



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

La Implicación del Alumnado Absentista y en Riesgo de Abandono en su Propio Aprendizaje y el Papel de la Formación, el Compromiso y el Trabajo en el Aula de los Docentes.

El Caso de las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia.

D^a M^a Trinidad Cutanda López

2019

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

La implicación del alumnado absentista y en riesgo de abandono en su propio aprendizaje y el papel de la formación, el compromiso y el trabajo en el aula de los docentes.

El caso de las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia.

Doctoranda:

Dña. M^a Trinidad Cutanda López

Directora:

Dra. Dña. M^a Teresa González González

Murcia, 2019



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D^a. M^a Teresa González González, Profesora Titular de Universidad del Área de Educación en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "La implicación del alumnado absentista y en riesgo de abandono en su propio aprendizaje y el papel de la formación, el compromiso y el trabajo en el aula de los docentes. El caso de las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia", realizada por D^a. M^a Trinidad Cutanda López, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 11 de febrero de 2019

Resumen

La desafección y escaso grado de implicación e interés del alumnado hacia su proceso de aprendizaje (*disengagement*) están íntimamente ligados a problemas educativos de distinta naturaleza, entre ellos, el absentismo y el abandono escolar. En la actualidad, es un fenómeno de gran preocupación como queda reflejado en el interés que se le viene prestando en los últimos años tanto desde la investigación como por parte de las políticas educativas a través del impulso de múltiples actuaciones y medidas para hacerle frente, entre ellas, las Aulas Ocupacionales. El propósito de la presente Tesis ha sido precisamente el de analizar el funcionamiento de estas Aulas en la Región de Murcia, y si sus condiciones organizativas (estructura, clima relacional, coordinación, recursos y apoyos...) y dinámicas educativas (currículum y enseñanza en el aula), contribuyen a mejorar la vinculación de sus estudiantes con su aprendizaje y a aminorar su desafección escolar. A la luz de este propósito, la exploración del objeto de estudio ha puesto el foco de atención en el alumnado y su implicación (*engagement*) y de forma complementaria en el profesorado, su compromiso y formación al desarrollar su actividad profesional con alumnado en riesgo -como el derivado a las Aulas Ocupacionales-, así como su incidencia en el reenganche de estos estudiantes.

El marco teórico se articula de una parte, alrededor de perspectivas teóricas y de investigación que plantean la necesidad de abordar el fenómeno de riesgo escolar desde un enfoque ecológico, y el de la implicación o no implicación escolar del alumnado tomando en cuenta de forma global e interconectada sus diferentes dimensiones. Y, de otra en torno al profesorado, cuyo compromiso y formación, como documenta la investigación existente, es clave en tal sentido. Los resultados del estudio, que se ha llevado a cabo través de un enfoque mixto de investigación Cualitativo-cuantitativo, han permitido desvelar el porqué de la implementación de una medida como las Aulas Ocupacionales y algunas facetas de su funcionamiento. Asimismo, contribuyen a generar conocimiento sobre la implicación o no implicación del alumnado y

La implicación del alumnado absentista y en riesgo de abandono en su propio aprendizaje y el papel de la formación, el compromiso y el trabajo en el aula de los docentes. El caso de las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia

profesorado de dichas Aulas. Y finalmente, suponen una aportación al área de investigación sobre el desarrollo profesional docente en programas de esta naturaleza (alumnos con desafección). En particular, al proyecto en el que se incardina el presente estudio a raíz de la Ayuda pre-doctoral del Ministerio de Economía y Competitividad que financia la Tesis.

Palabras clave: Abandono escolar; Aulas Ocupacionales; Desarrollo Profesional Docente; Educación Secundaria Obligatoria; Vinculación escolar, Vulnerabilidad educativa

Abstract

The disengagement and the low level of implication and interest of the students towards their learning process are intimately bound up with educational problems of different nature; truancy and early school leaving among them. Currently, this is a phenomenon of a great concern, as reflected in the interest given in recent years by investigations and educational policies through the promotion of multiples actions and measures to cope with it; being Aulas Ocupacionales (Vocational Training Classrooms) among them. The purpose of the present thesis has been, precisely, analyzing the functioning of these classrooms in the Region of Murcia and whether their organizational conditions (structure, social climate, coordination, resources and support) and educational dynamics (curriculum and classroom teaching), contribute to the strengthening of the link of their students with their learning, and reducing school disaffection. In the light of this purpose, the exploration of the object of study focused its attention on the students and their implication (engagement) and, additionally, on the staff and their compromise and training when developing their professional activity with the students at risk -such as those diverted to the Aulas Ocupacionales-; as well as their impact on the re-engagement of those students.

The theoretical framework is structured, on the one hand, around the theoretical and investigation perspectives posed by the need to address the phenomenon of educational risk from an ecological point of view, and the engagement, or disengagement, of the students, considering their different dimensions from a global and interlinked approach. And, on the other, around the teachers, whose compromise and training, as proved by the existing investigation, is a key factor in that regards. The results of the study, which was carried out through a mixed focus of qualitative-quantitative investigation, has enabled the revealing of the reasons of the implementation of a measure such as the Aulas Ocupacionales and some aspects of their working. Additionally, they contribute to the generation of knowledge about the engagement or disengagement of students and teachers on those classrooms. And, finally, they

imply a contribution to the area of investigation about the teacher's professional development in programs of that nature (disengaged students). In particular, to the project incorporated into the present study as a result of the pre-doctoral scholarship of the Ministry of Economy and Competitiveness that funds the present Thesis.

Keywords: Aulas Ocupacionales; Compulsory Secondary Education; Early School Leaving; Educational Vulnerability; School Engagement; Teacher Engagement; Teacher's Professional Development

A los estudiantes del Aula Ocupacional,

*únicos, irrepetibles, diferentes y diversos,
evidencia de la complejidad como el gran reto educativo
a la par que alegato de posibilidad y acicate para el compromiso*

Agradecimientos

La incursión en el terreno de la Investigación en un campo de estudio como el de la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión social y educativa, ha supuesto un reto tan apasionante, como magno y complejo. Todo un privilegio al tiempo que una gran responsabilidad durante un largo proceso en que la inquietud ha llevado en no pocas ocasiones a transitar por derroteros algo inciertos. Llegar a buen puerto, nunca hubiera sido posible sin el conocimiento, el apoyo y la confianza que desinteresadamente he tenido la fortuna de recibir. Son muchas las gracias debidas a todos aquellos que me han acompañado en el camino y que aquí merecen un obligado reconocimiento.

En primer lugar, a los estudiantes de las Aulas Ocupacionales, centro y razón de ser de este trabajo, así como sus profesores y profesionales a ellos vinculados, por su disposición, confianza y colaboración, dando voz a una realidad educativa tan preocupante y presente, como invisibilizada. Y del mismo modo, a todos aquellos docentes y profesionales cuyo asesoramiento ha sido imprescindible para poder llevarlo a cabo.

Especial mención merece la directora de esta Tesis, Dña. M^a Teresa González, porque más allá de lo académico, su orientación y tutorización han ido siempre impregnadas de un componente humano inestimable. Sin duda, tanto este trabajo como otros que le preceden han visto la luz gracias al aprendizaje que en el sentido más amplio del término ha sido posible bajo su tutela.

Desde el punto de vista institucional, la Ayuda reciba por el Ministerio de Economía y Competitividad, ha permitido no solo la dedicación completa a la labor de investigación, sino formar parte del Equipo de Equidad, Inclusión, Educativa de la Universidad de Murcia, en el que he contado con la profesionalidad y el apoyo de todos sus integrantes, en particular, del profesor Juan Manuel Escudero. Transitar hacia la Investigación Educativa con el acompañamiento de uno de sus máximos exponentes, ha supuesto una

experiencia a todas luces y desde todos los planos, incalculable. Y he de dejar constancia igualmente, de las enseñanzas y la colaboración del profesorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, con los que he tenido la suerte de contar primero como docentes, y después como compañeros. Asimismo, han sido compañeros de viaje los integrantes del Equipo de Investigación GEPS (Globalización, Educación y Políticas Sociales) de la Universidad Autónoma de Barcelona durante la estancia realizada bajo la tutela de Aina Tarabini. Por su recibimiento, acogida y plena integración, muchas gracias. Y a la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME), una participación incipiente que confío se consolide y sea duradera.

Finalmente, y bien merecida es la gratitud debida a familiares y amigos, por su infinita paciencia, respeto y comprensión que han alentado todo este tiempo. A mis dos grandes referentes, Trinidad García y Ramón Cutanda, y a Antoñita Rocha. A mi hermano, por su inagotable apoyo técnico y logístico. Y, muy en especial, a Ovidio, para el que sinceramente, faltan palabras.

A todos y cada uno, mi más sincero agradecimiento.

Índice

Resumen	v
Abstract	Vii
Agradecimientos	Xiii
INTRODUCCIÓN	1
BLOQUE I. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	7
Capítulo I. El problema de Investigación	9
Capítulo II. Para situarnos: Un breve recorrido histórico-político por las Aulas Ocupacionales	19
I. Algunas coordenadas sobre el origen y evolución de las Aulas Ocupacionales en el contexto español.	20
II. Aulas Ocupacionales en la Región de Murcia: un caso singular	24
III. Las Políticas Europeas sobre Abandono Escolar Temprano como cobertura de la transformación de las Aulas Ocupacionales en la Región de Murcia	30
3.1. Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea: un espacio de convergencia para afrontar el reto del Abandono Escolar Temprano (AET)	32
3.2. La estrategia comprehensiva europea para dar respuesta al AET: Prevención, intervención y compensación.	37
BLOQUE II. MARCO TEÓRICO	43
Capítulo III. El prisma de la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión social y educativa para comprender las Aulas Ocupacionales	45
I. Una aproximación al riesgo de exclusión social y educativa	47
1.1. Del fracaso escolar a la exclusión educativa	48
1.2. El riesgo de exclusión social y educativa: presupuestos esenciales	53
II. Planteamientos del déficit o respuestas confinadas en la imposibilidad	57
2.1. El alumnado y sus características personales como foco de atención	57

2.2.	Múltiples factores, pero sin abrir la caja negra de la institución escolar	59
III.	El riesgo escolar desde un planteamiento multidimensional: una visión compleja, interactiva y sistémica	64
<hr/>		
	Capítulo IV. Políticas, prácticas y respuestas al riesgo escolar desde un enfoque ecológico	73
I.	Contextos y políticas a un nivel Macro: lógicas y mecanismos en torno al riesgo de exclusión social y educativa	73
II.	El centro escolar: condiciones organizativas, profesorado, y relaciones familiares y comunitarias	81
2.1.	El centro escolar como organización: una aproximación a sus dimensiones, dinámicas y procesos	82
2.1.1.	Aspectos estructurales de la organización escolar	84
2.1.2.	Relaciones y clima escolar	85
2.1.3.	Liderazgo y gestión	87
2.2.	El profesorado: percepciones, formación e implicación con estudiantes vulnerables	90
2.2.1.	Formación continuada del profesorado para atender a la vulnerabilidad escolar	92
2.2.2.	Implicación y compromiso del profesorado: <i>Teacher Engagement</i>	95
2.3.	Relaciones de los centros con el entorno y las familias	98
III.	El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje: hacia el <i>(re)-enganche</i> escolar	102
3.1.	El currículo como ámbito nuclear de los procesos educativos: de la exclusión a la inclusión	104
3.2.	Los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una visión equitativa y de altas expectativas vs el énfasis tradicional	109
IV.	Un acercamiento al <i>School Engagement</i> y su importancia en las Aulas Ocupacionales	113
4.1.	<i>School Engagement</i> y su importancia en la actualidad	113
4.2.	Una panorámica sobre el Enganche Escolar y las distintas formas de definirlo e interpretarlo	115
4.3.	Principales planteamientos y enfoques sobre el Enganche Escolar	120
4.3.1.	Planteamientos iniciales: el Enganche Escolar desde un prisma deficitario	120
4.3.2.	El Enganche escolar desde un enfoque multidimensional y dinámico: la influencia del modelo de Fredericks et. al (2004)	132
V.	Esquema-marco conceptual de referencia de la investigación	135
<hr/>		
	BLOQUE III. MARCO METODOLÓGICO	139
<hr/>		

Capítulo V. Diseño y desarrollo metodológico de la investigación	141
I. Propósito, interrogantes, presupuestos iniciales y objetivos de investigación.	142
II. Diseño de la Investigación	144
2.1. Elección y justificación del enfoque de investigación: Enfoque de Métodos Mixtos	146
2.2. Enfoque de MMI: definición y elementos configuradores	150
2.2.1. Asunciones filosóficas de partida: la opción del Pragmatismo	152
2.2.2. Procedimientos y estrategias	154
2.2.3. Métodos	156
2.3. Delimitación y justificación del diseño de investigación: Diseño anidado convergente multinivel de método dominante cualitativo (DIACNIV)	156
III. Población participante en el estudio	160
3.1. Población objeto de estudio	161
3.2. Participantes en la investigación	163
3.2.1. Nivel 1: Contexto socio-político, administrativo y educativo	163
3.2.2. Nivel 2: Programa en acción	164
3.2.3. Nivel 3. Resultados	170
IV. Desarrollo de la investigación.	171
4.1. Recolección de datos	173
4.1.1. Procedimiento 1: obtención de datos cuantitativos	173
4.1.2. Procedimiento 2. obtención de datos cualitativos	193
4.2. Procesamiento y análisis de datos.	206
4.2.1. Tratamiento y análisis estadístico de los datos obtenidos a través de los cuestionarios	209
4.2.2. Organización, tratamiento y análisis de los datos cualitativos: análisis de contenido	210
V. Rigor de la investigación.	227
VI. Cronograma de Investigación	229
BLOQUE IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	231
Capítulo VI. Primer nivel de análisis: contexto socio-político, administrativo y educativo	233
I. Análisis legislativo y resultados	236
1.1. Aulas Ocupacionales bajo el paraguas normativo del derecho a la educación, la prevención del absentismo y riesgo de abandono escolar, y la atención a la diversidad	236
1.1.1. Regulación garante del Derecho a la Educación	236

1.1.2.	Prevención y control del Absentismo y Abandono Escolar Temprano: marco normativo	238
1.1.3.	Legislación vinculante en el ámbito de Atención a la Diversidad	239
1.2.	Estrechando el círculo: Resoluciones de 2001, 2016 y 2017	247
1.2.1.	Resolución de 27 julio de 2016	247
1.2.2.	Comparativa entre las Resoluciones de 2001-2016-2017	260
1.3.	Mapa situacional y de implantación de las Aulas Ocupacionales	266
II.	Análisis y resultados de la información aportada en las entrevistas	267
2.1.	¿Por qué surgen las Aulas Ocupacionales? Necesidad y justificación en el contexto de estudio	270
2.2.	Planificación y desarrollo inicial. Resolución de 2001	274
2.2.1.	Filosofía de base: un recurso social y municipal con los Ayuntamientos como agentes clave	274
2.2.2.	El núcleo pedagógico relegado a segunda fila	276
2.2.3.	El perfil docente: escasa atención a la experiencia y formación	278
2.2.4.	Aulas invisibles: sin certificación ni reconocimiento académico	279
2.2.5.	Orientación profesional “al margen” de la Formación Profesional	281
2.2.6.	Resultados: una Aulas “regladas, pero no tan regladas”, bajo acuerdos “convenientes”, y con una evaluación en “positivo”	281
2.3.	El contexto de transición y cambio de las Aulas Ocupacionales y su plasmación formal en la Resolución de 2016.	286
2.3.1.	Ubicación	289
2.3.2.	Desvinculación de los Ayuntamientos	291
2.3.3.	Procedimiento de solicitud de las Aulas Ocupacionales	293
2.3.4.	La cuestión docente	294
2.3.5.	Perfil del alumnado	296
2.3.6.	Certificación y continuidad	297
2.3.7.	Financiación	300
<hr/>		
	Capítulo VII. Nivel “Bisagra”: Decisiones tomadas en los IES para instaurar el AO y sus condicionantes	307
I.	Ubicación externa sin dilaciones y por encima de todo inconveniente	309
II.	Criterios y motivos para su implantación. Aulas no solicitadas sino “consentidas”	314
III.	Extemporaneidad: principal condicionante en su planificación y desarrollo	318
<hr/>		
	Capítulo VIII. Segundo nivel de análisis: Programa en acción	323
	Parte I. Organización y gestión de los IES y su incidencia en las Aulas Ocupacionales	327

I.	Dimensión de Procesos: la reinterpretación curricular de las Aulas Ocupacionales por los IES de referencia	329
1.1.	Diseño curricular del AO y su reinterpretación por los IES	330
1.2.	Decisiones sobre la programación realizadas por los docentes	334
1.2.1.	Una primera visión global de carácter declarativo	334
1.2.2.	Análisis documental de las programaciones didácticas	342
II.	Estructuras organizativas: alternaciones y movilización de los IES para el desarrollo de las Aulas Ocupacionales	349
2.1.	Estructura física e infraestructural: distribución y regulación	350
2.2.	Unidades organizativas: funciones y responsabilidades con el AO	355
2.2.1.	Órganos de Gobierno	355
2.2.2.	Órganos de Coordinación Docente	357
2.3.	Estructura de tiempo	362
2.4.	Marcos estructurales y su utilización: la toma de decisiones sobre los patrones de agrupamiento	365
2.4.1.	Criterios de selección y agentes intervinientes	366
2.4.2.	Procedimiento de adscripción	370
2.4.3.	Perfil y características personales, socio-familiares y académicas del alumnado matriculado en las Aulas Ocupacionales	379
2.4.3.1.	Rasgos personales	379
2.4.3.2.	Características familiares	380
2.4.3.3.	Entorno social	395
2.4.3.4.	Trayectoria, características y expectativas académicas	400
2.5.	Adscripción del profesorado y asignación de roles en el AO	413
2.5.1.	Rasgos personales	414
2.5.2.	Perfil Profesional	414
2.5.3.	Motivos y proceso de adscripción al AO	418
2.5.4.	Desarrollo profesional	425
III.	Relaciones de coordinación, seguimiento y supervisión	434
3.1.	Coordinación interna	434
3.1.1.	Organización espacio-temporal y profesionales implicados	435
3.1.2.	Contenidos sobre los que versa la coordinación	443
3.2.	Coordinación institucional	446
IV.	Cultura organizativa	451
4.1.	Valoraciones sobre las Aulas en el conjunto del centro	451
4.2.	Visión común sobre el alumnado del AO	455
4.3.	La integración del profesorado del AO en el conjunto de los IES	460
V.	Relaciones del centro con el entorno inmediato	461
Parte II. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Aula Ocupacional		467

I.	Las clases del Aula Ocupacional como contexto de interacción socio-educativo	469
1.1.	El aula como entorno problemático: absentismo y disrupción como principales condicionantes	469
1.1.1.	La falta de asistencia en las clases del AO	469
1.1.2.	Incumplimiento de normas y comportamientos disruptivos: el otro “Talón de Aquiles”	474
1.1.2.1.	La labor docente y su influencia en el alumnado en el comportamiento del alumnado	474
1.1.1.1.	La expulsión del estudiante con disrupción: ¿un mecanismo de autoprotección del profesorado?	488
1.2.	Relaciones entre docentes y estudiantes y entre el alumnado del AO	491
1.2.1.	Las relaciones entre docentes y estudiantes	491
1.2.2.	Relaciones entre el alumnado	497
1.3.	Implicación del alumnado del AO en su proceso de aprendizaje	503
1.3.1.	Implicación en las clases	504
1.3.2.	Diferencias entre Módulos Profesionales y No Profesionales	514
II.	El currículo en acción en las Aulas Ocupacionales.	518
2.1.	¿Qué es lo que se enseña y aprende el AO?	518
2.2.	¿Cómo se enseña y se aprende?	526
2.2.1.	Actividades	526
2.2.1.1.	Tipo de actividades desarrolladas y trabajo exigido en el aula	526
2.2.1.2.	Actividades complementarias	534
2.2.2.	El profesorado y su actividad en el AO	536
2.2.2.1.	Individualización y flexibilización de la enseñanza: principios básicos	536
2.2.2.2.	Autopercepción de la labor docente	542
2.3.	¿Con qué recursos y materiales didácticos?	546
2.4.	La evaluación de los aprendizajes en el AO	550
2.4.1.	El carácter “excesivo” de los criterios de evaluación y la consecuente redefinición del éxito	550
2.4.2.	Exámenes: recurso frecuente, pero ni siempre utilizado	555
2.4.3.	El uso de registros ante la dificultad de realizar exámenes	560
2.4.4.	Las sesiones de evaluación e información al alumnado	562
2.5.	Tutoría y orientación	566
2.5.1.	Actuación planificada con el alumnado	566
2.5.2.	Las tutorías como acción común y transversal	571
2.5.3.	Dos grandes ausencias: FCT y familias	573
Capítulo IX. Tercer nivel de análisis: Resultados		575
I.	Calificaciones finales y logros del alumnado tras su paso por el AO	576
1.1.	Una breve apreciación sobre los resultados académicos	577
1.2.	Aprendizajes logrados y algunas consideraciones sobre el re-enganche del alumnado tras finalizar el AO	580

II.	Más allá del Aula Ocupacional: ¿La falacia de la continuidad?	584
III.	Valoración final de los docentes del AO	592
<hr/>		
	Capítulo X. Conclusiones	595
<hr/>		
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	621
<hr/>		
	ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	655
<hr/>		
	ANEXOS	661
<hr/>		

Introducción

La presente Tesis Doctoral surge y se incardina en el marco de la investigación que viene desarrollado el equipo *Equidad e Inclusión Educativa* (E.I.E.) del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. La oportunidad de formar parte del mismo desde el año 2012 ha permitido conocer de cerca su trayectoria y continuar con este estudio la estela de la indagación realizada en torno a dos líneas de investigación estrechamente relacionadas que cuentan ya con un cierto recorrido entre sus investigadores e investigadoras.

Nos referimos de un lado, a la exploración y análisis de distintos programas y medidas de atención a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde el enfoque ecológico sobre riesgo de exclusión social y educativa, y de otro, a la tradición de análisis sobre *School Engagement*. De especial significación fue la participación en el proyecto titulado *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*¹ dirigido por la directora y tutora de esta tesis, Dña. M^a Teresa González González. Y asimismo la investigación llevada a cabo sobre *Formación continua del profesorado de educación obligatoria: análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y estudiantes*, dirigido por D. Juan Manuel Escudero Muñoz, y a la que estuvo ligada la ayuda que me fue otorgada por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO)².

Esta Tesis es deudora de los hallazgos y contribuciones en ambas líneas de estudio, a partir de las que ha sido posible construir el soporte teórico y metodológico con el cual se ha abordado el problema de investigación que ahora

¹ A través de la Beca-Colaboración concedida para el curso escolar Orden EDU/1868/2011 de 29 de junio de 2011, del Ministerio de Educación -B.O.E. de 06 de julio de 2011-).

² Ayuda para contratos pre-doctorales en formación MINECO (BES-2013-063943)

nos ocupa: *las Aulas Ocupacionales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.*

Se circunscribe así a una medida extraordinaria de atención a la diversidad en concreto, las Aulas Ocupacionales, en el contexto singular de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM, en adelante), dirigida a estudiantes de 15 años absentistas, desenganchados y en riesgo de abandono, y en unas coordenadas temporales acotadas al curso académico 2016-2017. El propósito perseguido con la Tesis, es el contribuir a generar conocimiento sobre el contexto, finalidad, y puesta en práctica de dichas Aulas, y en particular sobre los resultados de aprendizaje y re-enganche del alumnado tras su paso por las mismas. En concreto, a través de tres objetivos generales que han guiado la investigación:

1. *Describir y analizar las Aulas Ocupacionales en la CARM, cuál es su regulación formal, su distribución e implantación en distintos municipios de la Región, su alumnado y profesorado.*

2. *Describir y analizar el funcionamiento de dichas Aulas y sus resultados de implicación y continuidad en el sistema educativo del alumnado que las cursa.*

3. *Analizar la formación y el compromiso e implicación con su trabajo y el alumnado, del profesorado de las Aulas Ocupacionales.*

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se posiciona en un Enfoque Mixto de investigación (Cualitativo-cuantitativo) pero asumiendo en esencia los presupuestos fenomenológicos o interpretativos desde el que es posible abordar fenómenos tan complejos como los aquí tratados. Los instrumentos diseñados han sido dos cuestionarios (a profesorado y alumnado) y entrevistas semi-estructuradas a cada uno de los profesionales implicados (personal de la Consejería; técnicos de ayuntamientos; educadores sociales; director o jefe estudios; orientador o profesional técnico de servicios a la comunidad y docentes) y a estudiantes. Los datos cuantitativos procedentes de los cuestionarios han sido recabados junto a los datos cualitativos (de las

entrevistas realizadas, observaciones de aula y documentos) pero analizados por separado buscando la triangulación correspondiente entre los mismos.

Lo que el lector podrá encontrar a lo largo de este informe, serán los resultados y conclusiones derivadas de un análisis que ha procurado ser preciso, sistemático y en profundidad sobre las Aulas Ocupacionales, tomando en consideración las claves políticas, institucionales, organizativas y pedagógicas que subyacen a su génesis, diseño y desarrollo. La contribución de la investigación llevada a cabo no radica en la originalidad de los dispositivos teóricos y metodológicos adoptados, y tampoco se llevó a cabo con la intención de poder establecer afirmaciones y conclusiones generalizables pues tanto el número de participantes, como de Aulas y centros estudiados es escaso. Únicamente se pretendió profundizar en la realidad de una las medidas de atención a la diversidad con la que se pretende dar respuesta a las problemáticas de absentismo, fracaso y abandono escolar, contextualizándola e integrando determinadas claves analíticas para darles visibilidad y más en particular, a un colectivo de estudiantes en una de las situaciones más severas de riesgo escolar.

Las Aulas Ocupacionales han permanecido casi en el anonimato hasta el momento, y con ello, también sus estudiantes, tanto por parte de las Administraciones regionales y locales, como por algunos centros escolares, profesorado y otros profesionales implicados: quiénes son, cómo y por qué han llegado a ellas, qué experiencia de enseñanza y aprendizaje les es ofrecida, y cuáles son sus opciones educativas y formativas tras su paso por estas Aulas, son las incógnitas de partida que se pretenden desvelar. El porqué de un estudio sobre las mismas, se justifica por el firme convencimiento de que es imprescindible proporcionar la educación de calidad, justa e inclusiva que por derecho corresponde a todo el alumnado. En el caso de estos estudiantes, con serias probabilidades de abandonar su educación y formación sin siquiera haber logrado los niveles mínimos de aprendizaje de la etapa educativa obligatoria, es tan vital y necesario, como posible.

El informe que se presenta a continuación, se estructura en cuatro grandes bloques que siguen a la Introducción.

En el primero de ellos, *Contextualización de la Investigación*, se incluye un primer capítulo en el que se aborda el problema de investigación y los parámetros desde los que se justifica y define el estudio. En el segundo, con la intención de proporcionar un primer acercamiento a las Aulas estudiadas, se bosquejan las coordenadas socio-políticas y educativas en las que se originan y evolucionan hasta su concepción y desarrollo más actual en el que han sido estudiadas.

El segundo bloque, *Marco Teórico*, va destinado a la argumentación relativa a los apuntalamientos teóricos específicos que guían la indagación del problema de estudio en profundidad a lo largo de los dos capítulos que lo componen. El tercer capítulo del informe, se centra en las principales premisas y planteamientos desde los que abordar el *riesgo escolar* que nos ha permitido caracterizar y situarnos ante el enfoque ecológico que aquí adoptamos. Seguidamente, en el cuarto, se abordará lo relativo a este último enfoque en correspondencia con los grandes ejes que lo conforman. Así pues y teniendo en cuenta la interconexión entre los planos *macro*, *meso* y *micro*, se tratarán los apartados relativos al ámbito político, centro escolar, alumnado y profesorado, currículum y procesos de enseñanza-aprendizaje. La lente del enfoque multidimensional del enganche escolar se ha considerado asimismo como un eje teórico complementario al anterior y esencial para analizar las posibilidades y resultados de re-enganche de estudiantes en riesgo de exclusión educativa y social. En el apartado final, se da cuenta del esquema teórico-conceptual de la investigación sostenido en las fundamentaciones que lo preceden.

El tercero de los bloques, *Marco Metodológico de investigación*, se centra en el enfoque y diseño metodológico del estudio del que se da cuenta en el quinto capítulo. Tras una primera descripción de los objetivos de investigación, se lleva a cabo la justificación y principales características del Enfoque de Métodos Mixtos que guía la investigación y, en particular, del diseño por el que nos hemos posicionado: Diseño Anidado Convergente Multinivel de Método Dominante Cualitativo (DIACNIV). A continuación, se pone el punto de mira en cada uno de

elementos que lo componen, su configuración y representación gráfica adaptada al estudio, y cómo se ha llevado a la práctica: procesos de selección y determinación de la población, de acceso al campo, de recogida de información, y de análisis y tratamiento de los datos. Con carácter transversal a todo el proceso se contemplan asimismo los criterios tenidos en consideración para salvaguardar el rigor y la ética de la investigación en todo momento. Culmina con un último apartado en el que se aporta el cronograma seguido en cada una de las fases que componen la totalidad del trabajo realizado.

El bloque final, o *Análisis y Discusión de los Resultados*, se organiza en cinco capítulos. Los cuatro primeros (capítulos VI a IX), se corresponden con los tres niveles de indagación establecidos en el diseño de investigación (políticas, programa en acción y resultados), a los que se ha añadido un “nivel bisagra” relativo a las decisiones tomadas a nivel de centro para instaurar las Aulas Ocupacionales, que ha emergido inductivamente del análisis de la información y se ha ubicado entre los niveles de políticas y programa en acción (capítulo VII). En cada uno de ellos, se ha descrito y abordado con detalle los procedimientos de análisis correspondientes a la información cuantitativa y/o cualitativa que, aunque ha sido recabada de forma conjunta, se analizó de forma independiente atendiendo al carácter diferenciado de los datos. La interpretación y discusión pertinente en torno a cada uno hallazgos a los que se ha podido llegar, se ha realizado en este caso, y en consonancia con el enfoque de partida, de forma integrada. En el décimo y último de los capítulos, se presentan y esclarecen las conclusiones finales del estudio y las sugerencias y orientaciones que de ellas se derivan.

Las Referencias bibliográficas (normativa APA 6º ed.) y los Anexos cierran el informe.

Bloque I

Contextualización de la Investigación

Capítulo I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La educación de calidad como un derecho fundamental, es plenamente reconocido en la actualidad, pero igualmente continúa siendo reivindicado:

En el mundo entero, tratados y leyes reconocen que la educación es un derecho humano fundamental, a través de la cual se imparten conocimientos y competencias que permiten a las personas desarrollar plenamente su potencial y se convierte así en un factor catalítico para alcanzar los demás objetivos de desarrollo. La educación contribuye a la reducción de la pobreza, fomenta el empleo y promueve el crecimiento. Aumenta también las posibilidades de llevar una vida saludable, fortalece los fundamentos de la democracia y propicia el cambio de actitudes en pro de la protección del medio ambiente y el empoderamiento de la mujer (...) La capacidad única con que cuenta la educación de transformar la vida debería garantizarle un lugar central. (UNESCO, 2014, p.157)

En pleno siglo XXI, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura reclama su papel como eje central de su estrategia global de cara a 2030 para hacer frente a los desafíos de la actual sociedad del conocimiento. Un escenario, en el que la corriente de *Modernidad Líquida* (Bauman, 2003, p. 69) individualista, transitoria y competitiva, promovida

por las fuertes transformaciones de las tecnologías y los planteamientos neoliberales y mercantilistas, representa un serio obstáculo para poder responder a tales retos como sería deseable.

En las nuevas coordenadas sociales, culturales, políticas y de mercado, la privación del derecho debido a la educación, que está afectando fuertemente a los sectores tradicionales y emergentes de marginación, se coaliga con un horizonte indefectible de vulnerabilidad y exclusión social (Curran, 2017; Escudero y Martínez, 2012; Fernández-Enguita, Mena y Riviére, 2010; González, 2006, 2015; Marchesi y Hernández, 2003; Martos, 2014; Rujas, 2016, Sánchez, 2017; Tarabini, 2017). La tendencia al desempleo, los bajos ingresos, la merma en las posibilidades de participación de la ciudadanía en los servicios sociales, la educación, salud y calidad de vida, e incluso, el desvío hacia situaciones delictivas, representan el corolario de los altos costes que, para los individuos más vulnerables y la sociedad en general, conlleva abandonar la escolarización de forma prematura sin unos mínimos imprescindibles de educación y formación (Choi y Calero, 2013; Comisión Europea, 2011; NESSE, 2010,2011; Nieto, 2011; Thijssen, Van der Heijden & Rocco, 2008).

Si los sistemas educativos actuales han logrado un hito importante en el acceso a la escolarización básica obligatoria, las mejoras en la calidad de la educación ofrecida no han ido sucediendo en la misma proporción. Es preocupante una realidad en la que muchos estudiantes que están en la escuela, no están aprendiendo lo necesario. Jóvenes para los que su tránsito por la educación y la formación va forjando una acumulación de fracasos escolares consumados y certificados. Se ven envueltos en un progresivo proceso de desvinculación y desafección que en los casos más extremos los conduce finalmente al abandono (Appelton, Christenson & Furlong, 2008; Christenson, Reschly & Wylie, 2012; Day (dir.) 2013; Fernández-Enguita et. al, 2010; Fredericks, Blumefield & Parris, 2004; Freeman & Simonsen 2015; Escudero (cood.), 2013; González, 2010, 2015, 2017; Norman, 2014; Rumberger, 2012; Rumberger & Ah Lim, 2008, Rumberger & Rotermund, 2012).

El fracaso y abandono escolar y, los procesos de desvinculación que los propician, continúan a día de hoy como uno de los mayores y más perseverantes

retos políticos, sociales y educativos. Más allá de la visibilidad y publicidad de sus cifras y a pesar de los grandes propósitos y lemas inclusivos, persisten en la vida de muchos estudiantes como una *epidemia silenciosa* (Rumberger & Rotermund, 2012, p. 491). Es el cruce y la consecuencia de responsabilidades políticas, sociales y educativas (García-Gracia, 2013; Jiménez, Luengo y Taberner, 2011; Marchesi y Hernández, 2003; Tedesco, 2011; Escudero et al. 2013; Freeman & Simonsen, 2015).

La preocupación por estos fenómenos y sus importantes repercusiones, es notoria en los gobiernos y los ámbitos de la política. Muestra de ello es el amplio y profundo debate suscitado entre los principales organismos e instituciones tanto internacionales y europeos como a nivel de estados, regiones y municipios. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico reclama la atención prioritaria de las políticas estatales ante una situación que atrapa a demasiados estudiantes de todo el mundo en un *círculo vicioso de bajos resultados y desmotivación que solo conduce a malas calificaciones y a promover el desenganche de la escuela* (OCDE 2016_a, p. 48).

La urgencia de darles respuestas está también muy presente en la agenda política de Europa, aunque en los últimos años el punto de mira se ha puesto más específicamente en el Abandono Escolar Temprano³. Esto es, en estudiantes que abandonan de forma temprana pero una vez logrado el título que acredita la graduación en la Educación Secundaria Obligatoria. Con la intención de documentar su alcance real y magnitud, lograr un mayor conocimiento del problema, y establecer un marco de buenas prácticas, se han llevado a cabo numerosas investigaciones promovidas y financiadas por la Unión

³ Compartimos el planteamiento de que abandono y fracaso escolar han de ser abordados desde una mirada amplia y relacional (Escudero y Rodríguez, 2011; Martos y Segovia, 2011; Roca, 2010; Velaz de Medrano y Vaillant, 2010). Así pues, adoptamos una concepción laxa del abandono escolar en los términos de la Comisión Europea entendiendo que *abarca todas las formas de abandono de la educación y la formación antes de concluir el segundo ciclo de enseñanza secundaria o el equivalente a la Formación Profesional* (2011, p. 2). Esta acotación conceptual más amplia y diferenciada coexiste con el indicador estructural europeo de Abandono Escolar Temprano (ESL por sus siglas en inglés: Early School Leaving) en relación a *aquellas personas entre 18 y 24 años que tienen un nivel de estudios correspondiente, como máximo al primer ciclo de enseñanza secundaria y ya no están cursando educación ni formación* (Consejo Europeo, 2011, p.1).

Europea (Day, 2013; GHT Consulting Lt; Nevala & Hawley, 2011; Marcelo; Araújo; Magalhães y Rocha, 2015; NESSE, 2010, 2011; Pradós, Duque y Molina, 2011; Tomeszewska-Pekata, Marchlik & Wrona, 2017).

Tras los intentos fallidos de lograr los objetivos marcados en la Estrategia de Lisboa en el año 2000, se renueva el compromiso de lograr su reducción por debajo del 10% en 2020 (15% en el caso español). Para cumplir con la meta establecida, los Estados Miembros han desplegado tanto reformas sistémicas como diversas medidas y programas adecuados a las necesidades de distintos contextos. La Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013)⁴ representa actualmente en España la principal estrategia frente al abandono escolar junto con múltiples actuaciones recogidas en planes y programas nacionales, regionales y municipales en los ámbitos mencionados de actuación (Tarabini et al. 2015).

La presión en nuestro país por reducir las tasas de abandono escolar es patente. Pese a los esfuerzos realizados, la estadística sitúa a España, con una tasa del 19,4% (según el informe del primer trimestre de 2016 de Eurostat) a la cabeza de Europa (solo superada por Malta con un 19,8%). Las cifras reafirman asimismo la brecha existente en el conjunto de la Unión en torno al perfil tradicionalmente asociado al alumnado que abandona prematuramente: varón, de origen inmigrante y bajo nivel socioeconómico. Además, la gran disparidad geográfica y regional norte-sur es una característica propia en nuestro caso (European Commission, 2015_a; OCDE, 2016). En la Región de Murcia (emplazada en el sureste del país) la situación es inquietante pues alcanza la cifra del 26,2%, superior en más de once puntos porcentuales el objetivo europeo y en ocho el promedio nacional.

Desde el plano académico, el interés y consideración hacia las problemáticas que venimos abordando no ha sido menor. La investigación desarrollada con el propósito de documentar, analizar e interpretar las cifras arrojadas por informes de organismos como la OCDE, la plataforma estadística comunitaria (Eurostat), o el Instituto Nacional de Estadística de nuestro país

⁴ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.

(INEE) ha sido prolija. Sobre el tema, se han pronunciado autores como Bolívar y López (2009); Calero, Choi y Waisgrais (2010); Choi y Calero, 2011, 2013; Facci (2011); Fernández, Muñoz de Bustillo, Braña y Antón (2010) o Vaquero (2011). Y, del mismo modo, han sido recurrentes las pesquisas que han puesto en valor el coste económico individual y social que lleva consigo el Abandono Escolar Prematuro (Bayón-Calvo, S.; Corrales-Herrero, H. y Ogando; 2017; Brunello y de Paola, 2013; Muñoz de Bustillo, Antón, Braña y Fernández 2009).

Bien conocidos en esta área de estudio en nuestro contexto son los trabajos de Colectivo Lorenzo Luzurriaga (2012); Fernández-Enguita et al. (2010); Navarrete (dir.) (2007) o Serrano (dir) (2013). E igualmente, publicaciones como las recogidas en el número extraordinario de la Revista de Educación (*Abandono Temprano de la Educación y la Formación. Cifras y políticas*, 2010) o los monográficos de la Revista Avances en Supervisión Educativa (*El Abandono Escolar Temprano*, 2011) y de la Revista Profesorado que ha dedicado números específicamente a estos temas. Entre ellos, *Fracaso Escolar y Exclusión Educativa*, (2009) y *¿De nuevo con el abandono escolar? Un análisis de prácticas, políticas y subjetividades* (2015). Otros estudios nos acercan al estado de la cuestión de forma más precisa, atendiendo a las circunstancias y particularidades correspondientes a nivel autonómico. Entre ellos, cabría mencionar los que documentan la situación en Andalucía (González-Losada (dir.), 2013); Cataluña (Tarabini, 2015); Castilla la Mancha (Manzanares, 2011); Castilla y León (Grupo de Trabajo Investigación-Acción. Investigación sobre Abandono Escolar Temprano, 2013), Ceuta y Melilla (Sánchez, (dir), 2010); Murcia (Escudero (coord.), 2013; Góonzález (coord.), 2015) o el País Vasco (ISEI-IVEI, 2007).

La atención, el análisis y la caracterización de programas y medidas implementados en el contexto internacional para prevenir y revertir situaciones de desenganche y abandono escolar, cuentan igualmente con un amplio bagaje investigador (Blaya, 2010; Hannon, 2014; Mainards, 2011; McMahon y Portelli, 2012; Olson & Peterson, 2015; Rémi, 2013; te Riele, 2014; Zygnier, 2011). Distintos estudios nacionales en torno a los Programas Cualificación Profesional Inicial, sus predecesores, los Programas de Garantía Social, los Programas de Diversificación Curricular y otras medidas que ofrecen “segundas oportunidades”

ante situaciones de riesgo de fracaso y abandono escolar han sido igualmente notorios (Amores, 2013; Aramendi, 2012; Aramendi, Vega y Santiago, 2011; Corchuelo, Aránzazu, González-Faraco, J.C. y Morón. J.A., 2016; Escudero, 2009; García, 2015; Fernández-Enguita 2011; González et al., 2015; González y San Fabián, 2018; Manzanares y Sánchez-Santamaría, 2013; Marhuenda y García, 2017; Prieto, 2015; Olmos y Mas, 2013; Ritacco, 2012; Rodríguez, 2012; Ros, 2009; Rujas, 2017; Moreno-Yus, 2012).

La investigación ha abordado estas problemáticas desde múltiples disciplinas, planos y perspectivas diferenciadas: psicológicas, sociológicas, económicas, pedagógicas, curriculares, organizativas, de desarrollo profesional docente.... (Lara-García, González-Palacios, González-Álvarez, Martínez-González, 2014; Blanco y Ramos, 2009). Pero los enfoques no han sido siempre similares ni en los presupuestos teóricos ni en las decisiones metodológicas. La riqueza del conocimiento existente hasta el momento muestra avances significativos en la comprensión de las problemáticas de fracaso, abandono, desenganche y la exclusión educativa, analizando condiciones, factores, procesos, implicaciones políticas, sociales y escolares..., pero todavía son muchas las cuestiones pendientes y sin resolver.

Los temas que nos ocupan son complejos a la hora de definirlos y no es fácil comprenderlos en profundidad (García-Gracia, 2013; González, 2005, 2006; Roca, 2010, Rué, 2005). Asimismo, cabe señalar ciertas limitaciones en torno a las metodologías e instrumentos de análisis. Entre otros, problemas relacionados con las técnicas utilizadas y la mayor o menor representatividad de los resultados, con su difusión y externalización, con la ausencia de un registro unificado de información o, con la propia fiabilidad de los datos (Bolívar y López, 2009; European Commission, 2015_b; Faci, 2011; Fernández-Enguita et al., 2010; García-Gracia, 2013; Martos, 2016). La imprecisión conceptual que los caracteriza, así como una interpretación conveniente de los datos según el interés del momento, dejan un amplio margen de ambigüedad que propicia repuestas simplistas, dificulta los avances en la delimitación de su naturaleza y magnitud, y limita las posibilidades de concretar metas y responsabilidades claras y bien definidas (Comisión Europea, 2011; García-Gracia, 2013;

Escudero, 2005; Fernández-Enguita et al., 2010; Rambla y Fontdevilla, 2015; Roca, 2010, Rué, 2005).

En el discurso de las políticas oficiales y las administraciones abundan los grandes lemas y principios inclusivos que han servido para justificar las múltiples reformas y programas que se han ido implementado en los sistemas educativos en los últimos tiempos. Si bien, y además de que muchos de esos planteamientos son retóricos, con frecuencia las políticas han estado condicionadas por lógicas intergubernamentales que obedecen a los imperativos del nuevo orden social de la economía del conocimiento (Vargas, 2017). Esto es, por el ideal de excelencia centrado en la elevación de niveles y evaluación de resultados, en el que fracaso y abandono escolar representan una importante traba hacia los logros perseguidos. La reciente reforma educativa articulada en nuestro país, la LOMCE (2013), ha estado muy marcada por dictados del Neoliberalismo y representa así una muestra de esta tendencia global mayoritaria (Andrés, 2013; Arasanz, 2014; Bolívar, 2012_a, 2013; Martínez, Díaz, Rogero, Anguita y Rivas, 2017; Saura, 2016; Tarabini y Montes, 2015).

Desde dicha lógica, se asume una concepción simplista y fragmentada consistente en atribuir las causas del fracaso y abandono escolar a los propios estudiantes, sus condiciones y características personales, familiares y socioeconómicas. En la medida en que los presupuestos de este trabajo apuntan en otra dirección, nos ha parecido oportuno dejar constancia de dos aspectos importantes que de tales planteamientos se derivan.

De un lado, el énfasis en los análisis *macro* para delimitar el perfil de estudiantes en situación de riesgo escolar. Sin embargo, las realidades de estos jóvenes no solo se deben a variables personales, sino también y en gran medida a otros condicionantes estructurales y sistémicos que las conforman e influyen en ellas de forma determinante. Y de otro lado, la proliferación de programas y medidas extraordinarias, entre ellas las Aulas Ocupacionales, a los que son derivados estos estudiantes. La toma de decisiones sobre el modo en que han de ser diseñados e implementados no es aséptica y lejos de lo que sería deseable podrían estar funcionando en la práctica como vías paralelas, estigmatizadores y de segregación (Escudero, 2002; Escudero y Martínez, 2012;

Marhuenda y García, 2017; Olmos y Mas, 2013; Tarabini et al. 2015). En tal sentido, conviene señalar que los valores de equidad bajo los que se amparan con frecuencia las medidas de atención a la diversidad, coexisten con otros sesgos conceptuales e ideológicos que son selectivos (Barrio y Amer, 2013). La perspectiva del déficit (foco centrado en los sujetos) y con ello la legitimación del *statu quo* del orden escolar imperante continúan muy presentes entre determinados docentes, equipos directivos y otros profesionales en los centros escolares, y especialmente, en relación a estos programas y alumnado (Escudero et al., 2013; González et al., 2015; González-Losada et al., 2015; Arregi y Sainz, 2007; Manzanares y Sánchez-Santamaría, 2013; o Vallejo y Bolarín, 2009). Las medidas extraordinarias de atención a la diversidad, más allá de las buenas intenciones, se han ido consolidando como dispositivos institucionales naturalizados en los centros escolares para establecer modificaciones estructurales, alteraciones en los procesos de selección escolar, y jerarquías entre alumnos según perfiles y trayectorias (Rujas, 2017).

Si bien es cierto que existen docentes y otros profesionales plenamente implicados con tales programas y sus estudiantes, y a través de los mismos se han revertido o aminorado situaciones de riesgo escolar, están lejos de ser la tónica general. Según constata la investigación, el profesorado asignado a los mismos suele ser el menos experimentado. La falta de capacitación docente como característica general, y la escasa oferta y formación en materia de atención a la diversidad (Escudero, 2017) contribuyen, así, a que ante situaciones complejas y difíciles como las que caracterizan las dinámicas del aula con la población escolar más vulnerable, se produzca una merma del compromiso e implicación institucional y docente, llegando incluso a vivencias de desbordamiento y desenganche con la enseñanza y la profesión (Escudero et al. 2013; González y Cutanda, 2017; Timperley, 2008 y Timperley & Anton-Lee, 2008; Suk, Duncan, Wen-Yu, Scarloss & Shapley, 2007, Seal, 2009).

Nos hacemos eco en esta Tesis, de que los fenómenos que aquí nos ocupan requieren tomar conciencia de la complejidad que los caracteriza en tanto que entrelazan ámbitos de conocimiento diversos y requieren tener en consideración de forma conjunta los planos *macro* (políticas educativas), *meso* (centro escolar) y *micro* (aula) -Escudero y Rodríguez, 2011; Smyth et al. 2008;

Susinos et al; 2014; Yonezawa et al, 2009-. Es este el planteamiento que ha sido adoptado para acercarnos al conocimiento y comprensión de las Aulas Ocupacionales, junto con un enfoque multidimensional del enganche escolar, pues compartimos la idea de que más allá de la fiebre de crear medidas especiales para hacer frente al abandono escolar, *se desconoce qué sucede dentro de ellas, cómo y por qué y cuáles son sus resultados* (Escudero, González y Matínez, 2009, p. 108).

A la luz de la argumentación expuesta, adquiere sentido el interrogarnos aquí sobre los presupuestos y respuestas de las Aulas Ocupacionales. No ya por su concepción como una vía de prevención del Abandono Escolar Temprano, sino especialmente, por lo que pueden representar para el re-enganche educativo, formativo y/o socio-laboral de sus estudiantes. Se trata de conocer y analizar en qué medida ofrecen una oportunidad real a estos jóvenes que pudieran o no encontrar en esta medida una última alternativa antes de verse expuestos a una situación de abandono escolar y, con ello, de exclusión social y educativa.

Capítulo II

PARA SITUARNOS: UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO-POLÍTICO POR LAS AULAS OCUPACIONALES

Antes de entrar de lleno en los enfoques y perspectivas que configuran los fundamentos teóricos de la investigación, el presente capítulo va destinado a proporcionar una visión global del escenario socio-político y educativo que motiva el surgimiento y la transformación del Aula Ocupacional (en adelante, AO) hasta su concepción actual. Dada la especificidad y escasa visibilidad que han tenido, al caracterizar la trayectoria y el devenir de estas Aulas desde su origen se pretende ofrecer en primer lugar algunas claves y coordenadas desde las que situarlas tanto con carácter general a nivel nacional, como en particular en la Región de Murcia. A tal fin, tres son los apartados contemplados.

En el primero de ellos, se hace referencia a sus antecedentes en el marco del sistema educativo español: de las políticas en materia de compensación de desigualdades en educación en las que se originan, hasta su evolución en

paralelo a la promulgación de las principales leyes educativas en nuestro país. En el segundo, se abordan, en el contexto analizado, sus inicios y configuración más reciente en el marco de la problemática del fracaso y abandono escolar. Se incluye finalmente una somera descripción de sus rasgos más característicos atendiendo a la normativa autonómica en vigor en el momento de su estudio. Finalmente, un tercer apartado nos permite visualizar desde un gran angular las principales directrices y recomendaciones europeas sobre abandono escolar sin las que no es posible ofrecer una ilustración de las decisiones y respuestas adoptadas a escala nacional y, concretadas, en última instancia, a nivel local.

En conjunto, esta aproximación inicial constituye una primera carta de presentación de las Aulas Ocupacionales antes de abordar en profundidad los planteamientos desde los que fundamentar teóricamente su estudio, análisis y valoración.

I. **ALGUNAS COORDENADAS SOBRE EL ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LAS AULAS OCUPACIONALES EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.**

El primer precedente del AO lo encontramos en el reconocimiento normativo de la Educación Compensatoria en España. Esto nos sitúa en el contexto de la Ley General de Educación (1970)⁵ y en un momento histórico en el que se estableció la escolarización básica gratuita y obligatoria para todos los estudiantes de los 6 a los 14 años en nuestro país (E.G.B. o Educación General Básica). Si bien, las dificultades para garantizar no solo el acceso, sino una educación de calidad en igualdad de oportunidades para todos, no tardaron en hacerse notar. Buena parte del colectivo de estudiantes perteneciente a los sectores más marginales de la población -pueblo gitano, ámbito rural, barriadas con altos niveles de pobreza...- estaba desescolarizado o presentaba un desfase curricular severo (Navarro, 2000, 2002_a; 2002_b). Se trataba pues de jóvenes en desventaja socio-cultural y educativa para los que *las condiciones de*

⁵ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE, 187, de 6 de agosto de 1970, (pp. 12525-12546).

desigualdad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar les ofrece (López y Linares, s.f., p. 3).

La Educación Compensatoria aparece formalmente en el año 1983⁶ como una respuesta alternativa a la ordinaria en los márgenes de la prestación del servicio público educativo. Es decir, como una red paralela de actuaciones complementarias al sistema escolar, dirigidas a mejorar las condiciones de acceso y permanencia, y garantizar unos niveles mínimos de aprendizaje a este colectivo de estudiantes (Grañeras, Lamelas, Segalerva; Vázquez, Godo y Molinuevo, 1997).

La puesta en práctica de lo que se denomina *Programa de Educación Compensatoria*, se llevó a cabo a través de convenios de colaboración entre el Ministerio de Educación y aquellas Comunidades Autónomas con plenas competencias en educación, y se apoyó en un sistema de becas al estudio (Real Decreto 2298/1983⁷, 28 julio). Una de las cinco acciones en las que se articuló y que centra aquí nuestra atención fue el *Programa para Jóvenes Desescolarizados*, dirigido al alumnado que ya había abandonado la escuela antes de los 14 años.

Durante el curso académico de 1987-88, y a raíz del convenio firmado entre el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el de Educación, este programa se despliega en dos ámbitos de actuación diferenciados: a) El Plan FIP o de Acciones Formativas y de Inserción Profesional y b) la Formación Ocupacional que, con la colaboración del Instituto Nacional de Empleo (INEM), se lleva a cabo en las Aulas Ocupacionales. Su propósito, era que jóvenes de 14 a 16 años procedentes de entornos desfavorecidos, absentistas o desescolarizados y con gran rechazo a lo escolar, pudieran completar una formación básica y alcanzar los niveles mínimos de competencia profesional que les permitieran volver a insertarse en el sistema educativo formal y/o tener acceso al mercado laboral.

⁶ Real Decreto 1174/1983 de 27 abril sobre educación compensatoria. BOE, 112, de 11 de mayo de 1983. (pp. 13109 -13110).

⁷ Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio, por el que se regula el sistema de becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado. BO, 205, de 27 de agosto de 1983, (pp. 23578 -23580)

El AO se concibe así en sus inicios, a finales de los ochenta, como una respuesta educativa diferenciada a la ordinaria, acorde con las necesidades particulares de estudiantes en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social y educativa. Para Soria, su justificación se esgrime en los siguientes términos:

La sociedad toma conciencia de una realidad que ella misma ha creado: el fracaso de los jóvenes en la escuela. Esto lleva a modificar los cauces educativos y crear nuevas estructuras que solventen los factores negativos del sistema escolar ordinario, así aparecen las Aulas Ocupacionales, que ofrecen a estos muchachos una nueva oportunidad de inserción, desde el desarrollo profesional para trabajar otros aspectos personales y sociales (1994, p. 152)

No obstante, y ya desde su primera andadura cabe señalar algunas dificultades en torno a su diseño y funcionamiento. Señala Navarro (2000) que, aunque su puesta en práctica se apoyaba en una estructura organizativa particular y distinta a la de los centros escolares, ésta no iba acompañada en paralelo del desarrollo pedagógico necesario. Además, y aunque se certificaban los niveles de competencias profesionales logrados por sus estudiantes tras finalizarlas con éxito, no ofrecía titulación alguna, lo que comportaba una dificultad evidente a la hora de acreditar unos mínimos de formación para formar parte del sistema productivo de forma activa (Navarro, 2002_b). Es preciso añadir que su implementación tampoco fue idéntica en todas las Comunidades Autónomas. Entre los pocos datos encontrados que documentan la cuestión, así se evidencia en el caso de Andalucía donde incluso coexistían diversas modalidades con una concepción distinta y atendiendo a poblaciones diversas bajo idéntica denominación (Consejo Escolar, 2000; Cordeiro, 1998).

Alcanzada la década de los noventa, asistimos a un estancamiento de las cifras de fracaso escolar en torno al elevado porcentaje del 30% de media nacional. Esto fue debido, entre otros, a los cambios en los flujos migratorios que supusieron un aumento de la población inmigrante en nuestro país - muchos de cuyos jóvenes estaban desescolarizados- y a la extensión de la escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años (Navarro, 2000).

En tal contexto de vigencia de la LOGSE⁸ (1990), la compensación de desigualdades en la educación regulada en su Título V se enfrentó a nuevos retos y dio un giro significativo respecto a sus planteamientos iniciales. De una parte, porque dejaba de ser un objetivo tangencial al sistema educativo para tener un carácter integrador y normalizador y convertirse en un principio rector del mismo. De otra, por la diferenciación entre estudiantes con necesidades educativas especiales temporales o permanentes (Capítulo V de Educación Especial. Título I. Enseñanzas de Régimen General), y el alumnado con necesidad de compensación educativa por estar en situación *de desigualdad por factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole* (Art. 63.2).

El Real Decreto 229/1996⁹ de 28 febrero desarrolló el Título V de la LOGSE para todo el territorio nacional y diferenció en el tramo de educación secundaria entre medidas de carácter ordinario (en el marco de la flexibilidad de los centros escolares) y aquellas otras consideradas extraordinarias (que se pusieron en marcha a través de convenios entre el Estado y las Comunidades Autónomas y a cargo de éstas últimas). Así pues, contemplaba para casos y situaciones concretas, vías alternativas con un desarrollo curricular y organizativo diferenciado tanto dentro de los Institutos de Educación Secundaria como en localizaciones externas a los mismos a cargo de otras entidades y organizaciones. Según se argumentaba en las conclusiones del XI Encuentro del Consejo Escolar de las Comunidades Autónomas y del Estado sobre Atención a la Diversidad, realizado en Navarra en el año 2000, éstas últimas eran necesarias con carácter excepcional a fin de evitar la guetización de determinados centros a los que asistía una mayoría de estudiantes con necesidades de compensación educativa:

⁸ Ley Orgánica 1/1990 de 3 octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942

⁹ Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. BOE, 62, de 12 de marzo de 1996, pp. 9902 -9909

La Administración educativa debe arbitrar las medidas pertinentes para garantizar que todos los centros sostenidos con fondos públicos realicen una escolarización racional del alumnado evitando que se produzcan grandes concentraciones de personas con dificultades de aprendizaje, desmotivación, inadaptación, etc., en algunos centros que podrán correr el peligro de convertirse en "guetos". Si fuera imposible evitarlo habrá que proporcionar a estos centros dotaciones de recursos extraordinarios y favorecer la actuación coordinada con los centros del entorno, o fórmulas de escolarización externa que permitan atender en casos excepcionales al alumnado con graves problemas de conducta (pp. 92-93)

En este escenario, las Aulas Ocupacionales, concebidas y desarrolladas en paralelo al sistema escolar, van desapareciendo progresivamente en el contexto nacional para ser sustituidas por las distintas modalidades de los denominados Programas de Garantía Social¹⁰ (dirigidos a jóvenes de 16 a 21 años que no habían alcanzado los aprendizajes mínimos establecidos en la ESO ni poseían ningún tipo de cualificación profesional). El avance en materia de autonomía y participación de los centros escolares con la promulgación de Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG¹¹; 1995), supuso el despliegue definitivo del amplio elenco de programas y medidas de atención a la diversidad en la ESO que, iniciado con LOGSE, se mantiene en las dos siguientes leyes educativas españolas.

Ya en el año 2000 la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia da un giro considerable en materia de atención a la diversidad que, junto a otras circunstancias que se argumentan seguidamente, dan lugar a la aparición por primera vez del AO en esta Comunidad Autónoma.

II. AULAS OCUPACIONALES DE LA REGIÓN DE MURCIA: UN CASO SINGULAR.

¹⁰ Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

¹¹ Ley Orgánica 9/1995 de 20 noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. BOE, 278, de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651 a 33665

Coincidiendo con la llegada del siglo XXI, la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia pone en marcha una estructura orgánica específica e innovadora en aquel momento en materia de atención a la diversidad. El programa de compensación educativa deja de ser gestionado así por la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa que se hacía cargo del mismo hasta el momento, para pasar a ser competencia del *Servicio de Atención a la Diversidad*¹². Esta nueva estructura parte de los logros alcanzados hasta el momento en este ámbito (escolarización de gran parte del alumnado gitano; reducción del absentismo escolar; promoción educativa del área rural; aceptación y adecuación progresiva de la escuela a la misma...) pero al tiempo ha de solventar, como indica Navarro (2002_a), diversos errores de planteamiento que habían venido lastrando el programa de educación compensatoria en este contexto (Navarro, 2002_a). Entre ellos:

- Concentración de las estrategias de compensación en cursos terminales, donde las probabilidades de lograr resultados positivos son ya escasos o inexistentes. Cabría pensar que *más que una preocupación por el alumnado hay una necesidad por salvar la situación (tener recogidos los niños hasta que acaben su escolaridad, que no aumente el absentismo)* (p. 6)
- Falta de clarificación sobre cuál es el alumnado destinatario de medidas o estrategias de compensación.
- Carencia de estrategias específicas para abordar las necesidades de este alumnado. Existe pues una mejora cuantitativa (aumento de la escolarización del alumnado procedente de entornos marginales) pero no cualitativa (no se dispone de estrategias para atender a sus necesidades)
- Falta de formación del profesorado para atender a estos estudiantes.
- Resistencia a asumir la compensación como una tarea de todos, del centro en su conjunto y del resto de instituciones implicadas, que se deja en manos de especialistas.
- Ausencia de mecanismos de control que permitan determinar y valorar los resultados de las medidas y programas implementados.

¹² Decreto 88/2000 de 22 junio por el que se establecen los órganos directivos de la Consejería de Educación y universidades (BORM 19 mayo de 2000) ART 42.

Solo un año después, y en base al escenario descrito, se publica la Resolución de 13 septiembre de 2001¹³ en la que se dictan las medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la ESO. En la misma, aparece regulada por primera vez en esta Comunidad Autónoma el AO. En concreto, como una medida extraordinaria en el segundo ciclo de la ESO (entonces, 3º y 4º curso) junto con las Aulas Taller, en el primer ciclo. Durante ese mismo año, se llegan a implantar un total de 20 Aulas Taller y una sola Aula Ocupacional, con una concepción similar a aquella con la que emergen años antes en el contexto nacional (Navarro, 2002_b).

El surgimiento de estas Aulas trece años después de su aparición en el conjunto de autonomías y, cuando ya estaban prácticamente extintas, se apoya en dos estrategias de actuación en el marco de la garantía de la igualdad de oportunidades educativas y laborales. La primera de ellas, el *Plan de Solidaridad en Educación* (2001-2003) y la segunda, la *Estrategia Europea Para el Empleo y la Inclusión Social 2000-2006, EQUAL* (por sus siglas en inglés). En la medida en que ésta última es determinante para el desarrollo del AO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) y explica sus antecedentes más directos (las Aulas Pre-laborales), sus principales características se contemplan brevemente en la Tabla 1. Los planteamientos y directrices europeas, están pues presentes y condicionan el desarrollo de estas Aulas desde sus comienzos. No en vano, es la estrategia EQUAL y los fondos a través de los que se financia los que permiten ponerlas en funcionamiento en la Región de Murcia en unas condiciones y con unas particularidades únicas respecto al conjunto nacional. Inicialmente, a través de un proyecto de innovación en respuesta a la situación de riesgo de exclusión social y educativa en la que se encuentran determinados estudiantes y las acciones de sensibilización, concienciación y formación que lo acompañan. Y posteriormente, con la conversión de las Aulas Pre-Laborales en Aulas Ocupacionales según se contempla en la Resolución de 2001, que será su referente normativo hasta 2016. Las directrices de las políticas europeas, esta

¹³ Resolución de 13 de septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia

vez sobre abandono escolar, son de nuevo las que inciden de forma directa en los cambios y nuevos planteamientos bajo los que se regulan estas Aulas en la actualidad.

Tabla 1

Caracterización de la Estrategia Europea EQUAL y actuaciones desarrolladas en la CARM.
Fuente: Comunicación de la Comisión a los Estados miembros de 14.04.2000 por la que se establecen las orientaciones relativas a la iniciativa comunitaria EQUAL, al respecto de la cooperación transnacional para promocionar nuevos métodos de lucha contra las discriminaciones y desigualdades de toda clase en relación con el mercado de trabajo [C (2000)853 - Diario Oficial C 127 de 5.5.2000].

Objetivo	Creación de más y mejores puestos de trabajo garantizando que no se impida el acceso a los mismos por condiciones de desigualdad		
Pilares de Actuación	1. Capacidad de Inserción Profesional. 2. Espíritu de empresa. 3. Adaptabilidad. 4. Igualdad de Oportunidades.		
Vinculación	Incorporación en los Planes Nacionales de Acción de cada estado miembro		
Concepción	Como un laboratorio para desarrollar nuevas formas para hacer frente a la discriminación desde proyectos de innovación que no solo han de tener visibilidad y ser difundidos. Además, habrán de concretarse en determinadas actuaciones que serán transferidas al plano de las políticas de las administraciones públicas nacionales, autonómicas y locales. Los resultados de estos proyectos no solo han de tener visibilidad y ser difundidos, sino, además, concretarse en determinadas actuaciones políticas.		
Financiación	Ayudas del Fondo Social Europeo (FSE).		
Convocatorias y adjudicación	Secretaría General de Empleo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales		
Actuaciones y proyectos desarrollados en la CARM	<i>Proyecto de sensibilización en los centros educativos</i> ¹⁴	Objetivo	Combatir situaciones de discriminación implicando y sensibilizando a toda la comunidad educativa, especialmente al alumnado de 14-16 años.
		Fases	Análisis-Reflexión-Diseño de Materiales Didácticos - Difusión.
	<i>Cursos de formación del profesorado y otros profesionales implicados con el colectivo de estudiantes absentistas y en riesgo de abandono</i> ¹⁵ (sobre absentismo, entendido como una forma de exclusión social y educativa y distintas metodologías para trabajar con estudiantes en situación de vulnerabilidad).		
	<i>Proyecto de Innovación: Aulas Pre-laborales</i> ¹⁶	Justificación	Respuesta social y educativa al alumnado con grandes dificultades académicas, de absentismo y riesgo de abandono unido a factores discriminatorios (personales, familiares y sociales).
		Resultados de transferencia	Reconocimiento posterior y continuidad en las Aulas Ocupacionales.

¹⁴ Martínez, M.D. (Coord) (s.f.). *Memoria Curso de Sensibilización en Centros Educativos*. ADISES: Proyecto EQUAL RESEM-SENET.

¹⁵ Martínez, M.D. (Coord) (s.f.). *Memoria Curso Metodología de intervención con alumnos en riesgo de exclusión social*. Formación. Centro de Profesores y Recursos. ADISES: Proyecto EQUAL RESEM-SENET. Martínez, M.D. (Coord) (s.f.). *El absentismo como forma de exclusión social*. Centro de Profesores y Recursos. ADISES: Proyecto EQUAL RESEM-SENET.

¹⁶ Espinosa, A; Marín, C.; Andreu, R.; Sandoval, E.; Gómez, A.; Gázquez, J.A.; García, M. y Martínez, M.D. (s.f.). *Informe de Tránsito Aulas Prelaborales*. ADISES: Proyecto EQUAL RESEM-SENET.

Es con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y coincidiendo con el informe del Consejo Europeo de 2006, cuando se empieza a tomar conciencia en nuestro país de la trascendencia del Abandono Escolar Temprano en los términos sobre los que ya se había pronunciado Europa unos años atrás en la Agenda de Lisboa (2000). Abordar esta problemática se convierte así en uno de los objetivos prioritarios, como se declara en su Exposición de Motivos:

Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta 16 años, el objetivo es mejorar los resultados generales y reducir las tasas de terminación de Educación Básica y sin titulación y el Abandono Escolar Temprano de los estudios, estableciendo para ello que las administraciones educativas habrán de organizar programas y medidas destinadas al alumnado en edad de escolarización obligatoria con el fin de evitar el abandono escolar.

Posteriormente, y ya en los albores de la nueva Estrategia Europea de Educación y Formación (ET2020), el compromiso de España con la Unión Europea se refuerza a través de dos vías. De una parte, con las consideraciones del informe de la Comisión Europea de 2009, en el que se subraya la importancia de implementar políticas nacionales encaminadas a consecución de los objetivos establecidos de cara a su reducción. Y de otra, con las Conclusiones del Consejo Europeo de ese mismo año en el que se establecen las condiciones del marco estratégico de cooperación entre Estados Miembros. La respuesta en España ahilada en correspondencia con las directrices de Europa, se va desplegando escalonadamente en distintas medidas y planes de actuación.

En la Región de Murcia, las políticas sobre abandono escolar tienen un doble reflejo. En primer lugar, en el ámbito de atención a la diversidad. El Decreto 359/2009¹⁷ por el que se regula, establece en su apartado 4.f. que *la educación compensatoria deberá dar respuesta al alumnado en situación de escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono*. Y, en segundo lugar, a través de los distintos planes que, teniendo como referentes las propuestas nacionales, se aprueban en este contexto autonómico en 2010 y en 2013. Las Aulas Ocupacionales se incluyen como una de las medidas para prevenirlo y hacerle

¹⁷ Decreto 359/2009 por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la CARM. BORM 254, de 3 noviembre de 2009.

frente tanto en el Decreto aludido, como en los consecutivos Planes Regionales de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Reducción del Abandono Escolar (PRAE I y II). Además, la financiación necesaria para la puesta en marcha de estas Aulas continúa vinculada a los Fondos Sociales Europeos. En el marco del Programa de Cooperación Territorial 2010-2012, y en concreto en el año 2011, el Ministerio de Educación y la Comunidad de Murcia firman un convenio de colaboración en 2011 a través del que se aprueban diez Aulas Ocupacionales con una dotación presupuestaria que asciende a 1.265.000 euros (una partida muy superior a la destinada para el resto de actuaciones previstas).

Durante los años de vigencia de la LOE (2006-2013), la preocupación e importancia otorgada a este fenómeno continúa muy presente en Europa y especialmente en España que, con una de las mayores tasas, está lejos de los objetivos marcados. La promulgación de la última reforma educativa en nuestro país (LOMCE, 2013) se justifica en sí misma como una respuesta al Abandono Escolar Temprano e incluye modificaciones considerables en itinerarios de Formación Profesional y en medias de atención a la diversidad especialmente, en la etapa de ESO. La Formación Profesional Básica (y su modalidad adaptada), los Programas de Aprendizaje Integral (PAI) o el Programa para la Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), entre otros, hacen que el AO quede descontextualizada y requiera de una nueva regulación ajustada a la nueva situación y condiciones establecidas por la LOMCE (2013).

La respuesta en la Región de Murcia, se materializa en la Resolución de 27 julio de 2016. Si bien, dadas las significativas modificaciones que se precisan para ajustarse a los nuevos requerimientos educativos establecidos a nivel nacional, y las reacciones que tales cambios pueden conllevar entre la comunidad educativa, la nueva normativa saldrá a la luz con un carácter experimental para el curso 2016-2017. Es precisamente bajo la misma, cuando son estudiadas. Los principales rasgos que las caracterizan en esos momentos se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2

Finalidad y principales características de las Aulas Ocupacionales en la CARM. Fuente. Resolución de 27 de julio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se dictan instrucciones para la adaptación, con carácter experimental en el curso 2016-2017, de las aulas ocupacionales existentes durante el curso 2015-2016.

Finalidad	<i>Reducir el absentismo y el riesgo de abandono escolar temprano dotando al alumnado de las competencias personales, sociales y profesionales que favorezcan: a) su continuidad en el sistema educativo, preferentemente en un ciclo formativo de Formación Profesional Básica o en un Programa Formativo Profesional de modalidad adaptada. b) Su inserción socio-laboral y su incorporación a la vida activa con responsabilidad y autonomía.</i>
Destinatarios	Alumnado que tenga 15 años o los cumpla en el año de acceso a esta medida y deba cursar 2º o 3º curso de la ESO durante su año de acceso, que no esté en condiciones de promocionar, haya repetido algún curso de la ESO, y tenga abierto expediente de absentismo. Se priorizan los estudiantes con desfase curricular en el bloque de asignaturas troncales y con conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro durante el curso anterior a su acceso.
Estructura	Modular: a) Módulos asociados a unidades de competencia profesional. b) Módulos y ámbitos generales no asociados a unidades de competencia profesional: Ámbito de Ciencias Aplicadas. Ámbito Sociolingüístico. Dos módulos optativos. c) Módulo de Formación en centros de Trabajo (FCT).
Certificaciones	Certificación académica de los módulos y ámbitos cursados y las unidades de competencia profesional acreditadas. La superación de éstas últimas tendrá carácter acumulable para su reconocimiento en estudios posteriores.
Titulación	No titula
Autorización	De las 9 Aulas vigentes en el curso académico anterior que son autorizadas con carácter provisional.

A tenor de las consideraciones que se acaban de presentar, un último apartado se destina a esbozar los grandes planteamientos de las políticas europeas sobre abandono escolar como primeros condicionamientos que configuran la situación actual del AO aún en un contexto localizado como es nuestro caso.

III. LAS POLÍTICAS EUROPEAS SOBRE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO COMO COBERTURA DE LA TRANSFORMACIÓN DE LAS AULAS OCUPACIONALES EN LA REGIÓN DE MURCIA.

En la sociedad de hoy en día, movilizadora en torno al eje de la globalización, la escala nacional es insuficiente para analizar las políticas que

marcan el rumbo los de Estados y Naciones (Tarabini y Bonal, 2011). En lo que respecta a la Educación, la toma de decisiones administrativas, tampoco escapa al influjo de los dictados supranacionales. Una coyuntura que tiene un fiel reflejo en la problemática que nos ocupa.

El vínculo entre Europa y la evolución, comprensión y respuesta actual al fracaso y abandono escolar en nuestro país ha sido manifestado y analizado de forma reiterada (Barrio y Amer, 2013; Bayón, 2016; Bolívar y López, 2009; Escudero y Rodríguez, 2011; Faci, 2011; Fernández-Enguita et al., 2010; Marhuenda y García, 2017; Tarabini et al., 2015; Vaquero, 2011). En última instancia, la puesta en marcha de determinamos mecanismos, planes y actuaciones para prevenir y paliar estos fenómenos por parte de administraciones territoriales a menor escala, está también en conjunción con los planteamientos europeos. Como argumentan Tarabini y Bonal (2011), el hecho de que en una Comunidad Autónoma se implante uno u otro o programa viene condicionado por las características históricas, socioeconómicas y políticas del contexto de referencia. Empero, en ningún caso, puede desvincularse de la influencia de las lógicas de las políticas educativas provenientes de contextos más amplios. Aquellos programas que finalmente se acaben desplegando, *dependerán muy probablemente de distintas iniciativas europeas, estatales, autonómicas y locales* (Rambla y Fontdevila, 2015, p. 25).

Entender y comprender el funcionamiento del AO, como es nuestro propósito, conlleva la necesidad de identificar al menos los principales presupuestos sobre ellas. En tal sentido, no se contempla ni se pretende llevar a cabo un análisis sistemático y en profundidad ni sobre tales políticas ni sobre la construcción discursiva que subyace a su formulación y plasmación normativa. Solo se abordarán dos aspectos en particular cuanto que pueden aportar claridad a la problemática de estudio desde una visión más global: los mecanismos establecidos actualmente por la Unión Europea para delimitar y cumplir con los objetivos relativos al Abandono Escolar Temprano (AET), y la estrategia comprensiva para darle respuesta en tres ámbitos: prevención, intervención y compensación.

3.1. Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea: un espacio de convergencia para afrontar el reto del Abandono Escolar Temprano (AET).

La importante reestructuración acometida en el Consejo de Lisboa (2000), marca un punto de inflexión en la política comunitaria al vincular de forma determinante la competitividad y el empleo al conocimiento, y con ello, situar la educación y la formación en el centro de su estrategia. Se considera así que el progreso de Europa en su aspiración a ser la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo está condicionado a que sus ciudadanos estén más y mejor formados. Bajo este telón de fondo, emerge en el año 2003 el concepto político de *Abandono Escolar Temprano -Early School Leaving-* que desplaza el foco de atención sobre el fracaso escolar y se convierte en un objetivo prioritario (Martos, 2014; Roca, 2010) Ya no se aspira a que el nivel de competencia mínimamente alcanzado por los jóvenes europeos sea el equivalente al de la Educación Secundaria Obligatoria (CNED 2)¹⁸ sin el cual habrían fracasado. Han de lograr al menos el proporcionado por el nivel superior de estas enseñanzas o una formación similar (CNED 3). En caso contrario, se considera que han abandonado su trayectoria educativa y formativa de forma temprana. En concreto, el indicador estructural o valor de referencia (*bechmarck*) a lograr en 2010 se fija en el 10% como el porcentaje máximo de población entre 18 y 24 años que no ha alcanzado este último¹⁹.

¹⁸ **Clasificación Nacional de Educación CNED 2014:** Clasificación de Programas, titulaciones y niveles de formación alcanzados. Establecida en base a: UNESCO's International Standard Classification of Education (ISCED): CNED 0: Educación Infantil; CNED 1: Educación Primaria, **CNED 2:** Primera Etapa de Educación Secundaria y similar, **CNED 3:** Segunda Etapa de Educación Secundaria y similar, CNED 4: Educación post-secundaria no superior; CNED 5: Enseñanzas de Formación Profesional, Artes plásticas y diseño, enseñanzas deportivas de grado superior y equivalentes, títulos propios universitarios que precisan del título de Bachiller, de duración igual o superior a dos años; CNED 6: Grados universitarios de 240 créditos ECTS, diplomaturas universitarias, títulos propios universitarios de experto o especialista y similares; CNED 7. Grados universitarios de más de 240 créditos ECTS, licenciaturas, másteres y especialidades de Ciencias de la Salud por el sistema de residencia y similares; CNED 8. Enseñanzas de Doctorado.

¹⁹ Para la OCDE (2016), éste engloba actualmente a las personas del grupo etario entre los 30 y los 34 que no han terminado programas de educación terciaria.

En el año 2010 y tras culminar con una primera etapa en el que los logros no son los esperados, el AET pasa a ser uno de principales desafíos de la nueva Estrategia de Educación y Formación (ET2020: *Education and Training*) que recoge el testigo y replantea las políticas iniciadas con la Agenda de Lisboa. Si bien, la novedad no estriba tanto en el mandato sobre los objetivos constituidos (que se vienen a reeditar en términos similares) cuanto en la amplitud y detalle con la que se aborda esta problemática. Y, especialmente, en el método establecido para la consecución de la meta a cumplir en 2020 en el que la colaboración y coordinación entre Estados Miembros es decisiva y pasa a ocupar un lugar central:

Con demasiada frecuencia, los proyectos y las iniciativas para reducir el abandono escolar prematuro coexisten en paralelo y sin vínculos con otras iniciativas... dada la urgencia de reducir el abandono escolar prematuro, el requisito principal es pasar de aplicar medidas individuales a introducir una política general contra este fenómeno (Comisión Europea, 2011, p.9).

Con el denominado *Método Abierto de Coordinación* (OMC) se pretende lograr un proceso de convergencia para consensuar objetivos, intercambiar experiencias y buenas prácticas, y llevar a cabo una evaluación de progreso. El mayor cambio atribuible al mismo radica en que, si bien se persiguen objetivos comunes que son acordados y asumidos por todos los Estados Miembros, el procedimiento para lograrlos no es único ni se impone de antemano, sino que dependerá de lo que sea más oportuno para cada uno de ellos en función a su situación de partida y las particularidades de sus sistemas educativos (Rambla y Fontdevilla, 2015, Tarabini y Bonal, 2011). Por consiguiente, los planes estatales de actuación (concretados en los respectivos Programas Nacionales de Reformas) son de distinto alcance.

El OMC supone un refuerzo de la cooperación entre los Estados de la Unión a través de nuevas dinámicas y múltiples actores implicados. Así pues, y si de una parte representa un avance considerable al provocar una escisión en la tradicional rigidez parlamentaria con la flexibilización de procedimientos, de otra complejiza sus mecanismos de funcionamiento. En ocasiones, es difícil

discernir cual es el alcance y vinculación del mandato y directrices que emanan de la Unión Europea (Valle, 2006).

Con la intención de clarificar *grosso modo* la cuestión, los protocolos de actuación desde el punto de vista legislativo y procedimental de la Unión Europea sobre AET podrían quedar sintetizados según se recoge en la Figura 1.

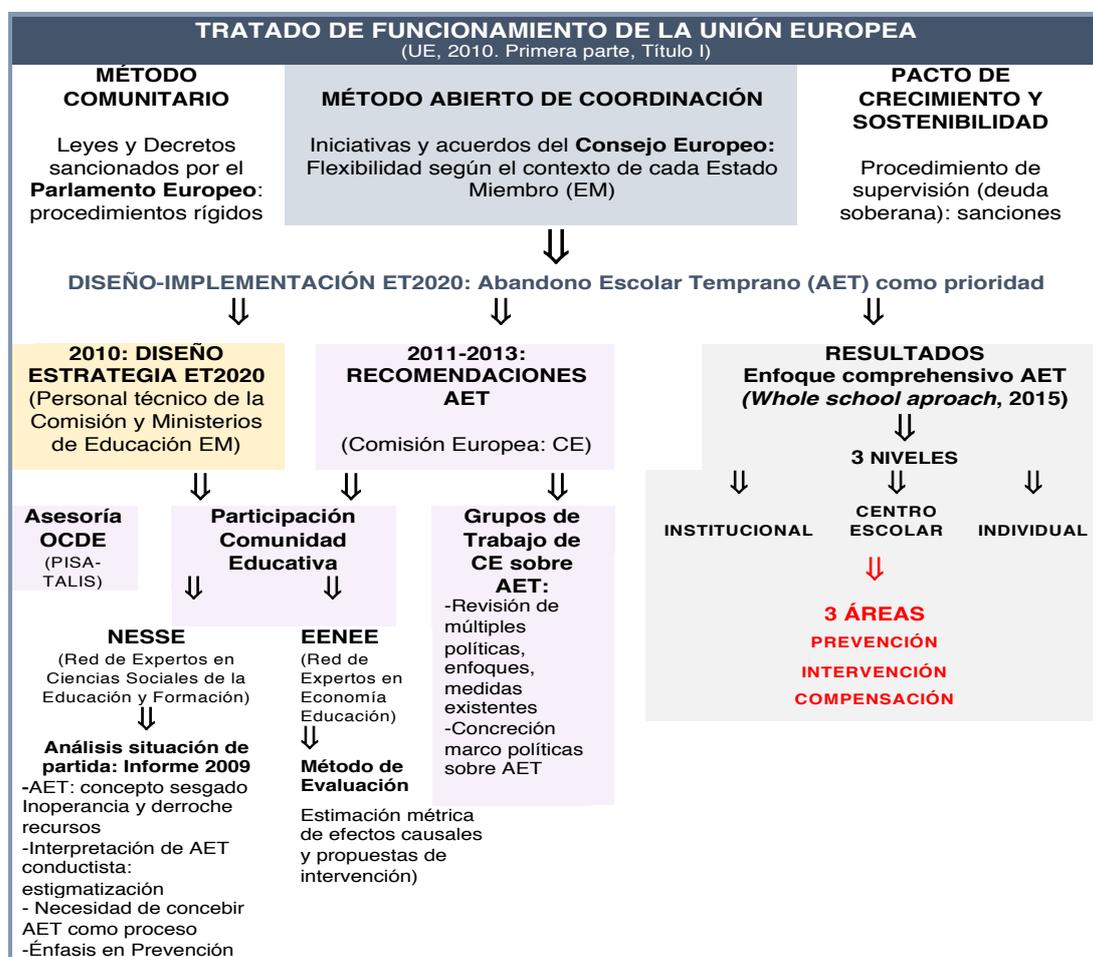


Figura 1

Procedimiento de actuación de la UE en materia de políticas educativas sobre AET. Fuente. Elaboración propia a partir de Tarabini y Bonal (2011) y Tarabini (coord). (2015).

Dos apuntes nos ayudan a clarificar este esquema. El primero de ellos se refiere al funcionamiento del OMC en el que cabe distinguir dos etapas: Una, en la que se abordan dos aspectos centrales: a) el acuerdo y compromiso de objetivos por todos los Estados. Y b) la concreción del sistema de seguimiento y evaluación de progresos a través de indicadores o puntos de referencia

(*benchmarks*) para constatar avances y comparar resultados entre países. Y otra, en la que se transfieren y contextualizan los objetivos a escala nacional con cierta flexibilidad en su cumplimiento a corto, medio y largo plazo. Para asegurar los resultados previstos, se contempla a su vez un par de mecanismos adicionales: a) Recomendaciones específicas para cada Estado (fundamentadas en el proceso de descentralización de aplicación de reformas). Y b) Sanciones²⁰. Éstas últimas pueden llegar a imponerse dado que, si bien *los objetivos no son exhaustivos, ... sus valores o puntos de referencia se fijan en un marco jurídicamente vinculante* (Comisión Europea, 2014, p. 17-18).

Un segundo apunte refleja dos consideraciones muy generales sobre el Tratado de Lisboa (2007)²¹, por el que se rige el Derecho Comunitario²² en la actualidad:

- 1) El *procedimiento legislativo ordinario*, que se desarrolla con la participación de los siguientes órganos con competencias y funciones diferenciadas:
 - a. *El Parlamento Europeo y el Consejo* (formado por los gobiernos de todos los Estados Miembros). Ambos intervienen en la aprobación de leyes, pero en la actualidad el Parlamento tiene mayor capacidad de decisión y puede bloquear las propuestas del Consejo.
 - b. *La Comisión Europea*. Participa en la elaboración, propuesta y aplicación legislativa, pero no tiene competencia para su aprobación.
- 2) A grandes rasgos en el Derecho Comunitario podemos distinguir entre:
 - a. *Derecho Primario*: Tratados que son aprobados de forma voluntaria y democrática por todos los Estados.
 - b. *Derecho Derivado*: conjunto de actos legislativos y reglas fundamentales que rigen la actuación de toda la Unión y entre los que se incluyen reglamentos, directivas, decisiones, recomendaciones y dictámenes, que dan lugar a los objetivos y principios establecidos en

²⁰ Es preciso matizar que, aunque se habla de la función sancionadora comunitaria, el OMC no tiene capacidad coercitiva. Aun así, el mecanismo de definición y control de todo el proceso para delimitar el éxito o el fracaso en el cumplimiento de su mandato ejerce una gran presión sobre los Estados. Así mismo, los planes de acción que cada uno de ellos diseña para lograr estos objetivos son evaluados por la Unión a través de informes anuales (Tarabini, 2008).

²¹ Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (2007/C 306/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2007, 17 diciembre.

²² Para profundizar en lo relativo al Derecho Comunitario, la información se encuentra disponible en la web: https://europa.eu/european-union/law_es

los Tratados. Algunos de ellos son vinculantes y otros no; en ocasiones se aplican a todos los países y otras veces solo a unos pocos Estados; y pueden tener un efecto directo o indirecto en los Estados Miembros.

El procedimiento legislativo de la Unión Europea iría en consonancia, según argumenta Valle (2006), con la estrategia técnico-política que le permite optar por unas u otras prioridades. Esto es, ante las posibles discrepancias entre las iniciativas de la Comisión -que podríamos situar en un *Plano Intencional* (p.425)- y las posiciones del Consejo (*Plano Real*, p. 425), la aprobación parlamentaria pasaría finalmente por este último (aunque actualmente como se ha mencionado, se ha reforzado el peso del Parlamento).

Según explica el autor, las iniciativas de la Comisión Europea se alinean con los principios de igualdad de oportunidades, de integración y cohesión social. Y en tal sentido, a la hora de abordar la problemática del AET primaría un fin ético y social (en la actualidad esta asesorada además de por la OCDE, por grupos de expertos internos y externos y se llevan a cabo diversos proyectos por investigadores independientes y financiados por la Comisión). Sin embargo, si pasamos de lo ideal a lo real, las propuestas de la Comisión pueden encontrarse *de facto* con el rechazo del Consejo al chocar con los principios de competitividad y eficiencia por los que se rigen sus decisiones: *aunque habría que profundizar más, parece concluirse que el sesgo economicista propio del plano real se debe fundamentalmente a la intervención del Consejo* (Valle, 2006, p. 425). Apuntan Rambla y Fontdevilla (2015) que es cuanto menos llamativo que las deliberaciones oficiales al más alto nivel en las que se defienden las principales prioridades colectivas sean confidenciales y se lleven a cabo a través de consejeros especiales (muchos de los cuales son juristas y economistas vinculados a los principales bancos mundiales).

Desde tales planteamientos, cabría considerar que probablemente las iniciativas concernientes al AET superarán finalmente el trámite parlamentario siempre y cuando no entren en conflicto con el planteamiento economicista prevalente. O, como han apuntado algunos de los autores más críticos con las políticas neoliberales, las propuestas de política social y educativa forman parte

del proyecto más amplio de libre mercado al que ha estado subordinada la Unión desde su origen y que ha marginado la igualdad de oportunidades relegándola a un segundo plano (Macedo, E., Ataújo, H., Magalhães, A. Rocha, C., 2015; Molina-Pérez, 2017; Pini, 2010; Rizvi & Lingard; 2013).

Abordar el AET en la actualidad es por tanto un asunto que no puede desvincularse de implicaciones ideológicas, pues la narrativa *que hoy predomina se llena de tecnicismos para esconder su vacío ideológico* (Gimeno-Sacristán, 2013, p. 112). Para, Pini (2013), Rizvi & Lingard (2013), Escudero y Rodríguez (2011) o Fernández-Enguita (2011) no hay duda de la colonización simbólica por lo económico del discurso educativo en materia de las políticas europeas, pese a la retórica insistente en la defensa de la equidad. En la práctica, las actuaciones desplegadas bajo el paraguas de igualdad de oportunidades, son en consecuencia, para los citados autores, inconsistentes, y pueden llegar a ser contradictorias. En definitiva, coinciden en afirmar que, si a raíz de la nueva estrategia ET2020 se ha logrado una mayor cooperación, flexibilidad procedimental y un profundo debate sobre AET con la intención de compaginar la política social y educativa con la económica finalmente, la dimensión socioeducativa ha acabado condicionada a su valor económico.

3.2. La estrategia comprensiva europea para dar respuesta al AET: prevención, intervención y compensación.

Uno de los resultados más destacables derivados de la puesta en marcha de la ET2020 en los términos descritos en el apartado anterior, está ligado a la labor cooperativa trazada por el OMC. Nos referimos al cambio de perspectiva para dar respuesta al AET desde una estrategia integral en tres áreas de actuación: prevención, intervención y compensación (Parlamento Europeo, 2011). Frente al énfasis tradicional en actuaciones de carácter reactivo, se pone el punto de mira en una acción proactiva con el fin de identificar y hacer frente a factores potenciales de riesgo que puedan contribuir a generar situaciones de desafección y desvinculación, y acabar finalmente en casos de abandono. Junto

a las medidas de prevención, que se contemplan tanto para ofrecer una respuesta específica e individualizada, como desde un enfoque a nivel sistémico y estructural, se incluyen otro tipo de medidas una vez desencadenados los primeros signos o, *in extremis*, cuando existe riesgo severo.

El área de intervención se define en relación a aquellas actuaciones que habrían de ponerse en marcha cuando ya han surgido dificultades, aunque en fases tempranas y antes de su agravamiento. La respuesta en este caso, se ha de llevar a cabo igualmente, proporcionando la atención necesaria según las necesidades concretas de cada estudiante y, asimismo, a nivel de centro escolar. Finalmente, las medidas de carácter compensatorio son concebidas como estrategias de re-integración educativa y formativa dirigida a jóvenes que ya han abandonado la escolaridad o están en serio riesgo de dar por concluida su trayectoria de educación y formación. En este ámbito se integran los programas conocidos como vías de segunda oportunidad, entre los que se encuentran las Aulas Ocupacionales.

Para llevar a la práctica las diversas medidas y programas en los tres ámbitos mencionados, el Parlamento Europeo (2011) asigna las partidas presupuestarias correspondientes a través de los Fondos Estructurales Europeos (Fondo Social y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional) e insta a los Estados Miembros a definir el elenco de actuaciones que considere preciso en función del contexto y necesidades particulares. Remarca, además, la necesidad de coordinar todo el proceso con carácter transversal desde las Administraciones educativas estatales a las locales y, con los centros escolares, a fin de garantizar su acceso y correcto desarrollo evitando solapamientos innecesarios.

En noviembre de 2015 y tras los resultados de evaluación del grupo de trabajo de política educativa sobre AET 2014-2015 el Consejo Europeo lanza el denominado *Whole School Approach*²³, con nuevas directrices y recomendaciones. Una descripción del mismo se muestra en la Tabla 3 en la

²³ Se centra en cinco elementos clave: 1. Liderazgo competente y efectivo de los centros; 2. Apoyo, altas expectativas y adecuación del clima de aprendizaje para todo el alumnado. 3. Profesorado como agente decisivo del éxito escolar 4. Responsabilidad compartida de la educación con la familia. 5. Responsabilidades claras y compartidas entre toda la comunidad escolar.

que se recoge el compendio de recomendaciones que conforman el planteamiento más reciente sobre AET descrito por la Comisión Europea como un enfoque holístico y colaborativo que responde a una forma *ecológica* de ver la escuela (European Commission, 2015, p. 7).

