante.
- Es reconocido por todo el profesorado que, al tratarse del PDC, se realiza una selección de contenidos mucho más minuciosa, filtrando muy cuidadosamente el currículum de forma que se centre en los contenidos esenciales y aprendizajes básicos para superar la etapa.
- Es destacable la actitud positiva e implicación de la mayoría del profesorado del PDC, lo que constituye una de las mayores fortalezas del programa. El profesorado se preocupa por el progreso de sus alumnos y

les ofrece en todo momento orientación y guía. El profesorado del PDC tiene un talante diferente al de los grupos de la ESO, y son conscientes y sensibles a la realidad y necesidades de sus alumnos.

- El clima de aula de compañerismo, respeto, ayuda y cercanía que se genera entre profesores y alumnos dentro del PDC, favorece la individualización de la enseñanza y repercute en sus buenos resultados. El alumnado se encuentra cuidado por sus profesores y distendido en un ambiente de clase relajado.
- Proceso de evaluación sensible a las diferencias y al punto de partida de cada alumno.
- Organización curricular en torno a ámbitos y reducción del número de profesores.
- Reducción del número de alumnos por aula.

OBJETIVO 8. Elaborar una serie de propuestas de mejora para la lucha contra la exclusión educativa y para la mejora del funcionamiento del PDC, fundamentadas en los datos recabados de práctica y en la revisión de la literatura sobre el tema.

Por todo lo que venimos exponiendo en este trabajo y lo destacado en estas conclusiones, podemos afirmar que tanto a nivel de centro como de aula en el IES La Esperanza, se llevan a cabo actuaciones en favor de la integración y la lucha contra la exclusión educativa, que podríamos englobar dentro de lo que consideramos buenas prácticas, pero aún quedan muchos bastiones por derribar para desarrollar buenas prácticas consensuadas y conjuntas a nivel de

centro y dentro del propio programa. Se debe repensar el centro y la formación para encaminarla en la búsqueda y el desarrollo de buenas prácticas que incrementen la calidad de vida del alumnado. Tanto la implantación de medidas de atención a la diversidad, como la búsqueda y desarrollo de buenas prácticas dentro de las mismas, surge de una preocupación de centro por comprender la desigualdad y por luchar para combatirla, convirtiendo al propio centro en un espacio social más justo y equitativo (Beyer et al., 2004).

Como ya hemos analizado en apartados precedentes, la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión escolar se conforman mediante la interacción de múltiples factores situados en esferas y lugares diferentes: una de ellas dentro del contexto escolar y el resto ancladas en lo social, familiar o contextual. Es por esta razón por la que el diseño de políticas de prevención y actuación en esta materia deberían asentarse sobre enfoques comunitarios, o de servicios sociales integrados o en comunidades de aprendizaje o servicios en cascada (González Callejo, 2002; Gómez Alonso, 2002; Ranson, 2000) donde se intervenga desde diferentes planos y por distintos agentes. Escudero (2006) abunda en esta línea de implicar a la comunidad en la batalla contra el riesgo de exclusión plantea algunas estrategias de actuación que pueden ser traídas a colación en este punto: la necesidad de restablecer las alianzas con las familias y sus relaciones con los centros y los profesores, que el trabajo de los centros se imbrique con otros proyectos socioeducativos de la zona, establecer redes de centros entre primaria y secundaria, que los agentes comunitarios y los servicios sociales colaboren con los centros escolares, etc. Estas actuaciones redundan en la idea de que para desarrollar políticas más efectivas en la lucha contra la exclusión educativa, se necesita analizar y diseñar intervenciones en varias direcciones y con distintos niveles de profundidad (Raffo et al, 2006; Anyon, 1997; Escudero y González (en prensa); Moliner García et al. 2008). Los niveles en cuestión se resumen en: Macro (política sociales y económicas, políticas educativas), Meso (Administración y gobierno de las Comunidades

Autónomas, zonas o distritos, relaciones entre los servicios administrativos y los centros escolares) y Micro (estructuras, relaciones y dinámicas organizativas, currículo, enseñanza y evaluación). Parece quedar muy clara la idea de que para transformar los centros educativos en instituciones realmente igualitarias se requiere de un enfoque holístico e integrado (Lynch y Baker, 2005).

Del desarrollo de este trabajo se desprende que son muchos los aspectos que están dando buenos resultados en el PDC. Sin embargo, aún quedarían muchos factores susceptibles de mejora en nuestro IES atendiendo a la información recabada y tomado como referente el marco de buenas prácticas propuesto en esta investigación.

Vamos a proponer inicialmente cambios en la política educativa que contribuiría en el proceso de lucha contra el fracaso escolar y la mejora de la calidad de la educación para todos:

- Empezar acciones en materia de prevención y actuación temprana, desde la etapa de educación primaria, estableciendo protocolos de seguimiento del alumnado que se identifique como “en riesgo”.
- Políticas de distribución de alumnos que eviten la concentración de alumnado con dificultades exclusivamente en determinados tipos de centros, que corren el riesgo de convertirse en guetos escolares.
- Políticas de incentivos al profesorado. El profesorado advierte la falta de sensibilidad de la administración cuando se trabaja con alumnado con mayor dificultad y eso quizás desmotiva a los profesores que deben hacer frente a situaciones educativas más complejas. No se puede dar lo mismo a todos, trabajen mejor o peor y bajo cualquier circunstancia, debe

incentivarse la buena labor docente y reconocer y premiar el esfuerzo de aquellos profesores que trabajan en contextos desfavorecidos, de difícil desempeño.

- Reforzar la formación inicial y continua del profesorado de secundaria. Ofrecer una formación continua vinculada a las necesidades reales del profesorado y con utilidad para el desarrollo de la docencia.
- Políticas de control de resultados “bien aplicadas”. No se trata de controlar los resultados para comparar con otros centros cuya realidad social y educativa es diametralmente distinta, sino para conocer los progresos logrados dentro de cada institución y buscar vías constantes para la mejora. Si nadie se “responsabiliza” de lo que ocurre en los centros será difícil que se trabaje por la mejora y quizás como argumentaba Feito (2002) el profesorado se vea invadido por un sentimiento de desmotivación y falta de compromiso. En ese sentido, Enguita (1999) manifestaba que la cualidad de funcionario y la ausencia de control sobre el trabajo del docente, representan una merma en la calidad de la educación pública.
- Fortalecimiento del liderazgo educativo por parte de los equipos directivos y fomento del liderazgo pedagógico a través de grupo de trabajo que reflexionen sobre sus dificultades y avancen en la búsqueda de soluciones a sus problemas particulares. Para conseguir que la ansiada educación de calidad para todos se convierta en una realidad, se deben fortalecer los compromisos y las capacidades de nuestras instituciones educativas y de quienes trabajan en ellas (Escudero, 2006). En esta afirmación se pone de relieve la importancia del liderazgo en los centros escolares, de la formación de líderes y de personal docente capaz de transformar la cultura de los centros hacia un mayor compromiso con el alumnado

vulnerable, con sus necesidades y capaces de repensar la formación para adaptarla a sus necesidades. Al igual que ocurre en otros países (Inglaterra, Australia, etc) se debería contar con un centros para la formación y promoción de líderes escolares.

- Se demanda por parte de algunos autores (Jauregui et al. 2011; Mckisey, 2011) mayores cotas de autonomía en la gestión de los centros. Sin embargo, bajo nuestro punto de vista, esa autonomía debería dirigirse a capacitar a los centros en relación a las decisiones en torno a la atracción y retención de profesorado. A nivel curricular y organizativo, los centros cuentan con un alto grado de autonomía, otra cuestión es que la sepan gestionar, estén preparados para gestionarla, o la administración facilite los medios para que se pueda gestionar. El actual Decreto de Atención a la Diversidad, ofrece a los centros un amplio margen de actuación para responder a las necesidades de sus alumnos, que de no cambiar algunos aspectos en la política estructural, probablemente no se vean plasmados en la realidad de los centros, puesto que sería otra cuestión indagar sobre si los centros están preparados para gestionar su autonomía.

Por último, las siguientes propuestas de mejora están localizadas a nivel de centro y podrían responder a algunas de las debilidades o déficits encontrados en el desarrollo del PDC:

- Sería demasiado utópico pretender que alumnos de minorías étnicas, provenientes de familias desestructuradas donde la educación tiene poco valor y que además arrastran problemas de aprendizaje desde años atrás, sean capaces de resolver de forma autónoma las dificultades con las que se encuentran, y sólo con el apoyo ordinario que se ofrece en el aula ordinaria. Para responder a las trayectorias académicas y personales de estos alumnos, se necesita una mayor atención a sus situaciones y

necesidades personales. Acciones de orientación y guía constante, y clases de refuerzo y apoyo en horario fuera del escolar se revelan como elementos clave en la recuperación de estos alumnos y en búsqueda de su éxito académico. En los siguientes puntos recogemos una enumeración de aspectos sobre los que se podría seguir trabajando de cara a mejorar la respuesta al riesgo educativo.

- Fortalecer el proceso de transición de primaria a la secundaria, llevando un seguimiento más cercano del alumnado en el primer mes de acogida en el IES.
- El centro realiza esfuerzos por contar con el apoyo de la familia que parecen ser en vano. Se deberían buscar estrategias que hagan de la implicación familiar en la educación de sus hijos y en el centro una realidad y no tan solo una aspiración o deseo.
- La mayoría de los alumnos presentan especial dificultad con las áreas instrumentales que en el PDC se traducen en los ámbitos científico y lingüístico y social. El ofrecer a los chicos clases de apoyo vespertinas para reforzar las instrumentales y ayudarles a hacer los deberes podría resultar de utilidad.
- El contexto del IES es bastante desfavorecido y con una cultura y valores que no tienen que ver con la labor del centro. Sería interesante poder ofrecer actividades dentro del centro en horario de tarde para realizar talleres de teatro, deportes, idiomas, etc.
- Fomentar desde el centro la formación del profesorado especialmente en estrategias de gestión de aula y en metodologías activas y participativas.

- Reforzar el plan de acción tutorial a través de un mayor seguimiento del alumnado. Quizás podrían ponerse en marcha tutorías entre pares, donde el alumnado mayor del centro autorice a los más jóvenes.
- Mayor seguimiento y control de lo que acontece dentro de las medidas de atención a la diversidad. Establecer marcos comunes de formación y evaluación para “garantizar” que, al finalizar el PDC, en diferentes centros se hayan desarrollado contenidos equivalentes y competencias básicas comunes. De no ser así, la consecución del título no estaría garantizando un mismo nivel formativo, como actualmente ocurre.
- Establecer tiempos para la planificación de modo que las actividades que se desarrollan puedan ser atractivas para el alumnado y conectadas con la realidad diaria. Se trataría de seguir buscando actividades y reflexionando en la forma de despertar el interés de los alumnos, implicarlo más (si cabe) en los aprendizajes y hacerles ver y sentir la utilidad de lo que se aprende.
- Homogeneizar en la medida de lo posible los criterios de evaluación entre los ámbitos y materias y exponérselos al alumnado desde el comienzo del programa para que tengan muy claro qué se espera de ellos y en base a qué van a ser evaluados.
- Desarrollar acciones de colaboración con otros centros que también tengan el PDC para compartir experiencias en torno al programa.

3. APORTACIONES ORIGINALES DE LA INVESTIGACIÓN

Las principales aportaciones originales de esta tesis se resumen en los siguientes puntos:

- Es un reto de los sistemas educativos europeos el luchar contra el fracaso escolar y el establecer vías para reducir las tasas de abandono escolar temprano. El PDC es uno de los programas que nuestro sistema educativo ha establecido para ayudar a conseguir el título de la ESO y de ese modo favorecer la continuidad en los estudios postobligatorios. Por ello, es importante conocer cómo está operando este programa y qué resultados está dando de cara a responder al riesgo de exclusión educativa. Actualmente, la situación laboral es muy crítica, con lo cual es importante conocer si las medidas establecidas para favorecer “la retención y recuperación del alumnado en riesgo” están funcionando bien.
- Este trabajo contribuye a paliar la escasez de estudios en profundidad que existen en relación al PDC tanto a nivel regional como nacional.
- En esta tesis se ofrece una revisión amplia del estado del arte, tanto a nivel nacional como internacional, en lo que a alumnos en riesgo de fracaso escolar se refiere y a las actuaciones que se proponen para reducirlo.
- Una aportación novedosa de esta tesis es el modelo de buenas prácticas de lucha contra el riesgo de exclusión educativa que se propone como referente a tener en cuenta en los procesos de mejora escolar.

- Otra de las fortalezas de este trabajo ha sido su desarrollo a lo largo de un prolongado periodo de tiempo que ha posibilitado conocer la evolución del programa, así como la riqueza, amplitud y profundidad de sus datos.
- Este estudio ha dado respuesta a la necesidad de penetrar dentro de las medidas especiales de atención a la diversidad al objeto de hacer visibles sus procesos y no solo sus resultados. De este modo, se ha recogido la voz de los propios protagonistas implicados, los alumnos, que normalmente quedan ocultas bajo las cifras de éxito o fracaso de los programas.

4. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación, por tratarse de un estudio de caso único en profundidad, presenta como principal limitación la imposibilidad de generalización de sus conclusiones. Aquí se ha presentado la realidad del PDC en un centro determinado y con un carácter idiosincrático. Aún así, puede servir para establecer ciertas comparaciones con lo que se ha encontrado o siga siendo observado en otros casos. No pretendíamos generalizaciones, sino más bien comprensión del contexto, los sujetos, los procesos y los resultados de un programa en particular.

Una segunda limitación afecta a las observaciones de aulas realizadas y documentadas. En relación a las mismas, deberían haber sido continuadas en el tiempo. Es decir, haberse desarrollado durante un periodo continuado en el tiempo cada curso escolar, de modo que se percibiera la secuencia en el desarrollo de una unidad didáctica completa. Del mismo modo, hubiera sido de

gran ayuda el poder grabar con video las secuencias de clase para poder estudiar con más detalle, e incluso contrastar con otros compañeros, lo que acontece en el aula sin perder de vista aspectos importantes que el observador puede “pasar por alto” por estar atento a otras cuestiones.

Por último, y cerrando las limitaciones que encontramos en este trabajo, nos vamos a detener en la muestra de alumnos. Es cierto que todo el alumnado encuestado y entrevistado ha puesto de manifiesto la utilidad del PDC, y ha resaltado sus virtualidades. No obstante, no debe perderse de vista que no pudo contarse con la opinión de aquellos alumnos que habiendo finalizado el PDC, no consiguieron titular o que abandonaron antes de finalizar. Es posible que los “fracasados del PDC” tuvieran una opinión diferente respecto el programa. En este sentido, se abriría una posible línea de investigación encaminada a conocer las voces de aquellos alumnos que dentro de los programas especiales de atención a la diversidad, no han logrado escapar del fracaso.

La temática sobre las dificultades escolares, el fracaso escolar, el abandono escolar temprano, la exclusión educativa, y en concreto el estudio de las medidas específicas de atención a la diversidad ofrece un amplio abanico de posibilidades de investigación. Como es cada vez mayor el número de medidas propuestas para atender a la diversidad de alumnado presente en la ESO, sería necesario analizar en profundidad la pertinencia y eficacia de todas ellas, de cara a suprimir o reconducir las que no estén dando buenos resultados, evitar el solapamiento de las mismas y si fuera necesario, ampliar alguna más para dar respuesta a determinados perfiles de alumnos que actualmente no estén siendo bien atendidos.

Otra línea de investigación podría ir encaminada a indagar sobre el pensamiento y acción del profesor, intentando establecer una comparativa

entre lo que ocurre en las clases ordinarias de la ESO y los programas especiales. Investigar sobre las diferencias y/o similitudes en los modos de pensar y actuar del profesorado ordinario con respecto a los programas especiales.

Centrando la investigación sobre el PDC, una posible línea de investigación podría ir dirigida a hacer un seguimiento de las trayectorias futuras que siguen los alumnos cuando finalizan el PDC. Aquí se abrirían dos posibilidades, una centra el estudio en aquellos que han finalizado el PDC sin haber conseguido titular, y por otra de los que si titulan, ¿qué dirección toman sus vidas tras pasar por el PDC?

La investigación-acción podría configurar otra línea importante de investigación. Se trataría de plantear innovaciones en el desarrollo del programa a través de la consolidación de equipos docentes y el compromiso con la mejora, para ver qué resultados se obtienen tras la puesta en marcha de las mejoras planteadas. Se podrían emprender proyectos donde se implique a las familias e indagar de qué modo esa mayor implicación se refleja en la mejora de los resultados de los alumnos. Como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, los factores familiares y especialmente las expectativas y la valoración social de los padres sobre la educación son aspectos de influencia clave sobre el comportamiento y rendimiento de los estudiantes.

Finalmente, sería muy interesante conocer el panorama internacional en relación a la prevención del fracaso escolar. Investigar qué respuestas se están desarrollando para atender a la diversidad en la etapa de educación obligatoria en otros países, cómo se diseñan y desarrollan esas respuestas y qué aprendizajes podríamos recibir de ellas, aun con las cautelas necesarias por tratarse de contextos diferentes.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, M., Bell, L. A. y Griffin, P. (Eds.). (1997). *Teaching for Diversity and Social Justice: A Source Book*. New York: Routledge.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 75-92.

Alba, S.A. y Padilla, A. (1995). Academic invulnerability among Mexican Americans: A conceptual Framework. *Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, 15.

Alexander, K., Entwisle, D. y Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.

Alexiadou, N. (2002). Social exclusion, and educational opportunity: the case of English education policies within a European context. Comunicación presentada en European Conference on Educational Research, Lisboa. Disponible en: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002148.htm>

Aliena, R. (1990). A la sombra de Speenhamland: Una perspectiva histórica para el Ingreso Mínimo de Inserción. *Documentación Social*, 78, 71-92.

Amartya, S. (1995). *Nuevo Examen de la Desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.

Amartya, S. (2000). Social exclusion: Concept, application and scrutiny. *Social Development* ,1. Disponible en: http://housingforall.org/Social_exclusion.pdf

Amores, F. J. y Ritacco, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 90-109.

Anderson, C. H. (1971). *Toward a New Sociology: a Critical View*. Homewood, IL: The Dorsey Press.

Anguera, M. T. (1990). Metodología Observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez (Eds), Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento (126-236). Murcia: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia.

Ansalone, G. (2001). Schooling, tracking and inequality. Journal of Children and Poverty, 7(1), 33-49.

Ansalone, G. (2004). Getting our schools on track: Is detracking really the answer?. Radical Pedagogy, 6(2). Disponible en: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_2/ansalone.html

Anyon, Jean. (1997) Ghetto Schooling: A Political Economy of Urban Educational Reform. New York: Teachers College Press.

Apple, M. W. (1993). Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age, New York: Routledge.

Apple, M.W. (2008). Can schooling contribute to a more just society? Educacion, Citizenship and social Justice, vol 3 (3), 239-261.