Tabla 3

Iniciativa europea actual o Whole School Approach para hacer frente al abandono escolar. Fuente: Elaboración propia en base a las Conclusiones del Consejo Europeo (2015_b)

EJES	ESTRATEGIAS																																				
I. GOBIERNO Y COOPERACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperación de actores nacionales, regionales y locales. - Coordinación nacional. - Enfoque progresivo adaptado a los cambios y condiciones macroeconómicas y sociales que pueden incidir en las motivaciones de los jóvenes - Adaptación regional/ local: agentes de mediación para garantizar el equilibrio - Financiación sostenible a largo plazo - Cooperación intersectorial: entre profesionales y centros (redes, equipos de trabajo, agencias internas o inter-institucionales) - Participación activa del alumnado y sus familias (facilitada por los centros) - Cooperación en las Oportunidades de formación de los profesionales implicados - Orientación y evaluación 																																				
II. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	<table border="0"> <tr> <td>Sistemas de recolección de datos</td> <td>- Estudios empíricos para determinar las relaciones y causas del abandono (cuantitativos y cualitativos) a nivel europeo</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Estudios cualitativos a pequeña escala para comprender las características del abandono en contextos específicos</td> </tr> <tr> <td>Datos sensibles/ sobre:</td> <td>- Edad en la que se produce la ruptura con la educación y formación.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Relación entre absentismo y abandono.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Diferencias en relación al género; resultados académicos o niveles de logro.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Inmigración, grupos minoritarios, y alumnado de lengua extranjero</td> </tr> <tr> <td>Buen uso de los datos</td> <td>- En el tiempo oportuno.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Transparentes: sin estigmatizar determinadas escuelas y comunidades.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Seguros: Protección de datos.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Comparables (intercambio de buenas prácticas)</td> </tr> </table>	Sistemas de recolección de datos	- Estudios empíricos para determinar las relaciones y causas del abandono (cuantitativos y cualitativos) a nivel europeo		- Estudios cualitativos a pequeña escala para comprender las características del abandono en contextos específicos	Datos sensibles/ sobre:	- Edad en la que se produce la ruptura con la educación y formación.		- Relación entre absentismo y abandono.		- Diferencias en relación al género; resultados académicos o niveles de logro.		- Inmigración, grupos minoritarios, y alumnado de lengua extranjero	Buen uso de los datos	- En el tiempo oportuno.		- Transparentes: sin estigmatizar determinadas escuelas y comunidades.		- Seguros: Protección de datos.		- Comparables (intercambio de buenas prácticas)																
Sistemas de recolección de datos	- Estudios empíricos para determinar las relaciones y causas del abandono (cuantitativos y cualitativos) a nivel europeo																																				
	- Estudios cualitativos a pequeña escala para comprender las características del abandono en contextos específicos																																				
Datos sensibles/ sobre:	- Edad en la que se produce la ruptura con la educación y formación.																																				
	- Relación entre absentismo y abandono.																																				
	- Diferencias en relación al género; resultados académicos o niveles de logro.																																				
	- Inmigración, grupos minoritarios, y alumnado de lengua extranjero																																				
Buen uso de los datos	- En el tiempo oportuno.																																				
	- Transparentes: sin estigmatizar determinadas escuelas y comunidades.																																				
	- Seguros: Protección de datos.																																				
	- Comparables (intercambio de buenas prácticas)																																				
III. MEDIDAS Y POLÍTICAS	<table border="0"> <tr> <td>PREVENCIÓN</td> <td>- Acceso a una educación calidad para todos</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Currículo relevante y de interés para los estudiantes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Itinerarios educativos flexibles y accesibles y transiciones flexibles entre niveles educativos</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Integración de inmigrantes y minorías</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Formación Profesional de alta calidad.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Formación del profesorado.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Sistemas reforzados de orientación.</td> </tr> <tr> <td>INTERVENCIÓN</td> <td>- Sistemas comprehensivos de detección precoz</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Foco en las necesidades individuales de aprendizaje y alta calidad de la enseñanza.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Marcos de apoyo sistemáticos y multidisciplinares.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Actividades extracurriculares y "no formales" para enriquecer la enseñanza ofrecida y fomentar el sentido de pertenencia a la escuela</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Apoyo al profesorado y formación en metodologías centradas en el estudiante.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Empoderamiento de padres/familiares, para fomentar la motivación/aspiraciones del alumnado.</td> </tr> <tr> <td>COMPENSACIÓN</td> <td>- Accesibilidad y relevancia de las segundas oportunidades educativas.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Reconocimiento, compromiso con un enfoque holístico y personalizado</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Innovación, relevancia y flexibilidad curricular.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Implicación y compromiso con un rol ampliado del profesorado en estos programas. Énfasis en su desarrollo profesional para trabajar con el alumnado que los cursa.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Vínculos con los canales de educación regular</td> </tr> </table>	PREVENCIÓN	- Acceso a una educación calidad para todos		- Currículo relevante y de interés para los estudiantes		- Itinerarios educativos flexibles y accesibles y transiciones flexibles entre niveles educativos		- Integración de inmigrantes y minorías		- Formación Profesional de alta calidad.		- Formación del profesorado.		- Sistemas reforzados de orientación.	INTERVENCIÓN	- Sistemas comprehensivos de detección precoz		- Foco en las necesidades individuales de aprendizaje y alta calidad de la enseñanza.		- Marcos de apoyo sistemáticos y multidisciplinares.		- Actividades extracurriculares y "no formales" para enriquecer la enseñanza ofrecida y fomentar el sentido de pertenencia a la escuela		- Apoyo al profesorado y formación en metodologías centradas en el estudiante.		- Empoderamiento de padres/familiares, para fomentar la motivación/aspiraciones del alumnado.	COMPENSACIÓN	- Accesibilidad y relevancia de las segundas oportunidades educativas.		- Reconocimiento, compromiso con un enfoque holístico y personalizado		- Innovación, relevancia y flexibilidad curricular.		- Implicación y compromiso con un rol ampliado del profesorado en estos programas. Énfasis en su desarrollo profesional para trabajar con el alumnado que los cursa.		- Vínculos con los canales de educación regular
PREVENCIÓN	- Acceso a una educación calidad para todos																																				
	- Currículo relevante y de interés para los estudiantes																																				
	- Itinerarios educativos flexibles y accesibles y transiciones flexibles entre niveles educativos																																				
	- Integración de inmigrantes y minorías																																				
	- Formación Profesional de alta calidad.																																				
	- Formación del profesorado.																																				
	- Sistemas reforzados de orientación.																																				
INTERVENCIÓN	- Sistemas comprehensivos de detección precoz																																				
	- Foco en las necesidades individuales de aprendizaje y alta calidad de la enseñanza.																																				
	- Marcos de apoyo sistemáticos y multidisciplinares.																																				
	- Actividades extracurriculares y "no formales" para enriquecer la enseñanza ofrecida y fomentar el sentido de pertenencia a la escuela																																				
	- Apoyo al profesorado y formación en metodologías centradas en el estudiante.																																				
	- Empoderamiento de padres/familiares, para fomentar la motivación/aspiraciones del alumnado.																																				
COMPENSACIÓN	- Accesibilidad y relevancia de las segundas oportunidades educativas.																																				
	- Reconocimiento, compromiso con un enfoque holístico y personalizado																																				
	- Innovación, relevancia y flexibilidad curricular.																																				
	- Implicación y compromiso con un rol ampliado del profesorado en estos programas. Énfasis en su desarrollo profesional para trabajar con el alumnado que los cursa.																																				
	- Vínculos con los canales de educación regular																																				

El enfoque descrito en la Tabla anterior, se concibe como un sistema interactivo y multidimensional abierto al entorno y a la comunidad escolar. Para llevarlo a cabo, el Consejo Europeo (2015_a) enfatiza la necesidad de transformar sustancialmente los sistemas educativos y recomienda reformas sistémicas para subsanar aquellos aspectos y procedimientos que han demostrado ser ineficaces. Entre ellos, la segregación de centros por nivel socio-económico, la selección precoz de trayectorias o el escaso atractivo de la Formación Profesional.

En lo que respecta a la prevención en particular, la Comisión Europea (European Commission, 2015_a) reconoce una cierta apertura, pero muy lejos de lo deseable. Destaca, entre sus principales dificultades, la falta de un propósito claramente definido. A menudo se confunden las actuaciones preventivas con otras que forman parte de los sistemas generales de seguimiento o de los registros de asistencia (que son vistos como los mecanismos más efectivos para identificar signos de abandono). Y añade que, en cualquier caso, las medidas preventivas serán o no implementadas dependiendo de cada Estado Miembro, lo que representa un impedimento a la hora de intentar determinar la relación de causalidad entre los sistemas de detección temprana puestos en marcha en el conjunto de Unión y sus resultados.

Finalmente, en relación a las medidas compensatorias, la problemática en torno a las mismas podría resumirse en los siguientes términos: *parece existir una tendencia a no dotar a las actividades de reintegración de una condición o de unas credenciales significativas. Esto es algo que hay que abordar en el futuro* (GHK Consulting Ltd et al., 2011, p.15).

Teniendo presente lo comentado en el apartado anterior, podríamos decir que la nueva estrategia se planifica y diseña en base a reformas estructurales y estrategias integrales y de cooperación (estatal-nacional-regional-local) en línea con los fundamentos conceptuales sensibles a las políticas sociales de la Comisión Europea. Sin embargo, no podemos obviar las tensiones ideológicas existentes de las que se hace eco la corriente de autores más críticos. Así, por ejemplo, para Sen y Kliksberg (2007), la defensa de igualdad de oportunidades

que sustenta este tipo de iniciativas es a menudo incompatible con el alegato economicista prevalente que, en consonancia con el ideal neoliberal, viene caracterizado por la ausencia de valores éticos y la generación de situaciones excluyentes. Por su parte, y teniendo en cuenta la perspectiva de Escudero y Nieto (2013), podríamos decir que, a la luz de buena parte de los hechos que describen la situación hasta el momento (tanto en el área de prevención como de compensación) el margen real de maniobra para la puesta en práctica efectiva de esta estrategia podría así verse limitado:

Sus espacios de maniobra, a fin de cuentas, son establecidos por las mismas estructuras y dinámicas que, al tiempo que provocan sistemáticamente la exclusión, definen y controlan el sentido y las funciones de las políticas a favor de la inclusión y la cohesión social (p. 84).

En definitiva, no sería descabellado conjeturar que la iniciativa comprensiva para hacer frente al abandono escolar quede finalmente replegada y se reduzca en términos generales a ciertas actuaciones paliativas y con efectos insuficientes, debido a la existencia de que en alusión a Ossandón (2006) podríamos considerar unas políticas de inclusión excluyentes.

Bloque II

Marco Teórico

Capítulo III

EL PRISMA DE LA VULNERABILIDAD Y EL RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA PARA COMPRENDER LAS AULAS OCUPACIONALES

Como se ha puesto de manifiesto en líneas anteriores, la importancia y preocupación existente en torno al fracaso y abandono escolar, está bien justificada en estos momentos. Mientras los sistemas educativos se desenvuelven entre sensibilidades y respuestas dicotómicas y contrapuestas sobre equidad-eficiencia; inclusión-exclusión; comprensividad-segregación; éxito-fracaso; permanencia-abandono; enganche-desenganche o asistencia-absentismo, son numerosos los jóvenes que se van desconectando de la escuela y, con ello, de los aprendizajes básicos con los que transitar y desenvolverse en estadios posteriores de su formación. Paralelamente, los escasos rendimientos y el desenganche de estudiantes con dificultades, asumidas por muchos como “permanentes” e “irreversibles”, va arraigando en el profesorado una concepción pesimista y desesperanzadora que cercena el propósito y compromiso con la labor docente. Y del mismo modo, erosionando la credibilidad y legitimidad que el propio sistema educativo adquiere en la

satisfacción del derecho de toda persona a recibir una educación de calidad (Escudero, 2006, 2012; Escudero et al., 2009; Escudero y González, 2013, Gimeno-Sacristán, 2013; Marsechi, 2003; Marchesi y Gil, 2003; Sevilla, 2003).

La atención política, social y mediática, y el interés entre académicos e investigadores por un fenómeno de tales consecuencias y que, como documenta la estadística, persiste a día de hoy y queda lejos de ser erradicado, es ostensible. El abandono escolar (y el fracaso escolar que lo suele acompañar) se ha situado en el centro de todas las miradas bajo el consenso declarado de que solventarlo es uno de los mayores retos de nuestra sociedad actual. Siguiendo a Bolívar podríamos referirnos al mismo como *la nueva cuestión social* en la medida que genera un grave riesgo de exclusión social y educativa (2012_b, p. 41). Antes bien, nos enfrentamos a un desafío estructural y cultural cuya importancia y dificultad es equiparable a la complejidad que lo caracteriza, así como a las realidades personales, familiares, socio-económicas, políticas y educativas en las que se incardina. Son múltiples las dimensiones y dinámicas que de forma interrelacionada intervienen en el mismo, como heterogéneos los planteamientos teóricos y políticos para hacerle frente. Sin olvidar, de otra parte, su carácter elástico o maleable, derivado no solo de la pluralidad de enfoques y disciplinas desde los que estudiarlos sino asimismo por sus diferentes manifestaciones según el contexto y el momento en el que nos situemos.

Así pues, si el abandono escolar es un grave problema, no lo es menos dilucidar cómo pensarlo, valorarlo y explicarlo. Ni tampoco, determinar a quién corresponde la toma de decisiones y la responsabilidad para acometerlo en consecuencia (Escudero, 2005, 2013_a). Proponer un marco de referencia que sea capaz de ofrecer una comprensión totalizadora del mismo, es por tanto un asunto complicado, pero igualmente necesario si lo que se pretende, por imperativos éticos, es combatirlo (Escudero, 2009)

Aún con ciertas limitaciones, cabe identificar una perspectiva respaldada en la actualidad en el panorama internacional consistente en un marco teórico comprensivo desde el que comprender y analizar fenómenos como fracaso, abandono o desenganche de la educación y la formación. Nos referimos a ciertos planteamientos que giran en torno a la realidad y noción de *riesgo escolar*

(Fernández-Batanero, 2011; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, Maansen, 2014; Escudero y González, 2013, González, 2006^a, 2010). Se trata de un enfoque que se apoya y adquiere sentido en los presupuestos más amplios políticos y teórico-prácticos de la exclusión social y la exclusión educativa, desde los que se asume, entre otros, que tales fenómenos constituyen *formas y contenidos de privación de la educación debida a ciertos sujetos o colectivos de estudiantes* (Escudero, 2005, p. 5). Desde el mismo, se ofrece y justifica una alternativa de corresponsabilidad y posibilidad frente a las tesis deficitarias y finalistas tradicionalmente prevalentes, y se elevan al plano de lo visible omisiones y responsabilidades que bajo éstas últimas han quedado soterradas.

La perspectiva sobre riesgo escolar y vulnerabilidad constituye el primer referente teórico para el estudio de las Aulas Ocupacionales. Sus premisas y aproximaciones esenciales serán tratadas en los tres apartados que componen este capítulo. En el primero, se hace referencia brevemente a ciertas precisiones necesarias para comprender a qué nos referimos por *riesgo escolar* y cuáles son los presupuestos de base que sustentan este enfoque. Una vez establecidas las coordenadas sustantivas sobre el mismo, el segundo de los apartados se destina a la argumentación de sus diferentes concepciones y las implicaciones que de ellas se derivan. De un lado, se tratan los postulados que centran la atención en una concepción unidimensional del riesgo escolar que no es aceptable ya que se focaliza en los estudiantes exclusivamente, y aquellos que, aunque abogan alternativamente por una mirada multifactorial, se consideran igualmente deficitarios. Y de otro lado, se aludirá al conocido de forma amplia como enfoque ecológico que, en la actualidad y para buena parte de los especialistas en el campo, ha de reemplazar a los anteriores si lo que se pretende es comprender el riesgo escolar.

I. UNA APROXIMACIÓN AL RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA.

1.1. Del fracaso escolar a la exclusión educativa.

Los avances experimentados en materia de inclusión educativa y el pleno acceso a la educación básica de la población en edad de escolarización obligatoria, son logros incuestionables que se han ido constatando desde la consolidación del actual sistema democrático, social y de derecho en nuestro país (Escudero et al., 2013; Poy, 2010). No obstante, es paradójico que en un momento en el que el nivel educativo de la ciudadanía española es el mayor alcanzado, las aspiraciones de una escuela justa y equitativa permanezcan todavía en la distancia, como muestran a día de hoy unas cifras insostenibles de fracaso y Abandono Escolar Temprano (Escudero, 2012_b; González, 2012).

El fracaso escolar es entendido aquí en un sentido amplio, incluyendo bajo su paraguas otros fenómenos como dificultades de aprendizaje, abandono, absentismo, desenganche, repeticiones, bajos resultados académicos.... No se trata de una realidad nueva, sino que viene de lejos y además persiste con firmeza. Su aparición singular como un tema y un concepto objeto de atención en España, se sitúa de forma relativamente reciente en los años setenta del siglo pasado, concomitante al proceso de extensión de la escolarización, obligatoria, pública y gratuita (García-Gracia, 2013). Desde entonces, ha sido el centro de múltiples análisis y diversas interpretaciones teóricas y políticas en paralelo a los cambios socio-históricos y los períodos marcados por las diversas políticas reformistas. Si bien, y aunque son diversos los argumentos esgrimidos sobre sus causas, motivos y respuestas, el discurso dominante le ha venido atribuyendo un marcado carácter *individualizador* -fracasan los estudiantes, no el sistema escolar- y *privatizador* -es el alumno o alumna el responsable de su fracaso- (Escudero, 2005, p. 4).

Como se ha comentado en la contextualización que antecede, la LOGSE (1990) marca un hito en la introducción de las políticas de compensación con las que se pretende garantizar a toda la población en edad de escolarización obligatoria no solo el acceso a la educación, sino también la adquisición de unas competencias mínimas a través de un currículum común adecuado a las necesidades de los estudiantes (Sevilla, 2003). La escuela y sus políticas de

inclusión en esos momentos tienen la intención de lograr la igualdad de oportunidades eliminando todo condicionamiento social de partida. Se considera así que cualquier estudiante, independientemente de su clase social, género o situación, puede alcanzar los logros esperados a lo largo de su escolarización obligatoria. Sin embargo, los procesos excluyentes y selectivos característicos de la estructura de los sistemas educativos del s. XIX a los que se pretende hacer frente, siguen subsistiendo bajo una nueva ideología: la meritocracia o la filosofía del mérito personal que correlaciona positivamente posibilidad de aprendizaje y nivel de inteligencia (Jiménez et. al. 2009, Poy, 2010). Ante el hecho de que buena parte de los jóvenes, la mayoría pertenecientes a colectivos tradicionalmente marginales, sigue sin alcanzar unos niveles mínimos de aprendizaje, la escuela exime sus responsabilidades. Se considera que, a pesar de que ahora se les ofrecen las mismas oportunidades a todos, determinados estudiantes estarían fracasando por la falta de compromiso con su proceso de enseñanza-aprendizaje o, porque carecen de las capacidades, motivación, interés y esfuerzo necesarios para aprender (Bolívar, 2012_b; Escudero, González y Martínez, 2009).

Las buenas intenciones de las reformas comprensivas se ven subordinadas de nuevo al discurso de una lógica que se sustenta en los planteamientos del déficit y que algunos autores consideran hegemónica (Escudero y Martínez, 2011). Esto se traduce de una parte, en la necesidad de reclamar un mayor esfuerzo o capacidad de resistencia al alumnado, pues es éste el que no logra los niveles de rendimiento previstos. Y de otra, en la consolidación de un sistema educativo en paralelo configurado por múltiples medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad para aquellos que no quieren o no pueden ajustarse a la norma (Escudero, 2005). Una vía alternativa, secundaria y claramente diferenciada de la ordinaria (en la que solo permanecen los que *sí valen*) hacia la que son desviados aquellos estudiantes que presentan serias dificultades para el estudio o *no valen* y que, en los casos más extremos, llegan incluso a ser incitados al abandono:

Los escolares que no rindan, que no asistan al centro, que presenten problemas, etc., no interesará su permanencia en las aulas por la mala imagen que ofrecen al exterior y serán persuadidos, y en muchas ocasiones obligados, a que abandonen el centro, en una nueva modalidad de rechazo, más patente y contundente, que sintoniza con la naturaleza excluyente que caracteriza al sistema escolar desde sus orígenes (Jiménez et al. 2009, p. 32).

La precipitación de medidas de atención a la diversidad continúa siendo la principal respuesta en la LOE (2006) a las problemáticas de fracaso y abandono escolar, y se mantiene con la LOMCE (2013). La última reforma educativa de nuestro país, supone, además, según el planteamiento de autores como Escudero y sus colaboradores (2013) y Tarabini et. al. (2015), la institucionalización definitiva de las políticas neoliberales. Una ideología que mantiene el punto de mira en el éxito escolar concebido en términos de rendimiento académico, y para la que tales problemáticas no solo representan una rémora en la carrera competitiva hacia la mayor excelencia y prestigio de instituciones escolares y docentes (Ball, 2014), sino, además, el incumplimiento del compromiso adquirido con la Unión Europea.

Al amparo de lo establecido en Europa, la LOMCE (2013) consolida un sistema dual a través de itinerarios formativos más precoces y medidas reactivas o programas de segunda oportunidad como respuesta y alternativa idónea para determinados estudiantes con un perfil previamente etiquetado. Bajo los presupuestos de una mayor flexibilidad del sistema, se da cobertura sobre el papel a nuevas oportunidades educativas de discriminación positiva, pero con perspectivas de configurarse en la práctica como marginales, homogeneizadoras, simplificadoras y no sistémicas. Un argumento compartido entre otros por Fernández-Eguita (2011) cuando señala que, es fácil vislumbrar sin demasiadas dificultades, y en la línea de las políticas educativas europeas, la retórica sobre equidad de la LOMCE (2013), que para el autor no iría más allá de *una cierta tolerancia hacia las peculiaridades culturales y algunas medidas compensatorias generalmente poco eficaces* (p. 265).

Distintos análisis que se han ido haciendo eco de conclusiones como las que se acaban de exponer, vienen poniendo en cuestión que más allá de grandes lemas, las políticas en materia de inclusión y equidad de oportunidades

lo sean realmente. Más bien al contrario, argumentan Escudero (2012_b) González (2012) o Tarabini y Montes (2015), representan un contexto singular de desigualdad, riesgo escolar y vulnerabilidad en el que la presencia de fracaso y Abandono Escolar Prematuro será presumiblemente difícil de subsanar. En la consideración de los autores, dan cuenta de la visión reduccionista teórico-política prevalente que, alentada desde uno u otro enfoque o disciplina, ha permanecido en esencia entre las políticas reformistas de distinto signo en nuestro país y no ha conseguido dar respuesta a una problemática pre-existente y persistente a nuestro tiempo. Frente a esta visión, la perspectiva de exclusión social y educativa se ha ido consolidando como una plataforma alternativa desde la que comprender y abordar los fenómenos del fracaso y abandono escolar.

Este último enfoque, se aleja de la concepción finalista predominante, que según se viene describiendo, sitúa las causas de estas problemáticas en las características y circunstancias personales de determinados estudiantes con escasas opciones de culminar exitosamente su período de escolarización obligatoria. Desde un planteamiento muy distinto, consideran De Witte, et al. (2014) que *el problema del abandono escolar temprano va más allá de la noción de estudiantes que fracasan académicamente y no logran graduarse en la escuela* (p.5). En la línea de los autores, podemos decir que fracaso y abandono escolar no pueden ser concebidos como productos acabados, sino como procesos que se van desarrollando a través de las distintas etapas de la escolaridad –aunque son más visibles y agravados en la ESO-, y en los que intervienen múltiples condicionantes no solo personales, sino también escolares y socio-políticos. Las políticas y las prácticas desplegadas dentro y fuera de los centros escolares contribuyen igualmente a fomentarlos o remediarlos.

Como nos recuerdan Escudero y sus colaboradores (2013), se trata de una visión diferente, ampliada, poliédrica según la cual los referidos fenómenos se caracterizan por su complejidad y dinamismo, y por ser construidos social y culturalmente, tanto por ciertas estructuras, reglas y dinámicas de poder, como a través del lenguaje y los discursos dominantes. Muy lejos de darlos por irresolubles, es preciso comprenderlos teóricamente para poder llevar a cabo políticas y acciones consecuentes para solventarlos. Esto es, interrogarnos sobre la raíz de su naturaleza en los múltiples planos que intervienen en su

gestación y desarrollo, *macro*, *meso* y *micro*, así como captar la pluralidad de interrelaciones entre los mismos.

Bajo estos presupuestos, la introducción del concepto de exclusión educativa en nuestro país, que se enmarca y justifica en el ámbito más amplio de la exclusión social, ha recibido un empuje considerable a partir del trabajo desarrollado por el grupo de investigación Equidad e Inclusión Educativa de la Universidad de Murcia, tal y como expone Aina Tarabini et al., (2017), una reconocida investigadora en este campo. La fundamentación y justificación que le dan cabida y relevancia como un planteamiento desde el que abordar las problemáticas que nos ocupan, han sido descritos detenida y ampliamente a través de sus investigadores (Escudero, 2005, 2006, 2009, 2012_a; González, 2005, 2006, 2014_a, 2015). Igualmente, los principales argumentos de este enfoque tienen una presencia destacable en otros trabajos de diversa índole que se han sustentado teóricamente en el mismo. Por el interés para el estudio que aquí concierne son a considerar aquellos centrados en programas y medidas extraordinarias de atención a la diversidad que han sido participados por los propios integrantes de E.I.E. (Escudero et al. 2009; Escudero et al. 2013; Escudero et al., 2016; González et al., 2015; Rodríguez, 2012; Moreno-Yus, 2012), o que han llevado a cabo otros muchos investigadoras e investigadores (Amores, 2013; Fernández-Batanero, 2011; García, 2015; Jiménez, et.al. 2009; Luzón, Torres y Ritacco, 2009; Marhuenda, 2006; Martos, 2014; Ritacco, 2012).

En nuestro caso, no nos detendremos en replicar la argumentación al respecto sino en poner el acento sobre el *riesgo escolar* que, tomando esos mismos referentes como punto de partida, ha sido desarrollado los últimos años. En concreto, el hilo conductor en este caso serán las consideraciones recientes de dos autores de referencia, el profesor Juan Manuel Escudero y la profesora M^a Teresa González (2013) en las que se aborda el riesgo escolar en particular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y en relación a los estudiantes que son derivados a programas especiales estudiados en la Región de Murcia. Es éste precisamente el contexto donde se sitúan en esta Tesis las Aulas Ocupacionales, cuyos estudiantes se encuentran una situación severa de riesgo de abandono y, con ello, en riesgo de exclusión social.

1.2. El riesgo de exclusión social y educativa: presupuestos esenciales.

El concepto de *riesgo escolar* no es en modo alguno aséptico ni fácil de clarificar y son múltiples las definiciones existentes sobre el mismo, así como las formas de entenderlo y abordarlo (Escudero y González, 2013; González et al., 2015; Lee & Burkam, 2003; Portelli, Shields, y Vibert, 2007; Zyngier, 2016). Lejos de entrar a considerar el vasto debate abierto en torno un fenómeno cuyo universo conceptual es *borroso, impreciso y contingente* (Escudero y González, 2013, p. 32) sí procede abordar cómo es concebido e interpretado desde la propuesta que aquí se asume. Se ofrecen en este epígrafe unas breves pinceladas sobre sus principales elementos configuradores como el primer punto de anclaje para pasar a contemplar, en los apartados restantes, sendos enfoques prevalentes sobre riesgo escolar.

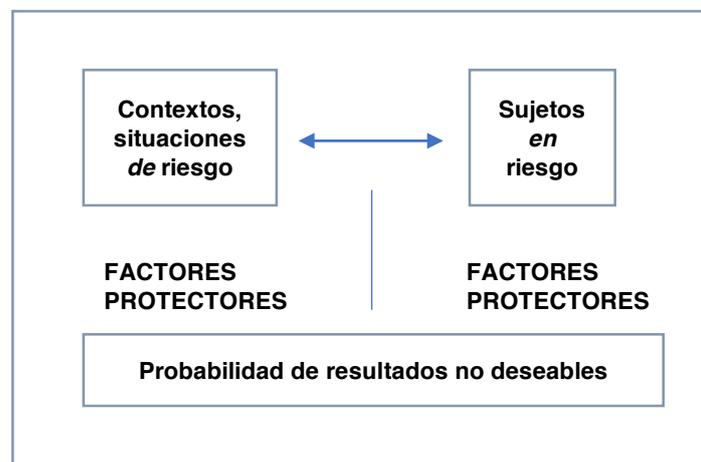


Figura 2.

Mapa conceptual del riesgo. Fuente. Escudero y González (2013, p. 19).

Siguiendo el esquema de Escudero y González (2013), tal y como queda representado en la Figura 2, la noción de riesgo puede ser considerada desde una perspectiva dilatada o más restringida -refiriéndonos específicamente al riesgo escolar-, en torno a cuatro elementos centrales que son definidos en los términos que se describen a continuación (pp. 19-20).

1. *Contextos y situaciones de riesgo*, o aquellos que representan algún tipo de amenaza para los individuos que viven en ellos:

Situaciones constituidas por acontecimientos, estructuras, relaciones y dinámicas que comportan criterios, requerimientos y reglas del juego que probablemente pueden conducir, aunque todavía no, a efectos indeseables para determinados sujetos expuestos a las mismas.

2. *Sujetos en riesgo*, o determinadas personas que, al quedar expuestos a contextos y situaciones de riesgo, resultan más vulnerables que otras o tienen más probabilidades de sufrir efectos indeseables tanto en su trayectoria académica como en su vida personal y social a corto y medio plazo.

Aquellas personas –también colectivos u otras entidades- que, en razón de ciertas características personales y quizás un conjunto de ellas, así como sociales, comunitarias y familiares, tienen altas probabilidades de llegar a resultados indeseables al estar expuestas a la influencia de situaciones y contextos de riesgo para ellos.

3. *Probabilidad de resultados no deseables*. Propensión de determinados individuos a una mayor afectación ante ciertas condiciones y agentes de su entorno que inciden negativamente sobre su experiencia, afectos, comportamientos, resultados, o que en definitiva contribuyen a una mala calidad de vida. Esto es:

Determinadas consecuencias que pueden derivarse de la exposición a situaciones de riesgo para los sujetos en riesgo- aunque no solo para ellos- que representen alguna forma de privación o exclusión de bienestar, recursos, capacidades, actitudes y relaciones esenciales que cualquier persona precisa para llevar una vida digna tanto en lo personal como en lo social, y ser capaz de sacar provecho a las adversidades.

4. *Factores protectores*. Condiciones de los propios estudiantes, sus entornos, o derivadas de ambos, que pueden contribuir a prevenir los efectos negativos del riesgo escolar o a aminorarlos.

Condiciones, estructuras y procesos, recursos, capacidades y actitudes con que cuentan las personas ante las adversidades, y/o les son puestas a su disposición por parte de otros (agentes, instituciones, servicios...) de manera que lleguen a afrontar exitosamente los riesgos, convirtiéndolos en oportunidades para el presente y el futuro.

Entre estos cuatro elementos, se establecen diversas conexiones e interdependencias. Según las interpretaciones que se hagan de las mismas podemos estar ante una u otra concepción del riesgo escolar: las que ponen el acento en los sujetos, en los contextos, y/o en las relaciones interactivas y recíprocas entre ambos.

La correcta interpretación del esquema anterior según el planteamiento de los mencionados autores conlleva poner el punto de mira en dos aspectos centrales específicamente referidos al riesgo escolar: 1) *la probabilidad o propensión que tienen determinados estudiantes de lograr ciertos efectos indeseables (experiencias y rendimientos escolares negativos)*. 2) *ciertas condiciones y agentes de su medio (contenidos y procesos de escolarización)* (p. 23). Tomando ambos en consideración, dos ideas principales subyacen a este enfoque: *prevención y posibilidad*. Solo un par de apreciaciones al respecto:

En primer lugar, se ha de precisar que el riesgo escolar en la medida en que es un fenómeno construido, puede que se produzca o no y, en su caso, puede ser interceptado y aminorado. Además, se parte de la idea de que los procesos de aprendizaje tienen lugar en contextos escolares que pueden ser desafiantes para todos los estudiantes, y no solo para aquellos que por presentar unas determinadas características personales y socio-familiares hayan de ser de entrada estigmatizados. El riesgo escolar, es un fenómeno universal y transversal a la escuela y el alumnado en su globalidad es potencialmente vulnerable. No obstante, no podemos obviar que ciertos estudiantes lo son en mayor medida. Una serie de circunstancias y realidades configuradas por múltiples factores y relaciones van mermando progresivamente sus posibilidades de aprendizaje llegando a provocar una desconexión total con la escuela. Determinar y activar factores de protección es pues determinante para evitar efectos no deseados, tanto en el ámbito personal (capacidades, actitudes, esfuerzo, expectativas, autoimágenes...) como social (familias, comunidad, escuelas, servicios sociales...).

En segundo lugar, y al enfatizar la idea de posibilidad, se estaría haciendo hincapié en que, aun tratándose de estudiantes muy vulnerables y con serias dificultades para seguir el currículum ordinario como los que asisten a las Aulas

Ocupacionales, se pueden y deben activar los mecanismos protectores necesarios para revertir o mitigar las consecuencias negativas o indeseables que de su condición se desprenden. Esto es, en programas y medidas extraordinarios como el que nos ocupa, lejos de valorar de antemano cualquier intervención como infructuosa y de darlo todo por perdido, se ha de actuar constructivamente desde un juicio en positivo. La cara más halagüeña de la probabilidad se ve reflejada ante el hecho de que, si bien nos enfrentamos a situaciones sin duda difíciles y complejas, no son permanentes, fatales ni irreversibles. Por consiguiente, debemos *librar batallas* y no podemos *tirar la toalla* (Escudero y González, 2013, p. 23). Desde esta percepción posibilista y activa, se desprende el compromiso de planificar y poner en práctica metodologías y actuaciones acordes con expectativas firmes y no devaluadas sobre los contenidos y aprendizajes que han de lograr estos estudiantes; de generar unas determinadas condiciones organizativas propicias al aprendizaje; de entablar redes y relaciones estables y positivas; y de proporcionar los apoyos precisos en consecuencia.

En definitiva, lejos del pesimismo y la inacción ante unos jóvenes desenganchados y probablemente con una trayectoria plagada de fracasos, esta perspectiva parte de la hipótesis de que es posible evitar efectos indeseables todavía no consumados haciendo de las amenazas oportunidades de crecimiento y aprendizaje con las ayudas y apoyos necesarios: el alumnado de las Aulas Ocupacionales no está abocado irremediablemente al abandono; lograr el re-enganche con su proceso de aprendizaje y formación es tan esencial como posible (un planteamiento que se aborda y complementa en capítulos posteriores al contemplar el otro referente de nuestro marco teórico, el enganche escolar o *school engagement*).

Ahora bien, teniendo presente lo argumentado, el *quid* de la cuestión estaría en delimitar cuáles son los factores protectores que se han de activar y en quiénes se deposita el cometido y el deber de ponerlos en marcha. En función de la respuesta dada, serán distintos los modos de abordar el riesgo escolar y, huelga decir, también dispar el grado de posibilidad y los resultados esperados. Advierten Escudero y González (2013) que la noción de riesgo incluso bajo un planteamiento optimista como el de probabilidad puede ser falaz. Los apartados

que siguen dan cuenta de la cuestión aportando *grosso modo* una visión de conjunto de los principales enfoques sobre riesgo escolar teniendo en cuenta tanto las aportaciones teóricas y de investigación desarrolladas en nuestro contexto como a escala internacional.

II. PLANTEAMIENTOS DEL DÉFICITS O RESPUESTAS CONFINADAS EN LA IMPOSIBILIDAD.

2.1. El alumnado y sus características personales como foco de atención.

Como se ha ido relatando, los planteamientos que atribuyen a los propios estudiantes la responsabilidad de encontrarse en una situación de riesgo de exclusión social y educativa, han sido tradicionalmente mayoritarios (García Gracia, 2013; González et al. 2015; Lee & Burkam, 2003; Portelli et al. 2007; Susinos, 2014; Zygnier, 2016).

A raíz de la investigación desarrollada en el campo de la Psicología del Desarrollo, la personalización unilateral del riesgo escolar se ha convertido en la *explicación casi dogmática* (Susinos et al, 2014, p 17) de fenómenos como el desenganche, fracaso o abandono. La investigación psicológica en este campo atribuye los bajos resultados académicos a unas determinadas características conductuales y de personalidad de los estudiantes (Gimeno Sacristán, 2013; Poy, 2010). La aparición de estas problemáticas se explica así por la falta de capacidad o, de compromiso, interés, motivación o esfuerzo de ciertos alumnos y alumnas. Son ellos y ellas los que tienen la culpa de su fracaso y también los que toman la decisión de abandonar:

Dejar la escuela antes de graduarse es visto como una mala decisión que toman los estudiantes, a menudo basada en un patrón de comportamiento imprudente y bajo compromiso con la escuela. Un enfoque común es el de caracterizar a los estudiantes que evidencian algunos de estos factores como de “alto riesgo de abandono” (Lee & Burkman, 2003, p. 354)

Desde tales consideraciones el riesgo escolar es un fenómeno naturalizado que estaría en el sustrato psicológico de determinados sujetos al margen de otros contextos y situaciones (Gimeno-Sacristán, 2013). Por tanto, se anulan las opciones de posibilidad y se bloquea cualquier mecanismo de protección externo (Escudero y González, 2013). El abandono escolar, según es interpretado por esta corriente, sería *parte de un proceso natural literalmente de “desgaste”, en gran medida inmune a los esfuerzos de cambio* (De Witte et al. 2013, p. 4). El sistema educativo y los centros escolares quedan así exentos de responsabilidad y al margen de las alteraciones derivadas de cambios y transformaciones que de otro modo serían necesarios. Un argumento que se expresaba con claridad hace ya algunos años:

Dada la naturaleza parsimoniosa del pensamiento del déficit, no es inesperado que los partidarios del modelo no hayan buscado atribuciones externas del fracaso escolar. El cómo las escuelas están organizadas para impedir el aprendizaje, las desigualdades en la economía política de la educación y las macro-políticas y prácticas opresivas educativas todas se mantienen exculpadas en comprender el fracaso escolar (Valencia, en Portelli et al. 2007, p. 9)

Para muchos expertos y analistas del tema, este enfoque es simplista y no se sostiene ni por los múltiples razonamientos teóricos contrastados que lo cuestionan, ni por imperativos éticos y de justicia social (Escudero y González, 2013). Entre las deficiencias atribuidas al mismo, se destaca por ejemplo su incapacidad para demostrar porqué ciertos estudiantes vulnerables son capaces de hacer frente exitosamente a las condiciones adversas del riesgo escolar. Esto es, su capacidad de resiliencia que les ha permitido alcanzar el éxito en distintas esferas de su vida, entre ellas la escolar, como ya indicaba Fullana hace dos décadas (1998). La patologización del riesgo contraviene por tanto la heterogeneidad que caracteriza al colectivo de estudiantes que se van desenganchando, fracasan y abandonan (Ademe y Salvà-Mut, 2010; Blaya, 2010; Dale, 2010; García-Gracia, 2013; González y San Fabián, 2018; Mena, Fernández-Enguita y Riviére, 2010; Hammond, Linton, Smink & Drew. 2007; Ross, 2009).

2.2. Múltiples factores, pero sin abrir la caja negra de la institución escolar.

Las teorías sociológicas han contribuido a un cambio de perspectiva al poner el énfasis en otro tipo de condicionantes no solo individuales sino también contextuales. Además de las características personales, se entiende que ciertas relaciones y procesos del entorno, tienen un efecto directo en las dificultades de aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. Se desplaza así el foco de atención hacia factores externos situados en contextos y dinámicas más próximos -familia, grupo de iguales, comunidad- y de mayor alcance - institucional, factores sociales, culturales y económicos externos- (Escudero y González, 2013).

La relación entre rendimiento académico y variables contextuales centran la atención de un gran número de analistas, en un intento de delimitar cuáles son los rasgos y características que configuran el perfil de los estudiantes en riesgo. Su reflejo más evidente se puede localizar en los múltiples análisis macroestadísticos que intentan establecer tales correlaciones. El Informe Coleman (1996) y las aportaciones de PISA (acrónimo en inglés de Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), son ejemplificadores al respecto en el marco de la corriente de estandarización y evaluación de resultados.

El interés suscitado entre estudiosos del tema a nivel internacional ha sido notorio (Audas y Willms, 2002; De Witte & Cabus, 2013; Burrus & Robert, 2012; Christenson & Thurlow, 2004; Hammond et al, 2007; Lavrijssen & Nicaise, 2015; Lee & Burkman, 2003; Ross & Leathwood, 2012; NESSE, 2010; Román, 2013; Rumberger, 2012; Traag y van der Velden, 2008). E igualmente lo ha sido en el contexto español (Ademe y Salvá-Mut, 2010; Alegre y Benito, 2010, Barrio y Amer, 2013; Bayón Calvo, 2016; Manzanares y Sánchez-Santamaría, 2013; Salvá-Mut, Oliver-Trobat y Comas-Formas, 2013; Serrano (dir.) 2013; Serrano y Soler, 2014; Tarabini et al., 2017). Entre los trabajos realizados en nuestro país cabe destacar los que analizan la cuestión a raíz de los datos arrojados por PISA (Bolívar y López, 2009; Calero et al. 2010; Casquero y Navarro, 2010; Choi y Calero, 2013; Cordero, Crespo y Pedraja, 2013; Fernández et al. (2010), Lozano

(2003); Pérez-Esparrells y Morales, 2012; Recio y De la Cruz, 2011 o Suárez et al, 2011).

A modo de síntesis de aquellas perspectivas que ponen el foco sobre el alumnado, las familias, diversos factores socioeconómicos y culturales, cabe destacar que la investigación al respecto ha proporcionado listados, catalogaciones y clasificaciones sobre las múltiples variables *personales* (edad, género, etnia, nivel de capacidad, de esfuerzo y estudio, actitudes...); *familiares* (nivel educativo, prioridades y expectativas, profesión de los padres, estructura familiar...); *socio-económicas* (clase social, lugar de residencia, nivel de renta...) y *académicas* (bajas calificaciones, repeticiones, problemas de comportamiento, trayectoria de absentismo, expectativas educativas...) que contribuyen a acumular experiencias de fracaso y desenganche. Así por ejemplo Lee & Burkman (2003,) diferencian entre factores de *riesgo social* (variables socio-demográficas tradicionales: género, etnia y clase social) y de *riesgo académico* (relacionadas con los niveles de logro, bajas expectativas o repetición de curso); Román (2013) distingue entre factores *push* o endógenos (localizados dentro del centro escolar) y *pull* o exógenos (fuera de los centros); Rumberger (2008) establece una clasificación dual con *factores individuales* (contexto, actitudes, comportamiento y rendimiento) e *institucionales* (familia, escuela y comunidad).

En Europa, se mantiene así mismo el interés en identificar factores de riesgo escolar con el fin de llevar a cabo actuaciones y respuestas fundamentadas *o asegurar que las circunstancias económicas, sociales, culturales y personales no se conviertan en fuentes de discriminación que priven a ciertos jóvenes de los beneficios de una experiencia de aprendizaje en igualdad de condiciones que el resto* (Consejo Europeo, 2017).

En concreto el perfil de estudiantes en riesgo de abandono se constituye en función a los siguientes factores (Tabla 4):

Tabla 4

Factores que configuran el perfil de los estudiantes en riesgo de AET en Europa. Fuente: elaboración propia a partir de lo establecido en las recomendaciones de la Comisión Europea (2011), y los resultados de NESSE (2010).

FACTORES QUE CONFIGURAN EL PERFIL DE LOS JÓVENES QUE ABANDONAN DE FORMA TEMPRANA LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO EUROPEO
1) Procedencia de ambientes en desventaja social, económica y de bajo nivel educativo.
2) Minorías étnicas en desventaja e inmigrantes.
3) Pertenencia a grupos vulnerables (jóvenes de ambientes públicos de cuidado, madres adolescentes con discapacidades mentales, o necesidades educativas especiales)
4) Necesidad de contribuir a los ingresos familiares o tener responsabilidades adultas como la paternidad o cuidado de otros miembros de la familia.
5) Historia de desenganche escolar con una larga trayectoria de absentismo y/o expulsiones.
6) Pobres resultados en la escuela y falta de la suficiente resiliencia educativa.
7) Cambios frecuentes de residencia o escuela
8) Dinámicas disfuncionales familiares, ambientes conflictivos o apoyo limitado en las familias.
9) Dimensión de género. Mayores dificultades de adaptación al contexto escolar, problemas comportamentales y emocionales y dificultades específicas de aprendizaje, y menores logros en el caso de los chicos.
10) Vivienda en zonas rurales o áreas remotas de difícil acceso a los centros o áreas marginales de las zonas urbanas.
11) Escolarización en escuelas de ambientes desfavorecidos (guetos)
12) Aquellos sin acceso a una educación infantil o de mala calidad; repetidores; con escasa orientación en la transición o en el acceso a vías de segunda oportunidad.

Resultados de investigaciones como las señaladas, suponen un avance al considerar que el riesgo escolar no tiene una única causa, sino que depende de factores de muy diversa índole. Sin embargo, se habla del efecto agregado de factores en varias categorías sin tener en cuenta las relaciones recíprocas e interdependientes que condicionan los procesos de desenganche, fracaso y abandono. Además, y aunque se incluyen variables relacionadas con el ámbito académico, éstas se refieren a aspectos que inciden en los problemas que pueden aparecer en las etapas iniciales de la trayectoria escolar y que predicen futuras dificultades de los estudiantes que, en caso de no ser solucionadas, tendrían un efecto *acumulativo* (González, 2015, p. 25).

La impregnación del discurso sociológico ha tenido bastante calado entre el profesorado como muestran los trabajos dirigidos en el campo por Nairz-Wirth (2015), en los que se documenta como no es infrecuente que el proceso conducente al abandono escolar sea interpretado por los docentes en términos como los siguientes:

El alumno surge de un entorno desfavorecido con carencias educativas, sociales y económicas que puede permitirse poco apoyo. Un fracaso escolar temprano desemboca a una actitud hostil ante la escuela, lo que acaba con un absentismo crónico. Ello suele verse reforzado por una situación extraescolar poco controlada y en la que el grupo de relación desempeña un papel significativo. Tras una fase de inasistencia a clase y de partes escolares sobre la falta de presencia, termina por dejar la educación de manera prematura (p. 1).

A la luz de delaciones como la que se acaba de exponer, la autora coincide con otros especialistas en el tema que sostienen que entre los planteamientos sociológicos sigue muy presente una concepción individualizada del riesgo escolar eximiendo con ello a los centros escolares de toda responsabilidad. No dejan de situarse ante una visión deficitaria subordinada a determinados condicionantes de partida, ahora múltiples, pero que en definitiva se personalizan y recaen en el estudiante: *el determinismo sociológico se empeña en hacer ver que determinadas condiciones socio-históricas de los jóvenes marcarán sus destinos* (Susinos et al, 2014, p. 25). Para Hernández y Tort (2009) la crítica sociológica a la teoría de la deficiencia sociocultural se fundamenta en su lectura negativa de la realidad social interpretada en términos de faltas y carencias (déficits). En una línea similar García-Gracia (2013) argumenta que la corriente determinista se justifica bien, en la desviación social de estos estudiantes o de sus familias bien, por su pertenencia a un determinado grupo social, pero en cualquier caso sigue poniendo de relieve el déficit individual consecuencia de una determinada *orientación cultural* (p. 8) que se enfrenta a la cultura escolar predominante. Una cultura que, añade Terigi (2009), genera unas prácticas y unos regímenes de actividad intelectual sumamente específicos que no asume la diversidad de saberes y que impiden el correcto desempeño de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Cabría preguntarse entonces siguiendo a Zygnier (2011) o Escudero (2002) qué valor y sentido tenía para estos estudiantes el juego escolar cuyas lógicas y reglas no entienden o no quieren dominar.

Una lectura muy singular la presenta otro tipo de discurso como el que mantiene Gimeno-Sacristán (2013), para el que la corriente sociológica instaura lo que el autor denomina un modelo de proceso-producto. Es decir, la

experiencia escolar de un estudiante está condicionada de antemano por las características personales y contextuales con las que llega al aula que determinan sus esquemas de percepción y significado (inputs). Tras su paso por la escuela se obtendrán en correspondencia unos u otros resultados (outputs) pero sin cuestionar el por qué o como se ha llegado al nivel de rendimiento en cada caso y, por tanto, “puenteando” o dejando al margen el papel del centro escolar en dicho proceso. Dicho, en otros términos, sin abrir la caja negra de la institución escolar. Este modelo presenta lagunas considerables, entre ellas, su incapacidad para explicar por qué jóvenes que viniendo de entornos sociales privilegiados tienen serias dificultades para romper el ciclo de fracaso en el que se ven envueltos durante su trayectoria escolar (Croninger y Lee, en González, 2006).

Otros muchos cuestionamientos teóricos y prácticos apuntalan la insuficiencia de este enfoque que sin embargo continúa teniendo gran aceptación entre políticos y educadores. Argumenta Escudero et al. (2013) que suele explotarse políticamente porque da respuesta a determinados intereses y contribuye a crear y sostener creencias e interpretaciones convenientes sobre las grandes cifras de los análisis macro. En un sentido similar consideran Lara García et al. (2014) que bajo tal planteamiento fracaso y abandono escolar llegan a ser interpretados como *el muelle utilitario de todo sistema educativo en las sociedades del estándar productivo capitalista, es decir, un aparato de desagregación que elimina de la pirámide escolar a los poco favorecidos socioeconómica y culturalmente hablando* (p. 76) como queda reflejado en la evaluación externa. Por consiguiente, poco parece interesar lo que en realidad acontece en centros y aulas y, menos todavía, cómo se podrían construir otras alternativas y modelos escolares y pedagógicos. El foco de interés no está en cómo se producen los aprendizajes, sino en el alcanzar los resultados esperados. El modelo se sostiene así en una cultura de evaluación jerárquica caracterizada por su sentido verticalista, descendente y homogéneo que no se somete a discusión ni auto-crítica, sino que clasifica y califica sin más entre buenos y malos estudiantes (Lara-García, 2014). Los alumnos que no se ajustan a la norma, son etiquetados como significativamente *diferentes* (González, 2006, p.5) bajo una lógica de *números clausus y sobrantes que no hacen falta* (Jiménez

et al. 2009, p. 40) puesto que pueden llegar a *contaminar la cultura escolar* (Zygnier, 2016, p. 4).

Ante tal panorama no solo se ahonda en lo que el profesor Escudero denomina *la herida de la impotencia escolar y docente* (2013a, p. 10), sino que las consecuencias para los estudiantes son de gran calado. La evaluación es en este caso, el instrumento mediante el que se fabrican y transmiten al alumnado las normas de excelencia de la escuela que reproducen y consolidan las desigualdades culturales de los estudiantes (Perrenoud, 1998). Se convierte así, en la consideración de Gimeno-Sacristán (2013) en el medio por el que se *proporciona públicamente la demostración de lo que vale cada uno* (p. 87). El resultado, es una plataforma de estigmatización que se va forjando con atribuciones, representaciones y significados construidos socialmente de un lado, tanto por los centros escolares como por el contexto más amplio político y legislativo, e interiorizadas y vivenciadas por los estudiantes de otro: los estigmas crean *identidades y subjetividades* (Escudero y González, 2013, p. 33) desfavorables que se afianzan y perpetúan cuando los demás se las devuelven como espejos.

En suma, y si nos hacemos eco de la perspectiva Portelli et al. (2007) el discurso sociológico en la práctica no ha servido sino para enmascarar las fuentes del riesgo educativo en vez de revelarlas, pues no ha hecho sino reubicar *los efectos educativos de la marginación racial, cultural, de género y sexualidad en las deficiencias individuales o familiares y comunitarias* (p. 1).

III. EL RIESGO ESCOLAR DESDE UN PLANTEAMIENTO MULTIDIMENSIONAL: UNA VISIÓN COMPLEJA, INTERACTIVA Y SISTÉMICA.

En la actualidad, como se ha venido anticipando, se considera que el riesgo escolar no se podrá comprender a menos que se tengan en consideración otros enfoques más reflexivos, ponderados y sistémicos. Comienzan a surgir así modelos teóricos más complejos que entrelazan múltiples niveles o planos de

actuación. Entre ellos, es bien conocido el de Marchesi y Hernández (2003). Si bien, y de especial interés para este estudio son aquellos podríamos considerar en términos genéricos como modelos ecológicos del riesgo escolar, cuya comprensión puede ser facilitada a través de ciertas coordenadas que, siguiendo al profesor Escudero (2005, 2006, 2013_b), se exponen de forma sinóptica a continuación:

Una. Se parte de la hipótesis de que fenómenos como el fracaso escolar, abandono y desenganche son la consecuencia de *desajustes recíprocos* (Escudero, 2005, p. 16) entre estudiantes que no siguen las reglas del juego escolar, y la escuela que, permaneciendo asentada en las concepciones y prácticas culturales sociales y educativas más tradicionales, no atiende ni responde a sus realidades y necesidades como sería justo y deseable. Esta premisa conlleva una doble asunción.

En primer lugar, que las situaciones de riesgo escolar no se producen al margen de los estudiantes, sino que el alumnado es parte del problema y de la solución. Por consiguiente, la actuación docente encaminada a revertirlas no pasa por adoptar una postura paternalista o sobreprotectora que los exonere de toda responsabilidad, sino aquella desde la que sea posible responsabilizarlos e implicarlos de forma activa. Si entendemos la escuela como una actividad de transformación plena, proporcionar la educación debida conlleva formar a todos y cada uno de los alumnos y alumnas para poder transitar a la vida adulta como ciudadanos, libre y empoderados, capaces de reclamar derechos, pero a la par, de asumir deberes y responsabilidades. No se trata de modificar la relación pedagógica en favor de *técnicas de compensación benevolentes* (Portelli et al. 2007, p. 14) ni de revindicar la educación “al servicio” del estudiante que no puede o no quiere implicarse con su proceso de aprendizaje (Gimeno-Sacristán, 2013), sino de procurar desarrollarla asumiendo un firme compromiso con la equidad y la inclusión.

Y, en segundo lugar, que los centros escolares han de proporcionar y facilitar tales aprendizajes integrales y proveer los conocimientos, las capacidades, las relaciones y los recursos precisos. La perpetuación del orden escolar vigente como un contexto de exclusión, o su transformación cultural desde

planteamientos incluyentes que tengan en cuenta las características particulares de sus estudiantes, no es independiente de las condiciones curriculares, pedagógicas y organizativas pensadas, asumidas e implementadas *en y desde* los centros escolares. Dependiendo de hacia dónde vayan dirigidas sus metas y los procesos desplegados en consecuencia para garantizar una u otra experiencia de enseñanza-aprendizaje, las escuelas pueden marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso (González, 2005, 2006, 2014_a): la realidad del riesgo escolar no puede desligarse de lo que se enseña y cómo en los centros escolares y en sus aulas, *de lo que se valora y se desprecia como conocimientos y aprendizajes valiosos y se evalúan, ni de los procedimientos que se aplican para conocerlo, interpretarlo y enjuiciarlo* (Escudero, 2013_a, p. 9). Eso suscita pensar que, si la enseñanza se puede modificar, se puede contribuir desde la escuela a la eliminación de amenazas y factores potenciales para el riesgo de exclusión (Terigi, 2009).

Dos. Además de estudiantes, docentes y centros escolares, hay factores y causas del riesgo escolar en contextos más amplios, externos a estos últimos que no pueden ser controlados desde los mismos. Ainscow y sus colaboradores (2013) ejemplifican la cuestión al argumentar que transformar un determinado territorio para que sea más próspero, aumentar los recursos familiares de estudiantes que viven en zonas marginales, o controlar la estabilidad de la población y las transiciones migratorias, son aspectos que sobrepasan cualquier estrategia escolar. En definitiva, desde un planteamiento multidimensional, no tiene sentido limitar la lente del riesgo escolar a las escuelas individualmente consideradas sin vincular el trabajo de los centros a unas determinadas condiciones y lógicas socio-económicas y políticas más amplias. Sin duda, éstas ejercen su influjo en la construcción estructural y sistémica del riesgo escolar, especialmente entre los colectivos más vulnerables.

Tres. A efectos conceptuales y prácticos, y con el fin de esclarecer la catalogación y etiquetaje que subyace al lenguaje y los discursos políticos (Escudero et al. 2013; Tarabini et al. 2015) hemos de precisar que en la actualidad los sistemas educativos no son excluyentes *per se*, en tanto que garantizan el acceso y la permanencia durante toda la escolarización obligatoria. En tal sentido, no podemos hablar con rigor de formas sustantivas de exclusión.

Ahora bien, si el número jóvenes escolarizados es un indicador significativo de los avances en materia de inclusión, es del todo insuficiente. El derecho a la educación ha de entenderse hoy necesariamente en un sentido ampliado que abarca tanto el acceso como los procesos que hacen posible que todo estudiante tenga buenos resultados (Echeita, 2017; Escudero et al. 2013).

Si tenemos en cuenta el análisis de Martínez et al. (2004), en el continuo entre inclusión-exclusión como eje directriz en el que se mueve el riesgo escolar, ésta última persiste, aunque a través de otras vías excluyentes “más sutiles o blandas”. Es decir, entre los distintos modos en los que los estudiantes viven su escolarización, cabría distinguir diversas zonas o situaciones que van desde la inclusión a formas de exclusión *instrumental y pasiva o inclusión incompleta o insuficiente* (Escudero, 2013_b, p. 89) llegando a la exclusión consumada. Los anteriores autores, distinguen en concreto entre: a) Alumnado integrado plenamente en tanto que logra los niveles de aprendizaje pretendidos y exigidos por los centros y profesores. b) Aquellos que comienzan a vivir sus primeros signos de desenganche ante unas dificultades de aprendizaje incipientes y apreciables, pero no severas. c) Estudiantes en situación de riesgo severo de exclusión que muestra un comportamiento disruptivo y/o absentista, está desenganchado y tiene serios problemas de aprendizaje. Ante una amplia probabilidad de que alcance la edad reglada sin haber logrado titularse, son derivados a medidas extraordinarias. d) Jóvenes que pasan de estar en una situación de riesgo severo a una exclusión consumada por haber abandonado su escolarización antes de cumplir la edad establecida como obligatoria (16 años), dejando de ser visibles al sistema.

Como se puede intuir a la luz de consideraciones previas, el alumnado de las Aulas Ocupacionales se encontraría en su mayoría en el tercero de los supuestos. Si bien cabe señalar que es una vía de reintegración también para aquellos que, a pesar de no haber cumplido los 16 años, son absentistas crónicos²⁴, o incluso, están desescolarizados. Acoge por tanto a jóvenes que están en una de las situaciones más severas de riesgo escolar.

²⁴ El vínculo y la interdependencia entre absentismo y riesgo de abandono ha sido objeto de estudio por numerosos autores (Allensworth & Easton, 2007; Balfanz & Byrnes, 2012; Blaya, 2004; Darmody, Smyth &

Cuatro. Entre los sujetos *en riesgo* y centros escolares y políticas educativas y sociales *de riesgo*, se teje una tupida red de relaciones que impide atender a cada uno de estos planos por separado si lo que se pretende es dar una respuesta coherente con la propia naturaleza del riesgo escolar. Si asumimos que éste es un proceso que se va configurando a lo largo de la trayectoria académica y personal de los estudiantes bajo el influjo de múltiples elementos y dinámicas en distintos planos, los factores protección para evitarlo habrían de ser acordados y activados integradamente, y con el compromiso de los diversos profesionales y agentes intervinientes dentro y fuera de los sistemas escolares y, asimismo, con la implicación activa del alumnado.

Según el modelo que se está contemplando aquí, una respuesta escolar capaz de hacer frente al riesgo escolar ha de trascender las intervenciones puntuales, parciales, individuales y aisladas sobre los estudiantes más problemáticos, para afrontar el reto del desde un planteamiento ecológico. Y del mismo modo, si asumimos este esquema como punto de partida a la hora de llevar a cabo investigaciones sobre el tema, hemos de asumir en consecuencia un planteamiento ideológico, teórico, político y práctico tan complejo y desafiante como los fenómenos a los que se pretende hacer frente. Tal enfoque ha sido el punto de partida de especialistas y analistas tanto del fracaso y el abandono escolar, como específicamente por aquellos estudiosos del desenganche (Alhrasidi, Phan & Ngu, 2016; Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Atewh et al., 2008; Chistenson et al., 2012; Echeita, 2017; Fernández-Enguita et al. 2010; Fredericks et al. 2004; Gimeno-Sacristan, 2013; González, 2010, 2014_a; Hancock & Zubrick, 2015; Mastrollani, 2016; Ross, 2009; Rumberger & Rotenburg, 2012; Susinos et al., 2014; Tarabini et al. 2017).

McCoy, 2008; García-Gracia, 2013; González, 2005, 2014; Pallarès, 2014; Pareja, 2009; Reid, 2010; Rué, 2005). *Grosso modo*, se asocia el absentismo a la falta de asistencia reiterada a clase y el abandono a la ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar. Si bien existen múltiples matices en función de qué entendemos por falta justificada; si nos referimos a una franja temporal, a una asignatura concreta, centro en particular, a ciertos aspectos de la experiencia escolar o a su totalidad; si consideramos la ausencia como física o virtual.... Al respecto, es clarificadora la síntesis de González (2006), que incluye entre otros: *absentismo de retraso, del interior, elegido, crómico, cubierto por los padres, dirigido o selectivo, esporádico...* (p. 3).

Asimismo, son diversos los autores que han elaborado esquemas conceptuales que han servido para dar cobertura a la comprensión teórica de tales planteamientos y poder desarrollar trabajos e investigaciones a raíz de los mismos. En ellos, es habitual que se tomen las consideraciones anteriores como hipótesis de partida teniendo en cuenta los planos *macro*, *meso* y *micro* y sus interacciones. Entre otros, podríamos destacar la reciente propuesta de Tarabini et al. (2017) en la que se presenta un elaborado modelo analítico de los factores de exclusión educativa y propuestas de actuación en nuestro país, y otros dos esquemas conceptuales a nivel europeo. Nos referimos de un lado, al desarrollado por Day et. al (2013) centrado específicamente a las medidas conocidas como de “segunda oportunidad”. Ésta es una propuesta ilustrativa e interesante a tener en consideración para comprender ciertas políticas existentes en torno al riesgo escolar, aunque es preciso matizar que se plantea en un escenario que no es propiamente el escolar como es el caso de nuestra investigación. Y, de otro lado, al esquema holístico sobre enganche escolar presentado por Niel, Ward & Chris (2014) que ha servido de soporte teórico para el análisis sobre el Abandono Escolar Temprano realizado en distintos países europeos, entre ellos España, en el marco del proyecto RESL.eu (2013-2018). Sin entrar en detalles precisos, se muestran a continuación las figuras representativas de éstos últimos, a modo de un claro reflejo visual de los planos y relaciones a las que nos venimos refiriendo.

Como se puede apreciar en la figura 3, el esquema de Day et. al (2013) gira en torno a una propuesta comprensiva que sitúa a los estudiantes y sus necesidades particulares en el núcleo central sobre el giran las condiciones y apoyos que posibilitan su re-enganche y continuación con trayectorias educativas o profesionales futuras. Si bien, para poder proporcionarles una respuesta adecuada se entiende que se ha de contar con la plena participación activa la totalidad el alumnado en la toma de decisiones tanto pedagógicas como organizativas, lo que permite conocer y fomentar aquello que, según sus propias voces, estaría contribuyendo a fortalecer su bienestar y autoestima. Para llevar a la práctica estos planteamientos se subraya la importancia entre otros, de los siguientes aspectos: a) lograr su empoderamiento y reconocimiento como jóvenes competentes para *para nutrir su responsabilidad personal más que su*

conformidad (p. 80); b) establecer sinergias entre equipos directivos, docentes, y otros profesionales para generar vínculos positivos y efectivos; c) cambios en las políticas disciplinares; d) el acercamiento entre la escuela y el entorno local; e) una evaluación continuada y flexible moduladora tanto de los aprendizajes como de todo el elenco de aspectos vinculados a sus vidas personales. En suma, se ofrece una panorámica de aquellos elementos y dimensiones que estarían contribuyendo a una educación más adaptativa y ajustada a las complejas realidades y vidas de estos estudiantes. De otro modo, consideran sus autores, continuarán desenganchados y en situación de riesgo.

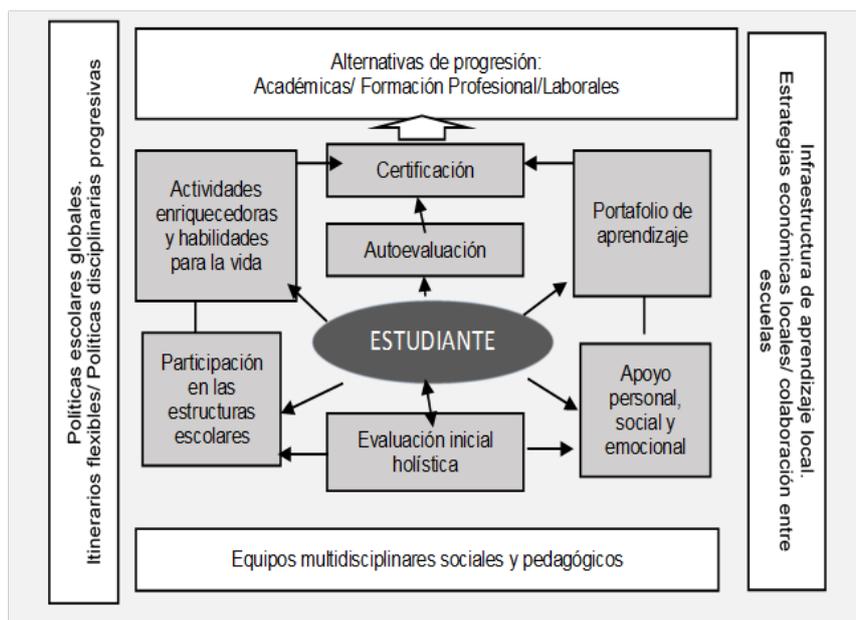


Figura 3

Learning from second chance- "the learner at the centre". Fuente: de Day et al. (2013, p. 80).

Por su parte, el modelo conceptual elaborado en el contexto del Proyecto RESL. eu (Figura 4) ha sido desarrollado en la práctica por sus investigadores para identificar y analizar la relación existente entre los distintos factores protectores del riesgo de Abandono Escolar Temprano. Desde este esquema el foco de atención se sitúa en el capital social y cultural del alumnado y el papel que en el mismo juegan a las prácticas escolares y sus condiciones organizativas. Pero, asimismo, se tienen en cuenta otro tipo de aprendizajes que se producen en entornos externos al escolar. Las experiencias de los estudiantes en contextos familiares, entre grupo de iguales y con la comunidad pueden

contribuir a desarrollar mayores niveles de resiliencia individual y a fomentar su enganche escolar.

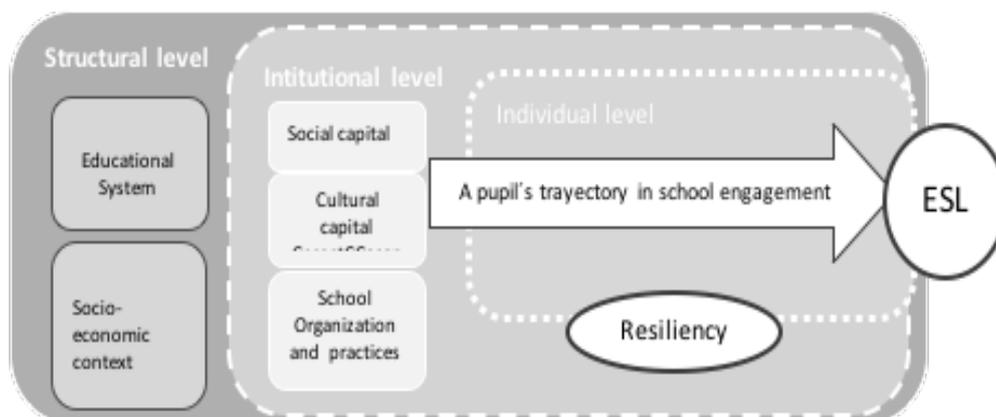


Figura 4

Modelo Holístico de enganche. Fuente: Noel, Ward & Chris (2014, p. 12)

Los esquemas anteriores, constituyen aportaciones relevantes y de interés para el estudio de las Aulas Ocupacionales. Si bien, las principales orientaciones teóricas que guían su análisis en esta Tesis, devienen del modelo elaborado por Martínez et al. (2004) como un marco plenamente contextualizado y ajustado a las intenciones y al propósito del estudio. Su pertinencia y relevancia han sido constatadas y defendidas por numerosos estudios que preceden al presente (Amores, 2013; Cutanda, 2012; González et al. 2015; González y Porto, 2013; Escudero et al. 2009; Escudero et al. 2013; López y López, 2014; Ritacco, 2012; Rodríguez, 2012; Moreno-Yus, 2012; Tarabini, 2016; Tarabini et al, 2017; Terigi, 2009). Autores como Lara-García lo consideran el más fructífero y útil ya que *toma en cuenta las dimensiones particulares del sujeto y el contexto socio-histórico-cultural y político de éste; incorporando en la medida de lo posible los niveles macroestructurales y microestructurales en los que se configuran las distintas prácticas y escenarios educativos* (2014, p. 81). Desde el mismo, se aportan así las claves necesarias para indagar sobre su funcionamiento, las responsabilidades establecidas y asumidas por parte de los distintos profesionales e instituciones en ellas implicados, y los apoyos y factores de protección que son o no activados.

El capítulo que sigue se destina así a abordar de forma más detenida en cada uno de los niveles de análisis, sus componentes y los procesos anidados

que lo constituyen, tal y como se viene relatando y se puede apreciar gráficamente en la Figura 5, a continuación.

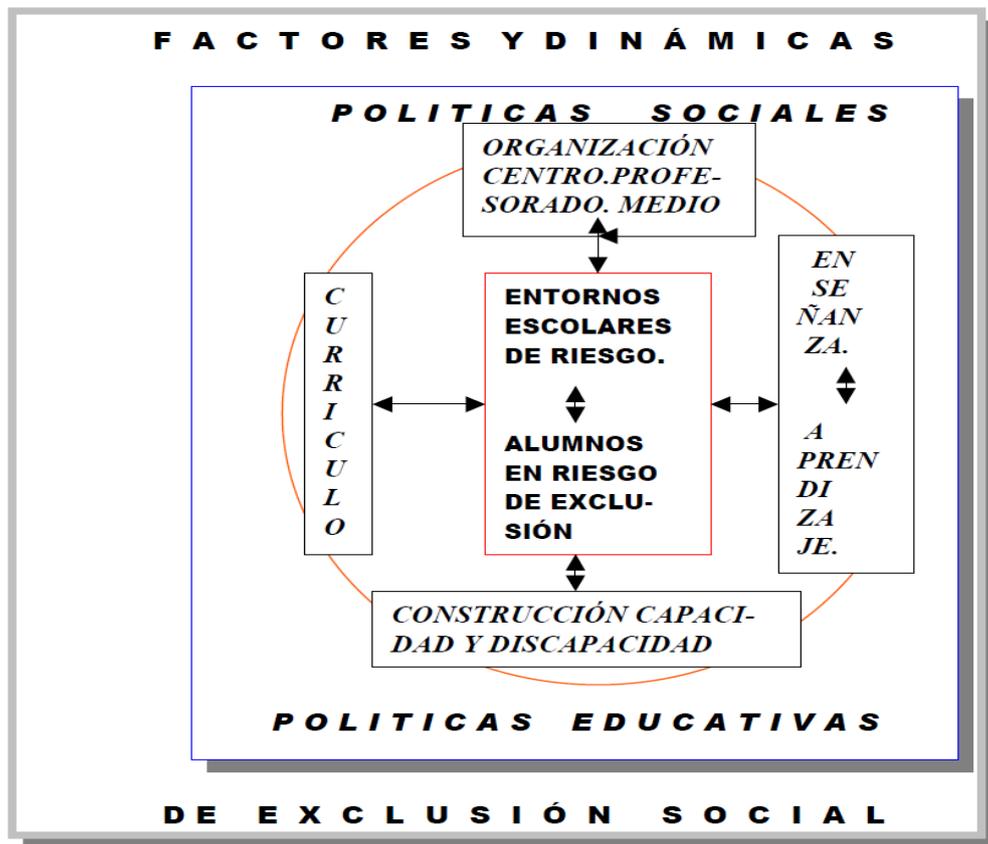


Figura 5

Contextos, factores y dinámicas de los Riesgos de Exclusión Educativa. Fuente: Martínez et al. En Escudero, 2005, p. 17).

Capítulo IV

POLÍTICAS, PRÁCTICAS Y RESPUESTAS AL RIESGO ESCOLAR DESDE UN ENFOQUE ECOLÓGICO

I. CONTEXTOS Y POLÍTICAS A UN NIVEL *MACRO*: LÓGICAS Y MECANISMOS EN TORNO AL RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA.

Una mirada ampliada del riesgo escolar como la que proporciona un enfoque ecológico, conlleva abordar además de cuestiones de carácter epistemológico otras de tipo político y práctico (Escudero, 2005, 2006). Recordemos, como se vio en el primer capítulo, que las políticas europeas a gran escala han tenido una notable incidencia en la promoción y desarrollo de la legislación vinculante en materia de abandono escolar y en su concreción a nivel nacional y autonómico. Al amparo de grandes lemas y marcos inclusivos, se ha desarrollado una estrategia comprehensiva orientada a su prevención y control. Pero en la práctica, han sido esas mismas políticas y la normativa condicionada

por las mismas, la que han contribuido a propiciar o perpetuar contextos de riesgo más que a evitar o paliar situaciones de vulnerabilidad.

Así pues, y teniendo presente que los centros escolares tienen márgenes relativos de autonomía, hemos de considerar que no por ello dejan de estar mediatizados en primera instancia por las políticas sociales y educativas de mayor alcance, y por lo que acontece en unas determinadas coordenadas socio-económicas y espacio-temporales en las que se ubican (Escudero y Rodríguez, 2011; Tarabini, et al. 2015). En consonancia, y entre los niveles de análisis a considerar en el esquema que sirve aquí de referencia, el más global o *macro*, está representado en primer lugar por las dinámicas y realidades de exclusión social y, en segundo término, por las políticas sociales y educativas.

Para Escudero sus colaboradores (2013), las dinámicas y reglas sociales y económicas, y las políticas supranacionales, estatales y autonómicas consecuentes con las decisiones que emanan de los agentes formales de la escolarización, son contextos de riesgo, pues es bajo su influjo que se ha contribuido a generar un escenario educativo donde se formalizan los valores y principios consonantes con unas determinadas políticas. En tal sentido, los autores junto a otros muchos como Echeita (2017), señalan la existencia en nuestro país de un escenario de algunas luces y bastantes sombras, o de *sonrisas y lágrimas* (p. 17) que da cuenta del discurso vacío en materia de inclusión derivado de las propias macro-estructuras de las que emerge:

La contradicción flagrante entre lo que se dice en las normas y lo que realmente ocurre en muchos centros educativos, “entre lo dicho y lo hecho”, genera enormes tensiones y desgarros emocionales que afectan muy negativamente a muchos estudiantes vulnerables y a sus familias (Echeita, 2017, p. 17).

Siguiendo el argumento de Escudero, González y Domínguez (2009), al amparo de las lógicas mercantilistas y neoliberales, se ha extendido y afianzado en la práctica una concepción mal interpretada de la eficacia escolar poniendo el foco en la dimensión discursiva de normalidad y homogeneidad, frente al tratamiento de la heterogeneidad y la diferencia. En lugar de ser una apuesta decidida hacia la calidad equitativa plena y sin exclusiones, ha dado pábulo a una visión errónea “técnico-positivista” de la escuela en la que prima la

competitividad, la comparación de rendimientos, los estándares de productividad y la excelencia (Murillo, 2004; Murillo y Hernández, 2011). En conjunto, han ido solidificando y legitimando el *statu quo* social y su reproducción escolar, y con ello, una estructura desigual alimentada por diversos mecanismos de exclusión educativa a través de los que opera. Sin ánimo de ser prolijos ante un tema sin duda proclive a la controversia, y al debate y la discusión profunda y detenida, si conviene al menos enumerar sucintamente algunos de tales mecanismos constatados por la investigación, a través de los que se fomenta la selección, diferenciación y segregación escolar (Tabla 5).

Tabla 5.

Mecanismos estructurales de riesgo escolar. Fuente. Elaboración propia.

MECANISMOS	FUENTE
Planificación de la oferta educativa: márgenes de elección de centros (privados y concertados) por parte de las familias; criterios de distribución de los estudiantes; composición de los centros, segregación y guetización escolar.	Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014); Chisvert, Ros y Horcas (2013); Cordero et al (2013), Castejón (2017); Escudero (2006, 2013 _a); Murillo y Martínez-Garrido (2018); Tarabini y Montes (2015).
Escasa financiación y mecanismos redistributivos inadecuados.	Bayón-Calvo (2017); De Witte et al (2013); MECD (2015), Pérez-Esparrells y Morales (2012); Rumberger (2011); Roca (2010); Serrano et al (2014); Tarabini y Bonal, (2016).
Ordenación del sistema educativo: transiciones entre la educación primaria y secundaria; políticas de repetición; diseño y desarrollo del currículo oficial; inflexibilidad y rigidez del sistema educativo	Alegre y Benito (2010); Bolívar y López (2009); Calero et al, (2010); Choi y Mendizábal (2013); European Commission, (2015 _b); Comisión Europea/EACEA/Eurydice/ Cedefop (2014); Cordero et al, 2013; Fernández-Enguita et al. (2010); Gimeno-Sacristán (2013); Guarro, (2012); Marcelo et. al (2015); MEDC, 2015; OCDE, 2016; Roca, (2010); Tarabini y Montes, (2015).
Escasa oferta, inversión y apoyo a las políticas de formación del profesorado en materia de equidad e inclusión.	Anderson y Herr (2015); Caena (2011, 2013); Carabaña (2003); Darling-Hammond, (2000, 2006); Escudero et al. (2017); Escudero, González y Rodríguez (2013); Eurydice/CRELL, (2015); Guarro, Martínez y Portela (2017); Moreno (2006); Novoa, 2010. Seal (2009); TALIS (2014); Timperley & Anton Lee (2008).
Sistemas de evaluación de la educación.	Bayón, (2016); Bolívar y López (2009); Choi y Calero, (2012); Faci (2011); Fernández et al. (2010); Vaquero (2011).
Falta de coordinación entre políticas sociales, educativas y laborales.	Day et al. (2013); Escudero, 2006; Serrano et al (2014); Feito (2015); García-Gracia et al. (2013); González (2017); Marhuenda (2006); Marhuenda y García (2017); Salvá-Mut et al. (2014) Tumino y Taylor (2015).

Junto a lo contemplado en la Tabla 5 anterior, medidas y programas de atención a la diversidad como el AO, también han tenido un efecto en este sentido, como queda documentado desde la teoría y la investigación. Las políticas macro no han favorecido a que el riesgo en ellos se esté evitando, sino que también en este caso, arrojan un panorama de claroscuros:

a) Las medidas de atención a la diversidad han sido fructíferas en cuanto al número de programas –destaca especialmente el caso de la Región de Murcia (González, Méndez y Rodríguez, 2009). Sin embargo, a menudo han sido promovidas por unas políticas de urgencia yuxtapuestas y descoordinadas ante la necesidad de “gestionar la normalidad” (Escudero et al., 2011). Carentes de la reflexión y la coherencia necesarias para su buen desarrollo y funcionamiento, han adolecido de marcos integradores y de la coordinación necesaria (Escudero et al. 2013, Navarro, 2002). Como afirma González (2013, p. 10):

Se han venido aplicando reformas, proyectos y actuaciones más fragmentarias que sistémicas, mucho más atentas a que formalmente estén implantados programas, medidas y todos sus dispositivos estructurales, que, al currículo, enseñanza-aprendizaje que realmente habría de ocurrir en tal escenario, o a otros ingredientes del mismo, como son el gobierno de los centros o el profesorado y su formación.

b) Consecuencia de lo anterior podemos decir que, si bien se han alcanzado logros destacables o, al menos han conseguido revertir el desamparo al que de otro modo se hubieran visto expuestos sus destinatarios, sin embargo, sus resultados han sido puntuales, aislados y dependientes de recursos, voluntades y esfuerzos particulares. En términos de la anterior autora podríamos calificarlos como *pequeños oasis* que han terminado por evaporarse al desaparecer los apoyos y las energías personales que en un momento dado les ofrecieron respaldo (González, 2017, p. 32).

c) Han partido de intenciones inclusivas renovadas, pero en la práctica siguen tendiendo a la producción de formas sutiles más o menos severas de riesgo de exclusión (Rujas, 2017). Para Echeita (2017) o Moreno-Yus (2013), sigue prevaleciendo su función más tradicional actuando como vías de categorización del alumnado más vulnerable que, además, tiende a ser

condensado en determinados centros escolares generalmente ubicados en las zonas de mayor marginación (guetización). Y, asimismo, como alternativas al margen del sistema ordinario para el alumnado más disruptivo (Amores y Ritacco, 2017). En el mejor de los casos, suponen una inclusión parcial en la medida que son bien recibidos como un *alivio* organizativo y pedagógico ante la heterogeneidad y dificultades que plantean los estudiantes en el aula ordinaria (González, 2013, p. 8), pero no van más allá de *reducir la presión de la olla* (Escudero et al., 2009, p. 54). En los términos de Blanco y Ramos, son concebidos como *una caja de contención utilizada por las políticas educativas para evitar conflictos y lograr una normalidad ficticia en las aulas* (2009, p. 110).

Conviene recordar, de otra parte, que los programas que ofrecen segundas oportunidades se emplazan con cierta regularidad fuera del sistema escolar regular y de los propios centros educativos –en asociaciones, ayuntamientos, ONGs u otras entidades privadas- (González, 2017). El AO, regulada formalmente como una de las vías extraordinarias para atender a la diversidad en la etapa educativa de la ESO, son implementadas en su mayoría en ubicaciones externas a los Institutos de adscripción y con la intervención directa de los Ayuntamientos. Una tendencia que no es privativa de nuestro país. Algo similar ocurre en el contexto australiano, aunque sin perder de vista la privatización de las denominadas escuelas alternativas, que podríamos entender en términos similares a los de las escuelas de segunda oportunidad, pero que no están financiadas por el Estado. En este caso, Zygnier Black, Brubaker & Pruy (2016) argumentan que ante la falta de recursos o a la propia incapacidad de las escuelas para afrontar la problemática del riesgo escolar, se acude a proveedores externos que les *ofrecen soluciones rápidas y listas para usar que tienen poco o ningún impacto en los problemas más profundos y sustantivos de la escuela que pueden contribuir a la creación de la vulnerabilidad de los jóvenes* (p. 191).

Además, hay que diferenciar entre aquellos programas que tienen una orientación más marcada al re-enganche en las trayectorias de educación y formación, mientras que, en otros, prima la inserción laboral (según el estudio de Crul & Keskiner, 2017, éstos últimos son mayoritarios). En cualquier caso, lo habitual es que el currículum ofertado sea bastante aminorado en términos de

contenidos y no se modifiquen las metodologías de enseñanza (Escudero et al. 2013, González, 2013, 2016; González et al. 2015). Así pues, es difícil que los estudiantes alcancen los aprendizajes imprescindibles ya, para continuar en el sistema escolar, ya ante una posible inserción en el mercado laboral (Amores y Ritacco, 2017). Cabe añadir, que la ausencia de datos o los *apagones estadísticos* (Bolívar y López, 2009 p. 70) es también común a la mayoría de estas medidas y programas, y especialmente, si nos referimos a información cualitativa (Crul & Keskiner, 2017; Escudero y Rodríguez, 2011; GHK Consulting Ltd et al.; 2011; NESSE, 2010).

Tal panorámica parece no distar mucho de lo que acontece en el conjunto de la Unión Europea. En términos generales, afirman Crul & Keskiner (2017), que estas vías extraordinarias no podrían ser consideradas como segundas oportunidades reales, pues no son coherentes ni capaces de responder a las necesidades de los jóvenes en riesgo. En el caso particular de nuestro país, y comparados con otros como Suecia, señala el citado autor que *la educación de segunda oportunidad o las vías alternativas están subdesarrolladas* (p. 14).

En definitiva, las medidas extraordinarias de atención a la diversidad continuarán siendo *acciones marginales para marginados al establecer espacios de marginación de estudiantes, centros y docentes* (Escudero, 2013a, p.12). De su implantación no se puede esperar sin más que se produzcan linealmente efectos positivos, pues dependerán en buena medida de lo que ocurra en los centros escolares: *las políticas educativas no pueden ignorar que las propias instituciones también fracasan con ellos* (González, 2015, p. 163). Dejando inalterado el sistema no dejarán de ser “medidas de alivio” con las que se podrán alcanzar a lo sumo ciertos logros de carácter paliativo (Escudero et al. 2013). La respuesta a través de estos programas no puede ser ni parcelada, *ni simple ni universal* (Zygnier et. al. 2016, p. 91). Con un tinte poético, Echeita resume la gravedad de la situación en los siguientes términos:

Alguien dijo del amor que “si no crece, decrece”. Tal vez quepa decir lo mismo del compromiso hacia una educación más inclusiva. Y en estos momentos, mi impresión es que decrece. Decrece porque no crecen (más bien están ausentes o son muy débiles) las políticas de las administraciones dirigidas a promover, financiar, acompañar y sostener los amplios y sistémicos procesos de mejora escolar e innovación educativa de los que precisa, sí o sí, el desarrollo de una educación inclusiva (2017, p. 21).

Ante un escenario como el que se acaba de relatar, hemos de tener presente, no obstante, que una de las premisas esenciales de un enfoque ecológico es que pliega el riesgo escolar a la posibilidad. Por tanto, existen márgenes de actuación factibles, también a un nivel *macro*, tal y como demuestran algunas experiencias disponibles a nivel nacional e internacional (Escudero, 2006). En ellas, se apunta a que unas buenas políticas sociales y educativas capaces de activar factores de protección y prevención ante posibles situaciones de riesgo, habrían de asumir lógicas y planteamientos éticos e inclusivos, ser firmes en la voluntad de llevar a cabo los cambios sistémicos y precisos, y concretar esfuerzos y alianzas en un marco global de corresponsabilidades pactadas, compartidas y sostenidas.

Así pues, y si, de una parte, existen determinadas estructuras, dinámicas y reglas sociales, económicas y políticas que, según argumentan Escudero et al. (2013), merecen ser catalogadas de riesgo (creciente mercantilización de la educación; fiebre de la productividad y la excelencia; guetización de la educación en zonas marginadas...) y no pueden ser obviadas. De otra, también existen determinadas líneas de actuación consecuentes con la equidad y la inclusión que dependen de la pertinente imbricación entre las distintas Administraciones sociales y educativas. Algunas de ellas, son planteadas por Tarabini et al. (2017) en los planos económico, cultural, de representación y relación. A modo de orientación se resumen en la Tabla 6.

Tabla 6

Propuestas de intervención en el ámbito político frente al riesgo de exclusión. Fuente: Adaptado de Tarabini et al. (2017, p. 44-48).

DIMENSIÓN	ACTUACIONES POLÍTICAS PARA LA PROTECCIÓN Y PREVENCIÓN DEL RIESGO ESCOLAR
Económica	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el gasto público en educación hasta la media de países de la OCDE12. - Incrementar las ayudas públicas en material escolar y actividades extraescolares - Aumentar la dotación de becas y ayudas al estudio en niveles pre y post-obligatorios. - Aumentar la oferta pública de educación pre y post-obligatoria. - Establecer políticas equitativas en materia de planificación educativa y oferta escolar (ampliar los recursos en centros de mayor necesidad, equilibrar su composición...) - Implementar planes de lucha contra la segregación escolar
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporar una concepción ampliada del concepto de diversidad en las políticas y programas educativos a escala nacional, autonómica y local - Incorporar en programas y políticas educativas una visión ecológica del éxito escolar - Garantizar que todos los estudiantes participen el máximo tiempo posible de un currículo común para todos con aprendizajes específicos en respuesta a la diversidad - Reducir la sobrecarga curricular en la ESO en base a aprendizajes esenciales y conectados con los estudiantes. - Aumentar el nivel de descentralización y contextualización de los diseños curriculares - Diseñar un sistema educativo flexible y diversificado, con vías e itinerarios de igual valor académico y social y con posibilidades de reversibilidad y continuidad educativa. - Reconocer, apoyar y sustentar el modelo de Escuelas de Segunda Oportunidad. - Reconocer, estimular y retener al profesorado de mayor calidad que trabaja en contextos de máxima complejidad.
Representación	<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar las competencias y la representación equilibrada de todos los agentes de la comunidad escolar en todas las instancias de participación. - Restablecer el papel decisorio y no sólo consultivo de los consejos escolares - Reforzar el desarrollo y la coordinación de políticas intersectoriales - Garantizar la colaboración de diferentes servicios y profesionales con los centros - Garantizar la permeabilidad de los centros educativos con su entorno inmediato - Reforzar el rol de las comisiones de trabajo interdisciplinar e intersectoriales. - Fomentar la cooperación y colaboración mediante redes inter centros y con el entorno. - Reforzar formación en materia de colaboración (de toda la comunidad educativa) - Abrir canales para dar voz y garantizar la participación de todo el alumnado
Relación	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar sistemas integrales de apoyo para todos los centros educativos - Reforzar las políticas de acompañamiento del profesorado, en base a prácticas sistemáticas de formación, apoyo y mejora de sus condiciones laborales. - Reforzar la formación inicial y permanente del profesorado en materia de equidad. - Fomentar una conciencia ética entre el profesorado - Fomentar la coordinación y articulación entre centros de diferentes niveles educativos para dar continuidad a procesos de inclusión y acompañar las transiciones escolares

II. EL CENTRO ESCOLAR: CONDICIONES ORGANIZATIVAS, PROFESORADO, Y RELACIONES FAMILIARES Y COMUNITARIAS.

El segundo de los planos de análisis del esquema ecológico al que nos venimos refiriendo, *meso*, está representado por los centros en tanto que instituciones escolares. Como tales, no solo representan el contexto más cercano en que tiene lugar la relación entre profesores y estudiantes. Son un espacio institucionalmente sostenido por sus condiciones organizativas desde las que se despliegan los procesos, valores y decisiones sobre el núcleo y razón de ser de las metas y propósitos escolares: el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje (González, 2006, 2015).

Las dimensiones constitutivas de la organización escolar tienen una gran significación en la vida de los centros y en la educación que a través de los mismos se posibilita. Sin embargo, y pese a su importancia, no ha sido éste un ámbito de atención prioritario para la investigación. Diversos autores a nivel internacional han profundizado sobre el tema destacando al tiempo las carencias existentes en este campo de estudio (Lee & Burkam, 2004; MacMahon, 2007; Terigi, 2009; Rumberger, 2010; Wilms, Friezen y Milton, 2009). En nuestro contexto, son destacables las aportaciones de la directora de la Tesis, la profesora M^a Teresa González, que ha estudiado profusamente la cuestión en relación con el absentismo, el abandono escolar, el desenganche, los programas extraordinarios de atención a la diversidad o el riesgo escolar en general (González, 2005, 2006_a, 2010; 2013; 2014_a; 2015; 2017).

Siguiendo las consideraciones de González (2006_b), podemos decir que la realidad de la organización de los centros escolares, es un tema tan trascendente como complejo y difícil de sistematizar. Con la pretensión de clarificar aquí su exposición, se presentará en primer lugar el esquema desarrollado por la autora sobre las dimensiones organizativas de los centros escolares. Mención aparte merece el profesorado en el segundo de los apartados, tanto por el papel que desempeña en tales operaciones como por su importancia crucial para posibilitar una educación de inclusiva. Finalmente, se

aborda la dimensión del entorno: las relaciones y redes escolares, familiares y comunitarias.

De forma interrelacionada, los valores, creencias condiciones y dinámicas que tienen lugar en los centros escolares, pueden perpetuar la *gramática escolar dominante* (González, 2013, p. 10) o escorarse hacia la defensa y asunción de principios inclusivos modificando normas y reglas hegemónicas, configurándose como entornos en los que se propician y estimulan oportunidades educativas valiosas para todo estudiantes, facilitando y articulando de forma y coordinada las trayectorias escolares, y desarrollando al máximo las potencialidades de cada uno de sus estudiantes para posibilitar el enganche de todos ellos con sus aprendizajes. No obstante, conviene recordar antes de entrar de lleno en la cuestión que, si bien los centros escolares han de hacerse cargo de la responsabilidad debida frente al riesgo escolar, ésta no es privativa de los mismos, sino que entra en coalición con lo que acontece en un contexto *macro* y también con los compromisos y renovaciones precisos a un nivel *micro* (aula).

2.1. El centro escolar como organización: una aproximación a sus dimensiones, dinámicas y procesos.

Abordar los centros escolares en cuanto que organizaciones, conlleva entrar a considerar no solo su dimensión más estructural común a todos ellos, referida a los mecanismos que han sido establecidos legalmente para gestionar los trámites burocráticos, tomar decisiones, canalizar información, articular las distintas unidades organizativas que lo componen, distribuir tareas y roles o, sobre la propia estructura física y las instalaciones y equipamientos de los centros. A través de su estructura es posible conocer *cómo se organizan* los centros, pero si lo que pretendemos es saber *cómo funciona* la realidad diaria de una escuela, es preciso expandir la mirada más allá de la arena normativa o formal (González, 2006_b).

Los patrones de relación y sus repercusiones; las dinámicas de gestión, liderazgo y coordinación, planificación y mejora; los valores, creencias y

supuestos más o menos tácitos o implícitos que se van construyendo y asentando, o los lazos establecidos con otros agentes comunitarios y del entorno, son todos ellos aspectos imprescindibles para determinar cómo se construye internamente cada una de las organizaciones escolares. Así pues, están constituidas por diversas dimensiones entrelazadas –estructural, procesual, relacional, cultural y de entorno- que en conjunto contribuyen al desarrollo del currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje y no pueden quedar al margen de los mismos. Una panorámica se muestra en el gráfico que sigue (Figura 6).