Apple, M. W. y Buras, K. L. (Eds.) (2006). The Subaltern Speak: Curriculum, Power, and Educational Struggles. New York: Routledge.

Aramendi, P., Vega, A., y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: Estudio comparado. Revista de Educación, 350, 185-209.

Aranda, A. M., Laso, L. y García, Y. (2010). La situación actual de los alumnos/as egresados de los programas de diversificación curricular. Encuentro educativo. Revista de Enseñanza y Educacion, 5. Disponible en: <http://www.encuentroeducativo.com/revista/?p=2377>

Archer, D. N. (2009). Failing students or failing schools?: Holding state accountable for the high school dropout crisis. Lewis & Clark Law Review, 12, 1253-1265.

Armendi, P., Vega, A. y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la educación secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: Estudio comparado. Revista de Educación, 356, 185-209.

Arnesen, A. L. y Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.

Aronson, J. (2004). The threat of stereotype. *Educational Leadership*, 62(3), 14-19.

Arraigada, I. (2005). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *Revista de la CEPAL*, 85, 101-1113.

Arroyo, P., Cardete, J. A., Maza, I. y Pérez, J. C. (2000). Pautas para afrontar el desinterés. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 70-74.

Baker, B. (2002) The hunt for disability: the new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104(4), 663-703

Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S. y Walsh, J. (2004). *Equality: From Theory to Action*. Basigstoke: Palgrave Macmillan.

Balfanz, R., Bridgeland, J. M., Moore, L. A. y Hornig, J. (2010). Building a grad nation. Progress and challenge in ending the high school dropout epidemic. *Education Week*, 14. Recuperado de: <http://www.edweek.org/media/14grad1.pdf>

Ball, S. J. (2004). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. London: RoutledgeFalmer.

Ball, S. J., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *Sociological Review*, 43, 52-78.

Barriocanal, L. (2001). El programa de diversificación curricular como medida favorecedora del éxito escolar. *Escuela Española*, 3495.

Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327.

Beane, J. A. y Apple, M. W. (1999). The case for democratic schools. En M. W. Apple y J. A. Beane. (Eds.). *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*. Buckingham: Open University Press.

Benito Martín, A.(2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 47, Madrid, OEI. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf>

Benner, A. D. y Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. Journal of Educational Psychology, 99(1), 140–153.

Bernal Agudo, J.L. (2006). Una nueva organización escolar. Cuadernos de Pedagogía, 359, 89-93.

Bernstein, B. (1977). Class, Codes and Control. London: Routledge and Kegan Paul.

Beyer, H., Bitar, S., Bouveau, P., Carnoy, M. y otros. (2004). Políticas educativas y equidad. Actas del Seminario Internacional celebrado en Santiago de Chile. Disponible en: http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/127/Políticas%20Educativas.pdf

Biddle, B. y Berliner, D. (2002). What Research Says About Unequal Funding for Schools in America. Tempe: Arizona State University.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>

Blunkett, D. (1999). Excellence for the many, not just the few: Raising standards and extending opportunities in our schools. The CBI President's Reception Address by the Rt. Hon. David Blunkett MP. London: UKDfEE.

Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. Cuadernos de Pedagogía, 382, 56-59.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1). Disponible en: redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.pdf

Bolívar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. Cuadernos de Pedagogía, 317, 53-56.

Bolívar, A. (2003). Educar para la ciudadanía. Entre el mercado y la exclusión social. Currículum, 16, 9-33.

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la Justicia. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en educación, 3(2), 42-69.

Bolívar, A. (2007). O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. Pátio, 43, 12-15.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La Investigación Biográfico-narrativa en Educación. Enfoque y Metodología. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13(45). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>

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, vol.13, nº 3, 51-78.

Booth, T. (2000). Progreso en la Educación Inclusiva. Estudio Temático Para la Evaluación de Educación Para Todos. Paris: UNESCO.

Booth, T. y Ainscow, M. (2004). Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. (1976). The school as a conservative force. En R. Dale, G. Esland y M. Macdonal (Eds). Schooling and Capitalism. London: Routledge and Kegan Paul.

Bouveau, P. (2004). La discriminación positiva en el mundo: ¿ Una utopía pedagógica? En H. Beyer, S. Bitar, P. Bouveau, M. Carnoy y otros. (2004). Políticas educativas y equidad. Actas del Seminario Internacional celebrado en

Santiago de Chile. Disponible en: http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/127/PoliticasyEducativas.pdf

Bowles, S. (1976). Unequal education and the reproduction of the social division of labor. En R. Dale, G. Esland y M. Macdonal (Eds). *Schooling and capitalism*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Bowles, S. y Gintis, H. (2002). *Schooling in capitalist America revisited*. *Sociology of Education*, 75, 1–18.

Boyle, J.S. (1994). *Styles of Ethnography*. En Morse, J. (1994). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.

Bradshaw, J., Kemp, P., Baldwin, S. y Rowe, A. (2004). *The drivers of social exclusion: A review of the literature for the Social Exclusion Unit in the Breaking the Cycle series*. London: SEU/ODPM.

Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M. y McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 19–32.

Brandsma, J. (2001). *Education, Equality and Social Exclusion*. Final synthesis report. Bruselas: DG Research. Disponible en: ftp://ftp.cordis.lu/pub/improving/docs/ser_clusters_education_social_exclusion_synthesis.pdf

Breen, R., Heath, A. F. y Whelan, C.T. (1999). Educational inequality in Ireland, North and South. En A.F. Heath, R. Breen y C.T.Whelehan (Eds.). *Ireland, North and South, Perspectives from Social Science*. Oxford: Oxford University Press.

Brehony, K.J. y Deem, R. (2003). Education policy. En N. Ellison y C. Pierson (Eds.). *Developments in British Social Policy*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Bridgeland, J. M., Balfanz, R., Moore, L. A. y Friant, R. S. (2010). *Raising Their Voices: Engaging Students, Teachers, and Parents to Help End the School*

Dropout Epidemic. Washington, DC: Civic Enterprises. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED509756.pdf>

Bridgeland, J. M., Dilulio, Jr., J. J. y Burke Morison, K. (2006). The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts. Washington, DC: Civic Enterprises. Recuperado de: <http://www.ignitelearning.com/pdf/TheSilentEpidemic3-06FINAL.pdf>

Bronfenbrenner, U. (2005). Making Human Being Human. Bioecological Perspectives of Human Development. California: Sage.

Brophy, J. y Good. T. (1970). Teachers' expectations of differential expectations for children's classroom performance. Journal of Educational Psychology, 61(3), 367-74.

Brown, J., Holdsworth, R., Mukherjee, D., Stokes, H., Tyler, D., Hebron, H. y otros (2001). Building Relationships - Making Education Work: A Report on the Perspectives of Young People. Canberra: Australian Centre for Equity through Education. Disponible en: <http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2001/fss/buildingrelationships.pdf>

Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. Educational Administrative Quarterly, 40(1), 79-110.

Brunello, G. y Checchi, D. (2007). Does School Tracking affect equality of opportunity? New international Evidence. Economic Policy, 781-861.

Budge, D. (2000). Motivating students for lifelong learning. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Buendía, L., Hernandez, F. y Colás, P. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.

Bueno Abad, J. R. (2005). La intervención psicosocial ante los escenarios de exclusión. En J.F. Tezanos (Ed.). Tendencias en Exclusión Social y Políticas de Solidaridad. Octavo Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid: Editorial Sistema.

Burchardt, T. y Huerta, M.C. (2008). Resilience and social exclusion. *Social Policy and Society*, 8(1), 59–61.

Burns, R. B. (2000). *Introduction to Research Methods*. London: Sage Publications.

Bynner, J. (2000). *Risk and Outcomes of Social Exclusion. Insights from a Longitudinal Data*. London: University of London. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/35/1855785.pdf>

Cabrera, N.L y Padilla, M. (2004). Entering and succeeding in the “culture of collage”. The store of two Mexican heritage student. *Hispanic Journal of Behavioural Science*, 26, 152-170.

Calero, J. (2006). *Desigualdad tras la Educación Obligatoria: Nuevas Evidencias*. Documento de trabajo. Fundación Alternativas.

Calero, J. (2007): *Desigualdades Socioeconómicas en el Sistema Educativo Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.

Camargo, M. (2009). El crítico asunto de la equidad escolar: Un estudio multicasos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1619-1638.

Canga, A. (2008). El e-mail tándem como recurso pedagógico en el Programa de Diversificación Curricular de Secundaria. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 53.

Cardus, S. (2001). *El Desconcierto de la Educación*. Barcelona: Ediciones BSA.

Carlisle, L. R., Jackson, B. W. y George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity and Excellence in Education*, 39(1), 55–64.

Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: Alcances y límites. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Educación*, 3(2), 1-14.

Carroll, S. y Walford, G. (1996). A panic about school choice. *Educational Studies*, 22, 393–407.

Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En F. Álvarez-Uría (Ed.). *Marginación e Inserción*. Madrid: Endymion.

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karz (Ed.). *La exclusión: Bordeando sus Fronteras*. Barcelona: Gedisa.

Castro, L. y Corujo, M.C. (2006). Los programas de diversificación curricular a juicio de los orientadores/as de los institutos de Educación Secundaria. *Mediodía: Revista del Centro de Profesorado de Osuna-Écija*, 6. Disponible en: <http://www.aonia.es/mediodia/archivos/comunicaciones2006/C2.pdf>

Checa, J.C. y Arjona, A. (2005). Factores que determinan el proceso de exclusión en los barrios periféricos: El caso de El Puche (Almería). *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 186. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-186.htm>

Claus, P. (2006). ¿Cómo abordar la exclusión educativa en la escuela francesa? En Juan Manuel Escudero Muñoz y Juan Sáez Carreras (Coords). *Exclusión Social/Exclusión Educativa*. Diego Marín: Murcia. Pp.45-67.

Clancy, P. (2001). *College Entry in Focus: A Fourth National Survey of Access to Higher Education*. Dublin: Higher Education Authority.

Clayton, M. y Willians, A. (2000). *The Ideal of Equality*. Basingstoke: McMillan.

Cock, L. D. (2008). Characteristics of an effective School: Theroretical framework. En A. Ezenne (ed.). *Leadership for School Improvement in Caribbean*. Jamaica: University of West Indies.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.

Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, R. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.

Coll, C. (1996). Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Monereo e I. Solé (Coords). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Bruselas: Comisión Comunidades Europeas.

Connell, R. W. (1993). Schools and Social Justice. Leichhardt NSW: Pluto Press.

Cooper, B. y Dunne, M. (1999). Assessing Children's Mathematical Knowledge: Social Class, Sex and Problem-Solving. Buckingham: Open University Press.

Cornelius-White, J. H. D., Garza, A. C. y Hoey, A. T. (2004). Personality, family satisfaction and demographic factors that help Mexican American student succeed academically. Journal of Hispanic Higher Education, 3, 270-283.

Crahay, M. y Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs. (2003). L'équité des Systèmes Éducatifs Européens. Un Ensemble d'indicateurs. Artículo electrónico disponible en: http://afecinfo.free.fr/afec/documents/Indicateurs_equite.pdf

Creemers, B. (1994). The Effective Classroom. London: Cassell.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five traditions (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Croninger, R. G. y Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. Teachers College Record, 103(4), 548-581.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives, 8(1).

Darling-Hammond, L. (2002) Learning to teach for social justice. En L. Darling-Hammond, J. French y S. Garcia-Lopez (Eds.). Learning to Teach for Social Justice. New York: Teachers College Press.

De Ketele, J. M. (2004). El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos. En H. Beyer, S. Bitar, P. Bouveau, M. Carnoy, M. et al. (2004). Políticas educativas y equidad. Actas del Seminario Internacional celebrado en Santiago de Chile. Disponible en: http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/127/Políticas%20Educativas.pdf

Dee, T. (2007). Teachers and the gender gaps in student achievement. The Journal of Human Resources, 42(3), 528-554.

Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Madrid: Santillana - UNESCO.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.

Deschens, S., Cuban, L. y Tyack, D. (2001). Mismatch: historical perspectives on schools and students who don't fit them. Teachers College Record, 103, 525-547

Díez, E. J. (2007). La Globalización Neoliberal y sus Repercusiones en la Educación. Barcelona: Ed. Roure.

Domingo Segovia, J. (2000). Escuela y justicia social. ¿Adaptar o acelerar en la era de la información?. Comunicar, 14, 181-189.

Donelly, M. (1987). At-Risk Students. ERIC Digest Series, 21. Disponible en: <http://www.ericdigests.org/pre-928/risk.htm>

Dover, A.G. (2009). Teaching for social justice and K-12 student outcomes: A conceptual framework and research review. Equity and Excellence in Education, 42(4), 506- 524.

Dronkers, J., y Levels, M. (2006). Social-economic and Ethnic School-segregation in Europe and Australia and Educational Achievement of Migrant-pupils Coming from Various Regions of Origins. Florence: European University Institute.

Dubet, F. (2000). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'Anne Sociologique*, 50(2), 383-408.

Dubet, F. (2004). *L'école des Chances*. París: Éditions du Senil et La Pepublique des Idées.

Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste. *Revue française de Pédagogie*, 146, 105-114.

Dyer, C. (1995). *Begining Research in Phychology*. Oxford: Blackwell.

Edwards, O.W., Mumford, V.E., and Serra-Roldán, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School Psychology international*, 28(1), 29-45.

Elboj, C. y otros. (1998). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49-51.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Coord.) *La Investigación de la Enseñanza*, II. Métodos Cualitativos y de Observación. Barcelona: Paidós/MEC.

Erikson, R. y Jonsson, J.O. (1996). *Can Education be Equalized:The Swedish Case in Comparative Perspective*. New York: Westview Press.

Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Innovación e investigación educativa*, 3.

Escudero, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* celebrado en Barcelona.

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 y otros (Eds.) *Cambiar con la Sociedad, Cambiar la Sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Escudero, J. M. (2005). El fracaso escolar: Nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (Coord.). *Exclusión social/Exclusión Educativa. Lógicas Contemporáneas*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire.

Escudero, J. M. (2006). Realidades y propuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero Muñoz y J. Sáez Carreras (Coords). *Exclusión social/Exclusión educativa*. Murcia: DM.

Escudero, J. M. (2008). Buenas prácticas contra la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 52-55.

Escudero, J. M. (2009). Fracaso escolar y exclusión Educativa. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13(3), 1-9.

Escudero, J.M. y González, M. T. (2010). La lucha activa contra el fracaso escolar, una prioridad del sistema educativo, los centros y un currículo democrático. *Proyecto Atlántida*.

Espinoza, O. (2007). Solving the equity-equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343-363.

Euriat, M. y Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France: évolution des inégalités de 1950 a 1990. *Revue Française de Sociologie*, 36, 403-438.

EURYDICE. (2003). The Education System in Sweden. Publicación electrónica disponible en <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN>

Ezenne, A. (2008). *Leadership for School Improvement in Caribbean*. Kingston, Jamaica: University of West Indies.

Farrell, J.P. (1997). Social equality and educational planning in developing nations. En L.J. Saha (Ed.). *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon.

Farrel, J.P. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. En R. Arnover y C. Torres (Eds.). *Comparative Education: the Dialectic of the Global and the Local*. New York: Rowan & Littlefield.

Feito, R. (2002). *Una Educación de Calidad para Todos. Reforma y Contrarreforma Educativa en la España Actual*. Madrid: Siglo XXI.

Feito, R. y López, J. (2008). *Construyendo Escuelas Democráticas*. Madrid: Hipatia.

Ferguson, R. F. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. *Urban Education*, 38(4), 460–507.

Fernández, M. (2001). *Educación en Tiempos Inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.

Fernández, T. (2005). La lucha contra la exclusión social del cuarto pilar del Estado de Bienestar: Los Servicios Sociales. En J.F. Tezanos (ed.). *Tendencias en Exclusión Social y Políticas de Solidaridad*. Octavo Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid: Editorial Sistema.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123–141.

Fielding, M. (2002). Beyond the rhetoric of student voice: new departures or newconstraints in the transformation of 21st century schooling? Comunicación presentada en International Symposium of Student Voices and Democracy in Schools, New Orleans.

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311.

Finn, C. A., Heath, N. L., Petrakos, H. y MacLean-Heywood, D. (2002). Work-in-progress: a comparison of school service models for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2), 61–68.

Fischer, C., Hout, M., Janowski, M.S., Lucas, S.R., Swider, A. y Voss, K. (Eds.) (1996). *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth*. Princeton NJ: Princeton University Press.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras. El Aprendizaje de las Personas Adultas a Través del Diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (1999). Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información. En J. Domingo y M.G. Mesa (Coords). *Trabajando por la Justicia Social También desde la Escuela*. Granada: Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada.

Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?*. London: Routledge/Falmer.

Foster, A. y Wellman, G (2009). What we know About At-risk students: Important considerations for principal and counselor leadership. *National Asociation of Secondary School Principals Bulletin*, 93(2), 122-134.

Fowler, F. C. (2004). *Policy Studies for Educational Leaders: An Introduction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. Londres: Routledge.

Frattura, E. y Capper, C. A. (2007). *Leading for Social Justice: Transforming Schools for all Learners*. Newbury Park, CA: Corwin.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Franciso: Jossey Bass.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Gamoran, A. (2009). Tracking and inequality: New directions for research and practice. WCER Working Paper, 6. Disponible en: http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/Working_Paper_No_2009_06.pdf

Gangl, M., W. Müller y D. Raffe (2003). Conclusions: Explaining cross national differences in school to work transitions. En W. Müller y M. Gangl (Eds.). Transition from Education to Work in Europe: The Integration of the Youth into the EU Labour Market. Oxford: Oxford University Press.

García, C. y Malo, M.A. (1996). El comportamiento económico de los excluidos: un modelo para la política social. En Pobreza, Necesidades y Discriminación. Madrid: Fundación Argentaria-Visor Distribuciones.

García, C., Malo, M.A., y Rodríguez, G. (2000). Un Intento de Medición de la Vulnerabilidad ante la Exclusión Social. Documento de trabajo de la Unidad de políticas comparadas (CSIC). Disponible en: <http://digital.csic.es/handle/10261/1517>

García, F. y Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? . Diez años de Cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona. Disponible en : <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/394.htm>

García, J.L., Porras, A., Sánchez, C. y Rodríguez, R.A. (2000). Maqueta a escala. Un proyecto interdisciplinar. Cuadernos de Pedagogía, 293, 77-81.

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. Journal of Education Policy, 13(4), 469-484.

Gewirtz, S., Ball, S.J. y Bowe, R. (1995). Markets, Choice and Equity in Education. Buckingham: Open University Press.

Gewirtz, S. y Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. Journal of Education Policy, 17(5), 499-509.

Gimeno, J. (2000). La Educación Obligatoria: su Sentido Educativo y Social. Madrid, Morata.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata.

Goffman, E. (1987). La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, J.L. y Gómez, P. (2000). Los Programas de Diversificación Curricular. Desde la Fundamentación Normativa a la Aplicación en el Aula. Madrid: EOS.