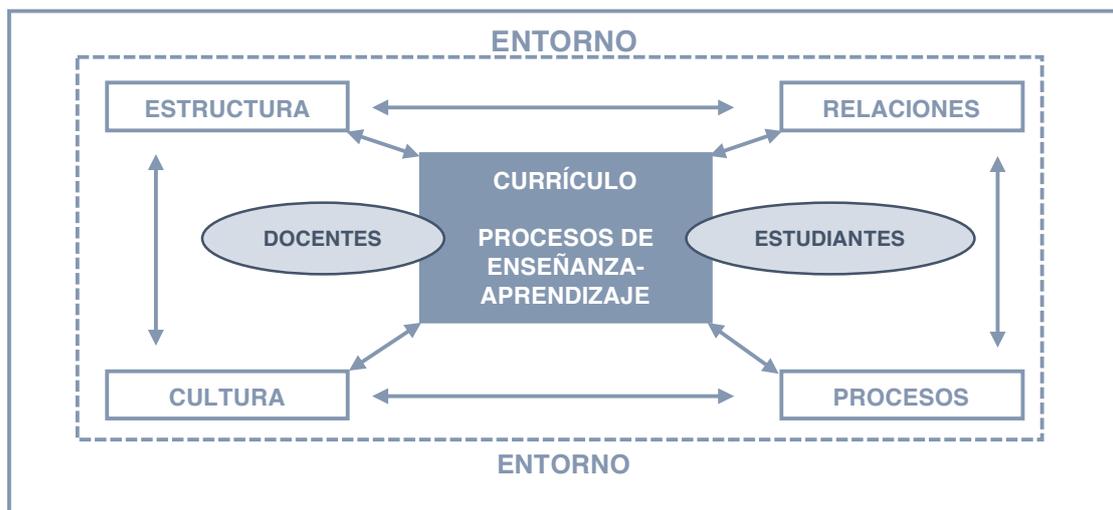


Figura 6.

Dimensiones constitutivas de la organización escolar. Fuente. Adaptado de González (2006^b, p. 26).

Atendiendo a las cinco dimensiones que se recogen en el esquema, referidas en particular a los Institutos de Educación Secundaria (IES) donde se concentran las medidas de prevención, intervención y compensación frente al riesgo escolar, podemos establecer algunas consideraciones atendiendo esencialmente a las orientaciones de la autora aquí de referencia. En concreto, sobre ciertos aspectos estructurales, las relaciones y el clima escolar, o sobre la capacidad de liderazgo de los equipos directivos y otros agentes de la comunidad educativa.

2.1.1. Aspectos estructurales de la organización escolar.

En la configuración estructural de los centros escolares, se ha sido destacando desde el ámbito teórico y de investigación la relevancia de determinados aspectos de especial incidencia a la hora de mediar como factores de riesgo o protección. Se describen de forma sintética a continuación (Tabla 7).

Tabla 7

Factores de riesgo y de protección derivados de la dimensión estructural de la organización.
Fuente: Elaboración propia a partir de González, 2006^b, 2015.

ASPECTOS	FACTORES DE RIESGO	FACTORES DE PROTECCIÓN
Tamaño de los centros	El carácter burocrático e impersonal de los Institutos de gran tamaño, genera un ambiente y un clima de relación distante entre docentes y estudiantes, y todavía mayor entre éstos últimos y el resto de profesionales del centro.	Centros más reducidos para favorecer una mejor coordinación, un ambiente de aprendizaje más personal, cercano y significativo y un ambiente de aprendizaje más personal (<i>escuelas dentro de la escuela</i> , organización por equipos...)
Estructura espacio-temporal	Frente a la rigidez de tiempos y espacios como tónica habitual, es preciso atender a: <ul style="list-style-type: none"> - La planificación, distribución y uso de los espacios del Instituto, como proporcionar las Instalaciones adecuadas a los programas especiales o reservar espacios para la participación de las familias. - La reorganización de los tiempos disponibles: tiempos superiores a una hora para poder profundizar en los aprendizajes y desarrollar ciertas actividades o metodologías (EJ: aprendizajes por proyectos) dentro y fuera del centro; modificar los horarios con carácter trimestral según la evolución de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes o establecer horarios de obligado cumplimiento para la colaboración y coordinación docentes) 	
Formas de agrupamientos de estudiantes	Diferenciación en función de un currículo diferenciado, asignación del alumnado vulnerables a programas especiales...	Agrupamientos heterogéneos, más reducidos que permitan la atención individualiza en el aula
Estructuras para la colaboración y coordinación curricular	Departamentalización en los Institutos que influye en el desarrollo del currículo y de la enseñanza y en las relaciones entre profesores y estudiantes (mismo profesor para varios grupos de estudiantes con cambios constantes, orientación a la materia y no al alumno, dificultades para una atención personal...)	Estructuras semi-departamentalizadas organizadas por equipos docentes que favorezcan un currículo más integrado y que hagan que los docentes colaboren profesionalmente en el desarrollo de su trabajo en el centro
Instalaciones y recursos	Falta de medios y recursos, aulas e instalaciones poco acogedores, sin la limpieza adecuada y descuidadas.	Prestar atención a los recursos e instalaciones mínimas necesarias y a su mantenimiento adecuado.

2.1.2. Relaciones y clima escolar.

El vínculo existente entre las “relaciones y climas” y sus repercusiones en la calidad de vida escolar ha sido puesto en relieve por un amplio elenco de autores (Arguedas, 2011; Day et al. 2013; González, 2015; Maclaughlin & Talbert, 2010; Harris, 2008; Pareja y Pedrosa, 2009; Ream & Rumberger, 2008; Salvà Mut et al, 2014). Los centros escolares, argumenta González (2006_a, p. 8) no pueden ser pensados sino como *una estructura en la que todos los alumnos han de recibir una enseñanza valiosa en un ambiente escolar positivo con buenas relaciones con adultos*. Tanto estudiantes como docentes aprenden *con y de* los demás (González, 2015, p. 169), y el clima que se da en el aula no es sino *causa y consecuencia del clima en el centro* (Hernández-Castila, Murillo y Martínez-Garrido, 2014_a, p. 108). Entre analistas del tema como los mencionados, existe un acuerdo generalizado a la hora de afirmar que dependiendo de cómo sea el tejido relacional social y académico se construirán *atmósferas hospitalarias* (González, 2015, p. 169) de acogida, respeto, confianza, apoyo y seguridad, proclives a la implicación y aprendizaje o un clima de rechazo y desconfianza que va generando situaciones de exclusión. Señala Conner (2016) que cuanto más profundas y de más calidad sean las relaciones, mayor será el vínculo emocional, y el sentido de pertenencia generado. Por tanto, es éste un aspecto al que conviene prestar atención suficiente puesto que es uno de los puntos fuerte del enganche escolar (Pareja y Pedrosa, 2009).

Para Susinos et al. (2014), refiriéndose en particular al alumnado, la buena sintonía con otros compañeros y profesores se constata en muchos casos como *la red última que devuelve a los estudiantes al juego de lo escolar* (2014, p. 68). En sentido contrario, un clima inseguro, inestable, amenazante y de rechazo, sería uno de los factores potenciales para la generación de procesos de absentismo, el desenganche y la alienación de los estudiantes (Conner, 2016; Jang, Joo & Reeve, 2016; Munnell, Galletta, Colditz & LeBaron, 2013; Susinos et al, 2014; Van Maele & Van Houtte, 2013).

Van Houtte & Van Maele (2012), matizan que éste último está habitualmente más presente entre el alumnado de los itinerarios formativos que en el de los académicos. En las vías profesionales, con un número de docenes

más reducido que pasa mayor tiempo con el alumnado, se dan mejores condiciones para generar un clima de aula de mayor confianza que permita profundizar y construir vínculos más estrechos y de mayor calidad. Sin embargo, éste se debilita y es difícil de lograr porque en el centro y entre el conjunto del profesorado, suele predominar el recelo y la confianza hacia los mismos. Un hecho que vendría a poner de nuevo sobre el tapete la concepción de las vías profesionales como una educación devaluada a la que asisten los menos capaces. Y, de forma más patente si tenemos en cuenta lo relatado, constituido por la injusticia existente especialmente sobre programas y medidas especiales y sus estudiantes que a menudo, como afirma Riele (2007) son empujados hacia los márgenes: *las escuelas y los maestros pueden ser intermediarios o agentes directos en colocar a los estudiantes en los márgenes de la escuela y activar o permitir el riesgo de algunos jóvenes* (p. 53).

La existencia de un buen clima y unas buenas relaciones en el conjunto del centro, se concibe además no solo un factor de protección en sí mismo frente al riesgo escolar y los procesos de absentismo, fracaso, desenganche y abandono, sino que también contribuye a desencadenar otros factores de prevención y, asimismo, es dependiente de otros tantos que se retroalimentan mutuamente con repercusiones directas sobre el aula. Por ejemplo, Day et. al (2013) y Ritacco y Amores (2011) argumentan que las relaciones académicas y personales entre los docentes, constituyen una plataforma única de intercambio, reflexión y conocimiento sobre la que dotar al currículo de una perspectiva integradora acorde a las necesidades de la totalidad del alumnado. Así mismo, contribuyen a salir de la enseñanza tradicional y lanzarse a nuevas metodologías menos individualizadas y más centradas en la participación activa y el trabajo conjunto (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos...) lo que fomenta a su vez a generar nuevas redes de relación entre compañeros, al aumento del capital social y al cultivo de un sentido de comunidad entre ellos (Ream y Rumberger, 2008, González, 2015). Además, *sirven de contraste de opiniones en un clima que respeto y confianza que revierte en el clima de clase y las relaciones con el alumnado* (Luzon et al. 2009, p. 228).

Cuando los estudiantes perciben que por parte del conjunto de profesores y profesoras son escuchados, comprendidos, respetados y apoyados tanto

académica como social y personalmente, se genera un clima positivo y de acogida que incide en una mayor auto-confianza y sentimiento de competencia (González, 2017). Así mismo la implicación del alumnado en las dinámicas del centro y en los canales de participación a través de sistemas reales de democracia deliberativa en la que se les da voz, iniciativa, responsabilización y liderazgo, es otro aspecto clave que incide positivamente en su sentido de pertenencia e inclusión con el centro escolar (Susinos et al, 2014).

Otros aspectos que inciden positivamente en un ambiente escolar positivo seguro, personalizado y académicamente retador están relacionados con: a) la ausencia de un clima violento o de acoso; b) planificar actividades de recibimiento y bienvenida de nuevos docentes, estudiantes y familias; c) dinámicas de trabajo docente colaborativas, coordinadas, dialogadas y articuladas sobre concepciones y objetivos comunes del currículo, la enseñanza, el sentido de responsabilidad compartido sobre las altas expectativas de todos los estudiantes y la renovación pedagógica (Manzanares et al. 2013; Escudero et. al, 2013; González, 2015, 2017); d) mecanismos de comunicación sistemáticos y eficaces; e) la coherencia del currículo en el centro; f) tener establecidas reglas claras, comprensibles y accesibles para estudiantes, docentes y familias sobre la convivencia y el absentismo evitando el carácter punitivo de éstas últimas. Plantearlas con un carácter más educativo y significativo para los estudiantes (recompensas, incentivos y reconocimientos) son un modo de mantener el apego hacia el centro escolar en vez de poner el foco en las dificultades y fomentar el rechazo, el absentismo y el desenganche de la escuela (González, 2006_a, 2014). En definitiva, aspectos como los mencionados son un caldo de cultivo *que permite abrir una puerta hacia un centro escolar cuyas relaciones se asientan en el respeto, la justicia, la responsabilidad y la confianza* (González, 2014_a, p. 20).

2.1.3. Liderazgo y gestión.

Las organizaciones escolares en la actualidad en un escenario en el que han de hacer frente a problemáticas tan complejas como las que plantea la sociedad de nuestros días a las escuelas, un elemento primordial que no

podemos pasar por alto es sin duda su capacidad de gestión y liderazgo, especialmente en aquellos centros en condiciones y circunstancias más difíciles y de mayor problemática (González, 2014_b). Si la gestión va orientada a la correcta disposición de los elementos del sistema para que funcionen adecuadamente, la complementariedad del liderazgo para dinamizar el centro escolar a través de metas y compromisos compartidos para la mejora y el crecimiento continuos es esencial (Batanaz, 2008). Entendemos aquí el liderazgo siguiendo a Bolívar, López y Murillo (2013, p. 22) en relación a dos funciones esenciales: *promover la dirección* (marcar una meta común) y *ejercer influencia* en otros para desarrollar comprensiones compartidas en relación a las metas a lograr.

Cuando los directores y directores concentran su actuación en la gestión (tareas burocráticas y administrativas) dejando de lado funciones de liderazgo, generan mayor desconfianza y transmiten el sentido de cierta despreocupación por el centro escolar que afecta en mayor medida a los estudiantes en situación de riesgo (Hernández-Castilla et al. 2013). El liderazgo es así una cuestión central que preocupa en los sistemas educativos en la actualidad, en particular, en relación a las tres dimensiones centrales en las que está poniendo el foco la investigación sobre el tema: *el liderazgo pedagógico o para el aprendizaje, el liderazgo distribuido, y el liderazgo para la justicia social* (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 15).

El *liderazgo pedagógico* (Bolívar, 2010, p. 82) o aquel centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, comprometido y responsable con una educación inclusiva, tiene una influencia directa en lo que acontece en los centros escolares a la hora de generar las condiciones que permitan trabajar de forma conjunta y decidida desde la diversidad y la equidad, y una incidencia indirecta a nivel de aula mejorando los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes (Cutanda y González, 2017). Unos efectos que son mayores en contextos desfavorecidos o escuelas de bajo rendimiento (Bolívar, 2012_b).

Asimismo, teóricos e investigadores bien conocidos en el tema vienen poniendo de relieve que un director o directora que lo es exclusivamente desde la autoridad del cargo que ostenta, no estaría allanado el camino para que otros

docentes y profesionales puedan liderar procesos de mejora de forma sostenida e implicarse en dinámicas de formación y renovación pedagógica. Y pueden sentirse, además, poco respaldados y carentes de directrices. Un asunto clave para desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones justas, inclusivas y equitativas, pues como afirman Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010, p. 175), éstas *no dependen de quien ocupa un rol formal, sino que han de ser abordados por la comunidad educativa en su conjunto*, orientados por ideas e ideales fomentados y sostenidos entre todos. *El liderazgo distribuido* (González, 2014_b, p. 87) es esencial para que sea toda la comunidad escolar la que tome parte activa en las decisiones organizativas, educativas, curriculares y de enseñanza para el logro de unas metas y valores comunes adoptados como ejes vertebradores del funcionamiento del centro y materializados en actuaciones concretas. Asimismo, también se ha documentado que los Departamentos de Coordinación Didáctica y los Departamentos de Orientación pueden jugar un papel destacado a la hora de pilotar tales procesos de liderazgo distribuido (Cutanda y González, 2015, Domingo, 2010; Lobato, 2013) contribuyendo a la mejora de comunidades de aprendizaje comprometidas.

De forma más amplia, podríamos hablar de la importancia de un *liderazgo para la justicia social* caracterizado porque tiene un propósito moral, respeta la diversidad tratando de configurar una comunidad democrática, está orientado a la transformación de situaciones de riesgo y vulnerabilidad y pone el centro de atención en la equidad de lo pedagógico y de los aprendizajes de los estudiantes. (González, 2014_b, p. 87). No es posible aquí ni siquiera aproximarnos a un tema, el del liderazgo para la justicia social en organizaciones escolares, que de forma reciente está adquiriendo una importancia e interés crucial para hacer frente a la exclusión, la injusticia y la inequidad escolar (véase la Red RILME²⁵ -Red de Investigación Sobre Liderazgo y Mejora en Educación- que viene desarrollado una línea de trabajo destinada al tema con notables aportaciones sobre el mismo). Pero sí es preciso tener en cuenta el papel de los equipos directivos a la hora de facilitar aquellas decisiones y procesos que permitan al conjunto de la comunidad escolar pivotar hacia la inclusión. Y, especialmente, en qué medida

²⁵ www.rilme.org

posibilitarán o no, la integración plena en el conjunto del centro de programas extraordinarios, en nuestro caso, las Aulas Ocupacionales, o que, en sentido contrario, por acción o por atonía y omisión, vayan perpetuando su marginación.

2.2. El profesorado: percepciones, formación e implicación con estudiantes vulnerables.

La influencia decisiva del profesorado en la capacidad organizativa e institucional de los centros escolares para ofrecer una educación de calidad a todos sus estudiantes, tiene un reconocimiento sin paliativos en los ámbitos académico y político: *quizás no exista ninguna otra expresión en el campo de la educación que sea más popular y dominante como la que se corresponde con la idea de que la calidad docente es la clave de las buenas escuelas* (Lieberman, en Day y Gu, 2015, p. 13).

La cuestión docente ha sido y es uno de los ámbitos educativos más estudiados a escala internacional, tanto por su importancia, como por su problematicidad y su necesidad actual de constante re-profesionalización (Bolívar, 2009; Bolívar y Bolívar, 2011; Bolívar, Domingo y Pérez 2015). Si los centros escolares se enfrentan hoy a grandes retos sociales, los desafíos para el profesorado, como es presumible, no son de índole menor: merma de reconocimiento social; falta de preparación, inestabilidad y gran movilidad por el exceso de contratación temporal o parcial; excesiva burocratización con falta de tiempos y espacios para la planificación, reflexión, colaboración y atención las familias; ratios elevadas que dificultan el aprendizaje autónomo e individualizado; estudiantes cada vez más diversos y heterogéneos, escasos salarios ... (OIE/UNESCO, 2015; TALIS, 2014).

La situación descrita, es sin duda más acuciada en el caso de docentes destinados a centros localizados en enclaves marginales y a programas dirigidos al alumnado más vulnerable. En ellos, el profesorado ha de desempeñar un rol más *amplio y desafiante* (Comisión Europea/EACEA/Euridyce, 2015, p.13), y no resulta infrecuente que incluso abandonen la profesión de forma temporal o permanente, especialmente los que cuentan con menor experiencia y formación

(Consejo Europeo, 2014, Esteve, 2010). Pero paradójicamente, frente a la necesidad de asignar a los docentes más formados y experimentados a tales contextos, lo que suele ocurrir es lo contrario.

La experiencia docente es una de las características que ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza en centros con más dificultades, sin embargo, en la mayoría de los países, los profesionales con más años en el sector se encuentran en los centros que presentan menos proporción de estudiantes con distinta lengua materna, necesidades educativas especiales o familias con desventajas socioeconómicas (TALIS, 2013, p. 65).

Tales circunstancias, complejizan su labor no solo en cuestiones curriculares y metodológicas que necesitan de la capacitación necesaria para implementar dinámicas de renovación pedagógica (Budginaitė Siarova, Sternadel, Mackonytė y Spurga, 2016), sino igualmente, en aspectos de otra índole más relacionados con ciertas sensibilidades que adquieren en el caso de estos docentes, especial significación. Nos estamos refiriendo a aquellos de carácter cultural, valorativo y de clima y relaciones. De un lado, en lo que respecta al alumnado (cómo los ven y los perciben; cuáles son sus expectativas; hasta dónde piensan que es preciso apoyarlos e implicarse con ellos; su capacidad para generar vínculos positivos y buenos ambientes; cómo gestionan el aula y responden ante comportamientos disruptivos, la apatía o la desgana...). Y de otro, respecto de sí mismos (sus circunstancias personales, sensibilidad y conciencia social; su grado de integración en el conjunto del centro; el modo en que son vistos por sus colegas, si se sienten apreciados o considerados como profesores de “segunda”; las relaciones, apoyos y colaboración con el resto del profesorado, del Departamento de Orientación y de los equipos directivos; su capacidad de implicación y relación con las familias; cómo se enfrentan a condiciones laborales difíciles y en muchos casos, en emplazamientos externos a los centros...).

Son ingredientes todos ellos que, como documenta la investigación (Cullen, 2012; Crosswell & Elliot, 2004) están relacionados con la formación y tienen una incidencia directa en su mayor o menor vinculación o enganche - *Teacher Engagement*-, a los que por tanto hay que prestar una atención suficiente. En particular, señalan Escudero y sus colaboradores (2013) la

importancia de reducir el distanciamiento entre la cultura del profesorado y la propia de los estudiantes más vulnerables que cursan distintos programas especiales para evitar su marginación, y la del alumnado y profesorado destinados a los mismos. Entre otros, por la consecuente merma en su salud y bienestar psicológico que tal aislamiento puede ir generando (OCDE, 2011, 2013_a).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, las referencias al profesorado se llevarán a cabo circunscribiendo la cuestión a dos temas claves como lo son la formación continuada ofrecida y participada por los docentes, y su implicación o enganche.

2.2.1. Formación continuada del profesorado para atender a la vulnerabilidad escolar.

El desarrollo profesional del profesorado está considerado en Europa una *de las áreas políticas que necesita más desarrollo* (Eurydice/CRELL, 2015, p. 14). Se señalan al respecto carencias relacionadas con las dificultades para la participación por la falta de tiempos o incentivos; la ineficacia y la poca innovación de sus modelos que no se ajustan a las necesidades docentes; el escaso interés del profesorado ante una oferta escasa y poco atractiva; falta de sistemas de seguimiento y evaluación de mejora... Si bien, uno de los aspectos más sobresalientes es la escasez o ausencia de atención a la hora de proporcionar las habilidades necesarias para responder a las necesidades particulares de estudiantes cada vez más diversos y heterogéneos (Budginaitè, et al., 2016 Caena, 2011, 2013). Estos resultados son coincidentes con los hallados en otros contextos por Seal (2009) o Hanson-Peterson (2013), que ponen de manifiesto que aún en programas que atienden a esta última la cuestión, la formación se centró más en la sensibilización y comprensión de problemáticas que generan el desenganche de los estudiantes, que en la dimensión práctica para hacerles frente. Aunque este es un primer paso, añaden Gregory, Allen Mikami, Hafen & Piante (2014), que la puesta en marcha de procesos y actuaciones para atender a las necesidades de todos los estudiantes y prevenir y revertir situaciones de riesgo, requiere tanto de estrategias múltiples como

poner la atención al cambio de actitud de los docentes frente a sus necesidades de formación en tal sentido.

Si centramos la cuestión en el contexto español, el panorama dista poco de lo presentado. Estudios realizados en programas destinados a estudiantes en situación de vulnerabilidad en distintos puntos de nuestra geografía, son coincidentes a la hora de señalar las carencias de sus docentes en materia de desarrollo profesional (Araméndi et al., 2011; Amores y Ritacco, 2017; Escudero et al, 2009; Luzón et al., 2014; Rodríguez-Rabadán y Candela, 2016; Tarabini et. al, 2015). Asimismo, son reveladoras las aportaciones de la investigación sobre formación continuada del profesorado al que queda vinculada la Ayuda con la que se financia esta Tesis. A raíz de sus hallazgos, Escudero y sus colaboradores (2017) evidencian que la atención a la diversidad no es un aspecto prioritario de la formación, ni por el interés del profesorado a la hora de participar en la misma, ni por su oferta. Y es destacable que, cuando se ha llevado a cabo algún tipo de actividad formativa al respecto, la incidencia declarada por los docentes tanto en sus aprendizajes (Escudero, Cutanda y Trillo, 2017) como en las posibles repercusiones en los propios estudiantes (González y Cutanda, 2017, Cutanda y González, 2017), es bastante escasa o indeterminada.

En el caso de la Región de Murcia, la Consejería de Educación en un informe de 2007 ponía el punto de mira en deficiencias formativas relacionadas con la gestión de grupos y aula, orientación y tutoría, planificación y evaluación de programas, intervención con las familias, coordinación y colaboración. Aspectos todos ellos, que como se viene comentando son especialmente importantes para responder a las necesidades de los colectivos más vulnerables. Se apuntaba además que tales carencias podían ser atribuidas de forma similar tanto al profesorado (especializado en ESO, en Formación Profesional o en Educación Compensatoria) como a jefes de estudios y de Departamentos de Coordinación Didáctica y a los propios profesionales adscritos a los Departamento de Orientación (Zaragoza, coord. 2007).

Estudios realizados posteriormente en diversos programas extraordinarios, vendrían a corroborar la situación (Arnáiz; 2009; Rodríguez,

2012; Escudero et. al.,2009; González et. al., 2015; o González y Moreno-Yus, 2013). Según las aportaciones del profesorado participante en tales investigaciones, a la escasa participación y valoración de la formación recibida en su caso, hay que añadir que, en concreto en esta Comunidad Autónoma, los docentes de estos programas habían carecido en general de preparación específica antes y durante su vinculación a los mismos. Un hecho de particular relevancia al declarar al mismo tiempo que se consideraban *perdidos* (González y Moreno-Yus, 2013) e incluso que conocían muy poco o nada del programa al que estaban destinados aún en su mismo centro: *Aquí la mitad del perfil del profesor es que no sabe, es lo más grave, porque yo no lo conocía el programa ni el tipo de alumnos que había (...) el que no lo conoce, se lleva un sopetón* (profesora de un PCPI, en Cutanda, 2012).

En definitiva, las oportunidades para el desarrollo profesional del profesorado son escasas y la implicación de los docentes en dinámicas de formación está debilitada, tanto por motivaciones personales como por numerosas presiones (Barbero, Pérez y Pérez-García, 2018; Cutanda y González, 2017; Darling-Hammond, 2000; Escudero, 2011; Hanson-Peterson, 2013; Martínez y Rodríguez, 2017; Escudero, 2017; Moreno, 2006; Novoa, 2010). A este respecto, no son pocos los autores que achacan parte de la situación al discurso neoliberal. Las políticas condicionadas por el mismo en materia de desarrollo profesional no han dado respuesta a las necesidades de formación ni tampoco han logrado retener a docentes cualificados en vías de segunda oportunidad (Anderson y Herr; 2015; Escudero, González y Rodríguez, 2013). En la Región de Murcia, en particular, el modelo de desarrollo profesional según argumentan Guarro et al (2017) afianza *una lógica de corte gerencial sin sustancia* (p. 37) y un patrón hegemónico que se correspondería con una *profesionalidad más centrada en qué hacer y cómo y, no tanto, a una que al mismo tiempo integre referentes teóricos explícitos (no solo retóricos) y decisiones prácticas (contenidos seleccionados) acordes con imperativos de justicia, equidad e inclusión* (p. 35). Una panorámica que debilita la distribución justa del desarrollo profesional llegando a poner en cuestión la salvaguarda del bien común de la educación (Escudero et al, 2013, p. 223).

La otra cara de la moneda, permite aportar orientaciones sobre algunos patrones que han demostrado lograr mejoras en la formación y el compromiso de los docentes. Con todas las cautelas debidas en un ámbito en el que no funcionan las “recetas”, podríamos decir que el camino a trazar iría hacia un marco competencial diverso y renovado de trabajo colegiado y pensado para todos los docentes, y no solo para aquellos vinculados a programas especiales (González y Cutanda, 2015).

En este sentido se apunta de un lado, a aquellas actividades de formación ligadas a proyectos de innovación y mejora desplegadas en y desde los centros y ligadas al quehacer y las necesidades reales de los docentes que permitan reflexionar y construir conocimiento sobre la práctica y trasladarlo a la acción (Escudero et. al, 2013; Martín-Romera y García-Martínez, 2018). Y de otro, a la necesidad de hacer de la formación una prioridad institucional en el centro contando con el apoyo del liderazgo pedagógico de sus directores: construir capital profesional (Bolívar, 2010; Day, 2017; Escudero, 2012; González, 2014_b, 2015; González, Domingo y Cutanda, 2016; Martín-Romera y García-Martínez; 2018, Robinson, Hohepa & Lloyd, 2007; Tymperley, 2008). Esto es, una formación *pensada, asumida y comprometida por todos* (Escudero et al, 2013, p. 225) como una aspiración compartida para hacer frente a la vulnerabilidad y la exclusión.

2.2.2. Implicación y compromiso del profesorado: *Teacher Engagement*.

El otro de los grandes temas a destacar en cuanto al profesorado, es lo que se conoce *Teacher Engagement* o *Work Engagement*. Esto es, la necesidad de que el profesorado esté implicado o comprometido con su labor. Como declara Williams, *a no ser que los profesores se enganchen con su enseñanza y sientan que son eficaces, es poco probable que los estudiantes progresen en el aprendizaje* (en Guthrie, Dreher & Baker, 2000, p. 125). Desde estos planteamientos, el compromiso del profesor o profesora, es un prerrequisito para prevenir situaciones de riesgo o lograr re-enganchar a los estudiantes.

En sentido contrario, sostienen Griangresco, Broer & Edelman, (2001), que el desenganche del profesorado conduce a una enseñanza de baja calidad y a situaciones de inequidad. Problemáticas como el aislamiento y la estigmatización, la pérdida del control personal, problemas de transición entre niveles educativos o dificultades para establecer relaciones con el grupo de iguales son, para los autores, algunas de las repercusiones atribuidas al desenganche de los docentes (Crosswell, 2006; Esteve, 2010; Moreno, 2006; Moriana y Herruzo, 2004). Sin embargo, las alusiones a la falta de actitud y desmotivación del profesorado han sido frecuentes en nuestro contexto señalando las dificultades para poner en práctica renovaciones y cambios (Amores y Ritacco, 2017; Araméndi et al, 2011; Barbero et al.,2018; Fernández, 2011; Rodríguez-Rabadán y Candela; 2015)

En el ámbito educativo, y desde el influjo de la Psicología, esta falta de implicación ha sido estudiada bajo lo que se conoce como *el síndrome del profesor quemado o burnout* (Moriana y Herruzo, 2004, p. 508), con gran aceptación en el contexto internacional (Covell et al., 2009 y Hanaake, Bakker & Schaufeli, 2006; Piatarenen, Pyhältö, Soini & Salmela-Aro, 2013). En nuestro país, comenzó a ser desarrollado por autores como Salanova, Schaufeli, Llorens y Peiro (2000) definiéndolo como:

Un constructo motivacional positivo relacionado con el trabajo que está caracterizado por el vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y temporal, el enganche se refiere a un estado cognitivo-afectivo más persistente en el tiempo, que no está focalizado sobre un objeto o una conducta específica (p. 119-129)

Una visión bastante distinta es la defendida por Guthrie et. al. (2000) y Crosswell y Elliot (2004), que califican la anterior de simplista y reducida. Para éstos últimos, el compromiso del profesorado, al que se refieren como la “pasión por enseñar”, no solo está ligado a condicionantes externos sino también a otras dimensiones más subjetivas ligadas a su vocación con la enseñanza (emocional) y su conocimiento, capacidad y desarrollo profesional (cognitiva). Consideran que un docente comprometido es aquel: sensible hacia las diferencias culturales; responsable a la hora de asumir e inculcar a sus estudiantes valores

democráticos; que se esfuerza porque estén implicados en su aprendizaje y tengan una alta autoestima; apoya y colabora con otros docentes; se siente identificado con el centro, y promueve cambios significativos. En suma, un profesor o profesora para el que docencia en mayúsculas tiene significado. Referencias similares en nuestro contexto las encontramos en expresiones como la *pasión que mueve a actuar* (Bolívar, 2009, p. 15) en relación a la dimensión emocional de la profesionalidad docente.

Para lograr implicar al profesorado, hay autores que enfatizan la necesidad de implementar mejoras relacionadas con el reconocimiento social, el prestigio o las condiciones laborales (López, 2014). Otros autores como Schmalz (2012), ponen el punto de mira en la dimensión cultural de la organización escolar, en tanto que lograr la implicación del profesorado no será posible sin una cultura de apoyo y colaboración. Y, otro de los elementos imprescindibles es la propia formación del profesorado. Diversos autores afirman que ésta, es en sí misma un factor de protección frente a su desenganche (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005, Høigaard, Giske & Sundslø, 2012; Meister, 2010, Velázquez de Medrano y Valliant, 2010). En particular, señala Schmalz (2012) que en la medida en que una buena formación (en los términos antes mencionados) contribuye a generar mejores relaciones de confianza, será mayor el capital humano que es clave de la dimensión emocional de los docentes. Y con carácter transversal a todas ellas, se viene demostrando la importancia de la dirección escolar en la mejora de ese compromiso con actuaciones como facilitar espacios para la colaboración o llevar a cabo actividades y prácticas de apoyo pedagógico (Horn y Murillo, 2016).

En suma, formación e implicación son imprescindibles y han de ser garantizados desde la perspectiva del derecho a la educación que a todo alumno y alumna corresponde:

Cada uno de ellos tiene derecho no solo de conectar con oportunidades educativas, sino también de que les enseñen profesores que, además de estar versados en pedagogía, sean constantes y perseverantes en su compromiso de animarles a aprender y rendir, sea cual sea la motivación propia que cada alumno tenga y los conocimientos o habilidades que posea y que ellos mismos demuestren una pasión por su propio aprendizaje (Day & Gu, 2015, p. 16).

2.3. Relaciones de los centros con el entorno y las familias.

El horizonte de relaciones, vínculos e implicación entre los centros y las familias, sus contextos locales y comunitarios y otros agentes e instituciones sociales, es la quinta y última de las dimensiones a contemplar, y otra de las cuestiones egregias de la organización escolar. Desde una perspectiva ecológica como la que venimos manteniendo, los centros escolares han de ser *vistos como unidades organizativas abiertas a su medio* (Escudero et. al. 2013, p. 109). Siguiendo a González (2006_b) podemos decir que no son solo organizaciones complejas en lo social, lo organizativo y lo educativo, sino que forman parte de una trama mayor relacionada con el entorno mediato (o contexto más ampliado al que ya hemos hecho alusión) e inmediato o más cercano al que aquí nos referimos en particular.

Para afrontar y revertir las situaciones de riesgo escolar, los centros no pueden cerrarse a su entorno ni permanecer ajenos a lo que en él acontece. En primer lugar, porque las circunstancias familiares y contextuales más próximas son factores de riesgo que es preciso conocer y saber interpretar- condiciones socio-económicas, estructura familiar, clima de severidad o negligencia, problemas de alcoholismo, violencia o delincuencia...- (Escudero, 2005). Y, en segundo lugar, porque dar una respuesta coherente a estas problemáticas ha de ser una responsabilidad compartida, bidireccional y retroalimentada y, desde luego, también socialmente construida.

Carece de sentido intentar formar a todas las personas haciéndose cargo, desde los centros, de todas las responsabilidades formativas posibles (curriculares, en valores, sociales e institucionales) y sin que otros agentes se involucren activamente en la toma de decisiones y en la gestión de las mismas (Rué, 2008, p. 28).

La colaboración y la cooperación evita el desbordamiento ante el que unos y otros se pueden encontrar y conlleva beneficios constatados para todos ellos (Escudero et. al, 2013).

Este ha sido un tema sobre el que se ha teorizado ampliamente, y de interés considerable también en el ámbito político. Una muestra reciente la encontramos en el trabajo publicado tras abordar el tema en el XXIII Encuentro de Consejos Escolares de las Autonomías y del Estado (2015) que trata la cuestión y aporta diversas experiencias y buenas prácticas al respecto. En particular, se destaca el modelo de Epstein (p. 12) en el campo de lo se denomina implicación parental o *Parent Engagement* (p. 6) por su gran influencia académica y política. Desde el mismo, se considera que centro escolar, familia y comunidad son tres esferas superpuestas. Cuanto mayor sea el vínculo e interacción entre ellas, más coherente será el mensaje que transmiten a los estudiantes sobre su educación y aumentará en correspondencia su valor e interés por sus aprendizajes. Y, asimismo, serán también mayores las posibilidades de crear comunidades educativas de aprendizaje.

Desde el ámbito teórico y de investigación, se han señalado distintos aspectos que no se pueden obviar a la hora de llevar a cabo programas de actuación para revertir el riesgo escolar que involucran de forma conjunta a centros escolares, familias y entorno.

En primer lugar, se destaca la importancia de la prevención y de llevar a cabo estrategias proactivas frente al aislamiento y la falta de implicación de las familias. En esta línea, la propuesta recogida en el trabajo de Martín, Alemán, Marchena y Santana (2015), plantea cómo desde la actuación conjunta de los centros escolares con la intervención del profesorado y la colaboración de otros agentes del entorno, es posible promover distintas estrategias orientadas a la fomentar la competencia parental. En concreto para revertir y prevenir situaciones de riesgo provocadas por la ausencia de normas y límites claros y consensuados, falta de estimulación hacia el estudio, vinculación afectiva débil o muy mermada, escaso interés y comunicación interpersonal y la poca o ninguna participación de estos jóvenes en toma de decisiones familiares. Por su parte, González y San Fabián (2018), documentan el potencial de unas relaciones cercanas, fuertes y estables con la comunidad como una fuente real de aprendizaje tanto en entornos físicos (a través de actividades y prácticas relacionadas con problemas y situaciones de su barrio y comunidad, cercanos a ellos y con las que se sienten identificados) como virtuales (en los que es posible

interaccionar con otros profesores y profesionales sobre temas reales y que les suscitan interés).

En segundo lugar, se considera que cualquier iniciativa que pretenda tener posibilidades de éxito no puede obviar aquellos factores que potencian la ausencia y el desenganche de las familias con la escuela. En términos generales éste es un asunto complejo, y las estrategias orientadas a posibilitar la asistencia de los padres y madres de estos estudiantes, y todavía más si lo que se pretende es generar lazos estrechos e implicarlos en la vida de los centros, presenta una panorámica de considerables dificultades que nos sitúa en latitudes más negras que grises. Se hablaba por ejemplo en apartados anteriores de determinadas condiciones estructurales como falta de espacios y tiempos, y de la escasa representación en los órganos de participación de los centros. A los que se podrían añadir otros muchos como la injerencia que para algunos docentes supone la participación familiar. Junto a ello, otro de los principales escollos argumentados está relacionado con la confrontación cultural existente con muchas de estas familias. En particular Montes, apunta a *la falta de correspondencia entre los códigos familiares y los de la institución* (2016, p. 14). Por su parte, Hernández-Castilla et al. (2013), ponen el acento en que la información que reciben y perciben las familias por parte de los centros es muy poca y su comprensión limitada. Y todavía más, si nos referimos a canales o medios de información digitales (Cutanda, 2013). Aspectos todos ellos a los que convendría prestar seria atención si compartimos el planteamiento de autores como Escudero et al (2013) y González y San Fabián (2018), de que la participación e implicación en los centros escolares de las familias y otras personas relevantes en la vida de estos alumnos y alumnas difícilmente se podrá llevar a cabo sin una política de centro que facilite el acercamiento de posturas y genere un buen clima que permita limar tensiones para llevar a cabo actuaciones desde un planteamiento coordinado y en estrecha colaboración.

En tercer lugar, otro de los aspectos destacados, se ha centrado en la colaboración y coordinación entre el centro escolar y otras instituciones y agentes del entorno -Servicios Sociales, Inspección Educativa, agentes judiciales...- (Rué, 2008; Vega y Aramendi, 2012). Desde hace ya algunos años se han puesto en marcha diversas iniciativas al respecto que han venido

demostrado los buenos resultados: *modelo de servicios sociales integrados; enfoques comunitarios, proyectos educativos locales...* (Escudero, 2005, p. 19). En concreto, y refiriéndose a las medidas de segunda oportunidad, argumenta Prieto (2015) que la intensificación de las relaciones desde un trabajo en red, permite tener otros apoyos y conocimientos desde distintas disciplinas. Si bien, para la autora, lo más relevante es que se consiguen aumentar referentes de control simbólico para prevenir determinados comportamientos desviados. Esto es, cuando el profesorado tiene la orientación de otros profesionales (departamentos de orientación, servicios sociales, municipales, ONG, ...) pueden elaborar *un mapa previo, que incorporará informaciones relevantes que, a menudo, el joven no es capaz de dar* (p. 120). A raíz del mismo se pueden poner en marcha estrategias de prevención frente a un alto riesgo de abandono, que en el caso de estos jóvenes es determinante dado el nivel de desenganche con el que llegan a estos programas. Otro tipo de acciones destacables del trabajo en red se refieren al apoyo y acompañamiento en actividades cotidianas que para estos jóvenes y sus familias pueden suponer trabas importantes (solventar trámites relacionados con la vivienda, salud, transporte, matriculación escolar...) o de índole cultural y recreativo (González, 2017).

Asimismo, se ha destacado la importancia de la colaboración entre los centros escolares y el mundo empresarial, como otro de los ejes importantes para proporcionar una orientación laboral real y lo más aproximada posible a las opciones profesionales del alumnado, en particular del que cursa itinerarios formativos profesionales, como el matriculado en las Aulas Ocupacionales, para realizar actividades prácticas y experiencias en empresas. Este es un tema que viene siendo tratado con especial sensibilidad por autores como Marhuenda y sus colaboradores -veáanse los monográficos de la Revista de Educación, 2006 y Profesorado, 2017, 31(4)-

En términos generales y desde las posturas más críticas (socio-críticas y socio-democráticas), se reivindica lo que podemos considerar como *Engagement comunitario* (González y San Fabián, 2018. p. 50). Este es un enfoque desde el que se las escuelas son concebidas como un recurso de la comunidad que trabaja junto a sus habitantes para la construcción desde la educación de una sociedad más democrática, más justa y mejor (González,

2010; González y San Fabián, 2017). Desde una fuerte crítica a las políticas neoliberales se considera que la implicación plena con la educación de todos los jóvenes difícilmente llegará a producirse, en particular entre aquellos que sufren en mayor medida las inequidades del sistema, a menos que su cultura y su comunidad se integren plenamente en la escuela o que las escuelas sean capaces de abrirse a la comunidad (McMahon & Portelli, 2004, 2012; McMahon y Zygnier, 2009; Mills & McGregor, 2010; Smyth, Angus, Down & MCinerney, 2008; Vibber y Shields, 2003). De no ser así, los currículos irrelevantes, las prácticas pedagógicas individualistas y la rigidez del sistema alejados de su cultura y sus intereses continuarán generando en ellos, formas de resistencia crítica (González, 2010).

*En cuarto y último lugar, podemos añadir que las redes de apoyo y colaboración entre centros para la mejora inclusiva, es otra de las líneas de investigación que, en la actualidad, cuenta con avances y aportaciones relevantes. Sirva de ejemplo, el monográfico de *Redes y colaboración en educación: Nuevas formas de participación y transformación social* (Revista Profesorado, 2018, 22 (2)).*

Asuntos como los contemplados, solo a través de unas breves pinceladas, aportan algunas claves y orientaciones imprescindibles para comprender y hacer frente al riesgo escolar desde la necesaria apertura de los centros al entorno, pues, como afirma González, implicarse en la vida escolar no es sino *una forma de implicarse en y con el mundo en general* (2010, p. 27)

III. EL CURRÍCULO Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: HACIA EL (RE)-ENGANCHE ESCOLAR.

A la luz de las argumentaciones realizadas en los dos apartados que preceden, podríamos decir que programas y medidas extraordinarias como las Aulas Ocupacionales, están condicionadas por unas determinadas lógicas y mecanismos políticos, sociales y educativos, y unas particularidades socio-

históricas y contextuales concretas que, mediatizadas por el andamiaje organizativo de los centros escolares, tienen su traslación y reflejo final en las aulas: en lo que vale la pena enseñar y exigir, y cómo se evalúa y, en qué y cómo aprenden sus estudiantes en consecuencia. La respuesta que en ellas se proporcione vendrá, bien, desde pedagogías asentadas en los planteamientos del déficit, bien desde aquellas que aceptan el lance de la alternativa y vayan dirigidas hacia la transformación y el logro de la plena educación de todos los estudiantes. O en términos de Escudero, el reconocimiento, valoración y atención a la diversidad que se lleva a cabo en este tipo de programas especiales podríamos decir que es bien distinto si se asume una *pedagogía de la pobreza*, o una *pedagogía de la plenitud* (2009, p. 120).

Desde la primera, la experiencia de los estudiantes se subordina a una visión de:

Estigmatización, personalización del fracaso, la reducción ya de entrada y por principio de los contenidos de la formación y la formulación de aprendizajes mínimos de bajo nivel cognitivo, así como por el uso de modelos de enseñanza directivos, basados en la transmisión y ejercicios repetitivos, con escasa atención a la creación de tareas y actividades que impliquen efectiva, intelectual y socialmente al alumnado.

Una Pedagogía de la plenitud, desde una óptica diametralmente distinta, es aquella que:

(Pone) el énfasis en las fortalezas y realidades de los estudiantes no rebajando ni las aspiraciones (aprendizajes sólidos y significativos) ni los contenidos (un currículo rico y riguroso) y siendo conscientes de que la estigmatización suele representar un mecanismo poderoso que lleve a cumplir con profecías sutiles o explícitas enunciadas.

Por su parte, argumenta Zyngier (2016) que las evidencias derivadas de la investigación sobre estudiantes en riesgo y los programas a ellos dirigidos, vienen dando buena cuenta de la ineficacia de aquellos planteamientos que se limitan a implementar algunos cambios en la pedagogía y el currículo desde una visión paternalista que no contribuye a reducir el riesgo social al que se enfrenta este alumnado. Y tampoco es suficiente con una cierta reducción de la tolerancia al riesgo en un clima escolar en el que se encuentran perdidos en vez de sentirse ganadores. Para el autor, el foco ha de situarse en la capacidad para renovar

aquellos aspectos curriculares y pedagógicos que permitan potenciar el pensamiento crítico y de orden superior; retar constantemente a estos jóvenes para incrementar sus demandas y expectativas de aprendizaje; y para lograr su reconocimiento e implicación de forma activa. A tal fin, los docentes son concebidos como agentes internos de cambio desde *una filosofía clara y una pedagogía y un currículo reforzados* (p. 8). En un trabajo anterior, (recogido en González, 2015, p. 169) el autor desarrolla este planteamiento en lo que denomina Pedagogía CORE (en inglés siglas de Connecting, Ownig, Responding, Empowering).

Guiados por consideraciones como las formuladas por ambos autores, las siguientes líneas, van destinadas a abordar los aspectos curriculares y pedagógicos que permiten perfilar cuál es la experiencia educativa ofrecida a estudiantes derivados a tales programas. A qué presupuestos responden y, hacia qué resultados de aprendizaje y niveles de implicación van dirigidos. En la línea de Escudero (2006) podríamos plantear la cuestión aquí en términos de si el AO es vía extraordinaria, separada, externa, y adaptada del grupo de iguales cuya la finalidad es la atender y dar una respuesta a sus necesidades (*una vía instrumental de integración inclusiva*, p. 26). O, si, por el contrario, reproducen y afianzan en sus estudiantes el estatus y el estigma de incapaces, siendo en la práctica una vía de *exclusión sutil, instrumental o insuficiente* (p. 26).

En los dos apartados que siguen a continuación la cuestión se plantea al abordar respectivamente lo concerniente al currículo (con algunas apreciaciones sobre el oficial y cómo éste es re-diseñado por los centros), y a los procesos de enseñanza y aprendizaje (metodologías, recursos didácticos, tutoría y orientación, y evaluación).

3.1. El currículum como ámbito nuclear de los procesos educativos: de la exclusión a la inclusión.

El currículum oficial marco, su reconversión por los centros y, en particular, la toma de decisiones para adaptarlo a las necesidades de estudiantes

derivados a medidas extraordinarias de atención a la diversidad, ha sido una de las cuestiones centrales en el debate sobre el riesgo escolar. No en vano, puede representar un mecanismo potencial para la gestación, perpetuación o prevención de situaciones de vulnerabilidad. Modelado por la cultura escolar de los centros, se concreta en una apuesta selectiva de aquellos saberes que se consideran dignos de ser enseñados y aprendidos (Escudero, 2005, 2006; González, 2006_a, 2014_a). Con una determinada selección y organización de la cultura y los aprendizajes, se puede responder así a la diversidad del alumnado asegurando un *salario cultural mínimo* (Perrrenoud, 1998) o, limitarse a reproducir y reforzar los cánones educativos exigidos por los patrones más tradicionales de excelencia y competitividad.

Entre los más críticos, el currículo oficial es considerado abiertamente y sin ambages, como un artificio colonizador de las políticas neoliberales contribuyendo a generar situaciones de riesgo (Riddle y Cleaver, 2015; Smyth, 2012). Refiriéndose específicamente al que prescribe la LOMCE (2013), Guarro lo describe como una clara manifestación de la cultura elitista, academicista y uniformadora del neoliberalismo, que no conduce sino a la *confrontación entre la cultura escolar y ese universo pluricultural del alumnado* (2012, p. 4), siendo irrealizable para muchos de ellos que fracasarán, y en consecuencia quedarán excluidos del sistema y abocados a situaciones de riesgo de exclusión. Tales problemáticas, añade el autor, se prolongan a la hora de estructurar la selección de contenidos y aprendizajes. Una estructura jerarquizada, basada en la división abstracta del conocimiento en asignaturas o áreas que parcelan la realidad sobre la que se construye, y con un valor exclusivamente propedéutico, aleja el currículo de las vidas e intereses de los estudiantes, y tiene poca o ninguna significación lo que se les enseña. En suma, y como afirman Gortázar y Moreno, cuando *la relevancia de lo que se aprende en las escuelas se deteriora, el currículo mismo termina funcionando como un instrumento más segregador que integrador, y la lógica de la selección se impone a la del aprendizaje como motor del sistema educativo* (2017, p. 20).

Desde la investigación, la desconexión de los estudiantes con el currículo, se ha vinculado estrechamente a fenómenos como el desenganche, fracaso y abandono escolar (Escudero et. al, 2013; García, 2017; González et. al, 2015;

Fernández-Batanero, 2009, 2011; Moreno Yus, 2012; Rodríguez, 2013; Tarabini et al. 2015). Adame y Salvà (2009) argumentan que la cantidad y dificultad de los contenidos a los que han de hacer frente, provoca situaciones estresantes en determinados estudiantes que estarían interfiriendo en sus logros y fomentando situaciones de desenganche y abandono. Para Aramendi et al (2011), González (2006_a) o Harris (2008), un currículum fragmentado y alejado del mundo, las experiencias y el entorno de los jóvenes no contribuye a desarrollar el gusto por el aprendizaje sino, muy al contrario, al aburrimiento, al mal comportamiento y a la desafección. La respuesta para muchos de los jóvenes con mayores problemas para seguir el currículum ordinario, es su derivación a medidas y programas especiales o extraordinarios, en los que se les ofrece un currículum “adaptado” a sus necesidades y características particulares. Sin embargo, es habitual que esa adecuación curricular sea poco rigurosa y coherente con una enseñanza de calidad. Dos aspectos, cabe destacar sobre el particular:

En primer lugar, señala González (2006_a) que, en tales medidas y programas, la importancia de proporcionar un currículum riguroso, retador y adecuado a las necesidades de sus estudiantes no suele lo prioritario, sino que el foco de atención suele situarse sobre todo en la necesidad de solventar los múltiples problemas conductuales y emocionales frecuentes en estos estudiantes. Recordemos por ejemplo que entre los requisitos de acceso al AO se encuentran los comportamiento absentistas y disruptivos y el rechazo a lo escolar del alumnado. En consonancia, suele predominar una visión del riesgo en términos *exclusivamente terapéuticos* en tanto que se considera que, para responder a las necesidades de estos alumnos y alumnas, lo primero y más importante es remediar su mal comportamiento, fomentar habilidades sociales, controlar y canalizar emociones o, a lo sumo, conectarlos con el mundo del trabajo, y en *última instancia, las vías de solución afectan solo tangencialmente al currículum escolar* (p. 11).

Y, en segundo lugar, tampoco es inusual que el profesorado adopte el enfoque curricular del “todo vale” (Poretlli et. al. 2007). La vía unilateral a la hora de seleccionar los contenidos, ajustándolos al “nivel” o las preferencias particulares del alumnado, supone dejar al margen aprendizajes del todo

esenciales: la adquisición de competencias clave que son fundamentales para el progreso personal, social y económico en plena sociedad del S. XXI (Guarro 2005, 2013). Esto incluye, tanto aprendizajes más instrumentales, como aquellos otros relacionados con el conocimiento del medio natural y social; el fomento de la sensibilidad y la valoración a diferentes bienes culturales; el desarrollo personal; y, el cultivo de los valores y principios básicos para establecer relaciones con los demás (Escudero, 2005). Un currículo que no tenga en cuenta los mismos, no es, ni retador, ni provechoso, ni inclusivo, sino que priva a estos jóvenes de conocimientos y capacidades necesarias para comprender el mundo que les rodea y convertirse en ciudadanos activos, integrados y con capacidad crítica. Eso es, se deben garantizar unos aprendizajes básicos, no mínimos (Escudero, 2005, 2006).

En suma, desde planteamientos equitativos e inclusivos se apunta en otra dirección muy distinta a la de una visión tanto terapéutica como paternalista el currículo. Son reiterados los mensajes que ponen el acento en la rigurosidad, riqueza, significación y coherencia como características básicas de un currículo orientado a proporcionar la educación debida (Escudero, 2009). En esta línea, se han documentado diversas propuestas y prácticas desde la investigación, que han logrado resultados positivos a la hora de implicar a los estudiantes en situación de riesgo, proporcionarles al tiempo aquello que es imprescindible aprender, o *que no debiera permitirse ignorar* (Claus, en Escudero, 2005, p. 9). Así, por ejemplo, Fernández-Baterno (2011) hace alusión a una experiencia en particular vinculada a un estudio de caso sobre programas especiales que describe del siguiente modo:

Los criterios de selección están centrados en conceptos fundamentales..., se organizan con alguna forma de integración entre materias (Núcleo Integrado), insistiendo en los procesos comunes (comprensión, aplicación de los contenidos a la vida cotidiana, organización de la enseñanza en torno a proyectos o trabajos prácticos, centros de interés o experiencias de la vida y entorno de los estudiantes) (...). La forma de proceder... es la confección de una red de interrogantes o problemas tanto por el profesorado como por el alumnado (*que*) actúa como elemento motivador a la hora de implicarse en las diferentes actividades..., (y) contribuye a favorecer un aprendizaje significativo (p. 51).

En un sentido similar, pero desde una visión más amplia, son destacables las aportaciones de otros autores que se han pronunciado sobre el tema, desde las que se considera que un currículo inclusivo, especialmente con estudiantes en situaciones severas de riesgo, habría de atender a ciertos aspectos y características como las que se describen a continuación (Amores y Ritacco, 2017; Day et al. 2013; Luzón et. al., 2013; González; 2014_a, 2015, 2017; Zygnier, 2007).

- Integración e interdisciplinariedad: ha de estar centrado en grandes ideas más que en materias o áreas parceladas.
- Coherencia y coordinación: decisiones claras y consensuadas de forma crítica y reflexiva a título individual y entre todo el profesorado y otros agentes implicados.
- Flexibilidad: entre aprendizajes académicos y otros de tipo experiencial, práctico y profesional, formales (escolares) e informales (fuera de la jornada escolar), académicos y de carácter social, emocional, cívico...
- Significación y estimulación: conectado con los problemas y la realidad cotidiana de los estudiantes, sus experiencias y el contexto en el que viven, y con un sentido más allá de los muros de la escuela.
- Riqueza, rigurosidad, pero también con capacidad para plantear retos: No solo ha de estar conectado con la experiencia, sino al mismo tiempo interrogar y desafiar esa misma experiencia, proporcionando además los aprendizajes y competencias básicas imprescindibles en la actualidad (capacidad reflexiva, habilidades de pensamiento de orden superior, manejo y gestión de la información, uso y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)...))
- En el caso de aquellos programas con carácter profesionalizador, el currículo ha de vincular de forma deliberada los aprendizajes vocacionales a la experiencia laboral y a sus futuras perspectivas de aprendizaje y empleo. Para ello es preciso la implicación activa de empresas y otros agentes de la comunidad tanto en su planificación como a la hora de proporcionar una oferta ajustada a sus posibilidades y la oferta local de empleo.
- Finalmente, y desde planteamientos integrales, cuestiones relacionadas con las condiciones de precariedad y vulnerabilidad en la que viven muchos de

los estudiantes que cursan vías de segunda oportunidad, son asuntos de especial sensibilidad y controversia para los centros escolares, pero igualmente imprescindibles de abordar y tratar para lograr su implicación.

3.2. Los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una visión equitativa y de altas expectativas vs el énfasis tradicional.

Las apreciaciones que se acaban de presentar van orientadas a la construcción de un currículo sólido y arraigado en los planteamientos de inclusión. Sin bien, para dar una verdadera respuesta a la diversidad, es por sí solo insuficiente. La coherencia del currículo ha de ir alineada con las otras dos patas del trípode que sustentan una educación de calidad: el desarrollo metodológico y los procesos con los que son evaluados (Escudero, 2012, González, 2015; Guarro, 2012).

La prevalencia de métodos decimonónicos junto al coste que *sin duda tiene la brecha entre el aprendizaje y las calificaciones escolares*, siguen arropados por la inercia histórica del *statu quo* (Gortázar y Moreno, 2017, p. 21). Argumenta Smyth (2006) haciéndose eco de los planteamientos de Habermas hace ya algunos años, que planificar e implementar nuevas coreografías didácticas y de evaluación, requiere salir definitivamente de la pedagogía autoritaria, y desterrar el credo del profesorado largo tiempo alimentado por ideales tradicionales y obsoletos -enseñar corresponde a los docentes y aprender a los estudiantes; los maestros son los responsables del aula y los estudiantes se limitan a obedecer y comportarse como se espera; las múltiples dificultades de los estudiantes las traen de casa y ante su situación personal y la falta implicación de las familias nada se puede hacer...- A lo que hay que añadir, como nos recuerda Guarro, lo que viene a ser la *teoría vacunatoria de la educación: me aprendo algo de memoria, lo vomito en un examen y me inmunizo de ello para siempre* (2012, p. 4). Esta visión de la enseñanza, aunque formalmente criticada o maquillada, sigue todavía muy presente y se hace especialmente evidente al estudiar programas de segunda oportunidad, como han puesto de manifiesto investigaciones llevadas a cabo en el mismo contexto

en el que se sitúa el estudio de las Aulas Ocupacionales (Moreno-Yus, 2012; Rodríguez, 2013; Escudero et. al, 2013, González et al. 2015).

Desde el enfoque ecológico que aquí venimos manteniendo, esa “ecología” se ha de trasladar al aula prestando atención al desarrollo metodológico y a los procedimientos de evaluación, así como a los contextos y relaciones que, de forma dinámica e interrelacionada, son claves para facilitar un aprendizaje pleno (cognitivo, emocional y social) con sentido e implicación. Algunas orientaciones valiosas desde esta visión de la enseñanza y el aprendizaje, han sido documentadas por diversos analistas y especialistas en el tema. Se exponen brevemente.

En primer lugar, y en lo que respecta a las metodologías, algunos presupuestos a tener en consideración serían los siguientes (González y Porto, 2015, p. 156):

- *Rol activo*: implicar a los estudiantes y el desempeño en contextos reales, proporcionar información que ilumine cómo piensan y aprenden los estudiantes, qué saben y qué son capaces de hacer.
- *Colaboración*: posibilidades de realizar el trabajo conjuntamente no de forma competitiva, sino poniendo en práctica el aprender con los demás donde la diversidad es fuente de conocimientos no una dificultad añadida.
- *Exigencia*: operar con esquemas de pensamiento complejo: alternativas, lógica disciplinar, informes, buscar comprensión, no el mero recuerdo.
- *Diversidad metodológica*: incluir tareas que sean representativas de las formas de pensar y razonar diferentes (análisis, diarios reflexivos, presentaciones orales, observar ejemplos de buenas prácticas...); búsqueda, selección y elaboración de materiales curriculares diversos; con opciones de realización diversas: metodologías por proyectos sobre centros de interés, por temas de actualidad, basados en representaciones artísticas, resolución de problemas reales..., actividades motivadoras que permitan a los estudiantes controlar su ambiente, apropiadas a su nivel y orientadas al logro de objetivos comunes.

Junto a las mismas, generar un clima de apoyo y cuidado en el que se valore la diversidad y se atienda al desarrollo personal de cada estudiante, así como las relaciones que lo sustentan, es otro de los ejes importantes a considerar (Escudero et. al., 2013). Argumenta Tedesco (2011) que además de los insumos (materiales y recursos didácticos y organizativos) es necesario atender a la dimensión subjetiva de los procesos pedagógicos para hacer frente

a las condiciones de adversidad en las que se encuentran los estudiantes de estos programas. En tal sentido, las expectativas de los educadores sobre las posibilidades de aprendizaje del alumnado, el refuerzo de su auto-conocimiento y el desarrollo de la capacidad necesaria para que puedan delinear sus proyectos de vida, no es posible sino a través de unas relaciones fuertes, y sostenidas en la confianza. En la misma línea, consideran McGregor & Mills (2012) y Riddle y Cleaver (2015) que para lograr un aprendizaje exitoso es importante ofrecer oportunidades y metodologías múltiples y flexibles, pero éstas no son suficientes si no van acompañadas de las altas expectativas y las relaciones de respeto hacia los estudiantes. Las conclusiones del estudio de Luzón et. al, (2013), son también coincidentes (aun contextualizas aquellas en las antípodas de nuestra geografía). En particular éstos últimos autores junto con otros como Pinya, Pomar y Salvà-Mut, (2017), advierten, en la línea de lo ya argumentado, que en el caso de estos programas en particular y de manera más amplia en los itinerarios de carácter profesionalizador, la falta de confianza que suele existir sobre estos estudiantes tanto por parte de sus docentes, como por sus tutores de empresa, supone una barrera sustancial ante los beneficios potenciales derivados de metodologías prácticas en contextos reales (mayor autonomía, responsabilidad, satisfacción e interés por el aprendizaje...).

Asimismo, y con carácter transversal, la acción tutorial (Rué, 2008) y las acciones de apoyo y asesoramiento en general, se han destacado igualmente como determinantes para ir capacitando a los jóvenes a labrar un *proyecto vital definido* (Blanco y Rodríguez-Martínez, 2015, p. 559), un propósito y una meta a alcanzar, sin las que no es posible lograr implicarlos activamente y ayudarlos a reconducir sus trayectorias (Harris, 2008).

Finalmente, el último de los aspectos a tratar es la evaluación. Documentan Amores y Ritacco (2011) y Day et al. (2013) que la forma de examinar habitual en los sistemas educativos como el nuestro tiene un carácter selectivo y jerarquizado, y provoca presión y estigmatización hacia los bajos logros. Frente al mismo, existen otros formatos alternativos de evaluación que, en base a tendencias holísticas y globalizadoras, son acordes con planteamientos equitativos y de inclusión (Amores y Ritacco, 2011; González, 2017).

Tomando como referente el punto de partida de cada uno de los estudiantes, los procesos de evaluación inclusivos, se entiende que habrían de tener en cuenta no solo los resultados académicos y/o profesionales, sino las mejoras implementadas en todos los aspectos contemplados en los ámbitos sociales y emocionales. Se apela así mismo a que sean procesos variados, en los que se reconozcan y se pongan en valor los logros, y en los que se lleve a cabo un seguimiento y feedback permanente como una vía clave de apoyo y mejora (González 2017). En concreto, Olson & Perteson se refieren a la misma como *una evaluación auténtica* (2015, p. 5), y Escudero et. al. (2013, p. 104), hacen referencia a aquella en la que se atiende a *aquello que se exige que tenga sentido para los estudiantes, esté conectada con tareas relevantes y reales, pueda ser presentado y compartido públicamente con otros*. Por su parte, en un sentido similar, Day et al. (2013) propone un enfoque con tres tipos de evaluación: *inicial*, basada en las fortalezas motivacionales; *formativa*, como herramienta para la construcción de confianza y *sumativa*, o evidencia del progreso personal tanto en escuela como en las actividades y prácticas realizadas contextos externos. En cualquier caso, los logros del alumnado deberían ser reconocidos y celebrados públicamente, pues el éxito y el refuerzo positivo son claves a la hora de lograr estudiantes motivados (Harris, 2008). O, en términos de Escudero et. al. (2013, p. 104) cultivando la idea de que *conocimiento y aprendizaje no es algo individual, sino también social*.

Tal y como se acaba de relatar, desde un enfoque ecológico se toman como punto de partida dos premisas esenciales: de un lado, que el motor esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha de ser, sin duda, la implicación plena y activa de sus estudiantes. Y de otro, que la educación proporcionada ha de estar orientada y dirigida hacia una única meta compartida: lograr que la totalidad del alumnado logre buenos resultados de aprendizaje atendiendo a sus componentes cognitivo, ético, cívico, emocional y social. Por tanto, sería conveniente entrar a considerar de un modo más detenido qué entendemos por implicación escolar o *School Engagement* como el eje central en torno al que cobra sentido una experiencia educativa de calidad, tal y como se aborda en el siguiente apartado.

IV. UN ACERCAMIENTO AL *SCHOOL ENGAGEMENT* Y SU IMPORTANCIA EN LAS AULAS OCUPACIONALES.

Para el análisis de las Aulas Ocupacionales en particular, el enfoque multidimensional y dinámico de enganche escolar de Fredericks, Blumenfeld y Parris (2004), constituye el segundo referente teórico de la Tesis. Se trata de un enfoque que ha sido ampliamente tratado y desarrollado por la tutora y directora de este trabajo, la profesora M^a Teresa González (2010, 2015, 2017, 2018). Constituye aquí un referente valioso para identificar cómo ha sido y qué resultados se han derivado del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en las Aulas estudiadas, y en qué medida han logrado re-engancharse con su educación y formación.

Una perspectiva global sobre el enganche escolar, su conceptualización y principales planteamientos y, más concretamente, sobre el citado enfoque que aquí adoptamos, se exponen a continuación.

4.1. *School Engagement* y su importancia en la actualidad.

En el contexto actual en el que la culminación de la educación secundaria obligatoria y la adquisición de competencias avanzadas es una prioridad comúnmente perseguida, los estudiantes deben estar enganchados más tiempo y de forma más profunda... El enganche alcanza nuevos significados y se convierte en más significativo especialmente para aquellos estudiantes que abandonan de forma prematura. Ya no es simplemente un fenómeno en un tiempo y momento presente, sino que ha de facilitar y contribuir a la culminación de la educación secundaria facilitando nuevas relaciones y un cuidado educativo más prolongado en el tiempo acompañando a todas las etapas educativas (Lawson & Lawson, 2013, p. 432)

Como afirman Lawson y Lawson, el denominado *School Engagement* (en su acepción en inglés, a partir de ahora, *enganche*) se ha venido consolidando en el panorama internacional como un ámbito de investigación cada vez más extendido para comprender, prevenir y abordar fenómenos como el fracaso y el

abandono escolar. Impulsores y exponentes en este campo, han sido autores como Connell, Halpern-Felsher, Clifford, & Crichlow (1995), Finn (1989), Fredericks, Blumenfeld & Parris (2004) o Newman (1992), cuyos trabajos continúan teniendo una gran relevancia. En la actualidad, su potencial está plenamente respaldado y reconocido desde plano académico (Appelton et. al; 2008; Dunleavy, 2008; Dunleavy y Milton, 2009; Fredericks and McCloskey, 2012; Harris, 2008; Mastroilli, 2016; Paterson y Taylor, 2011, Scheilder, 2012 Willms, Friesen and Milton, 2009). Y también a nivel político, como muestran los diversos informes PISA centrados expresamente a evaluar y determinar el nivel de enganche del alumnado (OCDE, 2013_a). Declara Ross (2009) que representa, en el conjunto de países de la OCDE, el mejor antídoto para luchar contra el abandono escolar temprano.

El enganche de los estudiantes es interpretado hoy como un vínculo activo con los aprendizajes y se ha destacado su potencial en la vida de todos jóvenes por su contribución a su bienestar no solo académico sino también personal, social y emocional (Christenson et. al., 2012; Li y Lerner, 2011). Así pues, se defiende que implicar a todos los estudiantes es uno de retos actuales más importantes para los centros escolares, pues incluso aquellos que han demostrado su capacidad para alcanzar altos logros académicos, son igualmente susceptibles de sufrir procesos de desafección (Landis & Reschy, 2013). Argumentan Parsons y Taylor (2011) que, si bien la falta de enganche surgió como una idea conceptual asociada a las dificultades de estudiantes en situación de riesgo, a día de hoy es descrito como una de las mayores problemáticas entre el conjunto de la población estudiantil, y por tanto se han de promover actuaciones tendentes a fomentar el enganche de *todos los estudiantes que cruzan las puertas de la escuela* (Christenson et. al. 2012, p. 813).

Ahora bien, en el caso del colectivo de estudiantes más vulnerables, los niveles de desenganche son más evidentes y acuciados Hannon (2014), y de no revertirse los sitúan ante un espectro de posibilidades que oscila entre la posibilidad de culminar la escolaridad obligatoria con un escaso nivel de aprendizaje y los que optan *in extremis* por abandonar (Dotterer y Lowe, 2011; Reschsly & Cristenson, 2012). Tras su investigación en el contexto

norteamericano, puntualiza Conner (2016) que la falta de enganche puede empujarlos a retirarse emocional y cognitivamente de sus procesos de aprendizaje. Pero, además, el desenganche refuerza sus percepciones negativas viéndose a sí mismos al margen de la escuela: influye *ampliamente en la configuración de las decisiones educativas, así como en sus motivaciones y aspiraciones atribuidas* (Montes 2016, p. 4). En todo caso, y aunque no todos ellos terminen por la senda del abandono, el desenganche es un problema directamente relacionado con situaciones de desventaja y vulnerabilidad, y su persistencia intergeneracional (Hancock & Zubrick, 2015).

En suma, y entre los estudiosos del tema se defiende que a día hoy, para prevenir y afrontar situaciones de riesgo de exclusión educativa y social es preciso prestar atención al enganche escolar (Alrashidi et. al, 2016; Anderson, Christenson & Lehr, 2004; Archambault et al 2009; Arguedas, 2010; Janosz, Archambault, Morizot & Pagani, 2008; Lawson and Lawson, 2013; Lawson and Masyn, 2015; Landis y Reschly, 2013; Veiga et. al, 2012; Wang y Fredericks, 2014; Yonezawa, Jones & Joselowsky, 2009). A través del mismo, se generan y refuerzan vínculos con el centro escolar, la familia y la comunidad, y se va construyendo el camino hacia una experiencia escolar exitosa y de calidad.

4.2. Una panorámica sobre el enganche escolar y las distintas formas de definirlo e interpretarlo.

Si bien la defensa e importancia del Enganche Escolar quedan constatadas desde el plano político y de investigación, es preciso bosquejar al menos la evolución y principales planteamientos en torno al mismo, pues no se trata de un constructo fácil de definir ni de comprender. Entre los estudiosos del tema, es habitual atribuirle una falta de univocidad conceptual, y llegan a ser dispares y contradictorias las perspectivas desde las que aborda, define, e interpreta, así como sus implicaciones, y las propuestas de actuación que de ellas se derivan (Alrashidi et al, 2016 Appelton et al, 2008; Christenson et al., 2012; González, 2010, 2015; González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Panigaua,

2013; Harris, 2008, 2011; Paterson y Taylor, 2010; Tarabini et al, 2016). Incluso, son diversos los analistas que han dedicado su labor expresamente, a realizar revisiones bibliográficas o meta-análisis más exhaustivos en un intento de intentar arrojar algo de claridad a un campo de estudio que ha acaparado gran atención desde la investigación desde distintas disciplinas, pero que es al tiempo ciertamente poco perspicuo, llegando a ser calificado como una *jungla* conceptual (Appelton et. al., 2008, p. 382) lo viene a ser bastante representativo de la cuestión (Alhrasiri et al, 2016; Freeman & Simonsen, 2015; Gibbs & Postkitt, 2010; González, 2010; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Landis & Reschy, 2013; Lawson & Lawson, 2013; Twoler, 2010; Veiga et. al, 2012).

A la luz, entre otras, de tales contribuciones, es posible llevar a cabo a continuación, una aproximación a su conceptualización para pasar a bosquejar en el siguiente apartado sus principales planteamientos o enfoques hasta situarnos ante el modelo de Fredericks et al. (2004) por el que aquí nos posicionamos.

La proliferación de términos acuñados para referirse al Enganche Escolar ha sido indistinta a nivel internacional. Algunos de ellos, en lengua inglesa, son: *Engagement, Student Engagement, School Engagement, Student Course Engagement, Engagement in Schoolwork; Engagement in Class o, Academic Engagement* (Alrashidi et al, 2016; Appelton, 2008; Christenson et et al., 2012; Fredericks & MacCloskey, 2012;). En castellano, podríamos mencionar los de: *Implicación Escolar, Implicación Académica, Implicación en el Aprendizaje, Vinculación escolar, Adhesión escolar, Compromiso, Involucramiento o Motivación* (González, 2010; Arguedas, 2010; Tarabini et al, 2015). Una panorámica similar, la encontramos respecto al “desenganche” con el uso términos en nuestro idioma como *Descuelgue, No Afiliación, No Pertenencia, Desmovilización, Rechazo escolar, Desafección escolar o Desenganche progresivo* (Fernández Enguita, 2013; Mena et al. 2010, González, 2010).

Lejos de ser sinónimos o asépticos, detrás de cada uno suele quedar patente el enfoque o perspectiva en particular sobre la que han tomado partido sus autores (Dunleavy & Milton, 2009). Así, por ejemplo, Appleton et. al. (2008) desde un planteamiento psicologicista argumentan las diferentes connotaciones respecto a dos en concreto, *School Engagement* y *Student Engagement*, para

defender este último. Consideran, que el primero tiene un carácter más reduccionista puesto que la trayectoria vital de los estudiantes se desarrolla no solo en los centros escolares sino también, en otros contextos que indiquen igualmente en sus posibilidades de enganche. Sin embargo, Fredericks et al. (2004) o Jimerson et al. (2003) abogan desde una percepción distinta por la pertinencia de *School Engagement*.

Por su parte, Eccles y Wang (2012) centran la cuestión en las ventajas e inconvenientes de definiciones más o menos rígidas. Las más precisas, pueden ser más ventajosas para los académicos, pero serían más difíciles de entender para los que no son especialistas en el tema. Al contrario, una definición más laxa beneficiaría a políticos y otros profesionales de la educación en general, pero aportaría poco a los más expertos. La mayor parte de las mismas, las encontramos entre las primeras, pues como argumentan Dunleavy & Milton (2009) frecuentemente el enganche es definido y operativizado en relación a las dimensiones que en el mismo se consideren vinculantes.

Otro de los puntos de controversia se sitúa a la hora de determinar el “peso” o la mayor o menor importancia de los distintos componentes que integran el constructo de Enganche. En tal sentido, han surgido múltiples definiciones que ponen el acento en su dimensión conductual, cognitiva o afectiva, (una síntesis se refleja en la Tabla 8).

Tabla 8

Compilación de términos y definiciones en torno al constructo de Engagement. Fuente: Traducido de Alrahidi et al, (2016, p. 42) y Appelton et al (2008, p. 371-372)

TÉRMINO	AUTOR	DEFINICIÓN
Academic Engagement	Libby, 2004	Grado en que los estudiantes están motivados hacia el aprendizaje y a hacerlo bien en la escuela.
Engagement	Audas & Willms, 2001	Grado en el que los estudiantes participan en actividades académicas y no académicas y se identifican con ellas, y valoran las metas escolares.
	Connel & Wellborn, 1991	Cuando las necesidades psicológicas (v.g. autonomía, pertenencia, competencia), están en consonancia con los propósitos familiares, escolares y laborales, se produce el enganche y se manifiesta en el comportamiento, afecto y cognición (y se evita la desafección).
	Russel, Ainley & Frydenberg, 2005	Energía en acción, conexión entre la personal y la actividad de tres formas: comportamental, emocional y cognitiva.

	Skinner & Belmont, 1993	Mantener la implicación comportamental en actividades de aprendizaje con un tono emocional positivo (vs desafección)
	Skinner, Wellborn & Conell, 1990	Iniciación de la acción, esfuerzo y persistencia con las tareas escolares y estados de ambiente emocional durante el aprendizaje.
	Skinner, Kindermann & Furrer, 2009	La calidad de participación y conexión de los estudiantes con el esfuerzo escolar y por tanto con sus actividades, valores, gente, metas y lugares que comprende.
Engagement in Scholwork	National Research Council/Institute Medicine, 2004	Implicación tanto comportamental como emocional mediada por las percepciones de competencia y control (yo puedo), valores y metas (quiero), y conexión social (pertenezco).
Participación-Identificación	Finn, 1989, 1993	Participación (en y para aumentar el nivel) e identificación con la escuela (pertenecer a la escuela y valorar los resultados relacionados con lo escolar).
School Engagement	Frederick, Blumenfeld & Paris, 2004	Subtipos de enganche emocional (reacciones positivas y negativas con el profesorado, las clases y lo escolar y académico en general); comportamental (participación en la escuela); y cognitivo (inversión).
	Furlong et al, 2003	Subtipos de enganche afectivo, comportamental y cognitivo del estudiante con compañeros, clases y los contextos escolares en general.
	Jimerson et al, 2003	Subtipos de enganche afectivo (sentimientos sobre la escuela, el profesorado y los compañeros), comportamental (acciones observables) y cognitivo (percepciones y creencias).
Student Engagement	Chapman, 2003	Disposición a participar en las actividades escolares rutinarias ofrecidas como parte del programa escolar.
	Crhistenson et al, 2008	Inversión y compromiso del alumnado hacia el aprendizaje, pertenencia e identificación con la escuela, y participación en ambientes instituciones e iniciación de actividades para lograr resultados.
	Kuh, 2003	Energía y tiempo que un estudiante dedica a las actividades educativas dentro y fuera del aula, y políticas y prácticas que las instituciones educativas emplean para estimular la participación de los estudiantes en dichas actividades.
	Yazzie-Mintz, 2007	Cognitivo/Intelectual/Académico (esfuerzo, inversión y estrategias de los estudiantes hacia el aprendizaje); Social/ Comportamental /Participación (actividades sociales, extracurriculares y no académicas, interacción con los compañeros); y Emocional (sentimientos de conexión con la escuela: rendimiento, clima escolar y relaciones)
Student Engagement at/in/with School	Crhistenson et Anderson, 2002	Enganche psicológico (pertenencia); Comportamental (participación); Cognitivo (aprendizaje auto-regulado) y Académico (tiempo en tareas)
	Klem & Connell, 2004	Enganche en curso (con los componentes comportamental, emocional y cognitivo); reacción a los retos (idealmente un enganche optimista)
	Willms, 2003	El grado en que los estudiantes valoran los resultados relacionados con la escuela y se identifican y participan en actividades escolares académicas y extracurriculares.

Student Engagement in Academic Work	Marks, 2000 Newman, Wehlage & Lamborn, 1992	Proceso psicológico que implica atención, interés, inversión y esfuerzo que los estudiantes emplean en su trabajo de aprendizaje. La inversión psicológica de los estudiantes y su esfuerzo directo hacia el aprendizaje, la comprensión o el dominio del conocimiento., habilidades o destrezas que el trabajo académico pretende proporcionar.
Study Engagement	Shaufeli et al, 2002	Un estado pleno y positivo de la mente relacionado con el estudio caracterizado por la absorción, el vigor y la dedicación

Son igualmente destacables las aportaciones de otros autores que han optado por un compendio de todas ellas (Arguedas, 2010), o por elaborar una definición en sentido amplio esforzándose en transmitir su carácter más comprensivo (Alsrashidi et. al. 2016). En suma, llegar a una definición consensuada de enganche, parece todavía no estar al alcance o estar aún por determinar (Appelton et al, 2008; Eccles y Wang, 2012; y Paterson & Taylor, 2011).

Por nuestra parte, nos hacemos aquí partícipes de las consideraciones de González (2015, p. 159) desde la que una situación de enganche de los estudiantes en un sentido amplio podría ser entendida como aquella en la que:

Es evidente el nivel de compromiso de los alumnos con su aprendizaje escolar: están dispuestos a participar en las tareas y actividades cotidianas, implicados personalmente en realizarlas bien; valoran y son curiosos respecto a lo que aprenden y están interesados en su formación, sienten que son parte del centro, del aula, del grupo de compañeros.

Una panorámica similar, nos encontramos respecto al desenganche. Sin entrar en la cuestión, podemos decir, siguiendo de nuevo a González, que en términos generales éste suele aludir a: *las actitudes negativas de ciertos estudiantes ante la escuela y su reflejo en que participan con desgana o no participan en absoluto en ella* (Berry, en González, 2010, p.13). La autora lo define posteriormente como:

El escaso compromiso e interés en lo escolar y en los aprendizajes: alumnos que apenas participan en tareas escolares que se implican con desgana y apatía pues viven lo que acontece en el aula y en el centro en general como una experiencia tediosa e irrelevante para su formación y vida futura (2015, p. 159)

4.3. Principales planteamientos y enfoques sobre Enganche Escolar.

La trayectoria del enganche escolar emerge vinculada a la necesidad de dar respuesta a las dificultades de aprendizaje y los bajos logros académicos conducentes al fracaso y al abandono escolar (Lawson y Lawson). Sus inicios se sitúan en los años ochenta del siglo pasado en Norteamérica y Australia, pudiendo destacar dos grandes etapas en su desarrollo. Una primera, en la que aparece ligado a lo que hoy conocemos como su dimensión conductual, y que posteriormente va evolucionando e incluyendo otros componentes, pero estudiados de forma independiente. Y una segunda, más reciente, en la que prima otro tipo de enfoques multidimensionales y dinámicos (Arguedas, 2009; Atewh, Bland, Carrington & Cavanag, 2008; González, 2010; Harris, 2008; Trwoler, 2010). Aunque el tema es difícil de sintetizar, las principales consideraciones al respecto se exponen seguidamente.

4.3.1. Planteamientos iniciales: el Enganche Escolar desde un prisma deficitario.

A) El enganche comportamental como foco de atención.

Durante sus primeras décadas, y bajo el influjo psicologista, la mayor parte de la investigación sobre el enganche se centró en establecer correlaciones lineales entre determinadas intervenciones implementadas en el aula, destinadas a revertir los malos comportamientos de los estudiantes, y los mejores resultados de aprendizaje alcanzados (Lawson & lawson, 2013; Yonezawa et al, 2009). Esto es, se pone el foco de atención en el aula, en sus estudiantes y en sus comportamientos o conductas. Esta dimensión del enganche va afianzando progresivamente su importancia y es, de todas ellas, la más estudiada (González, 2010; Lawson y Lawson, 2013; Hospel, Galand & Janosz, 2016; Henry, Knight & Thornberry, 2011; Zygnier, 2011). Entre otras razones, por su facilidad a la hora de medirlo. Elaborar indicadores y obtener resultados sobre comportamientos que pueden ser observados, es menos complejo que en el caso de otras dimensiones de mayor subjetividad como la

cognitiva y emocional (Atewh et al. 2008; Harris, 2011; Landis & Reschly, 2013; Zyngier, 2011).

Argumentan Lawson & Lawson (2013) que, de los hallazgos de los numerosos estudios sobre el particular, se determina la incidencia positiva del enganche comportamental tanto en la mejora de los resultados académicos como en el nivel de adaptación escolar y en el aumento expectativas escolares (a través de conductas pro-sociales, como el cumplimiento de las normas). En sentido contrario, señala Harris (2008) que el desenganche ha sido considerado como una de las principales causas de los comportamientos absentistas y disruptivos de los estudiantes y en tal sentido, como uno de los factores de riesgo que contribuye a generar situaciones de fracaso y el abandono. De ahí que *los profesionales de la educación están especialmente preocupados con las correlaciones entre el desenganche y el abandono* (p. 57).

Posteriormente, y aunque la validez y fiabilidad de esta dimensión continúa teniendo gran aceptación, su visión claramente deficitaria centrada y personalizada en los estudiantes en exclusiva, comienza a ser objeto de discusión y crítica por parte de algunos autores que comienzan a considerar otros elementos y van enfatizando la incidencia del contexto (Christenson et al., 2012; Henry et al, 2012; Landis y Reachly, 2013; Rumberger y Rotemberg, 2012). El propio Finn, modifica su modelo inicial (*Frustración-Autoestima*) por el de *Participación-Identificación* (1989) –participación en actividades escolares, e identificación o pertenencia y valoración de la escuela-, haciendo referencia a la importancia del centro escolar para lograr la implicación de sus estudiantes. En todo caso, el enganche tendría una influencia mediada por el logro escolar a la hora de actuar como un factor de protección frente al fracaso y al abandono. Es decir, no es considerado como un factor de protección *per se* (Digamon, Florecilla & Cinches, 2017; Dotterer & Lowe, 2011; Veiga et al, 2012;).

Contrarios a tales planteamientos, argumentan Wang y Fredericks (2014) que la relación existente entre asistencia y el buen comportamiento escolar, y la menor probabilidad de fracasar o, finalmente abandonar, se debe, de un lado, al menor tiempo y la energía disponible para llevar a cabo actividades desviadas (como el consumo de drogas o comportamientos delictivos). Pero, de otro,

porque contribuye a fortalecer los lazos de los jóvenes con la institución escolar, por lo que es imprescindible contemplar al mismo tiempo otros aspectos de carácter emocional. Y añaden, que un buen comportamiento tampoco es suficiente para que los estudiantes se impliquen sin tener en cuenta a su vez un aprendizaje responsable y activo (Fredericks et. al. 2004; Harris, 2008).

Linnenbrick & Pintrich expresan esta última idea haciendo referencia a que la simple atención en silencio y con los ojos puestos en docente no es sinónimo de aprendizaje, pues éste consiste no solo en *estar manos a la obra sino también en tener la mente dispuesta* (en Harris, 2008, p. 59). O, en los términos de Arguedas (2010), puede ocurrir que estudiantes con mal comportamiento persistan a la hora de completar sus trabajos, y a la inversa, *otros y otras pueden seguir las normas de clase, pero no cumplir con los requerimientos académicos* (p. 66). Connell (2016) se hacen eco del estudio de Shernoff y Csikszentmihalyi para enfatizar que solo el 14% del alumnado participante estaba implicado en el aula en tareas académicas, mientras que la gran mayoría (aun con buena conducta) estaban en cuestiones ajenas a lo escolar. En la misma línea se pronuncia Munns insistiendo en que para que exista un aprendizaje activo, además de participativos, los estudiantes han de ser operativos. En tal sentido propone una denominación alternativa a la dimensión conductual y habla de la *dimensión operativa del enganche* en la que el papel del profesorado y sus relaciones en el aula son claves para que tenga lugar el aprendizaje (en Atewh et al, 2008, p.6).

Cuestionamientos como los anteriores contribuyen a difuminar los indicadores diseñados y empleados a la hora de medir el enganche comportamental. En términos generales, Arguedas (2010) y Finn y Zimmer (2012) consideran lo que podríamos entender como tres subcategorías que se abordan a través de esta dimensión: 1. *Conductas positivas* (asistir a clase, seguir normas). 2. *Participación en otras actividades del centro* (individuales o colectivas como deportes, artísticas, de gobierno...). 3. *Esfuerzo y persistencia manifestado en la realización de las tareas escolares*.

Sin embargo, también existen puntos de controversia por ejemplo en lo que se refiere a la participación en actividades extraescolares. Así, por ejemplo,

para Fullarton (2002) éste sería un claro componente de la dimensión emocional en tanto que contribuye a desarrollar el sentido de pertenencia con el centro escolar. Si bien, Anderson et al. (2004, 2008), Furlong & Christenson (2008) o Tomas, Gutiérrez, Sancho y Chireac (2016) son partidarios de mantenerla en la dimensión comportamental, pero excluyen de ella el esfuerzo en las tareas académicas, que consideran, forman parte del enganche cognitivo. Para Hospel et al (2016) lo más habitual es investigar cada una de estas sub-dimensiones por separado. Por su parte, distinguen entre *comportamientos activos* -actuaciones desafiantes o disruptivas- y *pasivos* –los que han abandonado- (p. 37), y llevan a cabo una diferenciación entre cinco tipos de conductas entre unos y otros: participación, seguir instrucciones, absentismo, comportamiento disruptivo, y abandono.

Finalmente, y desde perspectivas más críticas, los desacuerdos por parte de determinados autores respecto a esta dimensión han sido reseñables. Argumentan Vibert & Shields (2003) que el vínculo entre el enganche de los estudiantes y los logros académicos, emocionales y sociales positivos, no se produce por casualidad. Es más complejo que la simple relación causa-efecto, e implica mucho más que la mera asistencia o unos mejores resultados académicos. Para Zyngier o MacMahon y Portelly (en González, 2010), los hallazgos sobre el comportamiento no van más allá de ofrecer información sobre el número de estudiantes implicados en tareas curriculares o extracurriculares, mientras que otras cuestiones tan cruciales como la propia naturaleza, el propósito y las metas de aprendizaje, se dejan al margen.

B) La dimensión emocional del enganche.

Con esta segunda dimensión, se suele hacer alusión en general al modo en que los estudiantes sienten y reaccionan ante el trabajo y las relaciones en la escuela. Describe el apego social, emocional y psicológico manifestado en actitudes como el interés, diversión, ayuda, apoyo, pertenencia y buena disposición hacia el centro escolar, el aprendizaje, el profesorado y los compañeros... (Arguedas, 2010; González, 2010; Fredericks et al, 2004; Lawson y Lawson, 2013; Fredericks & McCloskey (2012). Entre los términos más

habitualmente empleados, Zyngier (2004) destaca tres en particular: enganche emocional, afectivo y psicológico, aunque podemos encontrar otros tantos - vínculo afectivo, vínculo escolar, orientación positiva hacia la escuela, clima escolar, conexión, pertenencia, compromiso, motivación, satisfacción...- (Arguedas, 2010). De forma gráfica, la Tabla 9 muestra algunos ejemplos.

Tabla 9

Terminología y definiciones en torno al enganche emocional. Fuente: González (2010, p. 19).

TÉRMINO	AUTOR	DEFINICIÓN
E. Psicológico	Newman y Davies (1992)	Grado en que los alumnos se identifican con el ambiente escolar. Sentimientos positivos. Motivaciones o actitudes generales hacia la escuela y disposición a estar en ella.
	Willms, 2000	Sentimiento de pertenencia o adhesión a la escuela y aceptación de los valores escolares (en caso contrario, ocurre desafección o alienación).
	Glanville y Wildaden, 2007	Respuestas afectivas positivas o negativas a la escuela. Tiene que ver con el sentido de pertenencia a la escuela y de que ésta es arte importante de su propia existencia.
	Aderson, Christenson et Lehr, 2009	Experiencias psicológicas/interpersonales como el sentimiento de pertenecer a la escuela, relaciones con profesores y compañeros.
E. Afectivo	Finn (1993)	Identificación: sentimiento de pertenencia a la escuela y valoración del alumnado del éxito en relación a sus logros escolares y su utilidad para su vida y su futuro.
	Jimerson et al, 2003	Sentimientos del alumno hacia la escuela, profesores y compañeros.
	Archanbault et al, 2009	Referida al rol de los afectos de los estudiantes en las escuelas y en las aulas. Alude a sentimientos, intereses, percepciones, actitudes hacia la escuela, percepción de pertenencia, beneficios y valor percibido de la educación.
	Lam et al, 2014	Estudiantes que están intrínsecamente motivados hacia el aprendizaje y sienten vinculados a sus escuelas.
E. Emocional	Symonds & Hargreaves (2016)	Está basado esencialmente en las emociones de los adolescentes que interactúan en sus experiencias diarias con los profesores, los compañeros y las lecciones.
	Fullarton (2002)	Sentimientos del alumnado (emociones, intereses, valores, reacciones afectivas, actitudes...) hacia los compañeros, profesores, otros profesionales y la escuela en general.
	(Yazzie-Mintz, 2007).	Sentimientos del alumnado de conexión/desconexión con su centro escolar (cómo se sienten con las personas, con la escuela y con el trabajo en ella desempeñado).
	Lipman y Rivers, 2008)	Relaciones del alumnado con el profesorado, compañeros y otros profesionales del centro escolar.
Fredericks et al, 2004	Abarca reacciones positivas y negativas de los estudiantes hacia el profesorado, las clases y los centros escolares. Supone la creación de lazos con la institución e influencia la disposición hacia el trabajo.	

A la hora de delimitar la incidencia del enganche emocional autores como González (2010) o Lawson y Lawson (2013) destacan dos planos de análisis diferenciados. Uno, desde el que continúa poniendo el foco a nivel de aula. Se entiende que un mayor enganche emocional estaría correlacionado con los propósitos académicos del alumnado (sentimientos interés, felicidad, diversión, aburrimiento y/o ansiedad durante el desempeño de la actividad académica). Y otro, centrado las relaciones en el conjunto de la escuela (sentimientos de pertenencia e identificación). En unos casos se defiende una u otra postura, y en otros, se contemplan o rechazan ambos niveles a la vez, como se puede comprobar a continuación.

Symonds y Hagreaves (2016) argumentan, tras los hallazgos de un reciente estudio sobre la percepción del alumnado del apoyo emocional recibido en el contexto escolar durante el tránsito de Educación Primaria a Secundaria, que existe una clara *desconexión entre la valoración que hacen de la escuela y el hecho de que se sientan bien yendo a ella* (p. 75). Esto es, pueden percibir la escuela como positiva y negativa al mismo tiempo, según se refieran al aula o al centro escolar como un todo, por lo que es preciso diferenciar ambos niveles. Para los autores, el enganche afectivo solo haría referencia a este último, que definen como: *el rango de criterios emocionales para juzgar la escolaridad, incluyendo sentimientos más intensos como la ansiedad, depresión, odio y amor* (p.36). La implicación en el aula estaría, por su parte, relacionada con la motivación.

Para Fredericks et. al (2004), sin embargo, el enganche emocional abarca ambos planos de forma indisoluble. Respecto al aula, diferencian en su caso entre el interés con las tareas, y el valor atribuido a implicarse en las mismas (valoración positiva de los logros, utilidad de la tarea o el coste invertido en una actividad). Apoyando a éstos últimos, Conner (2016) y Roorda, Koomen, Spilt & Orrt (2011) argumentan que además de tener en cuenta el centro escolar, el contexto del aula y la labor docente, es fundamental, especialmente en el caso de estudiantes en riesgo: cuando los estudiantes experimentan que los docentes son cercanos y cariñosos y les proporcionan apoyos y claras expectativas, se sienten más entusiastas y encuentran más fácil el aprendizaje.

Desencuentros de esta índole, se deben, en parte, a que éste ha sido tradicionalmente un componente difícil de medir y se podría decir que el más marginal en la investigación sobre el enganche (Fredericks et al, 2004; González, 2010; Yonezawa et al, 2009). Diversos autores señalan que no existen hallazgos concluyentes (Sagayadevan & Jeyaraj, 2012) y apuntan su carácter transitorio o permanente (Arguedas, 2010). Otros, (Archambaut et al, 2009; Landis & Reaschly, 2013; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014; Skinner, Kindermann & Furrer, 2009) descartan su validez de forma independiente, pero le otorgan un valor importante como predictor del enganche comportamental, aunque reafirman el nexo entre el componente comportamental y el afectivo apuntan la necesidad de evaluaciones más comprehensivas para diferenciar perfiles de forma más precisa. Afirman, en la línea de Arguedas (2010) y Harris (2008, 2011), que se puede dar el caso de estudiantes conductualmente enganchados pero desvinculados emocionalmente.

Finalmente, son también numerosos los analistas del tema que argumentan que la dimensión emocional del enganche, aunque menos observable, es igualmente determinante e incide en el comportamiento y en la cognición de los estudiantes (Nouwen, Clycq, Braspenningx & Timmerman, 2015; Mastroilli, 2016; Yazzie-Mintz & McCormick; 2012). Lawson y Lawson (2013, p. 436) llaman así la atención sobre el hecho de que los jóvenes en la escuela, *no tienen un piloto automático* que active la motivación que necesitan, sino que serán aquellos que experimenten relaciones positivas los que estarán más motivados para completar sus tareas y los que tendrán cambios de comportamiento en positivo.

En definitiva, y pese rol al crítico que juegan las emociones y las relaciones para comprender las experiencias de aprendizaje del alumnado, ha sido un campo escasamente investigado que necesita de mucha más atención (Fredericks et. al, 2004; Kahu, 2014). En cualquier caso, advierte Harris (2008), no podemos poner un énfasis desmedido en las emociones, pues si la meta a lograr es únicamente que los estudiantes se sientan y experimenten emociones positivas de éxito, es posible que no sean retados adecuadamente y no lleguen ni a dominar las materias, ni a adquirir los aprendizajes necesarios. En tal sentido, considera el autor, se podría estar induciendo a un fracaso anticipado.

C) *Enganche cognitivo.*

El enganche cognitivo suele ser definido en un sentido amplio en relación al nivel de inversión psicológica del estudiante con su aprendizaje. Incluye variables relacionadas con la motivación, reflexión, estrategias meta-cognitivas para el aprendizaje autónomo, la comprensión de ideas complejas y el dominio de habilidades, y la responsabilidad y el esfuerzo en la mejora de los aprendizajes (Dogan, 2015; Fredericks et al, 2004; Gibbs & Poskitt, 2010; González, 2010; Landy & Reaschly, 2013; Reeve & Lee, 2014; Sheilder, 2012, Zygner, 2011). En particular, Arguedas (2010, p. 66-67) lo delimitan atendiendo a los siguientes aspectos:

Tabla 10

Aspectos definitorios del enganche cognitivo. Fuente. En base a Arguedas (2010, p. 66)

Auto-regulación	Planificación, monitorización y evaluación de la cognición y uso y reflexión para comprender ideas
Estrategias como estudiante para:	Recordar, organizar y comprender el material estudiado; búsqueda de relaciones entre la información nueva y los conocimientos previos
Preferencias por los desafíos en el aprendizaje	
Flexibilidad en la resolución de problemas	
Adaptación constructiva	Razonamiento optimista, persistencia y búsqueda de soluciones en lugar de abandonar los esfuerzos ante los fracasos o dificultades
Esfuerzo enfocado al aprendizaje	Por comprender y dominar conocimientos y habilidades que se enseñan en la escuela, por mantener la concentración a pesar de las distracciones.
Las creencias del estudiante	Respecto a sí mismos, a los demás miembros de la comunidad educativa, sobre la capacidad y eficiencia propias, las percepciones de apoyo y expectativas transmitidas y de la relevancia del trabajo escolar para sus aspiraciones futuras.

De forma similar a lo argumentado sobre las dimensiones anteriores, aunque parece haber un cierto acuerdo a la hora de atribuir al enganche cognitivo mejoras en los logros y resultados académicos de los estudiantes, no es considerado por sí mismo un factor de protección frente al riesgo de fracaso y abandono (Gibbs, 2010; Sheidler, 2012). Algunas de sus potencialidades han sido destacadas por Zimmerman (1990), que apunta a su capacidad para que los jóvenes puedan auto-evaluar su propio aprendizaje y tomar decisiones sobre su experiencia educativa. O, Newmann & Wehlage (1993), que le atribuyen beneficios en tres planos diferenciados: en la producción del conocimiento, en la construcción de significados, y en la capacidad de canalizar y dirigir el esfuerzo de las tareas hacia producción de discursos, productos y resultados de *auténtico*

logro (p.12), no quedándose limitados simplemente, a entender los contenidos o pasar de nivel.

Las líneas de investigación, también igual que en casos anteriores se han situado de una parte, en el centro escolar y de otra, en el aula (González; 2010; Lawson & Lawson; 2010; Yonezawa et al, 2009). A nivel de centro, se intenta determinar el grado de disposición de los estudiantes *hacia la escuela* (su inversión psicológica y social hacia el trabajo en la escuela y el aprendizaje escolar en general). A nivel de aula, se examina cuál es un momento dado o mientras participan en sus tareas de aprendizaje su nivel de implicación - motivación, auto-regulación y las estrategias meta-cognitivas- (Lawson & Lawson, 2013). Pero tampoco podemos hablar de aquí de coincidencias entre estos dos planos.

En determinados casos, se habla de *enganche intelectual*, precisamente para enfatizar su influencia en el aula, y de *enganche académico* para referirse a los requerimientos formales de la escolaridad en general. Dunelavy, Milton y Crawford (2010, p. 2) definen el primero en base a la exploración de *qué están haciendo los alumnos en el aula cómo se sienten en sus experiencias de aprendizaje, y si el trabajo que hacen contribuye a su aprendizaje*. En otras ocasiones, y con una gran influencia por parte de la Psicología, la dimensión cognitiva se aborda junto a la emocional aunando así las dos de carácter más subjetivo, frente al componente más observable, las conductas. De especial incidencia ha sido al respecto la conocida como Teoría del FLOW desarrollada por Csikszentmihalyi (1990). En ella, se describe cómo la combinación ambas dimensiones puede generar una experiencia de *Flow* o un estado de motivación intrínseca que se manifiesta en intensos niveles de excitación emocionales e intelectuales. Un estado en el que los estudiantes están tan profundamente enganchados que llegan a perder la noción del tiempo y del espacio. Inspirando en el mismo y en la implicación laboral emerge el modelo de Shaufeli, Salanova, González-romá & Bakker (2002) para los que el enganche es un estado pleno y positivo en relación con el estudio (su trabajo).

En términos generales, se considera que las aportaciones sobre esta dimensión no son todavía concluyentes y se apela, como en la dimensión

emocional, a su mayor comprensión y profundización desde otro tipo de metodologías más allá de las escalas de medida: *desde la perspectiva y la voz de los estudiantes* (Christenson et al, 2012, p. 817).

De lo expuesto hasta el momento, podríamos decir que en general, tanto si se ha privilegiado alguna de estas dimensiones o subordinado unas a otras, como si se han contemplado conjuntamente, se han estudiado mayoritariamente como compartimentos estancos, o a lo sumo estableciendo conexiones jerárquicas, pero sin ser abordadas de forma complementaria e interconectada (Harris, 2008). El planteamiento prevalente asume por tanto erróneamente que al estudiar alguno de estos componentes o varios de ellos de forma aislada se ayudará a comprender el sentido global del enganche escolar (Frederiks et al, 2004). En consonancia, buena parte de la investigación continúa anclada en establecer correlaciones entre enganche y resultados de aprendizaje y la tendencia metodológica afianzada a nivel internacional ha sido y es, la de comprobar y de medir el grado de incidencia del enganche a través de estudios cuantitativos a gran escala. Un buen ejemplo al respecto es el estudio de Fredericks y & McColskey (2012) en el que dan detenida cuenta de la cuestión analizando 21 de las escalas de medida existentes o, los mencionados al inicio, informes PISA.

En suma, ha predominado un enfoque reduccionista centrado en los estudiantes en exclusiva y dejando al margen otras dimensiones contextuales y, en particular, el efecto de los centros educativos en la generación de procesos de enganche y desenganche (Fredricks et al., 2004; González, 2010, 2015; Yonezawa et al, 2009; Van Houtte & Van Maele, 2012). Sin embargo, y como argumentan Gibbs & Poskitt (2010) un planteamiento como el descrito, no se sostiene. Los autores, tras llevar a cabo una extensa revisión de la literatura, argumentan que tanto los aspectos conductuales como las relaciones y la conexión o sentido de pertenencia a la escuela, y el esfuerzo e interés por alcanzar aprendizajes plenos y relevantes, inciden todos ellos en las posibilidades de enganchar a los estudiantes y han de ser fomentados desde la prevención y protección en múltiples contextos.

Además, este tipo de planteamientos deficitarios han protagonizado, influenciados por la Psicología, uno de los puntos mayor controversia y difícil consenso terminológico en torno al citado constructo. Nos referimos, de acuerdo con Fredericks et al (2004) y, como se ha venido apuntando, a la identificación de enganche y motivación. En los últimos treinta años, las teorías sobre ambos constructos han ido evolucionando en paralelo desde los planteamientos de éxito escolar y el rendimiento académico. Los términos de enganche y desenganche han sido centrales en las teorías de la motivación. Y, a la inversa, el rol de la motivación en la experiencia escolar, ha sido concluyente para lograr un enganche positivo, especialmente en sus dimensiones comportamental y cognitiva (Saeed y Zyngier, 2012, Eccles y Wang, 2012; Appelson, 2012; Skinner y Pitzer, 2012). En concreto, siguiendo a Saeed y Zyngier (2012), dos han sido las teorías de mayor calado a la hora de poner en relieve el citado vínculo: la Teoría de la Autodeterminación (SDT por sus siglas en inglés) de Ryan y Deci (2000), y la Teoría de Identificación-Participación de Finn (1989). Para Appelson et al (2008) o Dogan (2015) la influencia de otros modelos posteriores como el de desarrollo motivacional de Skinner et al (2009) continúan ensalzando la motivación como un aspecto nuclear para la comprensión del enganche considerándolo parte de dinámicas motivacionales más amplias.

Sin embargo, y pese a que existe una relación indudable entre ambos, el enganche escolar se ha convertido en *un constructo digno de estudio por derecho propio* (Appelson et al, p. 379). Christenson et al (2012) en el manual destinado íntegramente al constructo que nos ocupa, dedican una parte del mismo específicamente a intentar clarificar el debate en torno a la cuestión. Concluyen en términos generales que la motivación podría ser considerada como un precursor del enganche comportamental y académico (o cognitivo) pero no es equiparable al mismo. En una revisión teórica posterior sobre el trabajo de estos autores, Lawson y Lawson (2013) reafirman tal postura. En términos similares, Hospel et al (2016, p. 38) argumentan que nos hallamos ante dos conceptos teóricamente distintos:

El enganche se refiere al modo en que los estudiantes sienten, piensan y se comportan en el aula o en la escuela, los niveles de energía o esfuerzo que ponen en la escuela. La motivación antecede al enganche, consiste en las percepciones, creencias y motivos que alimentan esas reacciones.

Opuestos a planteamientos como los expuestos, y al desgaste y estancamiento que han supuesto para el despliegue del enganche en la actualidad, se han ido consolidando otros modelos multidimensionales, dinámicos e interrelacionados. Si bien, antes de entrar en ellos y en aras a clarificar lo relatado hasta el momento sobre los modelos y dimensiones del enganche escolar, nos hacemos eco de la síntesis elaborada por Alrashidi y colaboradores (Tabla 11).

Tabla 11

Modelos multidimensionales sobre School Engagement. Fuente. Alrashidi et al (2016, p. 16)

	AUTOR		MODELOS Y DIMENSIONES
Modelos dos dimensiones	Finn (1989)	Comportamental (Participación)	Participación en el aula y en actividades escolares (v.g. hacer las tareas asignadas y responder a las preguntas del profesorado)
		Emocional (Identificación)	Sentimiento de pertenencia a la escuela y valoración de los resultados relacionados con el aprendizaje.
	Audas y Willms (2002)	Comportamental	Participación en las actividades relacionadas con la escuela (V.g. atender en el aula, completar las tareas y participar en actividades extra-curriculares como deporte)
		Psicológica	Implica aspectos como el sentido de pertenencia, relación con el profesorado y compañeros y valorar los resultados escolares.
	Willms (2003)	Comportamental	Participar en actividades relacionadas con la escuela, académicas y no académicas (v.g. atender en clase, completar las tareas y participar en actividades extra-curriculares como deporte)
Psicológica		Sentido de apego o pertenencia a la escuela y valoración de los resultados escolares.	
Modelos tres dimensiones	Fredericks et al (2003)	Comportamental	v.g. participación de los estudiantes en actividades académicas y extracurriculares
		Emocional	v.g. reacción positiva y negativa de los estudiantes hacia los compañeros, el profesorado y la escuela.
		Cognitiva	v.g. Atención y disposición de los estudiantes hacia el dominio de habilidades complejas.
	Jimerson, Campos & Greif (2003)	Afectiva	Sentimientos sobre las instituciones escolares, profesores y los centros escolares.
		Comportamental	Implica las acciones y comportamientos observables y las actuaciones de los estudiantes (v.g. completar las tareas asignadas, notas promedio, y actividades extracurriculares como deportes)
	Schaufeli et al (2002)	Cognitiva	Implica las creencias y percepciones de los estudiantes, relacionadas con ellos mismos, las instituciones académicas, profesores/as y compañeros/as.
Vigor		Persistencia, resiliencia y esfuerzo para hacer frente a las dificultades.	
Absorción Dedicación		En tareas y actividades de aprendizaje Inspiración, orgullo y entusiasmo hacia el aprendizaje académico	

Modelos cuatro dimensiones	Appelton et al (2006)	Académico	Reflejado por indicadores como el tiempo empleado en las tareas, culminación de las tareas, y la confianza en la graduación.
		Comportamental	v.g. asistencia, participación en clases, suspensiones y participación en actividades extracurriculares.
		Psicológico	v.g. tener sentido de pertenencia o identificación y relaciones con profesores y compañeros.
		Cognitivo	v.g. auto-regulación y valoración del aprendizaje, percepción de la relevancia de la escuela para futuros emprendimientos, autonomía y metas personales.
	Reeve & Tseng (2011)	Comportamental	Implicación de los estudiantes en actividades de aprendizaje a través del esfuerzo, persistencia y atención.
		Emocional	Presencia de entusiasmo e interés en los estudiantes, ausencia de indignación, aburrimiento y ansiedad.
		Cognitivo	Uso activo de la auto-regulación de los estudiantes y estrategias sofisticadas de aprendizaje.
	Agéntico (Obediencia a la autoridad)	Contribución constructiva de los estudiantes hacia el flujo de la instrucción que reciben.	

4.3.2. Enganche escolar desde un enfoque multidimensional y dinámico: la influencia del Modelo de Frederick et al. (2004).

El Modelo de Fredericks et. al (2004) destaca en particular entre aquellos planteamientos que parten del presupuesto de que las tres dimensiones del enganche han de ser consideradas de forma conjunta, complementaria e interdependiente, y supuso un punto de inflexión en el empuje definitivo hacia otro tipo de modelos ecológicos que consideran la incidencia en el mismo de otros contextos más allá de los estudiantes y sus condiciones y características particulares. En la actualidad, continúa siendo un exponente esencial, y referencia indiscutible de la investigación en este campo (Conner, 2016; Dotterer & Lowe, 2011; Fredericks & McCloskey, 2012; González et. al, 2015; Hancock & Zubrick, 2015; Mastrorelli, 2016; Tarabini et. al. 2015, 2016 ...).

En una de las primeras investigaciones cualitativas llevadas a cabo desde este modelo tripartito (Blumendfeld et al. En Harris 2008, p. 58) se demostró que los tres tipos de enganche cubren aspectos diversos de la experiencia del alumnado que son importantes para el éxito académico y el desarrollo personal. Esta triada de componentes y la interrelación entre los mismos es esencial para alcanzar una mirada holística capaz de informar sobre

las distintas manifestaciones del enganche y su impacto positivo para lograr que los estudiantes permanezcan en la escuela, y comprender, a la inversa, los procesos que conducen al desenganche y al abandono. Pero, además, se empezó a dar soporte científico al planteamiento de que es imprescindible ir más allá del estudiante para tener en cuenta responsabilidades contextuales y escolares en la medida en que ejercen una influencia directa tanto a la hora de fomentar el enganche como proceso de desvinculación, fracaso, y abandono. González expresa esta idea de forma elocuente en los siguientes términos:

Es justamente la focalización en las escuelas, lo que ocurre en ellas, y cómo influyen en que los alumnos se (des) enganchen lo que caracteriza estos otros enfoques de investigación. Se trata de un planteamiento desde el que se sostiene que asumir que la escuela (...) no funciona para un número de adolescentes cada vez mayor –sobre todo aquellos que están en desventaja-, constituye un punto de partida imprescindible para pensar cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que, quizás por estar sirviendo solo a los estudiantes más académicamente aventajados y con menos dificultades, pueden estar contribuyendo al desenganche y abandono por parte de algunos de ellos (2010, p. 25).

Desde este enfoque, la naturaleza del enganche y desenganche escolar es procesual, dinámica, acumulativa, maleable y está condicionada por múltiples contextos y dinámicas interrelacionadas (Reschsly & Cristenson, 2012): es un proceso que se va evidenciando de forma más o menos visible a través de distintas manifestaciones; no es estático, sino que varía en el tiempo y *disminuye según avanza el curso escolar* cuyos signos se hacen más evidentes en la etapa de educación secundaria (Ros, Goikoetxea, Gairín & Lekue (2012, p. 300); y es acumulativo pues *cuánto más tiempo permanecen los estudiantes en la escuela, más desenganchados están* (Hannon, 2014, p. 6).

Bajo estas consideraciones, enganche y desenganche no pueden ser ya considerados como constructos independientes o alienados, son parte de un mismo *continuum* entre los que existen diferentes niveles o grados (Christenson et al, 2012; Eccles y Wang, 2012; Olson & Peterson, 2015). Esto implica que las concepciones sobre los jóvenes en riesgo de desenganche se alejan de la uniformidad para poner en foco en la heterogeneidad y múltiples situaciones en las que se pueden encontrar (Te Riele, 2007). Schelchty (2011) alude a cinco

estados en particular en función a la atención y responsabilidad del alumnado.

1. *Enganchados* (alta atención-alta responsabilidad). 2. *Con conformidad estratégica* (alta atención-baja responsabilidad). 3. *Con conformidad ritual* (baja atención-baja responsabilidad). 4. *Retirada* (sin atención-sin responsabilidad). 5. *En rebelión* (atención desviada-sin responsabilidad). Otras muchas clasificaciones que enfatizan la diversidad de situaciones de desenganche han sido recopiladas por Rémi (2013) o González (2017, p. 19) cuya síntesis es la siguiente:

- *Estudiantes con bajos logros, pero no descolgados; moderadamente desenganchados; y, completamente desenganchados* (Callahan, 2009).
- *Desenganche activo* -estudiantes que dejan de participar en la vida escolar y del aula- y *pasivo* -están presentes en la vida del centro y del aula, pero alejados cognitiva y emocionalmente- (Morris y Pullen, 2007; Shoda y Guglielmi, 2009)
- *Jóvenes abiertos al aprendizaje, sostenidos e indecisos* (Evans et al., 2009; Nelson & O'Donnell, 2012 y Spielhofer et al. 2009).
- *Estudiantes enganchados; desenganchados de la escuela y enganchados con la educación; enganchados con la escuela y no con la educación superior; y desenganchados* (Ross, 2009).
- *Jóvenes desenganchados de la escuela y no de educación, y desenganchados* (Stamou et. al, 2014).

Clasificaciones como éstas hacen evidente que el diseño e implementación de intervenciones dirigidas tanto a fomentar el primero, como a prevenir, o intervenir y compensar procesos de desenganche ya desencadenados, habrán de adaptarse de forma individualiza y diferenciada a las necesidades y la situación particular de cada uno de los alumnos y alumnas.

En definitiva, lograr el enganche de todos los estudiantes de las Aulas Ocupacionales para mejorar sus vidas personales y académicas, pasa por darles responsabilidad, un propósito, la participación plena y la voz crítica, como armas para ser los principales agentes de su pleno desarrollo y transformación (Yonezawa et al, 2009). Las intervenciones a tal fin dirigidas, han de estar orientadas por una visión ecológica, dinámica y holística cuya meta no es sino alcanzar mayores cotas de equidad, pues en otro caso, al envolver el enganche en un planteamiento deficitario, se corre el riesgo de que el intento de (re)-

enganchan a estos estudiantes se convierta en su *bala de plata* hacia la exclusión y desigualdad (Harris, 2011, p. 385).

V. Esquema-marco conceptual de referencia de la investigación.

Al amparo de la argumentación que se ha llevado a cabo en los apartados que preceden entendemos que la comprensión y las posibilidades de respuesta a las problemáticas de desenganche, fracaso y abandono escolar, pasa por situarnos necesariamente en un enfoque ecológico del riesgo escolar. En concreto, es el modelo de Martínez et. al (2004) el primer referente teórico que tomamos como guía para analizar cómo se aborda y ofrece una solución a la situación severa de riesgo escolar en la que se encuentra un colectivo de estudiantes en particular derivado a una vía extraordinaria de escolarización: el alumnado de las Aulas Ocupacionales. Y, asimismo, el modelo de Fredericks et. al. (2004) es el segundo de los apuntalamientos teóricos que nos va a permitir afinar la mirada sobre cómo se estaría o no contribuyendo a fomentar el (re)enganche de estos estudiantes en todas sus dimensiones, y con ello, construyendo a un escenario presente y futuro de diferentes opciones y posibilidades.

Bajo tales planteamientos el esquema-marco conceptual desarrollado para orientar el estudio del AO (Figura 7) muestra los distintos planos interrelacionados que intervienen en su diseño, implementación y resultados. En la medida que entendemos que la finalidad de estas Aulas no puede ser sino proporcionar una educación de calidad que garantice el aprendizaje de las competencias clave cognitivas y socioemocionales imprescindibles, se sitúa en el centro al alumnado, sus circunstancias, características y necesidades, entendiendo que solo podrán ser alcanzadas desde la escucha, el respeto, y el fomento de las condiciones necesarias para posibilitar su implicación y participación plena y activa en su proceso de aprendizaje. A tal fin, se pone el foco tanto en los estudiantes, como en los planteamientos, prácticas y actuaciones de los distintos agentes y sujetos vinculados a estas Aulas. De forma interrelacionada, se contribuirá a perpetuar la situación de vulnerabilidad

y desenganche en la que se encuentran estos jóvenes, o a revertirla y posibilitar su continuidad con su trayectoria educativa y formativa, activando los factores de protección necesarios desde la corresponsabilidad y colaboración que corresponde en los tres niveles considerados:

1) *Macro*, en el plano de las políticas sociales y educativas, tanto desde un nivel más amplio, como más específicamente referido a la Administración autonómica y local que en conjunto sustentan las decisiones primeras sobre la oferta, el diseño y las condiciones para el funcionamiento de las Aulas Ocupacionales. A través de la indagación en este nivel de análisis es posible responder a cuestiones tales como a qué se debe su implementación y qué justificaciones se ofrecen al respecto, cómo se diseñan y son concebidas, cuáles son las condiciones establecidas formalmente para su despliegue en la práctica, los medios y recursos puestos a disposición de las mismas, o cuál es el planteamiento de la Administración sobre su intervención y supervisión en ellas.

2) *Meso*, en relación a los centros escolares, en los que se ha de atender a los distintos aspectos organizativos que intervienen en el funcionamiento de estas Aulas: las decisiones y procesos que tienen lugar en los marcos estructurales; las metas, propósitos y expectativas sobre el programa, su alumnado y sus docentes; en qué medida están integrados en la vida de los Institutos; si constituyen o no una prioridad para los mismos; cuáles son y cómo se llevan a cabo las funciones y la redistribución de responsabilidades con el AO; o cuáles las relaciones existentes, y las vías y canales de comunicación y coordinación para facilitar la actuación conjunta de centros, familias y entorno.

3) *Micro*, en el aula como contexto de interacción más próximo entre estudiantes y docentes, es preciso indagar de un lado, sobre su atmósfera y clima relacional. Y de otro, analizar cuáles son, por qué y cómo se seleccionan y organizan unos u otros contenidos, a través de qué metodologías se enseñan y con qué materiales y recursos didácticos, cuáles son las concepciones, procesos y criterios de evaluación, y cómo se llevan a cabo las tutorías y los procesos de apoyo y asesoramiento a estos estudiantes. En conjunto, condicionan y contribuyen a ofrecer una determinada experiencia educativa a los

jóvenes que cursan el AO, siendo un elemento clave el profesorado, su formación e implicación con este alumnado.

Guiados por este marco es posible valorar los aprendizajes logrados y si ha sido o no posible re-enganchar conductual, cognitiva, emocional, y socialmente a los jóvenes de las Aulas Ocupacionales en función a unas determinadas políticas, el orden escolar vigente, las condiciones organizativas y las dinámicas educativas que rigen su funcionamiento y condicionan los resultados en cada una de ellas.

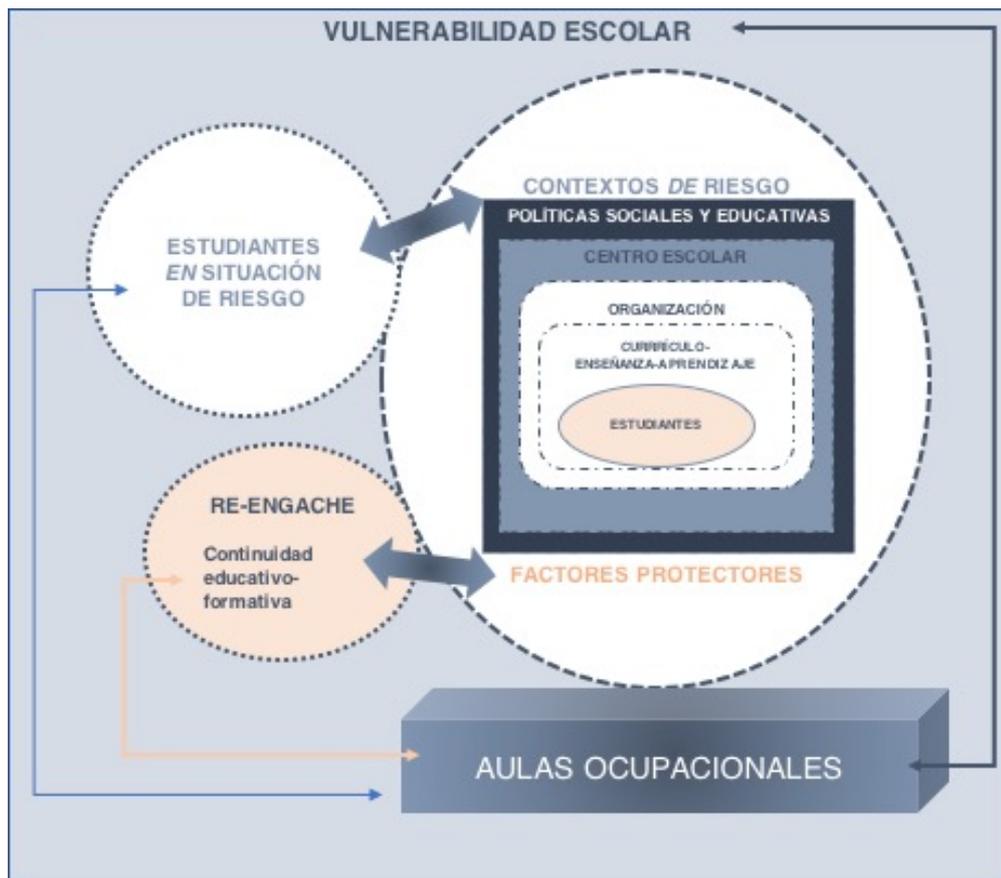


Figura 7

Esquema-marco conceptual de referencia para el análisis de las Aulas Ocupacionales. Fuente elaboración propia.

Bloque III

Marco Metodológico

Capítulo V

DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Tras la exposición de los planteamientos teóricos, se aborda a continuación el tercero de los bloques en los que se estructura el informe de la Tesis correspondiente al marco metodológico de la investigación. En concreto, este quinto capítulo destinado al mismo, está compuesto por seis apartados. En el primero, se presentan los presupuestos iniciales de partida, y los objetivos generales y específicos formulados a raíz de los interrogantes surgidos en torno al problema de estudio. En los cinco restantes, se da cuenta de la toma de decisiones de tipo metodológico y los diferentes elementos relativos al proceso aplicado en la investigación para alcanzar y dar respuesta a los objetivos planteados. Lo concerniente al enfoque y el diseño en particular que guía y orienta el estudio corresponde al segundo de los apartados. A continuación, se describe la población y los participantes en la investigación. Un cuarto apartado, se adentra su desarrollo atendiendo a dos aspectos esenciales: los instrumentos

elaborados y el proceso de recolección de datos, y los métodos y procedimientos empleados para su análisis. Ambas cuestiones serán presentadas de forma diferenciada atendiendo respectivamente, al carácter cuantitativo y cualitativo de la información recabada y analizada. Finalmente, las argumentaciones pertinentes sobre el rigor de la investigación y el cronograma de la misma, engloban los dos apartados finales.

I. PROPÓSITO, INTERROGANTES, PRESUPUESTOS INICIALES Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

Como se ha puesto de manifiesto en apartados iniciales, el propósito perseguido con la Tesis, es el de contribuir a generar conocimiento sobre el contexto, finalidad y puesta en práctica de las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia durante su fase experimental en el curso escolar 2016-2017, tomando en consideración las claves políticas, institucionales, organizativas y pedagógicas que subyacen a su génesis, diseño y desarrollo, para determinar en qué medida contribuyen a lograr unos determinados resultados de aprendizaje e implicación de su alumnado.

De acuerdo con los antecedentes teóricos y empíricos que justifican y sustentan el problema de estudio, el conjunto de interrogantes o preguntas de investigación a través de los que se delimita, se exponen a continuación:

- *¿Cuáles son las coordenadas sociopolíticas, económicas y educativas en las que se despliegan y bajo las que son reguladas las Aulas Ocupacionales?*
- *¿Qué condiciones organizativas y dinámicas educativas entran en juego en su puesta en práctica y funcionamiento?*
- *¿Cómo es el alumnado que acude a ellas y cómo vivencia su experiencia en las mismas?*
- *¿Cuál es el perfil del Equipo Docente adscrito a tales Aulas?*
- *¿Hasta qué punto el profesorado está implicado con su desarrollo profesional y con la experiencia de enseñanza-aprendizaje que ha de ofrecer a sus estudiantes?*

- *¿Cuáles son los resultados del alumnado en términos de aprendizajes logrados y de re-enganche con su trayectoria educativa y formativa?*
- *¿Cuáles son sus opciones reales de continuidad con su educación y formación?*

Atendiendo a los fundamentos que soportan la arquitectura teórica del estudio, se ha partido de los siguientes presupuestos iniciales:

- Las posibilidades de revertir los procesos de desafección e *in extremis* de abandonar tempranamente la educación y formación del alumnado del AO depende no solo de factores personales o individuales de riesgo, sino de las actuaciones derivadas de la interrelación multidimensional y dinámicas coordinadas entre los planos políticos, institucionales, organizativos y educativos, como contextos de riesgo.
- La implicación escolar (*School Engagement*) es un constructo complejo y dinámico en el que hay que atender conjuntamente a sus dimensiones comportamental, cognitiva y emocional. Lograr re-enganchar al alumnado implica la puesta en práctica de acciones que contemplen todas ellas de forma integrada.
- La formación y el compromiso de los docentes es un factor clave en la implicación del alumnado con su aprendizaje en general y, por consiguiente, también al trabajar con el alumnado en situación de riesgo escolar y vulnerabilidad.
- Las condiciones y dinámicas educativas generadas en cada una de las Aulas Ocupacionales aportan diferencias sustanciales y particularidades propias que tendrán su reflejo en resultados dispares en términos de implicación y posibilidades de continuidad en la formación y educación de su alumnado.

Finalmente, la investigación se orienta al logro de tres objetivos generales que han sido concretados, cada uno de ellos, en otros más específicos. Se han formulado en los siguientes términos:

1. *Describir y analizar las AO en la Comunidad Autónoma de Murcia; cuál es su regulación formal, su distribución e implantación en distintos municipios de la Región, su alumnado y profesorado.*
 - 1.1. Describir y analizar el marco político-legislativo de las Aulas Ocupacionales en la Región de Murcia.
 - 1.2. Confeccionar un mapa de las Aulas Ocupacionales en la Comunidad Autónoma de Murcia (dónde se encuentran, conexión con los ayuntamientos) en el momento del estudio.
 - 1.3. Identificar y describir el perfil de su alumnado y profesorado (alumnado asistente y procedencia, profesorado adscrito, procedencia y formación).

2. *Describir y analizar el funcionamiento de dichas aulas y sus resultados en la implicación y continuidad en el sistema educativo del alumnado que las cursa.*
 - 2.1. Explorar y analizar qué tipo de actividades formativas realiza el alumnado, sus valoraciones y percepciones acerca de las mismas, así como de sus profesores y de su experiencia en las Aulas Ocupacionales.
 - 2.2. Indagar sobre las apreciaciones de los alumnos y alumnas de esta medida respecto a cómo está contribuyendo a su re-enganche educativo.
 - 2.3. Indagar y analizar las opciones reales de continuidad de estos estudiantes con su educación y formación.

3. *Analizar la formación, y el compromiso e implicación con su trabajo y el alumnado, del profesorado de las Aulas Ocupacionales*
 - 3.1. Conocer qué hace el profesorado en las Aulas Ocupacionales, en qué condiciones y cómo valoran a su alumnado y la enseñanza que ofrecen.
 - 3.2. Describir y analizar la incidencia que está teniendo en la implicación o enganche del alumnado la formación y el compromiso (implicación) de los docentes con su labor en estas aulas.

II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Guiados por la naturaleza del problema de estudio, el propósito perseguido, las preguntas de investigación y los objetivos a los que se acaba de hacer referencia, corresponde en este punto delimitar qué enfoque de investigación es el más apropiado para articular un diseño metodológico que oriente el camino a seguir para alcanzarlos. El hilo conductor que marcará aquí la argumentación será la propuesta de Creswell (2014). La adopción de un posicionamiento o referente en particular (aunque en todo caso se tendrán en cuenta las aportaciones de otros especialistas en el campo), se lleva a cabo con la intención de clarificar los términos de enfoque, estrategia, metodología y método, por lo general, confusos y utilizados con cierta imprecisión (Bisquerra, 2004; McMillan y Schumacher, 2005; Sandín, 2003).

Siguiendo la línea argumental de Creswell (2014) y coincidiendo con otros metodólogos (Bravin y Pieri, 2008; Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014 o Aravena et al., 2006) hemos de precisar que nos referiremos a *enfoques* y no a paradigmas de investigación. Una alternativa que viene siendo defendida desde los años ochenta como más apropiada pues el uso del concepto *paradigma* en la investigación en Ciencias Sociales, está necesitado de *una mejor comprensión sobre cómo se interpreta en las diferentes disciplinas y tradiciones de investigación* (Mertern et al, 2016, p. 2). Así pues, entendemos que un *enfoque de investigación* engloba los planes y procedimientos que establecen los distintos pasos a seguir; desde los grandes planteamientos de partida a los métodos empleados para la recolección, análisis e interpretación de los datos (Creswell 2014).

En las líneas que siguen se ofrece una caracterización general del enfoque en el que se sitúa la investigación. Se alude en primer lugar a su justificación y pertinencia para abordar y dar respuesta a la problemática que nos ocupa, para pasar a continuación a describir los elementos esenciales que lo configuran y que son referencia obligada para optar por uno u otro diseño en concreto. Por último, se argumentará la elección del diseño en particular por el que aquí se ha optado y sus principales características, así como a aquellos procedimientos mediante los que se ha hecho operativo en la práctica.

2.1. Elección y justificación del enfoque de investigación: Enfoque de Métodos Mixtos.

La presente investigación se sitúa en un enfoque de Métodos Mixtos de Investigación (en adelante, MMI), en consonancia con la complejidad de la problemática del riesgo escolar que requiere de un análisis complejo de los múltiples planos, condiciones, factores y dimensiones que de forma interrelacionada y dinámica intervienen en el mismo. Esta postura ha sido respaldada por estudiosos de fenómenos tales como fracaso, abandono escolar, absentismo y desenganche y, en particular, por aquellos centrados en analizar distintos programas y medidas destinadas a estudiantes en situación de vulnerabilidad (Appelton et al, 2008; Christenson et el, 2012; Escudero, 2009; Escudero et al, 2013; Fernández-Enguita, 2013; Fredericks et al, 2004; González, 2010, 2015; Harris, 2008, 2011; Martínez, Escudero y González, 2004; McMahon & Zyngier, 2009; Mills & McGregor, 2010; Paterson y Taylor, 2010; Ream & Rumemberg, 2009; Salvà-Mut et al, 2013). En general, se coincide en afirmar la necesidad de ampliar el conocimiento en torno a tales fenómenos desde enfoques más profundos y flexibles (cualitativos) que, junto a las cifras, permitan dar voz y conocer las propias vivencias de sus principales afectados (Blaya, 2010; Dale, 2010; GHK Consulting Ltd et al, 2011; Symonds y Hargreaves, 2016). Asimismo, son diversos los metodólogos que reconocen su pertinencia para el estudio de problemas educativos de tal naturaleza y complejidad como el que aquí nos ocupa (Creswell, 2015; Hernández-Sampieri et al, 2014; Merter et al, 2016).

Finalmente, también ha sido un enfoque con una presencia destacada entre aquellos estudios centrados en analizar la formación y el compromiso e implicación del profesorado en general (*Teacher Engagement*), y en concreto, en aquellos destinados a programas extraordinarios de atención a la diversidad, como un elemento clave para proporcionar una educación equitativa y de calidad a todos sus estudiantes (Cooper, 2014; Cullen, 2012; Day et. al. 2013; Gasiewski, Eegan, & Garcia, 2012; Guthrie et al, 2000; González y Cutanda, 2015; Schleider, 2012; Sosu, MxWilliam & Grand, 2008).

Tradicionalmente, el panorama de investigación y, en particular, el de la investigación educativa ha estado protagonizado por el debate entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. En la actualidad, y según viene siendo reconocido por buena parte de la comunidad científica, la reconciliación entre los mismos ha cristalizado en la práctica (Aravena et al., 2006; Díez, 2014; Hernández-Sampieri et al, 2014; Nuñez, 2017; Pereira, 2011; Ruiz, 2008; Teddie & Tashakkori, 2010). Aunque situados sus orígenes en la Grecia Clásica, este enfoque surge como tal a finales del siglo XX y comienza a fortalecerse a partir de los años cincuenta del siglo pasado (Nuñez, 2017). De especial influencia en su justificación y expansión es el concepto de *triangulación o comparación e integración de datos de distinta naturaleza, métodos, investigadores, teorías y/o disciplinas* (Hernández-Sampieri, 2014, p.25) sobre el que se va desarrollando la discusión científico-metodológica en las siguientes décadas (Nuñez, 2017, Pereira, 2011). Siguiendo a Creswell y Plano-Clarck (citados en Pereira, 2011 y Cameron, 2014), es posible constatar cuatro etapas principales en su evolución: 1. Período formativo (entre los años cincuenta y ochenta). 2. Período de debate paradigmático (de los setentas a los noventas). 3. Período de desarrollo procedimental (de los años 80 a 2000), y 4. Período separado del diseño (a partir del año 2000).

Ya en el siglo XXI, se afianza su pertinencia en un campo de estudio complejo, como lo es el de la educación, protagonizado por el ser humano y su diversidad, y caracterizado por problemáticas de difícil respuesta. Como argumentan Creswell y Garrett (en De Liste, 2011, p. 95) *la educación siempre ha sido un campo nuclear para la investigación de métodos mixtos*. La evidencia de su proliferación en el ámbito educativo se refleja en múltiples congresos y publicaciones (Niglas, 2004; Bryman, 2006, Ruiz, 2008). Cameron (2014), Hernández-Sampieri et al. (2014) y Nuñez (2017) que refuerzan el auge y la importancia de su debate actual enfatizando tanto, la existencia de una asociación internacional de investigadores con interés en este campo (Mixed Methods International Research Association: MMIRA), como de revistas

científicas especializadas²⁶. La aparición reciente de diversos manuales en los que se aborda este enfoque también ha contribuido a su expansión (entre otros, Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011; Hernández-Sampieri et al, 2014; Morse & Niheaus, 2009, o Teddlie & Tashakkori, 2010).

La posibilidad de integración que caracteriza a los MMI, se origina y se defiende a través de lo que se denomina *complementariedad por deficiencia* (Aravena et al, 2006, p. 25). Esto es, se justifica como una tercera vía de indagación en la investigación social y educativa. La respuesta a sus difíciles problemáticas requiere ir más allá de los límites, características y posibilidades de un único enfoque en particular, que se ha venido mostrado insuficiente por separado. Los MMI aportan, desde una mirada más flexible, funcional, conciliadora y enriquecida, nuevas formas de aproximación y solución (Aravena et al, 2016; Díez, 2014; Pereira, 2011). En términos de Merters y sus colaboradores, *tienen el potencial de contribuir a encontrar soluciones a “wicked problems”²⁷ dado que estimulan nuevas formas de cuestionar e implicarse en el uso de innovaciones en metodologías necesarias para abordar la complejidad.* (2016, p.5). En la misma línea autores como Bisquerra (2004), Díaz, (2014) o Niglas (2004) consideran que es en el plano metodológico y práctico, donde sus contribuciones para el ámbito educativo son evidentes: *actualmente, en el plano técnico y procedimental de la investigación educativa está ampliamente aceptada una actitud integradora con la posibilidad de utilizar diseños multimétodo ante una realidad que se presenta compleja, dinámica y plantea problemas difíciles de resolver* (Bisquerra, 2004, p. 79).

De modo más explícito, Hernández-Sampieri et al. (2014) defienden sus potencialidades para el estudio de fenómenos como el abandono escolar y su prevención, y otros ámbitos relacionados. Los citados autores sintetizan las múltiples razones que respaldan este enfoque en los siguientes términos (pp. 537-538):

²⁶ Journal of Methods Research; Quality and Quantity International Journal of Methodology, o International Journal of Multiple Research Approaches, son algunas de ellas. Cameron (2014) proporciona una información detallada al respecto.

²⁷ Los autores definen lo que denominan “wicked problems” como *aquellos que implican de forma interactiva múltiples sistemas, repletos de incertidumbres sociales y para los que se agota el tiempo para encontrar soluciones* (p. 5)

- Triangulación: Incremento de la validez interna y externa del estudio
- Compensación: contrarrestar las debilidades de los métodos individualmente considerados y robustecer las fortalezas de ambos
- Complementación: Visión más comprensiva de los planteamientos de investigación y mayor entendimiento y clarificación de resultados
- Amplitud: visión más comprehensiva, integral y completa del fenómeno.
- Multiplicidad: diferentes preguntas de indagación y respuestas más profundas
- Mayor capacidad de explicación de resultados.
- Reducción de incertidumbre ante resultados inesperados
- Iniciación: posibilidad de descubrir contradicciones obtener nuevas perspectivas y modificación de planteamientos de partida.
- Expansión del rango de indagación.
- Desarrollo: un método puede informar al otro
- Refuerzo de la credibilidad del estudio.
- Mejor contextualización: contexto más completo, amplio y profundo.
- Ilustración: de los resultados de un método con los del otro.
- Aumento de la utilidad del estudio.
- Descubrimiento y confirmación.
- Diversidad de lentes para estudiar el problema de investigación y el análisis de datos.
- Mayor claridad.
- Argumentación más consolidada y razonada.
- Producción metodológica: nuevos métodos de recolección y análisis de datos.

Empero lo argumentado, actualmente prosigue el debate entre detractores y valores de la integración de enfoques y el esfuerzo entre éstos últimos por otorgarle la necesaria coherencia en su concepción, implementación y desarrollo. Sin entrar en los pormenores de la discusión existente, sirva como ejemplo el trabajo que, en enero de 2016 publicó la Asociación Internacional de Métodos Mixtos (MMIRA). De la mano de Mertens y sus colaboradores y bajo el título “the Future of Mixed Methods: A Five Year Projection to 2020”, se continúa profundizando en torno a la cuestión y reclamando su pertinencia y necesidad.

También son diversos los autores que han advertido de las dificultades de su implementación en la práctica. Bryman (2006) o Niglas (2004) señalan entre ellas: la necesidad de integrar adecuadamente ambos enfoques; el mayor tiempo y recursos necesarios; la necesidad de justificar y argumentar ampliamente por qué y cómo es empleado el método mixto en un estudio en particular; las preferencias metodológicas del investigador; audiencias distintas; la falta de entrenamiento, conocimientos y habilidades; o los diferentes ritmos y tiempos de indagación. En general, se coincide en la conveniencia de explicitar adecuadamente el diseño y procedimiento en cualquier estudio que se lleve a

cabo bajo este enfoque para mitigar posibles cuestionamientos, así como retos potenciales a los que, como investigadores e investigadoras podemos enfrentarnos (Creswell, 2014; Hernández-Sampieri et al, 2014). En tal sentido, unas breves consideraciones sobre su conceptualización y elementos configuradores se llevan a cabo a continuación.

2.2. Enfoque de MMI: definición y elementos configuradores.

Los términos y atributos empleados para referirse a los MMI han sido múltiples y en ocasiones contradictorios (metodología mixta; multi-métodos; multi-estrategia; estudios de triangulación, investigación integrativa...). Sin entrar aquí en detalles sobre una cuestión que ha sido abordada con detenimiento por autores como Johson, Onweuegbuzie & Turnes (2007), sí conviene subrayar, no obstante, que el mayor punto de desencuentro estaría en su consideración, bien como un movimiento metodológico con entidad propia (un tercer enfoque, junto al cuantitativo y cualitativo), bien como un diseño de investigación (plan de acción y sus implicaciones). De acuerdo con la primera opción, defendida por Creswell (2014), podría ser definido como:

Un enfoque de indagación que implica la recolección tanto de datos cuantitativos como cualitativos integrando ambos y empleando distintos diseños que conllevan determinadas asunciones filosóficas y marcos teóricos. La asunción esencial de esta forma de investigación es que la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos, proporciona una mayor comprensión del problema de investigación que empleando cada uno de ellos por separado (pp. 31-31).

En un sentido similar, para Hernández-Sampieri y Mendoza (en Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 534) constituyen:

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias), y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Por su parte Díez (2014), se refiere al mismo en base a tres características esenciales: 1. La conciliación de las dos aproximaciones clásicas sin remplazar ninguna de ellas; 2. La capacidad para conjugar y potenciar las fortalezas de ambas atenuando sus debilidades y 3. La prioridad en la resolución de problemas para lograr una mayor comprensión de los mismos. Hernández-Sampieri et al, (2014, p. 540), haciendo mención a los presupuestos de otros especialistas en el campo, enumeran los siguientes rasgos como propios de los enfoques híbridos:

- Eclecticismo metodológico (multiplicidad de teorías, supuestos e ideas).
- Pluralismo paradigmático.
- Aproximación iterativa y cíclica a la investigación.
- Orientación hacia el planteamiento del problema
- Enfoque que parte de un conjunto de diseños y procesos analíticos, pero que se realizan de acuerdo con las circunstancias.
- Énfasis en la diversidad y pluralidad en todos los niveles de indagación.
- Consideración de continuos más que de dicotomías para la toma de decisiones metodológicas.
- Tendencia al equilibrio entre perspectivas.
- Fundamentación pragmática.

En lo que se refiere a los elementos configuradores de los MMI, Creswell (2014) mantiene que en todo enfoque de investigación son tres los que se han de tener en cuenta: 1. Supuestos filosóficos de partida. 2. Procedimientos o estrategias de investigación y los métodos específicos de recolección. 3. Análisis e interpretación de los datos.

En la Tabla 12 siguiente, se representa una síntesis de estos tres elementos en relación a los tres enfoques principales de investigación en aras a la mayor comprensión y ubicación del que aquí concierne, que se será explicitado *ut infra*.

Tabla 12

Principales elementos en los distintos enfoques de investigación. Fuente: Creswell, (2014)

	ENFOQUE CUALITATIVO	ENFOQUE CUANTITATIVO	ENFOQUE MÉTODOS MIXTOS
Supuestos filosóficos (Concepción del conocimiento)	Constructivista De apoyo Participativas	Post-positivista	Pragmático
Estrategias de indagación	Fenomenología Teoría Fundamentada Etnografía Estudio de caso Narrativa	Experimentales No Experimentales (Encuestas)	Secuencial Concurrente Transformador
Métodos	Preguntas abiertas Enfoques emergentes	Preguntas cerradas Enfoques predeterminados	Preguntas abiertas y cerradas Enfoques emergentes y predeterminados
Datos	Texto e imagen	Numéricos	Datos numéricos Texto e imágenes
Rol del investigador/a	<ul style="list-style-type: none"> - Posiciones propias - Obtiene los significados de los participantes - Enfocado en un solo concepto o fenómeno - Involucra sus valores personales en el estudio - Estudia el contexto o escenario de los participantes - Valida a precisión de los hallazgos - Hace interpretaciones de los datos - Crea una agenda para el cambio o reforma - Colabora con los participantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba o verifica teorías o explicaciones - Identifica variables a estudiar - Relaciona variables en preguntas e hipótesis - Usa estándares de validez y confiabilidad - Observa y mide numéricamente la información - Usa enfoques imparciales, objetivos - Emplea procedimientos estadísticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene datos cuantitativos y cualitativos - Desarrolla un razonamiento para combinar - Integra los datos en diferentes etapas de la investigación - Presenta imágenes visuales de los procedimientos en el estudio - Emplea prácticas de la investigación cualitativa y cuantitativa.

2.2.1. Asunciones filosóficas de partida: la opción del Pragmatismo.

El primero de los aspectos a considerar es el referido a los presupuestos filosóficos en los que se posiciona el investigador o investigadora y los que podríamos entender como el marco conceptual general que guía el estudio, o *las*

creencias básicas que guían la acción (Cuba en Creswell, 2014, p. 35). Para Creswell (2014) permiten dar respuesta a los siguientes interrogantes: 1. ¿Cuál es la naturaleza de la realidad estudiada? *Supuestos ontológicos*; 2. ¿cuál es la relación del investigador con aquello sobre lo que va a investigar? *Supuestos epistemológicos*; 3. ¿cuál es el proceso que guía el estudio? *Supuestos metodológicos*.

Cuando nos situamos en un enfoque de MMI, las cuestiones planteadas obtienen respuesta en lo que se ha dado en denominar *Pragmatismo*, como visión filosófica y metodológica que da sustento a los mismos (Morse y Niheaus, 2009; Teddlie & Tashakkoni, 2010). Creswell (2014) concreta la visión defendida por los pragmáticos en torno a cuatro consideraciones esenciales, esgrimidas de un modo similar por diversos especialistas en el campo:

1. *Consecuencias de las acciones*: Las concepciones del conocimiento no están predeterminadas de antemano, sino que emergen de las acciones, situaciones y consecuencias. Se reconoce la existencia e importancia tanto del mundo físico o natural como del mundo social y psicológico emergente que incluye el lenguaje, la cultura, las instituciones humanas y los pensamientos subjetivos. *El conocimiento es visto como construido, pero también basado en la realidad que experimentamos y en la cual vivimos* (Hernández-Sampieri, 2014, p.8).
2. *Centrado en el problema*: el enfoque más conveniente dependerá de lo que mejor funciona para comprenderlo y solucionarlo. Tal decisión no se legitima en base al propio enfoque, sino en base a las necesidades y propósitos que mejor se ajusten a las problemáticas planteadas que son las que delimitan un determinado enfoque de investigación (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).
3. *Plural*: La derivación del conocimiento hacia la resolución de problemas mantiene una perspectiva plural y democratizadora que refuerza la sinergia entre los enfoques cualitativo y cuantitativo en su máximo grado y se opone a aquellos que los consideran irreconciliables –*fundamentalistas*, que consideran solo uno de los enfoques rechazando el otro, y *separatistas* que aceptan idéntico estatus para ambos, pero sin cabida en un mismo estudio- (Hernández-Sampieri et al, 2014).

4. *Orientado a la práctica del mundo real.* La teoría debe ser efectiva para su aplicación en la práctica (Hernández-Sampieri et al. 2014).

En suma, para el investigador/a, *el pragmatismo abre la puerta a métodos múltiples, diferentes puntos de vista del mundo y diferentes supuestos, así como a diferentes formas de obtener y analizar los datos en los estudios con métodos mixtos* (Creswell, 2014, p. 40).

2.2.2. Procedimientos y estrategias.

Situados ya en un nivel más aplicado, las estrategias de investigación que contribuyen al desarrollo de los MMI son aquellas que involucran formas de obtención y análisis de datos tanto cuantitativas como cualitativas. Continuando con la propuesta de Creswell (2014) son tres las estrategias a considerar:

1. *Procedimientos secuenciales:* se busca expandir o ampliar los hallazgos de un método con otro método.
 - a. *Exploratorio:* en una primera fase se obtienen datos cualitativos y en la segunda cuantitativos.
 - i. *Derivativos:* los datos cuantitativos se hacen sobre la base de los primeros con la final de llevar a cabo una exploración inicial o desarrollar un determinado instrumento
 - ii. *Comparativos:* los datos cuantitativos se integran en la base de datos cualitativos, si bien los descubrimientos de ambas estas se comparan e integran.
 - b. *Explicativo:* se obtienen datos cuantitativos en la primera fase (a los que se otorga prioridad), seguidos de los cualitativos en una segunda fase. Generalmente su propósito es el utilizar éstos últimos para apoyar la interpretación de los hallazgos de los primeros.
2. *Procedimientos concurrentes:* el investigador converge datos tanto cualitativos como cuantitativos al mismo tiempo para proporcionar un análisis comprensivo del problema de investigación e integra la información en la interpretación de los resultados generales.

3. *Procedimientos transformadores*: se emplea una lente teórica que proporciona un marco para los tópicos de interés, se emplean tanto datos cuantitativos como cualitativos desde un procedimiento que puede ser secuencial o concurrente.

En base a las mismas, podemos hablar de tres diseños generales de investigación *concurrentes*, *secuenciales-exploratorios* y *secuenciales-explicativos*. Y tres tipos de diseño avanzado: *de intervención*, *transformativos* y *multi-fase o multinivel*. Esta es la clasificación que sirve aquí de referencia de las muchas que han proliferado²⁸. A la hora de considerar la conveniencia y opción de uno ellos en particular, son cuatro los criterios que debemos tener presentes. Éstos se presentan en la Tabla 13:

Tabla 13

Criterios para la selección de un diseño de investigación. Fuente: adaptado de Creswell, (2014)

CRITERIOS		OPCIONES
IMPLEMENTACIÓN	Concurrente	En una sola fase: los datos cualitativos y cuantitativos se obtienen al mismo tiempo
	Secuencial	En distintas fases: Dependiendo del propósito del investigador: <ul style="list-style-type: none"> - Exploratorio: se recogen los datos cualitativos en la primera fase. - Explicativo: Se recogen los datos cuantitativos en la primera fase
PRIORIDAD	Similar	Mismo peso a los enfoques cualitativo/cuantitativo
	Método dominante	Mayor peso cuantitativo/cualitativo en el uso y análisis de datos (orden de presentación de la información; uso de teoría como marco inductivo/deductivo)
INTEGRACIÓN	En la obtención de datos	Diversos métodos (técnicas o instrumentos)
	En el análisis de los datos	Transformación de la información cualitativa (códigos) en cuantitativa (números) o a la inversa
	En la interpretación de los datos	Interpretación conjunta de resultados cuantitativos y cualitativos
PERSPECTIVA TEÓRICA	Implícita	Común a todos los diseños
	Explícita	Marco que guía el estudio

²⁸ Hernández-Sampieri (2014, p. 14) hacen referencia entre otras a las de Patton (1990); Morse (1991); Steckler et al (1992); Tashakkori & Teddlie (2006) y Creswell et al, 2008). Por su parte, Niglas (2004, 2009) muestra una síntesis de las principales propuestas bastante representativa de la cuestión, en la que distingue entre: 1. *Diseños puros* (cualitativos o cuantitativos, que pueden implicar el uso de diversas fuentes de datos o la recogida de datos a través de diferentes instrumentos desde el mismo enfoque); 2. *Diseños combinados o mixtos*, en los que se distinguen dos posibilidades. 2.1. aquellos en los que se combinan los enfoques cualitativos cuantitativos, pero de forma relativamente independiente en la fase de integración (no hubo una verdadera integración de descubrimientos o metainferencias); y 2.2. aquellos que combinan elementos cuantitativos y cualitativos de diversas formas y en diversas fases del estudio (plenamente integrados)

2.2.3. Métodos.

El tercer y último de los elementos de todo enfoque de investigación (Creswell, 2014) hace alusión a los métodos específicos para recabar y analizar los datos. La toma de decisiones en este caso, varía en función de los siguientes aspectos:

1. *Métodos determinados y emergentes*, que permiten obtener datos que se han especificado en el planteamiento del estudio y aquella información derivada de las aportaciones de los participantes.
2. *Preguntas abiertas y cerradas*: información numérica a través de instrumentos como escalas, y datos textuales con instrumentos como entrevistas.
3. *Múltiples formas de obtención de datos* en todas las posibilidades a través de instrumentos de recogida de información tanto cuantitativos como cualitativos
4. *Análisis de texto y estadístico*.

2.3. Delimitación y justificación del diseño de la investigación: *Diseño anidado convergente multinivel de método dominante cualitativo (DIACNIV)*.

El diseño de investigación, que podemos entender como *el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio* (Bisquerra, 2004, p. 120) tiene sus propias particularidades cuando nos situamos en un modelo mixto de investigación. Para Hernández-Sampieri et al (2014), *realmente cada estudio mixto implica un trabajo único y un diseño propio... el investigador elige un diseño mixto en general y luego desarrolla un diseño específico para el estudio*.

Nos situamos aquí en un diseño general *concurrente* y específicamente en un *diseño dominante multinivel (DIACNIV)*. Los principales aspectos que lo describen y justifican atendiendo a los criterios mencionados en el apartado que precede, son los siguientes:

Es una variante del *diseño concurrente o convergente*: se lleva a cabo en una sola fase en la que se recaba tanto información cuantitativa como cualitativa, lo que permite obtener una *visión más completa y holística del problema de estudio* (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 560)

Modelo dominante: cualitativo. El método prioritario que guía la investigación es el enfoque cualitativo. El de menor peso, cuantitativo, se anida o inserta en el primero. Esto es: *aquel en el que nos posicionamos en una visión cualitativa (...) del proceso de investigación, mientras que al mismo tiempo reconocemos que los datos y el enfoque cuantitativo nos puede aportar beneficios* Jonson et al. (2007, p. 124). Son diversos los autores que reconocen su pertinencia en la investigación educativa (Creswell, 2014; De Liste, 2011; Hernández et al., 2014; Morse & Niehaus, 2010; Kanga, Njeru, Wachera & Rutere, 2015). Y también, los que lo han utilizado o lo destacan como una opción mayoritaria (65% en el estudio de Niglas, 2004).

De un modo más explícito, la *Fenomenología* es la que guía el estudio como modelo dominante en el que se anida un método *Descriptivo*. La propia naturaleza del problema de investigación requiere de la comprensión de las Aulas Ocupacionales tal y como es significada por sus participantes. Si partiendo de los planteamientos teóricos de base, los cuestionarios aplicados aportan una información descriptiva valiosa y necesaria en su conjunto, el análisis deductivo aplicado a los datos cuantitativos deja de lado otras muchas cuestiones y matices que son los que dan sentido a su práctica real y sin las que no es posible comprender la idiosincrasia de cada una de ellas. Las claves para entender las dinámicas cotidianas de funcionamiento en las mismas precisan de la inducción derivada de aquellas particularidades contextuales a las que no se puede llegar sino de forma flexible y subjetiva. Al respecto, son destacadas las fortalezas de la Fenomenología para describir o interpretar la naturaleza de la experiencia vivida, particularmente en el ámbito educativo (Creswell, 2015, Hernández-Sampieri et al, 2014; MacMillan y Schumacher, 2005). Como afirman Martí, Bo y Climent (2010), ofrece la confianza suficiente para adentrarse en el mundo de los sujetos e identificar cómo y bajo qué condiciones trabajan o viven, así como definir el significado que le dan a una experiencia a partir de su propia visión.

El método fenomenológico es el adecuado desde el enfoque interpretativo en tanto que desde el mismo se *explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con un determinado fenómeno* (Hernandez-Sampieri et al, 2014, p. 493). En términos de Sandin (2003 p. 17) *su objetivo es descubrir lo que subyace a las formas a través de las cuales convencionalmente las personas describen su experiencia desde las estructuras que las conforman*. Además, su naturaleza científica, ofrece áreas de compatibilidad metodológica con enfoques más deductivos que refuerzan el estudio (Mayoh & Onwuegbuzie, en Kanga et al., 2015). La incrustación del método descriptivo en el mencionado enfoque mayoritario permite especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice y mostrar con precisión sus ángulos o dimensiones y las tendencias del grupo estudiado (Hernández-Sampieri et al, 2014). Un diseño que es *adecuado para describir una situación educativa y/o clasificarla en una categoría determinada* (Martínez, 2007, p. 31) y con gran aceptación en el campo educativo a la hora de determinar qué aspectos del problema son significativos y qué dimensiones del mismo tienen relación entre sí (Bravin y Pievi, 2008; Martí et al., 2010).

Diseño multinivel: una variante del diseño anidado que emplea diferentes metodologías (cuantitativa y cualitativa) para buscar información en diferentes niveles (macro y micro) o grupos de análisis, especialmente indicado para el estudio de organizaciones y aspectos organizativos de una determinada institución. Los diferentes colectivos extraídos de un mismo universo proporcionan la visión de los distintos niveles de interacción con los aspectos o variables de interés y con ello, una mayor comprensión del problema de investigación (Hernández-Sampieri et al, 2014).

La integración en una investigación mixta hace referencia a la relación significativa entre las ramas cualitativas y cuantitativa de forma que en un mismo estudio se recolecten, analicen, interpreten y se informe de los resultados de ambos tipos de datos. Ha de ser *mutualmente iluminadora* (Hernández-Sampieri, 2014, p. 11) y puede llevarse a cabo en distintos planos: en la recogida de datos (en una sola fase); en el análisis de los datos (mediante la transformación de la información cualitativa o códigos en cuantitativa o números) y en la interpretación conjunta de los datos. La integración en nuestro caso se centra en la recogida e

interpretación de los datos (metainferencias), en correspondencia con la perspectiva más general del diseño concurrente. De igual modo, ambas vías de integración estarían de acuerdo con los planteamientos del diseño anidado multinivel en el que los análisis de los datos pueden variar en todos los niveles estudiados, aunque sí es preciso integrar de forma conjunta los resultados en todos ellos (Tashakkori & Teddlie, 2010). De este modo, se dota de fortaleza a este diseño en particular, pero se dificulta en dos sentidos: en relación a la concurrencia temporal en la recogida de información, lo que implica prestar atención a las particularidades de los procedimientos cualitativo-cuantitativo en una sola fase y en distintos niveles. Y, debido a la complejidad en su fase de interpretación en la que se ha de lograr la significación precisa entre ambos. Además, hemos de añadir la escasez de procedimientos con pautas precisas y delimitadas para guiar el proceso (Onwegbuzie & Combs, 2011; Onwegbuzie & Leech, 2006).

Perspectiva teórica que guía el estudio. Para Creswell (2014), todo diseño de investigación ha de argumentar las premisas teóricas que lo sustentan implícita o explícitamente. En nuestro caso, y como se ha comentado en apartados anteriores, están representados en el modelo ecológico de contextos, factores y dinámicas del riesgo de exclusión educativa de (Martínez, Escudero, González y otros, 2004), así como en el modelo multidimensional de implicación escolar de Fredericks et al (2004). Si bien, los fundamentos fenomenológicos mayoritarios del estudio dejan abierta una vía inductiva para el descubrimiento a través de las aportaciones de los diversos participantes desde un plano subjetivo desde el que pueden emerger nuevas contribuciones sobre el problema de investigación.

De forma gráfica, el diseño del estudio queda representado tal y como queda reflejado en la Figura 8 siguiente.

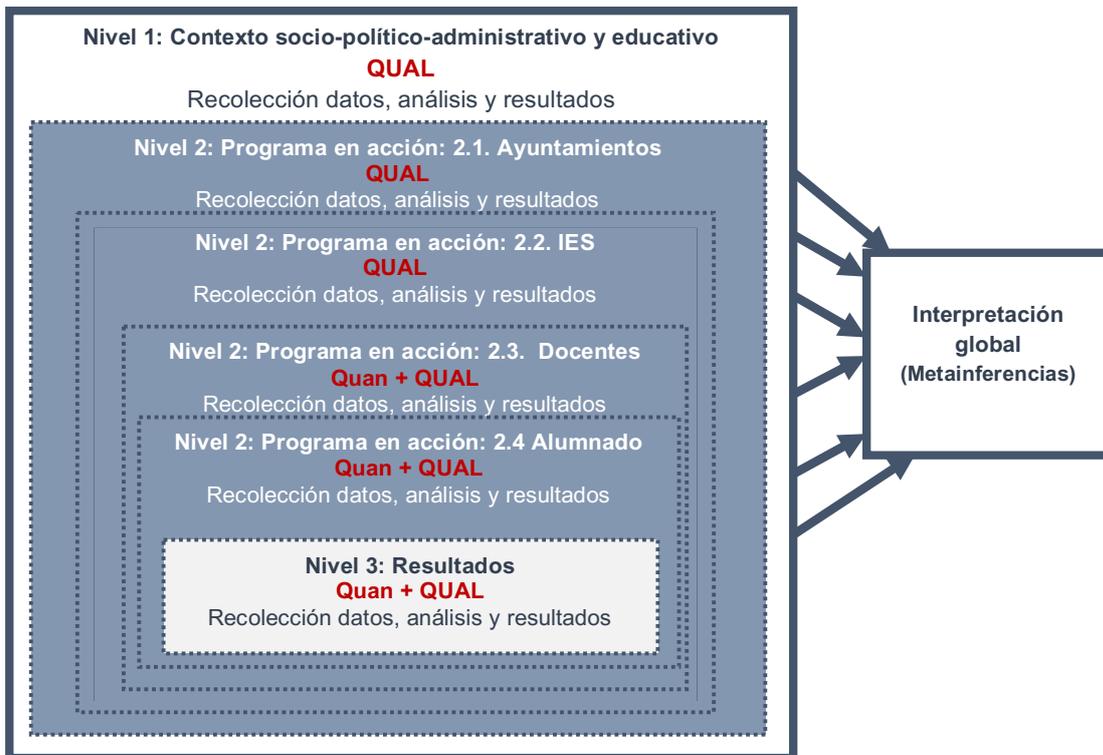


Figura 8

Diseño anidado convergente multinivel de método dominante cualitativo (DIACNIV)²⁹ de la investigación. Elaboración propia en base al modelo de Hernández-Sampieri et al (2014, p. 564)

III. POBLACIÓN PARTICIPANTE EN EL ESTUDIO.

Otro de los procedimientos esenciales en todo diseño de investigación es la delimitación de la población objeto de estudio y selección de la muestra, que será diferente según nos situemos en un enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto. Para Hernández-Sampieri et al (2014, p. 167) *muestrear* es el acto de seleccionar un subconjunto de un conjunto mayor, universo o población de interés para recolectar datos con el fin de responder al planteamiento de un problema de investigación. Por su parte, Arias (2012), define la población o *población objetivo*

²⁹ La notación del diseño presentado sigue la nomenclatura establecida en su momento por Morse (1991) tal y como se recoge en Creswell (2014) en relación a las siguientes consideraciones:

- “+” indica una forma simultánea o concurrente de obtención de datos.
- El uso de mayúsculas indica un énfasis o prioridad en los datos cualitativos y su análisis en el estudio.
- “CUAN” y “CUAL” representan cuantitativo y cualitativo, respectivamente.
- Bajo cada figura se especifican los procedimientos de obtención, análisis e interpretación de datos para ayudar al lector a comprender los procedimientos más específicos que se utilizan.
- Los recuadros destacan la obtención de datos cuantitativos y cualitativos.

como *un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Ésta queda delimitada por el problema y los objetivos del estudio* (p. 81).

En nuestro caso en particular, hemos de señalar que todos los participantes seleccionados pertenecen a un mismo universo que ha sido abordado íntegramente. Esto es, las Aulas Ocupacionales en el contexto de estudio, representan una *población finita o agrupación en la que se conoce la cantidad de unidades que la integran existiendo un registro documental de dichas unidades. Desde el punto de vista estadístico inferior a cien mil unidades* (Arias, 2012, p. 82). La población es coincidente con la muestra por lo que no ha sido necesario llevar a cabo ningún proceso de selección muestral (Arias, 2012). Las precisiones sobre la población y los participantes del estudio, se tratan a continuación.

3.1. Población objeto de estudio.

El conjunto de casos estudiados está representado por *la totalidad de Aulas Ocupacionales vigentes en la Región de Murcia en el curso escolar 2016-2017* (Tabla 14).

Tabla 14

Unidades de análisis del estudio: Aulas Ocupacionales vigentes durante el curso escolar 2016/17. Fuente: Conserjería de Educación, Cultura y Deportes. Servicio de Atención a la Diversidad (Región de Murcia).

Aula Ocupacional (AO)	IES de adscripción	Perfil Profesional
AO Cartagena	Mediterráneo	Actividades auxiliares en viveros y jardines
AO Lorca	Ramón Arcas	Actividades auxiliares en viveros y jardines
AO Molina de Segura	Francisco de Goya	Actividades auxiliares en viveros y jardines
AO Mula	Ribera de los Molinos	Operaciones básicas de cocina
AO Murcia	José Planes	Operaciones Auxiliares de carrocería de vehículos
AO Totana	Juan de la Cierva y Codorníu	Operaciones básicas de cocina
AO Yecla	Martínez Ruíz (Azorín)	Operaciones básicas de cocina

Cabe hacer dos matizaciones al respecto. En primer lugar, y aunque en la Resolución (2016) que regula esta medida para el curso escolar mencionado se indica el número de Aulas susceptibles de ser puestas en marcha (lo que podría entenderse como un registro documental de las mismas), en la práctica y tras un período de incertidumbre que será explicitado en apartados posteriores, finalmente el número de las que se han puesto en funcionamiento ha sido considerablemente menor. En concreto, han quedado reducidas a 7 (de las 12 existentes el curso anterior), lo que constituye una de las razones, junto a la heterogeneidad de las mismas, que ha llevado a la necesidad de contemplar la totalidad de casos en el estudio. De este modo, y tras comprobar la viabilidad de análisis de todas ellas, se ha garantizado el equilibrio entre saturación de categorías y representatividad de los datos cualitativos con mayor peso en el estudio, así como el tamaño adecuado de la muestra cuantitativa coincidente con la población en consonancia con una única secuencia temporal de investigación.

En segundo término, hemos de decir que los distintos colectivos estudiados, responden a la diferenciación por niveles establecida en el marco conceptual (políticas, programa en acción y resultados).

Al respecto hemos de precisar, de un lado, que en el primer nivel (políticas) la caracterización del AO en tanto que una decisión estructural de la Administración, queda reflejada en la normativa que la regula. La legislación vigente en el momento de su estudio, así como los principales aspectos correspondientes a su diseño, han sido abordados detenidamente a través de la revisión y consulta de documentos normativos y otras fuentes secundarias oficiales tanto europeas, como estatales y autonómicas. Una descripción detallada del corpus normativo consultado y analizado, puede comprobarse en el apartado de resultados relativo al análisis legislativo correspondiente a este primer nivel o contexto socio-político-administrativo y educativo. Cabe destacar asimismo que, al margen de la mencionada normativa, no hay ninguna documentación adicional ni de carácter público, ni aportada por parte de la Consejería ni los Ayuntamientos, que permitan reflejar ningún tipo de estadística u otro tipo de datos sobre las citadas Aulas. Y de otro lado, refiriéndonos en particular al alumnado y al profesorado implicados, la población objeto no siempre ha coincidido con *la población accesible -o porción finita de la población*

objetivo a la que realmente se tiene acceso (Arias, 2012, p. 82)-. Diversas precisiones en torno a la variación en la población vinculada a las mismas durante el curso escolar que aquí concierne, serán también explicitadas con detalle en apartados posteriores, en tanto que constituyen en sí mismas respuestas a las propias preguntas de investigación planteadas.

3.2. Participantes en la investigación.

Atendiendo a los 3 niveles de análisis considerados, los sujetos participantes en la investigación, se indican a continuación de forma gráfica (Tablas 15 a 20) refiriéndose a los mismos con las claves precisas para respetar y salvaguardar la necesaria confidencialidad que corresponde.

3.2.1. Nivel 1: Contexto socio-político, administrativo y educativo.

Desde el punto de vista político-administrativo en el plano regional, la entrevista realizada a un participante conocedor del AO nos ha permitido obtener los datos necesarios para confeccionar un mapa de las mismas, una panorámica de los planteamientos políticos actuales de la Consejería al respecto, así la comprensión de su razón de ser y evolución hasta el momento. Cabe destacar una conversación en la que se incluyó un segundo participante, y aún en un contexto y de un modo informal, sus aportaciones fueron igualmente de sumo interés (Tabla 15)

Tabla 15

Participantes en el estudio pertenecientes a la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la CARM

PROCEDIMIENTO	MÉTODO RECOGIDA DATOS	PARTICIPANTE	DESCRIPCIÓN
CUAL	Entrevista	ADM	Responsable de diversas actuaciones y programas del Servicio de Atención a la Diversidad CARM
	Conversación informal	ADM	Técnico anteriormente vinculado del Servicio de Atención a la Diversidad de CARM.
CUAL	Revisión bibliográfica	Administración	Normativa y fuentes secundarias de políticas educativas a nivel europeo, estatal y

3.2.2. Nivel 2: Programa en acción.

Las tablas que siguen, hacen referencia al segundo de los niveles en el que se incluye el análisis de cuatro amplios colectivos. Los dos primeros, implican al equipo de profesionales vinculados con el AO que intervinieron directamente en su desarrollo, tanto por parte del Ayuntamiento como de los Institutos a los que se encuentran vinculadas. Si bien, y como se viene reiterando, el foco de atención esencial pone la mirada en sus docentes y su alumnado. Los datos que nos permiten describir, conocer y comprender las percepciones y vivencias de ambos colectivos en el programa de una forma contrastada han sido obtenidos a través métodos cuantitativos (encuesta) y cuantitativos (entrevista).

Tabla 16

Participantes en el estudio pertenecientes a los Ayuntamientos vinculados al AO.

AYUNTAMIENTOS: nº participantes: 9			
PROCEDI- MIENTO	MÉTODO RECOGIDA DATOS	PARTICIPANTE	DESCRIPCIÓN
CUAL	<i>Entrevista</i>	AYC1	Técnico del programa de absentismo y responsable del Aula Ocupacional (AO) durante el estudio. Experiencia previa AO
		AYL1	Técnico del programa de absentismo y responsable del AO durante el estudio. Amplio bagaje profesional pero poca experiencia en AO
		AYE1	Técnico del programa de absentismo y responsable del AO durante el estudio. Experiencia en AO
		AYE2	Educador/a social contratado por el Ayuntamiento a jornada completa en el Aula Ocupacional
		AYMO1	Técnico del programa de absentismo (ha ejercido la coordinación del programa años anteriores) responsable del AO durante el estudio con
		AYMO2	Técnico superior, contratado a jornada completa en el AO por el Ayuntamiento. Experiencia en AO
		AYMU1	Técnico educativo del Ayuntamiento y coordinadora de diversos programas, entre ellos el de absentismo. Responsable del AO durante el estudio.
		AYT1	Técnico del Ayuntamiento. Responsable de la coordinación del programa de absentismo y del AO durante el estudio, pero sin experiencia previa.
		AYY1	Educador/a social contratado a jornada parcial por el Ayuntamiento en el AO con experiencia previa.
	Observación participante	AYE2; AYMO2; AYY1	

Como se puede apreciar en la Tabla 16, han sido 9 en total las personas que han participado en el estudio desde los Ayuntamientos. Si bien hay que considerar aquí dos sub-grupos diferenciados. De una parte, aquellos que ejercen su labor en el programa de absentismo municipal (como técnicos o coordinadores) y que, en relación al mismo tienen ciertas atribuciones en el AO. Y de otra, los profesionales que han sido contratados por el Ayuntamiento pero que trabajan conjuntamente (*in situ*) con los docentes en el Aula con una dedicación completa o parcial. En el primer caso, la población objeto de estudio estaba compuesta por 7 técnicos del programa de absentismo responsables de cada una de las Aulas Ocupacionales a nivel municipal, de los cuales han participado 6, lo que representa una población accesible del 85,7%. La persona que resta por entrevistar se encontraba de baja médica y acababa de ser sustituida por otro técnico sin experiencia en las mencionadas Aulas, por lo que carecía de información relevante al respecto. El segundo subgrupo considerado se debe a que en 3 de las Aulas los Ayuntamientos habían contratado profesionales (dos educadores sociales y un técnico superior) para trabajar en ellas en estrecha colaboración con los docentes. Todos ellos han sido entrevistados. Finalmente podemos decir que en general, todos los participantes tienen experiencia previa en las Aulas objeto de estudio excepto dos de ellos. En ambos casos, los técnicos vinculados recientemente al programa de absentismo municipal.

A nivel de centro, y como se indica en la Tabla 17, tanto los Equipos Directivos como los Departamentos de Orientación ejercen distintas funciones en el AO. Legislativamente, éstas corresponden explícitamente al director/a; jefe/a estudios; orientador/a y al profesional técnico de servicios a la comunidad (PTSC), lo que supondría una población total de 29 personas. La población accesible en este caso, representa un 50% en relación a los equipos directivos y un 80 % del Departamento de Orientación. Aunque se hicieron los contactos pertinentes con todos y cada uno de los potenciales participantes, se encontró que no todos tenían la misma experiencia ni eran conocedores en la misma medida del AO. Finalmente participaron aquellos, bien con mayor experiencia, bien más directamente ligados a las mismas por decisiones internas de los IES. En concreto: 5 directores/as y 2 jefes/as de estudios, los 7 PTSC y 4

orientadores/as. En cualquier caso, todas las Aulas quedaron representadas en ambos grupos.

Tabla 17

Participantes en el estudio pertenecientes a los Equipos Directivos y los Departamentos de Orientación de los IES a los que se encuentran adscritas las Aulas Ocupacionales.

INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (IES), nº participantes: 19			
EQUIPOS DIRECTIVOS (nº participantes: 7)			
PROCE- DIMIENTO	MÉTODO RECOGIDA DATOS	PARTICIPANTE	DESCRIPCIÓN
CUAL	Entrevista	EDI	Director/a. Experiencia previa en AO
		EDE	Jefe/a estudios. Amplia experiencia en AO
		EDJ	Director/a. Amplia experiencia en AO
		EDCH	Director/a. Sin experiencia en AO
		EDM	Director/a. Sin experiencia en AO
		EDOT	Jefe/a estudios y orientador/a. Experiencia Previa en AO
		EDA	Director/a. Experiencia previa en AO
DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN (nº participantes: 12)			
PROCE- DIMIENTO	MÉTODO RECOGIDA DATOS	PARTICIPANTE	DESCRIPCIÓN
CUAL	Entrevista	OME	Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC). Experiencia previa en AO
		OCL	Orientador/a. Experiencia previa en AO
		OLO	Orientador/a. Sin experiencia en AO
		OLPT	PTSC. Sin experiencia en AO
		OC	PTSC. Experiencia previa en AO
		OJM	Orientador/a. Sin experiencia en AO
		OT	PTSC. Experiencia previa en AO
		OI	PTSC. Sin experiencia en AO
		EDOT	Jefe/a de estudios y orientador/a. Experiencia previa AO
		OA	PTSC. Amplia experiencia en AO
		OJL	PTSC. Sin experiencia en AO
		OOI	Orientador/a. Experiencia previa en AO

En lo que respecta al profesorado de las Aulas Ocupacionales (Tabla 18) la población accesible se corresponde con la población objeto de estudio en el caso de los datos cuantitativos. En concreto está formada por un total de 26 docentes a los que se les aplicó un cuestionario. Entre ellos, la distribución por género es prácticamente equitativa superada ligeramente por las profesoras

(53,8% frente al 46,2% de profesores). El perfil profesional queda algo escorado hacia el profesorado de la ESO (57,7%) siendo menos los ingenieros o técnicos superiores cuyo campo de especialización está vinculado a distintos perfiles de Formación Profesional (42,3%). Solo 4 docentes carecen de experiencia en distintas medidas de atención a la diversidad, Formación Profesional Básica o Educación de Adultos. Sin embargo, si tenemos en cuenta el bagaje profesional previo en el AO, únicamente 5 de ellos tienen experiencia (4 de los cuales son tutores). Por lo tanto, más del 80% de los docentes no había tenido contacto directo con dichas Aulas hasta su incorporación a ellas durante el curso escolar en el que se lleva a cabo el estudio, incluidos tres de los tutores.

En el caso de la información de carácter cualitativo, se entrevistó a 17 profesores y profesoras pertenecientes a las 7 Aulas Ocupacionales en vigor en el curso 2016-17. Si tenemos en cuenta las observaciones realizadas, el acceso sin embargo solo fue posible a 5 de las 7 Aulas en las que participaron 11 de ellos. Un matiz a considerar aquí es la sustitución de dos docentes durante el segundo trimestre del curso escolar por baja médica. Aunque ambos tipos de datos se recabaron de forma concurrente, los profesores sustitutos pudieron ser entrevistados, pero no fue posible aplicarles el cuestionario (que sí se aplicó a los que cesaron por baja).

Tabla 18

Docentes del AO que han participado en el estudio.

DOCENTES (nº sujetos, cuant: 27/ nº participantes, CUAL: 17)					
PROCE- DIMIENTO	MÉTODO RECOGIDA DATOS	SUJETOS	GÉNE- -RO	DESCRIPCIÓN CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES*	MÓDULO /ÁMBITO**
Cuant	Encuesta	DCE	F	Ingeniera, Interina, 8 años de experiencia (FPB y Educación Especial)	MP/MO-AP Tutora
		DCM	F	Licenciada, Interina, 2 años experiencia (ESO, MAD; BH)	MNP- ASL/ inglés
		DCR	F	Licenciada, Interina, 9 años experiencia (ESO, MAD, BH, FP, FPB)	MNP-ACA MO-TIC
		DLJ	M	Ingeniero, Interino, 8 años experiencia (ESO, FP, FPB)	MP/Tutor
		DLG	M	Ingeniero, Interino, 11 años experiencia (ESO, BH, FP, FPB)	MNP-ACA MO- TIC
		DLJ	M	Licenciado, funcionario, 29 años experiencia (ESO, CH, AO)	MO-EF

	DLGI	F	Licenciada, Interina, 5 años experiencia (ESO)	MNP-ASL/TEC
	DLB	F	Licenciada, Interina, 8 años experiencia (ESO, BH, FPB)	MNP-inglés
	DEE	M	Ingeniero superior, Interino, 3 años experiencia (ESO, FP)	MP/Tutor
	DEML	F	Licenciada, Interina, 13 años experiencia (ESO, MAD, BH; FPB)	MNP-ASL-inglés
	DEMC	F	Licenciada, Interina, 5 años experiencia (ESO, BH; EA)	MNP-ACA
	DMOI	F	Ingeniera, Doctora, Interina, 9 años experiencia (ESO, MAD, FP, AO)	MP/MO-AP Tutora
	DMOL	F	Ingeniera, Interina, 8 años experiencia (ESO, BH, FPB)	MNP-ACM. MO-TIC
	DMOM	F	Licenciada, Interina, 2 años experiencia (ESO, FPB)	MNP.ASL/inglés
	DMUD	M	Técnico especialista, Interino, 13 años experiencia (FP, FPB, MAD, EA, AO)	MP/Tutor
	DMUS	F	Licenciada, Interina, 7 años experiencia (ESO MAD, BH, EA)	MO-AF
	DMUC	F	Licenciada, Interina, 4 años experiencia (ESO, BH, FPB)	MNP. ASL/francés
	DMUJD	M	Arquitecto técnico, funcionario, 25 años experiencia (ESO, FP; FPB)	MNP.ACA MO-TIC
	DTP	M	Diplomado, Técnico superior (2 perfiles), Interino, 12 años experiencia (FPB, AO, Talleres Empleo)	MP/Tutor
	DTA	M	Licenciado, Interino, 9 años experiencia (ESO, BH, FPB)	MNP. ACA
	DAJ	F	Licenciada, Interina, 10 años experiencia (ESO, MAD, BH)	MNP-ASL/inglés
	DYS	M	Ingeniero, Técnico superior, 6 años experiencia profesional (ESO, MAD, BH, FP, FPB, AO)	MP. Tutor
	DYJ	M	Licenciado, Interino, 4 años experiencia (ESO, BH)	MNP-ASL.
	DYF	M	Ingeniero, Interino, 9 años experiencia (ESO, MAD, BH; EA)	MNP-ACA
	DYL	F	Licenciada, Interina, 10 años experiencia (ESO, BH, FPB)	MNP -inglés
	DY	M	Licenciado, Interino, 7 años experiencia (ESO, BH)	MO-AF
*Educación Secundaria Obligatoria (ESO); Medidas Atención a la Diversidad en ESO (MAD); Bachillerato (BH); Formación Profesional (FP); Formación Profesional Básica (FPB); Aula Ocupacional (AO); Educación Adultos (EA)				
**Módulo Profesional (MP). Módulos No Profesionales (MNP): Ámbito Socio-Lingüístico (ASL); Ámbito Ciencias Aplicadas (ACA). Módulos Optativos (MO): Actividad física y Deporte (AF); Autonomía Personal (AP); Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)				
PROCE- DIMIENTO	MÉTODO RECOGIDA DATOS	PARTICIPANTES		
CUAL	Entrevista	DCE, DLJ, DLG, DEML; DEE; DEMC; DEA; DMOI; DMOL; DMOM; DMUD; DMUC DMUSI, DTP, DTA, DTJ; DYS		
	Observación de aulas	DLJ; DLG; DEE; DEA; DEML; DMOI; DMOL; DMOM; DTA; DTJ; DYS		

Tabla 19

Alumnado del AO que ha participado en el estudio.

ALUMNADO (nº sujetos cuant: 35/ nº participantes CUAL: 19/27)							
PROCE- DIMIENTO	MÉTODO RECOGIDA DATOS	SUJE- TOS	GÉNE- -RO	EDAD	NACIONA- LIDAD	IDIOMA PRINCIPAL	RESIDENCIA CON:
Cuant	Encuesta	AL1	M	15	Búlgara	Castellano	Padres y hermanos
		AL2	M	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AL3	M	16	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AL4	F	16	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AL5	F	15	Española	Castellano	Abuelos
		AT6	M	15	Española	Castellano	Uno de los padres y otros familiares
		AT7	M	15	Española	Castellano	Uno de los padres
		AT8	F	15	Ecuatoriana	Castellano	Padres y hermanos
		AT9	M	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AT10	M	15	Boliviana	Castellano	Uno de los padres
		AT11	F	16	Boliviana	Castellano	Uno de los padres
		AMU12	M	16	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AMU13	F	16	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AMU14	M	16	Española	Castellano	Madre y hermanos
		AMU15	M	16	Española	Castellano	Uno de los padres
		AMO16	M	16	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AMO17	F	15	Española	Castellano	Uno de los padres
		AMO18	M	15	Española	Castellano	Uno de los padres
		AMO19	F	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AMO20	F	15	Española	Castellano	Uno de los padres
		AMO21	F	16	Marroquí	Árabe	Uno de los padres
		AMO22	M	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AMO23	M	16	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AY24	F	15	Boliviana	Castellano	Padres y hermanos
		AY25	M	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AY26	M	15	Española	Castellano	Uno de los padres
		AY27	M	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AY28	F	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AY29	M	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AE30	M	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AE31	M	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AE32	M	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AE33	M	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AE34	M	15	Española	Castellano	Padres y hermanos
		AE35	M	16	Española	Castellano	Padres y hermanos
PROCEDIMIENT O	MÉTODO RECOGIDA DATOS	PARTICIPANTES					
CUAL	Entrevista	Total: 19					
	Observación	Total:27					

En lo concerniente al alumnado (Tabla 19), se encontraron ciertas dificultades para localizar a este colectivo en su integridad. Las variaciones en el número de alumnos y alumnas matriculados en distinto período de tiempo, así como el absentismo que se mostró en ciertos casos especialmente agravado, fueron algunas de las causas que redujeron la población accesible. Fue posible aplicar un cuestionario al alumnado de 6 de las 7 Aulas, en concreto a 35 estudiantes matriculados en distintos momentos del curso escolar (de una población de 64). De entre ellos, las chicas son minoría (31,4%) y exactamente el mismo porcentaje del alumnado ya había cumplido los 16 años. Todos excepto uno tienen el castellano como primera lengua, la mayoría (86%) es de nacionalidad española y prevalecen los que viven habitualmente con sus padres y hermanos (65,7%). En lo que respecta a las entrevistas fueron 19 los participantes pertenecientes a las mismas 6 Aulas que en el caso anterior. Un número que es superior al alumnado presente durante las observaciones del aula realizadas a las que asistió el 42,2% de la población (27 alumnos y alumnas) de las citadas 6 Aulas. En una de las Aulas Ocupacionales, no se ha podido obtener información alguna del colectivo de estudiantes.

3.2.3. Nivel 3. Resultados

Finalmente, el porcentaje de estudiantes que tras finalizar el curso académico lograron o no superar todas las materias y, en su caso fueron propuestos y/o aceptados en la Formación Profesional Básica (aunque se contempla la continuidad en la ESO no se consideró para ningún estudiante), fue proporcionado por un profesional de cada una de las 7 Aulas a los que se le solicitó la información pertinente. En concreto por 5 tutores, un educador social y un director/a.

Tabla 20

Participantes consultados para conocer los resultados de promoción del alumnado del AO.

NIVEL 3: RESULTADOS (nº participantes: 7)		
Total, participantes:7		
PROCEDIMIENTO	MÉTODO RECOGIDA DATOS	PARTICIPANTES
CUAL	Contacto telefónico	EDI; DLJ; AYE2; DMOI; DMUD; DYS; DTP

IV. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

Tras la selección del diseño y la delimitación de la población y participantes del estudio, corresponde abordar qué tipo de datos cuantitativos y cualitativos han sido recabados, así como los métodos y procedimientos a través de los que han sido obtenidos y analizados (Hernández-Sampieri et al, 2014; Bisquerra, 2004).

En el caso de los MMI y si bien se está de acuerdo en que el procedimiento a seguir conlleva la recolección, análisis e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio (Creswell, 2014; Onwuegbuzie, & Leech, 2006), no existe sin embargo un modelo unívoco para llevarlo secuencialmente a la práctica (Guetterman, 2016). Aunque son diversos los autores que han elaborado recomendaciones y propuestas para guiar el proceso (Niglas, 2009), serán aquí referentes la propuesta en 13 pasos diferenciados de Onwuegbuzie & Leech (2006, p. 476), junto con la secuencia de 9 fases de Creswell (2013, p.53). A partir de los mismos, se ha elaborado un marco procedimental tal y como queda representado gráficamente en la Figura 9, en el que es posible visualizar y situar tanto los planteamientos iniciales y elementos consustanciales al diseño de investigación (ya abordados) como su traslación a la práctica a la que se destinarán los siguientes apartados.

La investigación se ha llevado a cabo en única fase temporal de forma concurrente en los distintos niveles de estudio (políticas, programa en acción y resultados) en los que, como se ha señalado en el apartado correspondiente al diseño de investigación, uno de los puntos de encuentro o integración de ambos enfoques se produce en la fase de recogida de datos. Si bien, y aunque la información cuantitativa y cualitativa ha sido recabada de forma coetánea, los dispositivos e instrumentos elaborados a tal fin, así como la descripción del proceso llevado a cabo en cada caso, se presentará en este apartado de forma diferenciada. Esto es, en primer lugar, se abordará lo relativo a la recogida de datos de carácter cuantitativo (procedimiento 1) y seguidamente, lo propio en el caso de los datos cualitativos (procedimiento 2).

Cabe señalar que, antes de proceder a comentar lo concerniente a la recogida de datos, que se solicitaron y concedieron los permisos necesarios, tanto por parte de la Consejería como por cada uno de los participantes.

El permiso necesario para el acceso al campo por parte de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, fue solicitado a fecha de 25 julio de 2016. Tras diversos trámites, se concedió finalmente por la directora de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad (Dña. Ana Millán Jiménez) a fecha de 22 noviembre de ese mismo año (Anexo 1).