González, E. M., López, A. y Bernal, R. M. (2009). El currículo y la enseñanza: ¿qué se les enseña y cómo al alumnado en situación de riesgo de exclusión. Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13 (3), 157-173. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>

González, M.T., Méndez, R. y Rodríguez, M. J. (2009). Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 13 (3), 79-104.

Govinda, R. (2011). Overcoming Exclusion trough quality schooling. Creating pathways to access. Research Monograph, 65. Disponible en: http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA65.pdf

Grant, C.A. y Agosto, V. (2008). Teacher capacity and social justice in teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers (Eds.), Handbook of Eesearch on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts. New York: Routledge.

Grant, C.A. y Sleeter, C.E. (2007). Doing Multicultural Education for Achievement and Equity. New York: Routledge.

Green, A. (1997). Education, Globalization and the Nation State. Basingstoke Macmillan.

Guarro, A. (2002). Currículum y Democracia. Por un Cambio de la Cultura Escolar. Barcelona: Octaedro.

Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 1(1), 1-48.

Guerin, G. y Denti, L. (1999). Alternative education support for youth at-risk. Clearing House, 73(2), 76-78.

Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S. y Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-336.

Gurrutxaga, A. y Unceta, A. (2010). La función distributiva de la educación: un análisis aplicado al país vasco. *Política y Sociedad*, 47(2), 103-120.

Haahr, J.H., Nielsen, T.K., Hansen, M.E. y Jakobsen, S.T. (2005). Explaining Student Performance Evidence from the International PISA, TIMSS and PIRLS surveys. Copenhagen: Danish Technological Institute. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc282_en.pdf

Hallinan, M. (1995). *Restructuring Schools*. New York: Plenum.

Harber, C. (2008). Perpetrating disaffection: schooling as an international problem. *Educational studies*, 34(5), 457-467.

Hattie, J.A C. (2002). What are the attributes of excellent teachers? En *Teachers make a difference: What is the research evidence?* (pp. 3-26). Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

Herranz, M.A. y Madalena, J.I. (2000). Comunidad Valenciana. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 28-36.

Hinojosa, R. (2006). Los programas de Diversificación Curricular : ¿qué opinan los alumnos que los han cursado?. *Revista Española de Pedagogía*, 64, 123-141.

Hirsch, E.D. (2006). *The Knowledge Deficit*. Boston: Houghton Mifflin.

Hitchcock, G. y Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher*. London: Routledge.

Hixzon, J. y Tinzman, M.B. (1990). Who are the “at-risk” students of the 1990s?. NCREL.

Holden, C. (2005). Social policy and political economy: A tale of (at least) two disciplines. *Social Policy and Society*, 4, 173-181.

Holmes, C.T. y Matthews, K.M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54, 225-236.

Hopkins, D. (2005). Making sense of networks. En T. Bentley, D. Hopkins y D. Jackson (Eds), *Developing a Network Perspective. Networked Learning Communities*, National College for School Leaders.

Jeffrey, B. (2001). Valuing primary students' perspectives. Conferencia presentada en European Conference on Educational Research, Lille. Disponible en: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001866.htm>

Jenkins, S.P., Micklewright, J. y Schnepf, S.V. (2006). *Social Segregation in Secondary Schools: How Does England Compare with other Countries?*. Colchester: University of Essex.

Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48,117-126.

Jiménez, A. (2000). Comunidad foral de Navarra. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 28-36.

Jiménez, A., Herran, M.A., Luna, F. y Madalena, J.I (2000). Propuestas de diversificación curricular: propuestas para seis comunidades. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 293, 28-36.

Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3),11-49. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>

Jimerson, S.R. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology*, 37,243-272.

Johnson, D.W., Maruyama, G. y cols. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.

Johnson, R. (2000). *Using Data to Close the Achievement Gap: How to Measure Equity in Ourschools*. Newbury Park, CA: Corwin.

Jornet, J.M., Perales, M.J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-78.

Kamler, B. y Comber, B. (2005). Turn-around pedagogies: improving the education of at-risk students. *Improving Schools*, 8(2), 121-131.

Kaplan, D.S., Peck, B.M. and Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the Academic failure-Dropout Relationship: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Research*, 90, 331-343.

Karsz, S. (Coord.). (2004). *La Exclusión: Bordeando sus Fronteras*. Barcelona: Gedisa.

Katsarou, E., Picower, B. y Stovall, D. (2010). Acts of Solidarity: Developing urban social justice educators in the Struggle for Quality Public Education. *Teacher Education Quarterly*, 37(3), 137-153.

Kerka, S. (2003). Alternatives for at-risk and out-of-school youth. *Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education*, 1.

Kerka, S. (2005). What works? Evidence-based strategies for youth practitioners. En S. Kerka (Comp.). *Alternative Education*. Ohio: Ohio State University.

Klasen, S. (1999). Social exclusion, children and education: conceptual and measurement issues. OECD Reports. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/37/1855901.pdf>

Kollar, D. (1998, 8 Noviembre). The Lesson of Thurston. *Sacramento Bee*.

Kovacs, K. (2003). El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Coords), *El Fracaso Escolar. Una Perspectiva Internacional*. Madrid: Alianza Editorial.

Lamas, A.M. (2006). Justicia pedagógica y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 51-66.

Laparra, M., Aguilar, M. y Gaviria, C. (1996). Peculiaridades de la exclusión en España: Propuesta metodológica y principales hipótesis a partir

del caso de Aragón. En *Pobreza, Necesidades y Discriminación*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor Distribuciones.

Lara, L. (2000). Aquí no pasan de ti. Nueve testimonios sobre diversificación y garantía social. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 54-57.

Lara, R. S. (2007). Desde las voces de los profesores: Una propuesta para construir la equidad en las aulas de educación primaria. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Innovación Educativa, México.

Lara, R. S. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-13.

Lauder, H. y Hughes, D. (1999). *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.

Leal, M.P. (2007). El Ámbito Científico y Tecnológico de los Programas de Diversificación Curricular. Análisis Crítico de los Materiales Elaborados y Estudio de Casos en la Provincia de Segovia. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Lee, V. E. y Smith, J.B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gain in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147.

Lenoir, R. (1989). *Les Exclus: Un Français sur Dix*. Paris: Editions du Seuil.

Levitas, R. (1998). *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*. Basingstoke: Palgrave.

Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D. Lloyd, E. y Patsios, D. (2007). *The Multi-dimensional Analysis of Social Exclusion*. Bristol, UK: University of Bristol.

López, R. (2005). El programa de diversificación de Ciencias Sociales: Una propuesta ante la futura ley orgánica de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 125-150.

Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Thomson: Madrid.

Lucas, T., Henze, R. y Donato, R. (1990). Promoting the success of Latino language minority students: An exploratory study of six high schools. *Harvard Educational Review*, 60(3), 315-340.

Luna, F. (2000). Programas de diversificación curricular. Propuestas para seis comunidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 28-36.

Luna, F., Caño, A., Egaña, A., Lobato, M.J., Miyar, C. y Martínez, C. (2000). Materiales para la diversificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 104-107.

Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schools in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604.

Luthar, S. y Zelazo, L. (2003). Research on resilience: An integrative review. En S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Luzón, A., Porto, M., Torres, M. Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 217-238.

Lynch, K. (1989). Solidary labour: its nature and marginalisation. *Sociological Review*, 37, 1-14.

Lynch, K. y Baker, J. (2005). Equality in education. An equality of condition perspective. *Theory and research in Education*, 3, 131- 164.

Lynch, K. y Lodge, A. (2001). *Equality and Power in Schools - Redistribution, Recognition and Representation*. London: Routledge Falmer.

Macbeath, J., Myers, K. y Demetriou, H. (2001). Supporting teachers in consulting pupils about aspects of teaching and learning, and evaluating impact. *Forum*, 43(2), 78-82.

Manlove, J. y Baker, D. (1995). Local constraints and opportunity to learn. En Maureen Hallinan (Ed.), *Restructuring schools*. New York: Plenum.

Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Documento de trabajo. Fundación alternativas. Disponible en <http://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf>

Marchesi, A. y Martín, M. (1998). Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio. Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2003). La comprensión del Fracaso Escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coords.), El fracaso escolar. Una perspectiva Internacional. Madrid: Alianza Editorial.

Mare, R.D. (1981). Change and stability in educational stratification. American Sociological Review, 46, 72-87.

Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. Monográfico Revista Educación, nº 341, 15-34.

Marshall, C. y Oliva, M. (2006). Building the capacities of social justice leaders. En C. Marshall y M. Oliva (Eds.), Leadership for Social Justice: Making Revolutions in Education. Boston: Pearson.

Martin, A. J. y Dowson, M. (2009). Interpersonal relationship, motivation, engagement and achievement. Yields for theory, current issues and educational practices. Review of educational research, 79, 327-365.

Martín, E. (2000). Programas de diversificación curricular. Uso, pero no abuso. Cuadernos de Pedagogía, 293, 18-22.

Martín, E., Martínez Arias, M. R., Marchesi Ullastres, A. y Pérez, E.M. (2008). Variables that predict academic achievement in the Spanish compulsory secondary educational system: A longitudinal, multi-level analysis. Spanish journal of psychology, 11(2), 400-413.

Martínez, B., Mendizábal, A. y Sostoa Gaztelu-Urrutia, 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), 239-271.

Martínez, F. (Dir.) (2004). Alumnos en Situación de Riesgo y Abandono Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Hacia un Mapa de la Situación en la Región de Murcia y Propuestas de Futuro. Memoria de investigación no publicada.

Martínez, F. (2009). Los programas de diversificación curricular: una medida de atención a la diversidad. Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas, 16, 1-10.

Martínez Sánchez, F., Escudero Muñoz, J.M., González, M. T., García Nadal, R. y otros (2004). Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca. Murcia

Marzano, R. (2000). A New Era for School Reform: Going where the Research Takes Us. Mid-continent Research for Educational and Learning. Colorado: Aurora Press.

Mason, J. (1996). Qualitative Researching. London: Sage.

McDonald, A. (2002). Best Practices for At Risk Children. Documento on-line disponible en: <http://www.sanmarcos.net/ana/bestpractices.html>

McKenzie, K.B., Christman, D.E., Hernández, F., Fierro, E., Capper, C.A., Dantley, M., González, M.L., Cambron-McCabe, N. Y Scheurich, J.J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. Educational Administration Quarterly, 44(1), 111-138.

McKinney, S. E., Flenner, C., Frazier, W. y Abrams, L. (2006). Responding to the Needs of At-Risk Students in Poverty . Essays in Education, 17. Disponible en: <http://www.usca.edu/essays/vol172006/mckinney.pdf>

McKinsey Society. (2007). How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top. Disponible en: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

McLaughlin, E. y Baker, J. (2007). Equality, social justice and social welfare: A road map to the new egalitarianisms. *Social Policy and Society*, 6(1), 53-68.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.

McNeil, L. (2000). *The Contradictions of School Reform*. New York: Routledge.

McNeil, L.M. (2002). Private asset or public good: Education and democracy at the crossroads. *American Educational Research Journal*, 39(2), 243-248.

Medley, D.M. y Mizel, H.E. (1958). Application of analysis of variance to the estimation of the reliability of observations of teachers' classroom behavior. *Journal of Experimental Education*, 27, 23-35.

Medley, D.M. y Norton, D.P. (1971). The concept of reliability as it applies to behavior records. Comunicación presentada en 1971 Meeting of the American Psychological Association, Washington DC.

Mena, L., Fernández, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, Extraordinario 2010, 119-145.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (65-105). Gedisa: Barcelona.

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, 81-98.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Meuret, D. (1997). Que serait un système éducatif juste. En M. Demeuse (Ed.), *Colloque Étude Comparative des Dispositifs de Pilotage*. Liège, Université

de Liège. Disponible en: <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/socrates/colloque/doc13.html>

Meuret, D. (2001). A System of Equity Indicators for Educational Systems. En W. Hutmacher, D. Cochrane y N. Bottani (Eds.), In Pursuit of Equity in Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Miles, M.M. y Huberman, A. M. (1984). Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods. Newbury Park, CA: Sage.

Miliband, D. (2006). Social Exclusion: The Next Steps Forward. London: ODPM.

Miller, D.E. (1993). The literature Project: using literature to improve the self-concept of risk adolescent females. Journal of Reading, 36(6), 442-448.

Ministerio de Educación de Chile (2004). Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial: Informe de la Comisión de Expertos. Santiago de Chile: MINEDUC.

Mohedano, M.J. (2000). Programa de diversificación curricular. Aciertos y Dudas. Cuadernos de Pedagogía, 293, 23-27.

Molina, J. (2000). Estudio de Caso sobre la Viabilidad de la Integración Curricular como Proceso para Atender a la Diversidad del Alumnado del Programa de Diversificación Curricular. Tesis Doctoral no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.

Montané, A., Aneas, A. y Olivé, M.C. (2009). El fracaso escolar y los supuestos esenciales de la reforma: la percepción del profesorado de la educación secundaria en Cataluña (España). Revista Iberoamericana de Educación, 49(8), 1-13.

Montoya, M.M. (2000). Diversidad, igualdad y diferencia. Cuadernos de Pedagogía, 293, 14-17.

Montoya, M. y De Diego, M. (2000). Del mamut a la hamburguesa. Una propuesta de trabajo en el ámbito sociolingüístico. Cuadernos de Pedagogía, 293, 82-86.

Moreno, L. (2007). Equity, equality and equivalence: A contribution in research for conceptual definitions and a comparative methodology. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 319-340.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Wells, UK: Open Books.

Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: La experiencia de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 28-44.

Murillo, F. J., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-24. Disponible en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>

Murray, C. (1990). *The Emerging British Underclass*. London: Institute for Economic Affairs.

Musgrove, F. (1979). *School and the Social Order*. Chichester: John Willey and Sons.

Naussbaum, M.C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Navarro, R. (2006). Los programas de diversificación Curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado?. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 123-142.

NCLS. (2006). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. Documento on-line disponible en: <http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17387&filename=seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>

Needham, B.L., Cronoe, R., y Muller, C. (2004). Academic failure in Secondary School: the interrelated role of health problem and Educational outcomes. *Social problems*, vol 51, nº 4, 569-586.

Newman, T. y Blackburn, S. (2002). *Transitions in the Lives of Children and YoungPeople: Resilience Factors*, Interchange 78, Scottish Executive.

Documento on-line disponible en: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/46997/0024005.pdf>

Nieto, J. M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.), *Cambiar con la Sociedad, Cambiar la Sociedad*. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Nieto, J.M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-26.

Nisbet, J. y Watt, J. (1984). Case study. En J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and Goulding (Eds.), *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London: Harper and Row.

Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2006). *Frontiers for Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. The Tanner Lectures on Human Values. Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M. y Sen, A. (Eds.). (1993). *The Quality of Life: A Study Prepared for the World Institute for Development Economics Research (WIDER) of the United Nations University*. Oxford: Clarendon Press.

Oakes, J. y otros. (1997). Detracking: the social construction of ability, cultural politics, and the resistance to reform. *Teachers College Record*, 98(3), 483-510.

Ochoa, M., Resola, J.M. y Ortega, F. (2000) Un cuestionario de acceso a los programas de diversificación curricular. Comunicación presentada en el Congreso La escuela comprensiva y la atención a la diversidad, Jaén. Disponible en: <http://www.orientared.com/car/cuestdc.pdf>

OECD. (1998). *Overcoming Failure at School*. Paris: OECD.

- OECD. (1999). Preparing Youth for the 21st Century: the Transition from Education to Labour Market. Washington DC: Organisation
- OECD. (2004). Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD.
- OECD. (2005). Education at a glance: OECD Indicators 2005. Paris: OECD.
- OECD. (2010). Education at a glance. OECD Indicators 2010. Paris: OECD.
- Orfield, G. (1996). Dismantling Desegregation: The Quiet Reversal of Brown v. Board of Education. New York: New Press.
- Padilla, M.T. y Gil, J. (2008) La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66, 467-486.
- Parkin, F. (1972). Class Inequality and Political Order. Londres: Paladin.
- Parsons, T. (1949). The Structure of Social Action. New York: The Free Press.
- Patton, M.Q. (1980). Qualitative Research Methods. Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation models (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peffer, R.G. (1990). Marxism, Morality, and Social Justice. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pelgrum, W.J. y Law, N. (2003). ICT in Education Around the World: Trends, Problems and Prospects. París: UNESCO-IIEP.
- Percy-Smith, J. (2000). Policy Responses to Social Exclusion: Towards Inclusion?. Oxford: Oxford University Press.
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educación*, 22, 11-34.
- Perry, L.B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational Policy*, 23(3), 423-450.
- Peters, R.S. (1966). Ethics and Education. London: Allen & Unwin.

Peterson, M. J. y Hittie, M.M. (2003). *Inclusive teaching: Creating Effective Schools for all Learners*. Boston: Allyn & Bacon.

Phillips, R. y Harper-Jones, G. (2003). *Whatever next? Education policy and new labour: The first four years, 1997–2001*. *British Educational Research Journal*, 29, 125–132.

Planas, N., y Alsina, A. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Editorial Graò

Plewis, I. (1998). *Inequalities, targets and zones*. *New Economy*, 5(2), 104-108.

Polat, F. (2011). *Inclusion in education: A step towards social justice*. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58.

Pollard, A. y Triggs, P. (2000). *What Pupils Say: Changing Policy and Practice in Primary Education*. London: Continuum.

Poplin, M. y Rivera, J. (2005). *Merging social justice and accountability: Educating qualified and effective teachers*. *Theory into Practice*, 44(1), 27–37.

Portela, A. (2004). *La situación de exclusión escolar: los alumnos y su perspectiva*. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.), *Cambiar con la Sociedad, Cambiar la Sociedad. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas (8º CIOIE)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Portela, A., Nieto, J.M. y Toro, M. (2009). *Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar*. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), 193-218.

Pounder, D., Reitzug, R. y Young, M. (2002). *Preparing school leaders for school improve-ment, social justice, and community*. En J. Murphy (Ed.), *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st Century*. Chicago: The University of Chicago Press.

Preckel, F., Holling, H. y Vock, M. (2006). *Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness*. *Psychology in the Schools*, Vol. 43(3), 401-411.

Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Jones, L., Kalambouka, A. and Hall, D. (2006). Education and Poverty: Mapping the terrain and making the links to educational policy. Disponible en: http://www.education.manchester.ac.uk/research/centres/euc/research/_files/Fileuploadmax10Mb.84843.en.pdf

Ranson, S. (2000) : Le Nouvel apprentissage au service de l'insertion: vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative. OCDE.

Rawls, J. (1971). A Theory of Justice. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rawls, J. (1979). Teoría de la Justicia. Madrid: Fondo de Cultura.

Rawls, J. (1989). Teoría de la Justicia. Madrid: Fondo de Cultura.

Rawls, J. (2002). La Justicia como Equidad. Una Reformulación. Madrid: Paidós.