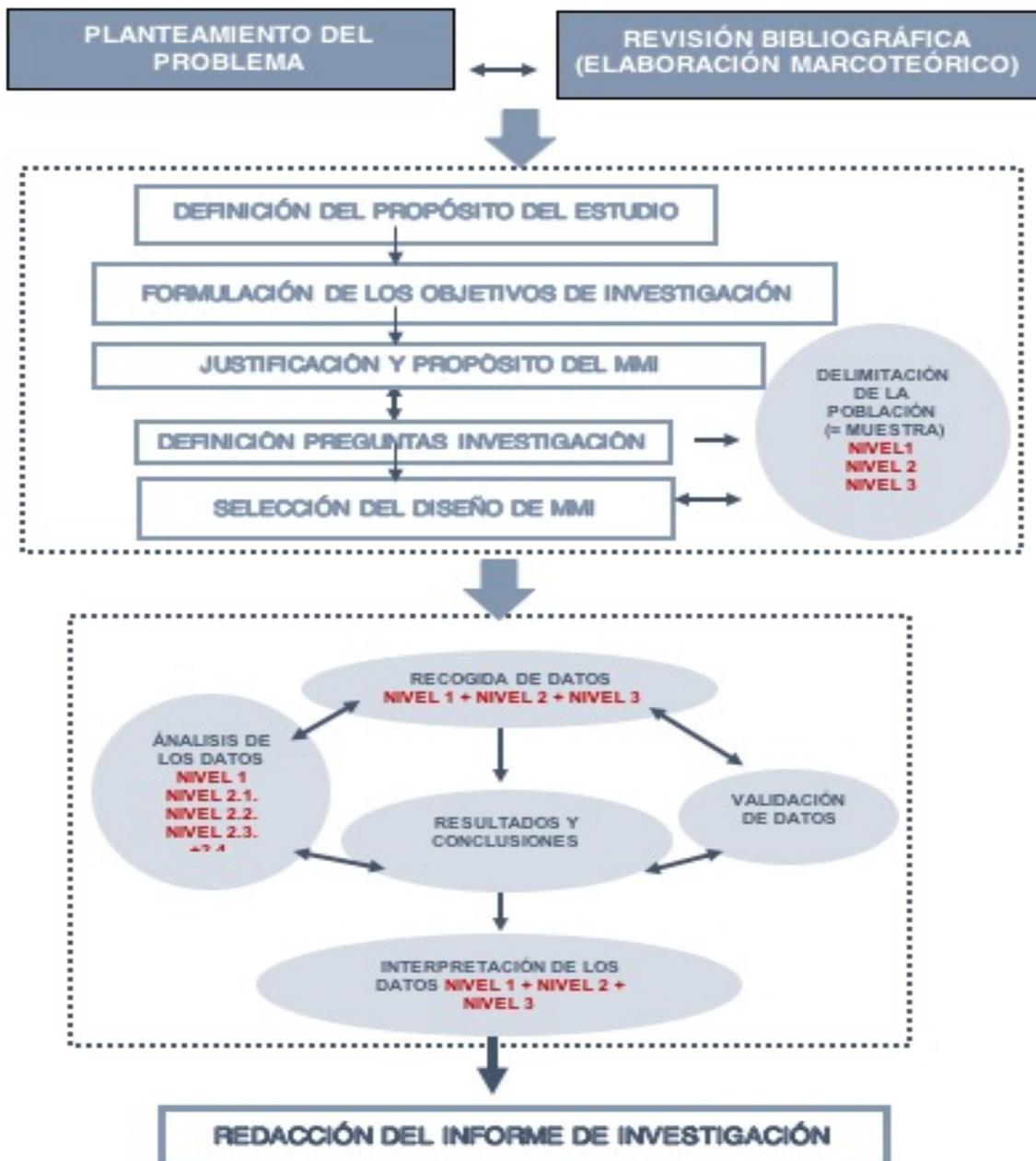


Figura 9

Esquema del proceso seguido en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

4.1. Recolección de datos.

4.1.1. Procedimiento 1: obtención de datos cuantitativos.

La obtención de la información cuantitativa tal y como se ha llevado a cabo, queda representada en la Tabla 21.

Tabla 21

Esquema de recogida de datos cuantitativos del estudio. Fuente: elaboración propia.

RECOGIDA DATOS CUANTITATIVOS		
OBJETIVO 1: Describir y analizar las AO en la CARM cuál es su regulación formal, su distribución e implantación en distintos municipios de la Región, su alumnado y profesorado.	OBJETIVO 2: Describir y analizar el funcionamiento de dichas aulas y sus resultados en la implicación y continuidad en el sistema educativo del alumnado que las cursa.	OBJETIVO 3: Analizar la formación, y el compromiso e implicación con su trabajo y el alumnado, del profesorado de las AO.
↓	↓	↓
COLECTIVO Casos Participantes Método Instrumento <i>Variables</i>	ALUMNADO 6 AO 37 (57,8%) Encuesta Cuestionario - Características personales - Condiciones organizativas - Dinámicas Educativas - <i>School Engagement</i>	PROFESORADO 7AO 26 (100%) Encuesta Cuestionario - Características personales - Condiciones Organizativas - Dinámicas Educativas - <i>Teacher Engagement</i> - Desarrollo Profesional
<i>Preparación para el análisis de datos</i>	Matriz de datos	Matriz de datos

Los datos cuantitativos pretenden dar respuesta a los tres grandes objetivos de investigación. Nos situamos en el nivel 2 de análisis (programa en acción) y específicamente, en el 2.3. (colectivo de docentes) y 2.4. (alumnado) según el esquema previo del diseño de investigación (p. 164). En concreto, han sido recabados mediante el método³⁰ de encuesta. Un método de gran

³⁰ Empleamos el término *método* (o técnicas) siguiendo la línea argumental de Creswell (2014) sobre los elementos configuradores del enfoque de investigación tal y como se ha descrito anteriormente, referidas a los procedimientos que en particular son empleados para obtener datos o información. Los instrumentos de recogida de información, los podemos definir como a aquellos dispositivos que nos permiten obtener y

importancia en la investigación empírica, universalmente aceptado en la investigación educativa, y empleado de forma mayoritaria en todos los campos de estudio, dada su utilidad para:

Reunir datos a fin de describir los fenómenos y sus condiciones de existencia, encontrar regularidades, determinar las relaciones entre las distintas variables y dimensiones en estudio, e inclusive llegar a la formulación hipotética de relaciones causales, que pueden ser insumo de una próxima investigación (Bravín y Pieri, 2008, p.154)

La encuesta, permite recabar datos sobre los aspectos personales, sociales y profesionales de los sujetos de investigación en dos sentidos: sus características sociodemográficas, y sus opiniones, actitudes, intereses, motivaciones o conductas personales (Martínez, 2007). Se sirve, entre otros, de dos herramientas esenciales: el cuestionario y la entrevista, siendo la primera de ellas la que aquí se ha utilizado.

El cuestionario, es un instrumento estandarizado que permite obtener y medir información cuantitativa de forma indirecta, extensiva y eficiente sobre fenómenos no directamente observables (conocimientos, actitudes y comportamientos) a partir de la recogida sistemática de la información de los participantes (Fernández, 2007). Para Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016, p. 24-25) es:

Una herramienta que permite al investigador social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, empleando el tratamiento cuantitativo y agregado de respuestas para describir la población a la que pertenecen y/o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre las medidas de su interés.

Sus ventajas desde el punto de vista de sus bajos costes, y dado que permite asegurar el anonimato y hacer las mismas preguntas a una amplia muestra de sujetos, se destacan entre los puntos fuertes que han consolidado su expansión en la investigación social (McMillan y Schumacher, 2005). Pero no

registrar la información necesaria para el estudio (Arias, 2012). Son recursos a través de los cuales se registran datos que nos permiten vincular conceptos abstractos con los indicadores empíricos de la investigación (Hernández-Sampieri et al, 2016)

por ello es más fácil de diseñar y aplicar que otros instrumentos, y conlleva ciertos retos derivados del carácter personal de la información a la que permiten acceder. Entre ellos, la tendencia a la *deseabilidad social* (respuestas acordes con lo “socialmente aceptado”), que puede dificultar las conclusiones adecuadas sobre los grupos a investigar (Martínez, 2007).

A la hora de diseñar un cuestionario tanto si se trata de un instrumento creado *ad hoc* para servir a los propósitos de un determinado estudio, como de la adaptación total o parcial de uno previamente existente, hay que atender a una serie de acciones estructuradas y orientadas a garantizar su validez, fiabilidad y objetividad y maximizar la calidad de la información obtenida para su posterior análisis. En su aplicación, se ha de considerar igualmente cuáles son las mejores condiciones para propiciar la colaboración de los participantes y minimizar posibles sesgos (Fàbregues et al 2016).

Ahora bien, no existen criterios unánimes a la hora de delimitar las distintas acciones o fases en su diseño y aplicación. Así, por ejemplo, Aravena et al (2006) establecen una secuencia de 8 criterios y pasos diferenciados; McMillan y Schumacher (2005), sintetizan el proceso en 7, y Martínez (2007) considera 6 fases. Todas estas propuestas contemplan diversos aspectos que van desde la justificación del uso del cuestionario, pasando por la definición y operativización de variables y elaboración de ítems o preguntas y, finalmente, cuestiones de forma y estructura, hasta llegar a una versión definitiva. Varían en función al grado de concreción del proceso según las fases establecidas.

Más explícito, es el procedimiento de Hernández-Sampieri et al., (2014) en 11 fases, que es que se ha seguido tal y como se muestra en la Figura 10. La aplicación del procedimiento en el diseño y aplicación de los dos cuestionarios del estudio se aborda a continuación siguiendo tal secuencia.

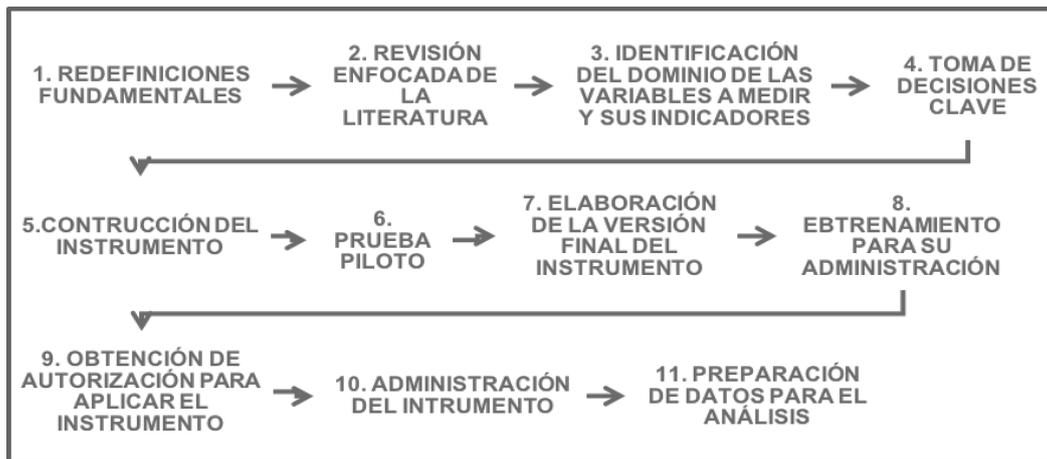


Figura 10

Proceso seguido en el diseño y aplicación del cuestionario. Hernández-Sampieri et al (2014, p. 209-210).

Fase 1: Redefiniciones fundamentales.

El proceso se inició con la reevaluación de las variables de investigación, lugar y momento de aplicación, destinatarios de los cuestionarios, y tipo de datos a obtener. Se supervisó y reafirmó así la pertinencia del plan previamente elaborado (Figura 10).

Fase 2-3-4. Revisión enfocada de la literatura; identificación del dominio de las variables a medir y sus indicadores; y toma de decisiones en consecuencia.

Las fuentes consultadas, pusieron de manifiesto la existencia de diversos instrumentos utilizados en estudios anteriores con cierta proximidad a nuestro propósito. Fueron considerados los siguientes:

En primer lugar, los elaborados en diversos proyectos desarrollados por el equipo de la Universidad de Murcia *Equidad e Inclusión Educativa* (E.I.E.), dirigido por el profesor Juan Manuel Escudero Muñoz. En concreto, los cuestionarios diseñados para el estudio de dos programas que han sido claves a la hora de combatir el fracaso escolar: los Programas de Diversificación

Curricular y los Programas de Garantía Social³¹. Éstos fueron empleados en el proyecto coordinado con el anterior de la Universidad de Granada, a cargo del profesor Antonio Bolívar Botía (*Estudiantes en Riesgo de Exclusión Educativa en la ESO. Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía*). Cabe destacar, así mismo, los utilizados en dos Tesis Doctorales contextualizadas en sendos proyectos respectivamente, y que los toman como precedentes. La Tesis *Alumnos en riesgo de exclusión educativa: El Programa de Diversificación Curricular. Un estudio de caso* (Rodríguez, 2013). Y la titulada *Los estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: Los PCPI como medida de prevención del fracaso escolar* (Amores, 2013).

En la misma línea, en la investigación dirigida por la directora y tutora de esta tesis M^a Teresa González González *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*, los dos cuestionarios³² diseñados *ad hoc* (alumnado y profesorado) constituyen marcos imprescindibles para la elaboración de los propios de la presente investigación.

En segundo lugar, si tenemos en cuenta los instrumentos existentes en relación al constructo de *School Engagement*, la cuestión es algo más compleja. Su relevancia y expansión como ámbito de estudio relativamente reciente, ha hecho proliferar múltiples herramientas de medida en contextos dispares. La investigación de Fredericks y sus colaboradores (2011) describe las principales características y propiedades psicométricas de los 21 instrumentos que consideran más representativos. En un sentido similar, hallamos la comparativa de Fredericks & MacCloskey (2012), o el análisis incluido en la obra de Shernoff titulada *Optimal learning Environments to Promote Student Engagement* (2013). Son además numerosos los estudios centrados en lo que sería el equivalente a la etapa de educación secundaria en nuestro país, que han empleado, adaptado o evaluado alguno de los instrumentos abordados por los mencionados autores:

³¹ Pueden consultarse en: Escudero, J. M. (coord.), (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: respuestas educativas al alumnado en situación de vulnerabilidad*.

³² Estos cuestionarios y los análisis de ellos derivados han sido objeto de diversas publicaciones como puede comprobarse en González y Porto (2013), entre otras.

Así, por ejemplo, Foliano , Meschi & Vignoles (2010) o Ross (2009) estudian la influencia de las escuelas de Reino Unido en el enganche/desenganche de su alumnado, especialmente del colectivo en riesgo, empleando diversas escalas que toman como referente *The Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE)*. En el contexto australiano, Martin (2008)³³ aplica la escala MES-HS (*Student Motivation Scale and then the Student Motivation and Engagement Scale*) para determinar los efectos de una intervención multidimensional en la motivación y enganche de los estudiantes. En Norteamérica, Skinner sus colaboradores (2009), analizan las dinámicas motivacionales en el aula que contribuyen al enganche o la desafección de los estudiantes. Se basan en *The self-system model of motivational development (SSMMD)*, considerando tanto indicadores de enganche y desenganche comportamental y emocional, como de apoyo del profesorado y autopercepción del alumnado. Dogan (2015), utiliza la escala SES (*Student Engagement Scale*) para evaluar el grado en el que el rendimiento académico influye en el enganche de los estudiantes en Turquía. Keen (2015) se sirve de la *National Survey of Student Engagement (NSSE)* para su indagación sobre las experiencias y comprensiones del aprendizaje del alumnado en el contexto canadiense. Y, en nuestro país, Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Ros & Antonio-Aguirre (2017) han empleado recientemente la escala SEM o *Cuestionario de Implicación Escolar* de Fredericks, Blumenfeld, Friedel, y Paris (2005) para analizar las relaciones entre el apoyo social percibido, auto concepto general e implicación escolar en estudiantes del País Vasco. Se podría continuar con una larga enumeración que excede lo aquí conveniente, y que intencionadamente ha obviado mencionar otros tantos estudios y Tesis doctorales en los que se aplican algunos de tales instrumentos.

Otros proyectos, se han centrado en examinar la propia validez de instrumentos para medir el enganche del alumnado (Yusof et al, 2016); el constructo *Teacher Engagement* (Parrales, Robles y Arguedas, 2013) o la vinculación entre ambos, como es el caso de Hart, Stewart & Jimenson (2011)

³³ <https://www.lifelongachievement.com/the-motivation-and-engagement-scale-mes-i8/>

con *The Student Engagement in School Questionnaire (SESQ)* y *The Teacher Engagement Report Form (TERF-N)*.

En último lugar, se han considerado aquellos instrumentos centrados en el análisis de la implicación, compromiso y formación del profesorado en general y, especialmente, con los estudiantes en riesgo. Son dos en concreto los seleccionados de entre otros muchos, y que se han servido aquí de guía: la denominada *Professional Development & Teacher Engagement Survey* (Mansfield Public Schools, K12 Insight)³⁴ y el cuestionario elaborado para medir el desarrollo profesional docente en el contexto del ya mencionado proyecto de investigación en el que la propia Tesis se integra.

Teniendo en cuenta tales instrumentos, así como los referentes teóricos y de investigación de los que parte este estudio, se procedió a la definición de los componentes, dimensiones e indicadores teóricos que integran las variables a medir. Su operativización³⁵ queda representada en la Tabla 22, a continuación.

Tabla 22

Operativización de las variables. Elaboración propia.

VARIABLE	DIMENSIONES		INDICADORES
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	ALUMNADO	PERFIL PERSONAL	- Edad - Sexo - Nacionalidad - Idioma principal
		DATOS SOCIO-FAMILIARES	- Vivienda - Recursos - Situación laboral de las familias - Nivel estudios del padre/madre
		TRAYECTORIA ESCOLAR	- IES de procedencia - Curso de procedencia - Repeticiones escolares - Medidas de atención a la diversidad ESO - Expediente de absentismo - Expediente disciplinario
	DOCENTES	PERFIL PERSONAL	- Sexo - Edad
		PERFIL PROFESIONAL	- Titulación académica - Especialidad
			- Experiencia profesional - Situación laboral

³⁴ www.mansfieldschools.com

³⁵ *Tecnicismo empleado en la investigación científica para designar el proceso mediante el cual se transforma la variable de conceptos abstractos a términos concretos, observables y medibles, es decir dimensiones e indicadores* (Arias, 2012, p. 62)

		- Incorporación al AO
CONDICIONES ORGANIZATIVAS	ESTRUCTURAL	- Rol - Unidad organizativa de pertenencia - Mecanismos formales trabajo y coordinación - Estructura de las tareas - Estructura física
	RELACIONAL	- Formal - Informal
	PROCESUAL	- Planificación y estrategias - Evaluación, mejora e innovación - Gestión y Liderazgo - Formación
	CULTURAL	- Normas - Valores - Supuestos
	ENTORNO	- Mediato - Inmediato
DIMENSIONES EDUCATIVAS	CURRICULAR	- Diseño - Seguimiento y evaluación
	PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	- Objetivos y principios - Contenidos - Metodologías - Clima relacional - Tutoría y orientación
	EVALUACIÓN	- Seguimiento - Criterios y métodos de evaluación
SCHOOL ENGAGEMENT	CONDUCTUAL	- Asistencia - Participación-implicación en el aula - Conductas disruptivas - Normas, disciplina en el centro y aula - Implicación en actividades extracurriculares o sociales
	AFECTIVA-EMOCIONAL	- Relaciones con el profesorado - Relaciones con los compañeros - Relaciones en el aula - Percepciones sobre lo académico - Relaciones con las familias
	COGNITIVA	- Metas - Auto-percepción - Estrategias meta-cognitivas - Auto-regulación
TECHER ENGAGEMENT	PERSONAL	- Enganche cognitivo (capacitación docente) - Enganche emocional - Enganche social (relaciones)
	CONTEXTUAL	- Apoyo social percibido - Percepción sobre la relevancia personal - Consideraciones políticas
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	PARTICIPACIÓN	- Contenidos - Actividades
	VALORACIÓN	- Utilidad - Apoyos/facilidades
	INCIDENCIA	- Aprendizajes docentes - Aprendizajes alumnado

Finalmente, se determinó la necesidad de diseñar dos cuestionarios uno dirigido a los docentes y otro a los estudiantes del AO en la medida en que ninguno de los instrumentos analizados se ajustaba íntegramente o permitía adaptaciones parciales para dar respuesta a los objetivos de investigación. Se procedió a tomar las primeras decisiones sobre sus características, formato y contexto de administración: en formato papel y auto-administrados de forma preferiblemente grupal -por sus ventajas en la mayor tasa de respuesta, rapidez y profundidad de los datos y menores costos (Hernández-Sampieri et al, 2014).

Fase 5: Construcción del cuestionario.

Entrando ya en la concreción y elaboración de las dimensiones, ítems y niveles de medición, se siguieron las recomendaciones de Fàbregues et al, (2016); Hernández-Sampieri et al, (2014); Martínez (2007); McMillan y Schumacher; (2005) y Corral, (2010). A saber:

- **Redacción de los ítems.** Se atendido a lo siguiente: formulación clara y precisa, comprensible y pertinente, limitada a una sola idea o concepto y ajustada a las características de sus destinatarios. Redactados en positivo e intentando limitar su extensión en lo posible, se ha procurado además evitar sesgos en su comprensión y condicionamientos a la hora de proporcionar una respuesta.
- **Tipos de preguntas.** En ambos cuestionarios se incluyen las siguientes:

1. Preguntas cerradas. En su mayoría, los ítems han sido de formato cerrado. Es decir, aquellos en los que el sujeto elige entre respuestas predeterminadas mutuamente excluyentes o señalando distintas opciones. Ello responde a diversas razones: la pertinencia en función a los datos obtenidos (información demográfica y de fácil clasificación), mayor facilidad y rapidez (especialmente en el caso del alumnado éste ha sido un aspecto esencial); número de ítems incluidos, y al propósito de obtener respuestas generales de los participantes. De otro lado, se han tenido en cuenta algunas de sus desventajas por lo que se ha procurado no perder exactitud y variabilidad en el margen de respuesta y adaptar los tiempos a un proceso de elaboración más laborioso que requiere determinar las opciones posibles de antemano.

Precisamente, según las posibilidades de respuesta, se han incluido los siguientes sub-tipos de preguntas: 1. *Dicotómicas* (dos opciones). 2. *De respuesta múltiple con categorías no excluyentes* (es posible seleccionar más de una opción). 3. *Escala³⁶ Likert*: algunas de las preguntas o enunciados van seguidos de una escala flexible de respuestas. En concreto se emplearon dos escalas con cuatro opciones ordenadas jerárquicamente para estudiantes (nunca-siempre y ahora lo hago más-no lo hago), y tres para docentes (nunca/casi siempre; nada difícil/muy difícil; nada de acuerdo/totalmente de acuerdo). Es preciso matizar que los puntos de la escala en todos los casos son cuatro y no cinco eliminado el punto central o de indiferencia. Con ello se intenta evitar la tendencia a concentrar las respuestas en la categoría central. 4. *De respuestas encadenadas o cuestiones de contingencia* (en función a la respuesta de la primera de las cuestiones, el sujeto se dirige hacia otras), y 5. *Semi-cerradas*: además de presentar diferentes alternativas predeterminadas, incluyen la de “Otro(a)”.

2. Preguntas abiertas. Se incluyen preguntas introductorias abiertas en relación a la edad (alumnado) y edad, titulación académica, especialidad y años de experiencia laboral (profesorado). Asimismo, son tres las preguntas abiertas en ambos casos para facilitar valoraciones más individualizadas y ajustadas sobre los aspectos positivos, negativos y susceptibles de ser cambiados del Aula Ocupacional. Respuestas, que son difíciles de aventurar a priori.

- **Estructura y formato general de los cuestionarios.** Se han iniciado con la presentación, texto introductorio e instrucciones, seguidos de preguntas iniciales demográficas o de identificación. La batería de preguntas incluidas en el cuerpo de ambos cuestionarios han sido ordenadas siguiendo la denominada técnica del *embudo* (Hernández-Sampieri et al, 2014, p. 228) desde preguntas más generales a las más específicas, y atendiendo al orden lógico en cada una de las dimensiones consideradas. En el cuestionario dirigido al profesorado son seis las dimensiones o temas de indagación: datos profesionales; alumnado; docencia en el AO; Instituto, Aula Ocupacional, y formación y desarrollo profesional. En el caso de los estudiantes, aunque se estimó más conveniente no explicitarlas, los temas tratados son: datos de identificación; sobre el Aula Ocupacional; valoraciones sobre las clases, la medida en general y las relaciones con compañeros y profesores; y finalmente cuestiones de índole personal y familiar. Por último, se agradeció la participación y colaboración. Se trata en ambos casos de cuestionarios

³⁶ *Serie de gradaciones, niveles o valores que describen varios grados de algo.* Se emplean en gran medida en los cuestionarios porque permiten valoraciones bastante exactas de pareceres u opiniones. (McMillan y Schumacher, 2005, p. 241-242)

mixtos, si bien, el carácter mayoritariamente cerrado de los ítems y la precodificación también prevalente de las respuestas, les otorga un alto grado de estructuración.

- **Validación de los cuestionarios iniciales a través del juicio de expertos.** El primer borrador de los cuestionarios, y antes de ser sometido a la prueba piloto fue objeto de validación por el procedimiento de juicio de expertos. Se intentó que en dicha validación intervinieran tanto académicos de reconocido prestigio como distintos profesionales con un conocimiento cercano de las dificultades, inquietudes y valoraciones de estudiantes absentistas y en riesgo de abandono y sus docentes, igualmente imprescindible. El panel de expertos quedó conformado por un total de siete jueces, tal y como se indica en la Tabla 23. En concreto, se empleó el *Método de Agregados Individuales*, un método plenamente aceptado ya que, aunque los expertos no pueden intercambiar opiniones se eliminan sesgos interpersonales de los datos o presiones entre expertos (Corral, 2009, p. 231). Se procedió del modo que se explicita a continuación:

El contacto con los jueces fue vía correo electrónico en la mayor parte de los casos, y por ese mismo medio se enviaron y devolvieron los cuestionarios una vez emitida su evaluación. En tres ocasiones, se contactó telefónicamente y tras su aceptación para formar parte en el panel de expertos, se les entregaron personalmente. Fue posible en estos tres casos mantener una entrevista personal para comentar los resultados, lo que permitió poner en práctica las orientaciones y recomendaciones emitidas con precisión. Finalmente, se llevaron a cabo las modificaciones oportunas teniendo presentes todas y cada una de las apreciaciones proporcionadas que básicamente giraron en torno a ciertos aspectos de redacción, orden, y eliminación-ampliación de algunos ítems. En términos generales, la estructura y forma de ambos cuestionarios obtuvo una valoración positiva, por lo que tras los citados cambios se procedió a su pilotaje. Es preciso señalar, no obstante que, en el caso del alumnado, para acortar el cuestionario y debido al presumible desconocimiento de esta información por buena parte del mismo, se aconsejó que la información relativa a su

trayectoria académica fuera obtenida por otra vía. En concreto, se elaboró una plantilla de registro destinada a los Departamentos de Orientación. Las directrices para su elaboración, además de orientaciones proporcionadas por los jueces, fueron tomadas de la propia la normativa que regula el AO para el curso 2016-17. Por tanto, se tuvieron en cuenta los criterios de procedimiento necesarios que, de acuerdo con Corral (2009), deben ser al menos los siguientes: 1. selección de al menos tres jueces. 2. recepción de información escrita sobre el propósito de la prueba, conceptualización del universo del contenido y tabla de especificaciones sobre las variables del estudio. 3. Análisis de las decisiones (coincidencias favorables, desfavorables y parciales entre expertos).

Tabla 23

Panel de expertos intervinientes en la validación de los cuestionarios.

JUECES	CATEGORÍA PROFESIONAL	ADSCRIPCIÓN PROFESIONAL
Dña. Encana Bas Peña	Titular de Universidad	Departamento de Historia de la Educación. Universidad de Murcia
D. José Ignacio Moreno García	Especialista en Pedagogía Terapéutica	Departamento de Orientación del IES Ribera de los Molinos (Mula-Murcia)
D. José Luis San Fabián Maroto	Catedrático de Universidad	Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.
D. José Manuel Lorenzo Moreno	Catedrático de Instituto	Departamento de Orientación del IES Los Albares (Cieza-Murcia)
D. Juan Manuel Escudero Muñoz	Catedrático de Universidad	Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia.
Dña. M ^a Teresa González González	Titular de Universidad	Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia.
Dña. Piedad Villa García	Trabajadora social	Servicios Sociales Ayuntamiento de Cieza (Murcia)

Fase 6-7: Prueba piloto y, elaboración y evaluación de la versión final del cuestionario.

Prueba piloto

En la prueba piloto, el cuestionario se administra a personas con características semejantes a las de la muestra del estudio. Se comprueba tanto su pertinencia y eficacia, como las condiciones y procedimientos de aplicación (Hernández-Sampieri et al, 2014; McMillan y Schumacher, 2005). En nuestro

caso, recordemos que los destinatarios de los cuestionarios coinciden con la población íntegra de profesores y estudiantes de las Aulas Ocupacionales de la CARM en el curso 2016-17. Esto, añadido a su condición de Aulas en fase experimental y con particularidades que no comparten otros programas y medidas de atención a la diversidad en la etapa de ESO, obligó a que los participantes en el pilotaje pertenecieran a la población objeto de estudio y que se realizara en el contexto real de un AO. Su elección obedeció al criterio de conveniencia atendiendo a su facilidad de acceso inicial. Se realizó con el tutor en el caso del cuestionario de docentes y fueron tres los alumnos que ese día asistieron a clase y respondieron al dirigido a estudiantes (un número de casos que, dada la población total a estudiar y sus características, se consideró válido).

Durante la sesión con los alumnos, la investigadora estuvo presente, explicó al inicio la finalidad del cuestionario y les dio las indicaciones precisas. Se realizaron las observaciones pertinentes y se hicieron diversas preguntas para comprobar que comprendían con claridad y exactitud tanto las instrucciones como el sentido de todos los ítems, así como su facilidad a la hora de responder. Finalmente, se les instó a que valoraran la extensión del cuestionario y el tiempo total de auto-administración. Paralelamente, se entregó al tutor una copia del cuestionario para que lo examinara con detenimiento e incluyera las anotaciones que estimara convenientes en todos los sentidos, aunque no hubo objeciones ni de forma ni contenido. El tutor, manifestó su conformidad y adecuación o en una breve reunión tras su revisión, a excepción de una errata en una de las respuestas³⁷. Los alumnos, declararon que para ellos era bastante fácil, que lo entendían bien y que respondieron sin mayor dificultad. En cuanto a su extensión, uno de ellos afirmó que no era demasiado largo, pero que ellos nunca tienen ganas ni de leer ni de escribir así que *cualquier cosa es demasiado* (AL3).

Finalmente, tras sus aportaciones y una vez examinadas las notas y observaciones durante la prueba, se modificaron diez de las respuestas pertenecientes a siete enunciados. Tales cambios no afectaron a la información proporcionada por estos estudiantes en el momento de realizar la prueba, cuyas aclaraciones se hicieron oportunamente. Por tanto, dicha información se incluyó

³⁷ Cuestión 6. Situación laboral. En la primera de las opciones de respuesta aparecía *Interno/a* en lugar de *Interino/a*.

como parte de los datos de la investigación. Quedaron así conformadas las versiones definitivas con una extensión total de 28 preguntas/enunciados en los dos cuestionarios (dichas versiones se incluyen en los Anexos 2y 3).

Evaluación de los instrumentos de medición

En lo que respecta a la evaluación de los instrumentos de medición, dos son las características esenciales consideradas de forma unánime en el campo de las Ciencias Sociales para garantizar su *solidez psicométrica* (Quero-Virla, 2010, p. 248): *validez* (grado en que una prueba proporciona la información apropiada), y *fiabilidad o confiabilidad* (exactitud y precisión del proceso de medición: extensión, consistencia y reproducción). Si bien, en algunos casos se suele añadir otros criterios, no siempre coincidentes. Así, por ejemplo, para Corral (2009, p. 230) es preciso tener en cuenta la *utilidad práctica* (conveniencia e interpretación para determinar si una prueba es práctica para usarla ampliamente), mientras que Hernández et al. (2014, p. 206), incluyen la *objetividad* o *grado en que el instrumento es o no permeable a la influencia de sesgos o tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan* (ideológicas, políticas, religiosas...). Siguiendo a éstos últimos, la evaluación de los dos cuestionarios elaborados en el presente estudio (dirigidos a profesores y estudiantes) se ha llevado a cabo atendiendo a su validez, fiabilidad y objetividad que, de forma conjunta, nos permiten determinar su utilidad. Unas breves indicaciones al respecto se incluyen a continuación.

Validez

Con la validez, se responde a la pregunta de: *¿con qué fidelidad corresponde el universo o población al atributo que se va a medir?* (Corral, 2009, p. 230). Esto es, si un instrumento mide realmente la variable que pretende medir (Hernández et al. 2014, p. 200). Según argumentan Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto (2014) y, de acuerdo con la normativa de la American Psychological Assotiation (APA,) y el National Council on Measurement in education (NCME), con este criterio no se hace referencia a la validación del instrumento en sí mismo, sino a las inferencias o interpretaciones realizadas a partir de las puntuaciones que proporcionan. Es un resumen de evidencias y consecuencias sobre la utilización del instrumento en cuestión.

Coincidiendo con los anteriores autores, considera Barraza (2007) que, aunque son mayoría los manuales que adoptan una concepción tripartita de la validez (de contenido, de criterio y de constructo) su evolución a lo largo del tiempo ha mostrado que ésta puede presentar ciertas inconsistencias. Tras una revisión de los planteamientos más actualizados sobre el tema, caracteriza la validez en torno a dos rasgos principales: 1. su carácter procesual, continuo y dinámico, en el que la teoría juega un papel esencial como guía tanto en el desarrollo del instrumento como en su validación. 2. su concepción como un concepto unitario pero que no puede ser resumido a un solo indicador, sino que ha de tener en cuenta distintos tipos de evidencias empíricas. Coincidiendo con Pedrosa et. al (2014, p. 4) éstas podrían quedar agrupadas en torno a cinco fuentes principales que pueden obtenerse estudiando el contenido del instrumento: evidencias de *contenido*, de *procesos de respuesta*, de *estructura interna*, de *relaciones con otras variables* y de *consecuencias de la evaluación*. Una síntesis de las mismas, se muestra en la Tabla 24.

Tabla 24.

Fuentes de evidencia de la validez de un instrumento de medición. Fuente: Adaptado de Barraza, (2007).

EVIDENCIA	TIPO	DESCRIPCIÓN
Interna (ítems)	<i>Contenido</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Relevancia: debe proporcionarse la relación entre la variable empleada (y el ítem utilizado) y la teoría - Representatividad (relación entre el énfasis de las variables en el instrumento y los elementos correlativos en el marco conceptual) - Calidad técnica del contenido de la prueba.
	<i>Proceso de respuesta</i>	Consistencias entre las respuestas del instrumento (evidencia empírica) y los procesos que seguirán los evaluados para llegar a las respuestas que se plantean (según el marco conceptual de referencia).
	<i>Estructura interna (dimensionalidad)</i>	Relación entre los ítems de un instrumento y de ellos con los componentes de la prueba para comprobar si conforman el constructo establecido en el marco conceptual.
Externa (instrumento)	<i>Relaciones con otras variables</i>	Se examina el grado en el que las propiedades de las puntuaciones y las inferencias se generalizan a grupos poblacionales.
	<i>Consecuencias de medición</i>	Implicaciones de las interpretaciones de las puntuaciones como una base de acción futura, especialmente a partir de estudios de sesgos y de equidad.

Para lograr la validez de contenido existen diversas estrategias en el campo de la metodología de investigación si bien, son tres las más recurrentes y conocidas (Barraza, 2007; Pedrosa et al. 2014) y las que aquí han sido utilizadas, tal y como se ha relatado en líneas anteriores: 1. La fundamentación teórica, que realiza el propio investigador apoyándose en la teoría y en los supuestos que guían la elección de los ítems; 2. la estrategia de consulta a expertos y 3. los métodos derivados de la aplicación del instrumento de medida. Ésta última es apuntada por otros autores como una vía para garantizar la confiabilidad del instrumento (Corral, 2009; Hernández et. al. 2014). Asimismo, se han tenido en cuenta y se han evitado ciertos factores que tienden a distorsionar la validez, según argumenta Corral (2009). En concreto, en relación a: la construcción del instrumento (instrucciones imprecisas, estructura sintáctica, preguntas inadecuadas...); la administración y calificación del instrumento (tiempos insuficientes, ayudas adicionales...); respuestas de los sujetos (bloqueos al responder, situaciones emocionales) y la naturaleza del grupo y del criterio (el instrumento ha de aplicarse al grupo para el que fue diseñado).

Confiabilidad

Con la confiabilidad, respondemos a la pregunta de *¿con cuánta exactitud los ítems o reactivos representan al universo de donde fueron seleccionados?* (Corral, 2009, p. 238). Es decir, se refiere al grado de consistencia o estabilidad cuando tras su aplicación repetida a un mismo sujeto se producen resultados iguales o similares (Hernández et al., 2014). Las confiabilidades de un instrumento se determinan mediante diversas técnicas que producen un coeficiente de fiabilidad que suele oscilar entre cero (confiabilidad nula) y uno (fiabilidad total o perfecta). Dependiendo del grado en que los errores de medición estén presentes en un instrumento, éste será más o menos fiable - cuanto más próximo sea el coeficiente a cero, mayor será la probabilidad de error- (Quero Virla, 2010).

Entre las técnicas empleadas, es habitual el uso en el campo de las Ciencias Sociales del coeficiente Alfa de Cronbach cuando se trata de respuestas policotómicas. Éste es un modelo de consistencia interna basado en

el promedio de correlaciones entre los ítems que miden un constructo; una medida de uniformidad interna que se calcula utilizando la varianza de la muestra, las puntuaciones totales y el número de elementos. La descripción resultante de los ítems es resumida en términos de homogeneidad: cuantos más ítems se incluyan y, cuanto menor sea la variabilidad de las respuestas (o mayor la cantidad de respuestas homogéneas dentro de cada ítem) mayor será el valor del Alfa de Cronbach (su consistencia interna) y, por tanto, también la confiabilidad del instrumento (Corral, 2009, Hernández-Sampieri et al. 2014, McMillan y Schumacher, 2005). Entre las ventajas asociadas al Alfa de Cronbach, se destaca la facilidad para su análisis a través de determinados paquetes estadísticos y la posibilidad de comprobar cómo mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de una prueba si se excluye uno o varios ítems que han demostrado ser inconsistentes (García, González y Jornet, 2010).

Para obtener dicho coeficiente en los dos cuestionarios del estudio, se ha aplicado el paquete estadístico SPSS Statistics V24 (*Statistical Package for the Social PS ciences*). En concreto, el valor de Alfa de Crombach arrojado por el programa para el cuestionario dirigido al profesorado fue de 0, 876. A partir de 0,7 se considera que es un valor adecuado (George & Mallery, 2003; Gliem & Gliem, 2003), por lo que, en nuestro caso, podría calificarse de bastante bueno.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,876	104

A la hora de verificar la idoneidad de los 104 ítems aplicados, pudimos comprobar (Anexo 4) que no fue preciso eliminar ninguno de los elementos puesto que no se producirían alteraciones en el cuestionario en ningún caso y los contenidos referidos en cada uno de ellos se pudieron agrupar sin perder información relevante. Aunque en las correlaciones de elementos corregidos respecto a la totalidad de la prueba existen algunos valores negativos, el Alfa de Crombach al suprimir cualquiera de los elementos, oscila en cualquier caso entre 0,869-0,883, por lo que la consistencia interna y la confiabilidad del conjunto de

los ítems del instrumento en función a las variables correspondientes puede considerarse adecuada.

En lo que respecta del cuestionario elaborado para el colectivo de estudiantes, el valor del coeficiente del Alfa de Cronbach es de 0,825 por lo que pudimos evidenciar, igual que en el caso anterior, la confiabilidad de este instrumento o la uniformidad interna existente entre los múltiples elementos que evalúan una misma dimensión.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,825	94

Como se puede comprobar en el Anexo 5, aunque entre la correlación total de elementos corregidos se observan valores negativos, el valor de Alfa de Cronbach fluctúa en todo caso entre 0,814-0,834 por lo que se consideró oportuno eliminar ninguno de ellos, siendo en conjunto adecuada la fiabilidad del instrumento.

Objetividad

En el caso de las Ciencias Sociales, delimitar el grado en que un instrumento está libre de sesgos o tendencias es difícil de delimitar, aunque se puede alcanzar a través del consenso o mediciones múltiples, y se refuerza mediante la estandarización en la aplicación del instrumento (mismas instrucciones y condiciones para todos los participantes) y a través de la capacitación del personal para aplicar el instrumento. Ambas cuestiones han sido tenidas en cuenta, la primera de ellas, tal y como comentábamos al hablar de la validez, y la segunda a través del entrenamiento personal para administrar y calificar el cuestionario, como se comentará seguidamente (Fase 8).

Fase 8: Entrenamiento personal para administrar el cuestionario y calificarlo.

La capacitación requerida se adquirió a nivel teórico a través de seminarios y actividades de formación específica. A nivel práctico, mediante la colaboración en los proyectos de investigación ya mencionados.

Fase 9-10 Obtener autorizaciones para aplicar el cuestionario y administración del instrumento.

Aunque el permiso de la Consejería fue concedido con anterioridad al inicio del proceso de recogida de datos, el propio por parte de la dirección de los Institutos y el acceso a docentes y estudiantes, no fue una tarea fácil ni en tiempo ni en esfuerzo, aún con diferencias según el caso. El proceso seguido fue el siguiente:

En primer lugar, se contactó telefónicamente con los directores y directoras de los 7 Institutos. Tras reiteradas llamadas, se concertó una reunión personal con cada uno de ellos en la que se entregó una copia de la autorización de la Consejería con un resumen de los aspectos más relevantes de la investigación; se explicó y respondió a toda duda y cuestión al respecto, y se estableció el compromiso firme de salvaguardar los principios éticos y la confidencialidad y anonimato de los participantes (un criterio de rigor en toda investigación, pero de especial preocupación manifiesta para estos directores/as). Aunque se accedió a esta primera visita de buen grado de forma generalizada, cabe destacar de entrada cierta incertidumbre sobre el interés del estudio en el AO y reticencias iniciales en dos casos en particular. Hay que tener en cuenta que en estos momentos dichas Aulas estaban siendo objeto de una nueva legislación con modificaciones sustanciales, que afectaban directamente tanto a las dinámicas habituales de funcionamiento de las propias Aulas, como de los IES a los que se adscriben, llegando a cambiar su emplazamiento, su perfil o, incluso, siendo “rechazadas” por parte de algunos centros en los que se impartía este programa casi desde sus inicios. Finalmente, se permitió la entrada a todas ellas. No obstante, la posibilidad de recoger datos, quedaba a expensas del consentimiento explícito del profesorado y del resto de profesionales implicados.

A través de los directores se proporcionó un teléfono de contacto o bien fueron ellos mismos los que comunicaron a la investigadora la fecha para una primera reunión con los tutores. Se visitaron así las distintas Aulas para explicitar todo lo concerniente al estudio y las intenciones a la hora de recabar datos. La incertidumbre sobre el interés de la investigación quedó patente igualmente, si

bien la disposición en esta ocasión fue de entrada prácticamente unánime. Una vez obtenido el consentimiento explícito por cada uno de los tutores y resto de profesores y profesionales de las Aulas, se procedió a la administración de los cuestionarios. Las primeras tomas de contacto con los informantes reafirmaron la conveniencia de su entrega y recogida en mano. La investigadora, se trasladó personalmente a cada una de las Aulas e Institutos en distintos momentos según la disponibilidad y recomendaciones de los docentes para cumplimentar los cuestionarios.

En el caso del alumnado, se siguieron las recomendaciones de las y los tutores para determinar la fecha y hora más oportunas. Si bien, las altas tasas de absentismo hicieron imposible prever de antemano cuántos de ellos asistirían a clase. Los cuestionarios fueron auto-administrados con cada grupo de estudiantes con la presencia y aclaraciones precisas de la investigadora. No obstante, se aprovecharon otras visitas para que, aquellos que no habían asistido antes, aportaran tal información individualmente. Con todo, durante el proceso hubo algún alumno o alumna que abandonó definitivamente el Aula, otros que no fue posible localizar, y un Aula en particular en la que ninguno de los días en los que se visitó asistió nadie. En total se cumplimentaron 35.

La disponibilidad del profesorado para realizar lo propio con el cuestionario a ellos destinado, revistió asimismo cierta complejidad debido a que en tres de los casos no existía ningún día en el que coincidiera todo el equipo docente (ni siquiera a efectos de coordinación). En otros, el tiempo necesario para desplazarse del Aula al Instituto y viceversa impedía margen alguno para recabar esta información. En consecuencia, el lugar y la forma en la que los cuestionarios fueron auto-administrados, varió dependiendo de cada caso. En tres de las Aulas, se realizó de forma grupal en las sesiones de coordinación en ellas realizadas, y en el resto, a título individual bien en el Instituto bien en el AO. Fue posible recabar esta información de todos los docentes (26 cuestionarios en total). En concreto, la distribución por Aulas de la totalidad de docentes y estudiantes que proporcionaron esta información, se refleja en la Tabla 25:

Tabla 25

Distribución por Aulas de la población de estudiantes y docentes que cumplimentaron sus respectivos cuestionarios en frecuencias (FR) y porcentajes (%).

	AO1		AO2		AO3		AO4		AO5		AO6		AO7	
	FR	%												
ALUMNADO	-	-	6	17,1	5	14,3	8	22,9	4	11,4	6	17,1	6	17,1
DOCENTES	3	11,1	3	11,1	5	18,5	4	14,8	4	14,8	3	11,1	5	18,5

Fase 11: Preparación de los datos para el análisis.

En esta última fase del proceso se procedió a la codificación de los datos recabados en valores numéricos y a la asignación de códigos a los valores perdidos, así como a su depuración. Finalmente, se creó una matriz de datos para su análisis. Se utilizó el Software Estadístico IBM SPSS V24, a través del cual fueron asimismo analizados.

4.1.2. Procedimiento 2: obtención de datos cualitativos.

Aunque de igual trascendencia que el procedimiento anterior, el proceso de datos cualitativos presenta sin embargo diferencias sustanciales respecto al cuantitativo. Así, podemos decir que no obedece al rigor de una planificación y sistematización exhaustiva característica del primero, sino que es de carácter flexible y no lineal y se lleva a cabo en paralelo y en constante interacción y retroalimentación entre las distintas acciones que lo engloban. Además, su propósito no es el de medir variables sino el de obtener datos para comprender los fenómenos en profundidad a través de las experiencias y significados de los participantes en ambientes naturales y cotidianos (Hernández-Sampieri, 2014). El investigador, es el propio medio para obtener la información desde una postura reflexiva y emplea múltiples estrategias recabando distintos tipos de datos de diversas fuentes, aumentando así la credibilidad del estudio. (Creswell, 2014; Hernández-Sampieri et al, 2014; McMillan y Schumacher, 2005).

En concreto, las estrategias empleadas y el desarrollo general de este proceso en el acceso al campo, inmersión y retirada en nuestro estudio, ha sido el siguiente:

Fase 1. Acceso al campo.

Las negociaciones comenzaron a finales del mes de septiembre de 2016 con la persona de referencia del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación Juventud y Deportes de la Región de Murcia. Tras varios contactos telefónicos, se concertó un primer encuentro en el que se hicieron las gestiones pertinentes para la tramitación definitiva del permiso necesario, y se obtuvo una primera información sobre los mecanismos de funcionamiento de las Aulas Ocupacionales durante el período de recogida de datos (curso 2016-17). Sin embargo, su número y ubicación definitivas no pudo ser concretado hasta comienzos del mes de marzo de 2017. Una vez determinadas las siete Aulas que formarían parte de la investigación, se contactó con los Equipos Directivos de los Institutos de referencia y con los profesionales en ellas implicados, tal y como se indicó en el procedimiento anterior (fases 9-10). Los primeros acercamientos en este sentido entrañaron ciertas dificultades derivadas entre otros, de las múltiples visitas que fueron necesarias. Pero, de otra parte, el hecho de visitar el campo en reiteradas ocasiones contribuyó a determinar con claridad la conveniencia y accesibilidad del escenario a estudiar.

En concreto, la estrategia empleada durante la fase de acceso al campo fue la observación investigativa. A través de un cuaderno de campo se registraron las primeras interacciones tanto desde un plano holístico como desde los diversos ángulos de los participantes del estudio y otros profesionales con los que se tuvo oportunidad de conversar pero que no formaron parte de la investigación. Siguiendo las recomendaciones de Hernández-Sampieri et al (2014), se incluyeron: anotaciones de observación directa; interpretativas (comentarios sobre los hechos); personales (de la investigadora; sobre la reactividad de los participantes; y temáticas (conclusiones preliminares y descubrimientos iniciales). Tal información se estructuró en tres apartados: fecha y lugar, observación y registros, y análisis, valoraciones e interpretaciones. Un

resumen de tales encuentros por orden cronológico, su emplazamiento y los participantes en el mismo se muestra en la Tabla 26.

Tabla 26

Encuentros documentados en el cuaderno de campo. Elaboración propia.

FECHA	LUGAR	PARTICIPANTES*
8/03/17	Consejería	Dos profesionales Consejería
14/03/17	IES	Director, jefe estudios, orientador
	AO	Tutor, alumnado
16/03/17	IES	Director
20/03/17	IES	Director, jefe estudios
21/03/17	AO	Docentes AO
22/03/17	AO	Jefe estudios, tutor
	IES	Jefes estudios y director
	AO	Docentes AO
24/03/17	IES	PT; director; docente y orientador
	AO	Tutor AO
27/03/17	AO	Tutor, un docente y 3 alumnos
	IES	Orientador, PTSC, 2 docentes
	AO	Tutor y 3 docentes AO
	AO	Dos docentes
30/03/17	AO	Equipo docente, alumnado
31/03/17	AO	Equipo docente, jefe estudios
5/04/17	AO	Director, jefe de estudios, tres docentes AO
	IES	Director, jefe estudios, orientador
6/04/17	AO	Un docente y un profesional del ayuntamiento AO
16/04/17	IES	Director, jefe estudios, tutor, PTSC
<ul style="list-style-type: none"> • Se hace mención a los participantes intencionadamente empleando el genérico para salvaguardar su anonimato 		

Una vez analizados estos primeros datos, y de acuerdo con los objetivos de investigación, se delimitaron los instrumentos, el tipo de datos a recabar, así como cuales habrían de ser los participantes. Si bien, teniendo presente que estas decisiones serían susceptibles de ciertas modificaciones y ajustes a medida de los avances en el proceso de recogida de datos. La toma de decisiones inicial se puede sintetizar en los siguientes aspectos:

- Se delimitaron siete unidades de análisis correspondientes a las Aulas Ocupacionales en vigor durante el período de estudio. Como se ha indicado, hubo una reducción considerable de las mismas respecto a cursos precedentes que, junto a la casuística presente en cada una de ellas, conllevó

cambios en el diseño de investigación (se pasó del diseño inicial secuencial cuantitativo-cualitativo (Cuan-CUAL) y a través de un estudio de casos, planteado inicialmente, al diseño concurrente anidado multinivel como ha expuesto en apartados anteriores). La investigación se replanteó así desde un diseño que, dadas las nuevas circunstancias, permitiría obtener datos para una respuesta acorde con el propósito de la investigación en el escenario protagonizado por las siete Aulas en funcionamiento.

- Las estrategias pertinentes para la recogida de información serían tres: observación, entrevistas cualitativas y análisis documental.
- Los datos a recabar en consonancia con las mencionadas estrategias serían del tipo: lenguaje escrito, verbal y no verbal y conductas observables.
- Se concretaron los potenciales participantes de los distintos niveles del estudio. *Nivel 1. Contexto socio-político administrativo:* un representante de la Administración; *Nivel 2. Programa en acción:* 2.1. un representante de cada Ayuntamiento; 2.2. al menos un miembro del Departamento de Orientación (orientador/a o PTSC) y uno del Equipo Directivo (director/a o jefe/a estudios). En los niveles 2.3. y 2.4. (profesorado y alumnado), los participantes invitados coinciden con la población íntegra del estudio. *Nivel 3. Resultados:* tutores o un informante de cada Equipo Directivo.

Fase 2. Inmersión en el campo: instrumentos de recogida de datos cualitativos y su aplicación.

De acuerdo con la estrategia multi-método delimitada, se explicita a continuación lo concerniente a la elaboración de los instrumentos para recabar los datos cualitativos del estudio, así como su proceso de aplicación.

Entrevistas cualitativas o en profundidad.

En términos generales, podemos decir que son *una interacción entre dos personas, planificada, y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular* (Campoy y Gomes, 2015, p. 287). MacMillan y Schumacher (2005), las definen como *preguntas con respuesta abierta para obtener datos sobre los significados del participante* (p. 458). Para los autores, son la principal estrategia de recogida de

datos en la investigación cualitativa, y típica en los estudios fenomenológicos. Hernández-Sampieri et al (2014) y Campoy y Gomes (2015) justifican su uso ante problemas de estudio que no pueden ser observados en su integridad, o cuando la información a recabar es compleja, delicada y confidencial. Presentan grandes ventajas si lo que se pretende es garantizar el anonimato de los participantes y comprender sus percepciones y experiencias en profundidad sobre los temas tratados. Además, señala Bisquerra, proporciona datos de *una gran riqueza semántica* (2004, p. 151).

Entre sus principales características Hernández-Sampieri et al (2014) destacan: a) su carácter amistoso y flexible (tanto en la forma y orden de las preguntas como en las normas de comunicación y lenguaje empleado), b) la importancia otorgada al contexto social para interpretar los significados, y c) el carácter abierto y neutral de sus preguntas. Por lo que, de otra parte, exigen al investigador del manejo de habilidades de atención, empáticas y de comunicación (de clarificación, síntesis, escucha activa, respeto a las pausas y silencios ...).

Los anteriores autores (Hernández-Sampieri et al, 2014, p. 403), distinguen a su vez entre tres tipos de entrevistas cualitativas: *estructuradas* (el entrevistador sigue una guía exhaustiva de preguntas y se ciñe al guion establecido); *semiestructuradas* (se basan en una guía, pero el entrevistador tiene libertad a la hora de introducir preguntas adicionales para obtener información adicional o precisar conceptos) y *no estructuradas o abiertas* (se fundamentan en una guía general, pero el entrevistador cuenta con total flexibilidad). Atendiendo a la esta clasificación y de acuerdo con los objetivos de investigación y del conocimiento sobre el contexto y los participantes obtenido en las primeras incursiones al campo, las entrevistas fueron *semiestructuradas* o guiadas en todos los casos. Es decir, se elaboró un guion previo teniendo presentes los aspectos prácticos, éticos y teóricos, lo que permitió hacer las preguntas fundamentales a todos los participantes del mismo colectivo o nivel, pero al tiempo, la entrevistadora contó con cierto margen de flexibilidad.

En concreto, se elaboraron cinco protocolos dirigidos a: Consejería; Departamento de Orientación; Equipo Directivo; Equipo Docente y Alumnado.

Su estructura, siguió el orden lógico recomendado por McMillan y Schumcher (2005) agrupando las preguntas por grandes temas de interés. Se comenzó por aquellas de índole más descriptivo (generalmente más sencillas de responder lo que contribuye a la predisposición inicial) reservando las preguntas complejas y más delicadas hacia el final, una vez aumentado el interés o la confianza de los entrevistados. Todos los protocolos fueron validados por la directora de la Tesis. Se hicieron diversas modificaciones acordes a las recomendaciones sobre el orden inicial de las preguntas y en algunos términos relativos a su formulación. En particular, en dos de ellos: en el dirigido al alumnado (se adaptó la redacción a un lenguaje más coloquial en cuatro de las preguntas) y a la Administración (con un lenguaje más flexible o menos directivo en tres de las cuestiones plantadas). Tras una segunda revisión, tuvieron el visto bueno definitivo.

A continuación, se detallan las entrevistas realizadas, y se comentan los aspectos más destacables en su realización. Se muestran en la Tabla 27, en la que se indica el nivel de análisis, lugar, hora, fecha, duración, persona o personas entrevistadas (individuales/grupales) y si fueron o no grabadas. Todas ellas fueron semi-estructuradas, confidenciales y autorizadas.

Se realizó un total de 34 entrevistas. La información obtenida en la primera de ellas, nos aportó información relativa a dos temas centrales de interés y de índole esencialmente administrativo. En primer lugar, se indagó sobre la conformación definitiva del mapa de las Aulas Ocupacionales en el periodo de estudio centrandó la atención en el porqué de su considerable reducción en número. En segundo lugar, el grueso de la entrevista giró en torno a los motivos y ejes sobre los que se sustenta la nueva normativa, así como sobre la naturaleza de los cambios establecidos en su implantación y funcionamiento. Finalmente, la persona entrevistada aportó una valoración global desde su punto de vista de los temas tratados. La entrevista transcurrió según lo previsto, y con buena disposición y clima en todo su desarrollo. El grueso de las 33 entrevistas restantes, supusieron una aportación imprescindible para poder comprender en profundidad cómo era el funcionamiento de cada una de estas Aulas en su realidad cotidiana desde los distintos planos de indagación considerados.

Tabla 27

Entrevistas realizadas en el proceso de recogida de datos cualitativos, según niveles de análisis.

Elaboración propia.

Nº	GRABADA	LUGAR	HORA	FECHA	DURACIÓN	PARTICIPANTES
NIVEL 1: CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO EDUCATIVO						
1	NO	Despacho Consejería	10:00	4/10/16	2 h 30'	P1
NIVEL 2: PROGRAMA EN ACCIÓN						
2	NO	Dpto. Orientación	11:15	18/04/17	1h. 15'	AYC1-OME
3	SI	Sala AO	11:45	7/04/17	1h 45'03''	AYE1-AYE2-DEE-DEMC
4	SI	Despacho AYUNT	11:30	19/05/17	59'31''	AYL1
5	SI	Despacho AYUNT	11:00	17/04/17	1h 42'05''	AYMO1
6	NO	Despacho AYUNT	13:30	25/05/17	1h	AYMU1
7	NO	Vía telefónica	9:28	15/05/17	28'	AYUT1
8	NO	Dpto. Orientación	13:00	12/03/17	10'54''	OC
9	SI	Dpto. Orientación	11:00	10/05/17	25'36''	OCL
10	SI	Dpto. Orientación	11:30	10/05/17	32'57''	OLO-OLPT
11	SI	Dpto. Orientación	9:30	9/05/17	1h 42'47''	OJM-OT
12	NO	Dpto. Orientación	12:45	15/05/17	35'	OI
13	SI	Sala Relajación IES	9:15	19/05/17	1h 2'54''	EDOT-OA
14	SI	Dpto. Orientación	10:00	17/05/16	26'16''	OJL-OOI
15	NO	Sala IES	11:30	21/03/17	45'	EDI
16	SI	Dpcho. dirección IES	12:00	12/06/17	50'20''	EDJ
17	SI	Jefatura IES	10:40	10/05/17	44'50''	EDE
18	SI	Dpcho. dirección IES	16:45	9/03/17	45'	EDCH
19	SI	Dpcho. dirección IES	8:30	19/06/17	37'08''	EDM
20	SI	Dpcho. dirección IES	9:10	17/05/17	34'23''	EDA
21	SI	Dpto. Orientación	11:00	16/05/17	57'58''	AYC1-DCE
22	SI	Aula (AO)	8:30	13/06/17	44'55''	DEML
23	SI	Dpcho. docente AO	12:45	4/04/17	41'12''	DLJ
24	SI	Dpcho. docente AO	13:15	4/04/17	30'15''	DLGI
25	SI	Dpcho. docente AO	9:30	8/05/17	1h 34'30''	DMOI-DMOL-DMOM- AYMO2
26	SI	Aula (AO)	11:00	25/05/17	39' 48''	DMUD-DMUC-DMUSI
27	SI	Sala reuniones AO	10:30	11/05/17	1h 47'22''	DTP-DTA-DTJ
28	SI	Sala reuniones AO	12:00	5/05/17	1h 32'36''	DYS
29	SI	Sala reuniones	11:30	6/03/17	23' 37''	AYY1
30	SI	Aula (AO)	8:30	14/06/17	21'27''	AL1-AL2-AL4-AL5
31	SI	Aula (AO)	11:00	12/06/17	34' 58''	AE3-AE32-AE33
32	SI	Aula (AO)	11:30	6/06/17	18'22''	AMO16-AMO17-AMO18
33	SI	Aula (AO)	9:00	18/06/17	30'44''	AT6-AT7-AT8-AT9-AT10-
34	SI	Aula (AO)	12:10	13/06/17	30'05''	AY25-AY26

En la siguiente Figura (11), es posible contemplar un mapa de lo abordado en dichas entrevistas en el que se relejan los grandes temas de interés planteados a partir de los que se orienta la indagación sobre la experiencia vivenciada por los distintos colectivos implicados con las mismas.

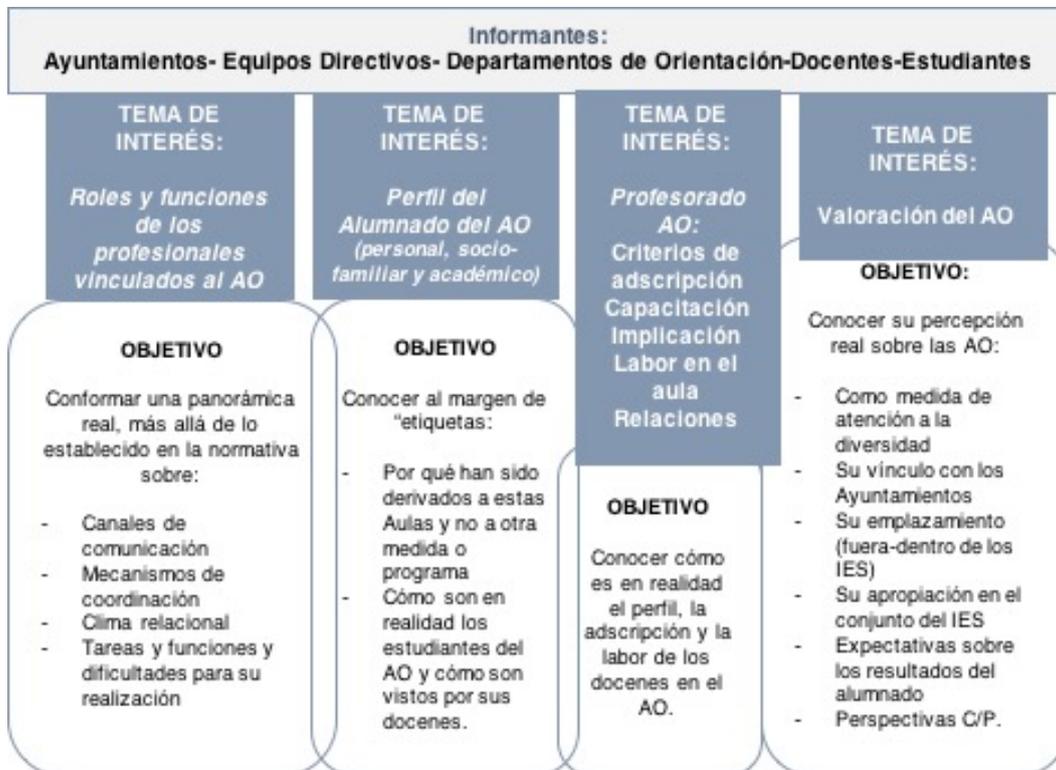


Figura 11

"Mapa" de entrevistas realizadas en el nivel 2 (programa en acción) a estudiantes, docentes y profesionales vinculados con el AO. Fuente. Elaboración Propia.

Las mencionadas entrevistas, se desarrollaron todas ellas en un clima afable y de buena disposición, aportando así la información necesaria. Cabe señalar algunas objeciones por parte de los participantes a ser grabados, por lo que se descartó su registro en audio en determinados casos. Un participante en particular por parte de un Ayuntamiento, se negó a ser entrevistado en persona, aunque previo consentimiento sí puedo realizarse la entrevista vía telefónica. Asimismo, es destacable el contraste entre ciertos participantes que requirieron de múltiples llamadas, explicaciones y documentación previa para poder ser entrevistados, y aquellos otros en los que la especial disposición a contribuir al

estudio desde el primer momento no solo agilizó el proceso, sino que aportó respuestas con detalle y gran precisión en el conjunto de lo abordado. Sin olvidar que la distinta experiencia con la que contaban también quedó reflejada a la hora de poder responder a determinadas cuestiones.

En último lugar, y atendiendo a los aspectos nucleares del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del AO, se consideró imprescindible, como se ha venido señalando, dar voz al alumnado y al profesorado. Si mediante los cuestionarios se pretendió obtener una visión de conjunto sobre ciertas dinámicas educativas y condiciones organizativa en ellas desarrolladas, el acercamiento a las vivencias en primera persona fue crucial para poder dar sentido a la experiencia educativa de estos estudiantes, la enseñanza que se les ofreció, y comprender su proceso de desenganche y re-enganche con su educación y formación. A través de las entrevistas realizadas con los estudiantes se pretendió así conocer y comprender no solo qué se hacía en el aula y en qué condiciones, sino qué estaban aprendiendo y cómo se sentían en ellas, con sus compañeros y con el profesorado. Qué apoyos y dificultades tenían, qué cambios habían notado respecto a su experiencia en el Instituto, cómo valoraban el AO, y cómo se veían asimismo en un futuro próximo personal, laboral y profesionalmente. En un sentido similar, se preguntó al profesorado sobre el qué y por qué del currículum que desarrolló, las metodologías puestas en marcha, materiales utilizados y estrategias de tutoría y evaluación. Asimismo, hacia dónde iban dirigidas sus metas y expectativas con estos estudiantes y qué dificultades se encontraban a diario para alcanzarlas, y cómo las solventan. En relación a esto último, nos interesamos por el papel que, según sus valoraciones, jugó la experiencia y la formación recibida para trabajar con el alumnado del AO y que capacitación consideraron necesaria. Finalmente, se incluyeron diversas cuestiones para conocer sus valoraciones sobre esta medida en conjunto y su experiencia personal en la misma, con el resto de profesionales implicados, y en el contexto del Instituto.

Las cinco entrevistas con el alumnado se desarrollaron sin inconvenientes, aunque en general fueron algo parcos en sus respuestas. Los docentes mostraron todos ellos su disposición a colaborar, y esta fue plena en el caso de los tutores. Si bien, el horario distribuido entre el Aula y el Instituto,

los desplazamientos considerables para algunos de ellos, y en ocasiones una dedicación mínima al AO, conllevaron entrevistas diversas en su duración, lugar de realización y carácter individual o grupal dependiendo de cada situación en particular. En algunos casos incluso, no pudieron realizarse. Con todo, se logró la saturación de información, que además adquirió una perspectiva complementaria con los datos aportados mediante la observación en su contexto natural en diversas sesiones de aula.

Observaciones de aula.

La observación es una estrategia imprescindible en todo estudio cualitativo que permite describir ambientes analizando los significados generados por sus actores y comprender procesos, patrones y vinculaciones entre personas y situaciones (Hernández-Sampieri et al, 2014). A través de la observación, *el investigador toma notas en el campo sobre el comportamiento y las actividades de los individuos en el contexto de investigación* (Creswell, 2014, p. 240).

En toda observación se ha de cumplir con un requisito esencial: la permanencia en el campo hasta el fin lógico del acontecimiento observado (McMillan y Creswell, 2005); aunque dependiendo del papel que adopta el observador, podemos distinguir entre observación no participativa, de participación pasiva moderada, activa y completa (Hernández-Sampieri et al, 2014). En nuestro caso, se adoptó un *rol activo*. Una modalidad que según McMillan y Creswell (2005) aporta un mayor entendimiento desde el punto de vista interno, pero que requiere de un esfuerzo considerable para no perder el enfoque de observación durante el proceso. Este tipo de observación conlleva el empleo simultáneo de una combinación de distintos papeles o roles: participativo (para aumentar el grado de aceptación y confianza y evitar que su presencia altere el comportamiento habitual de los participantes) observador de campo (observación directa y registro completo del contexto, y sus interacciones) y entrevistador (desde un punto de vista formal o a través de o conversaciones causales o informales). Así pues, se señala la importancia de contar con un instrumento adecuado que facilite el registro de la información a recabar. Si bien,

y como indican Hernández-Sampiri et al (2014), no existe un formato unívoco, sino que, de nuevo, el planteamiento del problema y, la inmersión inicial en el campo serán las guías para diseñar el instrumento apropiado en cada estudio.

Tabla 28

Observación de las sesiones de clase. Elaboración propia.

FECHA	SESIONES	MÓDULO/ÁMBITO/MATERIA	DURACIÓN	PARTICIPANTES
23/03/17	1	Evaluación	10:25-11:20	AT6-AT7- AT9- AT10-AT11-AT12-DTA-DTJ-DTP
5/05/17	2	Módulo optativo: Autonomía personal	9:10-11:00	AY24-AY25-AY26-AY28-AY29-DYS-AYY1
	3	Módulo Profesional	11:30-14:15	AY24-AY25-AY26-AY28-AY29-DYS-
8/05/17	2	Módulo No Profesional	10:10-12:00	AMO16-AMO17-AMO19-AMO20- ADMOI
	2	Módulo No Profesional (Taller)	12:10-14:00	AMO16-AMO17-AMO19-AMO20- ADMOI-AYMO2
12/05/17	2	Módulo Profesional	11-25--13.35	AL1-AL2-AL4-AL6-DLJ
	1	Módulo no Profesional: Ámbito de ciencias	13:35-14:20	AL1-AL2-AL4-AL6-DLG
18/05/17	1	Módulo no profesional: Ámbito socio-lingüístico (inglés)	11:20-12:15	AT6-AT7- AT8-AT9- AT10-AT11-AT12-DTJ
	2	Módulo no Profesional: Ámbito de ciencias aplicadas (Biología- Matemáticas)	12:30-14:20	AT6-AT7- AT8-AT9- AT10-AT11-AT12-DTA
6/06/17	1	Módulo no Profesional: Ámbito socio-lingüístico (Geografía)	8:00-8:55	AMO16-AMO17-AMO18-DMOM
	1	Módulo no Profesional: Ámbito socio-lingüístico (Lengua Castellana)	8:55-9:50	AMO16-AMO17-AMO18-DMOM
	1	Módulo no Profesional: Ámbito de ciencias aplicadas (Química)	10:10-11:05	AMO16-AMO17-AMO18-DMOL
13/06/17	1	Módulo no profesional: Ámbito socio-lingüístico (Lengua Castellana)	10:05-11:00	AE30-AE31-AE-3-AE33-DEML
14/06/17	4	Módulo Profesional Tutorías individuales	9-10-12:25	AE30-AE31-AE32-AE33-AE34-AE35-AE36-DEE-AYE2
	1	Módulo no Profesional: Ámbito Ciencias Aplicadas (Matemáticas)	12:25-13:30	AE30-AE31-AE32-AE33-AE34-AE35-AE36-DEA
Total, observaciones de aula: 25				

Se elaboró una plantilla para llevar a cabo las observaciones pertinentes en distintas sesiones de clase, seleccionadas en base a la disponibilidad y consentimiento del profesorado en cada una de las Aulas. En concreto a raíz de los interrogantes planteados en relación a las siguientes grandes dimensiones: 1. Datos generales o de identificación; 2. Estructura del aula (organización). 3. Dinámicas educativas (currículum, materiales, metodologías, evaluación). 4. Clima y participación (conductas verbales, no verbales, espaciales y vocales). 5. Datos descriptivos (contexto, alumnado, docente). 6. Tiempos (inicio, desarrollo y final de la sesión). Asimismo, la observación precedió y siguió de una breve entrevista con los docentes sobre lo planificado en cada una de las sesiones observadas, y sus percepciones sobre lo acontecido, respectivamente. Un resumen de las mismas se puede apreciar en la Tabla 28 anterior.

Análisis de documentos.

La estrategia multi-método empleada, incluye por último y a diferencia de las dos anteriores, una estrategia no interactiva: el análisis de documentos, registros y otros materiales. En concreto, se ha tenido acceso de una parte, a los Proyectos Educativos de los Centros a través de sus webs oficiales. Y de otra, a diversos documentos de las Aulas Ocupacionales. A la hora de solicitarla tanto a los Institutos como a los propios docentes y durante todo el período de recogida de datos, la casuística aquí fue numerosa con independencia del carácter de dicha información: desde la plena disposición e inmediatez en su entrega, hasta su compromiso para entregarla pero finalmente no hacerlo, o la negativa rotunda al afirmar que es una documentación propiedad del centro, del docente o que la política del propio Instituto no permite su consulta por parte de personas ajenas a su plantilla (esto último solo ocurrió en un caso). Así, los documentos han sido proporcionados por diversas vías, en su mayor parte por los docentes, y en número bastante dispar según el Aula a considerar. La relación de los mismos es la que sigue (Tabla 29).

Tabla 29

Documentación proporcionada por los IES y por las Aulas Ocupacionales. Elaboración propia.

TIPO DOCUMENTO	AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7
HORARIO	X	X	X	X	X	X	X
PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA GENERAL			X				
Ámbito socio-Lingüístico				X	X	X	X
Ámbito Ciencias Aplicadas		X		X	X	X	X
Inglés				X			X
Unidades de Competencia Profesional		X		X	X	X	X
Autonomía Personal		X		X		X	
TIC				X			
Educación Física					X		
MATERIALES AULA				X			
Química				X			
Matemáticas		X					
Lengua Castellana				X			
Inglés						X	
Unidades de Competencia Profesional		X		X			X
Autonomía Personal				X			X
TIC				X			
FICHAS EVALUACIÓN AULA				X			X
REGISTRO CONDUCTAS							X
REGISTRO ASITENCIA						X	X
REGISTROS CALIFICACIONES				X			
OTROS							
Diario semanal actividades (para						X	
Listado actividades complementarias							X
Sistema de puntos						X	
Carta Personal						X	
Propuesta Mejora AO						X	
Documentos de Formación Docente						X	
Memoria Aulas Pre-Laborales						X	
TOTAL: 60	1	7	2	16	5	17	12

Un último punto a considerar es el relativo al nivel 3 o *Resultados*. Los documentos sobre la propuesta y admisión final del alumnado hacia la Formación Profesional Básica, considerada la vía preferente de continuidad educativa de forma unánime en todas las Aulas solo fueron proporcionadas en un caso. El resto, comunicaron simplemente el número de estudiantes admitidos y, su calificación final, en algunas de ellas. Esta información se obtuvo mediante

una breve conversación telefónica con los tutores de cinco Aulas. En las restantes, por un director y un educador social respectivamente.

Fase 3. Retirada del campo.

La salida del campo se produjo de forma paulatina y afable en todos los casos. Se tuvo la oportunidad de conversar brevemente con todos los tutores y con parte de los docentes y otros profesionales implicados. Incluso, algunos de ellos añadieron una valoración final sobre las Aulas y su parecer sobre el propósito de la investigación. El proceso de recogida de datos finalizó igualmente con una despedida formal en el caso los directores y otros integrantes del equipo directivo colaboradores de la investigación, bien personalmente, bien vía telefónica. En la última visita realizada a cada una de las Aulas, también se hizo lo propio con el alumnado. En todos los casos, se agradeció la participación y se mantuvo una vía abierta para un posible contacto posterior y para ofrecer el feed-back pertinente sobre las inferencias derivadas de los datos recabados. Finalmente, la retirada al campo en el caso de la Consejería, se llevó a cabo mediante un encuentro informal en el que se cambiaron diversas impresiones, y que tuvo lugar el 16 de marzo de 2017.

4.2. Procesamiento y análisis de datos.

Una vez recabados los datos con garantías de calidad científica se ha de proceder a su tratamiento. Esto es, su organización y análisis para dotarlos de significado y poder dar respuesta a los objetivos de investigación. En concreto, cuando hablamos de MMI, la complementariedad de enfoques en la que se sustenta conlleva también, a nivel analítico, la integración de procedimientos estandarizados para el análisis de datos cuantitativos junto a la codificación y evaluación temática que permite analizar la información cualitativa. Y así mismo, una combinación de ambos (Hernández-Sampieri et al, 2014, Creswell, 2014). Las posibilidades de integración analítica, como viene siendo comentado con carácter general en todo lo relativo al desarrollo de los diseños híbridos de

investigación, son múltiples y no cuentan con pautas lineales, sino que dependerán de los propósitos de cada estudio en particular.

Onwuegbuzie & Combs (2011) elaboraron una definición comprensiva del análisis de métodos mixtos según la cual el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas conlleva la toma de decisiones interactivas antes y durante todo el desarrollo del estudio. Además, la interacción entre ambos tipos de análisis podría producirse de forma limitada antes de la interpretación de los datos o tener lugar en el proceso de interpretación, con procedimientos de análisis en paralelo. Los autores, elaboran un listado de 13 criterios específicos a modo de orientación para su desarrollo. En síntesis, se podrían resumir en la toma de decisiones sobre cinco aspectos centrales: 1. *Propósito del análisis mixto*. 2. *Tipos de datos a analizar*. 3. *Secuencia del análisis*. 4. *Prioridad otorgada a los distintos componentes analíticos*. 5. *Número de fases de análisis* (Owuegbuzie, & Combs, 2011, p. 3).

Teniendo en consideración las recomendaciones anteriores, así como las diversas alternativas de Hernández-Sampieri et al (2014) para el análisis de datos en diseños concurrentes anidados, y en particular, en correspondencia con el diseño multinivel predominantemente cualitativo por el que se ha optado, el procedimiento analítico ha ido dirigido a: 1) la comparación del análisis derivado de la recolección de información cuantitativa-Cualitativa que se he llevado a cabo en paralelo, soportando el análisis estadístico en tendencias de los temas cualitativos. Y 2) la consolidación e integración de ambos tipos de los datos provenientes de los distintos colectivos y niveles analizados. Los resultados e inferencias cuantitativos, cualitativos y mixtos o metainferencias, serán presentados atendiendo a los tres planos de análisis delimitados en el diseño de investigación (políticas, programa en acción y resultados) en respuesta a los objetivos planteados, a cuyo fin se destina el Bloque IV del informe.

Los pormenores de las técnicas cuantitativas (Estadística Descriptiva) y cualitativas (Análisis de contenido) empleadas, así como su desarrollo, se aborda seguidamente. Si bien, con la intención de clarificar la comprensión de tal procedimiento, un breve resumen de la información recabada y su

correspondencia con los objetivos de investigación y las técnicas de análisis, se visualiza en la Tabla 30.

Tabla 30

Relación entre los objetivos de investigación, métodos, instrumentos, participantes y niveles y técnicas de análisis. Elaboración propia.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	NIVEL DE ANÁLISIS	DIMENSIONES	MÉTODO	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES	ANÁLISIS DATOS
1.1. Describir y analizar el marco político-legislativo del AO en la CARM. 1.2. Confeccionar un mapa de las Aulas Ocupacionales en la CARM (dónde se encuentran, conexión con ayuntamientos) durante su estudio.	1. Políticas-Diseño	Necesidad y justificación Diseño formal Mapa AO	CUAL	Análisis de normativa Entrevistas	-Administración -Ayuntamiento -Equipo Directivo -Otros profesionales implicados desde el origen del AO	De contenido (Atlas ti V8)
1.3. Identificar y describir el perfil del alumnado y profesorado de las Aulas Ocupacionales (alumnado asistente, procedencia y profesorado adscrito, procedentica y formación). 2.1. Explorar y analizar qué tipo de actividades formativas realiza el alumnado, sus valoraciones y percepciones acerca de las mismas, así como de sus profesores y de su experiencia en el AO. 3.1. Conocer qué hace el profesorado en el AO en qué condiciones y cómo valoran a su alumnado y la enseñanza que ofrecen.	2. Programa en acción	Alumnado Profesorado Condiciones Organizativas Currículo Procesos de enseñanza-aprendizaje	CUAL cuant	Análisis documentos Entrevistas Observación de aula Cuestionarios	Ayuntamiento Equipo Directivo D. Orientación Equipo docente Alumnado Alumnado Profesorado	De contenido (Atlas ti V8) Estadístico Descriptivo (SPSS 24)
2.2. Indagar sobre las apreciaciones del alumnado de esta medida respecto a cómo está contribuyendo a su re-enganche educativo. 3.2. Describir y analizar la incidencia que está teniendo en la implicación o enganche del alumnado la formación y el compromiso (implicación) de los docentes con su labor en estas aulas.		Aprendizajes <i>Engagement</i> (conductual, afectivo y cognitivo).	CUAL cuant	Entrevistas Cuestionarios	Equipo Directivo D. Orientación Equipo docente Alumnado Alumnado Profesorado	De contenido (Atlas ti V8) Estadístico Descriptivo (SPSS 24)
2.3. Indagar y analizar las opciones reales de continuidad de estos estudiantes con su educación y formación	3. Resultados	Posibilidades reales y perspectivas a corto plazo	CUAL	Entrevistas	Equipo Directivo D. Orientación Equipo Docente Alumnado	De contenido (Atlas ti V8)

4.2.1. Tratamiento y análisis estadístico de los datos obtenidos a través de los cuestionarios.

El análisis de los datos de carácter cuantitativo mediante procedimientos estadísticos nos va a permitir el manejo de datos amplios y dispersos para conocer la realidad, hacerla más interpretable y ayudarnos en la toma de decisiones. Este tipo de análisis se puede realizar en distintos niveles de profundidad: desde la estadística exploratoria inicial (depuración de matriz de datos y análisis descriptivo), hasta estudios estadísticos confirmatorios más complejos a través de procedimientos inferenciales desde los que es posible obtener conclusiones sobre algún aspecto o variable presente en una población a partir de las observaciones de comportamientos en una o varias muestras (Hernández et. al., 2014; Pérez Juste, García, Gil y Galán, 2009; Rodríguez y Valdeorila, 2009).

En particular, el análisis de los datos recabados a través de los cuestionarios aplicados a los docentes y estudiantes de las Aulas Ocupacionales estudiadas, se ha llevado a cabo mediante la Estadística Descriptiva que podemos entender en la línea de Pérez Juste et al. (2009, p. 5) como *aquella que utiliza estadísticos procedentes de muestras o de poblaciones con una finalidad eminentemente descriptiva o informativa de las mismas*. En consideración de los autores, es la forma más adecuada para sintetizar y resumir las características de uno o más conjuntos de datos que es indispensable para interpretar los resultados de trabajos empíricos. Permite la organización, descripción y representación gráfica de los mismos para hacerlos más comprensibles y detectar su estructura subyacente.

Si bien, podemos hablar a su vez de Estadística Descriptiva Univariada cuando lo que se pretende es descubrir y analizar una sola distribución de datos, y de Estadística Bivariada (que recoge y analiza datos de dos variables en el campo de las correlaciones) o Multivariada (cuando intervienen más de dos variables). En el marco de la primera, en la que aquí nos centraremos para el análisis de los datos obtenidos a través de los dos cuestionarios aplicados, la exploración de cada una de las variables de sendas matrices de datos se ha realizado a través de estadísticos descriptivos para aquellas de carácter

cuantitativo: a) medidas de tendencia central o los valores centrales en una distribución que nos ayudan a ubicar la variable analizada dentro de la escala de medición (media, mediana y moda); b) medidas de variabilidad o dispersión de los datos de variable considerada en la escala de medida (rango, desviación estándar y varianza), y c) estudios de distribución de los datos en términos de probabilidad y dispersión (asimetría y curtosis). En el caso de las variables cualitativas, a través de distribuciones de frecuencias y porcentajes (conjunto de puntuaciones respecto a una variable ordenadas en sus respectivas categorías). Para llevarlo a cabo, nos hemos apoyado en software estadístico para Ciencias Sociales SPSS 24.

Siendo conscientes de las limitaciones de la Estadística Descriptiva, que nos sitúa en un primer nivel o fase exploratoria, ésta nos va a permitir en nuestro caso ofrecer una caracterización general del grupo de estudiantes y del profesorado que constituyen la población objeto de estudio, así como una descripción global de su experiencia en las aulas (qué hacen y cómo las valoran). El mayor nivel de profundización sobre la realidad socioeducativa estudiada, el AO, lo aportó el análisis cualitativo de los datos procedentes de diversas fuentes y técnicas de recogida de información en los términos que se exponen a continuación, así como la integración final de los resultados procedentes de ambos tipos de análisis.

4.2.2. Organización, tratamiento y análisis de los datos cualitativos: análisis de contenido.

En el análisis cualitativo partimos de múltiples datos muy variados (visuales, auditivos, textuales, expresiones verbales y no verbales) procedentes de fuentes muy diversas (observaciones, entrevistas, diarios, documentos, registros...) que aumentan geométricamente a medida que avanza la investigación y que han de ser organizados y manipulados para lograr unidades manejables y proporcionarles una estructura a través de categorías o temas (Creswell, 2015; Hernández-Sampieri et al, 2014; Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Para Hernández-Sampieri et. al (2014), en todo análisis cualitativo e independientemente del procedimiento o técnica en particular empleada, se

persigue un propósito común consistente en: explorar los datos; dotarlos de estructura (organizándolos en unidades y categorías); describir las experiencias de los participantes y descubrir conceptos, categorías, temas y patrones entre los datos, y los vínculos existentes entre los mismos para dotarlos de sentido y proporcionar una respuesta al problema de investigación; comprender el contexto que rodea a los datos; reconstruir los hechos; vincular los datos con el conocimiento disponible, y generar una teoría fundamentada en los datos. Del mismo modo, los autores aluden a ciertas características comunes a este tipo de análisis que podríamos resumir en las siguientes:

- 1) Es un proceso ecléctico, pero en todo caso, riguroso y sistemático.
- 2) La subjetividad del investigador, sus percepciones, sentimientos y experiencias son una fuente de datos esencial y puede experimentar variaciones entre investigadores.
- 3) Es sumamente contextual (sin pasos o fases exhaustivas). Consiste en estudiar cada dato que tiene valor en sí mismo y sus relaciones con los demás (similitudes y diferencias) en un proceso continuo de “ida y vuelta” hasta lograr construir los significados que subyacen del conjunto de los datos. Es decir, no es predeterminado, sino *coreografiado* (p. 419): aunque comienza con un plan general sufre modificaciones de acuerdo con los resultados que se van revelando y que el investigador va descubriendo paulatinamente.
- 4) Es sumamente flexible, un proceso en espiral entre reducción (edición, codificación y presentación de los datos) y el análisis descriptivo e interpretativo de los datos.
- 5) Los resultados del análisis son una síntesis de *orden superior* (p. 419) que emerge en la forma de descripciones, expresiones, categorías, temas, patrones, hipótesis y teoría.
- 6) El análisis concluye con la saturación de categorías una vez se halla la claridad y consistencia entre los datos y con el problema de estudio (cuando los datos se vuelven redundantes y los nuevos análisis confirman lo que ya se ha fundamentado).

Finalmente, añaden Hernández-Sampieri et al (2014) que, a partir de la primera década del siglo XXI, lo habitual es seguir un modelo holístico de análisis cualitativo que resumen, basándose en otros especialistas (Creswell, 2013; Onwuerbuzie & Combs, 2011 y Teldlie & Tashkkatori, 2010), en tres etapas esenciales: 1) la preparación previa de los datos y la toma de decisiones de acuerdo con el problema de investigación sobre si efectuar el análisis dentro de los casos, entre diversos casos o, en ambos a la vez. 2) la delimitación de las técnicas concretas a utilizar y las formas de visualizar los resultados. 3) la

generación de inferencias. Este proceso habría de repetirse varias veces (al recabar los datos iniciales y durante la recogida de datos posteriores hasta lograr la saturación de categorías), en tanto que, como se viene mencionando, tiene un carácter cíclico y contextual.

De otra parte, y en función a las particularidades de cada investigación, existen procedimientos más específicos atendiendo a los resultados perseguidos. En el caso de la Fenomenología (enfoque dominante en esta investigación) las estrategias de análisis han de ir orientadas a la inferencia de aquellas unidades de significado y categorías que permitan describir el fenómeno estudiado y determinar las similitudes y diferencias existentes entre las experiencias de los participantes. Así, por ejemplo, coincide con la Teoría Fundamentada en que en ambas se obtienen perspectivas subjetivas, sin embargo y a diferencia de ésta, no pretende generar un modelo a partir de tales experiencias sino explorar, describir y comprender las categorías comunes que emergen en torno al fenómeno estudiado. Es decir, *los investigadores trabajan directamente con las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias, más que abstraerlas para crear un modelo basado en sus interpretaciones como ocurre en la Teoría Fundamentada* (Hernández-Sampieri et al. 2014, p. 493).

Como señala González-Ugalde (2014), se basa en el análisis de discursos y temas, y en la búsqueda de sus posibles significados desde una comprensión creciente del fenómeno: las categorías de descripción varían desde una comprensión menos compleja a una más compleja; desde categorías provisionales, hasta un sistema completo de significado. Es un proceso flexible e iterativo en el que no se imponen categorías predeterminadas, sino que éstas emergen de los datos. Aunque los estudios previos sobre el fenómeno de interés han de ser tenidos en cuenta por los investigadores, deben estar abiertos a la construcción de nuevas categorías y a clarificar las ya existentes. Así considerado, añade el autor, es un procedimiento adecuado a la complejidad de los contextos educativos, a su implementación por investigadores independientes como ocurre en las Tesis Doctorales, y susceptible de ser complementado con análisis cuantitativos.

Desde esta perspectiva, la técnica empleada en la presente investigación, ha sido la del análisis de contenido cualitativo. De acuerdo con Miles, Huberman & Saldaña (2014), aunque los datos recabados en el campo pueden ser de distinto tipo, en todo caso el foco de atención son las palabras como la forma básica de hallarlos. Se presupone, además, que los datos brutos deben procesarse antes de analizarlos convirtiéndolos en texto escrito (bien de forma directa, bien a través de transcripciones). El análisis propiamente dicho comienza con los textos, aunque se inicia desde la recolección de los datos. En nuestro caso, se ha realizado así un análisis de contenido de datos textuales. Ahora bien, precisan Fernández (2002) y Rayn y Bernard (2003), que es necesario diferenciar entre el análisis de datos textuales de tradición sociológica, en la que los textos son tratados como una ventana a la experiencia humana, y la tradición lingüística en la que son un objeto de análisis en sí mismos, empleado técnicas como el análisis narrativo, del discurso, de ejecución o el lingüístico formal. Desde la tradición en Ciencias Sociales, sin embargo, el análisis se centra en las palabras y en los códigos que emergen de narrativas, discursos y entrevistas semi-estructuradas, mediante el uso de técnicas como el análisis de contenido cualitativo (otras serían la Teoría fundamentada, Inducción analítica, Modelos de decisión etnográficos...).

El análisis de contenido, ha evolucionado de forma considerable en los últimos años y ha sido objeto de distintas conceptualizaciones en paralelo. Si bien, podemos decir que desde finales del siglo pasado es una de las técnicas más frecuentes en la investigación en Ciencias Sociales con un alto rigor y sistematización en su doble vertiente cuantitativa y cualitativa (Cáceres, 2003, Porta y Silva, 2003). Piñuel (2002), aporta una definición en ambos sentidos al considerarla como:

El conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades de análisis), a veces *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen el objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (p. 3).

Refiriéndonos específicamente el análisis de contenido cualitativo, Andréu (2000) lo define como un nuevo marco de aproximación empírica, un método de análisis controlado del proceso de comunicación entre el texto y el contexto, estableciendo un conjunto de reglas de análisis, paso a paso, que las separa de ciertas precipitaciones cuantificadoras: *no solo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado, sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje.*



Figura 12

Proceso de análisis de datos cualitativo de la investigación. Adaptado del Modelo holístico de análisis de contenido cualitativo de Hernández-Sampieri et al. (2014, p. 12) y del Modelo deductivo-inductivo de análisis de contenido de Cáceres, (2003, p. 58).

En un sentido similar al anterior autor, Cáceres (2003, p. 56) recoge la definición de Cáceres entendiéndolo como *una aproximación empírica de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio*. Y sintetiza el procedimiento a seguir en los siete pasos principales para el desarrollo de un modelo deductivo-inductivo de análisis de contenido de éste mismo autor: 1. Selección de un modelo de comunicación; 2. Pre-análisis. 3. definición de las unidades de análisis. 4. Elaboración de reglas de análisis. 5. Elaboración de códigos. 6. Definición de categorías. 7. Síntesis final. Teniendo en cuenta este modelo, así como las consideraciones anteriores, y sin olvidar su carácter flexible, el procedimiento seguido en nuestra investigación ha transcurrido tal y como ha quedado reflejado en la Figura 12 y se explicita a continuación:

Paso uno: Pre-análisis.

- **Organización de la información y revisión del material: *corpus documental*.** Se reorganizaron y reprocesaron los datos textuales, que quedaron archivados en documentos en formato PDF a los que se le asignó una nomenclatura en clave. Se clarificaron por tipo de técnica de recogida de información, colectivo de participantes en el estudio y AO de pertenencia. En el caso de las entrevistas, en su mayoría grabadas en audio fueron transcritas de forma paralela a su realización durante todo el proceso de acceso al campo y se archivaron del mismo modo que se acaba de indicar. El corpus documental quedó conformado por las anotaciones del cuaderno de campo; 34 entrevistas; 25 observaciones; 60 documentos y materiales proporcionados por las Aulas Ocupacionales y las tres preguntas abiertas en cada uno de los cuestionarios aplicados. Se volvió a hacer una lectura completa todo el material para tener un primer sentido general de los datos.
- **Toma de decisiones: casos, técnica y estrategias.**
 - o La primera de las decisiones antes de entrar propiamente a analizar los datos giró, como se acaba de comentar, sobre el análisis de contenido cualitativo como la técnica más adecuada a nuestra investigación.

- La segunda de las decisiones fue la relativa a si el análisis se realizaría dentro de los casos o entre casos. Se determinó que se analizaría tanto el funcionamiento y los resultados de cada AO por separado atendiendo a las experiencias de los distintos participantes implicados en cada una de ellas, como entre las siete Aulas que forman parte del estudio.
- Finalmente, se concretaron las estrategias para la visualización de los resultados del análisis para cada AO (mapas conceptuales, subordinación de conceptos, y de roles³⁸) y entre todas ellas en conjunto (tablas de contraste, gráfico de relación entre casos³⁹).
- **Memos.** Se decidió documentar todo el proceso de análisis a través de un cuaderno de bitácora empleando memos analíticos (con la ayuda del software Atlas ti), en el que se recogerían las anotaciones relativas a: el propio procedimiento de análisis (y sus vinculaciones constantes con la nueva recogida de datos); ideas y comentarios surgidos a medida que avanzaba el proceso; codificación; descripciones, relaciones y conclusiones preliminares.

Definición de unidades de análisis.

Las unidades de análisis representan los segmentos de información seleccionados de los datos (en el propio lenguaje de los participantes) a través de ciertos criterios en consonancia con las decisiones tomadas en la fase de pre-análisis, pero con un carácter holístico (no se observan solo variables concretas, sino a los individuos en todas las dimensiones de su realidad). Tienen significado

³⁸ Hernández-Sampiri et al. (2014), p.14-15) definen el **mapa conceptual** dentro de los casos como *redes que mapean las relaciones entre conceptos, categorías, temas, individuos, grupos y roles que contextualizan la conducta individual. El mapa de subordinación de conceptos* como aquel que *presenta la subordinación de conceptos particulares a uno general (categorías que son parte de un tema, por ejemplo). Y el mapa de roles* como un mapeo de roles de cada caso o participante, vinculándolos en una matriz con datos que reflejan sus puntos de vista, creencias, expectativas y conductas.

³⁹ Estos mismos autores definen las estrategias de visualización entre casos aludidas del modo siguiente (p.15-16): **tabla de contraste** es la que muestra los casos más representativos y característicos (cualitativamente) en los cuales el tema, categoría, concepto o variable central ocurre con mayor y menor profundidad, y contrasta a estos casos extremos en diversos atributos de dicho tema, concepto o variable. **El gráfico de relación entre casos**, coloca a los casos en dos o más ejes (que representan temas, categorías, conceptos o variables cualitativas) para visualizar la relación entre los casos, los temas y las categorías, conceptos y/o variables (especie de diagrama de dispersión, pero en el que los casos no se ubican por puntuaciones sino por valoraciones del investigador o de los propios participantes)..

por sí mismas, y a partir de ellas se construye la codificación y categorización de la información. Si bien, no existen normas establecidas para seleccionar el tipo de unidades de análisis, sino que dependerá de los intereses del estudio (Cáceres, 2003; Hernández-Sampieri et. al., 2014). En nuestro caso, y tal y como son consideradas por Hernández-Sampieri et al. (2014, p. 427), se definieron *unidades temáticas* (trozos de los textos que forman parte del corpus documental que reflejan un único tema) *de libre flujo* (sin un tamaño determinado, es decir se inicia el segmento y no finaliza hasta que se encuentra el significado).

Primer nivel de análisis: codificación abierta, establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación.

Una vez delimitadas las unidades de análisis se procedió a su identificación y clasificación a través de diversas técnicas de escrutinio: repeticiones, similitudes y diferencias, datos perdidos o no revelados (lo que no se menciona), y del material vinculado a la teoría. Y mediante la técnica de procesamiento inductiva de comparación constante entre unidades de análisis emergentes (se considera la relevancia de un segmento o unidad por su representatividad para el tema, aspecto o significado que encierran y se va conectando conceptualmente con segmentos de datos anteriores de modo que se van generando nuevos temas o consolidando los anteriores). El número de temas fue aumentando conforme se identificaron unidades diferentes de significado a partir de los datos, y en descenso al final del proceso. Tales temas, o categorías iniciales o analíticas⁴⁰ (Hernández Sampieri et al., 2014; Miles, Huberman & Saldaña, 2014) podemos clasificarlos según argumentan los autores en: esperados e inesperados; centrales y secundarios al planteamiento del problema; inusuales, pero de interés para la comprensión del fenómeno, y teóricos. Se añadió una último tema o miscelánea para aquellos casos en los que las unidades de significado no podían asociarse con claridad a ninguno de

⁴⁰ Hernández-Sampieri et al. (2014, p. 429), aluden a las categorías en la fase de codificación abierta como *conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado que deben guardar una relación estrecha con los datos.*

los considerados, y que fueron objeto de posterior revisión y reubicación al final del proceso.

En términos de estos últimos autores, con este paso, no estamos situando en un primer plano o nivel inicial de análisis de datos cualitativos o *codificación abierta* en el que se trata de identificar, diferenciar y comparar propiedades de los datos, pero ni los combinamos, ni los relacionamos ni hacemos interpretaciones todavía sobre su significado (Hernández-Sampieri et. al (2014, p. 427). Incluye tres actividades esenciales: 1. Advertir cuestiones relevantes de los datos; 2. Analizar esas cuestiones para descubrir similitudes, diferencias, y conformar una estructura inicial 3. Recuperar ejemplos de tales cuestiones (unidades o segmentos).

Una vez que los datos fueron segmentados y agrupados conforme a las reglas de análisis, se brindó un identificador o código a cada tema o grupo de unidades de análisis incluidos en el mismo. Para Cáceres (2003), los códigos son etiquetas que resumen el conjunto de datos reunidos en un tema o categoría inicial. Agregan información al texto a través de un proceso que abstrae las características del contenido agrupado en cada uno de ellos, y los sintetiza mediante un concepto o símbolo. Desde el planteamiento del análisis de contenido es posible agrupar distintos temas iniciales bajo un mismo código o fragmentarlos en distintos (sub)códigos en función de sus características y complejidad. Los códigos establecidos, orientan las ulteriores relaciones e interpretaciones del material codificado en un segundo nivel que permite un análisis más profundo.

Aunque el proceso de codificación es subjetivo y depende de cada investigador, es preciso establecer una definición precisa de los códigos para delimitar su alcance y la atingencia de los criterios aplicados (Cáceres, 2003; Hernández-Sampieri et al. 2014). Se emplearon códigos *descriptivos* y *explicativos* -en función de los temas de interés recurrentes- (Cáceres, 2003, p. 66) y se elaboró un libro de códigos inicial que, partiendo de grandes temas principales, fue modificándose de forma dinámica y flexible a la luz de los avances del análisis.

Una síntesis del proceso en este primer nivel de análisis se refleja en la Figura 13.



Figura 13

Proceso de codificación cualitativa abierto. Fuente: adaptado de Hernández-Sampieri et al. (2014, p. 439).

Segundo nivel de análisis: desarrollo de categorías.

En un segundo nivel de análisis, más abstracto y conceptual que el primero, se desarrollaron las categorías y se describió e interpretó su significado. Entendemos aquí que las categorías, en el sentido de Cáceres (2003, p. 67) son *como cajones o casillas en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo*. Siguiendo en este punto al autor, los criterios de categorización son de carácter mucho más inferencial que en el caso de los códigos. Atienden tanto a los razonamientos del investigador como a los elementos teóricos del estudio que permiten consolidar las categorías y generar nuevas interpretaciones o nuevas formas de entender la información recogida. Con carácter general, conviene definir las categorías igual que ocurre con los códigos de forma objetiva (definiciones claras e identificables por el investigador u otros investigadores). Es un proceso en el que se generan categorías conceptuales a partir del material segmentado a través de los códigos y puede

ser distinto en función de las finalidades de la investigación. Cáceres (2003) hace referencia a dos supuestos diferenciados⁴¹.

En el primero de ellos, la categorización tiene la finalidad de trabajar directamente con el contenido manifiesto o la información explícita. La inducción implica bien pasar directamente los códigos a categorías, bien, agrupar más de un código en una misma categoría. Permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas, pero, en cualquier caso, el nivel de inferencia es mínimo y lo que pretende el investigador es evitar un alto grado de especulación teórica.

El segundo, denominado por Strauss y Corbin *codificación axial* (en Cáceres, 2003, p. 74), no solo implica establecer agrupaciones entre códigos, sino determinar las posibles relaciones existentes entre las diferentes fuentes codificadas y los nuevos elementos o criterios que están en la base de las categorías y subcategorías establecidas. Para ello, es importante atender al contexto en la medida que nos permite comprender el significado de la información aportada por los participantes y desvelar su contenido latente. En este caso, el nivel de inferencia es mayor dando pie a interpretaciones de mayor riqueza teórica que permiten establecer conclusiones explicativas. Para mantener la coherencia en este segundo paso (evitando en la medida de lo posible los sesgos subjetivos del investigador), existen distintos recursos, entre ellos, el uso de tabla de contingencias (para visualizar y clarificar cruces entre códigos y sugerir categorías interpretativas) o el uso de memos analíticas a las que hemos hecho referencia, que ayudan no solo a mantener la dirección de la investigación en un contexto previamente definido, sino que favorece también la posibilidad de encontrar e interpretar vínculos y relaciones en la información estudiada.

Las categorías y subcategorías extraídas tras el procedimiento de análisis de forma inductivo-deductiva en los tres niveles delimitados en el diseño se sintetizan gráficamente en la Figura 14.

⁴¹ A diferencia de la Teoría Fundamentada, no se incluye aquí un tercer paso o *codificación selectiva* cuyo propósito es obtener una categoría central consistente en todos los productos de análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación (Strauss y Corbin, en San Martín, 2014, p. 14).

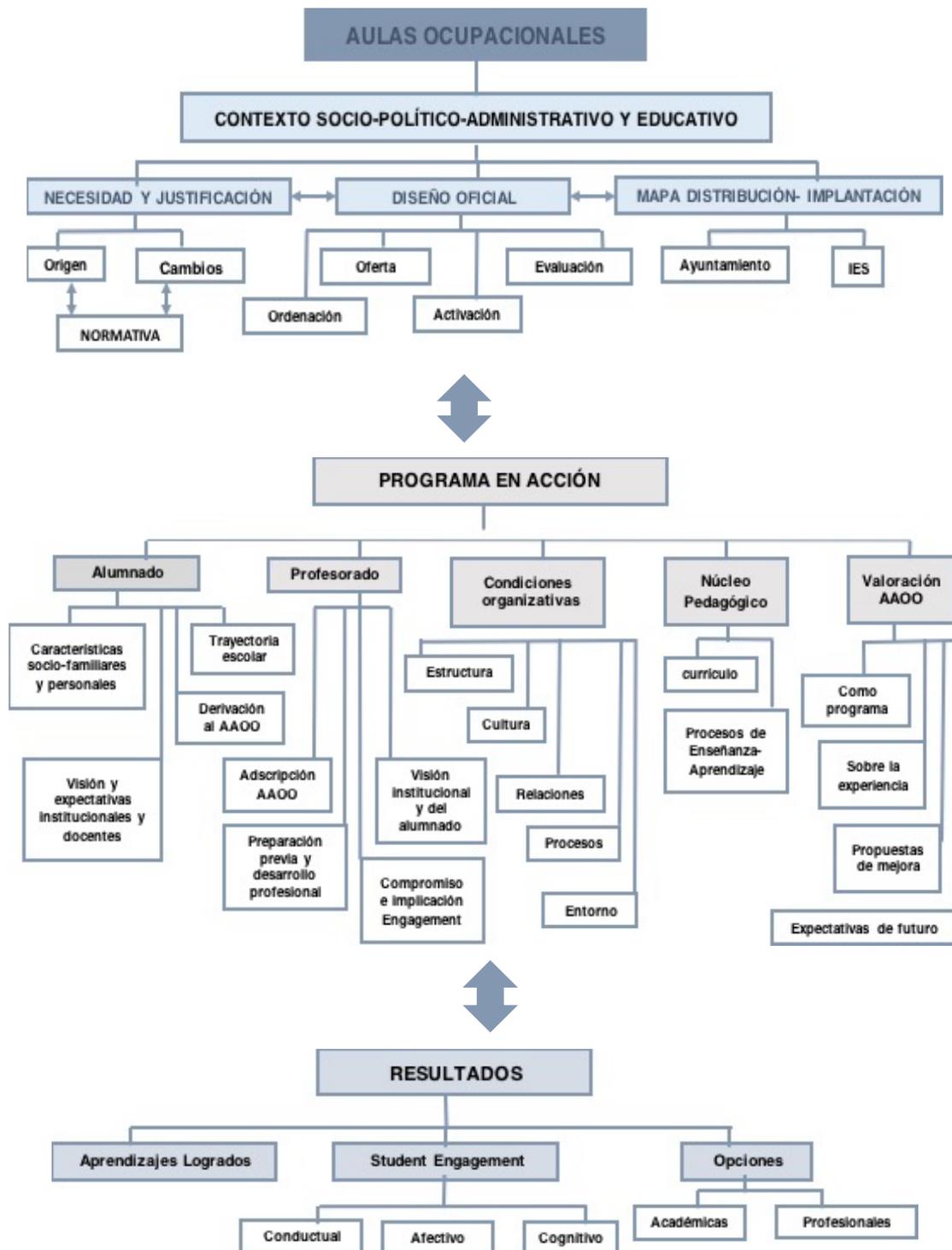


Figura 14

Categorías y subcategorías derivadas del procedimiento de análisis de contenido cualitativo en los tres niveles estudiados. Fuente: Elaboración propia.

Las categorías identificadas respecto al primero de los planos de análisis o contexto socio-político-administrativo y educativo fueron tres con las correspondientes subcategorías según se indica a continuación:

- 1) *Necesidad y justificación*. Cómo se justifica y argumenta la necesidad de implantar las Aulas Ocupacionales en la Región de Murcia para dar respuesta a la problemática del alumnado en riesgo de exclusión social y educativa.
 - a) *Origen*. Necesidad y justificación, proceso y agentes intervinientes en su génesis y desarrollo.
 - b) *Cambios*. Contexto y causas que han motivado una nueva regulación para el período en el que son estudiadas. Quiénes han participado y cómo se han tomado las decisiones al respecto: consensos alcanzados y reticencias para su implementación en base a la nueva normativa.
 - c) *Normativa*. Marco político-normativo vigente de las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia durante el curso académico 2016-2017.
- 2) *Diseño oficial*: Diseño oficial de las Aulas Ocupacionales durante su estudio y principales modificaciones y cambios respecto a su regulación inicial en distintos ámbitos:
 - a) *Ordenación*. Caracterización general finalidad, estructura y currículum prescriptivo.
 - b) *Oferta*. Condiciones y procedimientos para la oferta de estas Aulas y su posterior implantación.
 - c) *Activación*. Criterios y procedimiento de admisión y permanencia del alumnado, condiciones organizativas, recursos materiales y humanos, programación docente y acción tutorial.
 - d) *Evaluación*. Procedimiento y criterios previstos para la evaluación de los estudiantes y de las propias Aulas tras su implementación durante el mencionado curso académico.
- 3) *Mapa de distribución e implantación*: Redistribución de las Aulas estudiadas en la red de ayuntamientos y centros:
 1. *Ayuntamientos*. Motivos para su implementación.
 2. *Institutos de Educación Secundaria*. Motivos para la aceptación del Aula Ocupacional y proceso real de implantación en cada uno de los IES a los que quedan adscritas.

De las inferencias derivadas de las mismas es posible dar respuesta a dos de los tres objetivos específicos en los que se concreta el primero de los objetivos generales de investigación: 1. describir y analizar el mapa político-legislativo de las Aulas Ocupacionales estudiadas, y 2. conformar su mapa de su distribución e implantación. A partir de la intervención de la administración autonómica en la configuración y conformación de estas Aulas, en la delimitación de su diseño formal y de los recursos y apoyos previstos para su funcionamiento, seguimiento y supervisión, es posible interpretar en base a los presupuestos

teóricos de partida, cuáles son las lógicas e ideologías que subyacen a sus planteamientos sobre el riesgo de exclusión social y educativo, sus prioridades al respecto, así como la respuesta proporciona a través de esta medida en particular. Esto es, si se suscribe un planteamiento inclusivo y equitativo, y el AO es diseñada como una respuesta coherente, sopesada, meditada y de carácter integral para atender a las necesidades de los estudiantes a los que van dirigidas. O si, por el contrario, se mantiene una visión deficitaria e individualiza del riesgo, por lo que se diseña, en consonancia, como una respuesta paliativa específica, marginal y de urgencia, dirigida a un alumnado especialmente problemático y disruptivo al que es necesario buscar una alternativa al margen de las aulas ordinarias.

En el segundo de los niveles a analizar o programa en acción, las categorías y subcategorías emergentes permiten dar respuesta a tres de los objetivos específicos planteados en el estudio correspondientes a sendos objetivos generales (1.3. 2.1 y 3.1). Con el primero de ellos, se pretende identificar y describir el perfil del alumnado y el profesorado de las Aulas estudiadas y cuáles han sido los motivos y el proceso para su derivación a las mismas. Los otros dos, están en relación con su funcionamiento en la práctica: explorar y analizar cuáles son las apreciaciones y valoraciones de sus estudiantes sobre las actividades realizadas, sus docentes y su experiencia; y del profesorado, su labor desempeñada en las mismas y en qué condiciones y cuáles son sus percepciones y expectativas sobre su alumnado. Se definen del modo que se describe a continuación:

- 1) *Alumnado*. Perfil de los estudiantes de las Aulas Ocupacionales.
 - a) *Características socio-familiares y personales*. Cuáles son sus características personales, su nivel socioeconómico y cultural, su medio y entorno familiar, su contexto social y de relaciones, sus hábitos y comportamientos fuera del entorno escolar, y en qué medida influyen en su vida personal y escolar.
 - b) *Trayectoria escolar*. Cómo ha sido su trayectoria escolar hasta el momento y en qué medida ha influenciado a su disposición e implicación con su educación.
 - c) *Derivación al Aula Ocupacional*. Cómo y porqué han sido derivados a esta medida de atención a la diversidad en particular.
 - d) *Visión y expectativas institucionales y docentes*. Cómo es visto y valorado el alumnado de las Aulas Ocupacionales por el profesorado de los IES a los que quedan adscritas, y por el equipo docente y otros profesionales implicados directamente en ellas.

- 2) *Profesorado*. Perfil del profesorado de las Aulas Ocupacionales.
 - a) *Adscripción a las Aulas Ocupacionales*. Cómo ha sido el procedimiento y cuáles han sido los motivos para su vinculación a estas Aulas.
 - b) *Preparación previa y desarrollo profesional*. Cuál es su trayectoria profesional previa, su experiencia, y su participación e implicación en dinámicas de formación continuada para desempeñar su labor con estudiantes en situación de riesgo.
 - c) *Compromiso e implicación (Engagement)*. En qué medida los docentes se encuentran comprometidos con las situaciones de vulnerabilidad de los estudiantes del AO y con proporcionarles una educación de calidad, y qué aspectos contribuyen a tal implicación docente, tanto desde el plano cognitivo (capacitación) como emocional y contextual (relaciones y apoyo social e institucional percibido).
 - d) *Visión institucional y del alumnado*. Cómo es considerado y valorado el profesorado de las Aulas Ocupacionales desde la Administración, los institutos de referencia y por el propio alumnado.
- 3) *Condiciones organizativas*.
 - a) *Estructura*. Cómo se distribuyen los roles y responsabilidades en el Aula Ocupacional, cuáles son los mecanismos y las estructuras establecidas para el trabajo y coordinación, cuál es su estructura espacio-temporal y con qué medios y recursos cuenta.
 - b) *Cultura*. Cuáles son las normas, valores y supuestos sobre la vulnerabilidad escolar y en particular sobre estas Aulas en particular para darle respuesta. En qué medida es un programa apropiado por el centro escolar o una medida marginal.
 - c) *Relaciones*. En qué ambiente, clima y contexto de relación se desenvuelve la experiencia de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del Aula Ocupacional.
 - d) *Procesos*. Qué mecanismos y estrategias se despliegan en los centros escolares en torno a la planificación y desarrollo de estas Aulas. En particular, cómo es la gestión y el liderazgo de los equipos directivos en torno a las mismas.
 - e) *Entorno*. En qué medida se ha logrado crear una red de relaciones, participación e implicación con las familias, la comunidad y el entorno laboral y social, y cómo y a través de qué vías se articulan las responsabilidades y líneas de acción con estos estudiantes. Y cómo son percibidas y valoradas las Aulas Ocupacionales por el entorno mediato e inmediato.
- 4) *Núcleo pedagógico*. Concepciones, descripciones y valoraciones sobre el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Aula.
 - a) *Currículo*. Decisiones sobre el currículo y su desarrollo en la práctica.
 - b) *Enseñanza-aprendizaje*. Qué tipo de metodologías y materiales se emplean, qué aprendizajes se valoran y evalúan, cómo son los procesos de orientación, apoyo y tutorización del alumnado, y cómo es y se gestiona el clima de aula.
- 5) *Valoración de las Aulas Ocupacionales*. Cuál es la opinión y valoración que los distintos implicados en las Aulas Ocupacionales tienen de las mismas.
 - a) *Como programa*. Valoraciones positivas y negativas sobre el Aula Ocupacional y sus posibilidades reales para re-enganchar a sus estudiantes.
 - b) *Sobre la experiencia*. Descripción de la experiencia de los distintos implicados en las Aulas estudiadas, y especialmente cómo ha sido vivenciada por docentes y estudiantes.

- c) **Propuestas de Mejora.** Cuáles son los puntos fuertes y principales debilidades para su buen funcionamiento y resultados, y qué mejoras consideran que deberían llevarse a cabo.
- d) **Expectativas de futuro.** Cuáles son las percepciones de los sujetos implicados en estas Aulas sobre el futuro de esta medida de atención a la diversidad a corto plazo atendiendo a su configuración normativa en el momento del estudio.

Las inferencias derivadas de las categorías y subcategorías descritas, van a permitir desvelar a través de las propias voces de los participantes cómo el diseño formal establecido para el AO es reinterpretado en el funcionamiento cotidiano de las mismas. De las condiciones organizativas desplegadas, el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el grado de implicación y formación de sus docentes, se podrán derivar algunas conclusiones sobre su funcionamiento como una alternativa real y posible para re-enganchar a sus estudiantes a través de contenidos relevantes, rigurosos y conectados con la experiencia de los participantes, el cultivo de habilidades superiores, metodologías y actividades variadas, activas y retadoras, y procesos de evaluación para el aprendizaje. O si en un sentido muy distinto, se priman intervenciones terapéuticas para revertir sus comportamientos y actitudes, y desde una visión de imposibilidad, se deja el núcleo pedagógico en un segundo plano tanto por los propios docentes, como por los equipos directivos cuyas actuaciones se centran más en lo burocrático que en liderar pedagógicamente el buen desarrollo y funcionamiento de estas Aulas.

En el último de los niveles de análisis contemplado, resultados, las categorías emergentes están en relación con los aprendizajes logrados, las posibilidades de re-enganche de sus estudiantes y las opciones posibles a corto plazo, tanto académicas como profesionales, tras cursar el AO. Las inferencias a las que se ha podido llegar, muestran no solo los resultados de evaluación que condicionan normativamente unas u otras opciones de continuidad académica y profesional. Permiten dilucidar si, en definitiva, estas Aulas son coherentes en la práctica con su propia razón de ser que no es sino lograr re-enganchar a sus estudiantes. En tal sentido, las voces del alumnado sobre su confianza en sí mismos, su capacidad para cumplir las normas establecidas en contextos educativos formales y entornos profesionales, su disposición a comprometerse con sus responsabilidades, o el modo en que se sienten identificados con el

contexto académico y laboral a raíz de cursar el AO serán claves a la hora de determinar los resultados logrados. Los situará probablemente, bien, ante nuevas y retadoras opciones de futuro, bien ante la perpetuación o agravamiento de su la situación de vulnerabilidad con la que llegan a ellas, dejando con ello sin satisfacer la educación inclusiva que por derecho habría de haberles sido proporcionada, y con la consiguiente dejación de las responsabilidades correspondientes. En concreto, las categorías en este nivel que permiten dar respuesta a los objetivos específicos 2.2. y 3.2. de investigación, (indagar sobre las apreciaciones de los estudiantes sobre la contribución de esta Aulas a su re-enganche, y analizar la incidencia en el mismo de la formación e implicación de los docentes, han sido las siguientes:

- 1) *Aprendizajes logrados*. Cuáles son los aprendizajes logrados por los estudiantes tras cursar las Aulas Ocupacionales.
- 2) *Student Engagement*. En qué medida se ha logrado implicar a los estudiantes con su proceso de educación y formación en sus tres dimensiones:
 - a) *Conductual*. A nivel de comportamientos en el instituto y en las aulas (asistencia, realización de tareas, atención en clase, cumplimiento de las normas...)
 - b) *Afectivo*. Conexiones afectivas y relaciones con compañeros, docentes y otros profesionales del instituto, sentido de pertenencia al centro, cuidado y atención personal que reciben, o sentimientos de interés hacia lo escolar y lo académico
 - e) *Cognitivo*. Inversión psicológica de los estudiantes hacia su aprendizaje (percepciones de competencia, disposición y esfuerzo hacia el aprendizaje...) y estrategias meta-cognitivas y de autorregulación para orientarlo.
- 3) *Opciones*. Qué posibilidades y opciones reales tienen los estudiantes de las Aulas Ocupacionales tras su paso por las mismas.
 - a) *Académicas*. Opciones de continuidad en su trayectoria educativa y formativa.
 - b) *Profesionales*. Posibilidades de inserción en el mercado laboral.

Apoyo del programa informático Atlas ti V8.

En la actualidad, y como documenta San Martín (2014), las prácticas de investigación en educación han experimentado numerosos cambios, especialmente en lo que se refiere a la investigación cualitativa y al análisis de este tipo de datos en particular. A raíz de las Nuevas Tecnologías, han proliferado múltiples softwares específicos para el análisis de datos cualitativos, cuya incorporación es cada vez mayor dadas sus numerosas ventajas y posibilidades a la hora de desarrollar estos procedimientos de análisis. Si bien,

no podemos olvidar que son una herramienta de apoyo, pero nunca el instrumento de análisis, pues es al investigador a quién corresponde llevar a cabo el procedimiento (Flick, 2007).

Entre este tipo de software, el programa Atlas ti, tiene una gran aceptación, especialmente en el caso de la Teoría Fundamentada (Hernández, Sampieri et al., 2014; San Martín, 2014). Si bien, es un programa destacado para el análisis de datos cualitativos en general (Flick, 2007; Sabariego, Vila y Sandín, 2014) y para el análisis de contenido cualitativo en particular (Andréu, 2000). Entre las ventajas que se le atribuyen, se encuentran su ajuste al carácter cíclico que requiere este tipo de análisis puesto que permite incorporar secuencialmente los datos; sus posibilidades para llevar a cabo los pasos de análisis descritos (segmentar unidades de significado, codificar y categorizar) de forma más rápida dada su velocidad para la gestión, búsqueda y exposición de datos y códigos; facilidades a la hora de introducir memos, realizar conteos y visualizar datos mediante diagramas o redes, comprobar la saturación de códigos y categorías; una mayor sistematicidad y opciones para la mayor explotación de los resultados obtenidos; o una mayor calidad de la investigación -coherencia y rigor del procedimiento- (Flick, 2007; Hernández-Sampieri et al., 2014; Sabariego, et al. 2014; San Martín, 2014). Como ya se ha mencionado, para llevar a cabo el análisis de los datos cualitativos del presente estudio, se ha empleado este programa en su última versión hasta el momento (V8).

V. RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN.

Como se viene argumentando, los diseños de Métodos Mixtos si, por un lado, permiten contar con las fortalezas derivadas de la complementariedad de enfoques, de otro, presentan mayores dificultades como consecuencia de tal integración. Así pues y por lo que aquí concierne, también es más complejo garantizar la calidad y validez en todas las etapas de su desarrollo. Ya en el plano conceptual, nos encontramos las primeras divergencias a la hora de referirnos a la *validez mixta* o *grado en que la teoría refleja la realidad* (Hernández-Sampieri et al, 2014, p. 29). Algunos autores han argumentado lo

inapropiado del término y proponen alternativas como *contextualización* (Onwuegbuzie & Johnson, 2006), *legitimidad* (Teddlie & Tashakkori (2010), o *rigor* (Hernández-Sampieri, 2014) para referirse a la *validez mixta*.

En cuanto al modo de proceder, existen igualmente diferencias. Así, nos encontramos con estudios en los que se actúa en paralelo buscando la validez (interna y externa) del enfoque cuantitativo de un lado y, de otro, la credibilidad, confirmación o dependencia que aseguran lo propio en la investigación cualitativa. Otras propuestas más recientes por parte de especialistas en el tema incorporan, sin embargo y según argumenta Hernández-Sampieri (2014), elementos propios para garantizar la calidad de los diseños bajo este enfoque de forma convergente. Siguiendo las directrices de éstos últimos, recogidas por Hernández-Sampieri (2014, pp 27-32), nos referiremos aquí a tres criterios esenciales que garantizan la calidad de nuestra investigación o dicho, en otros términos, los tres grandes retos a los que nos hemos enfrentado durante su desarrollo:

Calidad en el diseño. Corresponde garantizar en primer lugar, el uso e implementación efectiva de los procedimientos más apropiados para responder al problema de investigación, atendiendo a: 1) la adecuación del diseño al propósito del estudio; 2) la consistencia interna entre sus componentes 3) su implementación fiel en la práctica acorde con los procesos de selección de la población objeto de estudio, recogida y análisis de datos mixtos. Las argumentaciones mantenidas en cada uno de los apartados anteriores dan cuenta de forma exhaustiva de la fundamentación e implementación del diseño en todas sus etapas. A tenor de las justificaciones emitidas, podemos comprobar la calidad del diseño del estudio en los aspectos planteados.

Rigor interpretativo o inferencias de calidad: podemos decir aquí que las inferencias son congruentes entre sí y respecto a la teoría y el conocimiento de base del estudio. No se cumple en este caso el acuerdo interpretativo entre investigadores, dada la condición de un estudio situado en el marco de una Tesis Doctoral y, por tanto, llevado a cabo por una sola persona. Si bien, las interpretaciones sobre los resultados a los que se ha podido llegar, han sido objeto de discusión tanto con la directora de la Tesis como con otros miembros

del equipo de investigación E.I.E., en el que se inserta el proyecto. En lo que respecta a la transferencia de inferencias, es posible a nivel de Aulas Ocupacionales en el contexto de estudio, y, por tanto, a la población a ellas correspondiente. No se ha pretendido lograr la transferencia a otros ambientes o contextos, ni tampoco a otros períodos temporales. La propia particularidad inherente a dichas Aulas (ya explicitada), la dominancia del enfoque cualitativo, así como su carácter de medida experimental durante el curso estudiado, así lo justifican.

Legitimidad. Finalmente, y no por ello menos trascendente, se ha garantizado la legitimidad del estudio en varios sentidos:

- Integración de la muestra: la consideración de la población íntegra de las Aulas Ocupacionales como población objeto de estudio tanto en el proceso cualitativo como cuantitativo de recogida de datos, ha contribuido a las metainferencias pretendidas, la cuales reflejan la visión complementaria holística y subjetiva del Método Mixto.
- Se ha presentado la visión interna de los participantes, y también la propia de la investigadora, por lo que la legitimidad interna-externa queda garantizada.
- Se han tenido en cuenta las debilidades potenciales, tanto aquellas descritas como inherentes a los enfoques mixtos en general, y en particular al diseño en el que se posiciona la investigación, como las propias de la investigadora, como también se han ido argumentando.

VI. CRONOGRAMA DE INVESTIGACIÓN.

La cronología correspondiente a la totalidad del trabajo realizado, podemos sintetizarlo en relación a ocho actuaciones fundamentales entre las que se incluyen tanto tareas de fundamentación teórica y metodológica del estudio como las propias relativas a su desarrollo en la práctica. Se presentan de forma sintetizada a través del siguiente diagrama (Figura 15).

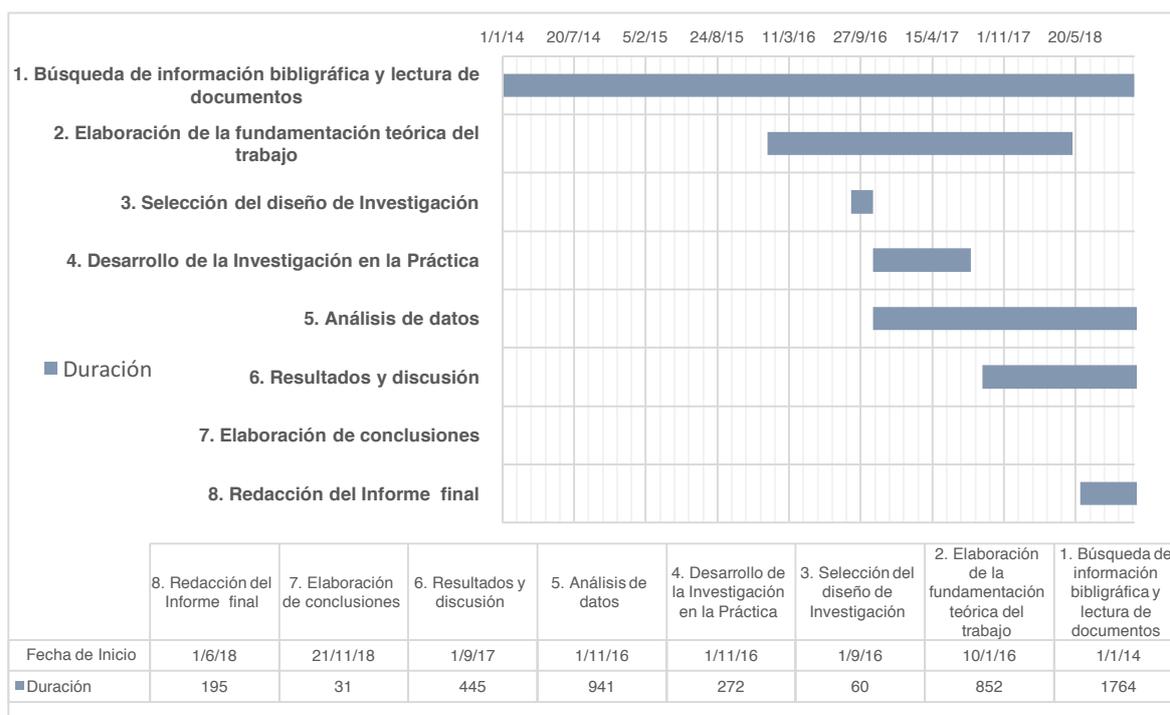


Figura 15
Desarrollo de la investigación. *Elaboración propia.*

Bloque IV

Análisis y Discusión de Resultados

Capítulo VI

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO, ADMINISTRATIVO Y EDUCATIVO

El presente capítulo va destinado a abordar el procedimiento de análisis y los resultados alcanzados en el primero de los planos de indagación contemplado en el diseño de la investigación: el contexto socio-político, administrativo y educativo. Atendiendo a la fundamentación teórica esgrimida sobre el modelo ecológico de los riesgos de exclusión educativa del profesor Martínez y sus colaboradores (2004), se ha partido del presupuesto de que las políticas sociales y educativas -internacionales, nacionales, autonómicas y municipales-, representan la dimensión más estructural (*macro*) desde la que se contribuye a construir la realidad de la exclusión social. O, por el contrario, a evitar y afrontar el riesgo desde una perspectiva de posibilidad y de naturaleza moral, activando acciones inteligentes y los mecanismos de protección necesarios (Escudero y González, 2013; Escudero y Rodríguez, 2011). En consonancia, se ha recabado información de distintas fuentes para comprobar

en qué medida las decisiones y prioridades tomadas a gran escala en materia de inclusión y atención a la diversidad, condicionan en primera instancia, la actuación de los centros escolares y sus docentes en las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia.

A continuación, se presentan los resultados que se derivan de los datos cualitativos concernientes a este plano de estudio más amplio, contextual y político. De una parte, del análisis del corpus documental legislativo y fuentes secundarias consultadas. Y, de otra, de los análisis de contenido de las entrevistas realizadas a los distintos profesionales implicados en las Aulas estudiadas, tanto por parte de la Administración (Consejería y Ayuntamientos) como de los Equipos Directivos y Departamentos de Orientación de los Institutos a los que quedan vinculadas, y del propio profesorado y otros profesionales que desarrollan su labor en las mismas. A raíz de los mismos, es posible dar respuesta a dos de los tres objetivos específicos en los que se concreta el primero de los objetivos generales de la investigación:

Objetivo general 1: Describir y analizar las Aulas Ocupacionales en la Comunidad Autónoma de Murcia; cuál es su regulación formal, su distribución e implantación en distintos municipios de la Región, su alumnado y profesorado.

- 1.1. Describir el marco político legislativo de las Aulas Ocupacionales en la Región de Murcia y las perspectivas de diferentes profesionales y agentes implicados en el mismo.
- 1.2. Confeccionar un mapa de dichas Aulas (dónde se encuentran, conexión con los Ayuntamientos) en el momento del estudio.

El capítulo, que se presenta tomando como ejes estructurales los distintos tipos de análisis realizados, se divide en dos apartados.

El primero, se destina al análisis de la normativa que nos ha permitido describir y situarnos ante el complejo armazón legislativo que regula las Aulas Ocupacionales estudiadas. Se aludirá a las normas y leyes vigentes en el marco del derecho a la educación, de la prevención del absentismo y del abandono escolar temprano, y en materia de atención a la diversidad. En conjunto, sientan las bases y los referentes a partir de los que la Administración educativa de la Región de Murcia, en virtud de sus competencias autonómicas, justifica y articula

la regulación específica sobre las Aulas que nos ocupan. Como ya se ha ido adelantando, la Resolución de 27 de julio de 2016, vinculante durante la fase recogida de datos de la investigación, es una norma de carácter excepcional y transitorio cuya vigencia se limita al curso académico 2016-2017. Dada su especificidad, y aunque el análisis se ha centrado en esta norma en particular, se han tenido en cuenta los principales aspectos regulados tanto en la Resolución precedente (2001) como en la inmediatamente posterior (2017). Tratados en conjunto, permiten ofrecer una descripción comparativa del diseño formal de las referidas Aulas antes, durante y después del período de estudio en aras a una mejor comprensión e interpretación de aquel que centra aquí nuestra atención. Este primer apartado se cierra con la presentación del mapa de localización e implantación correspondiente.

En el segundo apartado, y aunque se ha destinado el capítulo inicial a contextualizar el AO en base al conocimiento teórico disponible, se ofrece una re-interpretación más ajustada de la realidad estudiada que ha sido posible a la luz de las categorías emergentes del análisis de contenido de las entrevistas realizadas. En la línea de Escudero y Rodríguez (2011) consideramos que no solo es necesario atender al diseño y aplicación formal de un determinado programa, sino que es de especial importancia tener un buen conocimiento sobre cómo es construido y remodelado por administraciones, centros y docentes. Algunos de los participantes en el estudio cuentan con una larga trayectoria en estas Aulas y han estado implicados en ellas desde sus inicios, y otros se han ido incorporando bien, durante sus primeros años de funcionamiento, bien en su fase de transición y cambio. Sus declaraciones nos han aportado una información valiosa que nos permite complementar y contrastar las inferencias derivadas de la información oficial. Más en concreto, sobre el por qué y el cómo del origen de estas Aulas y del proceso llevado a cabo para su planificación, diseño y desarrollo inicial. Y, asimismo, para conocer a qué se debe su transformación y principales cambios; a qué acuerdos se ha llegado; cuáles han sido las principales dificultades y resistencias respecto a las modificaciones pretendidas; y qué dinámicas y por quién han sido desplegadas para la toma de decisiones sobre su implementación definitiva.

La triangulación de fuentes y de métodos (análisis de contenido de la normativa oficial y de las entrevistas de sujetos cualificados) permite responder a la cuestión de si los acuerdos y decisiones adoptados y plasmados formalmente en el diseño del AO responden a criterios que respaldan una respuesta inclusiva, tal y como se planteó en el marco teórico, o por el contrario, se coaligan y alinean con una visión deficitaria e individualizada del riesgo, por lo que se diseñan, en consonancia, como una respuesta paliativa específica, remedial, parcial y marginal.

I. ANÁLISIS LEGISLATIVO Y RESULTADOS.

1.1. Aulas Ocupacionales bajo el paraguas normativo del derecho a la educación, la prevención del absentismo y riesgo de abandono escolar, y la atención a la diversidad.

1.1.1. Regulación garante del Derecho a la Educación.

El derecho a la educación es el primer referente en el que se sustentan los programas y medidas de carácter extraordinario y excepcional justificados en la necesidad de garantizar una atención educativa de calidad al alumnado en edad de escolarización obligatoria que, dadas sus características, necesidades y condiciones particulares, no obtiene una respuesta adecuada a través de las vías ordinarias establecidas. De forma complementaria, la legislación sobre la protección del menor garantiza tal derecho y sanciona aquellas conductas que lo obstaculicen o impidan. La normativa en vigor internacional, nacional y autonómica vinculante para el AO al respecto se muestra a continuación (Tabla 31)

Tabla 31

Marco normativo del AO en la Región de Murcia relativo al Derecho a la Educación y la Protección del Menor. Elaboración propia.

ÁMBITO	ALCANCE	NORMATIVA	ARTICULADO
DERECHO A LA EDUCACIÓN	Internacional	Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas (ONU) 1948	Art. 26.1
		Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 313, 1989, 20 noviembre.	Art. 28.1
	Europeo	Resolución del Parlamento Europeo. 3-0172/92 por la que se aprueba la Carta Europea de los derechos del niño.	
	Nacional	Constitución Española. <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 311, 1978, 29 diciembre.	Art. 27.
		Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación. Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio. <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 159, 1985, 4 julio.	Art. 1.1
		Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo). <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 106, 2006, 4 mayo.	Exposición de Motivos Art. 1. y 8.
	Autonómico	Decreto por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto nº 359/2009, de 30 de octubre). <i>Boletín Oficial de la Región de Murcia</i> , nº 254, 2009, 3 noviembre	Art. 25
	Decreto por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto n.º 16/2016, de 9 de marzo). <i>Boletín Oficial de la Región de Murcia</i> , 59, 2016, 11 marzo.	Art. 23.	
	Ley Orgánica del Estatuto de Autonomía para la Región de Murcia (Ley Orgánica 4/1982, de 9 de junio). <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 146, 1982, 19 junio.	Art 16.	
Municipal	Ley reguladora de las bases de Régimen Local (Ley 7/1985 de 2 abril). <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 80, 1985, de 3 abril.	Art. 25-2	
PROTECCIÓN DEL MENOR	Nacional	Ley Orgánica del Código Penal (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre). <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 281, 1995, 24 noviembre.	Art. 226
		Real Decreto por el que se publica el Código Civil (Real Decreto de 24 de julio de 1889), <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 1889, 206, 25 julio.	Art. 154
		Ley Orgánica de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero). <i>Boletín Oficial del Estado</i> , <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 15, 1996, 17 enero.	Art. 13; art. 17.
	Autonómico	Ley de la Infancia de la Región de Murcia (Ley 3/1995 de 21 marzo). <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 131, 1995, 2 junio)	Art. 10.
		Ley por la que se modifica la Ley 7/2007, de 4 de abril, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y de Protección contra la Violencia de Género en la Región de Murcia (Ley 11/2016, de 15 de junio). <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 167, 2016, 12 julio).	Art. 30.

1.1.2. Prevención y control del Absentismo y Abandono Escolar Temprano: marco normativo.

Como ha quedado recogido en el capítulo relativo al contexto de las Aulas estudiadas, las primeras referencias normativas en materia de abandono escolar las encontramos a nivel supranacional. Tomando en consideración lo argumentado al respecto, se ha conformado el corpus documental sobre las recomendaciones y directrices europeas que, en dicho ámbito, son vinculantes en la actualidad y condicionan la normativa en nuestro país (Véase Anexo 6). En base a tales directrices, el Plan Nacional de Reformas Estructurales para España (2012-2014), se despliega en tres actuaciones fundamentales: la actual ley orgánica educativa, la LOMCE (2013); el *Plan Estratégico de Aprendizaje a lo largo de la vida 2015*; y el *Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano 2014-2016*. La adaptación de este último al contexto de la Región de Murcia, se materializa en el *II Programa Regional para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono escolar (2014-2016)* sustituyendo a su predecesor (PRAE I, firmado en el Acuerdo de 28 junio de 2010) y con el respaldo económico de la Unión Europea. En concreto, se enmarca en la prioridad en inversión 10.1, que tiene por objetivo *definir un nuevo modelo de desarrollo económico para la Región, compartido, consensuado y coherente con la Estrategia Europa 2020* (Programa Operativo FSE 2014-2020 de CARM, p. 27).

La Región, destina un 23,64% del presupuesto al PRAE II y a otras actuaciones dirigidas esencialmente al incremento del nivel de formación y participación en la Formación Profesional y a reducir el porcentaje de la población en riesgo de pobreza. Entre ellas, el PAMCE (Plan de Acción para la Mejora de los Centros Educativos) que incluye la formación de docentes implicados con estudiantes en situación de vulnerabilidad; el PIAS (Programa de Integración Académica y Social) dirigido a alumnado con valoración negativa de marco escolar en 2º ESO, a través de grupos específicos organizados por ámbitos de conocimiento; el PMRE (Programa de Mejora y Refuerzo Educativo) y diversos programas dirigidos al área de Salud Mental, y Formación Específica para los profesionales que trabajen con el alumnado en riesgo. En el apartado 31 del PRAE II, se contemplan específicamente aquellas actuaciones y

programas considerados *de retorno o segunda oportunidad*. Aunque las Aulas Ocupacionales no se incluyen entre los mismos, sí son consideradas como tales y se les otorga un carácter prioritario, a tenor de las consideraciones del informe de evaluación sobre el citado Plan durante el curso 2014-2015 de la Dirección General de Calidad Educativa y Atención a la Diversidad (el último publicado por la Consejería de Educación, Juventud y Deportes). Actualmente se da por finalizado el PRAE II, y está prevista una nueva regulación al respecto que, a finales de 2017, parece ser no ha tenido lugar o, en cualquier caso, no ha sido publicada.

1.1.3. Legislación vinculante en el ámbito de Atención a la Diversidad.

El reconocimiento de la atención a la diversidad, y más específicamente de la educación compensatoria, lo encontramos en primer lugar en la LOE (2006), en concreto en el siguiente articulado que continúa vigente:

- Título preliminar. Capítulo I. Principios y fines de la educación (Art. 1. b.)
- Título I. Enseñanzas y su ordenación. Capítulo III: Educación Secundaria Obligatoria (Art. 22)
- Título II. Equidad en Educación. Capítulo I. Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Art. 71 (Principios). Capítulo II. Compensación de Desigualdades en Educación (Art. 80.2 y 80.3).

Por su parte, la LOMCE (2013), en su artículo único (apartado 57) deroga lo establecido por su predecesora (art. 72.2. de la LOE, 2006) en lo relativo a los destinatarios de tales actuaciones, estableciendo como tales aquellos estudiantes que, *por presentar determinadas condiciones personales o de historia escolar, no puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.*

En base a tales referentes, la concreción autonómica queda reflejada en la Tabla 32.

Tabla 32

Concreción autonómica legislativa en materia de atención a la diversidad en la etapa de ESO en la Región de Murcia. Elaboración propia.

REFERENCIA LEGISLATIVA	ARTICULADO	
Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre). <i>Boletín Oficial de la Región de Murcia, n.º 203, 2015, 3 septiembre.</i>	CAP VIII. EQUIDAD EN EDUCACIÓN	Art. 19. 6. Atención a la diversidad. Art. 29. Aulas Ocupacionales
Decreto por el que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de trece ciclos formativos de estas enseñanzas y se establece la organización de los programas formativos profesionales en CARM. (Decreto n.º 12/2015, de 13 de febrero). <i>Boletín Oficial de la Región de Murcia, n.º 39 2015, 17 febrero.</i>	TITULO II. PROGRAMAS FORMATIVOS PROFESIONALES.	
Decreto por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre). <i>Boletín Oficial de la Región de Murcia, n.º 254, 2009, 3 noviembre.</i>	CAPÍTULO I. ÁMBITO Y PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN,	Art. 2: Principios de actuación: Respuesta educativa a la diversidad del Alumnado
	CAPÍTULO IV. COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN	Art 25: Escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono
Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y empleo por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y los Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.	Art. 4: catálogo de actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado:	c.15. Las Aulas Ocupacionales

Teniendo presente la información contemplada en la Tabla, podemos decir que es el Capítulo IV del Decreto 359/2009, el que justifica y enumera los ámbitos de actuación en materia de compensación para garantizar al alumnado su máximo desarrollo integral (personal, intelectual, social y emocional), así como la consecución de los objetivos y competencias acordes con la etapa educativa que corresponda. Entre las situaciones susceptibles de ser atendidas se distingue entre aquellas que van dirigidas al *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar situaciones desfavorables que supongan una desventaja y desigualdad educativas* (art. 20.1). Y aquellas otras para el alumnado de escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono

escolar con el fin de asegurar su acceso y permanencia durante las etapas obligatorias y *procurar el máximo aprovechamiento y la promoción del mismo, de cara a la continuidad en el sistema educativo y la completa formación* (art. 25). Finalmente, considera como medidas de apoyo específico, aquellos programas organizativos y curriculares de tratamiento personalizado dirigido al alumnado que no hayan obtenido respuesta educativa a través de medidas de apoyo ordinario previas en las que en ningún caso se modifica el alcance de los objetivos de etapa (art. 7).

La delimitación del elenco de tales medidas en la Región de Murcia, parte así de grandes aspiraciones que Navarro (2011) recoge del siguiente modo:

La atención a la diversidad contribuye a garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados para, en definitiva, conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades (p. 2).

Su concreción, se remite al Plan de Atención a la Diversidad y a la Orden que lo regula (2010). Es preciso advertir que, aunque sigue en vigor, la tipología y caracterización que establece sobre determinados programas en el Plan anterior, no va en correspondencia con la prevista más recientemente en la LOMCE (2013). En el caso en particular del AO, sus planteamientos básicos se mantienen en términos similares, aunque con ciertas matizaciones que serán explicitadas más adelante. Es considerada una medida específica de compensación educativa destinada a:

El alumnado, con quince años cumplidos, que presente necesidades de compensación educativa que, además de acumular desfase curricular significativo, valore negativamente el marco escolar y manifieste serias dificultades de adaptación al mismo, o haya seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular, que hagan muy difícil su incorporación y promoción en la etapa. (Art. 4.5.c.15)

En la Tabla 33 se visualiza de forma gráfica una panorámica global del catálogo de medidas perfilado en el Plan al que nos referimos.

Tabla 33

Tipología de medidas de atención a la diversidad en la CARM. Elaboración propia a partir de lo establecido en la Orden de 4 junio de 2010.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
	De carácter general	Ordinarias	Específicas
Referentes	Nacional (todo el Sistema Educativo)	Autonómico	Autonómico: ACNEAE
Carácter	Estrategias generales	Estrategias organizativas y metodológicas	Programas organizativos y curriculares de tratamiento personalizado
Finalidad	Ofrecer una educación común de calidad garantizando un proceso de escolarización en igualdad de oportunidades	Facilitar la adecuación del currículum al contexto sociocultural de centros educativos y características del alumnado	Garantizar la equidad en educación y la atención a la diversidad.
Justificación	Actuar como elemento compensador de desigualdades personales, culturales, económicas y sociales	Proporcionar atención individualizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin modificar los objetivos propios del curso y/o etapa	Que el ACNEAE pueda alcanzar el máximo desarrollo de las competencias básicas y los objetivos previstos
Destinatarios	Todo el alumnado escolarizado en centros educativos públicos/concertados		ACNEAE que no haya tenido respuesta a través de medidas de apoyo ordinario (metodológicas-organizativas)
Autorización	Los centros educativos en el marco de su autonomía y posibilidades organizativas.	Los centros educativos en el marco de su autonomía y opciones organizativas.	Consejería de Educación y Universidades
Actuaciones	Programas y actividades para la prevención, seguimiento y control absentismo y abandono escolar		AULAS OCUPACIONALES
Agentes implicados	Corresponsabilidad, la colaboración y la cooperación entre los distintos profesionales del centro y agentes externos que participen en el proceso educativo		
Dónde se contemplan	En el Plan de Att. a la diversidad, que se incluirá en la Programación General Anual Programaciones docentes y unidades didácticas		

Finalmente, el artículo 29 del Decreto 200/2015 de 2 de septiembre, regula las Aulas Ocupacionales entre los programas que necesitan de aprobación previa por parte de la Consejería para su implementación. Una aproximación tanto a las actuaciones susceptibles de ser puestas en práctica por los centros de forma autónoma como de aquellas que requieren ser autorizadas, tal y como se ha muestra en la Tabla 34, parece dejar bastante clara la ubicación

del AO entre el resto de programas. Sin embargo, desde una mirada más pragmática, a la hora de considerar su idoneidad para determinados estudiantes o su solicitud por los centros de secundaria a los que han de quedar adscritas, tal diferenciación no es tan evidente. Así lo advertía el Consejo Escolar de Estado de la Región de Murcia en su Memoria Anual de Actividades para el curso 2014/2015. En concreto, en el Dictamen 11/2015 sobre el Proyecto de Decreto por el que se establece el currículum de ESO en la CARM declaraba: *nos parece que hay demasiadas coincidencias e interferencias entre ellos y que no está suficientemente claro cómo se aplicarán en algunos casos* (p. 196).

Tabla 34

Actuaciones en la ESO para atender a la diversidad del alumnado. Elaboración propia.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESO		
En base a la autonomía pedagógica, organización flexible y recursos de los centros escolares	Con autorización previa de la Consejería	
	De tratamiento personalizado	Dirigidas a estudiantes que no puede cursar enseñanzas de etapa de forma ordinaria
<ol style="list-style-type: none"> 1. Adecuaciones metodológicas y curriculares 2. Desdoblamientos en determinadas materias 3. Agrupamientos de diferentes cursos en materias que se determinen 4. Agrupamientos flexibles para tareas de enriquecimiento curricular o refuerzo 5. Apoyo y refuerzo educativo dentro o fuera del aula en materias troncales 6. Apoyo y refuerzo específico dentro o fuera del aula para desarrollar planes de trabajo individualizado con el alumnado de compensación educativa 7. Reducción de la ratio de alumnos con especial complejidad. 8. Acompañamiento escolar al alumnado de primer ciclo con bajo rendimiento escolar. 9. Programa de Refuerzo Curricular 10. Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oferta de asignaturas de libre configuración 2. Modificación del horario lectivo 3. Programa específico para el alumnado sordo o hipoacúsico 4. Programa de aprendizaje específico para alumnado de incorporación tardía 5. Programa de Aprendizaje Integral (PAI) 6. Aulas Abiertas Especializadas para ACNEE graves. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atención educativo-terapéutica de trastornos graves de conducta 2. AULAS OCUPACIONALES 3. Programa de apoyo educativo al alumnado con medidas judiciales

Una comparativa algo más precisa sobre los programas con mayor similitud con tales Aulas en cuanto al perfil del alumnado al que van dirigidos y teniendo en cuenta su finalidad para controlar el absentismo y prevenir el abandono escolar prematuro, ha de incluir a su vez a la Formación Profesional

Básica (FPB) en su modalidad de Programas Formativos Profesionales Adaptados (PFP-A) -Decreto 12/2015 de 13 de febrero-. Se muestra en la Tabla 35 más abajo, en la que se puede apreciar que la respuesta para prevenir el absentismo y el riesgo de abandono se concentra en tres programas, quedando reducidos a dos en la etapa de escolarización obligatoria: las AAOO y los PAI. De estos últimos, solo uno de ellos, el PAI, está dentro de aquellos que, aunque van dirigidos a un tratamiento personalizado, permiten cursar las enseñanzas académicas de forma ordinaria. Si bien existe alguna excepción, tanto las AAOO, como los PFP-A en tienen carácter profesionalizador y aunque han de estar adscritos a un instituto de referencia, se desarrollan en contextos externos a los mismos.

En todos los casos, el alumnado destinatario tiene un perfil similar, se financian con ayudas europeas, son limitados en número en el conjunto de la Región, y han de ser autorizados por la administración competente. Sin entrar en excepciones en las que el grupo etario destinatario podría solaparse, cabe vislumbrar entre ellos un itinerario progresivo para el perfil de estudiantes al que van dirigidos. Éste, comenzaría en los centros escolares con el PAI a los 14 años, continuaría con las AAOO a los 15, todavía entre las medidas compensatorias de la ESO, pero ya fuera de los institutos, y acabaría finalmente cumplidos los 16 años en los PFP-A que van orientados a su incorporación al mercado laboral. Por consiguiente y, sin olvidar las distintas opciones posibles de reintegración en la ESO, no podemos obviar la existencia de una trayectoria que empuja paulatinamente a estos estudiantes fuera del sistema ordinario. Si tenemos en cuenta la cualificación profesional que podrían obtener tras cursar con éxito los PFP-A (CINE 1), o los certificados de profesionalidad a los que pueden optar a través de las AAOO, las probabilidades de inserción laboral son del todo insuficientes dados los requerimientos mínimos del mercado de trabajo en la actualidad.

Tabla 35

Comparativa entre las AAOO y otros programas para atender a la diversidad en ESO y FP.

Elaboración propia

	PROGRAMA DE APRENDIZAJE INTEGRAL (PAI)	AULAS OCUPACIONALES (AAOO)	PROGRAMAS-FORMATIVOS PROFESIONALES (PFP-A)
Curso escolar	En edad de escolarización de 2º curso de ESO	2º y 3º curso ESO	1º ciclo ESO
Edad	Al menos 14 años	15 años	16 a 21 años
Perfil Acceso	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración negativa del marco escolar. • Dificultades de adaptación al medio. • Problemas para promocionar • Riesgo de absentismo/AEP • No presentar condiciones de acceso a FPB 	<ul style="list-style-type: none"> • Haber cursado otras vías de atención a la diversidad. • Repetidor en ESO. • Expediente abierto absentismo • Desfase curricular • Valoración negativa del marco escolar. • Dificultades de adaptación al medio. • Conductas disruptivas • Compromiso del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Jóvenes en riesgo exclusión • Necesidad de inserción laboral • Sin título ESO • Sin opción de promocionar • Rechazo a lo escolar • Riesgo absentismo/AEP. • Gran desfase curricular • Agotar otras vías de inserción • Compromiso alumnado
Continuidad	a) Grupo ordinario b) 2º PMAR. c) Ciclos de FPB d) PIP e) AO →	a) FPB b) PFP → a) Inserción socio-laboral	Inserción socio-laboral
Duración	Un curso académico	Un curso académico	Un curso académico
Permanencia	Máximo 2 años	Un curso académico	Un curso académico
Estructura	Por ámbitos (1º Curso de PMAR)	Modular; Generales: 1º/2º PMAR y profesionales (FPB), FCT	Modular: FPB, FCT y Módulos no asociados a ud. competencia profesional.
Titulación	No titula Continuidad e integración en el marco escolar	No titula Certificaciones profesionales de los módulos superados.	Certificaciones acumulables para el título de FPB, y competencias académicas acreditadas
Desarrollo	Institutos (IES)	IES o espacios externos pero adscritos a los mismos	IES u otras entidades privadas sin fines de lucro adscritas a un IES
Autorización	Administración Educativa	D.G. Atención a la Diversidad	D.G. Formación Profesional

La panorámica más amplia hasta aquí expuesta apunta en la misma línea de otras aportaciones referidas en el marco teórico. En ellas se viene mostrando la tendencia afianzada en nuestro país y, particularmente en la Región de Murcia, de dar respuesta a la atención a la diversidad a través de un elenco

considerable de medidas y programas específicos. Análisis previos llevados a cabo en el contexto de la LOE (2006) por Escudero (2013), González (2013) o González, Méndez y Rodríguez (2009), han sido concluyentes a la hora de argumentar la *fiebre reguladora* inoperante (Escudero, 2013, p. 13) de programas y actuaciones esencialmente remediales y paliativas que, concentradas en la etapa de ESO, van dirigidas al alumnado más vulnerable. Algunos de los aspectos más destacados giran en torno a su escasa coherencia y sistematicidad, y su caracterización como programas marginales y fragmentados que, mediante la catalogación, tipificación y etiquetado, bifurcan la trayectoria escolar de sus estudiantes en un itinerario paralelo (Escudero y González, 2013).

A raíz de lo reflejado en líneas anteriores podemos apreciar cómo la respuesta a la diversidad se segmenta y clasifica también en la LOMCE (2013). La tipología de medidas establecida, se lleva a cabo de una parte, en función a su carácter general, ordinario o extraordinario (Tabla 33), lo que en conjunto supone un abanico de hasta 20 actuaciones diferenciadas, sin tener en cuenta aquellas otras incluidas en el PRAE II. Y de otra, según en quién recae la toma de decisiones para su puesta en marcha (mayor autonomía del centro, o necesidad de autorización previa por la administración, (Tabla 34). Y, no es menos evidente el foco de atención en determinadas características del alumnado que son determinantes para delimitar múltiples perfiles que condicionarán el acceso a unas u otras. A raíz de los requerimientos establecidos, en particular, para su derivación hacia medidas compensatorias destinadas a prevenir y paliar el absentismo y abandono escolar (Tabla 35), no es difícil vislumbrar la sensibilidad hacia el etiquetaje. Se perfilan para los estudiantes más problemáticos y disruptivos cuyas dificultades no son imputables a la falta de esfuerzo. Se desmarcan claramente de este modo de aquellos que, aun teniendo dificultades, sí pueden tener una respuesta en el contexto ordinario, y del alumnado de necesidades educativas especiales. Esto es, pretenden compensar a jóvenes que “no pueden alcanzar el mérito, porque no hacen méritos para alcanzarlo”, por lo que su atención les ha de ser proporcionada al margen de la normalidad del sistema ordinario.

De forma más precisa se abordan en el siguiente apartado las Resoluciones por las que se regulan las Aulas estudiadas. Veremos pues, si bajo el paraguas de los grandes ideales y principios democráticos del derecho a la educación de calidad para todos, de los que se hace eco la LOMCE (2013), y las amplias aspiraciones de las que parte la atención a la diversidad en la Región de Murcia *gracias al catálogo de medidas* contemplado en la normativa para *ajustar la respuesta educativa a cada estudiante* (Navarro, 2011, p. 3), estas Aulas son concebidas y diseñadas en consonancia.

1.2. Estrechando el círculo: Resoluciones de 2001, 2016 y 2017.

Centrándonos ya explícitamente en la ordenación autonómica, el presente apartado se destina, en primer lugar, a presentar el análisis de la Resolución de 2016 vinculante en el momento del estudio, para pasar a realizar una comparativa general de los principales aspectos y cambios más sustanciales en el diseño formal de las Aulas Ocupacionales desde sus inicios (Resolución de 2001) hasta la propuesta concerniente al curso 2017-2018.

1.2.1. Resolución de 27 julio de 2016.

A la hora de determinar los principales aspectos sobre el diseño formal establecido en el período de estudio (curso 2016-17), se ha confeccionado una plantilla de registro en la que se delimitan cuatro dimensiones básicas: *ordenación, oferta, activación y evaluación*. En aras a una mayor agilidad, y dado que se volverá a las cuestiones más relevantes desde distintas perspectivas de análisis, tanto en su comparativa con las normas que preceden y suceden a la Resolución de 2016, como a través de las aportaciones de los participantes implicados, la información en este punto se presentará de forma sintetizada empleando distintas tablas correlativas a las dimensiones tratadas.

1ª Dimensión. Ordenación: caracterización general y currículum prescriptivo.

En esta primera dimensión se ha abordado la caracterización general de las Aulas Ocupacionales (AAOO) necesaria para realizar la comparativa aludida en el siguiente punto, así como su currículum prescriptivo (Tabla 36).

Tabla 36

Currículum prescriptivo para las AAOO. Fuente: elaboración propia.

ESTRUCTURA MODULAR				DISTRIBUCIÓN HORARIA		
Resolución 27 julio 2016. Apdo IV				Resolución 27 julio 2016 Anexo II		
Real Decreto 127/2014 de 28 febrero. Disposición adicional IV.				SEM	AÑO	
Módulos específicos (asociados a UD COMP. profesional)	-	Hasta 2 Módulos de una de las Cualificaciones de Nivel 1, del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)		15/ 17/ 19/	165/ 527/ 589	
	-	Los establecidos para los Programas Formativos Profesionales (PFP) (Anexo XI Orden 3 sept. 2015)				
		Referente: Currículos de FPB para cada perfil profesional				
Módulos y ámbitos generales (no asociados a unidades de competencia profesional)	Tipos	Materias que lo integran		Referentes		
		2º ESO	3º ESO			
	Ámbito de Ciencias Aplicadas	Física Química Matemáticas	Biología Geología Física Química Matemáticas	Currículum de ámbitos (Anexo V del Decreto 220/2015 2 septiembre, para el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR)	5	155
	Ámbito Socio-lingüístico	Geografía Historia Lengua Castellana Literatura Primera Lengua Extranjera		1. 2º ESO: adaptados de 1º PMAR 2. 3º ESO: adaptados de 2º PMAR	5 (1h lengua Extrj)	155
	Módulos Optativos	Opciones (a elegir 2)		Referentes		
		Actividad física y deporte		Currículum de PMAR 3º ESO: (Anexo V Decreto 220/2015 de 2 septiembre)	4/2/0	124/ 62/ 0
		Autonomía personal		Currículum de módulos optativos de PFP (art. 13 de la Orden 3 septiembre)	En función de la carga lectiva de los Mód. De UD de Comp. Prof.	
		Español como segunda lengua		Currículum del programa Específico de Español para Extranjeros adaptado a las necesidades alumnado (Orden 18 octubre 2001)		
		Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)		Currículum de los módulos optativos de FPB (art. 13 de la Orden 3 septiembre 2015)		
	Módulo Tutoría		Plan de acción Tutorial.		1	31
Módulos de FCT		Según lo establecido para los PFP (Art. 12.4 Orden 3 septiembre 2015).			120	
TOTAL, DISTRIBUCIÓN HORARIA				30	1050	

El currículum previsto en las AAOO se estructura a través de un diseño modular, manteniendo de este modo la flexibilidad curricular característica del tipo de programas específicos que intentan adaptarse a las necesidades de su alumnado. Podríamos caracterizarlo como un híbrido entre FPB en lo que respecta a los módulos asociados a unidades de competencia profesional, y los PMAR en los de carácter general. Es llamativo que, si los primeros parecen seguir una estructura más similar al desarrollo de los propios de la FPB, aquellos denominados generales, entrañan mayor complejidad. No solo se han de tener en cuenta currículums diferentes según el curso de referencia (2º o 3º de ESO) sino que dadas las dificultades de aprendizaje y el desfase curricular generalizado del alumnado al que van dirigidos, se prevén Planes de Trabajo Individualizado (PTI). La carga horaria de los primeros es superior a la de los Módulos Generales lo que, junto a lo anterior, viene a enfatizar una orientación profesional.

2º Dimensión. Oferta: requisitos y procedimientos.

Requisitos. Los condicionantes previos a la oferta de esta medida y su posterior implantación se pueden apreciar en la Tabla 37.

Cabe destacar el carácter extraordinario de las AAOO que requiere de la autorización previa a su implantación por la Consejería. Serán los centros escolares los que las soliciten una vez cuenten con dos requisitos esenciales: un grupo de estudiantes entre 8 y 12 estudiantes con el perfil requerido, y el consentimiento firmado de los mismos junto a su compromiso para cursarlas con aprovechamiento. Para su puesta en marcha, los recursos tanto humanos como materiales corren a cargo de la Administración que proporcionará tanto el profesorado habilitado para impartir los módulos profesionales como generales, como las instalaciones adecuadas al perfil profesional correspondiente.

Tabla 37

Requisitos para ofertar las AAOO según la normativa. Fuente: elaboración propia.

TIPO	CONSIDERACIONES LEGISLATIVAS	NORMATIVA
Vía Administrativa	Solicitud según el procedimiento por parte de los centros. Requerimientos y condiciones del alumnado destinatario	Resolución 27 julio 2016 (Apdo III y X)
Ratio	Mínimo 8- Máximo 12 salvo excepciones (previo informe del Servicio de Atención a la Diversidad)	Resolución 27 julio 2016 (Apdo IV)
Agrupamientos	Un solo grupo que incluye el alumnado de 2º y 3º de la ESO.	Resolución 27 julio 2016 (Apdo IV)
Compromiso	De los centros educativos y del alumnado.	Resolución 27 julio 2016 (Apdo X)
Profesorado	Tanto el profesorado cualificado de las especialidades requeridas como de otros profesionales para la atención del ACNEAE los proporcionará la ADM. El director procurará que el equipo docente esté integrado por el menor número posible de docentes.	LOE (Art. 72.1. y 72.4) Resolución 27 julio 2016. Apdo IX
	Módulos asociados a UD de COM. profesional y FCT Profesores Técnicos de FP de los perfiles ofertados por los centros: para el curso 2016/17, los siguientes: -Instalaciones electrotécnicas y equipos electrónicos -Cocina y pastelería, y servicios de restauración. -Mantenimiento de vehículos -Operaciones y equipos de producción agraria.	Real Decreto 127/2014. Anexos II, V, VI y VII).
	Módulos NO asociados a UD de COMP profesional. Profesorado del cuerpo de catedráticos y de ESO para impartir docencia en cualquiera de las siguientes materias: - Ámbito de Ciencias Aplicadas: Biología y Geología; Física y Química; Tecnología. - Ámbito Sociolingüístico: Alemán, Francés, Inglés, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura.	Real Decreto 665/2015 de 17 julio
	Módulos Optativos - Educación física y Deporte: profesorado de la especialidad de Educación Física. - Español como segunda lengua: Docentes del Ámbito Sociolingüístico excepto de Geografía e Historia. - Autonomía Personal: Docentes del Depto. de Coordinación Didáctica determinado por el director (oída la CCP). - TIC: profesorado de la especialidad de Informática o Tecnología.	Resolución 27 julio 2016. Apdo IX
Tutor	Ha de formar parte del equipo docente A propuesta del jefe de estudios, con el conocimiento del Dpto. Orientación y nombrado por el director	Resolución 27 julio 2016. (Apdo V.2)
Otros agentes implicados	Colaboración estrecha con otras Administraciones, entidades públicas/privadas instituciones o asociaciones	LOE (Art. 72.5)
Centros de Trabajo	La FCT se realizará en establecimientos (persona física/jurídica, empresa, Adm. pública o en el centro docente) que ofrezcan al menos un puesto formativo relacionado con el perfil profesional en la CARM Se formalizará mediante un Convenio de colaboración.	Resolución de 9 abril 2015 (Instrucción IX) Resolución 9 abril 2015 (Instrucción XVII)

Espacios	- Proporcionados por las ADM, educativas a los centros	LOE (Art. 72.2)
Recursos	- Módulos asociados a UD competencia profesional: los	Real Decreto
Instalaciones	establecidos en los módulos del perfil profesional ofertado de PFP	127/2014. Anexos II, V, VI y VII)

Procedimientos administrativos para su implantación. Una síntesis de los mismos se recoge en la siguiente Tabla (38).

Tabla 38

Procedimientos administrativos en las AAOO. Fuente: elaboración propia

Subvenciones Ayuntamientos (beneficiarios) (Orden de 11 julio 2016)	Oferta	Autorización	Consejería de Educación, Cultura y Universidades
		Financiación	Consejería de Educación, Cultura y Universidades y FSE 2014-20
		Marco de actuación	Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar (PRAE)
		Régimen	Concurrencia competitiva.
		Finalidad	Desarrollo de actuaciones en Aulas Ocupacionales.
		Dotación	Cantidad fija por Aula determinada en cada convocatoria (2015: 2000 euros)
		Gastos elegibles	Gastos de material didáctico, fungible y libros Pago de actividades complementarias y extraescolares de la programación docente Nunca gastos de personal.
		Coordinación	Servicios municipales encargados del absentismo y abandono escolar
		Supervisión	Comisión municipal de absentismo y abandono escolar o, en su caso, del Servicio de Atención a la Diversidad, gestor del Programa PRAE.
		Tramitación	Servicio de Atención a la Diversidad
	Justificación	Memoria técnica de ejecución del proyecto actuación. Memoria económica justificativa de los costes.	
	Concesión	Consejería de Educación, Cultura y Universidades	
Centros (Resolución 27 julio 2016. Art. Décimo)	Solicitud	Entrega y conformación del listado de alumnos/as por los directores a la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad.	
	Autorización	Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad	

La puesta en marcha de las AAOO implica un procedimiento bidireccional entre la Consejería de Educación y el centro solicitante. Su oferta, se lleva a cabo en régimen de concurrencia competitiva y se establecen los plazos para su solicitud por los centros interesados. Una vez evaluadas las propuestas, se autoriza su implementación con la asignación de 2000 euros para cada una de ellas. Cabe señalar que, dado que es una medida vinculada también al PRAE, en su tramitación y funcionamiento, no solo interviene de forma directa la

Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad (D.G. I. E. A. D.) sino, de igual modo, la Comisión Municipal de Absentismo y Abandono Escolar.

3ª Dimensión: Activación.

En la tercera de las dimensiones a analizar, son cuatro los aspectos que se contemplan: el acceso del alumnado a las AAOO, la programación docente, las condiciones organizativas y recursos, y la acción tutorial.

Acceso del alumnado al programa. Nos referimos aquí tanto a los criterios de admisión (edad de acceso al programa, nivel educativo y características académico-profesionales), como al procedimiento establecido (documentación requerida, compromisos necesarios, matrícula y posibilidad de permanencia en el AO). Ambos aspectos se detallan en los apartados Tercero y Décimo de la Resolución de 2016, respectivamente.

Las AAOO van dirigidas al alumnado de 15 años de edad con un desfase curricular significativo, repetidor y que ha pasado por otras vías de atención a la diversidad sin resultados. Además, han de ser absentistas acreditando esta condición con un expediente en curso y el pertinente seguimiento de los técnicos municipales de absentismo. Es reseñable que a lo anterior se añada como requisito la manifiesta inadaptación al medio escolar, con valoraciones negativas sobre el mismo, y conductas disruptivas y contrarias a la convivencia. En caso de que ya tengan a sus espaldas un expediente disciplinar, se les dará prioridad.

La propuesta del alumnado corre a cargo del equipo docente y el consejo orientador, y ha de ser ratificada por el director o directora. No obstante, y dada la vinculación de muchos jóvenes con los técnicos de absentismo, se contempla la intervención del Ayuntamiento a la hora de baremar su idoneidad para cursar el AO. Cada uno de los estudiantes pre-seleccionados, ha de firmar un compromiso para asistir al Aula y contar con la autorización de padres, madres o tutores legales. La dirección del centro inicia los trámites con la D.G.I.E.A.D. que, con el visto bueno de la inspección, dará su aprobación. El acceso a estas Aulas es posible, bien cursando el 2º curso, bien el 3º de la ESO. Tal distinción se refleja a efectos de matrícula, pero no tiene repercusiones a nivel de

agrupamientos (todos forman parte de un mismo grupo en las Aulas), aunque sí es un aspecto importante a efectos de currículum y de elaboración de las programaciones docentes. Otra matización importante a destacar es que, aunque los trámites finalizan a fecha de 30 de septiembre, se abre la posibilidad de que otros jóvenes se incorporen durante todo el primer trimestre. Finalmente, la permanencia máxima en estas Aulas es de un curso académico.

Tabla 39

Condiciones para el acceso del alumnado al AO. Fuente: elaboración propia.

Edad	15 años cumplidos o a cumplir en el año de acceso.
Nivel Educativo	Debe cursar 2º o 3º curso de la ESO durante el año de acceso y no estar en condiciones de promocionar (evaluación negativa de 3 o más materias, o en Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas)
Perfil Académico	-Haber cursado previamente otras medidas de atención a la diversidad -Repetición de algún curso en ESO -Expediente previo de absentismo -Prioridad al alumnado con desfase curricular en materias troncales
Perfil personal	-Valoración negativa de marco escolar -Dificultades importantes de adaptación al medio. -prioridad al alumnado con conductas contrarias a las normas de convivencia el curso anterior
Consentimiento	Padres, madres o tutores.
Compromiso	Alumnado
Centro de procedencia	Prioridad al alumnado del centro al que se adscribe el AO
Documentación	-propuesta del alumnado al AO -Conformidad de las familias y compromiso del alumnado.
Procedimiento de admisión	1. propuesta del alumnado por: equipos docentes; Comisión Municipal de Absentismo y SS Municipales 2. selección del alumnado y elevación de la propuesta al director: - del mismo centro: por jefe estudios, orientador y Profesor Técnico del SS a la Comunidad (PTSC) - de otro centro: Comisión Municipal de Absentismo y SS Municipales competentes. 3. propuesta definitiva del director al SS de Atención a la Diversidad 4. visado de listado de alumnos y alumnas por la Inspección de Educación 5. autorización del alumnado por parte la dirección general de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad.
Plazos establecidos	-HASTA 7 SEPTIEMBRE: presentación del listado de estudiantes por el director al SS de Atención a la Diversidad. -ANTES 30 SEPTIEMBRE: Autorización del alumnado propuesto por la D.G. de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad. -PRIMER TRIMESTRE: propuesta de incorporación supeditado al visto bueno de la Inspección Educativa
Matrícula	Según corresponda una vez comunicada la admisión del alumnado. Ha de precisar: AO 2º ESO o AO 3º ESO
Permanencia	Solo durante el curso académico 2016-17.

Programación docente. La programación de cada uno de los módulos tiene unos referentes establecidos, si bien habrán de ser adaptados a las necesidades de particulares de cada estudiante a través de los Planes de Trabajo Individualizados. Tendrá un carácter interdisciplinar en función a la orientación marcada por el perfil profesional (Tabla 40).

Tabla 40

Programación del Equipo Docente de las Aulas Ocupacionales. Fuente: elaboración propia.

ASPECTOS	CONDICIONES LEGISLATIVAS	NORMATIVA
Responsables	Cada profesor de Módulo/ámbito, con el consenso del equipo docente En el caso de la FCT: ambos tutores (del AAOO y centro prácticas)	Resolución 27 julio 2016 (Apd. IV) Resolución 8 abril 2015
Referentes	Resultados de la evaluación inicial Currículo al que se remite cada uno de los módulos.	Orden 3 septiembre 2015 (Art. 16) Resolución 27 julio 2016 (Apd. IV)
Adaptaciones curriculares	Plan de Trabajo Individualizado (PTI), con las adaptaciones curriculares y organizativas precisas para atender a las necesidades específicas de apoyo educativo de cada estudiante	Resolución 27 julio 2016 (Apdo. IV)
Enfoque	Interdisciplinar y contextualizado al perfil de cada familia profesional	Resolución 27 julio 2016 (Apd. IV)

Condiciones organizativas y profesionales implicados. De los aspectos contemplados en la Tabla (41) caben destacar los siguientes:

- La ratio máxima se fija en 12 estudiantes, un número reducido acorde con las características y dificultades del alumnado que requiere de una atención individualizada.
- La coordinación establecida, se refuerza poniendo el foco en el nivel institucional, al que se destina expresamente uno de los apartados en particular, pero sin ir más allá de enfatizar su importancia y necesidad. En contraste con la ausencia total de orientaciones al respecto, cabe destacar algunas potenciales dificultades: a) la estructura habilitada para la coordinación del profesorado es la de un equipo docente, propia de la etapa de Primaria, cuyo funcionamiento es bien distinto al de una estructura departamental característica de Secundaria. Y, al mismo tiempo, los docentes del Aula pasan a formar parte de sus respectivos Departamentos

- (tanto de ESO como de FP) en los que se coordinarán con otros colegas especialistas de su misma materia. b) se insta al director o directora que conforme los equipos docentes con el menor número posible de profesores y profesoras. Sin embargo, dada la especialización del profesorado de secundaria y las áreas y materias previstas en el módulo no profesional, parece *a priori* complejo. c) a la coordinación referida hay que sumar las relaciones institucionales, así como aquellas con el entorno empresarial en el que se ha de desarrollar el Módulo de Formación en Centros de Trabajo.
- Entre las responsabilidades atribuidas a cada uno de los profesionales, el peso recae sobre el equipo docente y en especial en el tutor, si bien la figura del Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad parece jugar también un papel protagonista efectos intermediación con los ayuntamientos y de intervención directa con el alumnado. Por lo que respecta al director y al jefe de estudios, las funciones serían básicamente de gestión. Si bien, sería este último el que tendría más implicación con el Aula, y en particular en lo concerniente al Módulo de FCT. Y es a considerar la atribución explícita y detallada de funciones para todos los profesionales involucrados en cuestiones de planificación y puesta en marcha de las AAOO, en contraste con ausencia de toda orientación en otras cuestiones organizativas y pedagógicas.

Tabla 41

Condiciones organizativas y profesionales implicados. Fuente: elaboración propia.

ASPECTOS	CONDICIONES LEGISLATIVAS		NORMATIVA
Agrupamientos	Un solo grupo (sin desdobles)		Resolución de 27 julio (Apd. IV)
Ratio	Mínimo de 8 y máximo de 12, salvo excepciones		Resolución de 27 julio (Apd. IV)
Coordinación	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: Mejorar el funcionamiento del AO - Estructura: Equipo docente - Coordinación Institucional: colaboración y comunicación fluida y permanente entre: profesionales, IES; SS Municipales, D.G. de Innovación educativa y Atención a la diversidad 		Resolución de 27 julio (Apd. XII)
PROFESIONALES DEL AO	FUNCIONES (Resolución de abril 2015)		
	Planificación	Desarrollo	Evaluación
Tutor	Elaborar el Plan de Acción Tutorial	Coordinación-supervisión	Coordinación y presentación documentación

Equipo Docente	- Elaborar las programaciones docentes y PTI - Desarrollar acción tutorial - Proporcionar la participación del alumnado en la coordinación institucional	Impartición de los módulos correspondientes	-Seguimiento y evaluación de logros -Elaborar y presentar la documentación requerida
Director	-Trámites sobre autorización del AO -Procurar el menor nº docentes posible -Asignar a los docentes a los Dpto. de referencia		
CCP	Proponer a los docentes a los DCC, de familias profesionales o al Dpto. de Orientación (DO)		
Departamentos de referencia	Colaborar en la elaboración de las programaciones didácticas y los PTI		
Jefe estudios	Selección alumnado		
D.O.	Selección alumnado Colaborar en la elaboración del Plan de Acción Tutorial y de los PTI		
PTSC		Desarrollar con alumnado - familia intervenciones directas sistémicas	
Técnicos Ayuntamiento	Proponer al alumnado a participación en la coordinación Institucional		
Comisión Abse. y Abandono	Proponer al alumnado		
IMPLICADOS EN LA FCT (Resolución de 9 abril 2015)			
	Planificación	Desarrollo	Evaluación
Tutor	-Proponer centros de prácticas al director -Elaborar junto al tutor de prácticas el Plan Formativo de Trabajo (PFT) -Informar/orientar al alumnado sobre trámites y opciones académico-profesionales -Tramitar la documentación	-Relaciones periódicas con el tutor prácticas -Atención, seguimiento y evaluación quincenal del alumnado en el centro de prácticas -Realimentación y modificaciones precisas para el buen desarrollo de la FCT	-Elaborar el Informe de Seguimiento (ISE) -Evaluar el ISE y el módulo de FCT -Elaboración y entrega de memoria sobre FCT
Tutor del centro de prácticas	-Colaborar en la elaboración del PFI	-Relaciones periódicas con el tutor -Tutorización de la FCT	-Elaborar junto al tutor el ISE
Director	-Acreditar a la D.G. de FP los convenios con los centros prácticas -Nombrar a los tutores -Promover la colaboración con centros de prácticas, para la FCT y posible inserción laboral del alumnado -Supervisar la planificación de visitas del tutor en centros de prácticas -Autorizar y resolver solicitudes sobre la FCT	-Asumir la responsabilidad de la ejecución de los convenios de colaboración con centros de prácticas. -Supervisar las visitas de tutor a los centros de prácticas.	-Informar al Consejo Escolar sobre los convenios de colaboración, los alumnos de FCT y resultados

Jefe estudios	-Proponer tutores al director -Proporcionar documentación al Servicio de FP -Canalizar y participar en la colaboración con los centros prácticas y su adecuación a la posible inserción laboral -Otras en las que delegue el director	-Supervisar y dirigir y coordinar la FCT -Asesorar e informar al equipo directivo y al tutor sobre la FCT -Colaborar con director en los trámites de expedientes -Elaborar informes periódicos sobre la evolución del alumnado -Controlar el seguimiento del alumnado por el tutor	-Participar en la elaboración de la memoria anual.
Dept. de familias prof.	Colaborar en la elaboración de la programación docente y el PFI	Coordinar el desarrollo de la FCT	

Acción Tutorial (Resolución de 27 Julio 2016, apartado V).

Tabla 42

Acción Tutorial. Fuente: elaboración propia.

Profesionales	Tutor-Tutor de FCT-Responsable (tutor) del centro de prácticas Equipo Docente Departamento de Orientación Servicios Municipales con competencias en absentismo y abandono con colaboración de la PTSC
Concepción	Recurso educativo básico transversal e inherente a toda la actividad educativa
Finalidad	Contribución eficaz a la atención de las necesidades individuales del alumnado y su mejora. Especial atención a: asistencia, motivación y convivencia
Objetivos	Mejorar las competencias sociales del alunando Incrementar la implicación de las familias en la educación
Contenidos	Desarrollo de autoconocimiento Mejora de autoestima Desarrollo de habilidades sociales Estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos Control y gestión de emociones Reconocimiento del marco escolar como medio de promoción social y profesional Orientación académica y profesional
Actuación	Intervención sistémica tanto a nivel individual como grupal
Tiempos	Una hora semanal

Considerada como uno de los ejes transversales a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar la experiencia académica y personal adecuada y satisfactoria de todo el alumnado, se remarcan distintos ámbitos sobre los que ha de girar la acción tutorial: la orientación académica y profesional; el apoyo y asesoramiento necesarios para desarrollar trámites y

procedimientos (especialmente en la FCT); el desarrollo de actividades para revertir determinados comportamientos e inculcar prácticas y hábitos sociales y personales adecuados; o la participación del alumnado en la comunidad escolar para fomentar su sentido de pertenencia al centro y revertir los procesos de rechazo. Se considera además que esta función corresponde no solo al tutor, sino también y de forma permanente al conjunto de profesionales vinculados al Aula. Sin embargo, y en contraste, los tiempos destinados a actividades programadas en el Plan de Acción Tutorial, se reducen a una hora semanal para el grupo clase.

4ª Dimensión. Evaluación.

Por último, se aborda lo concerniente a la evaluación del alumnado (criterios, elementos, modalidades procedimientos y formalismos), y del propio programa (Apartado VI y XI, respectivamente).

Evaluación del alumnado (Tabla 43). Tiene como referentes generales los criterios y estándares establecidos en el currículo de cada uno de los módulos. Si bien, habrán de ser adaptados a las necesidades de cada estudiante, y podrán incluir otros criterios cuando sea preciso.

Los distintos mecanismos de evaluación previstos son: a) una evaluación inicial o de diagnóstico para determinar el nivel académico de cada estudiante y realizar las adaptaciones curriculares en consecuencia. b) dos evaluaciones de carácter formativo a lo largo del curso para comprobar la evolución de logros de aprendizaje. c) Informe de seguimiento de cada docente en el que semanalmente se han de registrar los progresos (destacando puntos fuertes y débiles) y los logros alcanzados por cada estudiante. Y d) evaluación sumativa o final para cada uno de los módulos. En caso de no ser superados se realizará una evaluación extraordinaria.

Tabla 43

Evaluación del alumnado que cursa el AO. Fuente: elaboración propia.

MODALIDADES DE EVALUACIÓN (Orden de 3 septiembre de 2015. Art. 16)	
EV INICIAL	Permite conocer el nivel de acceso del alumnado (actitudes, competencias, capacidades y conocimientos básicos) para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus necesidades
EV FORMATIVA	Parte de la evaluación inicial y se realiza dos veces a lo largo del curso
EV SUMATIVA (FINAL)	Previa a la realización de la FCT, incluye la calificación final de todos los módulos (también los de FCT) y es responsabilidad de todo el equipo docente
EV EXTRAORDINARIA	-Para superar los módulos asociados a las UD de competencia profesional, los generales o de FCT INCOMPATIBILIDADES: No se podrá hacer la FCT sin aprobar los módulos profesionales
REFERENTES EVALUACIÓN	
Módulos Profesionales	Criterios y estándares de aprendizaje de cada uno de los módulos asociados a las unidades de competencia profesional (Orden 3 septiembre de 2015, Art. 16)
Módulos NO profesionales	Criterios y estándares de aprendizaje del curso en el que debiera estar matriculado el alumnado (2º: 1º PMAR; 3º: 2º PMAR), según la Orden de 5 mayo 2016, Art. 4)
Programas Trabajo Individualizado (PTI): Resolución 15 junio 2015, Apdo 4	-Selección por el equipo docente de estándares del curso de referencia u otros que el alumnado pueda alcanzar y que contribuyan a su desarrollo OTRAS MEDIDAS: a) 20% adicional para los estándares de aprendizaje básico. b) Adecuación de los indicadores de logro. c) Exclusión de la evaluación de estándares de otros cursos (aunque se incluyan). d) secuenciación dispar de los estándares de aprendizaje evaluables para dar más tiempo al logro de los de mayor dificultad
FCT	Evolución y progresos en relación a lo establecido en el Programa Formativo Individual Aspectos de profesionalidad relevantes alcanzados en el centro de trabajo (prácticos)
CALIFICACIONES Resolución 27 julio 2016 (Apdo VI)	-INSUFICIENTE (IN) (1-4). Negativa // SUFICIENTE (5). Positiva //BIEN (BI) (6). Positiva // NOTABLE (NT) (7-8). Positiva // SOBRESALIENTE (SB) (9-10), Positiva
RESPONSABLES (Resolución 27 julio 2016, Apartado VI)	
Tutor	Coordinación de todas las sesiones de evaluación
Profesorado	Seguimiento y evaluación de logros de cada estudiante en sus respectivos módulos
Tutor de FCT	Informar al Tutor de la evolución y logros del alumnado (Resolución 9 abril 2015)
DOCUMENTACIÓN (Resolución 27 julio 2016, Apartado VII)	
Cada docente	-Informe de seguimiento y logros de cada alumno y alumna
Equipo Docente	-Informe de Progreso Individual (IPI) en función a los resultados de cada sesión evaluación.
Tutor y Tutor de FCT	-Informe Individual de Seguimiento (ISE); Hoja semanal del estudiante y otros que se consideren.
PROMOCIÓN	
-Con la evaluación positiva de todos los módulos. -la FCT se convalidará con la acreditación de al menos de experiencia laboral de al menos seis meses en una actividad relacionada y con el informe favorable del equipo directivo (Orden 3 septiembre 2015, art. 12.4)	

Evaluación del programa (Tabla 44). En cuanto al AO, se valoran los resultados académicos del alumnado, y se hace especial hincapié en el nivel de asistencia y las mejoras experimentadas en materia de convivencia.

Tabla 44

Evaluación del Aula Ocupacional. Fuente: elaboración propia.

Responsables	Los IES siguiendo las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica
Documentación	Las AAOO forman parte del Proyecto Educativo de Centro (Real Decreto 1105/2015 de 26 diciembre, art. 16.2), y se incluyen en la Memoria Anual
Criterios	<ul style="list-style-type: none"> -Evolución y desarrollo de la medida -Resultados de cada uno de los alumnos y alumnas -Nivel de asistencia -Rendimiento académico -Mejora de la convivencia escolar

1.2.2. Comparativa entre las Resoluciones de 2001-2016-2017.

La comparativa global de los cambios estructurales a considerar en la configuración de las AAOO entre 2001 y 2016, y los matices dignos de atención entre ésta última y la que entra en vigor para el curso académico 2017-2018, se comentan a continuación (Tabla 45).

Tabla 45

Comparativa de las AAOO, según lo establecido en la normativa ⁴². Elaboración propia.

ASPECTOS	2001	2016	2017
Ordenación Política	-Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad (Compensación de desigualdades en Educación)	-Atención a la Diversidad (Modalidad Extraordinaria de Compensación Educativa) -Desarrollo conforme a los Programas Formativos Profesionales (FPB)	-Medida Extraordinaria de Compensación Educativa -Oferta educativa específica ACNEAE. - Desarrollo conforme a los PFP-Adaptados.

⁴² Resolución de 13 de septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por las que se dictan las medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en la CARM. // Resolución de 27 julio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se dictan instrucciones para la adaptación, con carácter experimental en el curso 2016-2017, de las aulas ocupacionales existentes durante el curso 2015-2016. // Resolución de 7 julio de 2017, de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan las instrucciones para la organización y autorización de las aulas ocupacionales en centros públicos de la CARM para el curso académico 2017-2018.