Raywid, M.A. (2001). What to do with students who are not succeeding. Phi Delta Kappa, 82(8), 582-584.

Reddy, A.N. y Sinha, S. (2010). School Dropouts or Pushouts? Overcoming Barriers for the Right to Education. Brighton, UK: CREATE. Disponible en <http://sro.sussex.ac.uk/2485/>

Reynolds D., Teddlie C., Creemers B., Scheerens J. y Townsend T. (2000). An introduction to school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), The International Handbook of School Effectiveness Research. New York: Routledge/Falmer.

Riley, K. y Docking, J. (2004). Voices of disaffected pupils: Implications for policy and practice. British Journal of Educational Studies, 52(2), 166 -179.

Robson, C. (2002). Real World Research. Oxford: Blackwell.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de Investigación Cualitativa. Archidona: Aljibe.

Rodríguez, M.A., Venzant Chambers, T., González, M.L. y Scheurich, J. (2010). A cross-case analysis of three social justice-oriented education programs. Journal of Research on Leadership Education, 5(3), 138-153.

Rodríguez, M^a J., Méndez, R.M^a y González, E. M^a (2008). Medidas académico-organizativas en respuesta al riesgo de exclusión educativa en la ESO. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.). Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Barcelona: Wolters Kluwer.

Roemer, J.E. (1996). Theories of Distributive Justice. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Roemer, J.E. (1998). Equality of Opportunity. Cambridge: Harvard University Press.

Roemer, J.E. (1999). Igualdad de oportunidades. En J.M. Maravall (Ed.), Dimensiones de la Desigualdad. Madrid: Argenteria-Visor.

Rogero, J. y Gordo, J. (2006). La experiencia de las Unidades de Formación e Inserción Laboral de la Comunidad de Madrid. Revista Educación, 34(1), 213-236.

Rojas, M.T. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: Una mirada desde las racionalidades de los actores sociales. Práxis, 4, 6-18.

Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile?. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 95-119.

Room, G. (Ed.). (1995). Beyond The Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion. Bristol: The Policy Press.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Rudduck, J., Chaplain, R. y Wallace, G. (1996). School Improvement: What Can Pupils Tell Us?. London: David Fulton Publishers.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). Cómo Mejorar tu Centro Escolar Dando la Voz al Alumnado. Madrid: Morata.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2000)., Pupil participation and pupil perspective: craving a new order of experience. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.

Rué, J. (2008). La mejora de la calidad de la formación obligatoria: el absentismo como síntoma. *Educación*, 42, 15-33.

Rué, J. y otros. (2006). *Disfrutar o Sufrir la Escolaridad Obligatoria: Quién es Quién ante Oportunidades Escolares*. Barcelona: Octaedro.

Ruiz, F.J. (2008). Análisis del Impacto Continuado de las NTICS en un Grupo de Diversificación Curricular de Secundaria. Documento on-line disponible en: dim.pangea.org/docs/pacorruiz.ppt

Ruiz, M. (2000). Diversificación curricular a modo de introducción. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 75-76.

Rumberger, R.W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.

Rumberger, R.W. (2001). Who Drops Out of School and Why?. Comunicación presentada a la Conferencia School Completion in Standards-Based Reform: Facts and Strategies, Washington, D.C.

Rumberger, R. W. y Lim, A.S. (2008). *Why Students Drop Out of School: a Review of 25 Years of Research*. Santa Bárbara: University of California.

Sáez Carreras, J. y Molina, J. G. (2006). Un pensamiento de orden y totalizador o ¿qué tienen que ver los educadores sociales en/con la exclusión? En Juan Manuel Escudero Muñoz y Juan Sáez Carreras (Coords). *Exclusión Social/Exclusión Educativa*. Diego Marín: Murcia. Pp. 123-140.

Sagor, R. (1999). Equity and excellence in public schools: The role of the alternative school. *Clearing House*, 73(2), 72-75.

Salguero, J. y Seva, J.M. (2000). Un fantasma recorre la secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 65-68.

Salomone, J. (1981). Equity from the Sociologist's Perspective. Research and Development Series. Columbus, OH: NCRVE. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED215168.pdf>

Samoff, J. (1996). Which priorities and strategies for education?. International Journal of Educational Development, 16(3), 249-271.

Sanders, M. G. (Ed.).(2000). Schooling Students Placed at Risk . Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sanpedro, C. (1998). Programa de diversificación curricular, ¿un despilfarro o un buen comienzo para la diversidad?. Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, 16, 83-91.

Santos Guerra, M.A. (2001). La calidad, un concepto controvertido y manipulado. En I. Cantón /Coord.), La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos. Madrid. Editorial CCS.

Santos Guerra, M.A. (2011). Equidad, diversidad e inclusión. En J. Navarro (Coord). Diversidad, calidad y equidad educativas. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Saunders, P. (2003). Can Social Exclusion Provide a New Framework for Measuring Poverty?. Sydney: Social Policy Research Centre. Disponible en: <http://rwbsocialplanners.com.au/spt2006/Social%20Inclusion/DP127.pdf>

Saunders, P. Naidoo, Y. y Griffiths, M. (2008). Towards new indicators of disadvantage: Deprivation and Social Exclusion in Australia. Australian Journal of Social Issues, 43(2), 175-167.

Sayed, Y. (2009). Overcoming exclusion in education. UCEA Review, 45(3). Disponible en: www.minorityrights.org/download.php?id=656

Scheleicher, A. (2005). Mejora de la calidad y la equidad: Retos y propuestas políticas. Transatlántica de educación, 1, 31-40.

Schleicher, A. (2005). La Mejora de la Calidad y de la Equidad en la Educación: Retos y Respuestas Políticas. Madrid: Fundación Santillana.

Schissel, B. y Wotherspoon, T. (2001). The business of placing Canadian children and youth "at-risk". Canadian Journal of Education, 26(3).

Schuetz, G., Ursprung, H. y Wößmann, L. (2005). Education Policy and Equality of Opportunity. Documento on-line disponible en: http://www.ifo.de/portal/page/portal/DocBase_Content/WP/WP-CESifo_Working_Papers/wp-cesifo-2005/wp-cesifo-2005-08/cesifo1_wp1518.pdf

Schulz, L.L. y Rubel, D. J. (2011). A phenomenology of alienation in High School: The experiences of five male non-completers. *Professional School Counseling*, 14(5), 286-298.

Schwartz, L. (1991). The Myth of the At-Risk Student. Comunicación presentada a la Topical Conference on At-Risk Children and Youth, New Orleans.

Secada, W. (1989). Educational equity versus equality of education: an alternative conception. En W. Secada (Ed.), *Equity and Education*. New York: Falmer.

Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.

Sen, A. (1992a). *Inequality Reexamined*. Oxford: Oxford University Press.

Sen, A. (1992b). *Nuevo Examen de la Desigualdad*. Madrid: Alianza

Sen, A. (1995a). *Inequality Reexamined*. Oxford: Oxford University Press.

Sen, A. (1995b). *Nuevo Examen de la Desigualdad*. Madrid: Alianza

Sen, A. (2001). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Sen, A. (2001). Social exclusion: concept, application and scrutiny. *Social Development Paper*, 1.

Sen, A. (2010). *La Idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.

Shavit, Y. y Blossfeld, H.P. (Eds.) (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO:Westview Press.

Sheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 111-134.

Silver, H. (1995). Reconceptualizing Social Disadvantage: Three Paradigms of Social Exclusion. En G. Rodgers, C. Gore y J. Figueiredo (Eds.), *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*. Geneva: International Institute for Labour Studies.

Sinclair, S., J., McKendrick, J.H. y Scott, G. (2010). Failing young people? Education and aspirations in a deprived community. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(1), 5-20.

Slavin, R.E. y Madden, N.A. (1989). What works for student at risk: A research synthesis. *Educational Leadership*, 46(5), 4-13.

Slavin, R.E. y otros. (1992). *Success for All: A Relentless Approach to Prevention and Early Intervention in Elementary Schools*. Arlington, VA: Educational Research Service.

Sleeter, C. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.

Smink, J. (2000). Center makes policy statement on grade retention. *National Dropout Prevention Newsletter*. Disponible en: <http://www.dropoutprevention.org/sites/default/files/newsletter-v13n2-2000.pdf>

Smith, B.J. (2000). Marginalized youth, delinquency, and education: The need for critical-interpretive research. *The Urban Review*, 32(3), 293-312.

Soler, M. (2000). Nueva normativa de la comunidad valenciana. Un paso más en la atención a la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 37-41.

Solomon, R.P. (2002). School leaders and antiracism: Overcoming pedagogical and political obstacles. *Journal of School Leadership*, 12(2), 174-197.

Sparkes, J. (1999). *School, Education and Social Exclusion*. London: Centre for Analysis of Social Exclusion.

Stake, R. (1994). Identification of the case. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage

Stake, R. (1998). *Investigación con Estudios de Caso*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N.K. Denzin e Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para Cambiar Nuestras Escuelas. Reunir la Eficacia y la Mejora*. Barcelona: Octaedro.

Strike, K. A. (1985). Is there a conflict between equity and excellence?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(4), 409-416.

Sturman, A. (1997). *Social Justice in Education*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Subirats, J. (Dir). (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección estudios sociales de la Fundación "La Caixa", 16.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.

Susinos, T. y Parrillas, M.A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona. En J. López y otros (Eds.), *Cambiar con la Sociedad, Cambiar la Sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Susinos, T. y Parrilla, M.A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.

Taylor, N. (1993). Ability grouping and its effect on pupil behaviour: a case study of a Midlands comprehensive school. *Education Today*, 43, 14-17.

Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). School effectiveness research and the social and behavioral sciences. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. New York: Routledge/Falmer.

Teddlie, C., Reynolds, D. y Sharon, P. (2000). Current topics and approaches in school effectiveness research: The contemporary field. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. New York: Routledge/Falmer.

Tedesco, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. En *Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional*. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.

Teese, R.V., Lamb, S., Duru-Bellat, M. y Helme, S. (2007). *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy: Contextual Studies on Inequality*. New York: Springer.

Temkin, L. (1993). *Inequality*. Oxford: Oxford University Press.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London: The Falmer Press.

Tezanos, J.F. (2002). Desigualdad y exclusión social en las sociedades tecnológicas. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 35, 35-54.

Tezanos, J.F. (2003). La libertad de los iguales. *Sistema*, 173, 3-14.

Tezanos, J.F. (2005). *Tendencias en Exclusión Social y Políticas de Solidaridad*. Octavo Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid: Editorial Sistema.

Theoharis, G. (2007). Navigating rough waters: A synthesis of the countervailing pressures against leading for social justice. *Journal of School Leadership*, 17(1), 4-27.

Tillman, L. C. (2008). The scholarship of Dr. Asa G. Hilliard, III: Implications for Black principal leadership. *Review of Educational Research*, 78(3), 589-607.

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, 195-218.

Unterhalter, E. y Brighouse, H. (2007). Distribution of what for social justice in education? The case of Education for All by 2015. En Amartya, S (Ed.). *Capability Approach and Social Justice in Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Valdelomar, I. (2010). El Profesorado de Diversificación Curricular. Orientaciones sobre Formas de Trabajo. Documento on-line disponible en: <http://irati.pnte.cfnavarra.es/multiblog/iibarrog/2010/09/04/orientaciones-para-el-profesorado-de-diversificacion-curricular/>

Valenzuela, A. (Ed.) (2005). *Leaving Children Behind*. Albany, NY: State University of

Valore, T. G., Cantrell, M.L. y Cantrell, R.P. (2006). Preparing for passage. *Preventing School Failure*, 51(1), 49-54.

Van Dalen, D.B. y Meyer, W. J. (1983). *Manual de Técnicas de Investigación Educacional*. Buenos Aires: Paidós.

Van Oers, B. (2003). Learning resources in the context of play: promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11 (1), 7-26.

Vázquez, R. y Ojeda, J. (2009). Social Guarantee Programme: principles for classroom procedure with student who have suffered failure at school- The Spanish educational system case. *Educational Studies*, 36(2), 175-184.

Vega, A. y Armendi, P. (2009). La atención a la diversidad: interrogantes para la iniciación profesional de los «fracasados». *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 27 (1), 157-170.

Vega, A. y Armendi, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial. *Educación XXI*, 13(1), 39-63.

Verger, S. (2001). Los Programas de Diversificación Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria: El Difícil Equilibrio entre la Comprensividad y la Atención a la Diversidad. Islas Baleares: Universidad de las Islas Baleares.

Villegas, A. M. y Lucas, T. (2002). Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach. Albany: State University of New York Press.

Viñao, A. (2001). La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía. Disponible en: <http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>

Walker, M. (2005). Amartya Sen's Capability Approach and Education. Educational Action Research, 13, 1, 103-110.

Walraven, G., Parlson, C. Veen, D. V. y Day, C. (2000). Combating Social Exclusion Through Education: Laissez-faire, Authoritarianism or Third Way?. Louvain: Garant.

Walzer, T. (1993). Esferas de la Justicia. Una Defensa del Pluralismo y la Igualdad. México: FCE.

Warner, J. (1985). Equity and social policy: conceptual ambiguity in welfare criteria. International Journal of Sociology and Social Policy, 5(2), 16-32.

Watson, L. (2009). The challenge of social inclusion for Australian schooling. Comunicación presentada en Australian Social Policy Conference, Australia. Disponible en: <http://www.sprc.unsw.edu.au/media/File/Paper286.pdf>

Wehlage, G.G. (1983). Effective Programs for Marginal High School Student. PDK Fastback 197. Bloomington, IN: Phi Delta Kapa Educational Foundation.

Wehlage, G.G. y Rutter, R. A. (1986). Evaluation of a Model Programme for at-risk student. Comunicación presentada en Meeting of the American Educational Research Association.

Welch, F. (Ed.) (2004). The Causes and Consequences of Increasing Inequality. Chicago: University of Chicago Press.

West, A. y Hind, A. (2006). Selectivity, admissions and intakes to “comprehensive” schools in London, England. *Educational Studies*, 32(2), 145-155.

Westfall, A. y Pisapia, J. (1994). At-Risk Students: Who Are They and What Helps Them Succeed?. *Research Brief*, 17.

Whitty, G. (2001). Education, social class and social exclusion. *Journal of Education Policy*, 16(4), 287-295.

Whitty, G. y Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20, 93-107.

Willis, J. W. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Willms, J.D. (1996). School choice and community segregation: Findings from Scotland. En A.C. Kerckhoff (Ed.), *Generating Social Stratification*. Boulder, CO: Westview Press.

Worthy, J. Hungerford-Kresser, H. y Hampton, A. (2009). Tracking and ability grouping. En C. Leila, R. Boomer y P. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of Adolescence Literacy Research*. New York: Guilford Publication.

Wright, S.P., Horn, S.P. y Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement. Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-10.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Young, M. D. y Laible, J. (2000). White racism, anti-racism, and school leadership preparation. *Journal of School Leadership*, 10(5), 374-415.

Zafra, M (2005) Una experiencia organizativa de atención a la diversidad. En Santos, M. A (Coord.), *Escuelas para la Democracia*. Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

Zafra, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de Educación*, 339, 147-168.

Zay, D. (2005). Preventing School and social Exclusion: a French-British comparative study. *European Educational Research Journal*, 4(2), 109-120.

Zyngier, D (2011). (Re)conceptualising Risk: Left numb and unengaged and lost in a no-man s-land or what (seems to) work for at-risk students. *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 211-231.

GLOSARIO

GLOSARIO

General

PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	PDC
LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN	LOE
LEY GENERAL DE EDUCACIÓN	LOGSE
COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	CCP
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	IES
PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	PAD
PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL	PGA

Entrevistas a profesores

PROFESOR DE ÁMBITO CIENTÍFICO DE 1º DE DIVERSIFICACIÓN	PROF.1º AC
PROFESOR ÁMBITO CIENTÍF. DE 2º DE DIVERSIF. (1ª Entrevista)	PROF.2 ºAC I
PROFESOR ÁMBITO CIENTÍF. DE 2º DE DIVERSIF. (2ª Entrevista)	PROF.2º AC II
PROFESOR DE ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL	PROF. ALS
PROFESOR DE ÁMBITO PRÁCTICO CURSO 2007-2008	PROF. AP2
PROFESOR DE ÁMBITO PRÁCTICO CURSO 2008-2009	PROF. AP3
PROFESOR DE ÁMBITO PRÁCTICO CURSO 2009-2010	PROF. AP4
PROFESOR DE ÁMBITO PRÁCTICO CURSO 2010-2011	PROF. AP5
PROFESOR DE INGLÉS CURSO 2009-2010	PROF. ING
PROFESOR RELIGIÓN CURSO 2009-2010	PROF. RELI
PROFESOR EDUCACIÓN FÍSICA CURSO 2009-2010	PROF. EF
PROFESOR DE MÚSICA CURSO 2009-2010	PROF. MUS
PROFESOR DE ED.PLÁSTICA Y VISUAL CURSO 2009-2010	PROF. EPYV
PROFESOR DE INFORMÁTICA CURSO 2009-2010	PROF. INF1
PROFESOR DE INFORMÁTICA CURSO 2010-2011	PROF.INF2

Entrevistas a Equipo Directivo y Departamento de Orientación

DIRECTOR CURSO 2010-2011	DIR
ORIENTADOR	ORIENT
PROFESOR TÉCNICO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD CURSO 2009-2010	PTSC1
PROFESOR TÉCNICO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD CURSO 2010-2011	PTSC2

Entrevistas a Alumnos

GRUPO DE DISCUSIÓN 1º DE DIVERSIFICACIÓN	GRUPO 1º DIV
GRUPO DE DISCUSIÓN 1º DE DIVERSIFICACIÓN	GRUPO 1º DIV

Observaciones

OBSERVACIONES DE AULA DE ÁMBITO PRÁCTICO	OBSERV. AP
OBSERVACIONES DE AULA DE ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL	OBSERV. ALS
OBSERVACIONES DE AULA DE ÁMBITO CENTÍFICO	OBSERV. AC

ANEXOS

PROTOCOLO DE HISTORIA DE VIDA
Contexto Social y Familiar
▫ Edad. ▫ Trabajo de los padres. ▫ Hermanos. ▫ Amigos. ▫ Figuras relevantes en su vida. ▫ Dónde vive y dónde ha vivido. ▫ El barrio en el que vive: ¿cómo es? Elementos a destacar de él. Visión personal: positiva y negativa. ▫ La vida diaria en su casa. ▫ ¿Qué es lo que te piden tus padres como obligaciones?, ¿qué es lo que tú les pides a ellos? ▫ ¿Cómo es un día normal en tu vida? ¿Cómo distribuyes tu tiempo? ▫ Cuando tienes un problema, ¿a quién acudes? ▫ ¿Qué es lo que más les agrada a tus padres de tu comportamiento?, ¿qué es lo que más les desagrada? ▫ Habla de tus amigos.

Infancia y Escuela Primaria
▫ ¿Cómo era tu vida cuando eras pequeño? ¿Tienes recuerdos agradables o desagradables? ▫ Cuéntanos alguno. ▫ ¿Qué recuerdas de los primeros años de la escuela? ¿Te gustaba ir? ¿Cómo era tu centro? Asignaturas preferidas. Lo que más te gustaba hacer y lo que menos. ▫ ¿Cuáles eran las actividades que más te gustaba realizar? ¿Cuáles menos? ▫ ¿Qué calificaciones obtenías? ¿Qué pensaban de ellas tus profesores?, ¿y tus padres?, ¿y tú mismo? ▫ ¿Realizabas los deberes? ¿Por qué? ▫ ¿Algunas veces hacías tareas distintas a los demás compañeros? ¿Cómo te sentías? ▫ ¿Cuándo tenías dudas o no comprendías algo se lo preguntabas a tus profesores? ▫ ¿Ellos te hacían caso? ¿Se preocupaban de ti? ▫ ¿Tuviste algún tipo de ayuda en tu casa (profesores particulares, padres, hermanos) o en alguna academia? ▫ ¿Tus padres te animaban a estudiar? ¿Qué te decían? ▫ ¿Cómo eran las notas de tus hermanos? ¿Tú cómo te sentías? ▫ Háblame de tus compañeros del colegio, ¿tenías amigos?, ¿qué hacíais en clase, en el recreo, o en la calle? ▫ ¿Te costaba hacer amigos? ¿Alguna vez te sentiste rechazado? ¿Por qué? ¿A quién se lo contabas? ¿Qué hacías? ▫ Y tus profesores, háblame de ellos. ¿Recuerdas a alguno en especial? ¿Te ayudaban? ¿Te trataban igual que al resto? ¿Qué te hubiera gustado que hubiesen hecho por ti? ¿Os trataban a todos por igual?, ¿por quién se preocupaban más? ▫ ¿Cuáles eran tus principales dificultades en la escuela? ▫ ¿Faltabas con frecuencia? ¿Por qué motivos? ¿Tus padres lo sabían? ¿Qué

Adolescencia y Escuela Secundaria

- Ahora ya eres más mayor.
- ¿Cómo fue tu paso a la secundaria? ¿Qué recuerdas de los primeros días en el instituto?
- ¿Prefieres tu colegio de Primaria o el Instituto en el que estudias Secundaria?
- ¿Cómo es tu Instituto?
- ¿Has cambiado de centro durante la Secundaria? ¿Por qué? ¿Quién lo ha decidido?
- ¿Cómo son tus nuevos profesores? ¿Se preocupan de ti?
- Y tu tutor, ¿has hablado alguna vez con él?, ¿de qué hablas?, ¿cuándo has tenido algún problema se lo has contado?
- Y tus padres, ¿van a visitar a tus profesores y a tu tutor?, ¿te gusta que vayan?, ¿por qué?
- Materias y actividades preferidas
- ¿Cuánto tiempo dedicas cada día a estudiar? ¿Tienes en tu casa un lugar para hacerlo?
- ¿Qué notas tienes? ¿Qué piensan de ellas tus profesores, tus padres y tú mismo?
- ¿Tienes amigos en tu Instituto? ¿Háblame de ellos? ¿Salís juntos? ¿Te aceptan tus compañeros?
- ¿Alguna vez te has sentido mal con ellos?
- ¿Te sientes bien con tu imagen física? ¿Cómo la cuidas? ¿Te preocupa eso?
- ¿Has tenido alguna medida compensatoria en el centro? ¿Tienes algún apoyo escolar fuera de casa?
- Cuando termines la Secundaria, ¿te gustaría seguir realizando el Bachillerato?

En el Programa de Diversificación Curricular

□

- ¿Quién te aconsejó que iniciaras este Programa de Diversificación Curricular?
- ¿Tú cómo te sentiste cuando te lo propusieron? ¿Qué pensaron tus amigos? ¿Y tus padres?
- ¿Cómo son tus nuevos profesores? ¿Cómo son tus relaciones con ellos? ¿Es más fácil trabajar con ellos?
- ¿Te gustan más estos estudios que los de Secundaria?
- Y con tus nuevos compañeros de clase, ¿te sientes mejor?
- Los alumnos del programa, ¿os seguís relacionando con los alumnos de la Secundaria?
- ¿Qué te gustaría hacer posteriormente?

CUESTIONARIO A ALUMNOS EN EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Con este cuestionario queremos conocer qué te parece el programa de diversificación curricular al que estás yendo este año. El cuestionario es anónimo, por lo que no tienes que poner tu nombre, ni nada. Te pedimos que, por favor, respondas con sinceridad a las preguntas que están a continuación. Te decimos cómo hacerlo para que lo tengas claro. Muchas gracias.

- 1. Eres...** ☐ Chico
 ☐ Chica

2. Cuántos años tienes en este momento:

.....

- 3. Este curso** ☐ Diversificación Curricular
estás asistiendo ☐ Otros _____
a:

4. ¿Has repetido alguna vez antes?

- ☐ Sí ☐ No.

4.1 En el caso de que hayas respondido que sí, repetiste curso...

4. 2. En Primaria	☐ Sí	☐ No.
4.3 En 1º de la ESO	☐ Sí	☐ No.
4.4 En 2º de la ESO	☐ Sí	☐ No
4.5 En 3º de la ESO	☐ Sí	☐ No
4.6 En 4º de la ESO	☐ Sí	☐ No

5. ¿Tu padre trabaja en estos momentos?

- ☐ Sí, por cuenta propia, en su negocio o empresa.
☐ Sí, como empleado.
☐ No, ahora está en paro.

6. ¿Tu madre trabaja en estos momentos?

- ☐ Sí, por cuenta propia, en su negocio o empresa.
☐ Sí, como empleada.
☐ No, ahora está en paro.

7. La profesión de tu padre es:

8. La profesión de tu madre es:

En las preguntas que encontrarás a continuación, marca con una cruz (X) la respuesta que elijas.

9. El Programa de diversificación curricular en el que estás este curso te ayuda a aprender mejor que en la clase ordinaria de la E.S.O.:

- ☐ No me está ayudando mucho.
- ☐ Algo me ayuda.
- ☐ Me ayuda bastante.
- ☐ Me ayudan mucho más.

10. Desde que estás en el programa de diversificación curricular te sientes:

- ☐ Igual de poco interesado por estudiar que antes.
- ☐ Algo más interesado.
- ☐ Bastante más interesado.
- ☐ Mucho más interesado.

11. Los temas de las clases y las tareas que tienes que hacer te parecen ahora:

- ☐ Igual de difíciles de entender y hacer que antes.
- ☐ Algo más fáciles.
- ☐ Bastante más fáciles que antes.
- ☐ Mucho más fáciles de entender y hacer.

12. Te parece que los profesores que te dan las clases en el programa de diversificación curricular:

- ☐ Explican igual que los demás profesores.
- ☐ Explican algo mejor.
- ☐ Explican bastante mejor.
- ☐ Explican mucho mejor.

13. Los temas y las tareas que haces ahora en las clases te parecen:

- ☐ Son igual de aburridas que en el curso ordinario y en la E.S.O.
- ☐ Son algo menos aburridas.
- ☐ Son bastante más interesantes.
- ☐ Son mucho más interesantes.

14. En las clases a las que asistes ahora, las tareas y los deberes que hacéis consisten en (marca todas aquellas cosas que hacéis con más frecuencia):

- ☐ Escuchar y aprender de memoria los temas.
- ☐ Sobre todo hay que entender los temas.
- ☐ Hacer ejercicios para aplicar lo que aprendemos.
- ☐ Razonar, pensar y resolver problemas, temas, situaciones de la vida en general.
- ☐ Hablar ante la clase explicando cosas.
- ☐ Trabajar con los compañeros, ayudándonos unos a otros.
- ☐ Hablar y discutir sobre temas de actualidad.
- ☐ Elaborar trabajos por escrito y exponerlos en la clase.
- ☐ Realizar actividades de tipo práctico.

15. Señala a continuación tres de los trabajos o actividades que hacéis y que te parecen más provechosas para aprender.

1.
.....
.....
2.
.....
.....
3.
.....
.....

16. Señala tres trabajos o actividades que no te llegan a gustar ni te ayudan a entender mejor los contenidos.

1.
.....
.....
2.
.....
.....
3.
.....
.....

17. Según tu opinión, los profesores del programa de diversificación curricular:

- ☐ Te prestan igual de atención que en las otras clases de la ESO.
- ☐ Te prestan algo más de atención y ayuda.
- ☐ Te prestan bastante más atención y ayuda.
- ☐ Te prestan mucha más atención y ayuda.

18. Tus relaciones con el profesorado son:

- ☐ Iguales que antes.
- ☐ Algo mejores.
- ☐ Bastante mejores.
- ☐ Mucho mejores.

Marca tu respuesta eligiendo alguna de las cinco posibilidades que se te presentan a continuación:

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Regular	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
19. El profesorado del programa te ayuda cuando tienes dificultades en entender algo, resolver un problema, hacer una actividad o un ejercicio.	1	2	3	4	5
20. Lo que tienes que estudiar y aprender, le encuentras más sentido, más interés.	1	2	3	4	5
21. Ahora te sientes mejor como estudiante, te sientes más capaz de aprender.	1	2	3	4	5
22. Por estar en este	1	2	3	4	5

programa te sientes marginado respecto a los demás alumnos del Instituto.					
23. Si en las otras clases hubieras tenido el apoyo y la atención que ahora se te ofrece, podrías haber ido aprobando sin mayores problemas.	1	2	3	4	5
24. Estás en este programa porque no te gusta mucho estudiar y no te has esforzado lo suficiente en el estudio.	1	2	3	4	5
25. Tu familia se interesa mucho porque vayas bien en los estudios.	1	2	3	4	5
26. La mayoría de tus amigos o amigas pasan bastante del estudio y del Instituto.	1	2	3	4	5
27. Nunca le has visto mucho sentido a lo que se enseña y exige en la ESO.	1	2	3	4	5
28. Crees que no vales para estudiar ni te interesa demasiado seguir estudiando.	1	2	3	4	5
29. Te consideras igual de inteligente que la mayoría de los compañeros y	1	2	3	4	5

compañeras que estudian la ESO.					
30. Crees que la enseñanza en el Instituto es para los que quieren seguir estudiando e ir a la Universidad.	1	2	3	4	5
31. Creo que lo que se me está ofreciendo en este programa me va a permitir:					
a) Aprobar el curso.	1	2	3	4	5
b) Graduarte en la ESO.	1	2	3	4	5
c) Aprender un oficio.	1	2	3	4	5
32. Lo que te gustaría hacer tras terminar Diversificación es:					
a) Pasar al bachillerato	1	2	3	4	5
b) Pasar a formación profesional de grado medio	1	2	3	4	5
c) Dejar de estudiar	1	2	3	4	5

Muchas gracias por tu colaboración

Cuestionario a cumplimentar por el equipo educativo en la segunda evaluación propuesto para profundizar en el conocimiento de los estudiantes y facilitar su selección hacia diversificación. Propuesto por:

Ochoa Aizcorbe, M., Resola Moral, J.M., y Ortega García, F. Un cuestionario de acceso a los programas de diversificación curricular. Comunicación presentada en el congreso "La escuela comprensiva y la atención a la diversidad". Disponible en: <http://www.orientared.com>

1. Datos personales del alumno

- Nombre
- Edad

2. Tipo de dificultad de aprendizaje que presenta

- Lectura - Comprensión lectora - Actitudes
- Escritura - Razonamiento - Otros

3. Medidas previas tomadas y resultados de las mismas

- Refuerzo - Repetición - Otras
- ACI - Cualquier tipo de adaptación

4. Motivación y actitud

- ¿Presenta interés y preocupación por el trabajo?
- ¿Acude a clase normalmente?
- ¿Participa en clase?
- ¿coopera con los compañeros en los trabajos de grupo?
- ¿Respeto las normas de convivencia?
- ¿Se esfuerza por mejorar?
- ¿Quiere seguir estudiando aunque sabe que tiene dificultades?
- ¿No quiere estudiar pero la familia quiere que siga?
- ¿Tiene motivación por obtener el título?
- ¿Se muestra más motivado/interesado cuando se le atiende individualmente?
- ¿Ha existido progreso o alguna mejora, aunque no haya conseguido mantener el esfuerzo, o ha ido "igual de mal" todo el curso?
- ¿Se ha desanimado o nunca tuvo ánimo?

5. Hábitos de trabajo

- ¿Planifica su trabajo en clase?
- ¿Tiene al día el cuaderno de apuntes y materiales de clase?
- ¿Utiliza diccionarios y libros de consulta?
- ¿Hace resúmenes, esquemas o cuadros sinópticos cuando tiene que sintetizar?
- ¿Toma apuntes en clase?
- ¿Presenta con limpieza las pruebas de conocimiento y los trabajos escritos?
- ¿Es ordenado y responsable en su trabajo?

6. Adaptación

- ¿Es aceptado en clase?
- ¿Sólo le aceptan 4 o 5?
- ¿Está bastante aislado?
- ¿Es rechazado?
- Número de expulsiones, quejas, amonestaciones....

7. Comprensión

- ¿Distingue las ideas principales de las secundarias en un texto?
- ¿Sabe estructurar un texto?
- ¿Es capaz de resumir un texto adecuadamente?
- ¿Es capaz de interpretar y utilizar la información proveniente de diferentes fuentes?

8. Razonamiento

- ¿Es capaz de aplicar conceptos: relacionar, ejemplificar...?
- ¿aplica procedimientos adecuados en la resolución de problemas siguiendo un orden coherente?
- ¿Es capaz de hacer deducciones a partir de premisas?
- ¿Presenta problemas a la hora de interpretar formulas sencillas y obtener valores a partir de ellas?
- ¿Es lento a la hora de aplicar procedimientos en la resolución de problemas?

9. Utilización de la terminología básica de cada área

- ¿Entiende signos pertenecientes a códigos (artísticos, científicos, y/o técnicos del área?
- ¿Es capaz de obtener información de hechos y conceptos expresados de forma gráfica?
- ¿Tiene nociones de los términos esenciales del área?

10. Opinión del profesor/a

- ¿Crees que alcanzará los objetivos generales mediante vías ordinarias?
- ¿Crees que es listo pero vago?
- ¿Crees que tiene dificultades y encima no estudia?
- ¿Crees que tiene dificultades pero hace lo que puede?
- ¿Crees que en un PDC tiene posibilidades de alcanzar el título?
- ¿En qué aspectos o actividades se desenvuelve mejor y se encuentra más motivado?

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO RESPONSABLE DE LAS DISTINTAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ADOPTADAS EN EL CENTRO

Estimado profesor/a:

Un equipo de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia está realizando una investigación sobre diferentes programas y medidas destinadas al alumnado con serias dificultades para seguir el curso ordinario de la Educación Secundaria Obligatoria. Nos interesan programas como Diversificación Curricular, Inicial Profesional, Apoyo y refuerzo, Compensatoria u otras medidas que pudieran estarse dando en los Institutos para responder a la situación de estudiantes con dificultades escolares. Deseamos conocer su opinión sobre diferentes aspectos como los que encontrará a continuación del programa o medida en que Vd. está enseñando.

Le agradecemos mucho que tenga la amabilidad de responder a las cuestiones que aparecen a continuación, pues nos pueden ser de gran utilidad para comprender y valorar como es debido este tipo de actuaciones en los Institutos.

0. DATOS INICIALES

0.1 Marque, por favor, con una cruz el Programa o medida de atención en la que Vd. está enseñando:

- ☐ Diversificación curricular
- ☐ Indique el ámbito: _____
- ☐ Otros (indique cuál): _____

0.2 Su Titulación es:

- ☐ Licenciado
- ☐ Diplomado
- ☐ Técnico de Formación Profesional
- ☐ Otra: _____

0.3 El cuerpo al que pertenece es:

- ☐ Primaria
- ☐ Secundaria

0.4 Posee la condición de Catedrático:

- ☐ SI
- ☐ NO

0.5 Su situación laboral actual es:

- ☐ Interino
- ☐ Funcionario
- ☐ Contratado
- ☐ Otra: _____

0.6 Los años que lleva trabajando en el programa o medida que ha marcado antes son: (Indique, por favor, el número de años):_____

0.7 Su adscripción al programa o medida en la que enseña:

- ☐ Fue por concurso específico a la plaza.
- ☐ Resultó de una decisión del centro que tuvo que aceptar por ajustes en el plan de ordenación docente
- ☐ Se debió a una opción propia, porque deseaba enseñar en ese programa o medida.
- ☐ Otras_____

0.8 Vd. es:

- ☐ Hombre
- ☐ Mujer

0.9 Los años que lleva en la Enseñanza Secundaria Obligatoria son (indique por favor el número de años que ha ejercido como profesor o profesora en esta etapa):_____

A continuación aparecen diversas afirmaciones relacionadas con aspectos de los programas o medidas. Para que Vd. pueda ofrecernos sus puntos de vista, bastará con que marque su valoración en la escala de la derecha en la que el valor uno (1) significa nada de acuerdo y el cinco (5) totalmente de acuerdo. Los valores se corresponden con grados de menor o mayor acuerdo entre los dos extremos indicados.