	-Medida extraordinaria de promoción educativa	-Acción para la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar	MAXIMO 12 AAOO: nunca más de 1 por localidad
Finalidad	Garantizar a atención educativa y favorecer la integración escolar, propiciando el desarrollo de las capacidades incluidas en los objetivos generales de etapa para hacer posible su continuidad en el sistema educativo	Reducir el absentismo y el riesgo de abandono dotando al alumnado de las competencias personales, sociales y profesionales para continuar en el sistema educativo o incorporarse al mercado socio-laboral y a la vida activa con responsabilidad y autonomía	Reducir el absentismo y el riesgo de abandono dotando al alumnado de las competencias personales, sociales y profesionales para continuar en el sistema educativo o incorporarse al mercado socio-laboral y a la vida activa con responsabilidad
Destinatarios	-15 AÑOS (2º-3º ESO), con excepciones. -Desfase curricular de 2 o más años por minoría étnica o cultural, desventaja social o grupos socialmente desfavorecidos - Nunca alumnado con dificultades de convivencia o problemas de conducta sin las condiciones anteriores. -Estar desescolarizados o en serio riesgo de abandono -Proceso de escolarización tardía o muy irregular -Medidas de atención a la diversidad previas -Dificultades incorporación y promoción de etapa	-15 AÑOS (2º-3º ESO). - Alumnado de escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono. -Otras medidas previas de Atención a la Diversidad -Repetición de algún curso en ESO -Expediente de absentismo -Valoración negativa del marco escolar. -Serias dificultades de adaptación - Prioridad desfase curricular en asignaturas troncales y conductas a contrarias a la convivencia	-15 AÑOS (2º o 3º ESO) - Alumnado de escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono o desescolarizado 1 curso escolar. -Otras medidas previas de Atención a la Diversidad -Valoración negativa del marco escolar. -Serias dificultades de adaptación -Expediente de absentismo o estar siendo objeto de intervención por los SS Sociales Municipales. - Prioridad desfase curricular en asignaturas troncales y conductas a contrarias a la convivencia
Modalidades			A. AAOO en C.E. con alumnado propio B. AAOO en CE con alumnado propio o de otros CE de la misma localidad C. AAOO en instalaciones municipales con alumnado de varios centros de la misma localidad Las Mod. B-C tienen apoyo de SS Sociales Municipales
Implantación	Un curso escolar (hasta 16 años), excepcionalmente un año mas	Curso académico 2016-2017	Curso académico 2017-2018

Diseño	<p>ÁMBITOS: Enfoque eminentemente práctico.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Práctico -Lingüístico-social -Científico-matemático <p>-Educación física</p> <p>-Religión o alternativa</p> <p>-Actividades complementarias (carácter lúdico y socializador)</p>	<p>MODULAR: Enfoque interdisciplinar y contextualizado al perfil profesional</p> <p>-Módulos específicos (UD competencia profesional)</p> <p>-Módulos de FCT</p> <p>-Módulos y ámbitos generales</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ámbito de ciencias aplicadas -Ámbito sociolingüístico. -Módulos optativos (2): educación física; español como segunda lengua; TIC; Autonomía personal 	<p>MODULAR: Enfoque interdisciplinar y contextualizado al perfil profesional</p> <p>-Módulos específicos (UD competencia profesional)</p> <p>-Módulos de FCT</p> <p>-Módulos y ámbitos generales</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ámbito de ciencias aplicadas -Ámbito sociolingüístico. -Módulos optativos (2): educación física; español como segunda lengua; TIC; Autonomía personal
Programación Didáctica	<p>-Objetivos generales y contenidos de 2º ciclo ESO.</p> <p>-3 objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -niveles de socialización y convivencia. -Madurez en la etapa evolutiva -Garantizar conocimientos y destrezas básicas para el aprendizaje de un oficio. <p>-Adaptaciones curriculares.</p>	<p>Curriculum de cada módulo correspondiente al curso en el que estén matriculados (2º-3º ESO) y de la familia profesional correspondiente</p> <p>PTI: Programa de Trabajo Individualizado con las adaptaciones curriculares según evaluación inicial</p>	<p>Curriculum de cada módulo correspondiente al curso en el que estén matriculados (2º-3º ESO) y de la familia profesional correspondiente</p> <p>PTI: Programa de Trabajo Individualizado con las adaptaciones curriculares según evaluación inicial</p>
Tutoría	<p>Lugar preferente en el currículo</p>	<p>Recurso educativo básico transversal. Énfasis en la atención, convivencia y motivación.</p>	<p>Recurso educativo básico transversal. Énfasis en la atención, convivencia y motivación.</p>
Metodología	<p>Activa, centrada en el ámbito práctico, enfoque interdisciplinar (talleres y proyectos)</p>	<p>Flexible, interdisciplinar (módulos) primando el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo.</p>	<p>Flexible, interdisciplinar (módulos) primando el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo.</p>
Evaluación	<p>-Criterios de adaptaciones curriculares.</p> <p>-Se consignan en un acta de evaluación que se incluye en la memoria de compensación educativa que forma parte de la Memoria Anual.</p>	<p>-Criterios y estándares de cada uno de los módulos, y en su caso, del PTI con adaptaciones curriculares.</p> <p>-Formará parte del Proyecto Educativo de Centro y de la Memoria Anual</p>	<p>-Criterios y estándares de cada uno de los módulos, y en su caso, del PTI con adaptaciones curriculares.</p> <p>-Formará parte del Proyecto Educativo de Centro y de la Memoria Anual</p> <p>- A TRAVÉS DE PLUMIER XXI</p>
Perfil docente	<p>-Cuerpo de maestros</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuerpo de docentes -Profesores técnicos de FP <p>ADSCRIPCIÓN al Departamento de Orientación (DO)</p>	<p>-Cuerpo de docentes de ESO</p> <p>-Profesores técnicos de FP.</p> <p>ADSCRIPCIÓN: Departamentos de Coordinación Didáctica o de Formación Profesional.</p>	<p>-Cuerpo de docentes de ESO</p> <p>-Profesores técnicos de FP.</p> <p>ADSCRIPCIÓN: Departamentos de Coordinación Didáctica o de Formación Profesional.</p>
Condiciones Organizativas	<p>COORDINACIÓN: _Equipo docente: jefe de estudios</p> <ul style="list-style-type: none"> -En el DO (2 horas semanales al menos) -Coordinación institucional recomendable 	<p>COORDINACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Equipo docente-tutor -Coordinación institucional prevista <p>HORARIO: 30H semanales.</p> <ul style="list-style-type: none"> -MOD PROF: 15-19 -MOD GENER: 10h 	<p>COORDINACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Equipo docente-tutor -Coordinación institucional prevista <p>HORARIO: 30H semanales.</p> <p>-MOD PROF: 13-11-09</p>

	HORARIO: 30H semanales - AMB. PRÁCTICO: 10 en gran grupo/4 en pequeño grupo - AMB GENERALES: 4 pequeño grupo - 2 ED Física; 1 Región: 3 complementarias - TUTORÍA: 1h RATIO: No superior 15 AGRUPAMIENTOS: GRAN GRUPO/2 PEQ GRUPOS.	-MOD OPT: 4h -TUTORÍA: 1h RATIO: 8-12 AGRUPAMIENTOS: Un solo grupo	-MOD GENER: (no inferior al 50% de las asignaturas troncales de 1º ciclo ESO) -CC Aplicadas: 7 -Socio-ling: 8 (1 lengua extranjera) -MOD OPT: 4-2-0h -TUTORÍA: 2h RATIO: 8-12 AGRUPAMIENTOS: Un solo grupo
Continuidad	Sistema educativo: PGS/PCI/PDC Mercado laboral	Preferencia sistema educativo Mercado laboral	Preferencia sistema educativo PPB-PFP/ Mercado laboral SIN EXCLUIR SU CONTINUIDAD EN ESO
Titulación	No titula	NO titula Certificación académica y profesional. Carácter acumulable	NO titula CERTICADO ACADEMICO CON REFERENCIA AL CURSO 2º O 3º ESO.

Cabe realizar diversas apreciaciones según se observa en la Tabla anterior:

Orientación profesional. En 2001 se prioriza una formación eminentemente práctica con actividades de taller y contenidos propios de la FP, pero el currículo se estructura en ámbitos. En 2016 y 2017, las AAOO afianzan su carácter profesionalizador. El diseño pasa a ser modular, y el currículum de los Módulos Profesionales se remite expresamente a los PFP-A. No obstante, existen algunas diferencias entre ellas. En la primera, es posible realizar el Módulo de FCT y obtener certificados de los módulos superados con carácter acumulable, pero no en 2017. Además, en ésta última resolución se remarca expresamente la ubicación de estas Aulas entre las medidas de acción compensatoria en la ESO, lo que va acompañado de otras dos modificaciones destacables. De una parte, la reducción de la carga horaria de los módulos profesionales y el aumento proporcional de los generales⁴³. Y, de otra parte, y aunque se sigue dando preferencia a continuar vía FPB, se añade expresamente

⁴³ Preámbulo de la Resolución de 7 julio de 2017: *Dado que las Aulas Ocupacionales constituyen una oferta educativa para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, es indispensable que su organización curricular... garantice que el horario lectivo mínimo correspondiente a las materias del bloque de asignaturas troncales no sea inferior al 50% del total del horario lectivo general establecido para el primer ciclo de etapa.*

que *sin excluir su posible continuidad en la ESO* (art. Segundo). Dadas las características de estos estudiantes, y teniendo en cuenta resultados previos de otras investigaciones en el mismo contexto (Escudero et al. 2013; González, 2015), podríamos considerar que su probabilidad para continuar en la ESO es escasa. Pero si consideramos la alternativa profesional vía FPB, las opciones no parecen ser mayores a tenor de las condiciones de acceso vinculantes para este alumnado: *los resultados del acta de evaluación extraordinaria (septiembre) en todas las asignaturas del 2º o 3º de la ESO que haya cursado previamente a esta situación, incluyendo en su caso, Religión o alternativa* (Punto Décimo, 2.c⁴⁴). No sería descabellado pensar que la nota de acceso de los estudiantes del AAOO esté por debajo de la media, y que su trayectoria formativa pueda verse orientada a los PFP, o que se vean abocados directamente hacia el mercado laboral.

Ubicación. En la normativa de 2001 y 2016, no se establecen alusiones al respecto, aunque tradicionalmente se han implementado en instalaciones externas a los IES. Sin embargo, la resolución de 2017 incluye en su art. Cuatro (antes inexistente) ambas posibilidades. Si su emplazamiento es externo o su implementación tiene lugar dentro de un instituto, pero asumiendo la matriculación de estudiantes de otros centros de la misma localidad, el desarrollo de estas Aulas contará con la colaboración de los Ayuntamientos.

Perfil del alumnado. Si bien se mantienen de forma común ciertos requisitos esenciales de acceso existen dos diferencias relevantes: a) en 2001 se contemplan excepciones respecto a la edad, por lo que el alumnado podría matricularse con 14 años pudiendo permanecer en situación extraordinaria un año adicional. En 2016 y 2017 van destinadas al mismo grupo etario, 15 años, pero sin excepciones y reduciendo la permanencia a un curso académico. b) La primera resolución enfatiza como condición de acceso la necesidad de compensación del alumnado por su situación socio-económica y familiar en desventaja, señalando incluso que otros aspectos referentes a la mala conducta o al desfase curricular no serán *per se* suficientes si no se da tal situación. En

⁴⁴ Resolución de la Dirección General de la Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se convoca la admisión de alumnos a ciclos de Formación Profesional Básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Región de Murcia, para el curso académico 2018-2019.

las normas posteriores el foco se pone esencialmente en la situación de absentismo y riesgo de abandono, y en la mala conducta, pero en 2017 ya no es necesario que exista un expediente abierto de absentismo.

Perfil docente. Las novedades sustanciales se centran en los docentes de los módulos generales. En 2001, la cualificación se remite al profesorado perteneciente al cuerpo de maestros, que entra a formar parte del Departamento de Orientación. Se insta además a que el Equipo Docente realice en el citado Departamento al menos dos reuniones de coordinación semanales. En 2016 y 2017, se requiere la especialización correspondiente (según la materia a impartir) del cuerpo de docentes de ESO, con una formación menos generalista, siendo al contrario más flexible y globalizada la enseñanza en el programa. Un contexto muy distinto al de las aulas ordinarias que podría requerir de mayores apoyos, asesoramiento y formación.

Evaluación. Además de los distintos criterios establecidos en función a los currículos de referencia, es llamativa la alusión expresa que en 2017 se lleva a cabo sobre la plataforma virtual Plumier XXI⁴⁵. Pese a estar en funcionamiento desde 2008 y ser la vía oficial de registro de la información que han de proporcionar los centros educativos a la Administración, no se hace mención alguna a la misma en la normativa de 2016.

Las consideraciones anteriores apuntan a que las modificaciones esenciales incluidas en el diseño de las AAOO en la Resolución de 2016 armonizan y se ajustan así a las prioridades de la LOMCE (2013) de introducir más y mayor flexibilidad de itinerarios. Teniendo en cuenta las aportaciones de Bolívar (2012_a) o Tarabini y Montes (2015), tales cambios se articulan sin embargo en base a determinados intereses político-ideológicos que dan cobertura en la práctica a la segregación y la desigualdad de oportunidades educativas. Éstos últimos autores, aluden específicamente a que la nueva FPB,

⁴⁵ Orden de 22 de mayo de 2008 de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se define y regula el funcionamiento del Proyecto Plumier XXI, y del aplicativo Plumier XXI gestión. A través de esta plataforma digital se lleva a cabo la gestión de los centros educativos de forma virtual, optimizando las cuestiones burocráticas y la información sobre los estudiantes.

bajo eslóganes de dignificación y nuevas oportunidades, no conduce sino a una *vía muerta* (p.5), entre otros, por la baja carga curricular que comportan. Aunque con las últimas modificaciones es preciso señalar que, tras finalizarla con éxito, se obtiene tanto el título Profesional Básico como el título de ESO⁴⁶.

En el caso de las AAOO tal panorama se ensombrece, en primer lugar, porque el currículum se devalúa todavía más con el regulado para los PFP, adaptados para los módulos profesionales, y el de los PMAR para los generales. A lo que hay que añadir que éstos son susceptibles además de múltiples adaptaciones. Y, en segundo lugar, porque según lo argumentado existen dudas razonables para considerar que las opciones de continuidad de estos estudiantes se planteen si quiera vía FPB. Si tenemos en cuenta que el diseño formal de estas Aulas se centra en aspectos burocráticos y de procedimiento, en detrimento de cuestiones organizativas imprescindibles para su buen funcionamiento (González, 2013), cabe considerar que la movilización de la atención pedagógica y organizativa en los centros escolares en aras de proporcionar la respuesta adecuada a este alumnado, será más bien escasa o casi inexistente. Así se viene demostrando, como se comentó en el marco teórico, en programas similares en el mismo y otros contextos.

1.3. Mapa situacional y de implantación de las Aulas Ocupacionales.

El mapa de implantación de Aulas Ocupacionales hasta y durante el momento del estudio se ve reflejado en sendas Tablas (46 y 47). Si bien, el primero de ellos (2015-2016), debido a la ausencia de datos oficiales, ha sido elaborado mediante un complejo proceso de búsqueda a partir de los convenios de colaboración y otros documentos oficiales sobre subvenciones o adjudicación

⁴⁶Circular de 19 de febrero de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional por la que se dictan las instrucciones para el Desarrollo de las Enseñanzas de Formación Profesional Básica en la Región de Murcia. Recuperado de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=48274&IDTIPO=100&RASTRO=c816\\$m17010](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=48274&IDTIPO=100&RASTRO=c816$m17010)

del profesorado. Por tanto, representa una fotografía que puede ser no del todo ajustada. En 2016, sí se ha tenido acceso a datos públicos de carácter oficial.

Tabla 46

Mapa de las AAO de 2012-2015. Elaboración propia.

IES	LOCALIDAD	PEFIL PROFESIONAL	CURSO			
			2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
EUROPA	Águilas	Actividades Auxiliares en viveros y jardines	X	X	X	X
VILLA DE ALGUALZAS POLÍTECNICO	Alguazas	A. AUX viveros y jardines	X	X		
SANTA LUCÍA	Cartagena	A. AUX viveros y jardines	X	X		
FELIPE DE BORBÓN	Ceutí	A. AUX viveros y jardines			X	X
VEGA DEL THADER	Molina de Segura	A. AUX viveros y jardines	X	X	X	X
IBÁÑEZ MARTÍN	Lorca	A. AUX viveros y jardines		X		
PRINCIPE DE ASTURIAS		Oficina de proyectos en construcción: Pintor	X			
EL PALMAR	Murcia	O. P. construcción: Pintor	X	X	X	X
ORTEGA Y RUBIO	Mula	O. P. construcción: Pintor	X	X		
RIBERA De los MOLINOS					X	X
LOS ALBARES DIEGO TORTOSA	Cieza	Operaciones AUX. de montaje de equipos eléctricos y electrónicos	X	X	X	X
JOSE PLANES	Murcia	Operaciones AUX de carrocería de vehículos	X	X	X	X
JUAN DE LA CIERVA Y CODORNÍU	Totana	O. básicas de cocina	X			X
PRADO MAYOR		O. básicas de cocina		X	X	
MATÍNEZ RUIZ (AZORIN)	Yecla	O. básicas de cocina	X	X	X	X
TOTAL, AULAS:			12	12	10	9

Tabla 47

Mapa de las AAO en 2016. Elaboración propia.

IES	LOCALIDAD	PEFIL PROFESIONAL
MEDITERRÁNEO	Cartagena	Actividades auxiliares en viveros y jardines
RAMÓN ARCAS MECA	Lorca	Actividades auxiliares en viveros y jardines
FRANCISCO DE GOYA	Molina de Segura	Actividades auxiliares en viveros y jardines
RIBERA DE LOS MOLINOS	Mula	Operaciones básicas de cocina
JOSÉ PLANES	Murcia	Operaciones AUX carrocería vehículos
JUAN DE LA CIERVA Y CODIRNÍU	Totana	Operaciones básicas de cocina
MARTÍNEZ RUIZ (AZORÍN)	Yecla	Operaciones básicas de cocina

Se pueden hacer un par de reflexiones teniendo en cuenta la información presentada. En primer lugar, podemos decir que la movilidad junto al descenso paulatino del número de Aulas implantadas ha sido la tónica general hasta 2016. En el curso 2012-13 se ponen en funcionamiento 12 Aulas que continúan hasta 2014. En el curso siguiente se reducen a 10 y pasan a ser 9 en el año 2015. Es reseñable que solo la mitad se mantengan ininterrumpidamente durante este período y, de ellas, solo una continúe en 2016. En 6 de los municipios parecen ir rotando entre Institutos, y en 4 de ellos se intuye una rotación bianual. En el curso 2016-2017 la regulación prevé la continuación de las 9 Aulas existentes el curso anterior, sin embargo, solo se ponen en marcha 7 de ellas: una, adscrita al mismo Instituto de referencia (en Murcia), otras 5 teniendo en cuenta la alternancia comentada, y finalmente, una última adscrita a un centro que hace cargo por primera vez de un AAOO (Molina de Segura). Esta tendencia descendente se afianza en los dos cursos posteriores, quedando reducidas cinco en 2017 y a solo dos de forma más reciente.

El segundo de los aspectos hace alusión al perfil profesional. En 2012 se centra mayoritariamente en Actividades Agrarias (en cinco Aulas). El perfil de Cocina corresponde a tres de ellas y en otras tres se imparte el de Pintor. Los dos restantes se organizan en base a al Montaje de Equipos Eléctricos y Electrónicos, y Carrocería de Vehículos. En todas las localidades, los perfiles profesionales se mantienen a lo largo de los cuatro primeros cursos, excepto en el caso de Lorca que varía de pintura a Actividades Agrarias. Con carácter general, podemos decir que no hay correspondencia entre la actividad laboral característica del municipio en el que se ubican las AAOO y la orientación profesional de las mismas. Así, por ejemplo, es destacable que Yecla sea referente de industria tapicera y del mueble, mientras que el perfil del Aula esté relacionado con el oficio de cocina. Lo mismo ocurre en el caso de Totana donde la actividad mayoritaria se centra en la agricultura y en la alfarería. En 2016-2017, todas las Aulas mantienen el perfil de años anteriores, excepto en el caso de Mula que pasa a ser el de Cocina.

II. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INFORMACIÓN APORTADA EN LAS ENTREVISTAS.

Se presenta en el segundo de los apartados de este capítulo el análisis de las declaraciones de los sujetos implicados en las AAOO concernientes a su diseño formal que complementan, matizan y nos permiten reinterpretar y reelaborar el análisis de la normativa que se acaba de presentar a la luz de sus propias vivencias y valoraciones. A partir de las mismas, se desvelan claves esenciales sobre la configuración normativa inicial de estas Aulas y sus modificaciones, y se aportan respuestas sobre los motivos de un mapa de implantación inestable y en declive. Los resultados derivados de las categorías emergentes del análisis de contenido realizado (Figura 16), se exponen atendiendo a la secuencia temporal según el origen, desarrollo y evolución de las Aulas estudiadas. Antes de entrar de lleno en la cuestión, hemos de recordar que, debido al carácter confidencial de la información aportada, en todo momento nos referiremos a cada uno de los participantes de forma anónima empleando los distintos códigos que quedaron recogidos en el bloque correspondiente al marco metodológico de la investigación.

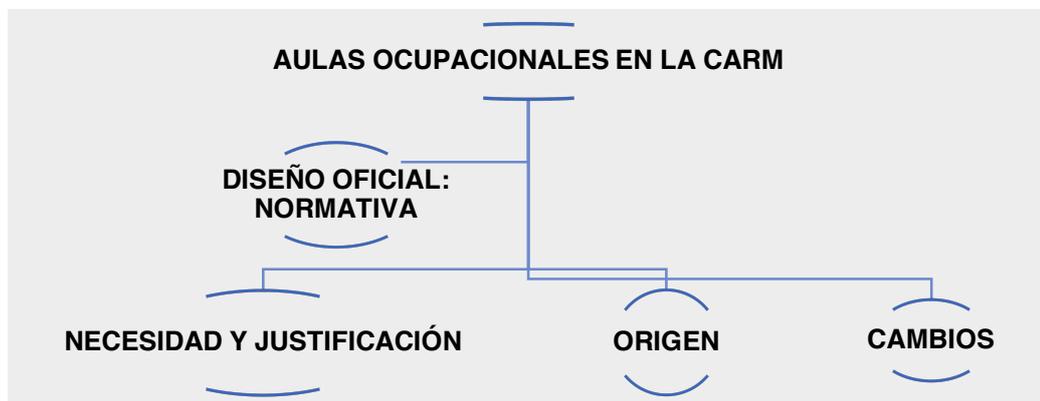


Figura 16

Categorías emergentes del análisis de contenido sobre el diseño de las Aulas Ocupacionales.

2.1. ¿Por qué surgen las Aulas Ocupacionales? Necesidad y justificación en el contexto de estudio.

Las AAOO en la CARM surgen como una respuesta específica y extraordinaria a la problemática del alumnado en riesgo de exclusión social y educativa. Una situación que, según argumenta uno de los miembros de los Equipos Directivos entrevistados, comienza a ser evidente a raíz de la entrada en vigor de la LOGSE (1990). La ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años y los nuevos planteamientos de educación inclusiva, generan serias dificultades al profesorado y a los Institutos en general para adaptarse a los nuevos cambios y, en particular, para atender a las necesidades de estudiantes en situación de vulnerabilidad:

*Este centro pasó de ser un centro de BUP, comarcal a ser un IES y en vez de venir los alumnos con 15 años a primero de BUP te vienen con diez u once años a primero de la ESO. Y alumnos que jamás llegaban aquí, porque este alumnado nunca podía llegar al BUP, llega. Entonces se produce con el profesorado un choque absoluto, un golpe ahí, porque es un profesorado que no sabe lo que está pasando. Y a partir de ahí, pues viene bastante alumnado de minoría étnica, eso que en sí mismo no es un problema, cuando el comportamiento es muy llamativo, pues genera quizás que otro alumnado no venga al centro. Y durante unos años, pues hay ahí muchos problemas de convivencia (EDJ).

En el caso de ciertos Institutos, esta problemática se ve agravada debido a su ubicación en contextos desfavorecidos. Reclaman soluciones a la Administración ajustadas a su situación y necesidades particulares, pero al margen del centro escolar por la imposibilidad de dar respuestas desde las vías de escolarización ordinaria, y por el riesgo de guetización:

*¿Por qué surgió el AO? porque había un alumnado muy desfavorecido socialmente y que por tanto presentaba gran absentismo desde la educación primaria y un gran desfase curricular. Al no tener una respuesta individualizada general en una estructura ordinaria tendía a fracasar y, por tanto, a tener graves problemas de conducta... y lógicamente quienes son los equipos directivos en ese momento reivindican que la Administración solucione eso, mejoras, porque pretende que el centro recupere un prestigio que tuvo anteriormente, dar una buena imagen en el entorno y que los alumnos (de otras localidades) tengan una oferta cerca, y también obviamente, estamos en un centro público donde no se selecciona a nadie, dar respuesta a ese alumnado. Se ve que la mejor respuesta no es que hagan primero de la ESO con once asignaturas, y entonces que se hacen escritos, se habla con inspectores, con los distintos directores generales que ha habido de atención a la diversidad. Y se pensó que quizás dado que cerca del IES hay un barrio donde la complejidad social es muy grande, pues el Aula podría dar respuesta a un alumnado que en el centro ordinario no podía o no era capaz de integrarse. Y se gestó con un proyecto que se llamó Aulas Pre-laborales (EDJ).

En este contexto, y aunque no existen datos oficiales a nivel autonómico, los fenómenos de absentismo crónico y serio riesgo de abandono comienzan a detectarse en determinadas localidades de la Región cuyos Ayuntamientos ya cuentan con los primeros programas de absentismo. Tras las primeras evaluaciones de los mismos, y según se ha declarado por uno de los técnicos a cargo de ellos en esos momentos (AYMO1), se constata el incremento de estudiantes de quince años que se ausentan reiterada y sistemáticamente de los centros escolares. Una problemática que se vincula esencialmente en esos momentos al alumnado más vulnerable que no tiene cabida en los distintos programas existentes en los ayuntamientos. El mencionado técnico entrevistado que formó parte a su vez de la toma de decisiones en la gestación de las AAOO, lo argumenta del siguiente modo:

*Descubrimos que hay ahí una demanda en los Programas de Garantía Social, pero en la parte que corresponde a ayuntamientos... se descubre que hay una cantidad de alumnos que están abandonando y que además tienen absentismo. Un absentismo que no se está registrando ni se está haciendo nada con él. Tenemos el servicio de orientación que es cómo un cajón de sastre pues nos mandan chavales que tienen ese perfil, pero que cumplen 17 que no están ya en la escolaridad obligatoria de manera que pueden salir del instituto y pueden trabajar con nosotros, porque entendemos ya que ese chaval ha terminado su ciclo en el sistema educativo... Ese es el requisito, si tú tienes 15 tú no puedes venir porque si no, estarías incurriendo en absentismo. Y entonces decimos, vale pues hay que buscar soluciones (AYMO1).

La cuestión se centra así en la población de jóvenes de 14 y 15 años con un perfil muy específico, aquellos que están en situación de mayor riesgo de exclusión social y educativa, y que a partir de la LOGSE (1990) han de estar escolarizados. Pero, según se argumenta desde la Administración, ni quieren estar en los centros, ni éstos son capaces de darles respuesta dado que ninguna de las vías de atención a la diversidad establecidas en la etapa de ESO se adecúa a sus necesidades. Y tampoco puede proporcionárseles la atención debida desde los Ayuntamientos:

*El punto de partida, es la existencia de menores de 14 y 15 años que están en situación de abandono y fracaso escolar, y por tanto en riesgo de exclusión educativa... Es un colectivo de alumnos que no se ajusta ni a las medidas destinadas para un tratamiento absentista y volverlos a reconducir a la trayectoria educativa, ni pueden ser incluidos entre las distintas medidas específicas de refuerzo y apoyo escolar. Para ellos el IES es una fuente continua de frustración. Pero al mismo tiempo han de estar allí, pero ¿dónde? Además, son alumnos que no tienen discapacidad por lo que en las medidas previstas para el alumnado de necesidades educativas especiales tampoco tienen cabida (AYMO1).

Buscar una vía de solución en contextos externos a los Institutos es una visión comúnmente compartida entre los Equipos Directivos entrevistados, y defendida por los distintos agentes implicados en la planificación y el diseño inicial de las AAOO como el principal presupuesto y argumento que las justifica:

*Sacarlos del entorno escolar es importante. Uno de los motivos que puede generar el absentismo es el rechazo hacia el contexto escolar habitual y entonces lo que se hace es separarlos del entorno escolar propio del centro, al menos fuera de la coincidencia del régimen escolar (EDM)

*Su desarrollo obviamente tiene que ser fuera de los IES, digan lo que digan es lo único que funciona (ADM)

*Si realmente queremos trabajar con los chavales que ya han hecho un abandono ilegal, porque es un absentismo crónico de varios años, están totalmente desvinculados, lo que se trata es de volver a atraerlos. Entonces la experiencia nuestra es que si tú los vuelves a llevar a un Instituto no vuelven... Para un alumno que sí está pero que no está, que es un poquito absentista porque no hay una ruptura definitiva, pues a lo mejor puede funcionar. Pero entendemos que, para el perfil más duro del Aula, chavales que nosotros recogemos que a lo mejor llevan dos años fuera, que han terminado muy mal con su instituto de referencia o con el que sea, esta fórmula la vimos mucho más interesante. Y de hecho ellos lo dicen, cuando se lo planteo ellos lo prefieren así (AYMO1).

*Es una forma muy viable de funcionar desde fuera porque es así como tiene que funcionar (AYT1).

*La iniciativa surge de la Consejería hace unos nueve o diez años, con la finalidad de paliar el absentismo escolar. Se intenta buscar un sistema alternativo para los alumnos que no perciben el centro escolar como su entorno y muestran el rechazo al mismo. Por ese motivo se decide situar fuera de los IES (EDI)

*Era necesario darles una salida a estos chavales que dentro del marco de lo que son las enseñanzas reguladas normales del sistema educativo formal, pues no era un alumnado para ese perfil (EDE)

Tras este telón de fondo, va afianzándose la idea de estas Aulas concebidas como *una medida muy extraordinaria que partía de la realidad* (ADM). Esta idea se materializa en primer lugar en las Aulas Pre-laborales, que como se comentó en el capítulo correspondiente a la contextualización del estudio, surgen como una propuesta de innovación en el marco de la problemática del absentismo y abandono escolar vinculada a los estudiantes en riesgo de exclusión bajo el lema *todos somos necesarios faltas tú* (ADM), y con la finalidad de abrir la escuela al entorno:

*El planteamiento de base es el de intervenir fuera del centro escolar, pero sin abandonar el centro escolar, evitando así concebirla como una medida de segregación. No está en el centro, pero constituye el puente desde el que trabajar y reconducir a ese alumnado para facilitar el retorno al centro y posibilitar su continuidad con la Formación Profesional o en los cursos del SEF -Servicio Regional de Empleo y Formación- (ADM).

El proyecto de Aulas Pre-Laborales sale adelante en el año 2000, según argumentan los informantes que participaron en sus orígenes, gracias a la implicación y el respaldo de ciertos profesionales de la Consejería de Educación, Formación y Empleo (AYT1; EDE; DTP) que encuentran la posibilidad de ponerlas en marcha con la colaboración de los ayuntamientos y con la financiación de fondos europeos. En concreto, en el marco de la acción III de la iniciativa EQUAL *que contiene distintas iniciativas para la exclusión social y la lucha del racismo y la xenofobia, y se aprueba desde Bruselas como un programa de buenas prácticas vinculado al colectivo de gitanos, inmigrantes, alumnado de escolarización tardía...* (ADM).

Posteriormente, las Aulas Pre-laborales necesitan materializarse y tener un reconocimiento normativo por lo que pasan a ser reguladas bajo la denominación de Aulas Ocupacionales en la Resolución de 2001, como una de las medidas de compensación de desigualdades en educación en la ESO.

2.2. Planificación y desarrollo inicial: Resolución de 2001.

El reconocimiento formal de las AAOO en 2001 supuso un amplio proceso de negociaciones y se caracterizó por la complejidad inherente a todo el proceso, que quedó patente incluso, en la necesidad de llevar a cabo la modificación del nombre asignado a las mismas: fue preciso eliminar el término *Pre-laboral* y sustituirlo por el de *Ocupacional*, para evitar que se incluyera o atribuyera a la Formación Profesional y *todas las connotaciones que pudiera haber al respecto* (ADM). Los aspectos más relevantes sobre su diseño inicial, así como el procedimiento y las problemáticas surgidas durante la toma de decisiones para su concreción, se relatan en los siguientes apartados, según las consideraciones de los participantes de la investigación.

2.2.1. Filosofía de base: un recurso social y municipal con los Ayuntamientos como agentes clave.

Para la implementación y puesta en marcha de las AAOO en sus comienzos, se hace imprescindible la colaboración de los Ayuntamientos para justificar su supuesto carácter “innovador” y su financiación. Éstos tienen así un papel central tanto en la convocatoria (son ellos quienes las solicitan) como en su desarrollo: ceden las instalaciones y gestionan los recursos, y los técnicos de absentismo tienen una intervención directa y permanente en las Aulas: al estar en la misma localidad, pueden mantener un contacto continuo, y son los encargados de solventar cualquier problema o conflicto que pudiera surgir en las mismas (ADM). Las siguientes afirmaciones de los participantes de las Administraciones regional y local así lo especifican:

*Era un problema de Servicios Sociales y la Consejería de Educación no participaba... éstos han de invertir recursos personales en atender a estos jóvenes altamente problemáticos. Cuando se toma conciencia del tema pasa a Educación, pero el problema es que en Educación no hay técnicos, los técnicos los tienen servicios sociales por lo que entran a formar parte del tema de las AAOO. Desde esta perspectiva, el trabajo de los Ayuntamientos, próximos a las familias y las intervenciones en el entorno de este alumnado, supone así un método de innovación en el que se aborda la problemática de estos alumnos a través de una medida sustentada por el trabajo multidisciplinar entre Centros, Ayuntamientos y Consejería (ADM).

*La financiación al principio es toda del Ayuntamiento, la Consejería solo ponía el personal docente. De hecho, en las primeras Aulas solo el maestro, las instalaciones y el profesor de taller de habilidades lo pone el Ayuntamiento. Y a parte nosotros aportamos educadores.... La forma de subvencionar, como realmente el convenio no es económico sino de colaboración para darle un poco de validez legal... porque son dos Administraciones distintas... pues dijeron si el Aula continúa, pues todos los años se le adjudica veinte mil euros, o cinco mil o diez mil... (AYMO1).

A tenor de estas declaraciones podemos decir que la gestión de las AAOO se lleva a cabo conjuntamente por la Consejería y los Servicios Sociales municipales, y se establecen canales para la coordinación entre Ayuntamientos, Consejería, e Institutos. Si bien, parece que el peso y la responsabilidad recae en los primeros con una forma de actuación que goza de un amplio margen de autonomía:

*Nosotros al principio llevábamos toda el Aula, toda la gestión porque queremos hacer una forma de trabajar diferente a la del instituto, porque son menos flexibles a la hora de meter cosas más innovadoras. Solo hay una adscripción administrativa. De hecho, cuando hay algún conflicto se resuelve en el Aula y no trasciende a instituto. Los institutos no se enteraban solo de que el Aula estaba inscrita allí, porque son alumnos en escolaridad obligatoria y tienen que estar de alguna manera en el instituto de forma oficial... La idea es que fuese aquí un Aula de todos, porque luego se tenía toda la autonomía para trabajar (AYMO1).

Así pues, los Ayuntamientos, y en particular tres de ellos (AYMO1) se vinculan especialmente con esta medida desde el principio e intervienen directamente en su diseño concibiéndola como un *recurso social y remedial*:

*Lo que se diseña es un programa muy completo, con sentido, vemos lo que hay que atender... porque aquí tenemos tres servicios, el servicio de orientación, el de intervención puro cuando ya se ha detectado el alumnado absentista y luego lo que sería de expulsión educativa. Todo eso es el paquete, porque el Aula no se entiende sin el paquete porque no es un recurso aislado (AYMO1).

*En principio es una medida con alumnos con absentismo escolar que necesitan un recurso porque una simple bronca no funciona, necesitan un recurso para reinsertarse de alguna manera algo mejor, necesitan cambiar, pero sigue siendo un recurso (AYMU1).

*El AO es como un recurso del Ayuntamiento (EDA).

2.2.2. El núcleo pedagógico, relegado a segunda fila.

En consonancia con la prioridad otorgada al ámbito social, las cuestiones pedagógicas, consideradas competencia de los docentes, se dejan en un segundo plano.

*El Aula es un espacio donde les permitimos madurar un año y darle las habilidades mínimas que necesitan para volver a re-engancharlo en el sistema educativo. La idea es volver a habilitar o capacitar, ver un poco dónde se rompió, donde se desvinculó y esto es como una forma dulce de volver. Hemos hablado, incluso con la Consejería, con todos, de que los contenidos son necesarios, pero no son el elemento motor del Aula. Curricularmente tú no aprobabas ni primero, ni segundo, ni tercero porque es muy complicado regular si tú estás recogiendo los críos que realmente han abandonado y que se quedaron con una competencia de quinto de Primaria, no nos engañemos es que esto es una realidad. Lo que hablamos con ellos es que “oye el aula te viene bien porque tú llevas un desfase tan grande curricular que vas a aprender cosas muy básicas que te van a permitir volver al sistema con un cierto relax y sin angustia, y que no sea tu propia incapacidad académica la que te vuelva a echar fuera”. Eso era un poco lo que se les vendía a los críos. Entonces realmente era como dos bloques uno para trabajarlo de crecimiento personal, y el académico que era obligatorio, estaba porque estaban en edad de escolaridad obligatoria, pero el peso no estaba en lo académico desde nuestro punto de vista (AYMO1).

Atendiendo al método de trabajo descrito y los razonamientos esgrimidos en torno al mismo, diseñar el currículum oficial y determinar las competencias a alcanzar por los estudiantes supuso una gran dificultad:

*Al final, y tras muchos problemas, se consideró que el currículum por ámbitos de los Programas de Diversificación sería el más adecuado. Partir de un currículum al uso, teórico-práctico, no funcionaría porque precisamente entre sus mayores carencias se encuentra el desfase lingüístico. El currículum de ámbitos y por proyectos, se plantea desde un enfoque pre-laboral que permita, precisamente, sacar a relucir sus puntos fuertes y capacidades y al tiempo ir reconduciéndolos hacia una continuidad de Formación Profesional. Es una medida en la que no se pone el foco en los contenidos instrumentales porque es un alumnado que lo rechaza todo, no va a interiorizar la jerarquía del Instituto, no va a acatar las normas... (ADM)

En cuanto a la metodología, se considera que la más conveniente es aquella de carácter eminentemente práctico y manipulativo y un enfoque de trabajo multidisciplinar:

*Se pretende que estos chicos y chicas, se aproximen a la teoría a través de la práctica y no a la inversa. Desde un planteamiento positivo, se prevé así sacar a relucir y hacerles ver sus potencialidades y puntos fuertes y de este modo ir motivándolos y generándoles inquietudes aproximadas a los contenidos teóricos: “Claro que tú vales tocando la guitarra, con lo que sea” (ADM).

En la misma línea, la orientación práctica de las AAOO responde esencialmente a las preferencias de los estudiantes con el fin de lograr motivarlos más que en función de la oferta de Formación Profesional existente o las posibles opciones de inserción laboral en cada contexto. Las declaraciones que se presentan a continuación, así lo corroboran, pues pensar en un perfil profesional acorde con éstos últimos aspectos *sería una tontada para estos críos* (AYMO1).

*En un principio ha ido cambiado de nombre, mantenimiento de vehículos, ciclomotores y tal, porque se hace un estudio, se lo vamos preguntando y lo que más les gusta a los jóvenes de aquí es ese perfil. Porque claro a los críos tú piensa que cosas manuales o prácticas les tienen que llamar la atención. (AYE2).

*Cuando comenzó lo que hablaban era sus motos y parecía que podía ser una vía porque era *run run*, y poco más. Moto, velocidad, mucho ruido, muy primario (EDJ).

*Tras los dos primeros años con el perfil de albañilería se dan cuenta de que es un perfil muy rudo o masculino y deciden cambiarlo por el de jardinería (EDI).

*Al principio se vincula al perfil profesional de albañilería y pintura considerando que son trabajos más bien manipulativos y menos teóricos que otros perfiles profesionales (EDM).

*Al principio era mantenimiento básico de edificios, que incluía una serie de profesiones que de alguna manera te permitían descubrir, estimular hacia al trabajo y luego jardinería que también hacen un cambio ahí que nos la lían también. Porque entendemos que un taller más interesante porque tú ves todas las profesiones, permitía meter un rango a la hora de los chavales más grande o que pudieran encontrar un elemento motor que les pudiese interesar. Porque si yo meto jardinería y no les interesa jardinería pues les estoy dando de comer a la mitad de alguna manera, estoy forzando... (AYMO1).

2.2.3. El perfil docente: escasa atención a la experiencia y formación.

Pese a la intención de dotar a estas Aulas de los mejores docentes, considerando que *los profesionales ideales son los maestros, junto a profesionales de FP para impartir la parte práctica y dando gran importancia a la implicación de la PTSC (ADM)*, se entra en contradicción al menos, en dos aspectos esenciales. El primero de ellos, es el procedimiento de adscripción establecido en el que no se tiene en cuenta ni la experiencia del profesorado ni la formación específica para trabajar con estudiantes en situación de vulnerabilidad. La adjudicación de estas plazas se lleva a cabo a través de una convocatoria anual de la Comisión de Servicios de Programas Educativos cubierta por interinos en plazas vacantes: *bajo una modalidad de cadencia con Ayuntamientos y la Consejería (AMD)*. El profesorado acepta “voluntariamente” y tiene la opción de continuar un año más si su labor es evaluada positivamente. Sin embargo, tal aceptación parece tener lugar en muchas ocasiones con un escaso conocimiento del funcionamiento de estas Aulas y las características de los estudiantes a los que van dirigidas. Tales inconvenientes son destacados desde la propia administración regional y local, y por algún Departamento de Orientación en los siguientes términos:

*Por el procedimiento de selección es imposible que llegue alguien adecuado. De hecho, hemos tenido muchos problemas por ese lado. El 90% de los problemas han sido por los profesores que han venido de la Consejería, porque además vienen con el chip del modelo de enseñanza genérico de los institutos y eso choca con lo que tenemos que darles a estos críos. Alguno de los que venía a lo mejor ya tenía alguna experiencia en un aula, pero venía de un modelo de aula que era una clase con un grupo pequeño de críos (AYMO1).

*Existen problemas con el profesorado que la solicita, de compensatoria, pero sin saber dónde iban. En los últimos años se ha intentado dar más estabilidad al profesorado ya que la atención educativa era muy pobre en algunos casos (ADM).

*Por ejemplo, yo sé de gente que a través de Comisiones de Servicios se pedían las plazas de un AO de forma voluntaria, y la gente a lo mejor ha repetido tres o cuatro años en un AO ... pero que se pueden arbitrar maneras del que vaya al Aula, sepa a lo que va (OT).

La cuestión intenta solventarse con seminarios de formación para el profesorado adscrito a las Aulas Ocupacionales. Si bien, en la práctica, parecen quedar reducidos a unas jornadas informativas o a lo sumo en las que se permite intercambiar alguna experiencia. Así se deduce de las aportaciones de los técnicos de la Administración al argumentar que, en su mayoría, en ellos se reúne el profesorado, personal de los ayuntamientos, y los directores y/o jefes de estudios para presentar y explicar el funcionamiento del programa (ADM). O cuando se afirma:

*Yo he estado haciendo en Murcia cursos específicos para las aulas, un seminario, los que ha hecho la Consejería. Pero... vamos a ver, formar, formar, pues a lo mejor era una charla... lo que pasa es que, a lo mejor, claro te la dan a mitad de curso (AYC1).

2.2.4. Aulas invisibles: sin certificación ni reconocimiento académico.

La laguna existente respecto a los procedimientos de certificación de las competencias adquiridas por el alumnado tras cursar el programa se argumenta en base a dos cuestiones nada desdeñables:

En primer lugar, por la falta de cualificación del profesorado que no se ajusta a los requerimientos de una medida de atención a la diversidad en el marco de las enseñanzas regladas en la etapa de ESO:

*Aunque contaba con el perfil ideal el profesorado no tenían capacidad para firmar las actas y el expediente de estos alumnos no era reconocido ni en lo que se refiere a la adquisición de las competencias básicas ni a las profesionales. El jefe de estudios, el Departamento de Orientación o los jefes de Departamento tenían que hacerse cargo de algún modo de verificar que estos alumnos habían cursado esta medida, pero sin reconocimiento. No eran un grupo de alumnos reconocidos en el Plumier XXI habilitado en ese momento por la Consejería. La informática y cómo reflejar de algún modo las notas de esos alumnos eran otro problema añadido (ADM).

Y, en segundo lugar, para posibilitar la implicación de los propios centros escolares. Al ser una medida municipal, al Instituto de referencia al que quedaban vinculadas no solo se adscriben los estudiantes de ese centro, sino también, los destinatarios de estas Aulas que provienen de otros centros del mismo municipio. Esto genera un gran rechazo ya que asumirían no solo a su alumnado más problemáticos, sino también al de otros centros con los consiguientes inconvenientes tanto conductuales como por los bajos rendimientos escolares asociados a los mismos. El problema se solventa con carácter provisional a través de dos procedimientos que, al parecer, continuarán de ese modo hasta el cambio de normativa. De un lado, a través de la asignación de estas Aulas a los Institutos de forma rotatoria, generalmente cada dos años (EDI; EDE; AYT1; AYL1; AYO) aunque no en todos los casos (EDM; EDA; EDJ), lo que permitía que *no hubiese tanto vínculo con el Aula y que el Aula fuese de todos* (AYO1). Y, de otro, invalidando las calificaciones y resultados de sus alumnos y alumnas por lo que no computaban de forma negativa en la media de los Institutos:

*De manera provisional eso se soluciona reconociendo a ese grupo de alumnos a efectos formales registrándolos en el Plumier XXI como grupo X (aparte) y con ello se evita las reticencias del IES de aceptar a un gran número de alumnos que harían bajar en el escalafón del ranquin de centros. La trayectoria académica del alumnado ni se tiene en cuenta ni tiene visibilidad. El resultado es un apaño al que se llega que acaba con un alumnado con todo suspenso, no se reconoce la adquisición de competencia alguna. No computan los resultados, ni para lo bueno ni para lo malo (ADM).

Unas declaraciones que dejan así constancia de la marginación e invisibilidad que ha venido caracterizando la respuesta a estos estudiantes para evitar el perjuicio estadístico de los porcentajes de éxito escolar de centros y de

la Administración, provocando con ello el consecuente agravamiento de la situación de riesgo en la que ya se encuentran, sin reconocimiento académico tras su paso por las Aulas y con la mayor dificultad que ello supone ante sus posibles opciones de continuidad académica.

2.2.5. Orientación profesional “al margen” de la Formación Profesional.

Finalmente, otra de las trabas importantes a la hora de legislar las AAOO la hallamos en el propio seno de la Consejería. Para algunos de los profesionales de la Administración, la carga peyorativa del perfil de estos estudiantes provoca un rechazo evidente, en particular, a la hora de dotar a esta medida de un perfil profesional regulado y posibilitar la continuidad académica a través del itinerario profesional reglado. Se argumenta que la FP está en esos momentos en proceso de ser dignificada por lo que, para el Jefe de Servicios y otros técnicos implicados en aquel entonces, no era factible incluir en su oferta a estas Aulas (ADM). Un hecho que, junto con lo comentado en el apartado anterior va reforzando junto a su invisibilidad su desplazamiento hacia los márgenes, pues ni tienen cabida en los itinerarios académicos ni tampoco en los profesionales. Cabría pensar en la línea de lo argumentado por Jiménez et al. (2009) que la única respuesta se halla fuera del sistema escolar, incitándolos de uno u otro modo a su abandono.

2.2.6. Resultados: unas Aulas “regladas, pero no tan regladas”, bajo acuerdos “convenientes”, y con una evaluación en “positivo”.

Impedimentos como los mostrados parecen contribuir de forma decisiva a que las AAOO no cuenten con una normativa del rango que sería deseable y pertinente, y quedan formalmente reconocidas bajo una Resolución un tanto ambigua y con bastantes lagunas:

*El AO está reglada pero no tan reglada. Es preciso que estos programas emerjan con fuerza por lo que la resolución básica en la que se incluyen al principio necesita de una regulación de mayor rango para que tengan mayor fuerza, una normativa ministerial similar a la de Diversificación Curricular o de Garantía Social. Pero no prospera tras distintas negociaciones. Por lo que en definitiva y en aras de lo que se consideró políticamente correcto se incurrió en la marginalidad normativa con las Aulas Ocupacionales sin una regulación precisa que concretara su diseño y puesta en marcha adecuadas a su filosofía (ADM).

En consonancia con esta afirmación, las referencias que las definen como una medida imprecisa en el *limbo normativo*, han sido reiteradas:

*Las Aulas Pre-laborales solo estuvieron un curso académico y al año siguiente se llamaron Ocupacionales, y tampoco se terminó de definir qué era exactamente, aunque hubo en 2001 una normativa muy general, posteriormente no se concretó más (EDJ).

*Las AAOO estaban en el limbo ahí, era algo que no estaba regulado (EDA).

*La crisis que tiene ahora mismo el AO es dónde no había un marco legal porque dejabas a los niños en el limbo (AYL1).

*Yo eso lo tengo claro, desde fuera no es una medida clara... el AO para empezar siempre ha sido un desastre, nunca ha estado bien regulada (AYMO1).

No obstante, todo lo anterior, el despliegue de las AAOO bajo tal regulación parece contar *a priori* con el beneplácito o, al menos, el consenso tácito o implícito de todos los colectivos implicados: para la Consejería, quedan justificados los gastos de recursos humanos desde la financiación europea. Para los centros educativos, los alumnos discordantes salen fuera, pero de cara a la galería mantienen un enfoque inclusivo. Además, los gastos de funcionamiento están cubiertos con partidas de hasta 5000 euros gestionadas por el ayuntamiento y, la figura del Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad asignada al Aula, muy cotizada en esos momentos, pasa a formar parte del Departamento de Orientación y, por tanto, del Instituto. Y por su parte, el ayuntamiento, no solo obtiene financiación sino una gran solución para jóvenes problemáticos que debiendo estar escolarizados están en la calle, y que podrán acoger posteriormente en talleres y cursos del SEF. *En definitiva, eso hizo que esta medida fuera atractiva para todos* (ADM).

En términos generales, la opinión mayoritaria de los entrevistados sobre estas Aulas en sus primeros años de funcionamiento es positiva:

*Siempre ha funcionado bien (AYY1).

*Aquí ha habido mucha apuesta por el Aula Ocupacional y se han tenido resultados bastante interesantes.... al principio el origen no maravilloso, lo siguiente, quiero decir los resultados fueron muy, muy, muy buenos. (AYMO1).

*Aquí los resultados de años anteriores siempre han sido muy buenos, esta Aula Ocupacional ha tenido un gran éxito y es una de las que más respaldo ha tenido de atención a la diversidad (AYMU1).

Y la consideran una medida importante para el perfil de estudiantes al que van dirigidas. Desde la Administración, se justifica su éxito debido a que:

*Su objetivo no es el de un programa terminal, sino un puente para el retorno de estos alumnos a la normalización académica, en cualquier otro programa no hubieran aguantado unos mínimos... Y funcionó muy bien con los Programas de Garantía Social en los que incluso se llegó a concertar Formación en Centros de Trabajo con el Corte Inglés, por lo que el impulso de estos jóvenes fue tremendo... El AO les proporcionaba esas actitudes y una vez preparados a seguir las reglas y normas (horarios, jerarquía...) en su paso por los PCPI podrían comenzar a adquirir las aptitudes necesarias para seguir con sus estudios y formación, y además ya pueden ir formándose en una especialidad, reciben una formación orientada hacia el empleo. Se veía que a través de ese acompañamiento Aula Ocupacional-PCPI los chavales acababan finalizando la FP o incluso la ESO. Normalmente en los PCPI de los Ayuntamientos tenían un 80% de éxito, incluso algunos continuaban los módulos voluntarios con éxito por lo que podían continuar con su trayectoria educativa en alguna oferta formativa de los IES... Bien en la educación reglada bien por otras alternativas, estas Aulas generan un nuevo germen, son el semillero de nuevas posibilidades para estos alumnos (ADM).

Las posibilidades reales de re-enganchar a sus estudiantes se centran esencialmente, y según se argumenta, en los anteriores Programas de Garantía Social y los posteriores Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), aunque no siempre ese fue el caso:

*En la trayectoria hasta el momento de las AAOO se comprobó en sus resultados que ningún alumno continuaba en ESO, solo algunos seguían con Diversificación Curricular, y la mayoría que continuaba lo hacía en PCPI en alguna de sus modalidades o bien repetían en el Aula hasta que adquirieran las actitudes necesarias (ADM).

*La idea no era aprobar un curso, la idea era trabajar una serie de habilidades y capacidades que le permitiesen al año siguiente tener el sitio en un PCPI... inicialmente la idea es volver... que su camino natural fuese el PCPI, pero no todo fue así (AYMO1)

Por tanto, las opciones de continuar en la escolarización ordinaria en su grupo de referencia en la ESO parecen ser muy escasas:

*Eso a lo mejor algún crío, pero no es lo habitual. Es que ya saben lo que es la ESO, pero lo que querían es irse (EDE).

Asimismo, es llamativo que el foco de atención mayoritario se haya puesto en la evitación de conductas delictivas al que se ven abocados estos jóvenes casi de forma irremediable como el mayor éxito de estas Aulas, como se puede comprobar a continuación:

*Tenemos casos de que están totalmente desahuciados el alumnado, incluso pues al borde de la fiscalía de menores, procesos de delincuencia, y se han recuperado. Al menos, bueno el hecho en sí mismo de que un alumno lo saques de la calle y no esté, o no esté todo el tiempo, o no termine a los dos meses en un programa de servicios sociales, pues ya parece la pena un aula de estas. Cuando se recuperan tres o al menos se evita que tres alumnos, cuatro, no terminen en estos procesos ya ha merecido la pena (EDM).

*Si un alumno solo se salva, uno solo, es una persona, merece la pena. ¡Pero tú te imaginas lo que es cuatro personas que se han recuperado de alguna manera para la sociedad, para llevar una vida normalizada, es que eso es mucho! (EDOT)

*Es que es su última oportunidad, es que esto los salva y ha merecido la pena. (OA).

*Los resultados eran buenos porque era una enseñanza muy práctica y yo creo que era también era quitar eso, quitar gente de la calle, y luego dar una salida a estos chavales (EDE).

*Si a lo largo de estos años no hubiese habido AO estos críos estarían en la calle, estarían fumando porros, tirando del bolso, etc. (EDJ)

Y no es menos destacable que las Aulas sean consideradas como una alternativa óptima para evitar la expulsión que no parece ser una respuesta infrecuente, o incluso casi la única posible en determinados institutos para estudiantes considerados muy disruptivos:

*Hay chicos como este que está conmigo en el pasillo que siempre está castigado, en casa están trabajando, no tiene normas ni tiene límites, y para evitar una expulsión pues yo me lo he quedado a mi cargo, se ha venido conmigo a desayunar, ha ido conmigo al aseo... Es que es una medida que necesitamos los centros y que, a ver, que para evitar la expulsión y que ellos están en casa, que ellos están allí aprendiendo. En el AO no ha habido expulsiones, pero hubieran estado aquí estos alumnos hubieran estado expulsados todo el año (OLO).

*Aquí en el centro estos alumnos, los que nosotros les recomendamos que se vayan es porque han estado ya sometidos a expedientes permanentes, pero permanentes, y si no puede estar, no puede estar (EDJ)

Es preciso matizar, no obstante, que precisamente la fuerte implicación de determinados Ayuntamientos en sus orígenes, así como la autonomía referida en su gestión y desarrollo conllevó, a la par, resultados muy distintos entre unas y otras Aulas, y se fueron solventando las problemáticas que iban surgiendo de muy distinto modo:

*Yo no te puedo hablar de Aulas, sino de qué Aula, y si me vas diciendo yo las identifico (ADM).

*Entonces siempre ha habido cambios y nos hemos ido reajustando para no perder la esencia que es lo que yo he visto en muchas aulas que no... es que hay gente que no sabe cuál es el sentido del aula. Yo cuando hablo, hablo de esta AO porque yo sé que el resto de Aulas son otro mundo que no tiene nada que ver con nosotros, y de hecho yo dudo que algunas ni siquiera funcionen de verdad. En común ¿qué tienen todas? pues tienen un poco el calendario escolar, el que haya un maestro ahí... Yo entiendo que la Consejería pue no podía forzar a los demás ayuntamientos a tanta implicación porque no todos tenemos los mismos recursos ni tenemos la misma visión. Entonces se unificó por parte de la Consejería, pero no se unificó por parte de los ayuntamientos. Te puedes encontrar ese modelo, desde el que va allí a ayudar a ponerla en marcha y ya no aparece en todo el año... (AYMO1).

Si bien y en ningún caso, se hace mención expresa a su capacidad para posibilitar una educación de calidad desde la que proporcionar a estos jóvenes los conocimientos y competencias mínimamente necesarios. En coherencia con su filosofía de partida, el punto de mira recae constantemente en las habilidades sociales y en el plano actitudinal (comportamientos, asistencia, cumplimiento de normas...) dejando al margen, todo lo concerniente al núcleo pedagógico.

En resumen, la argumentación más escéptica recogida en el marco teórico en relación a las contradicciones que en la práctica pueden conllevar las políticas de inclusión que, amparadas en buenas intenciones, carecen de la coherencia y sinergias necesarias, puede verse reflejado en cierta medida en el procedimiento conducente a la concreción normativa de las AAOO. Una regulación que encubre y se ve condicionada por determinadas lógicas e intereses políticos e institucionales preponderantes. Como señalaba Escudero (2013), cuando prima el afán regulador burocrático e inoperante de las administraciones educativas sin un liderazgo propositivo y activo por parte de los poderes públicos, es muy difícil activar los compromisos y responsabilidades precisos. En conjunto, no suponen sino un caldo de cultivo para reproducir las desigualdades sociales, más fructífero cuanto mayor es la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los estudiantes, como lo está el alumnado de las AAOO. La información presentada en el apartado que sigue parece seguir apuntando en tal dirección.

Las presiones, sesgos, e incoherencias aludidas respecto a esta normativa inicial van haciéndose más patentes a lo largo del desarrollo de las Aulas Ocupacionales, alcanzando su máximo nivel con la implementación de la LOMCE (2013). En un último apartado, se abordan estas cuestiones, que girarán básicamente en los mismos términos que se acaban de mostrar, y cómo a tenor de las mismas queda delimitado el diseño más reciente que perfila el funcionamiento de estas Aulas en el momento de su estudio.

2.3. El contexto de transición y cambio de las AAOO y su plasmación formal en la Resolución de 2016.

La cuestión económica y de financiación, es el primero de los inconvenientes que se pone de manifiesto cuando finaliza el programa EQUAL por el que estaban subvencionadas hasta entonces. No obstante, se busca una alternativa viable que no solo parece solventar la financiación de las AAOO en funcionamiento hasta el momento, sino que posibilita un período de expansión

que se hace especialmente notorio durante el curso escolar 2012-2013 (OJM; OT; AYMO1).

*La situación del AO da otro vuelvo por cuestiones puramente economicistas a raíz de que la iniciativa EQUAL desaparece y se pierden esos fondos de financiación. Entra en escena el programa Horizonte 2020, en el que entre otros tiene un papel central la problemática del abandono escolar y sus objetivos en las tasas de reducción para 2020. Este se conforma como una nueva oportunidad para darle de nuevo un empuje a las AAOO, dado que los Fondos que vienen de Europa permiten subvencionarlo y todas las partes implicadas obtienen beneficios, se encuadra, así como una medida para afrontar el abandono escolar (ADM).

La cita anterior, es representativa de cómo la influencia de las políticas macro procedentes de la Unión Europea, están presentes en lo que finalmente ocurre en contextos y situaciones muy concretas y particulares, como ocurre con las AAOO y su remodelación.

Se llega a aprobar la implantación de hasta 12 Aulas en el conjunto de la Región a las que se les da visibilidad a través de su publicación en la página oficial de la Consejería de Educación, e incluso se hacen presentaciones oficiales para inaugurar o clausurar el curso académico en algunas de ellas que son documentadas en prensa (Asensio, 2018). Un hecho destacable teniendo presente que, hasta el momento, había sido un programa bastante desconocido entre la comunidad educativa en general y del que no existen datos ni estadísticas publicitadas. Se reconoce que, *desde la Consejería no se les da publicidad ni se les ha prestado atención* (ADM), y diversas afirmaciones por parte de Ayuntamientos o de Institutos refuerzan esta postura:

*En la legislación me la encontré como un programa educativo que se llamaba Aula Ocupacional, que no sabía que existía, ni yo ni nadie (AYMU1).

*Como siempre con estas cosas minoritarias, y fíjate que lleva ya una trayectoria, desde 2001, pero no hay boletín de AO, a nivel administrativo, fatal (EDOT).

*Está todo como muy en el aire..., hemos ido entrando en esto cuando hemos conocido en nuestra zona que existía el recurso... (OJM).

*Casi nadie conoce la medida y eso ya da una idea (AYMO1).

No obstante, la expansión de estas Aulas y la visibilidad que parecen tener durante ese curso académico no es aceptada de buen grado por algún centro que se manifiesta en favor de mantenerlas en el anonimato:

*Otra cosa que llama la atención es el interés por dar a conocer el Aula al Instituto, no es una buena publicidad para el alumnado que viene al IES, se merece atraer la confianza de estos alumnos y ofrecerles por ejemplo un Bachillerato bilingüe de calidad, además de atender a la diversidad (EDE).

Este hecho, entre otros, evidencia que, si de un lado las AAOO tuvieron el apoyo incondicional de los que apostaron por este proyecto, de otro, fueron objeto de cierta estigmatización desde sus inicios que, lejos de aminorarse parece haberse ido afianzando a lo largo de su desarrollo. Así, algunas declaraciones de los participantes evidencian un claro apoyo:

*Siempre ha habido tanto apoyo desde el municipio porque no ha sido un Aula abandonada en ningún sentido (AYMO1).

*Hubo determinados profesionales de la Consejería que fueron muy sensibles, ¿sabes? Que conocen el tema, saben que lo que le cuentas es real, es que, si no puede sonar incluso a música celestial, a veces, o puede sonar exagerado, y entonces entienden que eso es cierto y ayudan. Para otros, sin embargo, la tónica general ha sido la de tener la visión de victimizar al alumno y además se refuerza esa ideología en los IES (ADM).

*A lo largo de su trayectoria en lugar de lograr una mayor aceptación, al contrario, se ha demonizado un poco por el camino (OJM)

*Es que es triste, aquí se ha mantenido pese a que ha habido gente que ha intentado de alguna manera desvirtuarla (AYMO1).

Los nuevos fondos europeos permiten darles cobertura financiera durante los años siguientes en el marco de la Estrategia Educación y Formación 2020 para hacer frente a la problemática del abandono escolar. Desde el plano formal y aunque se mantienen como una medida de atención a la diversidad en la ESO en su Resolución inicial de 2001, quedan incluidas asimismo en los Planes Regionales para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono escolar (PRAE I, 2010 y PRAE II, 2013). Con ello se justifica tal financiación, así como la continuidad e implicación esencial de los ayuntamientos tanto desde el punto de vista de intervención social como económica, y continúan

funcionando desde los mismos planteamientos desde los que son concebidas inicialmente. Si bien, la falta de respaldo formal vuelve a entrar en escena cuando, según se declara, salta la alarma desde el punto de vista político. Se considera que, si a través de los Fondos Sociales Europeos se pueden financiar las Aulas Ocupacionales en materia de abandono escolar, por idénticas razones tendría cabida la financiación de los PCPI que además *tienen más visibilidad y son mejor vistos* (ADM). Pero, además, en sentido estricto no tienen cabida entre las medidas para hacer frente al abandono escolar temprano puesto que, aunque *es una medida para alumnos que abandonan o han abandonado, sobre el papel no están entre 18-24 años* (ADM).

Con la entrada en vigor de la última reforma educativa, la LOMCE (2013), la situación de las AAOO es insostenible y la vuelven a situar *en la ambigüedad legislativa y en tierra de nadie...*, *en el nuevo Decreto se querían eliminar, pero se incluyen y se vuelven a regular, es necesaria una nueva normativa que las desarrolle* (ADM). La necesidad de dotarlas de una cobertura legal acorde con la citada ley orgánica, entra en contradicción sin embargo con la incapacidad de adoptar acuerdos entre las administraciones y los centros involucrados por lo que se barema incluso su desaparición, aunque se mantienen y se vuelven a regular para el curso escolar 2016-2017 de una manera transitoria y experimental *para matizar algunas cosas, entre ellas su inclusión en los IES, y poder negociar para el curso próximo en base a los resultados* (ADM); puesto que desde la Administración educativa, *en la Comunidad de Murcia para desarrollar el Real Decreto de currículo básico, quieren que el AO esté más incardinada con lo que es el sistema ordinario* (EDA).

Con el diseño recogido en la nueva Resolución de 2016, se acomete finalmente una importante reestructuración. Las principales modificaciones propuestas, así como las críticas suscitadas respecto a las mismas, podrían quedar sintetizadas en torno a las que se exponen a continuación.

2.3.1. Ubicación.

El cambio más destacado y que parece generar mayor controversia y preocupación, está relacionado con la necesidad de que las AAO se desarrollen en los centros escolares:

*Vuelve la preocupación, pero no tanto centrada en la realidad de los alumnos, sino en la realidad de los Institutos. Sigue siendo una medida de atención a la diversidad en Secundaria y los institutos están ante la problemática de qué hacer con los alumnos de 15 años con ese perfil, y además no solo los suyos sino los que vienen de otros centros. En general el rechazo de los institutos es absoluto ante la posibilidad de tener en el centro a este alumnado. Aunque es preciso decir que aquí hubo dos posturas diferentes por parte de los directores. En algunos casos, consideran que desde un punto de vista de equidad e inclusión deberían estar en los IES. Sin embargo, otros desde el principio las querían fuera ¿cómo se vuelven a incluir en los Institutos ya que están en la ESO, pero los Institutos no las quieren? (ADM).

Las reticencias al respecto por parte de los Institutos son reiteradas entre los participantes que subrayan la inadecuación de la nueva norma en este punto desde diversos ángulos (Tabla 48).

Tabla 48

Argumentos de los institutos contrarios a la implantación de la nueva regulación para las Aulas Ocupacionales de 2016.

MOTIVOS	FUENTE	ARGUMENTACIÓN
Rechazo del profesorado	EDCH	En un primer momento el profesorado de la plantilla era del Instituto, pero éste se negaba en rotundo, incluso el profesorado a tiempo parcial al que se le ofreció dar clase en el AO y manifestaron su total rechazo...por encima de todo los IES no estaban dispuestos a incluir dentro del Instituto a un alumnado que precisamente, se caracteriza por tenerle fobia al mismo.
Necesidad de cambios a nivel organizativo VS rigidez de los centros escolares	EDJ	El que no estén en el centro es fundamental, no porque no quieras tenerlos... Pero la nueva normativa parece que apunta precisamente a eso... Bueno, pero en mi opinión es un error. Estos alumnos que están en el centro, su manera, general, no siempre, de expresarse, de situarse, de comunicarse, de relacionarse, es totalmente inadecuada. Se pueden ir intentando modificar, para eso estamos, pero los logros son lentos... pero yo no sé cuándo florecerá ...yo creo que es un error empeñarse en que todo el mundo tiene que estar en las mismas pareces, no todo el mundo tiene que tener una respuesta, posiblemente, posiblemente no, con seguridad, lo afirmo. Pero hay características personales, de tipo, de historia personal, de tipo psicológico de, de... y mental, que impiden que una persona pueda estar en un centro totalmente normalizado, y es mejor que se le permita una flexibilidad que aquí no pueden tener
	OJM	No ha sido a nivel de funcionamiento a nivel del aula como tal, creo yo ha sido a nivel de la repercusión en los centros, Por el tema ese, que influía a nivel organizativo del centro. el profesorado se sacaba de las listas de interinos única y exclusivamente para el aula y ahora ya es encajarlos por ahí sí que ha habido pegos.

	EDE	Yo lo veo problemático, por el propio rechazo por el propio régimen, por ejemplo, de no salidas del centro, la situación a veces de mantenimiento en un aula, de espacios reducidos, el tipo de taller... Es que yo creo que ahora mismo, los centros, tal y como están configurados no dan respuesta a este tipo de alumnos, otra cosa es que tuviésemos una flexibilidad pues yo qué sé, que pudieran salir, que hubiese una zona o bien con taller, o bien con huertos, o bien con, no sé
Falta de apoyos de la ADM.	EDE	Hombre a mí, podías hasta plantearlo en el centro, pero cuando tú te das cuenta de que no hay ningún apoyo por parte de las dos administraciones, que una está deseando quitarse el muerto de encima, la local, y la otra no sabe muy bien que hacer, pues bueno y yo qué hago aquí de hermanita de la caridad, oye pues mira... yo no puedo estar aquí...

El rechazo a la implantación de las AAOO en los nuevos términos planteados no solo es patente así por parte del profesorado y de los Institutos, por los inconvenientes derivados de cambios que alteran el statu quo ante el intento de que sean asumidas *por y en* los centros, sino que tampoco parecen ser una apuesta decidida de la Administración en consonancia con el escaso respaldo tradicional a las mismas. En conjunto, se rompe así el *pacto* inicial por las que permanecían invisibles en los márgenes, para cobrar un mayor protagonismo a los que ni unos ni otros parecen estar dispuestos.

2.3.2. Desvinculación de los Ayuntamientos.

Los Ayuntamientos pierden el papel que tenían hasta el momento y se intenta que queden al margen de las AAOO. La suspensión de las competencias no solo con estas Aulas, sino con programas que desaparecen como los anteriores PCPI es esgrimida por uno de los Equipos Directivos del siguiente modo:

*Los Ayuntamientos con la nueva modificación de la ley local, ellos tenían una serie de competencias en los planes de absentismo y programas como los famosos PCPI, los Talleres Profesionales y demás que quedaron fuera. La Comunidad Autónoma las ha asumido y entonces todo un sector de jóvenes de una determinada edad, pues realmente se han quedado en un limbo (EDE).

Los razonamientos contrarios a eliminar la intervención directa de los Ayuntamientos han sido destacables entre los entrevistados, manifestado su parecer tanto en favor de mantener su financiación como respecto a su

intervención de carácter social. En términos generales, consideran que es imposible concebir el Aula sin la intervención de la Administración local: *entonces ¿qué pasa? Con la orden e Aula aquí desaparece. Quiero decir, si ya nos han ido dando un zapatillazo para quitarnos...* (AYMO1).

Otras declaraciones y argumentos en este sentido se recogen a continuación (Tabla 49).

Tabla 49

Argumentos contrarios a la supresión de la intervención de los ayuntamientos en la implementación de las AAOO.

MOTIVOS	FUENTE	ARGUMENTACIÓN
Por el carácter municipal del AAOO	EDI	El Aula Ocupacional pertenece y se gestiona por parte del Ayuntamiento, no está dentro de la oferta del IES. Esto es algo que hay que remarcar bien, hay un cambio importante del Ayuntamiento al Centro, y con eso se pierde el sentido del Aula. El problema de fondo de toda esta normativa es que no se ajusta a la filosofía de una medida que es municipal.
	OJM	El Aula Ocupacional es un servicio un poco público a la comunidad y creemos que es mejor prestarlo fuera y con el apoyo del ayuntamiento.
Por la intervención social de los AYUNTAM.	EDJ	No pueden ser una copia de una estructura similar a la ordinaria cambiándole el nombre, que no pueden pretender que los mismos objetivos que nos planteamos en la enseñanza ordinaria, incluso cuando atendemos a la diversidad, y que el objetivo fundamental es social
	AYMO1	Es que cambian todas las reglas del juego. Es que realmente lo único que queda es el nombre del aula. Esto ya es un grupo de Formación Profesional Básica (FPB) puro y duro, no tiene nada que ver con la flexibilidad y las características que debe tener el Aula, y sabemos que la FPB no funciona. Es que al Ayuntamiento lo aparta realmente, y lo convierte en un recurso del centro escolar
	DEE	El educador social es la pieza clave del Aula si no estuviese él yo no sé si habríamos podido mantener el aula ¿eh?, porque él tiene la virtualidad de conocer muy bien el barrio, de conocer a las familias, y tiene más ascendencia sobre ellas que nosotros
	AMD	En el nuevo modelo el valor de los recursos humanos se pierde por completo. No solo por el perfil de los docentes sino porque también quieren eliminar a los ayuntamientos de la ecuación. Con ello se cargan toda la filosofía de trabajo multidisciplinar. Y además una labor, la de los profesionales del ayuntamiento, esencial en el caso de medidas judiciales, acompañamiento y ubicación de estos alumnos, seguimiento y atención a las familias... El alma mater de las Aulas son precisamente los ayuntamientos
Por cuestiones de financiación	AYMO1	Ahora se ha convertido en un recurso del instituto que es una de las cosas que cuando se iba a poner en marcha dijimos, oye si va a ser así, el ayuntamiento entiendo que se tiene que retirar. Porque yo, el ayuntamiento entiendo yo que no va a poner un montón de personal y de recursos... para una cosa que es del instituto.
	AYL1	Los Ayuntamientos tienen que solicitar una subvención a la Consejería para el equipamiento del aula o para el mantenimiento del aula. Lo lógico es que, igual que la Consejería dota de una serie de equipamientos a los Institutos para sus aulas, que el Instituto en el cual estuviera adscrita el Aula Ocupacional los recibiera.

No obstante, y aunque de forma aislada, también ha existido algún técnico que ha defendido la necesidad de que el AO pase a formar parte de los centros dejando al margen a los Ayuntamientos. De una parte, porque es preciso adaptarse a los cambios y nuevas necesidades contextuales, en los que tal participación deja de tener sentido:

*Es que, vamos a ver, yo creo que muchas veces los toros hay que verlos desde la barrera. Me explico, los profesionales y no solamente del Aula Ocupacional o de Servicios Sociales se implican y defienden lógicamente su implicación y el trabajo y sus resultados, que los tienen, pero eso que en un momento dado tiene justificación y su razón de ser con la evolución deja de tenerla (AYL1).

Y, de otra parte, por la dejación de responsabilidades con este colectivo de estudiantes que, a su parecer, es destacable en ciertos Institutos de su localidad:

*La expresión a lo mejor no es correcta, pero que se entienda. Oye este es insalvable, sus condiciones sociales, familiares, educativas, esto lo único que hay forma es ver si el ayuntamiento lo mete en vereda y si no que termine en medias judiciales. Así de claro. Entonces oye cuando yo ya he hecho todo lo que he podido y no le he podido sacar ni un poquito de punta, pues venga a la Concejalía de educación y a meterle más caña y a meterle más historias y que entre en el proceso que puede llegar si no se corrige la historia a judicializarlo.... ¿normalizamos los servicios donde se puedan incorporar todos o especializamos los servicios? Yo entiendo que, si el instituto está dotado para la normalización, a la mayoría de niños de ese instituto se les puede dar una formación profesional básica... Los recursos humanos están, porque están en el aula ocupacional y están los equipamientos, es decir ¿qué problema tenemos? ¿dónde está el problema? (AYL1).

Pero quizás el argumento más llamativo es el de considerar a estas Aulas como un premio para los estudiantes más disruptivos:

*A parte de discutir una serie de cosas, incluso normativas, puedes decir ¿Y no es un premio?, ¿y no se están saliendo con la suya? Quiero decir, un chaval que no quiere ir al Instituto ¿le estoy dando el premio? (AYL1).

2.3.3. Procedimiento de solicitud de las Aulas Ocupacionales.

Al eliminar a los Ayuntamientos de la ecuación, la solicitud de las Aulas pasa a corresponder a los Institutos con carácter voluntario. Esto da margen a que aquellos contrarios a su implantación en las nuevas condiciones previstas puedan desvincularse de las mismas fácilmente y de forma justificada. El resultado, será como se comprobará más adelante, la reducción paulatina de las Aulas en funcionamiento.

*No tengo espacio, no tengo el perfil de alumnos para un AO, tengo otras medidas como el PAI y con eso me apaño, tengo problemas de desplazamiento del profesorado... En fin, tienen todas las posibilidades oficiales para rechazar la medida como así ha sido en la mayoría de los Institutos en un primer momento. Otros Institutos se han negado en rotundo. Y además se liberan oficialmente porque solicitar las Aulas es Voluntario (ADM).

*Aquí, el Instituto anterior ha visto la ocasión de quitarse de encima el AO, esto está clarísimo (OJM).

*La negativa de los IES fue rotunda en general, y en particular del que, aunque no tiene una oferta formativa de FP, sí ha tenido las AAOO desde el comienzo de su implantación. Tras conocer las nuevas condiciones y al tener carácter voluntario se descartó (EDCH)

2.3.4. La cuestión docente.

Otra de las modificaciones que genera gran polémica entre los Institutos, concierne al perfil docente. La docencia en las AAOO en los Módulos No Profesionales pasa a ser cubierta por el profesorado de Secundaria. Con ello, no solo se pretende solucionar en parte el problema de la certificación, sino que, sobre el papel se ajustaría en mayor medida a la necesidad de garantizar el cumplimiento de los objetivos curriculares de etapa. Si bien, el aspecto que parece ser determinante es que con el nuevo perfil profesional se contribuye a reducir la carga de contratación y los costos de personal:

*Al asignar al profesorado de secundaria se reduce la carga de contratación laboral al menos en 10 horas. Además, a los directores el propio profesorado de los Institutos les puede completar el horario con docencia del AO con lo que a un mismo profesor se le paga lo mismo y así cubre todas sus horas lectivas, sin importar cuál, el que tenga horas libres, por lo que este profesorado considera el AO ya de entrada como un castigo. La miopía normativa, alcanza su máximo esplendor en esta regulación ¿Por qué si en otras medidas en el Instituto sí existe la figura del maestro no puede estar en el AO? El perfil profesional se obvia de pleno en función a lo que cuesta esta media (ADM).

De acuerdo con estas apreciaciones, destacan algunos comentarios por parte de los Equipos Directivos en los que se muestran detenidamente y con detalle reticencias considerables que, si de una parte ponen el acento en las carencias de formación del nuevo profesorado para atender a estos estudiantes, de otra, enfatizan la disconformidad de la mayoría de los docentes para los que la asignación del AO es interpretada como una obligación y un castigo. Asimismo, la nueva asignación del profesorado supone una alteración importante en la estructura organizativa de los centros. Se muestran en las siguientes citas:

*La dotación del profesorado cambia tanto que es lo más terrorífico que pudo ocurrir... Con el nuevo borrador, la vocación se queda al margen y se establece un perfil docente de secundaria en horario de mañana, y además restringido a 30 horas. Una barbaridad. Antes había 60 horas que permitía hacer cosas con el alumnado (EDI)

*Claro, en la medida en que no hay un perfil seleccionado, elegido así con formación pues las personas que llegan aquí llegan poco más o menos que obligadas... para mí era mucho mejor el sistema anterior (EDA)

*Hasta el curso pasado, suponían un profesor técnico veinte horas, uno y medio más treinta horas. Eso suponía que podías tener en casi todas las sesiones al menos dos profesores, que es fundamental porque estos alumnos hay veces que tienen brotes de agresividad muy fuertes y es importante que haya dos personas, es importante intentar aislar, ayudarse, apoyarse, y actualmente no existe, es imposible. Porque eso ha pasado a..., seguimos teniendo las veinte horas del profesor técnico, pero los profesores que ahora se llaman de ámbito, si son de secundaria tienen exclusivamente el número de horas que les corresponde, siete y siete, con lo cual, se pierde realmente muchas horas, y eso es perjudicial... por mucho esfuerzo que hagan los profesores, la atención a lo mejor no puede ser tanta. (EDJ).

*Sí que ha habido pegas que no la querían poner porque afectaba a la ratio del profesorado. Eso ha sido el mayor cambio (EDCH).

*Tienen menos formación, y menos capacidad de ser flexibles.... estaba mejor configurado antes, porque eso con una formación de maestros, es que era más estable en ese puesto de trabajo, y entonces la forma de trabajo no es la misma en secundaria. Si los alumnos rechazan el sistema educativo es por eso ¿no? porque es un sistema muy rígido que tienen profesores de disciplinas determinadas, entonces salir de un sitio, y entrar en el aula ocupacional que a lo mejor te va a dar el mismo profesor que en el instituto... (EDE).

*El problema este año es la reducción de la carga lectiva del profesorado al 40% con 30 horas lectivas, que requeriría al menos 60, por lo que esa reducción es un gran inconveniente (EDM)

2.3.5. Perfil del alumnado.

Si los cambios relativos al perfil del profesorado han sido un punto de atención considerable, los establecidos para el alumnado tampoco se han pasado por alto, desencadenando una disconformidad patente que se evidencia por igual entre los distintos agentes y colectivos vinculados:

*El perfil del alumnado ha generado muchísimos problemas también a la hora del acceso a las Aulas, hay alumnos que hay que escolarizarlos donde sea y no reúnen las nuevas condiciones, pero no pueden estar en otro sitio ¿Qué se hace con ellos? El perfil del alumnado se agudiza además con dos requisitos sangrantes, expediente de absentismo y expediente disciplinario. Sobre todo, con este último los Institutos ponen el grito en el cielo (ADM).

Un resumen de las percepciones de los entrevistados (Tabla 50) refleja las evasivas para adoptar las nuevas condiciones de acceso referidas tanto al expediente abierto de absentismo cuanto al disciplinario, a las que cabe añadir algunas matizaciones sobre la edad.

Tabla 50

Reticencias esgrimidas sobre las nuevas condiciones del perfil de acceso de los estudiantes del AO

RETICENCIAS FUENTE		ARGUMENTACIÓN
Expediente abierto de absentismo: reduce las posibilidades de acceso	EDI	Supone un perfil excluyente para otros alumnos que se pueden beneficiar del Aula Ocupacional y que pueden volver a la enseñanza reglada como ha ocurrido anteriormente en el IES y que como no cumplen los requisitos de ese expediente disciplinario quedan fuera.
	EDE	Hay uno de los requisitos que es estar dentro del protocolo de absentismo, tener abierto expediente de absentismo, está bien, pero nos hemos encontrado casos que yo creo o por lo menos una opinión, que, si ese absentismo es muy, muy, muy crónico, es difícil engancharlos en el aula
	EDCH	En el perfil de estos alumnos de 15 años, se cedió en algunas cosas, pero debería ser más amplio porque realmente hay alumnos que son y no son absentistas al mismo tiempo, que no tienen bajas capacidades, sin embargo, no quieren estar en el instituto.
	AYMU1	Es necesario definir el perfil del alumnado, no es el que te dice la normativa sino el que te dice la experiencia para este recurso, pero no es para un recurso el que sea, sino un perfil para el aula ocupacional. El criterio principal no es el absentismo escolar, no debería ser solo un alumno con absentismo muy agudo, hay alumnos con desinterés, desmotivación e incluso con absentismo presencial, ese alumno que todavía quiere ir al centro porque los padres lo obligan antes de que se desconecte por completo, así tendría mucho más éxito y más producción
	OA	Porque no solo es ser absentista, porque en el aula ocupacional el absentismo se subraya mucho, pero no tanto el riesgo de abandono, que es que tarde o temprano estos críos van a abandonar.

	EDJ	Hay alumnos que tú observas que aquí están perdiendo el tiempo, que les ofreces todas las posibilidades que existen, que son muchas de atención a la diversidad y que no las aprovechan y que allí estarían mejor, aun cuando vengan. Entonces no creo que sea necesario ni determinante que tengan expediente de absentismo.
Guetización de las AAO con un perfil de disruptión extrema	EDI	El nuevo perfil establecido es el de un alumnado extremo con un comportamiento altamente disruptivo, complejo y completamente desestructurado. Ese perfil, que en ocasiones es común en el aula, no se puede poner por escrito como una condición de acceso. Ese alumnado necesita de otras medidas extremas.
	OCL	no veo que tenga que priorizar a un alumno con medidas de convivencia porque podemos convertir al Aula Ocupacional de hecho en un gueto... El absentismo y los problemas de convivencia son dos problemas distintos.
	DYS	las aulas ocupacionales deberían ser para alumnos rescatables, para casos perdidos no.
	AYMO1	el perfil se ha acrecentado también este año en el sentido de un comportamiento disruptivo incluso expediente disciplinar abierto... que eso es un error total y absoluto.
	EDOT	Si todos los niños son disruptivos el aula se puede ir a pique
	EDE	No debería ser un criterio determinante el que sea un alumno disruptivo porque lo que puede hacer es que este tipo de alumnado se cargue entre comillas el aula ocupacional. Eso es distinto, alumnos que manifiestan ciertas actitudes disruptivas, pero como rechazo a la enseñanza reglada. Es decir que luego a lo mejor en otro tipo de enseñanza mucho más abierta y articulada de otra manera este alumno desaparece esa aparente conflictividad. Entonces yo creo que ese sí es un matiz importante....
	OOI	es tener un programa bloqueado desde el principio...o sea, vamos ahí tienes al hermano mayor ese de la tele o yo que sé a quién porque ya... Es que nadie tiene la barita mágica y es muy difícil, y además también es crear un hándicap para los alumnos
Edad muy próxima a la máxima obligatoria: Abandono prematuro sin posibilidad de intervención	OCL	La edad, lo mismo, son los quince años lo que debería de ser, es decir la edad prioritaria son los quince años, pero puede pasar que un crío de catorce años sea también una medida para determinados casos excepcionales si..., porque a los quince ya llegamos tarde con ellos.
	OI	La edad es una gran dificultad, con quince años esa dificultad es enorme, hay alumnos de 14 año que quieren entrar

2.3.6. Certificación y continuidad.

La necesidad de reconocimiento de las calificaciones del AO es uno de los aspectos sobre el que también se vislumbra un aparente consenso por parte Institutos. La “inexistencia” del AO a efectos formales de certificación ha sido una condición que los entrevistados califican de “insostenible” y a la que se han tenido que enfrentar los equipos directivos de forma permanente en los últimos años, con perjuicios reseñables para los centros, para las familias y, sobre todo, para los estudiantes.

*De hecho, los alumnos que tuvimos nosotros el año pasado, nosotros pusimos unas notas y Formación Profesional mandó una indicación diciendo que para participar en la selección de la FPB esas notas no eran válidas, entonces había que ponerles o bien las notas del curso anterior, cuando ellos habían estado en 2º de la ESO, con lo cual eran notas bajísimas... con lo que no entraban... O si les poníamos esas notas ellos considerarían que serían equivalentes a un cero, es decir que lo que habíamos estado haciendo en el Aula Ocupacional no servía para nada. Además, no puedo crear ni los horarios del profesorado porque no tengo ese tipo de enseñanza, no puedo tener matriculados a los alumnos. El Aula Ocupacional como tal en el Plumier XXI, no existe. A día de hoy como tal no existe. Y a mí lo que me preocupa ahora son las familias... cuando llegue el final de curso si resulta que no les puedo ofrecer nada... pues me han engañado. Yo esto no paro de decírselo al jefe de servicios y de indicárselo también al responsable del programa, pero... (EDE).

*No hemos conseguido en ningún centro que esas enseñanzas estén reconocidas en Plumier XXI. Pero eso es un problema gravísimo porque es como si no hubieran hecho nada. O sea, estos niños están matriculados en segundo o en tercero de la ESO, y cuando tú pides un certificado académico, lo que lees no tiene nada que ver con lo que han hecho (EDJ).

*Mira el año pasado... los profesores del Aula del segundo trimestre pusieron las calificaciones, seis, siete, cinco tal, mandamos a los alumnos con esas calificaciones... bueno nos llamaron indignados que los alumnos lo habían falsificado, digo cómo que han falsificado, o sea acusando a nuestros alumnos del Aula Ocupacional que habían falsificado las notas... que eso era un delito gravísimo, no entendíamos nada, y cuando comprendimos lo que pasaba, tuvimos que ponerles las notas que teníamos de primero, que era todo, pues imagínate, uno (EDOT)

En este caso y de forma análoga a lo ocurrido en su regulación inicial, este es un asunto que parece haber sido objeto de amplio debate y discusión en el seno de la Consejería. Dada la importancia reconocida en la LOMCE (2013) a la flexibilidad de itinerarios vía Formación Profesional, se considera *a priori* que estas Aulas tendrían cabía dentro de la misma. Se plantea así el reconocimiento y certificación de las competencias académicas y las unidades de competencia profesional alcanzadas para facilitar y canalizar la continuidad de estos estudiantes a través de la Formación Profesional Básica. Sin embargo y en términos similares a los argumentados inicialmente, el AO sigue contando con la negativa de los responsables de Formación Profesional, pero asimismo por aquellos de Ordenación Académica. La siguiente cita de uno de los miembros de los Equipos Directivos así lo pone de relieve:

*La Dirección General de Ordenación Académica no ve que esto pueda ser un tipo de enseñanza que se pueda certificar, la de Formación Profesional tampoco lo ve, entonces tenemos una dirección general, por un lado, dos direcciones por otro, y nosotros aquí en medio. No hay ahora mismo un acuerdo entre las tres direcciones generales, D.G. de Ordenación Académica, D.G. de Formación Profesional y D. G. de Atención a la Diversidad, que es dónde está ubicada y parece que sí tenía claros los propósitos del AO, de hecho, sacó una Resolución. Hasta que esto no ocurra difícilmente las AAOO pueden ir bien... (EDE).

Ante tal coyuntura, se plantea como opción preferente la continuidad a través de los Programas Formativos Profesionales, con lo que, aunque continúan entre las enseñanzas regladas como una medida de extraordinaria de atención a la diversidad en ESO, se fomenta la salida de los estudiantes de los Institutos en vez de re-engancharlos en el sistema educativo ordinario. En la línea de lo argumentado más arriba, uno de los técnicos de la Administración entrevistados señala que, aunque el Real Decreto gubernamental contempla la opción de que los PFP (en las modalidades adaptada y especial) se realice en centros escolares y con 15 años excepcionalmente, en el caso de Murcia, solo son viables con 16 años y se desarrollan en instituciones sin ánimo de lucro, por lo que la oferta queda al margen de la Formación Profesional oficial regional (ADM). De forma paralela, se propone al menos reforzar la calidad de los programas del SEF destinados al alumnado que no acabe con éxito esta medida, pues no pueden repetir, para proporcionarles una alternativa a través de alguna formación para el empleo:

*Se plantea que los ayuntamientos den prioridad a estos alumnos a la hora de entrar en la oferta de cursos del SEF, pero esto está todavía por determinar (ADM).

Se considera así que al menos esta sería una forma de:

*No dejar a estos alumnos hasta lograr que alcancen una cualificación, aunque sea mínima o al menos encauzarlos hacia un proyecto de vida, desde una perspectiva en el mundo laboral (ADM).

La desescolarización oficial del AO ha sido una crítica apuntada no solo en el transcurso de la investigación por parte de los Equipos Directivos, sino

también, y de forma reciente, objeto de reivindicación pública a través de la prensa⁴⁷. Ahora bien, las apelaciones constantes de los centros en este sentido, no parecen ser tan firmes cuando se mantiene finalmente la alternativa de que estos estudiantes continúen bien en la ESO bien a través de la Formación Profesional Básica, por lo que pasan a pertenecer al Instituto al que quedaba adscrita el AO y, por consiguiente, tendrían preferencia para proseguir con su trayectoria académica en una de las enseñanzas ofertadas en ese mismo centro. Desde la Administración así se considera:

*A algunos solo les importa cómo se va a certificar o evaluar porque al año que viene el Aula pasa a otro sitio y se la quitan de en medio, cuando vuelva ya me tocará (ADM).

Y desde algunos Institutos parece corroborarse tal apreciación:

*Por favor, además en el AO se supone que a lo mejor vas cogiendo alumnado que no es tuyo, incluso (EDJ).

2.3.7. Financiación.

Junto a las dificultades que se vienen relatando, la financiación de las AAO, que ha sido destacada como un inconveniente transversal a las mismas desde que se originan, se complejiza a raíz de la LOMCE (2013) y vuelve a escena como una de las rémoras esenciales para su permanencia.

*En la medida de lo posible, cuando la atención a la diversidad cuenta con unos medios de los que me parece que ahora carece, pues apoya claramente el AO (EDJ).

*Se pone encima de la mesa el tema de los costes, burdamente, pero burdamente. En alguna otra ocasión he oído decir que nos saldría más rentables mandarlos a Oxford (EDMU).

*El problema de fondo está en lo costosa que es el AO y el gran esfuerzo económico que está haciendo la Consejería con ella. Por ejemplo, respecto a dotación del profesorado estamos hablando de unos 90.000 euros (EDI).

47

http://cadenaser.com/emisora/2018/05/26/radio_murcia/1527327520_186115.html

*La cuestión de fondo a medida que se desarrolla el debate es el del presupuesto. Los fondos se han ido en parte al PAI (Programa de Aprendizaje Integral), una medida más innovadora de la LOMCE. La Comunidad Autónoma tiene cierta autonomía para invertir en sus prioridades y reajustar el gasto, pero los gastos en estos programas se han limitado mucho. Y luego están los fondos afectados ajenos a las CCAA, que provienen del gobierno y del Fondo Social Europeo para los cuales hay que hacer un proyecto y justificarlos para recibirlos, en base a las prioridades que marcan desde Bruselas. Las AAOO también reciben esos fondos, pero la dotación este año se ha reducido a 14.000 euros a parte de la dotación del profesorado que puede costar 70.000 u 80.000 euros. Las AAOO no son rentables económicamente, el trasfondo económico de la exclusión social no cala tanto como el de atención a las necesidades educativas especiales (ADM).

Teniendo presente lo argumentado hasta el momento, podemos decir que, si la normativa inicial de las AAOO salió a la luz con múltiples inconvenientes, la nueva regulación no es menos imprecisa y problemática. Durante el curso estudiado, se promulga de urgencia una Resolución (2016) que, ni tiene el rango adecuado ni puede implantarse de forma definitiva y que, según se declara, no parece convencer a nadie. Es cierto que se solicita la opinión de los entrevistados sobre el primer borrador elaborado:

*Ante la situación de la nueva normativa, y tras escuchar a los directores de los centros, se generó un listado común de prerrogativas y requerimientos para implantar las AO. Un pliego de condiciones. Entre ellas: la localización, el perfil del alumnado, del profesorado y la inclusión de estas Aulas en el Plumier XXI (EDCH).

*Salió un borrador, después salió una resolución y posteriormente otra en la que todos los centros que la habíamos tenido, hicimos un estudio y análisis del borrador y fuimos bastante críticos con él argumentando las razones por las cuales creíamos que en esas condiciones el aula ocupacional no daba respuesta al alumnado que nosotros habíamos tenido hasta ahora...(EDJ)

Pero, parece hacerse sin el debate de fondo necesario:

*Ante una reunión mantenida con la Administración, esto fue al principio de curso, nos preguntaron y tal, y..., pero bueno, eso yo creo que eso debe estar durmiendo el sueño de los justos (EDE).

*El problema es que no atienden ni al propio personal de la Consejería implicado con estas Aulas desde hace más de 15 años, ni se ha oído a directores, profesores, centros... la han llevado no se sabe bien a resultas de qué y están saliendo multitud de inconvenientes (ADM).

*Esta orden... es una patata total. No tiene sentido que esto lo regule gente que no tiene ni idea de lo que está regulando. O que no se encuentre a gente que sabe. Entonces la locura de este año, porque esto ha sido una locura total... como a nosotros nos legislan, pero siempre se nos mantiene al margen porque igual que a nosotros a todos en general, no sé quién legisla, pero desde luego debe de descargarse cosas de Internet o algo así... o alguna fuente de inspiración que yo no entiendo por lo menos (AYMO1).

*Se hizo un planteamiento teórico tan alejado de la realidad que yo creo que el legislador, el que escribe, voy a pensar que tiene muy buena voluntad, pero no escucha o no quiere escuchar, o piensa que exageramos, o que no sabemos lo que decimos (EDJ).

*Ante el borrador de la nueva legislación me eché las manos a la cabeza, yo que en (todos) mis años de docencia no tengo por costumbre intervenir tuve que hacerlo (EDI).

*Todo eso no dejan de ser parches, que bueno, que vas rellenando ahí, con unas obligaciones, y con una responsabilidad que no está definida, por tanto, al no estar definida, pues recae sobre el director, eso está claro. Y bueno, todo eso es lo que ya hemos propuesto que se modifique si se mantienen las AAOO (EDM).