1. LOS ESTUDIANTES QUE ASISTEN AL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN EL QUE Vd. ENSEÑA:

1.1 Estos estudiantes son como la mayoría, sólo que a lo largo de su escolarización han encontrado dificultades que no se afrontaron debidamente y eso les ha llevado a donde están.	1 2 3 4 5
1.2 Son alumnos que tienen menos capacidades que las que se requieren para cursar el currículo ordinario de la E.S.O.	1 2 3 4 5
1.3 Son alumnos que tienen menos motivación, interés, hábitos de estudio, pero no menos capacidades que sus compañeros del aula ordinaria.	1 2 3 4 5
1.4 Son estudiantes que no van a lograr los aprendizajes básicos de la E.S.O., hagan lo que hagan los profesores y	1 2 3 4 5

los centros.	
1.5 Estos estudiantes obtendrían la titulación de la E.S.O. sin tener que recurrir a programas o medidas extraordinarias, si en los cursos ordinarios se seleccionaran mejor los contenidos fundamentales y se utilizaran otras metodologías de enseñanza más adecuadas a sus necesidades.	1 2 3 4 5
1.6 En el tiempo que he trabajado en este programa o medida, he podido comprobar que los alumnos vuelven a interesarse más por el trabajo escolar y se implican más en lo que se hace en clase.	1 2 3 4 5
1.7 Lo que les falta a estos alumnos es un entorno social y familiar que les estimule a estudiar y que valore el trabajo escolar como es necesario.	1 2 3 4 5
1.8 Creo que los alumnos que asisten al programa o medida, pasan bastante del estudio, del trabajo académico que se exige en las aulas ordinarias de educación secundaria.	1 2 3 4 5

II. LA FORMACIÓN DISEÑADA Y OFRECIDA EN EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

2.1 En el programa de diversificación curricular se ha realizado una discusión a fondo y detenida sobre el tipo de contenidos, aprendizajes (objetivos), metodología, criterios y procedimientos de evaluación:	
A) A nivel de todo el centro.	1 2 3 4 5
B) Con el profesorado del grupo de referencia.	1 2 3 4 5
C) Sólo el profesorado directamente implicado va tomando las decisiones que considera oportunas.	1 2 3 4 5
2.2 Al planificar, se dispuso de información adecuada sobre los niveles reales de aprendizaje del alumnado.	1 2 3 4 5
2.3 Los contenidos que se trabajan en el aula relacionan entre sí distintas asignaturas, de alguna forma están globalizados, incluyen proyectos de trabajo integrados.	1 2 3 4 5
2.4 Los contenidos y niveles básicos de exigencia del currículo ordinario se mantienen y lo que se procura cambiar, respecto al aula ordinaria, es la metodología y el apoyo personalizado.	1 2 3 4 5
2.5 Se han diseñado materiales didácticos específicos y adaptados a las necesidades y el nivel de aprendizaje del alumnado.	1 2 3 4 5

2.6 Las clases en el programa incluyen una metodología didáctica más variada que las ordinarias, son más activas y más adecuadas al ritmo de cada estudiante.	1	2	3	4	5
2.7 Este tipo de programa propicia una relación social y personal más cercana entre el profesorado y los alumnos; se personaliza más la enseñanza y el aprendizaje.	1	2	3	4	5
2.8 En general, las relaciones de los alumnos entre sí son bastante buenas, y puede decirse que el clima de aula es positivo.	1	2	3	4	5
2.9 En las clases se tiene bastante en cuenta la realidad social, cultural y familiar del alumnado, y para ello se tratan, por ejemplo, temas de actualidad sobre los que se comparten informaciones y discusiones de la vida cotidiana.	1	2	3	4	5

III. EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN LA VIDA DEL CENTRO.

3.1 El programa en el que Vd. enseña está bien integrada en la vida del centro, bien coordinada con las aulas ordinarias y con lo que en ellas hacen los demás profesores.	1	2	3	4	5
3.2 Los criterios para adscribir a los estudiantes al programa o medida han sido discutidos y consensuados en el Consejo Escolar y el Claustro.	1	2	3	4	5
3.3 En el Instituto se analiza el funcionamiento del programa o medida y se toman las decisiones pertinentes para el logro de los objetivos pretendidos.	1	2	3	4	5
3.4 En el Instituto existe el principio general de recurrir al programa de forma extraordinaria, una vez que se han intentado sin éxito otras maneras de atender a la diversidad en el aula ordinaria.	1	2	3	4	5
3.5 La idea dominante en el centro es que los alumnos que terminan en el programa de diversificación curricular no pueden ni quieren aplicarse al estudio.	1	2	3	4	5
3.6 En realidad, el programa de diversificación curricular es algo relegado al Departamento de Orientación o a los profesores más directamente implicados.	1	2	3	4	5
3.7 Un sector del alumnado no logra adaptarse a unos centros y a un tipo de enseñanza que, por su parte, tampoco se adaptan a ellos.	1	2	3	4	5
3.8 La enseñanza de la E.S.O. en su centro está bien coordinada entre los diversos cursos y materias, se ofrece una formación bien secuenciada, sin saltos o lagunas.	1	2	3	4	5
3.9 Desde el centro se mantiene una relación frecuente con	1	2	3	4	5

las familias de los estudiantes con dificultades de aprendizaje	

IV. APOYOS, RECURSOS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE ENSEÑA EN EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

4.1 En su centro se dispone de los recursos suficientes (materiales didácticos, aulas y horarios adecuados) para trabajar con el alumnado al que Vd. enseña.	1 2 3 4 5
4.2 Antes de empezar a enseñar en el programa o medida en cuestión, Vd. recibió alguna formación en relación con la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con dificultades de aprendizaje escolar.	1 2 3 4 5
4.3 Mientras ha estado enseñando en el programa o medida, ha tenido la oportunidad de realizar diversas actividades de formación para plantear mejor la atención a alumnos con dificultades escolares.	1 2 3 4 5
4.4 Ha tenido la ocasión de formarse participando en algún grupo de trabajo en el centro o entre centros, con profesionales que también enseñan a alumnos con dificultades escolares, elaborando materiales adaptados, programaciones y estrategias de trabajo en el aula.	1 2 3 4 5
4.5 En realidad, ha tenido que ir aprendiendo sobre la marcha, desde la práctica, a título individual.	1 2 3 4 5
4.6 En particular, el trabajo con el Orientador/a de su centro, o en su caso con la Jefatura de Estudios, le ha supuesto un estímulo y apoyo pedagógico bastante importante y valioso para trabajar con los estudiantes con dificultades.	1 2 3 4 5
4.7 Como profesor/a que trabaja en el programa de diversificación curricular, Vd. se siente bien valorado, reconocido y apoyado por el centro y los demás docentes.	1 2 3 4 5
4.8 La administración educativa es sensible a la mayor dificultad que comporta la enseñanza al alumnado con el que Vd. trabaja.	1 2 3 4 5

V. VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN A ALUMNOS CON DIFICULTADES ESCOLARES.

5.1 El programa de diversificación curricular en el que Vd. trabaja le parece del todo necesario y efectivo para que el alumnado que atiende:	
A) Llegue a titularse en la ESO aprendiendo lo necesario.	1 2 3 4 5

B) Logre una formación de base que les permita seguir estudiando.	1 2 3 4 5
C) Logre una formación que les permita transitar al mundo del trabajo.	1 2 3 4 5
D) Vayan superando las dificultades que les impiden aprobar el curso correspondiente.	1 2 3 4 5
5.2 Para trabajar con los alumnos que tienen dificultades, es conveniente separarlos del grupo regular de clase.	1 2 3 4 5
5.3 Los resultados del aprendizaje que se están consiguiendo con el programa son bastante satisfactorios.	1 2 3 4 5
5.4 Con este programa, se consigue volver a enganchar en el estudio a la mayoría de los alumnos a los que se atiende, restablecer su interés y mejorar sus hábitos de trabajo.	1 2 3 4 5
5.5 Sirve para mejorar la propia imagen académica y personal de los alumnos, restableciendo de ese modo una autoestima un tanto deteriorada con la que entran en el programa.	1 2 3 4 5
5.6 En el programa, lo que se hace es rebajar mucho el nivel y por eso los estudiantes aprueban, promocionan o se gradúan.	1 2 3 4 5
5.7 Una función importante de este tipo de programas o medidas es la de descongestionar el aula regular, de modo que los estudiantes más capaces y motivados puedan seguir el ritmo ordinario de los aprendizajes de la etapa.	1 2 3 4 5

Para terminar, ordene a continuación, por favor, las siguientes propuestas que se relacionan, en orden a que los actuales Institutos atiendan debidamente a los alumnos con dificultades o retraso escolar. Ponga uno (1) en la que colocaría en primer lugar por ser la más importante y decisiva desde su punto de vista, y así sucesivamente hasta el ocho (8).

A) Trabajar mucho más con sus familias y entorno. ()

B) Prestar más atención a la coordinación entre la educación primaria ()
y la secundaria obligatoria.

C) Replantear a fondo el currículo y la metodología de la enseñanza ()
en la ESO.

- D) Mejorar el funcionamiento de los centros y departamentos. ()
- E) Atender mejor a la formación del profesorado para atender a la ()
diversidad del alumnado con más dificultades.
- F) Medios, recursos, mejora de la ratio por aula. ()
- G) Hacer más selectivo el pase de la educación primaria a la ()
secundaria obligatoria.
- H) Establecer relaciones y alianzas entre los centros, otros agentes ()
)
y servicios sociales y municipales .

Muchas gracias por su colaboración.

EVOLUCIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

NOMBRE Y APELLIDOS DEL ALUMNO/A: _____ GRUPO: 1DIV2

PERÍODO DE TIEMPO EVALUADO: _____ Faltas asistencia: _____ Retrasos: _____ Amonestaciones: _____

	Trabaja en clase			Trabaja en casa			Su comportamiento es adecuado			Exámenes realizados y notas obtenidas	Observaciones
	SI	NO	A VECES	SI	NO	A VECES	SI	NO	A VECES		
A.S.L. (Ámbito Sociolingüístico)											
A.C.T. (Ámbito Científicotecnológico)											
A.P. (Ámbito Práctico)											
INGLÉS											
E.P.V. (Educación Plástica y Visual)											
MÚSICA											
EDUCACIÓN FÍSICA											
RELIGIÓN / A.E.											

✂(Recortar y devolver firmado al Tutor)

Dn/Dña: _____ padre/madre/tutor legal del alumno/a
_____ matriculado en 1DIV2 , quedo enterado de su evolución en el Programa de

Diversificación Curricular.

_____ de _____ de _____

Fdo: _____

EVOLUCIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

NOMBRE Y APELLIDOS DEL ALUMNO/A: _____ GRUPO: 2DIV2

PERÍODO DE TIEMPO EVALUADO: _____ Faltas asistencia: _____ Retrasos: _____

	Trabaja en clase			Trabaja en clase			Su comportamiento es adecuado			Exámenes realizados y notas obtenidas	Observaciones
	SI	NO	A VECES	SI	NO	A VECES	SI	NO	A VECES		
A.S.L. (Ámbito Sociolingüístico)											
A.C.T. (Ámbito Científico-tecnológico)											
A.P. (Ámbito Práctico)											
INGLÉS											
EXPRESIÓN CREATIVA											
INFORMÁTICA											
EDUCACIÓN FÍSICA											
RELIGIÓN / A.E.											

✂(Recortar y devolver firmado al Tutor)

Dn/Dña: _____ padre/madre/tutor legal del alumno/a

_____ matriculado en 2DIV2 , quedo enterado de su evolución en el Programa de

Diversificación Curricular.

_____ de _____

Fdo: _____

GUÍA DE ENTREVISTA AL PROFESORADO QUE TRABAJA EN LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR (PDC).

La entrevista se inicia informando sobre el objetivo de la investigación y garantizando el anonimato del entrevistado.

INFORMACIÓN PERSONAL Y TRAYECTORIA PROFESIONAL

FORMACIÓN INICIAL Y CONTÍNUA:

ÁMBITO O MATERIA QUE IMPARTE:

AÑOS DEDICADOS A LA LABOR DOCENTE:

NÚMERO DE CENTROS POR LOS QUE HA ROTADO:

AÑOS COMO DOCENTE EN EL PROGRAMA:

NÚMERO DE AÑOS EN EL CENTRO ACTUAL Y TIPO DE PLAZA:

ALUMNADO

- ¿Cuántos alumnos tiene?
- ¿Cómo valoraría al alumnado en los primeros momentos de su acceso al programa? ¿Qué valoración le merecen respecto a lo académico, lo personal y social?
- ¿Qué progresos va constatando y qué expectativas tiene sobre ellos?
- ¿Cómo afronta el alumnado el programa?
- ¿Ha apreciado diferencias entre el alumnado de PCD de este centro y de otros, si es que hubiera pasado por otros centros previamente?
- ¿Encuentra diferencias entre el alumnado de PDC y sus respectivos compañeros de los grupos de referencia de la ESO?
- ¿Tiene algún tipo de relación con los familiares del alumnado?

PLANIFICACIÓN

- ¿Cómo planifica su ámbito o materia?
- ¿Cómo realiza el proceso de selección, temporalización y priorización de objetivos y contenidos?

CONTENIDOS

- Los contenidos que ha ido trabajando con los alumnos este año ¿Los decidió usted solo/a, o con otros compañeros?
- ¿Qué contenidos se marca como imprescindibles en su materia y en base a qué criterios han sido decididos?
- ¿Considera que están rebajados los contenidos respecto a los del currículo de la ESO (por qué se decidió así), o son los mismos, y lo que se hace es reforzar y apoyar más al alumnado?
- ¿Están los contenidos organizados de forma globalizada o por temas y disciplinas separadas?

OBJETIVOS

- ¿Cuáles son los aprendizajes más importantes que se plantea conseguir con los alumnos?

METODOLOGÍA

- ¿Qué tipo de tareas, actividades, metodologías, ha utilizado durante este curso: (explicaciones, trabajo individual, en grupo, realización de trabajos o proyectos...)?
- ¿Desde qué enfoque metodológico trabaja? ¿Qué principios de actuación guían su labor en el aula?
- ¿Qué actividades enganchan y motivan más a sus alumnos de PDC?
- ¿Trabaja de forma coordinada con algún/a otro compañero/a?

MATERIALES DIDÁCTICOS

- ¿Qué materiales y recursos ha ido utilizando con los alumnos y cómo fueron seleccionados?

CLIMA RELACIONAL

- ¿Cómo se plantea usted la relación con los alumnos?
- ¿Qué relación mantiene el alumnado entre sí? ¿Son ordenados, disciplinados, conflictivos?

- Cuando surgen problemas en el aula, ¿cómo las aborda para resolverlas?

EVALUACIÓN

- ¿Cómo va haciendo la evaluación y el seguimiento de los alumnos, tanto el progreso académico –aprendizajes- como personal -más implicación, mayor motivación?
- ¿Qué es lo que suele evaluar? ¿Con qué criterios y qué tipo de pruebas o exámenes?

RESULTADOS

- ¿Qué resultados ha ido logrando a lo largo del curso, tanto en lo académico como en lo personal?
- ¿Qué expectativas tiene sobre el resultado que alcanzarán los estudiantes, una parte de ellos o todos, al final de este curso y sus posibilidades de aprobar el curso, promocionar, graduarse, pasar a otra opción de formación, etc.?

VALORACIÓN GENERAL Y PROPUESTAS DE MEJORA

- ¿Cuál es su valoración general del PDC?
- ¿Considera que si no existiera el PDC esos alumnos fracasarían en la ESO ordinaria?
- Si pudiera decir entre suprimir el programa o mantenerlo ¿Qué decisión tomaría y por qué?
- ¿Qué recomendaciones haría usted desde su experiencia en el PDC, para que el programa funcionara todavía mejor?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

OBSERVACIÓN DE ÁMBITO O MATERIA: _____ PROFESOR/A: _____ IES: _____ FECHA: _____ _____ HORA: _____ AULA: _____ DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: _____
INICIO DE LA SESIÓN
Conexión con días anteriores:
Verificación de deberes y conocimientos previos:
Cómo plantean el trabajo a realizar:
Qué hace el profesor para crear/clima e implicar a los alumnos:
Organización del aula y de los estudiantes:
CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN
Contenidos que se están trabajando en la sesión:
MATERIALES
Materiales que se utilizan tanto por Profesor como por alumnos:
ACTIVIDADES
Qué hace el profesor:
Tareas que hacen los alumnos:
CLIMA Y PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO
Cómo están participando los alumnos:
Cómo incita el profesor la participación:
Orden y relaciones que se desarrollan en el aula:
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL DIA
Cómo es el seguimiento y la supervisión por el profesor:
A qué aspectos le presta atención:
Qué se hace para corregirlas tareas:
MISCELÁNEA

INICIO DE LA SESIÓN

(Conexión con días anteriores/ Verificación deberes y conocimientos previos/ Cómo plantean el trabajo/ Qué hace el profesor para crear clima e implicar a los alumnos/ Organización del aula, de los estudiantes, etc.)

¿Se puede apreciar que procura enfocar la enseñanza desde una perspectiva personal, teniendo en cuenta las necesidades del grupo y de cada uno, contando con una imagen bastante elaborada, fundamentada en el conocimiento de cada alumno/a? ¿En qué grado habla más de las fortalezas de los alumnos y menos de sus déficits, a pesar de que no se desconozca ingenuamente que están ahí?

¿Cuál es la relación o conexión de las tareas y contenidos con el contexto de vida de los alumnos, con su mundo personal, intereses, preocupaciones? ¿Logra así implicarles en las tareas, actividades, exigencias, y se puede apreciar que los alumnos encuentran sentido a lo que hacen? ¿Se puede apreciar que el profesor es consciente y sensible a la realidad cultural de los alumnos, particularmente cuando puede darse el caso de que algunos de ellos proceden de contextos de barrio, familia, amigos, etc. muy distantes en los valores, referentes e intereses del mundo de la escuela? ¿Se notan esfuerzos por reconocer esa fosa de separación entre la escuela y la calle? ¿Se procura salvar con temas de enganche, con tareas situadas, con trabajos en los que los alumnos aprecien el sentido y utilidad para la vida, no tanto para aprobar la materia?

¿ En qué grado se procura componer la clase o el taller, o el espacio compartido que fuere, como un lugar de interdependencia, de relaciones con los demás basadas en derechos y deberes, como una comunidad de aprendizajes que comparten objetivos, tareas, responsabilidades y apoyos recíprocos?

CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

(Contenidos que se están trabajando en la sesión)

¿Se pone énfasis en relacionar y aplicar los conocimientos a situaciones, temas relevantes, problemas, insistiendo en la funcionalidad del aprendizaje?

¿En qué grado se aprecia que no se busca tanto el explicar mucha información como poca, nuclear, clave, y bien seleccionada? Pretendiendo así aprendizajes más profundos: comprensión efectiva, conversación sobre tópicos, procedimientos, problemas, chequeo de significados y compartir puntos de vista, propuestas, soluciones, etc. ¿En qué grado se hace del conocimiento algo problemático, personal, contextual, en lugar de algo dado, incuestionable, acabado, a memorizar e interiorizar?

¿Cuál es el grado de integración de unos contenidos con otros? ¿En qué medida los respectivos ámbitos se proyectan sobre tareas que requieren echar mano de contenidos o procedimientos de las diferentes materias o ámbitos?

¿En qué grado se utiliza algún criterio y principio de procedimiento como centros de interés, problemas de la vida cotidiana, para organizar los contenidos, las tareas y las actividades a realizar?

¿Se utiliza un enfoque que puede parecerse a la enseñanza basada en los problemas de la vida cotidiana o de un determinado entorno social, laboral...?

¿En qué grado se aprecia que toma en consideración los conocimientos y capacidades disponibles, que parte desde donde están en lugar del “imperio” del programa y los contenidos sin más?

¿En qué grado se le presta atención a recomponer, cuando sea necesario, aprendizajes instrumentales básicos como la expresión oral y escrita, razonamiento matemático, el uso disciplina de TIC como forma de acceso y creación de conocimiento?

MATERIALES

(Materiales que se utilizan (profesor/alumnos)

¿En qué grado se cuenta en el aula o el programa con materiales variados, con diversos grados de dificultad, con diversidad tareas, actividades, contenidos, criterios de exigencia?

ACTIVIDADES

(Qué hace el profesor/ Tareas que desarrolla el alumnado)

¿En qué grado el tiempo de clase o estancia en el taller u otros espacios de aprendizaje ofrecen un abanico de actividades o estrategias de enseñanza y aprendizajes variados?

¿En qué sentido y como se ofrecen apoyos personales y sociales, se les transmite interés por su aprendizaje y también por su mundo, apoyo y exigencia al mismo tiempo, compromiso en que salgan adelante, ayuda en dificultades, disponibilidad extra a través de tutoría o alguna otra forma de atención personal?

¿Hasta qué punto las tareas realizadas en clase o taller exigen que los alumnos expliquen, razonen, piensen, argumenten, valoren cosas o puntos de vista, analicen información relacionando sus elementos, resuelvan problemas, sean invitados a crear cosas, ideas, propuestas, productos, soluciones imaginativas?

¿Se utiliza alguna modalidad de trabajo por proyectos, procurando no sólo que se hagan cosas, sino que se adquieran hábitos intelectuales de trabajo para hacerlas disciplinadamente, así como para relacionar los contenidos “teóricos” con las “prácticas” y decisiones a tomar, con los problemas a resolver?

CLIMA Y PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS

(Cómo están participando los alumnos/ Cómo incita el profeso la participación/ Orden, relaciones, etc.)

¿Se plantea de alguna manera que los alumnos sientan y ejerzan poder responsable sobre los contenidos, las tareas, las actividades, los criterios de exigencia y valoración?

¿En qué grado se propicia que los estudiantes asuman responsabilidad sobre su aprendizaje, tanto en contenidos como en procesos de trabajo?

¿Se insiste, y cómo, en el valor del esfuerzo, la constancia, puntualidad, disciplina, el tomar en cuenta a sí mismo y a los demás?

SEGUIMIENTO Y EVALUACION DE LA ACTIVIDAD DEL DIA

(Cómo es seguimiento-supervisión por profesor/ A qué aspectos presta atención/ Qué se hace para corregir tareas

¿Se ayuda a que los estudiantes desarrollen criterios de autoevaluación de lo que hacen? ¿Qué aprendizajes se valoran y evalúan en las clases y al final de trimestre? ¿Qué procedimientos de evaluación se utilizan? ¿De qué manera se procura hacer la evaluación para el aprendizaje, no solo para calificar?

EXECUTIVE SUMMARY

1. ABSTRACT

The current thesis is the result of an investigation process that took over 4 years and was supported by a I+D project titled “Students at Risk of Educational Exclusion in ESO: Current situation, Programs and Best Practices in the Region of Murcia” directed by prof. Juan Manual Escudero.

Background

The current Spanish Educational System allows for a wide range of programs and special measures aimed at those students in the compulsory Secondary Education level who have serious difficulties following the mainstream curriculum. It is the case of students at risk of dropping out the educational system without the expected certification, and more importantly, without the required competences for joining adult society. Personal and social consequences for having a large number of students dropping out from secondary education without any formal certification and formation pose a real threat for the both the social cohesion and economic development of the country. The increasing numbers of alternative curriculum programs aimed at tackling this problem are motivated by data from the Spanish Ministry of Education showing a high rate of school failure, dropping out, absenteeism, and in general reflecting the difficulties that students are facing during this level. Thus, the most recent attention to diversity policies have taken into account principles such as inclusion, equity and social justice. Despite these principles, many investigators (e.g., Escudero, 2009; Lynch y Backer, 2005; Oakes, 2000) have argued that the current alternative curriculum programs are designed as organizational, curricular and pedagogical measures that take the students away from the mainstream and produce segregation. As a result, although these programs attempt to help students, they offer a marginal and insufficient inclusion.

In this context, the current research, with a descriptive and interpretative focus, is aimed at analysing and describing the Curriculum Diversification Program (CDP) in a secondary education school from the Region of Murcia. This program is a sort of “alternative curriculum program” aim to help the student in the last two year of the Secondary Education to help them to gain the certificate. Our central goal is to understand the reality of these programs, their functioning and their particularities, and more specifically, to examine how the legal framework is put into action in a particular secondary Education School and in a particular classroom. In that sense, we could consider the current research as a “from within” assessment of the CDP that could give a deep look and understanding of what the program is, what it takes, and what requires. Taking into account the conceptual and legal framework about how attention to diversity and the CDP should be done, we will approach the reality of the Secondary School to further investigate about how best practices are carried out and about the perceptions of staff, teachers and students.

Our analysis has been based on the best practices framework for prevention of school failure (Escudero, 2009). Best practices are defined as those that focus on effective learning and that achieve cognitive and social learning goals, thus helping the student to fully participate in society (Planas & Alsina, 2009; Van Oers, 2003). This framework has been our guide to approach the reality, because as was indicated by Escudero (2009), the best practices model allows for the analysis of attention to diversity programs by revealing contexts, factors and organizational, curricular and pedagogical dynamics that otherwise would be hidden.

From an interpretative perspective, we will inspect beliefs, perspectives, conceptions, curricular selection, organizations, activities and resources, meaningful learning, personal and social relations, etc, in order to diagnose the

degree in which the educational practices that are developed in this program are useful to provide a real chance for at-risk students to escape from their situations and achieve the expected learnings and competences.

Goals

The main goal of the current research can be fully developed in eight specific research objectives that will constitute the basis for our work:

1. To explore and describe the actual development of a Curricular Diversification Program. That is, to determine how the legal framework is put into action in a secondary school and how the educational agents' perspective is shaped by the current practice
2. To determine obstacles and difficulties faced by secondary education schools that use the Curricular Diversification Program
3. To describe the characteristics of teachers in the CDP and to investigate the processes they develop, from planning to classroom interaction
4. To describe the profile of students that participate in the CDP program during the four years in which the research was conducted, and to examine their view on the program
5. To determine the teachers' and students' general valuation of the CDP
6. To further analyze the trajectories of students that completed the CDP
7. To systematize the strengths and weaknesses of the CDP in the IES La Esperanza

8. To develop a series of improvement proposals against educational exclusion and to improve the functioning of the CDP, based on data collected from practice and on a literature review

Procedure

The current research constitutes a case study. It is an in-depth analysis of a CDP across four academic years (2007-2011). Data gathering instruments consisted of interviews, life stories, discussion groups and in-class observations. Data was collected from the Secondary School staff, the Guidance Department, teachers involved in the CDP, and students participating in the program. The conceptual framework for data analysis is based on the best practices theory for students at-risk of educational and social exclusion, and on other theories for these students.

Quantitative data analysis was conducted using the SPSS statistical software, which allowed for the descriptive analysis of students and teachers. Qualitative data analysis was conducted using the MaxQda software, which allowed for the coding and categorization of data from interviews.

Results

The CDP is recognized by the member staff, the Guidance Department, teachers involved in the CDP, and students as an important tool for fighting against the risk of educational exclusion. However, it is important to note that it is not useful for all students, and that the rate of students that fail within the program (with an alternative curriculum) is still troublesome. Probably, this is partly caused because current figures do not take into account the secondary school context or the student characteristics. As indicated before, the CDP produces

good results for about 70% of the students. The students who can not gain the degree in Secondary Education through the CDP, seems to be because when they started the program they already have in the back a long story of repetition, learning difficulties and lack of motivation.

Teachers unanimously recognizes and values the role that the CDP program has in order to provide students with basic skills and to enable them to further education. The CDP is also regarded as a measure that retains students within the educational system, that avoids dropouts and that overcomes many of the difficulties that students initially had, thus allowing them to get their certificates.

Although teachers indicate that it is obvious that the CDP program softens the curriculum, they recognize that the program has a very positive effect is necessary for certain students, especially in secondary schools like IES La Esperanza that are located in disadvantaged contexts. Were not for special measures like the CDP, these students were not able to get their certificates, because the program offers a learning environment that is highly beneficial.

Like teachers, students in the CDP greatly appreciate the program. Students recognize that since they are in the program, their involvement and effort has increased. They particularly value that the classroom groups are small, which allows for more attention and better teaching than in the mainstream system. As in previous studies, students appreciate the positive attitude of their teachers, stating that they explain better, help them, care about them, understand them and are closer and respectful (Escudero, 2005; Portela, Toro and Nieto, 2009).

Key factors for the success of the PDC are: reducing the student ratio, lowering the number of teachers, grouping subjects in common areas, using a more

comprehensive learning, having an interest on the student achievement, using methodological creativity and innovation, having motivated staff and teachers, focus on relevant curriculum connected to the personal experiences of the student, practicing a practical approach to learning (learning by doing), tutoring the student progress, and motivating the student .

Results show that there are best practices within the CDP and that several strenghts can be identified within the program:

1. The program is well promoted and considered at the school, and has sufficient and appropriate resources for proper development.
2. The Guidance Department develops a commendable job putting the program into action and helping students, offering solutions to any situation and showing continued support.
3. As recognized by most teachers, during the CDP the curricular content is selection much more carefully, so that it focuses on the essential content and basic skills to overcome the secondary educational level.
4. It is noteworthy the positive attitude and involvement of the majority of teachers in the CDP, which is one of the greatest strengths of the program. The teachers care about their students' progress and offer guidance. Teacher participating in the CDP have a differente relation with their students than those in the mainstream system, and are aware and sensitive to the realities and needs of their students.
5. The classroom atmosphere is one of camaraderie, respect, support, and closeness between teachers and students in the CDP, which promotes

one-to-one of teaching and better results. Students find support from their teachers in a relaxed classroom environment.

6. The evaluation process is sensitive to each student and to his/her strengths.

7. The curriculum is organized around functional scopes.

However, these practices are not shared by all teachers but are a result of individual efforts and motivations for offering a proper educational response. Therefore, some possibilities for change also arise from the analysis of the data. It is important to focus on prevention and early interventions to help students avoiding programs with such an alternative curriculum. A better leadership is necessary in the schools to achieve a true learning community where the teacher effort is supported by team work, more interaction with families, and more interaction with the community agents. There are aspects at a macro, meso and micro level that shape the impact and performance of education in general and alternative education in particular, and it is necessary to work on all of them to produce better learnings and results.

Among the more important issues that need to be addressed the following are considered to be critical:

1. To better respond to the academic and personal needs of students at risk of educational exclusion, we need to draw more attention to their situations and needs. It would be too unrealistic to pretend that students from an ethnic minority, coming from unstable homes where education is of little value and that have been having problems at schools for years, are able to independently resolve the difficulties they meet with just the regular support offered in the mainstream system.

2. Constant orientation activities and guidance, as well as additional classes and support outside of school hours. These are revealed as key elements in the recovery of these students and in their quest for academic success.
3. Strengthen the transition process from primary education to secondary education, monitoring students during their first month at the secondary school.
4. The school is working hard to have the support of families, but efforts seem not be productive. A better strategy should be laid out to improve family involvement in the education of their children and in the school, not as a desire or aspiration but as a reality.
5. Most students have particular difficulties with instrumental subjects, which in the CDP are the scientific, linguistic and social areas. Additional classes should be offered in the evenings to reinforce these subjects and to help students with their homework.
6. The context of the IES is quite disadvantaged and its culture and values are not shared with the school. It would be interesting to offer activities in the evenings such as workshops, sports, theater, language school, etc.
7. Foster the development of teacher expertise in classroom management strategies and in active and collaborative methodologies.
8. Strengthen the tutorial action plan through increased monitoring of students. Peer tutoring could be considered as an option, with older students coaching the youngest.

9. Closer monitoring and control of the specific results from attention to diversity measures. Common frameworks should be established for training and evaluating, so that the CDP program produce a common level of basic skills indepently of the school. Otherwise, a homogeneous level of education is not guaranteed (as currently occurs).
10. Set times for planning so that activities are attractive for students and are connected to everyday reality. That is, activities should be developed that awake the interest of students and that involve them on their own learning
11. Homogenize assessment criteria among different areas and subjects, and make them clear for studentes, so that they fullt understand what is expected of them and on what basis will be evaluated.
12. Develop collaborative actions with other schools with CDP programs to share experiences on the program.

To conclude, it would be useful to take these pedagogical practices that are producing good results in the context of alternative education programs and to apply them to the mainstream educational system. Maybe we do not need to create more and more educational pathways to attend the diversity, but to use those that we already have in a better way, so that better results are achieved and the current drop-out rate of 28% is greatly reduced.

2. RESULTS AND DISCUSSION

The purpose of this work was to study the implementation of an attention to diversity program for students in the compulsory secondary education level, that was being used in a secondary education school in Murcia (IES La Esperanza). To achieve this goal, it was essential to explore the program from within and to determine how it was designed, programmed and developed, and what results were being produced, using the framework of best practices against educational exclusion.

In the current social and educational circumstances, in which the economic crisis threatens our country every day and in which the unemployment rate increases, it is essential to strengthen our educational system and to provide real learning opportunities, especially for those students at risk of educational and social exclusion. Within this context, responses to school failure and to school dropping are critical, since these students not only fail to achieve the educational goals but also the necessary skills for their inclusion in society, thus becoming more vulnerable to social exclusion. In this regard, the Spanish educational system contains a broad range of diversity measures aimed at helping students who do not get a good adaptation to the educational system and preventing school failure (Gonzalez et al. 2009, Rodriguez et al. 2008). The Curriculum Diversification Program (CDP) is one of the most important measures and constitutes a “second chance” to achieve the secondary school certificate for students with a long personal history of difficulties and failures in the main system.

The CDP is an attention to diversity measure that, according to the research literature that is reviewed in this thesis, produces good results and allows those students to stay within the educational system and to avoid school failure. However, these studies have only focused on graduation rates in the CDP,

whereas the contents and processes that are developed within the program, as well as the key organizational and pedagogical principles that produce success, remain unknown. The aim of this work was to explore what really happens inside the "black box" of an attention to diversity program like the CDP, to identify best practices in this area, and to determine those findings that might be useful to understand the program and to achieve better policies and practices.

Chapters 1 to 3 provide a theoretical framework that supports the importance of responding proactively, and from different areas, to situations of vulnerability and educational risk. Chapter 2 also provides a comprehensive summary of the legal framework that define and characterize the CDP, both in Spain and in Murcia. More importantly, this chapter contains a review of the state of research on the CDP; although much has been written in relation to school failure and its causes, abandonment, school improvement, attention to diversity and inclusion school, specific research about the effects of attention to diversity programs remains scarce. Furthermore, the proliferation and development of measures and programs for dealing with diversity has occurred with little attention for what is really happening in the actual schools. Research on best practices in attention to diversity measures has been residual and almost nonexistent, thus lacking the mechanisms that account for how these programs develop and what results produce (Escudero, 2009).

The current thesis started as an attempt to investigate best practices in the CDP as an attention to diversity measure. As shown in Chapter 4, the empirical work used a single case methodology with both qualitative and quantitative analyses (although the qualitative analysis was more extensive). A wide variety of instruments were used: interviews, questionnaires, life stories, discussion groups, observation and document analysis. Chapter 5 contains the analysis and valuation of the results obtained from these instruments.

In order to present the main findings, we will review the original research goals that guided the development of the current research.

The main goal was to explore best practices against educational exclusion. Results from this study show that best practices in the CDP are relative and heterogeneous: it is not possible to establish, in absolute terms, the existence or absence of best practices. Firstly, it is not easy to discern when and action can be considered as a best practice or not, since there is no direct connection between practices and outcomes (e.g., sometimes good-willed actions produce unwanted outcomes and viceversa). Secondly, a particular practice may be useful for certain students while becoming useless for others. Thirdly, the existence of good practices is not a bipolar question (absence-presence), but it can be better defined as a continuum.

Although there is a legal framework for the CDP, that defines its structure, organization and development, in practice there are no common criteria to unify methodologies and classroom actions. Within the particular school where the research was conducted, several best practices were identified: custom methodologies that recognize student diversity, a classroom climate of care, respect and affection, and specific classroom practices that are valued by the educational actors as “better”, a finding also reported by previous studies (Escudero, 2008; Zafra, 2005; Feito and Lopez, 2008, Marhuenda, 2006). However, it is difficult to affirm that these practices are applied by all teachers, in all subjects, and that they characterized the relations between all students and teachers.

Regarding the eight specific goals of the study, what follows is a presentation of the main findings where evidence is presented about each goal.

Goal 1. To explore and describe the actual development of a Curricular Diversification Program. That is, to determine how the legal framework is put into action in a secondary school and how the educational agents' perspective is shaped by the current practice

The actual reality of a CDP is not a direct translation of the legal regulation, but a mutual accommodation process in which the legal framework is adapted to the reality of the secondary school. The IES La Esperanza is located in a socially disadvantaged context, serving students with a poor academical, personal and social reality, which impacts the school operation as well as the development of the CDP. As a consequence, the lack of family involvement in the education of their children, the lack of motivation and academic goals, the poor school trajectories of students dropping from their studies, etcetera, constitute the picture in which the CDP develops,

The secondary school has a Plan for Attention to Diversity into place, which aims to achieve the principles of quality, equity, sameness of opportunities, social justice, normalization, integration and educational inclusion, and that specifies a number of attention to diversity measures (general, ordinary and specific) in which the CDP has a central role. In general, the CDP is well used in the IES La Esperanza, with students participating only after not having good results with other attention to diversity measures.

The CDP started in 1996, and its base document remains mostly unchanged from that date. In this sense, the current study shows that it is reviewed only sparingly.

From the base document, each teacher develops his/her programming, which means that what happens in the classroom is a decision that the teacher makes almost exclusively on his/her own. As a result, teachers in the CDP have little contact with their colleagues that teach in the mainstream system, so it

becomes difficult to plan shared activities or to analyze the classroom processes. In other words, the specific classroom practices are based on the subjective approach that each particular teacher builds for his/her particular subject, because teachers are responsible for setting goals and developing the actual classroom methodologies.

Given that teachers (and their individual decisions) become the most relevant piece of the program, classroom programming are left as a purely formal issue, as classroom work typically imposes a different rate than previously planned. However, the current work shows that it is important not to stop planning, and not to discourage the planning process; on the contrary, it is necessary to achieve a better adjustment between classroom programming and the specific characteristics of the CDP students. It is suggested that it may be useful to make short-term programmings, for example on a weekly basis.

Coordination meetings are held weekly to determine how the CDP is developing and to track individual students that need specific help. The current work also suggests that these meetings should be used by teachers to discuss and highlight specific methodological aspects that work well and that can be taken as a reference by other colleagues. Furthermore, the school could facilitate cooperation and research-reflection-action experiences where two teachers share the same classroom, thus allowing for an analysis of what every teacher does and for the proposal of innovation and improvement policies.

When teachers work isolated, they have more difficulties to manage their classrooms and to get good results, so they lose motivation and experience negative feelings and thoughts (e.g., anger, frustration, etc), which threatens both teachers and students. To avoid this situation, teamwork and educational leadership should be strengthened, taking into account some of the guidelines on best practices in this area.

Goal 2. To determine obstacles and difficulties faced by secondary education schools that use the Curricular Diversification Program

There are many obstacles and difficulties that schools have to overcome in order to get the expected results from the CDP program, that arise from the educational policies, from school life and from the organizational culture.

A first difficulty is related to the selection of teachers that participate in the CDP. Under the Spanish system, schools have no authority to determine which teachers participate in the program, but is a decision made by each department within the school according to a series of criteria such as age and professional status. As a direct consequence, some departments select teachers with a solid background and expertise who freely decide to teach at the PDC, but some others select the youngest teacher, which results in the teacher changing year after year. The same problem applies for those teachers that teach subjects that are shared with the ordinary.

Within this system, the center has no legal authority to select and retain teachers who are performing well in the CDP. More importantly, the center has no authority to remove those other teachers with a poor performance and that are not motivated. In both cases, bureaucracy can hinder the selection of the best teachers for the program.

Another difficulty that the school has to face is how to develop an adequate pedagogical leadership, as other countries do. That is, given that there are excellent teachers which are skilled in the CDP and that know how to master their students, why not setting up a working group where these teachers can help and provide assistance to the younger students that have more difficulties and that struggle with the program? Again, under the current education system, it becomes almost impossible to retain the most valuable teachers and to develop coaching programs among teachers.

Regarding classroom programming and curriculum development, most teachers consider the secondary education curriculum to be excessive, especially for those students in the CDP, which have a long story of school failure and were unable to learn the expected curriculum. As indicated previously, teachers in the CDP have problems with their programmings because students are so behind the curriculum that have real difficulties for learning.

Another difficulty that was identified during the research is related to the globalization of individual subjects. Although in theory all subjects are arranged in common fields (scientific, linguistic, social and practical), in practice departments and teachers operate as strictly separate entities and thus it becomes nearly impossible to connect different subjects. In the case of the CDP, this problem is increased by the legal framework itself, since the curriculum is described by individual subjects, without establishing a clear connection among contents even within the same field.

Another difficulty is the management and use of class time. Frequently, a significant portion of the time is "lost" while students prepare the necessary, which gives less time for learning and academical tasks.

Lastly, regarding the profile of students in PDC, the main problem is that it is difficult to actually select those students that will benefit from the program. The Guidance Department has to make sure that teachers in the mainstream system understand which students are eligible for the CDP and that the program does not become what some teachers consider "a trash can". The current research shows that some students that participate in the program do not meet the recommended criteria, and that this results in worse results and a lot more of effort.

Goal 3. To describe the characteristics of teachers in the CDP and to investigate the processes they develop, from planning to classroom interaction

Although many efforts are being invested at the level of educational policy and schools to respond to the risk of dropping out, it is ultimately the teacher's work what determines the success or failure of the proposed measures and programs. Their teaching skills, their ability to maintain and convey high expectations, their ability to motivate and engage students, etc.. are the key for learning and for the CDP success.

There is no doubt that teachers and the quality of their teaching play a critical role in the performance of students. For this reason, special care should be taken when selecting which teacher participate in the PDC, because as Mena et al. (2010:137) indicated "a few bad teachers can wipe out the work of many good teachers," something that should not happen within the PDC. A recent monograph published in Profesorado clearly reflects this reality and the fact that to in order to have good teachers, a system that provides good initial and ongoing training and clear access to teaching positions is needed.

From the theoretical framework offered in this work, the work of the teachers is key for the correct development and functioning of the program, constituting the cornerstone for success in the CDP. The teachers' values, the vision about their students, the way they work in the classroom, and their images and expectations about the students, will largely determine the achievements that can be achieved through the CDP. In general, teachers in the IES La Esperanza show a strong commitment to equity and inclusion, and understand, support and guide their students, facilitating the correct functioning of the system.

Teachers' vision about the CDP

It has been theoretically argued that many teachers believe that students are responsible for their learning difficulties, personalizing risk and blaming the victims (Ainscow, 2005; Lee and Burkan, 2000, Gonzalez Gonzalez, 2008; Baker , 2002; Zyngier, 2007; Escudero). Fortunately, this type of thinking that blames students for their difficulties students is absent in the school where the study was conducted (although with some exceptions).

In general, teachers tend to understand the situation of the student. They consider that students are carrying many learning difficulties, in some cases from the primary educational level, and that they live in a disadvantaged social and family context.

Therefore, some of the teachers favore the establishment of different educational paths, with an orientation towards vocational training, that starts at the beginning of the secondary educational level for those studentes that (because of their previous academic trajectory) will probably have problems. In this sense, they argue that this differentiated training, with a focus on professional skills, should be used before the student reaches a point where it is virtually impossible to be recovered.

On the other hand, teachers sometimes assign students with labels that refer to their lack of interest and effort and criticizing them for not taking advantage of the tools that they are offered. In this regard, some teachers believe that theCDP comes "too late", when the gap in knowledge and positive attitudes to learning towards learning is excessive and cannot be overcome, even through the use of the program.

Teachers' vision about teaching development

As discussed previously, classroom planning is "virtually impossible to comply" because of many factors such as the scarce motivation of students, their lack of academic skills, their lack of learning strategies, or their curricular deficiencies.

One of the strengths of the PDC is the adaptation of the curriculum by teachers. It is common for teachers to claim that the recent regulation imposes a minimum level that is too high for students in the CDP, so they have to thoroughly review what the student should know after completing the program. The work of Esteban Garcia (2009) showed that for students to achieve the basic skills and general objectives of the secondary level, the minimum contents of the different areas should be made explicit, so that students have clear expectations.

Students recognize that students need a practical approach to engage and motivate them for learning. However, in the development of teaching-learning process, it is not so simple to guide learning and to connect it with the students' experience. In addition, there are subjects for which this task is even more difficult. For example, in the practical subject, most tasks are manipulative and students learn by doing; by contrast, language and social subjects have more difficulties offering a practical approach.

We must mention that despite the criticisms leveled against the use of the textbook for being separated from the reality of the students, in the scientific and socio-linguistic subjects, the textbook is used intensively. Knowledge bits were used at the beginning of the study, but the teacher decided to use the textbook, although not exclusively, as it is combined with other activities such as online work.

The use of IT is a constant across all areas and subjects, and all teachers recognize that it is very motivating for students. However, it also involves certain risks, and in the opinion of both students and teachers, the learning is less deep and enduring when based solely on new technologies.

The lack of motivation with which students reach the CDP program requires that teachers invest time and effort to build self-esteem and to offer guidance and support. In this regard, teachers emphasized that the CDP can individualize teaching and can establish a close relationship with the student because the groups are small, and this contribute to a good working environment. This is one of the biggest keys for the program success, as both students and teachers mention during the interviews.

Teachers' vision about assesment and evaluation

Within the PDC, evaluation is sensible to the situation of each student, and thus learning is determined not just by the aquisiton of abstract content, but by the progress made individually.

The variety of instruments that are used in the evaluation, including classroom work, practical activities and written examinations, facilitate learning for students. In many cases, daily work and class participation accounts for 50% of the course grade, but evaluation is always rigorous. Basic learning is facilitated, as well as achieving the secondary certificate.

In summary, data regarding teachers and their actions within the CDP support the view of Feito (2002) when he stated that the educational system needs to take a turn towards an education that teaches students how to understand and that is closely related to real life. For that to happen, teachers must understand that learning is an active process and should make the student feel that school work is important for them.

Goal 4. To describe the profile of students that participate in the CDP program during the four years in which the research was conducted, and to examine their view on the program

According to the teachers that were interviewed, the CDP groups are very heterogeneous and have a wide range of abilities, previous histories, motivations, interests and behaviors. Although all students are homogeneous with regard to the criteria of having persistent learning difficulties (after all, that is why there are in the program), they do not share much apart from their problematic school trajectories. In other words, each group in the CDP is particular and works very differently.

In general, students in the CDP can be characterized as children of working class, low-income, poor families. Teachers are aware that students, in addition to their own individual difficulties, have no social and family environment that stimulates them and that values the importance of school, thus pushing them toward academic effort and involvement.

Students who participated in the CDP during the time when the research was conducted had a high risk of educational exclusion due to the significant delay in their curriculum achievement. Most of these students have experienced positive school careers during the primary school, but the transition to the compulsory secondary education appears as a critical and difficult time in their academic life, with a common trajectory of problems that accumulate over time. During the secondary education, these students left behind a complicated trail of grade dropping, promotions after failures, and participating in alternative education programs, and that produces low self-esteem and a distorted self-image. Therefore, the current research concludes that it is not only the lack of ability or interest what leads to serious learning difficulties, but a combination with more subjective and cognitive elements that produce a situation of almost "learned helplessness" by the accumulation of difficulties,

which results in an increasingly lower academic self-concept and in an increasingly wider educational gap, with students feeling less able to cope with the requirements of the educational system.

This would also explain the fact that these students have an attributional scheme under which, when exploring their own explanations about the reasons for which they had to enter the CDO, almost everyone cites personal causes and make themselves the sole cause for their problems. However, this perception is not shared by teachers, who do not consider them being less able but having to face a number of personal and educational challenges that produced failure after failure

Goal 5. To determine the teachers' and students' general valuation of the CDP

In general, the CDP is positively valued by everyone involved: the directive staff, the Guidance Department, teachers and students. They all agree that the program is successful and produces good results. This finding is in accordance with previous studies (e.g., Mena et al., 2010) that indicate that most attention to diversity measures are not effective to prevent abandonment and school dropping, the CDP being the only measure achieving this goal.

Teachers' valuation

Teachers unanimously recognize and value the role that the CDP program has in order to provide students with basic skills and to enable them to further education. The CDP is also regarded as a measure that retains students within the educational system, that avoids dropouts and that overcomes many of the difficulties that students initially had, thus allowing them to get their certificates.

Although teachers indicate that it is obvious that the CDP program softens the curriculum, they recognize that the program has a very positive effect is necessary for certain students, especially in secondary schools like IES La Esperanza that are located in disadvantaged contexts. Were not for special measures like the CDP, these students were not able to get their certificates, because the program offers a learning environment that is highly beneficial.

The success of the program seems to be clear to the teachers because, as they generally mention, students in the program change radically: they improve their involvement in tasks, their behavior and their social skills, even in the case of students with very poor skills that are able to engage in vocational training after the CDP. Many teachers know the students from their first year at the secondary school, so they can see the progress being made as a result of the program, and they strongly support its effectiveness in the fight against school failure and dropout. Thus, it seems clear that there is a positive assessment of the CDP, that students improve, and that the program meets the purpose for which it was designed.

In that sense, teachers consider the CDP as the best attention to diversity measure in terms of fighting against school failure, since that although it involves difficult student, manages to help them. Teachers who are involved in the CDP also believe that in addition to helping students getting the educational certificate, the program encourages them to be more interested in school.

As shown by other studies about the CDP, its success can be attributed to the lower ratio of students in the classroom, the higher teacher awareness about the curriculum, the increased support and guidance to students, a general methodology with emphasizes a practical approach to learning that connects with the student's experience, and a greater freedom of action in the classroom (Aramendi et al. 2011; Garcia Esteban, 2009).

Student's valuation

Like teachers, students in the CDP greatly appreciate the program. Students recognize that since they are in the program, their involvement and effort has increased. They particularly value that the classroom groups are small, which allows for more attention and better teaching than in the mainstream system. As in previous studies, students appreciate the positive attitude of their teachers, stating that they explain better, help them, care about them, understand them and are closer and respectful (Escudero, 2005; Portela, Toro and Nieto, 2009).

Although students expressed that, in general, classroom activities are easier in the CDP than in the mainstream system, they are aware that they need to work hard in order to get their certificates. Also, tasks in the CDP are seen not only as easier but also as more interesting and engaging.

The students who have achieved their certificates through the CDP acknowledge that they would have probably failed were not for the program, since the mainstream system was pushing them towards failure. That is, students that participated in the CDP value the program as a positive experience which was successful for them in educational, social and personal terms.

In summary, the function of the CDP as a special needs measure is highlighted by most of the teachers and students, since it allows students that are at educational risk of dropping out to remain in the system, with many of them even continuing their education in higher levels. with further education studies.

Goal 6. To further analyze the trajectories of students that completed the CDP

The IES La Esperanza, through the Guidance Department, develops a fairly accurate tracking of the trajectory of students from their first arrival to their departure. They build individual tables where data is collected: previous studies, learning disabilities, ethnicity, grade failures, socio-familiar situation, etcetera. However, this process ends when the student leaves the school; there is no record of students after they .

Regarding students taking other studies after completing the CDP, the IES La Esperanza only collects data for those that stay at the school to attend an intermediate level cycle. Some of the students who did not complete the secondary educational level are unemployed, with only a fraction on them continuing their studies through adult education or intermediate level training courses.

Unfortunately, this information does not come from official records, but from relatives that are still in the school or from the students themselves when they met teachers. Therefore, we have to conclude that there is little knowledge about students' trajectories after they leave the secondary school.

Goal 7. To systematize the strengths and weaknesses of the CDP in the IES La Esperanza

The most relevant strengths and weaknesses presented by the CDT at the IES La Esperanza, have been discussed throughout the previous goals. However, it is useful to have them explicitly listed as follows:

Weaknesses

1. Absence of reflection at the center on how to manage and organize the program. These issues are only discussed by teachers and supervisors in weekly meetings.
2. Lack of teacher training and information. Before teaching at the CDP, many teachers have a fuzzy and misguided picture about the peculiarities of the program. Teacher training is also necessary, since most teachers only have received the outdated Pedagogical Adaptation Period (or CAP in Spanish).
3. Need for more collaborative work among teachers.
4. Instability of teachers involved in the CDP.
5. Classrooms programming is excessive and not suited for the characteristics of students, thus becoming not useful.
6. The CDP methodology of PDC is significantly different from that of the mainstream system, but lacks innovation efforts to connect classroom activities and the students experiences, to make them more participatory and creative, and to rely less on textbooks.
7. It is difficult to determine which students are suitable for the CDP. The criteria on which to make the selection of students are clear, but there are still many difficulties in the process.
8. Insufficient instructional leadership for both structural and cultural reasons.

9. Lack of family involvement in the school and in the education of their children.
10. Evaluation criteria usually vary significantly depending on particular subjects or teachers.
11. Need to strengthen the Tutorial Action Plan, so that the two hours of tutoring per week are well planned and sequenced.

Strenghts

1. The program is well promoted and considered at the school, and has sufficient and appropriate resources for proper development.
2. The Guidance Department develops a commendable job putting the program into action and helping students, offering solutions to any situation and showing continued support.
3. As recognized by most teachers, during the CDP the curricular content is selection much more carefully, so that it focuses on the essential content and basic skills to overcome the secondary educational level.
4. It is noteworthy the positive attitude and involvement of the majority of teachers in the CDP, which is one of the greatest strengths of the program. The teachers care about their students' progress and offer guidance. Teacher participating in the CDP have a differente relation with their students than those in the mainstream system, and are aware and sensitive to the realities and needs of their students.

5. The classroom atmosphere is one of camaraderie, respect, support, and closeness between teachers and students in the CDP, which promotes one-to-one of teaching and better results. Students find support from their teachers in a relaxed classroom environment.
6. The evaluation process is sensitive to each student and to his/her strengths.
7. The curriculum is organized around functional scopes.

Goal 8. To develop a series of improvement proposals against educational exclusion and to improve the functioning of the CDP, based on data collected from practice and on a literature review

Throughout this work, it is clear that there are good practices that promote integration and that fight against educational exclusion (that is, best practice) both at the classroom and school levels. The implementation of attention to diversity measures and the development of best practices within them, arises from a central concern in understanding inequality and fight against it, that is embedded at the very core of the IES La Esperanza, thus making the school a more social and equitable space (Beyer et al., 2004). However, there are many issues that need to be addressed in order to develop best practices within the CDP.

1. Although there are many strengths in the CDP that produce good educational results, there are many weaknesses that have to be improved according to the information collected in this study and to the best practices framework.

2. Regarding the proposal of new educational policies that help to fight school dropout and to develop a better education for everyone, the following actions could be taken:
3. Take action on prevention and early action from the primary education level,, establishing protocols for monitoring students identified as "at risk".
4. Develop student distribution policies that prevent the concentration of students with difficulties only in certain types of schools, which are at risk of becoming ghettos.
5. A better incentive policy for teachers. Good and bad teachers should not be incentivated equally, no matter what their performance is, and good teaching should be rewarded and recognized. This is specially important in the context of dealing with difficult students, because the lack of sensitivity of the system discourages teachers who must deal with more complex educational situations.
6. To reinforce the initial and continuing training of secondary school teachers. It is important to provide continuing education that is fully related to the real needs of the teachers and that is useful for the classroom.
7. Favor "well implemented" results control policies. This does not mean that results should be compared across different schools with different backgrounds and realities, but to monitor the progress made within each institution and to seek ways for constant improvement. If nobody is held accountable for what happens in the classroom, improvement is very

difficult , as teachers will find themselves overwhelmed by a feeling of discouragement and lack of commitment Feito (2002).

8. Strengthen educational leadership from the management teams and teaching leadership development through working groups that explore the teachers' difficulties and that are able to find solutions to particular problems.

9. Greater levels of autonomy in school management (Jauregui et al. 2011; Mckisey, 2011). This autonomy should be aimed at training schools on how to attract and retent good teachers. Even if schools achieve a high level of autonomy, they need to know how to manage, be prepared to manage, and have resources that can be managed.

To conclude, the following suggestions for improvement are focused at the school level and could address some of the weaknesses or deficiencies that were found when analyzing the development of the CDP:

1. To better respond to the academic and personal needs of students at risk of educational exclusion, we need to draw more attention to their situations and needs. It would be too unrealistic to pretend that students from an ethnic minority, coming from unstable homes where education is of little value and that have been having problems at schools for years, are able to independently resolve the difficulties they meet with just the regular support offered in the mainstream system.
2. Constant orientation activities and guidance, as well as additional classes and support outside of school hours. These are revealed as key elements in the recovery of these students and in their quest for academic success.

3. Strengthen the transition process from primary education to secondary education, monitoring students during their first month at the secondary school.
4. The school is working hard to have the support of families, but efforts seem not be productive. A better strategy should be laid out to improve family involvement in the education of their children and in the school, not as a desire or aspiration but as a reality.
5. Most students have particular difficulties with instrumental subjects, which in the CDP are the scientific, linguistic and social areas. Additional classes should be offered in the evenings to reinforce these subjects and to help students with their homework.
6. The context of the IES is quite disadvantaged and its culture and values are not shared with the school. It would be interesting to offer activities in the evening s such as workshops, sports, theater, language school, etc.
7. Foster the development of teacher expertise in classroom management strategies and in active and collaborative methodologies.
8. Strengthen the tutorial action plan through increased monitoring of students. Peer tutoring could be considered as an option, with older students coaching the youngest.
9. Closer monitoring and control of the specific results from attention to diversity measures. Common frameworks should be established for training and evaluating, so that the CDP program produce a common level of basic skills indepently of the school. Otherwise, a homogeneous level of education is not guaranteed (as currently occurs).

10. Set times for planning so that activities are attractive for students and are connected to everyday reality. That is, activities should be developed that awake the interest of students and that involve them on their own learning
11. Homogenize assessment criteria among different areas and subjects, and make them clear for students, so that they fully understand what is expected of them and on what basis will be evaluated.
12. Develop collaborative actions with other schools with CDP programs to share experiences on the program.