El carácter transitorio del diseño de las AAOO contemplado en la Resolución de 2016 permite finalmente matizar los presupuestos de partida de la nueva regulación: *esta norma está a caballo entre la de 2001 y la que se pretende legislar* (ADM). Se implementan fuera de los Institutos y vuelven a contar con el apoyo de los Ayuntamientos, *solventando así los escollos más difíciles de salvar, por el momento* (ADM). Es destacable la labor de mediación precisamente de determinados Ayuntamientos para que los Institutos las acepten de nuevo o por primera vez tras intensas negociaciones y con cierto margen de flexibilidad.

*Este año son muy estrictos con algunas cosas, la dotación del profesorado es la dotación y punto, pero es una normativa sin normativa porque otros aspectos han tenido que ser flexibilizados (EDI).

*De todas formas, eso no sirve para nada, porque los criterios en su caso se han adaptado para que pudiera funcionar este año (EDJ).

*Eso es una especie de historia piloto para este año y punto (AYMO1).

Se prevé llevar a cabo un seguimiento durante ese curso escolar y un seminario después de Semana Santa *para tomar la temperatura:*

*Está por concretar, aunque dentro de los propósitos de las mismas, además de “formar” al profesorado, se pretende tener un encuentro, diálogo o debate sobre cómo está funcionando esta medida y sus previsiones y expectativas de cara a la nueva normativa que con carácter “definitivo” será elaborada para el siguiente curso escolar (ADM).

Por último, podemos decir que es destacable cómo a la luz de la polémica generada en torno a las AAOO, se abre el debate de fondo en torno a la problemática del absentismo, fracaso y abandono escolar. Las críticas a la Administración en general son extensivas entre los entrevistados tal y como se puede apreciar en las siguientes declaraciones, pues consideran que, ante todo, éste es un tema político.

*Porque aquí ha habido cambios grandes ahora, cambian los políticos y nos vuelven locos a todos. Sí, porque ahora se habla mucho de prevención, pero nadie tiene medidas preventivas... ¿dónde está eso? ¿Cómo se ejecuta eso? Yo llevo muchos años de historia en el Aula, veinte años trabajando en el tema este, y bueno es un tema de política local (AYM1).

*Es que ha venido una subvención europea y ahora hay que trabajar esto, ¿es que no lo estábamos trabajando antes? Muchas veces, por razones económicas, o ideológicas o lo que sea, o de teoría de los propios técnicos, es decir, es que hora hemos descubierto tal idea y cambiamos de tendencia. Entonces lo que no podemos estar es sobre un marco inestable defendiendo una cosa. Una vez que haya un marco legal podemos decir que hay dificultades o que lo podemos desarrollar, pero de primeras, no. Y yo lo veo así... Pero el fracaso escolar, entiendo que ahora mismo estamos en un impase, y hay que tomar unas decisiones fuertes, entiendo también por otro lado que la situación económica etcétera, pero la problemática está ahí. (AYL1).

*La Mesa de Absentismo y Abandono dónde se ubican estas Aulas no se coordina desde 2012 y menos ahora que el PRAE está acabando y de momento no se sabe nada, ahora eso no es una prioridad, están con la innovación y la excelencia (ADM).

*¿Quién atiende a esto?, nadie. En qué se considera la excelencia, en obtener rendimiento, esto no se ve. Tú puedes hacer ahí un esfuerzo humano, tremendo, y seguramente no se va a reflejar en resultados académicos, nunca. (EDJ)

*En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales se tiene más claro. Sí se presta mayor atención al alumnado que nosotros tenemos aquí, ACNEAE en general, y los que tienen adaptaciones curriculares significativas como los que no tienen significativas, realmente hay una mayor atención a este tipo de alumnado que este otro tipo de alumnado (EDE).

Las citas que se acaban de mostrar son representativas del descontento por parte de Ayuntamientos y Equipos Directivos con las políticas educativas y

el escaso interés que parecen mostrar ante unas problemáticas que siguen estando muy presentes pero que no cuentan con el respaldo y los apoyos debidos. Desde tal punto de vista se argumenta, entre otros, con carácter general, la variabilidad de planteamientos y prioridades según las tendencias del momento o la ideología política de base; las dificultades para trasladar los grandes ideales a la práctica en contextos particulares; o la primacía de la excelencia y la presión por los buenos resultados por encima de la inclusión y la respuesta debida a la misma. Es además notorio cómo, dentro del marco de Atención a la Diversidad, a lo largo del discurso de los distintos agentes y profesionales entrevistados, se hayan hecho referencias reiteradas a que, si bien parece haber una cierta concienciación y respaldo político a las necesidades educativas especiales, la atención en materia de compensación de desigualdades en educación queda lejos de estar entre sus prioridades: *no se entiende por qué se invierte lo que se invierte en un AO, pero sí por ejemplo en un Aula Abierta (ADM)*.

Sin embargo, la situación de riesgo de exclusión social y educativa en la que se encuentran estudiantes en edad de escolarización obligatoria es vista con recelo y estigmatización no solo desde la Administración, sino también por los Equipos Directivos y el profesorado que solicitan y avalan una vía de respuesta a través de medidas extraordinarias como las AAOO, pero emplazadas fuera del sistema ordinario. En conjunto, parecen anular los márgenes de posibilidad de este alumnado y se contribuye a trazar un planteamiento segregacionista como única opción posible hasta cumplir con el mínimo legal establecido y que a los dieciséis años puedan abandonar un sistema en el que *ellos* no quieren permanecer: *el problema de las AAOO es precisamente el tema de la edad, una edad en la que han de estar escolarizados (AMD)*. Estas Aulas son concebidas y diseñadas, así, como una vía remedial y terapéutica con la que se pretende incidir en el plano actitudinal y corregir el comportamiento desviado (así se considera, como queda reflejado en las citas previas los entrevistados) de los estudiantes más problemáticos a los que, estando ya muy lejos de poder integrarse en la cultura escolar, en el mejor de los casos se les proporciona alguna opción digna de continuar formándose a través de algún curso de

formación para el empleo, y con ello, delegando esa responsabilidad en manos de políticas no estrictamente escolares.

A la luz de los presupuestos teóricos de partida, el diseño oficial de las AAOO no hace sino continuar reforzando algunos de los planteamientos esgrimidos en diversos sentidos.

Se pone de manifiesto, cómo las políticas locales no se despliegan al margen de las decisiones e iniciativas tomadas a mayor escala, en la línea de lo que forma más taxativa afirmaban Tarabini et al. (2015) y Rambla y Fontdevilla, (2015) al argumentar la conjunción existente entre las mismas. Las AAOO se originan al albur de las políticas europeas en materia de exclusión social, y continúan en funcionamiento en el marco de la estrategia para hacer frente al abandono escolar. Si bien, y si son estas políticas las que justifican su existencia en primera instancia y permiten su despliegue gracias a la financiación de los fondos europeos, son también las que en la actualidad las han puesto en tela de juicio.

La ideología neoliberal que prevalece en los planteamientos de la Unión en los que se margina la igualdad de oportunidades en favor la excelencia y competitividad exigidas por el libre mercado, parece tener su reflejo en la LOMCE (Fernández-Enguita, 2013; Pini, 2013; Rizvi & Lingard, 2013) y en sus políticas de inclusión excluyentes, bajo las que se conciben y se ponen en funcionamiento programas como las AAOO. Cabría decir que con ellas se reafirma la tendencia comunitaria a no dotar a estos programas de unas condiciones y credenciales significativas (GHK Consulting Ltd et al, 2011, p.15). Son concebidas como un recurso de “segunda” para acoger a los estudiantes más problemáticos previamente etiquetados desde una perspectiva teórico-política que respalda un planteamiento abiertamente deficitario (Escudero, González y Martínez, 2009; Bolívar, 2011): *ni tienen cabida en la ESO ni en la FP (ADM)*.

Aunque en sus inicios estas Aulas contaron con el respaldo y la implicación de algunos profesionales de la Administración regional, técnicos del Ayuntamiento, Equipos Directivos y profesorado, también se viene demostrando

desde la investigación, que el voluntarismo y el esfuerzo de unos pocos es incapaz de sostener este tipo de medidas y programas y que, a la postre, acaba evaporándose cuando desaparecen sus principales actores (González, 2013, 2017). Este parece ser también el caso de las Aulas que nos conciernen:

*Es que de los que estuvimos al principio ya quedamos pocos. Yo tengo la memoria aquí, y allí desde la Consejería y se sabe para qué es el Aula (AYMO1).

*Claro, porque lo que no puede ser es un tema de voluntarismo, decir no, como la medida es buena, pues lo demás es accesorio (AYL1).

Si bien, tal respaldo no solo va desapareciendo a lo largo de su desarrollo, sino que también parece difuminarse por completo el propio fin que las justifica: las necesidades de exclusión social y educativa de sus estudiantes.

La pugna se centra así en mantener el orden institucional tanto a gran escala, como el *statu quo* de la cultura y organización prevalente en los centros escolares. Los elementos y condiciones que permiten garantizar un entorno educativo de calidad tanto de carácter organizativo como curricular y los recursos, relaciones y apoyos para desplegarlos, no solo continúan con las lagunas y carencias que se han argumentado en su regulación inicial, sino que son los grandes ausentes en el debate más reciente. Todo ello, apunta en general a que la posibilidad de garantizar una educación justa y de calidad a sus estudiantes sean escasas y se vean encapsuladas ante la necesidad de “gestionar la normalidad” (Escudero, González y Martínez, 2009). O, en otros términos, desde el plano político se contribuye a generar un contexto de riesgo.

Capítulo VII

NIVEL *BISAGRA*: DECISIONES TOMADAS EN LOS IES PARA INSTAURAR EL AO Y SUS CONDICIONANTES.

Un nivel intermedio que ha emergido inductivamente del análisis de los datos hace referencia a la toma de decisiones, condicionantes y procesos que, en cada uno de los centros estudiados, han tenido lugar para la implantación de las AAOO. En tanto que como tal no está contemplado en el modelo teórico de referencia que aquí seguimos, y no se corresponde con el plano de las políticas generales (*macro*) ni tampoco podríamos encajarlo como un análisis propiamente del centro (*meso*) en los términos planteados más arriba, lo hemos denominado nivel “bisagra” situándolo entre ambos niveles. Su denominación y ubicación se debe a que entendemos que permite establecer una conexión entre las políticas educativas desde un plano más amplio y las políticas estrictamente de centro. Se considera así, a modo de telón de fondo, antes de entrar a tratar los resultados del “Programa en Acción”. Teniendo presente los inconvenientes

y dificultades mostradas al abordar el contexto socio-político, administrativo y educativo, las razones particulares que desde los Institutos motivan la puesta en marcha de las siete AAOO involucradas en la investigación, constituyen una información relevante como punto de inicio para contextualizar, desde la propia perspectiva de los centros, qué agentes han intervenido en la reelaboración del currículum diseñado por la Administración y cómo han sido las dinámicas de trabajo en torno a estas Aulas según la visión mantenida sobre las mismas. Los resultados del análisis en este nivel intermedio contribuyen así a una mejor comprensión de la respuesta proporcionada, en los capítulos que inmediatamente preceden y siguen al presente, a los objetivos de investigación indicados en cada caso.

El capítulo se estructura en tres apartados correspondientes a los tres principales condicionantes que, según la perspectiva de los participantes, han influido en el proceso de implantación de las Aulas que aquí conciernen: 1. La ubicación de las Aulas. 2. la trayectoria previa de los Institutos y los criterios adoptados y motivos esgrimidos para hacerse cargo de las mismas. Y 3. las coordenadas espacio-temporales en las que se lleva a cabo finalmente su lanzamiento. A modo de orientación se presenta de forma gráfica (Tabla 51) una visión de conjunto de tales aspectos para pasar seguidamente a abordar cada uno de ellos en sendos apartados correspondientes.

Tabla 51

Trayectoria previa y aspectos relativos a la implantación de las AAOO estudiadas en cada uno de los centros.

AO	FORMA ADSCRIPCIÓN	TRAYEC- TORIA	Ubicación actual	IMPLANTACIÓN	
				Motivos	Fecha
AO1	Rotación cada 2 años	1º año (2º rotación)	Interna	- Correspondencia al IES -Por no perder el recurso	01/17
AO2	Siempre mismo IES		Externa	-Por acatar las decisiones de la ADM.	11/16
AO3	Rotación cada dos años	2º año (1ª rotación)	Externa	-Correspondencia al IES.	10/16
AO4	Siempre en el mismo IES hasta el presente curso	1º año	Externa	-Por insistencia e implicación del Ayuntamiento y Consejería -Por el cambio de equipo directivo	01/17
AO5	Vinculada al mismo IES hasta hace dos años	3º año	Externa	-Por tener FPB - “De rebote” -Por no perder el recurso	11/16
AO6	Rotación cada dos años	2º año	Externa	-Correspondencia al IES -Por no perder el recurso.	09/16
AO7	Siempre mismo IES		Externa	-Porque de los dos IES de la localidad el otro ya tenía un centro de menores”	02/17

I. UBICACIÓN EXTERNA SIN DILACIONES Y POR ENCIMA DE TODO INCONVENIENTE.

Siguiendo con la tradición que ha acompañado a esta medida desde sus inicios, su desarrollo en emplazamientos externos continúa siendo el patrón dominante. Solo hay una excepción concerniente a una de las Aulas que pasa a implementarse *en* un Instituto debido, según se argumenta desde su Equipo Directivo, a la imposibilidad de desplazar al profesorado si permanecían en el anterior local del Ayuntamiento situado a cierta distancia (EDI). Antes bien, la lejanía esgrimida junto a otras dificultades derivadas de su ubicación externa, no parecen estar ligadas únicamente a esta Aula pese a que las restantes han permanecido fuera de los centros primando tal condición por encima de otros inconvenientes. La defensa a ultranza de desligar su funcionamiento del contexto escolar por parte de la Administración y de los Equipos Directivos referida en el capítulo anterior, pierde consistencia ante otras afirmaciones en paralelo:

*Si estuviese impartándose en el mismo centro se solventaban muchos de esos problemas, pero no es el caso (EDM).

*Se quieren llevar las instalaciones quinientos metros más allá, con lo cual a mí me lo complican más todavía porque está más lejos (EDA).

Las problemáticas de diversa índole salen a relucir más explícitamente, al preguntar sobre la cuestión al profesorado y otros profesionales de las Aulas (Tabla 52).

Tabla 52

Inconvenientes derivados de la localización externa de las AAOO.

PROFESORADO	
Desplazamiento del profesorado	-La historia es que el AO está a x kilómetros del instituto, por lo menos segregada, eso está claro. El profesorado se tiene que desplazar y eso genera distorsión en el propio instituto (AYL1)

Horarios	<p>-Tengo que salirme un cuarto de hora antes y otro cuarto de hora, si tengo que impartir una hora son hora y media, la quito de la clase, la quito de mi hora de corregir, la quito de mi hora del recreo...(AYL1)</p> <p>-Al profesorado tienes que dejarle mínimo una hora entera desde que termina aquí hasta que llega allí o el que tenga que venir (EDA).</p>
Riesgos personales	<p>-Yo a lo mejor por mi forma de ser yo puedo trabajar aquí solo, pero a lo mejor hay gente que no... yo sé que estoy a ocho kilómetros del foco de ayuda (DLJ1)</p> <p>-Están un poco apartados, se sienten un poco solos allí. En ese sentido sí que están un poco desprotegidos, y los profesores están ahí un poco diciendo y si pasa algo grave, qué hago yo. Por eso les decimos que, si pasa algo que empieza a ser un poco difícil, grave, que abandonen al alumno, que hagan lo que quieran y luego nos lo cuenten, pero que no entren en un enfrentamiento directo porque se puede montar una...(EDA)</p> <p>-Es preciso velar por la seguridad de los docentes en las Aulas... Es difícil que un solo docente se quede a cargo de estos alumnos, aunque sea con dos o tres. (EDJ)</p>
Colaboración docente	<p>-Es difícil porque como estamos en un edificio diferente pues cada uno gestiona aquí en la distancia (DYS)</p> <p>-Ellos tienen allí 1200 alumnos y el jefe de estudios y el director y el orientador, claro...(DLJ1)</p>
ALUMNADO	
Asistencia	<p>-Yo creo que a ellos les supone un esfuerzo porque está lejos de su casa, que tengan que andar media hora para venir aquí (DCE)</p> <p>- Una cosa positiva del IES es que están más controlados a la hora de salir y de entrar. En el Aula no hay supervisión ni conserjes y no se puede impedir que salga (AYC1).</p> <p>-Vive enfrente del otro IES y tiene que venir andando hacia acá.</p>
Disrupciones	<p>-Al estar tan aislados uf, incluso habría más conflictos... estás allí, que estás solo y le vas a obligar a quedarse con la otra profesora (DCE).</p> <p>-Los conflictos se pueden abordar de otra forma (DYS)</p>
Aislamiento/segregación	<p>-Se están retroalimentando entre ellos, están aislándolos del resto de compañeros (AYL1).</p> <p>-Ellos tienen buenas relaciones con el resto del instituto y muchas veces esos les motiva (DCE)</p> <p>-Si los críos van a tener la misma atención en los recreos lo harían interaccionando con sus amigos, con sus compañeros, sería una buena cosa convivirían con los compañeros (AYMU2)</p> <p>-El tema de la escuela inclusiva en realidad deberíamos estar en el centro (DMOM)</p> <p>-Está como desarraigado de lo que es el entorno y el contexto escolar de una población, están ahí un poco fuera, pero bueno (OT)</p> <p>- Pierden la integración con el centro, con los compañeros, porque ellos allí están solos, claro y porque al año siguiente tienen que volver... (OA)</p>
Tutorías	<p>-El profesor no está ahí para una consulta (AY11)</p>
Estigmatización	<p>- El problema es que aquí se ha robado un ordenador y se ha echado las culpas al Aula Ocupacional, pero es que hay más Aulas, entra mucha gente.... la llave la tiene cualquiera. Él se deja el teléfono y me lo dejo yo también y el bolso y no ha pasado nada y entonces qué casualidad que haya sido el Aula Ocupacional. Ellos no han robado nada... Y se rompió el microondas, esa es otra, que tenía diez años, pero dijeron que lo habíamos roto (DMUS).</p> <p>-Nosotros estábamos súper contentos y fue un jarro de agua fría que llegara aquí la concejala y se pusiera súper cabreada diciendo que malos son que lo han destrozado todo... la actitud que tenía a la chica esta pues era muy mala. (DMUC).</p> <p>-Y a mí me dijo como amenaza que, si hubiera más desperfectos hasta la fecha, que no se volvería pensar a lo mejor en el Aula Ocupacional. Y yo digo madre de Dios... Desperfectos, si no hay ninguno.... este es el impedimento que se ha roto una silla después que todo ha ido súper bien (DMUD).</p> <p>-Se hacen identidad de grupo, pero en base a que son los más malos. Lo perciben como un sitio donde los han amenazado "te voy a mandar a este sitio" (DTA)</p>

-Tú allí seguro que estás mejor, pero como diciendo que no queremos que estés aquí, tú allí y nosotros nos quedamos aquí, pero deberían estar allí porque son niños del Instituto... estando aquí separados siguen viéndose como una cosa especial y no en el buen sentido, los del AO ¡madre mía! (AYMU2).

A tenor de lo recogido en la Tabla anterior, las dificultades se relacionan en primer lugar con los docentes. De un lado, se reafirma en el conjunto de los centros la distorsión organizativa de horarios y coordinación que conlleva su desplazamiento. Y de otro, la preocupación que para el profesorado supone quedarse en solitario al frente de estas Aulas en las que no parecen ser inusuales conflictos de cierta entidad que llegan a poner en riesgo su seguridad, especialmente cuando están ubicadas en zonas marginales de mayor conflicto y problemática (AYE1).

*Allí sí que ha habido conflictos importantes y he tenido que mediar entre ellos, a veces tenía que salir corriendo porque se metían en broncas considerables, incluso amenazas de alumnos... que chicos con estatura de quince años intimidan (AYC).

Se refuerza así la disrupción como rasgo muy vinculado al perfil de su alumnado y se pone de manifiesto que la gestión del aula estaría siendo una de las principales problemáticas para los docentes agravada en contextos alejados. Sin embargo, aunque de forma mucho menos recurrente, también hay quién defiende que es en los centros donde los conflictos son más frecuentes y difíciles de gestionar (DYS) mientras que en otros contextos es más fácil generar un entorno acogedor y de mayor confianza que permite solventarlos más eficazmente (DMOM). Esto nos estaría indicando a su vez el clima de desconfianza que en los Institutos prevalece sobre estos estudiantes con una percepción focalizada en su condición de problemáticos: *aquí sabemos que los que vienen es gente conflictiva* (DEE).

En segundo lugar, las justificaciones sobre la pertinencia de situar a este alumnado al margen de los Institutos por los beneficios que para ellos reporta *un tiempo fuera* (OJM), se contradicen con aquellas otras que muestran su cara menos favorable. Para algunos profesionales del Aula, se estaría fomentando con ello su segregación y aislamiento, privándolos de interactuar con otros compañeros del Instituto con los que parecen tener buenas relaciones. Esto

conlleva no solo el incremento del desarraigo existente con la institución escolar que se pretende aminorar ubicándolos fuera, sino su retroalimentación e identificación como un grupo diferenciado al que pertenecen los *más malos* que se ha ido forjando y afianzado en el contexto familiar, social y escolar, y que se consolida al mandarlos *a otro sitio* (DTA):

*Ellos ven al fracaso y el trauma, sus relaciones con los adultos son traumáticas.... con los compañeros también y tienen unas relaciones traumáticas con el profesorado, con las personas en la calle, robos, etc.(DSY).

*Esto tiene muchas repercusiones... tienen un perfil que quizás no solo ellos se lo han ganado, sino que la sociedad les ha dado y todos los días mal, mal, mal... y empiezas a machacar. Es que yo creo que hay una idea equivocada, preconcebida de lo que es un AO, es como si fuesen ogros o gente mala (DTA).

Además, tal asimilación se va reforzando a medida que la respuesta a su comportamiento es con frecuencia la emisión de partes disciplinares y expulsiones, como se puede derivar de las siguientes afirmaciones de dos de los profesionales del Aula:

*Vienen un poco marginados la verdad los críos porque son los expulsados y tal, ellos tienen una identidad en este sitio, lo han hecho suyo. Si estuviésemos dentro pues sería igual unos más, pero aquí se sienten importantes (AYE2).

*Cuando un alumno debido a problemas en casa, de educación, y de relación con sus afines acaba interiorizando lo que es "malo", lo que hace es verse diferente del resto de compañeros y queda "etiquetado" por el profesorado... En el momento en que se pone un parte, la persona a la que va dirigido "se enriquece" y tiene un efecto con el que el alumnado se crece en el acto negativo que lo ha llevado a realizarlo por lo que creará un efecto bucle y el alumno irá repitiendo y perfeccionando esos actos negativos que cada vez irán a más...(DTP).

Para algún otro, al ubicarlos fuera también se estaría contribuyendo a evitar esa falta de atención y estigmatización a la que parecen estar sometidos en el entorno escolar:

*Un chaval que ha tenido una mala experiencia en un Instituto, obligarlo a ir donde además se le va a dar un trato distinto, y puede ser hasta mal visto... es decir de alguna manera no solo te he dicho que te vayas, sino que además te traigo y te meto en un grupo de "jinchilinchis" por decirlo de alguna manera. Y volvemos al modelo de los listos y los tontos (AYMO1)

Pero no podemos obviar que ni siquiera en estos otros contextos se ven protegidos del estigma que les precede por el hecho de ser estudiantes del Aula Ocupacional. En algunos casos en el que el espacio proporcionado por el Ayuntamiento es compartido con otros programas, están permanentemente en el punto de mira como los primeros responsables ante cualquier conflicto o desavenencia, pues son alumnos y alumnas que también fuera de los centros *molestan* (DMUD), *hay gente que malmete* (DMUS), y *es peligroso porque puede haber roces* (DYS).

Tal panorámica evidencia sin artificios las consecuencias derivadas de los sistemas de tipificación y catalogación de estos estudiantes a las que se hacía referencia en estudios anteriores (Escudero et al., 2013). Las etiquetas con las que ya acceden al programa los sitúan en una de las posiciones de mayor riesgo de exclusión educativa y social bajo *la losa de percepciones desfavorables* (Nieto, 2004, p. 284) que se personalizan y se instalan en ellos de forma permanente con escasas opciones para revertir su condición de renegados escolares:

*Tienen miedo al rechazo, y su autoestima es muy baja. O sea, van de chulas, pero luego en el fondo tienen una visión muy negativa con el futuro de rechazo total (DEC).

*Tienen muchísimo rechazo y piensan que son el excremento de... tienen la autoestima tirada por el suelo (DMUS).

*Creo que nunca han sido valorados (DTP).

Construyen su identidad a través de las valoraciones e imágenes que provienen de la escuela, sus docentes y otros adultos de referencia asumiendo que son las merecidas y adoptan en consonancia el rol de alumnos y alumnas problemáticos como aquel que les es próximo y el único que les puede resultar provechoso:

*Son como muy desordenados pero que yo creo que es su estrategia para identificarse, porque no es normal que sean tan dejados, porque no lo son en realidad, eh, porque se preocupan mucho de su moto y de su móvil. Pero es porque está mal visto que a ellos los vean por la calle con una mochila (DTA).

Finalmente, otro de los aspectos señalados es el referido al absentismo escolar y su mayor o menor prevalencia en función a la localización de estas Aulas. Las aportaciones de los participantes se desdoblán aquí entre los que afirman que un espacio amplio como el Instituto contribuye de forma clara a que estos estudiantes *se pierdan* y no sea posible localizarlos, y aquellos otros para los que la falta de supervisión en contextos aislados y alejados serían igualmente factores de riesgo. Por tanto, la ubicación *per se* no parece ser concluyente a tenor de tales declaraciones, lo que, en este caso, coincide con el debate que mantienen distintos especialistas sobre el tema en la actualidad, como ponen de manifiesto Marhuenda (2006) y González (2017), y que cuenta con detractores y partidarios ante la opción de ofrecer una respuesta alternativa en contextos externos más alejados de lo escolar. Si bien y, en cualquier caso, entre los profesionales y docentes de las AAOO se mantiene al respecto un huerro discurso que no entra a poner en cuestión las consecuencias curriculares, organizativas y pedagógicas que estarían contribuyendo a generar un contexto que fomenta el desajuste y el distanciamiento entre estudiantes y el centro escolar, ni las ventajas o inconvenientes de itinerarios alternativos fuera de los centros para el re-enganche escolar.

II. CRITERIOS Y MOTIVOS PARA SU IMPLANTACIÓN: AULAS NO SOLICITADAS SINO “CONSENTIDAS”.

En el procedimiento de solicitud, el criterio seguido por los Institutos en tres de las Aulas continúa siendo el de rotación bianual. En cierto modo se asume así la responsabilidad con el programa por el mero hecho de repetir la secuencia tradicionalmente establecida y a los centros que se habían hecho cargo del alumnado del Aula en años anteriores. Esto es, se acordó de manera informal

que cada dos años uno de los Institutos del municipio se comprometía con el Aula responsabilizándose tanto de los estudiantes de su propio centro como de los que venían del resto de IES pertenecientes al mismo municipio para formar parte del Aula.

De las restantes, dos permanecen vinculadas al IES de origen, pero las otras dos se han adscrito a nuevos centros debido a la negativa de los anteriores. Según uno de los directores, la respuesta podría estar en que no es infrecuente que haya incidentes, incluso graves, con el AO (EDE). Entre estos cuatro Institutos, los motivos para hacerse cargo del programa parecen estar en la casi imposición de la Administración - *pese a que el IES no lo solicitó, al final la Consejería decidió que se implantara el Aula (EDJ)-* o, como ya se comentó más arriba, por el empeño de ciertos técnicos regionales y municipales con mayor influencia las mismas, por haber formado parte de las negociaciones iniciales cuando están se implantaron por primera vez. En cualquier caso, la falta de interés de los centros es notoria, y en términos generales se justifica *in extremis* no ya, el hecho de haberlas solicitado -*también te digo que nosotros el Aula no la pedimos (EDJ)-* o de ofertarlas (se consideran como un recurso municipal, no del centro), sino de haberlas “consentido para no perder este recurso”. Unos argumentos que contrastan con su defensa y adecuación frente a otras medidas extraordinarias de atención a la diversidad:

*Para los alumnos que necesitan un tipo de medida como esta en un sitio fuera del IES y con muy pocos alumnos, no hay más recursos a dónde acudir que el Aula Ocupacional (EDCH)

*El PMAR, es alumnado que viene al centro que intenta trabajar, es muy flojo y no consigue llegar al límite, pero todavía no se ha desenganchado del sistema. Esta media es para el que ya por las razones que sea, el sistema lo tiene abandonado, la educación es algo que ha quedado ahí atrás. Se trata de reenganchar en el sistema a esos alumnos que se han ido antes de que tengan 16 años (EDA).

*¿Qué haces con esos alumnos? Necesitan en una salida, el PMAR tampoco funciona porque en cuarto van a fracasar. El AO ha de ser una prioridad (EDOT)

No obstante, existen matizaciones por parte de algún director para el que no serían realmente tan necesarias. Se argumenta así que no solo podrían ser sustituidas por los Programas de Aprendizaje Integral, sino que incluso los

consideran más adecuados y, además, tienen mayor acogida por parte de las familias para las que tampoco estas Aulas son bien vistas:

*Se muestran más receptivos a que el alumnado se quede en el mismo IES, tienen materias por ámbitos, y no tenían por qué sentirse desubicados al cambiar de centro (EDI).

Declaraciones como las anteriores centran así la problemática en dónde emplazar o "colocar" a estos estudiantes que no se ajustan a orden escolar vigente, más que en la reflexión requerida sobre cuál sería la respuesta más adecuada a sus necesidades, lo que concuerda con el planteamiento que, como señalan González et al. (2009) y Martínez et al. (2009), está mayoritariamente latente en la toma de decisiones sobre la derivación del alumnado a este tipo de programas. Pero junto a los argumentos expuestos en los que se deja entrever la escasa aceptación de las AAOO y sus destinatarios en términos más o menos "políticamente correctos", existen otros que sin soterramientos ofrecen con mayor nitidez la perspectiva de algunos centros:

*Para el profesorado es una medida estupenda en general, porque si hay ciertos alumnos que son muy difíciles, que se vayan al Aula es solucionar el problema... La mayoría piensa que esto no está adaptado para ellos, que no pueden estar en una clase sentados y ellos eso lo tienen como bastante asumido. Muchas veces ese es el comentario que ellos necesitan otra cosa...Pero aquí hay un riesgo con el Aula Ocupacional si se hace que el centro la asuma (EDOT).

*Yo creo que aquí se han quitado todos los problemas que tenían allí. O sea, todos los chicos que están dando problemas pues nos los quitamos de en medio (DEE).

La respuesta de uno de sus docentes al preguntarle cuál sería desde su punto de vista la mayor aportación de las Aulas frente a otras alternativas, es en la misma línea, digna de mención:

*Mira tiene tres valores principales. Uno, descongestionas las aulas del centro de 2º y 3º de la ESO de estos alumnos disruptivos que molestan en clase, que no hacen nada, que fastidian que tal. Están inadaptados, se ha demostrado... esto es así y ya está... pues los llevo a un AO. Entonces primera cosa del AO, descongestionas aulas con alumnos que realmente tienen interés por el estudio. Segunda medida, ese absentismo y esa falta de interés y esa cosa disruptiva con los compañeros, con los profesores y tal la liberas, porque aquí al haber una metodología muy flexible, te adaptas a lo que les apetece, a los tiempos, y es más práctico. Por supuesto tiene la capacidad de engancharlos más con lo cual no están en la calle, no están desconectados y a lo mejor hay una asistencia mayor. Y tercera pata del asunto, que a lo mejor se da o no, tiene una continuidad. Acaba la FPB, y a lo mejor acaba terminando los estudios (DYS).

Las consideraciones de este docente apoyan de forma evidente el planteamiento anterior según el cual la justificación primera de estas Aulas, estaría no tanto en dar respuesta a las necesidades del colectivo de estudiantes en riesgo de abandono y exclusión, cuanto en el alivio pedagógico y organizativo que suponen para las aulas ordinarias, como se venía argumentando en el marco teórico, y al que Escudero, González y Martínez (2009, p. 54) se referían como *reducir la presión de la olla*. El profesor sostiene, no obstante, su capacidad para “reenganchar” a su alumnado, si bien ésta se debe a la gran “flexibilidad” característica del programa, en el sentido de adaptarse a lo que les apetece a los estudiantes en cada momento como se comentará con detenimiento más adelante al abordar la flexibilidad como uno de los principios que rigen la enseñanza en el aula.

Y, finalmente, se confirman también por parte de este docente las escasas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de este alumnado limitando sus aspiraciones al logro de una de una cierta asistencia y, a lo sumo, a la opción de unos pocos de continuar en la Formación Profesional Básica. Una opinión también compartida por otros profesionales del Aula:

*No están integrados dentro del sistema educativo regulado y no tienen alternativas muy claras para poder insertarse dentro del sistema educativo (EDE).

*Pueden aprovechar para re-engancharse de nuevo al sistema educativo en este caso con la FBB que sería lo ideal, porque es verdad que sabemos que en la ESO pues se iban a estrellar (OYI).

De tales argumentos cabría derivar que los ritmos desiguales e intereses diversos del alumnado en situación de vulnerabilidad se contraponen a la homogenización de la ordenación actual de la educación obligatoria (Abiérta y Navas, 2017). La respuesta de compensación que se les ofrece a través de estas Aulas y, de forma similar a lo que ocurre con la FPB que ha sido objeto de estudio por autores como Pinya et al. 2017, apunta en la práctica a constatarse como una alternativa más limitada que la vía ordinaria. Tanto desde el punto de vista académico y formativo, como para sus opciones de inserción en el mercado laboral, así como por su influencia a la hora de generar entre sus estudiantes expectativas profesionales de futuro más limitadas.

III. EXTEMPORANEIDAD: PRINCIPAL CONDICIONANTE EN SU PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO.

La propuesta del AO en los centros fue movilizadora por los Equipos Directivos tras múltiples negociaciones y discusiones con la Administración de un lado, y con los propios docentes de los IES, de otro, nada receptivos ante la posibilidad de verse implicados en ellas:

*Cavilando mucho y aún a riesgo de que pensarán mis compañeros en el IES de que se me había ido la cabeza, les propuse que la iniciativa saliera adelante (EDI).

La mayoría de los directores y directoras consideran que éste fue un proceso difícil, complejo y ralentizado ante el que muestran su descontento:

*La puesta en marcha del AO y de los uno, dos, o tres alumnos que vienen fue más costoso que toda la adscripción junta de todos los alumnos del IES (EDI).

*Los protocolos para su puesta en marcha (Consejería, Inspección de Atención a la Diversidad, Inspección general...) fue absolutamente lento y eso que tanto los alumnos como los Institutos nos llamaban constantemente para decirnos si íbamos a tener el Aula (EDCH).

Aunque no fue así en todos los casos:

*El borrador lo conocíamos en julio, entonces yo lo que hice fue dejar preparados los profesores de los Departamentos a los que yo quería asignarles el AO. Cuando vinieron esos profesores en septiembre yo les dije mira el horario es este, pero si se pone en marcha el AO lo vas a asumir tú. De esa manera ya estaban preparados o sea no me resultó difícil (EDA).

Entre las peculiaridades a destacar en un proceso tildado de controvertido en general, quizás la asimetría más notable se encuentre en el momento en el que finalmente se autorizan, condicionado entre otros, por el grado de implicación de los Equipos Directivos:

*Hay Equipos Directivos que han sido eficientes se puede decir y han sacado su AO en septiembre... las directivas de los centros que han querido el Aula, ahí se intercede (DYS).

*Un elemento decisivo fue la entrada del nuevo Equipo Directivo que, aunque acababa de aterrizar... siguió todo el proceso de información global del Claustro y la Comisión de Coordinación Pedagógica, ahí se dijo que sí después del rechazo inicial y con mucha presión y ya pasados los plazos.... (OJM).

En su mayoría, su lanzamiento se produce ya iniciado el curso escolar y fuera de los plazos establecidos en la normativa, y en alguna de las Aulas llega a prolongarse hasta el mes de enero o febrero del segundo trimestre. Tal ralentización ha sido considerada un importante lastre que ha condicionado el devenir de estas Aulas ya desde su inicio. Ahora bien, esta parece no ser una situación específica del curso escolar estudiado debido a los cambios normativos, sino que ya ocurría otros años puesto que, tanto en la Resolución anterior como en la presente, se contempla la incorporación al programa de estudiantes hasta prácticamente el comienzo del segundo trimestre. Así lo afirmaba uno de los directores:

*Está claro que la Resolución te dice “mínimo de ocho alumnos” y luego te dice “se podrán incorporar hasta mediados de noviembre” y tal. Vamos, ¿entendemos entonces que hasta mediados de noviembre en tanto en cuanto no haya ocho alumnos no empieza ninguno? Bueno ahí hay un impasse que eso te genera situaciones como el año pasado en nuestro caso, con seis, siete alumnos confirmados y un alumno que tuvo ahí una indecisión al principio hasta mediados de octubre... Entonces, ¿el hecho de que no exista un alumno no genera la dotación para el Aula? (EDM)

Los inconvenientes de toda índole a los que se hace alusión (Tabla 53) son atribuidos, además y de forma invariable, a la Administración. La escasa información y orientación proporcionada a los docentes durante su incorporación, o una planificación deficiente, son algunas de las dificultades atribuidas a la demora en el inicio de las Aulas. Si bien, el foco se pone en los estudiantes y sus escasos logros debido a una incorporación muy tardía que no hizo sino mermar tanto la predisposición ya escasa de la que partían como sus posibilidades de adaptación. Esto contrasta sin embargo con otras declaraciones que ponen de relieve su interés y el de sus familias por conocer cuándo iban a comenzar el curso escolar en ellas.

Tabla 53

Principales dificultades asociadas a la fecha de inicio de las AAOO.

DIFICULTADES ASOCIADAS A LA FECHA DE INICIO DE LAS AAOO	
PARA LOS DOCENTES...	
Falta de información y atención al incorporarse	En el instituto tampoco me explicaron... hay cosas que a lo mejor debieron decírmelas, pero no me las dijeron por el propio ritmo de trabajo. No es lo mismo incorporarme el 1 de septiembre que tienes ahí diez días de margen. Pero claro llego y apáñatelas. (DJL1)
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> -Es difícil organizar un curso para cuatro meses, eso es un disparate, o esto empieza en octubre máximo o no tiene sentido montar un AO (DYS) -La planificación de un AO que empieza en febrero es un desastre. Mal empieza, mal acaba (EDA) -La tutora tiene grandes dificultades por ver cómo se van a dar los temas previstos para una medida que ha empezado a mitad de enero (EDCH) - El problema que se da para la organización académica es que uno lo nombran interino, en diciembre y no hay una programación hecha y todos esos módulos no los puedes abarcar... (DYS)
PARA EL ALUMNADO...	
Desmotivación y desvinculación del AO	<ul style="list-style-type: none"> -La fecha de sacar las Aulas está muy mal si tú lo que quieres es re-enganchar al alumnado. Lo sacas del instituto dónde está para llevarlo tres meses después de haber empezado el curso a que haga otra cosa diferente, que encima no tienen en cuenta dónde viven, ni nada. Eso es un trastorno porque el alumnado dice, jolín yo tengo el instituto que yo estoy yendo desde septiembre y que está al lado de mi casa, y resulta que ahora voy a tener que hacer tres kilómetros para irme a no sé dónde y con gente que no conozco una vez ya empezado el curso. (DCE) -Yo en junio les vendí un recurso y de la noche a la mañana ya no existía como tal... es que hemos estado en una locura total y absoluta (AYMO1). -Cómo le dices a un chaval que llevamos todo el año "para el Aula" y en septiembre no sabemos nada, y los críos llamando (AYC1). -Aunque estaban matriculados en sus centros, se desvincularon por completo del IES y del Aula hubo que perseguirlos para que vinieran (OI).

Riesgo de abandono o no incorporación	-Este año como hemos empezado en enero ya es todo súper raro. Hay dos alumnos que no sabemos si se llegaron a incorporar porque empezaron con 15 años, pero cuando ya empezó el Aula tenían 16. (AYMO1). -Al haber empezado en febrero han ido cumpliendo 16 años y se han ido quitando... si no empezas en septiembre...(DYS)
Desescolarización temporal	¿Cómo puedes obligar a un chaval que lo tienes todo un trimestre en su casa? (AYMO1)
Merma en el currículo	Se hubiera podido proponer incluso una FCT, porque ya tiene ahí un bagaje teórico-práctico (OJL)
Dificultades para revertir conductas	Hubiéramos reconducido conductas que hemos tenido por empezar en febrero (OJL)
Inadaptación	Es importante empezar en septiembre para que los alumnos se hagan también al aula, hubiera sido harina de otro costal, están empezando a despegar ahora, ahora que les está molando es cuando se acaba el curso (OJL).
Menos logros	Si hubieran empezado como se suele empezar a lo mejor habríamos conseguido más, pero empezar tan tarde no sirve para nada (EDA). -Nos falta un trimestre y esto también lo estamos notando (DMOI)

En términos generales, y sin restar la importancia que merece a la cuestión temporal señalada, son reseñables las escasas expectativas del profesorado sobre el programa y sus estudiantes, que en línea con lo que se viene argumentado, parecen quedar supeditadas de entrada a un fracaso casi irremediable. Con alguna salvedad en la que se afirma no haber dejado *ningún caso por irrecuperable* (AYE1) pese a tales condiciones, la percepción global es abiertamente fatalista: lo que *mal empieza, mal acaba* (EDA). Por último, pero no menos llamativo es que por parte de algunos entrevistados se declare que, hasta su puesta en marcha y teniendo presente la incertidumbre constatada sobre si las Aulas se implantarían o no finalmente, algunos de los alumnos propuestos estuvieran desescolarizados. Un hecho también corroborado por los mismos estudiantes:

*El hecho de que empezara tan tarde ha hecho que estos estudiantes estuvieran tres meses desvinculados del todo y aunque estaban matriculados no han ido al IES por lo que se han quedado al margen. Tienen la sensación de que se los lleva de un lado para otro y eso les ha marcado mucho y es una causa importante para que no vayan (OME)

*A mí me metieron aquí, yo no eché los papeles pa aquí ni na. Y me dijeron que dijera en mi casa que iba a hacer otra cosa y luego coge y de la noche a la mañana que tienes que ir al Aula Ocupacional, y si yo no he echao na, pos bueno, pero tienes que ir. Y me dijeron que me esperara en mi casa. Antes de que me lo dijeran yo iba a clase normal, igual que aquí, lo que pasa es que me dijeron que me esperara en mi casa (AE30)

Tal situación, vuelve a hacer hincapié en la escasa aceptación de este alumnado por los Institutos empujándolos hacia los márgenes. En un sentido similar, explicita González (2017, p. 22) haciéndose eco de aportaciones de Menzies & Barr, que ante un alumnado que presenta necesidades *tan fuera de la norma*, lo que ocurre no es tanto que estos estudiantes quieran irse cuanto que son *empujados a hacerlo* debido a que los centros se sienten incapaces de ayudarlos y no están equipados para poder ofrecerles el apoyo que necesitan. En el caso que nos ocupa, el afán de los centros por emplazarlos afuera, está claro que prevalece sobre su integración, puesto que se ha llegado incluso a dejarlos en una situación transitoria de no escolarización. Los inconvenientes burocráticos y relacionados con la normativa a los que los entrevistados hacen reiteradas referencias, y en la línea de otros autores referenciados en el marco teórico, podrían estar así velando otros problemas más de fondo para la puesta en marcha de estas Aulas relacionados con la planificación y el diseño del currículo que se ven, ya de entrada sesgados, por cuestiones organizativas, por la falta de confianza en sus estudiantes, y por su fecha de inicio:

*Mi programación ya directamente la hice solo del segundo y tercer trimestre porque digo para que a voy hacer de un trimestre que no existe (DCE).

Garantizarles el *salario cultural mínimo* al que aludía Perrenoud (1998) no está entre los motivos y razonamientos para implantarlas ni por la Administración, como ya se comentó más arriba, ni por los centros. Para éstos últimos, ofrecerles una experiencia educativa óptima no parece ser una de las prioridades, sino que el consentimiento temporal o la transigencia como el mal menor por los beneficios que comporta para el profesorado parece ser el aval mayoritario:

*El director fue firme, lo dijo: si esto va a suponer que genere un perjuicio mayor que el beneficio no vale la pena (OJM).

Capítulo VII

SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: PROGRAMA EN ACCIÓN

El profesorado es sin duda un elemento clave a la hora de posibilitar una buena experiencia de enseñanza-aprendizaje al alumnado, y una figura imprescindible a contemplar en un análisis como el que venimos realizando. Entre otros, se ha argumentado la importancia de su papel como agente curricular y no solo como mero ejecutor mecánico del currículo. Esto es, los docentes median y reconstruyen a través de su experiencia y sus constructos personales el currículum oficial. Si bien, y a la hora de llevar a cabo una u otra apropiación del mismo y su despliegue en la práctica, el contexto escolar en el que se desenvuelven será un factor de influencia determinante. La construcción de un proyecto curricular que defienda un aprendizaje más integrado e inclusivo, no podrá llevarse a cabo sin la colaboración de todo el profesorado y sin tener en consideración las coordenadas organizativas que en un sentido en otro contribuyen indirectamente a su puesta en práctica. Si en cualquier caso el currículum adquiere sentido a partir de la acción conjunta en el centro tanto en su diseño, como en la reflexión compartida y sucesiva de las metas y los

aprendizajes pretendidos, éste es un aspecto de especial atención según se contempló en el marco teórico, a la hora de considerar la brecha entre el mundo escolar y el alumnado en desventaja. No en vano, tanto centros como docentes deciden, desde sus márgenes de actuación y desde una posición de poder o subordinación, qué currículum y aprendizajes son valorados o devaluados. La concepción que sobre el tipo de respuesta a la desigualdad (segregación o integración) se mantenga en el seno de cada uno de los centros escolares, incidirá en las opciones del profesorado para construir y poner en práctica un currículum sensible a o no las diversidades.

De acuerdo con tales planteamientos el currículum planificado y desarrollado en las AAOO tampoco será independiente de unas u otras decisiones y procesos institucionales. El planteamiento de los centros en torno sus contenidos, finalidades, actividades y tareas, metodologías, materiales didácticos, evaluación, y marcos de referencia adoptados, será esencial para garantizar un currículum adaptado, pero no aminorado ni segregado respecto del que corresponde a la etapa de referencia. Abordamos así el segundo de los niveles de análisis contemplado en el diseño de investigación o *Programa en Acción*, atendiendo de un lado, a si se han desplegado o no en los Institutos y de qué forma, aquellas condiciones organizativas imprescindibles para el buen funcionamiento de las AAOO. Y de otro lado, a cómo se ha desarrollado el currículum en la práctica de cada una de ellas, dando lugar a unos u otros procesos de enseñanza y aprendizaje. El capítulo, se organiza en consonancia, en dos grandes partes interdependientes que se corresponden con los niveles *meso* y *micro* según el modelo ecológico de referencia de Martínez et al (2004).

Los resultados que se presentan, proceden del análisis de datos de distintas fuentes e instrumentos. Los de carácter cualitativo, de las entrevistas realizadas en los Institutos (Equipos Directivos y Departamentos de Orientación) y en las Aulas (docentes y otros profesionales de los ayuntamientos directamente implicados); del análisis documental las programaciones didácticas y otros documentos proporcionados, y de las observaciones de Aula realizadas. Los datos cuantitativos provienen de los dos cuestionarios elaborados que fueron cumplimentados por estudiantes y docentes. En concreto, los objetivos de investigación a los que permiten dar respuesta son los siguientes:

Objetivo específico 1.3.: Identificar y describir el perfil del alumnado y el profesorado de las Aulas Ocupacionales (alumnado asistente y procedencia y, profesorado adscrito, procedencia y formación).

Objetivo específico 2.1.: Explorar y analizar qué tipo de actividades formativas realiza el alumnado, sus valoraciones y percepciones a cerca de las mismas, así como de sus profesores y de su experiencia en dichas Aulas.

Objetivo específico 2.2.: Indagar sobre las apreciaciones de los alumnos y alumnas de esta medida respecto a cómo está contribuyendo a su re-enganche educativo.

Objetivo específico 3.1.: Conocer qué hace el profesorado en las Aulas Ocupacionales, en qué condiciones y cómo valoran a su alumnado y la enseñanza que ofrecen.

Objetivo específico 3.2.: Describir y analizar la incidencia que está teniendo en la implicación o enganche del alumnado la formación el compromiso (implicación) de los docentes con su labor en estas aulas

PARTE I

ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS IES Y SU INCIDENCIA EN LAS AULAS OCUPACIONALES

En esta primera parte, se dará respuesta a cómo y en qué medida los centros han movilizadado las condiciones organizativas precisas para cumplir con la meta de re-enganchar a la totalidad del alumnado de cada una de las Aulas Ocupacionales. Siguiendo el modelo de González (2006), son cinco las principales dimensiones constitutivas de la organización escolar en torno a las que se han configurado las categorías temáticas del análisis de la información que son aquí objeto de atención (Figura 17).



Figura 17

Categorías del análisis de datos relacionados con el nivel o plano de indagación Meso.

Esta primera parte del Programa en Acción o nivel *meso* de indagación, se estructura en cinco amplios apartados que se corresponden con cada una de tales categorías.

En el primero, se aborda lo concerniente a la planificación y re-elaboración del diseño curricular del AO por los centros y las programaciones docentes de los distintos Módulos que lo conforman.

La dimensión estructural constituye el punto de mira de un segundo apartado. Se tendrán en cuenta distintos elementos estructurales (horarios, ratio, recursos, infraestructuras, roles y funciones...) pero nos centraremos especialmente, en la organización y agrupamientos de estudiantes y docentes. Si bien y en sentido estricto, no se ha llevado a cabo aquí un análisis propiamente estructural, sino que se alude a diversas consideraciones relacionadas con la toma de decisiones y procesos que ocurren en los marcos estructurales, y que atañen al proceso de adscripción del alumnado al programa y al perfil de aquellos que finalmente han formado parte de las Aulas estudiadas, así como al de los docentes, su experiencia y desarrollo profesional.

Lo concerniente a las dinámicas relacionales se tratará en un tercer apartado. En particular, aquellas desplegadas en torno a la coordinación y el trabajo conjunto de los Equipos Docentes y el resto de miembros de la organización.

A continuación, se perfilan los rasgos culturales como otra de las dimensiones que inciden en el funcionamiento y la cotidianidad de los Institutos de forma más implícita o menos visible, pero igualmente determinante para acercarnos a la visión que prevalece sobre las AAOO y sus estudiantes. En estas coordenadas se atenderá al nivel de apropiación del programa por el conjunto del centro y de responsabilización sobre el alumnado.

Finalmente, el grado de apertura al medio y las relaciones que los centros mantienen con las familias, los entornos sociales y comunitarios, son objeto del último de los apartados.

I. DIMENSIÓN DE PROCESOS: LA REINTERPRETACIÓN CURRICULAR DEL AO POR LOS IES DE REFERENCIA.

El foco de atención en este primer apartado lo ponemos en aquellos procesos a través de los que el nuevo currículum oficial determinado por la Administración para las Aulas Ocupacionales en el curso estudiado, es pensado y rediseñado en los Institutos. El esquema planteado por Escudero y colaboradores (2013) recogido en la Figura 18, ha sido el hilo teórico conductor para comprobar si los criterios adoptados se corresponden o no con un currículum que toma en consideración de forma positiva las diversidades y necesidades de sus estudiantes.

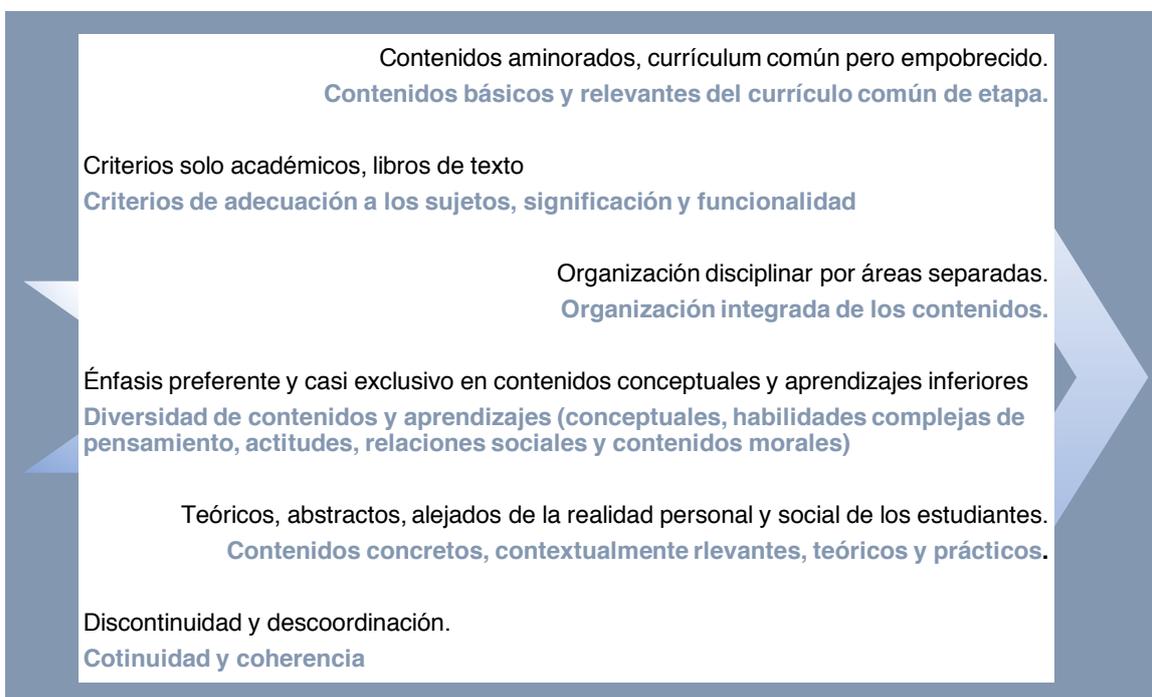


Figura 18

Esquema seguido para analizar la reelaboración del currículo de las Aulas Ocupacionales por los IES. Fuente: Basado en Escudero et. al. (2013, p. 95)

Asimismo, se tendrá en cuenta el modelo de diseño que subyace a uno u otro planteamiento. Esto es, si mantiene el modelo mayoritario secuenciado por objetivos, en el que prima el logro de los resultados previstos. O si, por el contrario, se tienen en cuenta otras alternativas como lo sería una planificación

por procesos, centrada en las tareas y en la estructura de la actividad. Nos guiamos aquí por el modelo de Doyle (1983) que en su momento fue seguido por los anteriores autores.

La cuestión, se aborda en dos sub-apartados diferenciados. En el primero, se presentará el diseño general de cada una de las Aulas. En un segundo sub-apartado se tratará lo concerniente a las distintas programaciones docentes desde dos ángulos diferenciados y complementarios: atendiendo al punto de vista del profesorado, y mediante el análisis documental de las programaciones didácticas a las que se ha tenido acceso. El análisis y la discusión de resultados se limita así a las citadas programaciones atendiendo al plano individual de los docentes. Somos conscientes de que con ello hemos dejamos de lado lo relativo a cuestiones programáticas que, a nivel de centro, requerirían de otro tipo de análisis que sin duda hubieran sido pertinentes y de interés para el estudio. Ante la imposibilidad de ahondar con todo detenimiento en los distintos niveles de indagación en cada uno de los múltiples y diversos aspectos contemplados, se ha optado así por priorizar aquellas cuestiones alineadas con la respuesta precisa a los objetivos de investigación.

1.1. Diseño curricular oficial del AO y su reinterpretación por los IES.

El diseño curricular de las Aulas estudiadas, teniendo en cuenta los docentes asignados a sus distintos módulos, se sintetiza en la Tabla 54, en la que se puede apreciar que el currículo gira en torno a un determinado perfil profesional. En concreto, se divide por igual entre Operaciones Básicas de Cocina y Actividades Auxiliares de Viveros Jardines, a los que hay que añadir un Aula orientada a las Operaciones Auxiliares de Carrocería de Vehículos.

Tabla 54

Diseño curricular de las AAOO durante el curso 2016-2017

AO	MOD. ESPECÍFICOS	MOD. GENERALES (2º ESO)	MOD. OPTATIVOS	FCT	Nº EQ DOC
AO1	Actividades Auxiliares en viveros y jardines (Tutor)	CC Aplicadas: 1 docente SOCIO-LING: 1 docente (lengua extranjera: inglés)	Autonomía Personal (Tutor) TIC (CC Aplicadas)	No	3
AO2	Operaciones Auxiliares de carrocería de vehículos (Tutor)	CC Aplicadas: 1 docente SOCIO-LING: 1 docente (lengua extranjera: inglés)	Autonomía Personal (PTSC)	No	4 + 1 técnico de apoyo permanente
AO3	Actividades Auxiliares en viveros y jardines (Tutor)	CC Aplicadas: 1 docente SOCIO-LING: (2 docentes) (lengua extranjera: inglés)	Educación Física (1 docente)	No	5
AO4	Actividades Auxiliares en viveros y jardines (Tutor)	CC Aplicadas: 1 docente SOCIO-LING: 1 docente (lengua extranjera: inglés)	Autonomía Personal (tutor) TIC (docente CC aplicadas)	No	3 + un técnico de apoyo permanente
AO5	Operaciones básicas de cocina (Tutor)	CC Aplicadas. 1 docente SOCIO-LING. 1 docente (lengua extranjera: francés)	Educación Física (1 docente)	No	4
AO6	Operaciones básicas de cocina (Tutor)	CC Aplicadas: 1 docente SOCIO-LING: 1 docente (lengua extranjera: inglés)	Autonomía Personal (PTSC)	Sí	4
AO7	Operaciones básicas de cocina (Tutor)	CC Aplicadas: 1 docente SOCIO-LIN (2 docentes) (lengua extranjera: inglés)	Educación Física (1 docente)	No	5+ 1 técnico de apoyo parcial
TUTORÍA					

La orientación profesional de las Aulas es vista por la mayoría de los docentes como una de sus principales potencialidades, para motivar e implicar al alumnado:

*El hecho de trabajar con las manos, que tenga unos módulos manipulativos los ayuda a centrarse... yo creo que el hecho de que tengan módulos profesionales desde mi punto de vista es muy positivo (DMOI).

Aunque hay quien considera que tal afirmación está sujeta a según de qué perfil profesional se trate:

*Debería haber más perfiles profesionales, claro tú piensa que a estos críos cosas manuales o prácticas les tienen que llamar la atención o... (DEN).

Y en términos generales se considera que el perfil vinculado a profesiones relacionadas con Cocina y Jardinería, está fuera de estereotipos de género y se ajusta a un perfil mixto. No es este el caso del de Carrocería de Vehículos, que ha estado orientado en el Aula en la que se imparte desde sus inicios, a un colectivo de estudiantes íntegramente masculino, aunque argumenta su director que ha habido algún conato de inclusión femenina, pero sin éxito:

*Cuando comenzó, eran la mayoría chicos y después ha continuado así, en algún momento hemos intentado que fuera alguna chica... nosotros, sobre todo los jefes de estudios luchan mucho por esto de la presencia femenina en todas partes, pero no hemos conseguido hasta ahora que ninguna haya querido ir, aunque hemos tenido chicas muy aguerridas (EDJ).

Además de las distintas orientaciones profesionales y la lengua extranjera impartida, que es el inglés en todas menos en una (francés), las mayores diferencias entre Aulas se concentran en tres aspectos con peso en el currículum, aunque no siempre estrictamente curriculares:

1) *En las decisiones sobre un currículum por optativas condicionado por los docentes.* La falta de disponibilidad de horarios junto a la cualificación requerida para el profesorado, han condicionado los módulos a impartir:

*Tuvimos un intento de que un compañero que tenemos a jornada parcial pudiese complementar con dos horas allí, pero no era posible porque distorsionaba mucho el propio horario del centro, y entonces por eso no se da Educación Física (OJM).

*El Módulo de Autonomía Personal se ha podido hacer... la suerte ha sido que precisamente en el horario no tenía ningún tipo de reunión, bueno me coincide con la reunión de coordinación del AAOO (OC).

Y así mismo, han supuesto diferencias sustanciales en la conformación del Equipo Docente. Aunque se recomienda en la normativa que el profesorado asignado sea en número, el menor posible, éste oscila entre un mínimo de tres y el doble en algunos casos. Cabe destacar, además, que en tres de las Aulas trabaja directamente un técnico contratado por el Ayuntamiento, aunque solo lo hace de forma permanente en dos de ellas, mientras que en las cuatro Aulas

restantes esta figura es inexistente. La vinculación del Departamentos de Orientación, no solo en funciones de apoyo y asesoramiento al profesorado sino como parte del Equipo Docente, se produce en dos Aulas en las que la PTSC imparte directamente el módulo de Autonomía Personal.

2) En los Módulos Optativos, que se eligen en línea con las recomendaciones de las políticas de trabajo. Respecto a estos Módulos, de los que cabe elegir dos entre los contemplados en la normativa, el recomendado en la Resolución, el de Autonomía Personal, está presente de forma mayoritaria en cuatro de las Aulas. Si bien, es llamativo que no se incluya en todas ellas, dada la visión prevalente sobre las mismas como un recurso terapéutico de forma coincidente con la normativa como se verá más adelante, y por el énfasis en el déficit de habilidades cognitivas, interpersonales y de control de emociones atribuido recurrentemente a sus estudiantes. El de Educación Física se da en tres casos, y en solo dos el de TIC. La impartición de los dos Módulos Optativos posibles según la normativa se reduce a dos Aulas, mientras que en el resto solo se contempla uno de ellos. No obstante, no es anecdótico que los contenidos relativos a los mismos se impartan al margen de su reconocimiento formal. Así, por ejemplo, se habla del taller de TIC en un Aula, y en otra se realiza alguna actividad de Educación Física: *nos los hemos estado llevando a hacer algo de deporte algunos días...* (DMOI).

3) En los impedimentos sustentados desde el centro para la realización del Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT). Pese a estar reconocido en la nueva Resolución, solo se ha llevado a cabo en una de las Aulas. Si en la mayoría de casos se desconsideró -porque no se le ha prestado mucha atención desde la Consejería (EDA), porque el alumnado no había cumplido los 16 años requeridos para poder cursarlo (OJL; EDE), o por carecer de sentido por la escasa preparación de los estudiantes para enfrentarse a un contexto laboral real (DMOI)- para determinados tutores su planificación y desarrollo se ha condicionado principalmente a la intervención del director. Bien, sentido negativo: *las directivas y el profesorado no se han atrevido* (DYS). Bien en sentido positivo: *solo se ha podido llevar a cabo porque el director se ha implicado mucho, ha apostado porque la hagan y que además es una persona*

que le importan los alumnos... otro director no me hubiera dejado porque es un riesgo (DMUD).

Otro tipo de consideraciones relacionadas con el diseño curricular, han sido valoradas por el profesorado en relación con su práctica, y serán comentadas más abajo.

1.2. Decisiones sobre la programación realizadas por los docentes.

Se presenta en primer lugar una panorámica global del proceso seguido para elaborar las programaciones didácticas y, en segunda instancia, una visión más detallada derivada del análisis documental de las que han sido facilitadas.

1.2.1. Una primera visión global de carácter declarativo.

A la hora de elaborar las programaciones de los distintos Módulos en los que se estructura el currículo de las AAOO, cabe destacar que, en todos los casos, se parte de las orientaciones e información inicial en una entrevista primera con el Equipo Directivo al incorporarse al programa. Tomando como referentes estas indicaciones básicas que en su mayor parte remiten a los marcos normativos correspondientes, los docentes comienzan a elaborar las distintas programaciones:

*A mí me pasó el jefe de estudios la orden de las AAOO y entonces me dijeron más o menos lo que tenía que haber en el módulo profesional de Jardinería. Pero nunca llegué a ver nada concreto (DLJ1).

*La primera indicación que nos dio el director es que esto era semejante a segundo de la ESO, PMAR. Entonces los contenidos y demás nos guiamos por eso (DMUC).

Es notorio, ya de entrada, no solo el desconocimiento generalizado del profesorado sobre el currículo de estas Aulas, como se puede derivar de las citas anteriores, sino también de los estudiantes a los que han de reorientarlo:

*Entre que llegan y no llegan los expedientes, el docente no sabe ni de dónde vienen ni cuál ha sido su trayectoria (AUMO1).

*No teníamos información previa (DMUC).

Si bien, a la hora de llevar a cabo tal proceso, existen variaciones considerables en la mayor autonomía o necesidad de apoyos por parte de los docentes según los Módulos a impartir. Se muestra a continuación.

A) Módulos Generales. El Departamento de Orientación adquiere gran protagonismo y ha jugado un papel importante en el asesoramiento y orientación a estos docentes en cuestiones programáticas:

*A mí personalmente en el Departamento de Orientación... fui a pedir ayuda y me ayudó muchísimo (DMUC);

*Con la de Servicios a la Comunidad que ha venido aquí y con la coordinación de la orientadora que me aportó material y me fue dando cosas, fui poco a poco elaborando la programación (DTA).

Sin embargo, solo en una ocasión se ha aludido a la implicación de los distintos Departamentos Didácticos, una vez solicitada la ayuda:

*Yo como tengo Física y Química aquí yo no tenía documentación y entonces la jefa de departamento me aportó. Hoy voy a hablar con la de Tecnología, pero vamos yo en ese aspecto, no hay problema en que yo vaya...(DMOL).

B) Módulos Profesionales. El profesorado en este caso, parece apoyarse en su propia experiencia como principal estrategia para concretar el currículo:

*Cuando empiezas a trabajar con el AAOO, te vas formando por la experiencia y te vas creando tú tu propia normativa y te adaptas (DMUD).

*Como ya he hecho de FP Básica, y de PCPI y todo eso, pues siempre más o menos los encuentras en alguna programación de antes (DCE).

*La programación la hago yo, el Departamento de Orientación no se mete mucho ... hice toda la programación con las normas que había y a la hora de elegir las unidades de competencia, son muy similares a las FP prácticamente, pero tú las eliges, hay dos (DTP).

*Por mi experiencia profesional he ido adaptando esas competencias profesionales a algo más real que es lo que se van a encontrar si decidiesen continuar con eso (La FPB) pero siempre encuadrado dentro de la programación (DLJ1).

Y salvo excepciones, suele contar con un amplio margen de autonomía a la hora de elaborar su planificación:

*Se dan tres módulos de cocina con un mínimo de horas y un rango, con todas sus legislaciones, contenidos, todo el currículo.... sobre ellos se ven los contenidos que existen. Se eligen por el Instituto, otra cosa hubiese sido que yo hubiera llegado diciendo yo no quiero dar esos módulos y quiero dar otros, no hubiese pasado nada (DYS).

*Yo tengo que dar todas las acciones formativas que ahí están, tú tienes que cumplirlas todas. Tú no puedes adaptarte solamente a esas unidades de competencia... lo hago transversal para que la gente no se aburra en clase, si siempre me centrara en hacer lo que dice la normativa, cortar lechuga o pelar tomates esto sería un nivel tan insignificante que esta gente con este perfil te diría mira yo me voy a mi casa. (DMUD)

*En principio haces un diagnóstico y luego una secuenciación de contenidos, pero no seleccionas dos unidades como tales, un poco del ámbito global. Porque si te basas en los conocimientos que yo tengo que darles a mis alumnos, y yo tuviese que hacer eso solamente, aquí esto sería una locura (DTP).

Este mayor grado de flexibilidad podría deberse en parte, a que la supervisión de la Inspección se ha centrado en las programaciones de los Módulos Generales:

*El inspector no tiene la programación mía, se lleva la de los otros docentes, les da más importancia a las otras (DTP).

Un aspecto que llama la atención si tenemos en cuenta que uno de los mayores cambios de la nueva normativa y de los pocos que han contado con una aceptación prácticamente unánime hace referencia precisamente, al reconocimiento y certificación de las unidades de competencia profesional superadas con éxito. Otra de las justificaciones podría estar en que, como ya se indicó, a lo largo de la trayectoria de las Aulas la determinación del perfil profesional se ha debido en esencia a los intereses de los estudiantes o la disponibilidad de infraestructuras de los Ayuntamientos acordes con el mismo, más que a las posibilidades reales de continuidad a través de la oferta de FPB

del propio centro u otros de la misma localidad o, de inserción en el contexto socio-laboral.

C) Módulos Optativos. Las diferencias en este caso se concentran en el distinto grado de dificultad para elaborar las programaciones del Módulo de Autonomía Personal dependiendo de a quién corresponda impartirlo. Cuando se trata del PTSC parece haber una percepción bastante clara:

*El objetivo es un poco pues que sepan relacionarse correctamente, una buena convivencia, y que luego sepan hacer el tema de matriculaciones, solicitar, buscar ellos información, que parece esto muy básico, pero ellos no lo saben hacer. La programación la hice yo y en base a la legislación seleccioné lo que estimé oportuno, aunque en la legislación vienen los contenidos mínimos (OC).

Sin embargo, cuando corresponde al tutor se necesitan más apoyos:

*Hablé con el director de mi centro y nos consiguió la de Autonomía Personal de otro centro. Y bueno yo la verdad es que la hice complemente distinta con la ayuda del Departamento de Orientación (DMOI).

*El orientador me hizo un cuadernillo con una serie de actividades, pues para expresar sentimientos, la verdad es que bien (DCE).

Esto podría ser debido ya, a las escasas orientaciones que proporciona la normativa ya, por tratarse de unos contenidos que entre el profesorado suele sobreentenderse que son más propios del Departamento de Orientación.

D) Programación de los técnicos del Ayuntamiento incorporados a las Aulas. Las programaciones elaboradas en las tres Aulas en la que se da esta casuística se caracterizan por las singularidades propias de cada una de ellas. En dos de los casos, el educador social elabora un programa previo en el que detalla su propuesta de actuación a realizar en Aula que es seleccionado por el Ayuntamiento entre los distintos presentados. Aunque no se han proporcionado estos programas, a tenor de la información aportada por sus responsables parecen existir diferencias dependiendo de su dedicación total o parcial a las Aulas. Si en el último caso se aprecia cierta imprecisión:

*Yo que hacía, por un lado, manualidades, a ver no de cualquier cosa, sino de algo que fuera útil para ellos. Habilidades sociales, que ahí veíamos de todo, pues desde la comunicación, yo que sé cómo decirte de todo (AYY1).

En el primero, la visión sobre las áreas de actuación y los objetivos a lograr es bastante más ajustada:

*Desde la educación social trabajamos cinco áreas: sujeto social y entorno; lenguaje y comunicación; arte y cultura; tecnología y deportes. Entonces, cada una de las actuaciones que nosotros hacemos las situamos en cada una de esas áreas y las vamos ubicando, objetivos que voy a conseguir... (AYMU1)

En la tercera de las Aulas, se contrata un profesional *ad hoc* para llevar a cabo tareas de colaboración a través de lo que se considera “el taller”: *en teoría lo que se ha hecho ha sido intentar meter el taller* (AYMO1), que se inserta en la programación de los Módulos Profesionales:

*La programación la hacemos a medidas, ella hace la parte teórica y yo la práctica. Mi programación yo en un principio, pero como este año ha cambiado, yo tenía normalmente mi propia programación hasta este año, pero este año la he incluido dentro del suyo, trabajamos en conjunto (AYMO2)

E) Programas de Trabajo Individualizado (PTI). En este caso, la confusión a la hora de elaborar la programación ha sido la tónica general:

*Tienen graves dificultades para hacer los programas individuales, sacan de aquí y de allá como pueden (EDCH).

*Nosotros los ayudamos no tanto a hacer las programaciones, pero sí esos planes individualizados (OLO).

Se argumentan las problemáticas por distintas razones. En primer lugar, también se apunta aquí a la falta de claridad de la propia norma en cuanto a la necesidad o no de elaborarlas dependiendo de las características particulares del alumnado, y respecto a cómo se habrían de hacer:

*PTI no he hecho porque no tenía ningún alumno de esas características supuestamente. Aunque yo no sé hasta qué punto deberían de tener, pero claro, a fin de cuentas, sí que necesitan, cada uno tiene unas características especiales, entonces no sé si habría que hacer un seguimiento especial (DCE).

*No hay una adaptación particular expresa. Al final se hacen adaptaciones no significativas y son adaptaciones de dinámicas de clase, en la cual se puede facilitar alguna ficha o..., pero aquí no hay alumnos teóricamente que no requieren de una adaptación significativa... programación individualizada como tal de trabajo que yo sepa a día de hoy no lo he visto en ningún sitio, será de la PTSC (DYS)

*Eso ha sido curioso, mira, es que nosotros pensábamos que no íbamos a tener que hacer PTI de estos alumnos... en principio el perfil de los alumnos que entran aquí no debería tener Necesidades Educativas Especiales, pero sí tenemos el caso de un alumno que entró... Nosotros preguntamos, y al principio de curso nos dijeron "no os preocupéis porque no es necesario, digamos que es una excepción de la regla", pero después a lo largo del curso nos dijeron lo contrario, nos dijeron que sí, que había que hacerlo y sí se lo hemos hecho. Después alguien sugirió que debe hacerse a todos, pero ni lo hemos hecho ni nos lo han reclamado (DTA).

En segundo lugar, por la percepción sobre estas Aulas como una *macro-adaptación curricular* en sí misma (OJL) sobre la que no cabrían mayores adaptaciones: *es que adaptar el Aula sería como la quinta vuelta de tuerca* (OJL). Y finalmente, tampoco falta alguna referencia a los parámetros temporales en los que se inician las Aulas entre las dificultades señaladas:

*No los hemos hecho porque empezó el Aula en marzo, hasta ahí podíamos llegar, es que no puedes hacer un PTI para dos meses y medio (OYY).

Tales circunstancias han llevado a que en unas Aulas se haya obviado mientras que, en otras, se hayan elaborado inicialmente o con posterioridad. Sin embargo, frente a las dificultades señaladas y la escasa información sobre los estudiantes del Aula, es destacable que entre el profesorado se hable constantemente de la necesidad de adaptar las programaciones. Una adaptación que en su mayoría no se interpreta como un Plan de Trabajo Individualizado sino estrictamente en términos de aminorar el currículo:

*Cogimos la normativa y las cosas que teníamos que ir viendo con ellos, pero claro se vio que lo que hay previsto para que se vea con estos chicos, pues con el nivel que tienen hemos tenido que ir adaptando mucho, mucho, mucho y bajando, bajando, bajando (DLG)

*Yo lo que hice también fue, coger el currículo lo primero, que es los contenidos que tenía que es física, química y matemáticas, pero es que claro, es que esos contenidos los tienes que ir adaptando, entonces pues nada ya lo adaptas a las necesidades de los alumnos...Como un poco las tablas de multiplicar que no se acuerdan, cosas así (DMU).

*Por ejemplo, el primer módulo que se da es el de manipulación e higiene. Eso hay mucha teoría ahí, eso te puede llevar perfectamente por mucho que lo abrevies tres semanas. Yo no les puedo dar a estos chicos tres semanas de teoría, acaban desquiciados. Son diez minutos de atención, más ni se enterarían (DYS).

Podríamos decir así que no atiende a las advertencias que desde el campo teórico y de investigación se vienen realizando, en tanto que la racionalidad pedagógica radica en filtrar y traducir los contenidos, no en prescindir de ellos. En conjunto, el proceso seguido para la elaboración de las programaciones parece adolecer de la reflexión, solidez y sistematicidad requeridas. Cabría caracterizarlo de apresurado en general, muy centrado en la norma de referencia pese a la poca claridad que se le atribuye, y realizado de forma individual (en solitario):

*Teníamos que hacer una programación en una semana, me dijeron los tres módulos que yo daría y tuve esa semana pues para ver un poco los contenidos que tenía que dar y me hice la programación (DCE).

Solo en algunos casos, se apunta hacia una cierta conexión a la hora de realizar las programaciones buscando integrar los contenidos profesionales con los correspondientes al currículo de la ESO, pero lejos de lo que podríamos considerar un planteamiento interdisciplinar:

*Lo que traté porque estaba más o menos hecho, fue relacionar los ámbitos, matemáticas, ciencias naturales, con cocina (DTA);

*En principio cada uno hace su programación, pero siempre teniendo en cuenta..., por ejemplo, con la profesora de ciencias estamos trabajando ahora mismo el tema de lo del suelo, sustrato (DMOI).

Tal panorámica parece ser consecuente con la escasa utilidad que, en particular para el profesorado de los Módulos Profesionales, tiene la programación docente en una medida tan extraordinaria como estas Aulas.

Argumentan tener que planificar casi a diario, y reestructurarla y adaptarla de forma constante, por lo que, en consecuencia, parecen haberles prestado poca atención más allá de cumplir con un requisito necesario:

*Es que esto realmente no va a ningún sitio... de hecho yo ahora sinceramente no me acuerdo de las unidades de competencia que puse en la programación, yo tengo que seguirlas, pero eso no es real. Lo que hago es normalmente cuando llegan al Aula una prueba de conocimientos previos, y realmente lo que hago es un mix una mezcla de todo basándome en los gustos de los alumnos (DTP).

*Las programaciones a fin de cuentas se utilizan como una herramienta de copia y pega y ya está ... el papel lo aguanta todo. Ahí se queda una base pero que de eso a lo que acaba se modifica por todos lados porque luego las dinámicas son diferentes, los ritmos de los chavales son diferentes, los contenidos que al final das son completamente diferentes... El proceso de planificación de las clases basándose en una normativa vigente que es lo que hay que hacer no va de arriba abajo, va de abajo arriba en mi caso porque yo no puedo llegar aquí queriendo dar un contenido teniendo pre-establecido con poca flexibilidad lo que se va a dar... entonces esto es como una cosa muy práctica..., eliges un poco las temáticas, pero eso no tiene que ver con la realidad muchas veces, porque luego las dinámicas a ellos no les apetece para nada... entonces modificas, te adaptas y modificas... y vas casando con la programación a medida que puedes. Entonces la justificación es una planificación casi por días (DYS).

Los resultados del ítem del cuestionario en el que se preguntaba a los docentes sobre la planificación y la puesta en práctica de propuestas ajustadas a los intereses y necesidades del alumnado, confirma que prácticamente todo el profesorado dedica gran parte del tiempo a este cometido. En concreto, un 40,7% declara que es casi siempre y un 29,6% afirma dedicarle bastante tiempo, frente al 3,7% que solo lo hace a veces. Esta tarea es considerada además como una de las más complejas, siendo difícil o muy difícil para el 74,1% del profesorado, debido entre otros, a la falta de asistencia del alumnado considerada a tal efecto uno de los principales inconvenientes:

*Luego la asistencia, que ese es quizás el caballo de batalla a la hora de planificarse, yo puedo llegar aquí con muchas ideas, pero luego vienen tres, y luego a la hora viene el cuarto, a las dos horas viene el quinto, después del recreo viene el sexto, entonces claro lo difícil en cocina en este caso es dar tareas o tener un aprendizaje activo con los chicos cuando no sabes a qué hora van a venir (DYS).

En suma, y teniendo presente lo argumentado, podríamos decir que el papel de agente curricular (Bolívar y Bolívar, 2011) entraña bastante dificultad para el profesorado de las Aulas Ocupacionales. De una parte, debido a que sus programaciones continúan muy próximas a la estandarización normativa y, en consecuencia, son poco provechosas en la práctica. Una característica que no es privativa de estas Aulas, como demuestran investigaciones precedentes, por ejemplo, sobre los anteriores PCPI (González et al. 2015). Y de otra, por el escaso debate generado en los Institutos sobre los aspectos nucleares del plan de escolarización, lo que ha contribuido a su vez, a que la re-elaboración curricular acorde a las necesidades de sus estudiantes no se haya concebido como una prioridad compartida y asumida de forma integral entre todos sus miembros, sino que descansa básicamente en la discrecionalidad de cada profesor o profesora con apoyos puntuales del Departamento de Orientación. Una visión complementaria al respecto, nos la aporta el análisis de las programaciones tal y como han quedado elaboradas.

1.2.2. Análisis documental de las programaciones didácticas.

El corpus documental de las programaciones docentes está compuesto por un total de 23 documentos correspondientes a seis de las siete Aulas estudiadas (Tabla 55). Una mirada a las mismas nos permite hacer algunos comentarios iniciales. A saber:

De una parte, y en cuestiones de forma, podemos observar algunas características que podríamos considerar las primeras huellas o consecuencias del proceso descrito para su elaboración. Solo en una de las Aulas la programación se presenta de forma unificada. En el resto, y aun siendo elaboradas por un mismo docente, suelen parcelarse en diversos documentos relativos a los distintos módulos o incluso dentro del mismo, entre los que se aprecia una mayor o menor desconexión. En algunos casos, la programación del Módulo Profesional parece ser el referente principal en torno al que giran las restantes. Sin embargo, no tanto por un planteamiento de base afín cuanto por la inclusión de apartados idénticos que todo apunta a que han sido copiados sin más. En otros casos en los que la programación del Módulo General se presenta

de forma conjunta, parece ser ésta la que guía al resto. En ella se suele integrar lo relativo a las tutorías, y se perfila una mayor afinidad entre ámbitos con algunos elementos compartidos, pero con diferencias sustanciales respecto al Módulo Profesional que parece ir desligado del anterior. En el resto, la programación general del AO se compone de la yuxtaposición de más o menos programaciones normalmente independientes en la que no se incluyen los mismos elementos, existiendo, además, en algunas de ellas, ausencias destacables (justificación y contextualización, características de sus estudiantes, procedimientos para la coordinación y evaluación docente, principios programáticos esenciales...)

Tabla 55

Corpus documental del análisis de programaciones docentes.

Nº DOC	AO	FAMILIA PROF.	CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL FORMATO DE PROGRAMACIÓN DEL AULA	MÓDULO(S)
1	3	Agraria	Programación integrada en un solo documento. No incluye: El Módulo OP de EF; FCT ni TU.	PROF y G.
2 3 4 5 6 7	4		Programación dividida en seis documentos diferenciados en el que se contemplan todos los módulos ofertados por el AO. Toma como punto de referencia la programación del módulo profesional.	PROF, FCT, TUT G: SL G: SL Inglés G: CC OP: AP OP: TIC
8 9 10 11	5	Cocina	Programación dividida en 4 documentos diferenciados en los que se incluyen todos los módulos impartidos menos el de TU.	PROF, FCT G: SL G: CC OP: EF
12 13	6		Programación integrada en 2 documentos relativos a los Módulos PROF Y G. Se toma como punto de referencia este último en el que se incluye el de Tutoría, pero no el Módulo de FCT ni el OP de AP.	PROF G: SL, CC, TU
14 15 17 18 19	7		Programación dividida en 5 documentos. No se incluye ni el de FCT ni el OP de EF. El de TU se aporta como una programación independiente incluida en el Plan de Acción Tutorial elaborada por el Departamento de Orientación.	PROF. G: SL G. SL Inglés G. CC TU
20 21 22 23	2	Mantenimiento de vehículos	Programación dividida en 4 documentos dos de ellos correspondientes a sendas unidades de competencia profesional de los módulos PROF. No se incluye ni el e TU ni FCT. La programación del G:SL no fue facilitada	PROF PROF G. CC OP: AP
LEYENDA: -Módulos específicos asociados a las unidades de competencia profesional (PROF); Módulos generales no asociados a las unidades de competencia profesional (G); Ámbito de Ciencias Aplicadas (CC)- Ámbito Socio-Lingüístico (SL); Módulos Optativos (OP) Educación Física (EF)-Autonomía Personal (AP); Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); -Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT); Tutorías (TU).				

Y, de otra parte, la imprevisibilidad y el apremio parece ser una pauta mayoritaria especialmente evidente en algunas programaciones en las que no son infrecuentes las alusiones a la Resolución anterior de 2001, a tutores o docentes que no coinciden con los presentes, o a programas ya extintos como los PCPI, entre otros. Tales deficiencias, más allá de ser imprecisiones susceptibles de ser atribuidas a la (re)adaptación de programaciones ya elaboradas en años precedentes, conllevan importantes consecuencias a la hora de adoptar unos u otros marcos curriculares de referencia.

Esta primera visión más superficial revela una escasa sistematicidad que se complementa con las ausencias en algunos de los Módulos Optativos y en el de Tutoría cuya elaboración parece ser competencia en general del Departamento de Orientación. El de FCT únicamente se menciona en dos de las programaciones de los Módulos Profesionales, pero no se desarrolla en ninguna de ellas. Más allá de esta primera impresión, y teniendo presente las matizaciones existentes, el análisis de fondo entre Aulas, Perfiles Profesionales y Módulos, es revelador de su correspondencia con un diseño curricular centrado en los objetivos y, por tanto, de la preocupación por los resultados y menos por los procesos que transcurren en el Aula para lograr unos determinados aprendizajes. No es descartable pensar en consecuencia, en un diseño influenciado por los esquemas propiciados al respecto por parte de la Consejería.

La finalidad y el propósito de las programaciones en consonancia con la caracterización normativa del AO como una medida de compensación educativa, parte comúnmente de la necesidad de atender a la *diversidad* de sus estudiantes a los que se pretende proporcionar una atención individualizada y personalizada. Sin embargo, los razonamientos sustentados en los principios inclusivos a los que se apela con frecuencia, y a menudo, en términos que reproducen literalmente los planteamientos de la Administración, se contraponen con una alusión constante y enfatizada sobre las dificultades de *sus* estudiantes, y se van diluyendo a medida que se va profundizando en el análisis.

Aunque son distintas las sensibilidades y la coherencia mantenida al respecto, la atención la diversidad no tiene un espacio propio en todas las

programaciones. En lugar de ser tratada transversalmente como el eje directriz que las sustenta, suele quedar localizada como un elemento independiente en un apartado específico en el que se aborda, bien de forma muy somera, bien demasiado amplia y descontextualizada con referencias a las medidas previstas para la etapa de ESO en general, e incluyendo a modo de manual un plan integral con adaptaciones de toda índole (en los materiales, el uso habitual del ordenador como herramienta, expresión y comunicación en todos los lenguajes posibles, en las explicaciones, en los contenidos, actividades, mobiliario y espacios, ayuda de otros alumnos, auto-instrucciones, en la evaluación, en objetivos concretos...). Algunas inconsistencias podrían quedar ejemplificadas en torno a la planificación prevista en los principales elementos del diseño del currículo:

A) Contenidos. Aunque en muchas de las programaciones se incluye la educación en valores o la inteligencia emocional como contenidos transversales, y es frecuente encontrarnos con la defensa de un currículum basado en contenidos y aprendizajes diversos, significativos, retadores y ajustados al contexto y la realidad de los estudiantes, llama la atención sin embargo que, a la hora de su selección y priorización algunos de los docentes no solo se hagan eco de los marcos curriculares a los que se remite la Resolución casi de forma taxativa, sino que existen casos en los que ni siquiera se atienen a los mismos. No obstante, en este punto, la panorámica de nuevo está bastante desdibujada según Módulos:

- Entre los Profesionales, destaca la uniformidad en el currículum del perfil profesional de cocina. Aunque secuenciados de forma dispar, las tres programaciones abarcan la totalidad de contenidos incluidos en los tres módulos contemplados en el diseño oficial para el Nivel 1 de cualificación profesional. En este caso, no podríamos hablar de un currículum aminorado en tanto que superan los dos módulos a elegir establecidos en la Resolución de estas Aulas, pero sí empobrecido en cuanto a la escasa priorización sobre los mismos. Si tenemos en cuenta la temporalización marcada para las múltiples Unidades Didácticas (UD) previstas (20 y 23 en dos de ellas, en la tercera no se indica), parece difícil que puedan ser abarcados en su totalidad, máxime cuando en algunas Aulas se ha comenzado en el segundo trimestre

escolar. En relación al perfil de Jardinería, las dos programaciones a las que se ha tenido acceso parecen ser más moderadas en cuanto a contenidos (incluyen 10 y 12 UD). No obstante, en una de ellas se aprecia una mayor coherencia, siendo la otra algo más arbitraria y carente de marcos claros en lo que respecta a la selección de los mismos. La programación del perfil profesional restante, parece ponderar contenidos (distribuidos en 12 UD) y tiempos, limitándose a las dos unidades de competencia profesional requeridas legislativamente. Sin embargo, la integración entre ellos aparenta ser escasa lo que se refleja, entre otros, en su segmentación entre los dos documentos que la componen.

- En los Módulos Generales, el abanico de opciones se amplía exponencialmente. En algunas de estas programaciones, el currículo se ajusta y se vincula a lo establecido en la normativa para el perfil de 2º ESO, esto es, los contenidos correspondientes a 1º del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR). En otros casos, se toma como marco de referencia directamente 2º de la ESO, o bien, se conjugan los de 1º y 2º curso como ocurre en el ámbito científico de una de ellas (DOC 22). Si bien, la contraposición con el currículo básico y relevante para la etapa de referencia que debería ser garantizado, la encontramos abiertamente en una de las Aulas al seleccionar los contenidos correspondientes a la etapa de Primaria y plantear los objetivos en consecuencia: *los objetivos seleccionados corresponden al 2º y 3º ciclo de la Educación Primaria. Teniendo esto en cuenta y en relación a los dos ámbitos de trabajo, los objetivos se dirigen a...* (DOC 1, pp. 9-10). En ninguno de los casos, aunque existan estudiantes con perfil de 3º ESO, se tienen en cuenta los referentes curriculares formales del 2º curso de PMAR. Y en general, las UD suelen estar focalizadas en temas concretos relativos no ya a cada uno de los ámbitos, sino centrados en las diferentes materias o asignaturas (Física, Química, Matemáticas, Historia, Lengua...).
- Refiriéndonos a los Módulos Optativos, los contenidos de las dos programaciones de Autonomía Personal son bastante similares y se distribuyen por igual entre habilidades para el control de las emociones, interpersonales y cognitivas, con una secuenciación algo diferente y más ampliada en uno de los casos (12 y 9 unidades de trabajo). Y en lo que

respecta a las de TIC y Educación Física la estructuración de contenidos es bastante flexible y se asocia en ambos casos a cuatro bloques diferenciados.

B) Actividades, tareas y principios metodológicos. En un sentido similar a lo que se acaba de comentar, las referencias a una metodología acorde con la diversidad del alumnado están presentes sin distinciones en todas las programaciones (práctica, flexible, globalizada, activa, participativa...). En la mayoría de ellas, se apoya además en un planteamiento que defiende la necesidad de: proponer tareas y actividades estimulantes, divertidas y variadas; con materiales múltiples y adaptados; métodos de aprendizaje colaborativo o tendentes a posibilitar un aprendizaje basado en problemas o por proyectos; sistemas y estrategias para incentivar la motivación y participación de los estudiantes ... Si bien, y aunque se mantiene una cierta coherencia en algunas de las propuestas, no es inusual comprobar la falta de concreción en actuaciones específicas, tareas y actividades que no se despegan de las guías didácticas, el protagonismo del libro de texto, apuntes o fotocopias, o actividades complementarias en ocasiones realizadas en contextos externos a las Aulas que, si bien conforman un amplio abanico de opciones de interés, también están poco definidas en algunos casos o incluso son irrealizables, como por ejemplo, las visitas propuestas a los PCPI ya inexistentes.

C) Evaluación. Al abordar los procedimientos y criterios de evaluación y calificación, también nos encontramos de forma recurrente referencias a una evaluación individualiza; formativa y continuada (incluso semanal o diariamente); más centrada en la evolución personal del alumno que en el aprendizaje de contenidos instructivos; en la que valora una triple vertiente, conceptual, procedimental y actitudinal; con la participación activa y feed-back de sus estudiantes; empleando instrumentos variados y sensibles a la complejidad de los contenidos y capacidades de los estudiantes; o asentada en las reflexiones conjuntas del equipo docente orientadas a la mejora. Pero en la línea de lo que se viene indicando, la distancia entre tales principios evaluativos y los instrumentos y criterios de calificación adoptados no es infrecuente, quedando reducidos en la práctica al nivel de logro de los múltiples estándares de aprendizaje que se corresponden con otros tantos contenidos y objetivos. Otras

inconsistencias en el plano evaluativo estarían, por ejemplo, en el distinto peso otorgando a las pruebas orales o escritas que puede oscilar entre un 70% y un 25%. O, en que, al valorar la actitud de los estudiantes, exista algún Aula en la se justifica en el Módulo Profesional que no es posible evaluar la asistencia porque, siguiendo el criterio del Departamento de Orientación, es un requisito indispensable para permanecer en el Aula, mientras que en los Módulos Generales se le otorga expresamente una ponderación del 20%.

En suma, y sin pasar por alto la heterogeneidad de matices presentes en cada una de las programaciones analizadas, podríamos hablar, de acuerdo con las orientaciones teóricas de referencia de un patrón que suele responder a la secuencia de: diagnóstico de necesidades; formulación de objetivos múltiples y precisos acompañados de los estándares de aprendizaje evaluables; selección y organización de contenidos según establece la normativa; experiencias de aprendizaje tendentes al logro de los objetivos marcados, y evaluación mayormente ajustada a los estándares fijados. Las propias explicaciones de alguno de los docentes así lo corroboran:

*Yo lo primero cojo el currículo, su currículo es de 2º de la ESO dentro del ámbito socio-lingüístico de las materias de lengua, sociales e inglés, entonces ese currículo se adapta a las características de los alumnos de secundaria, es como una adaptación curricular significativa, entonces se cogen estándares más sencillitos, contenidos más sencillitos... y los criterios de evaluación, los contenidos de 1º de la ESO y hago una elección de lo que yo creo que puedo trabajar con ellos, y que puedo adaptar... Y en sociales, más parcelado... En la asignatura de Lengua Castellana esos contenidos se corresponden con unos estándares, contenidos que están divididos en cuatro bloques, exactamente: comunicación oral, comunicación escrita, conocimiento de la lengua y literatura. Vale, pues entonces yo cojo esos estándares, que los voy a trabajar durante las tres evaluaciones siempre porque la asignatura de lengua es muy recurrente, entonces se van repitiendo continuamente los estándares... y yo tengo un cuadro de evaluación (DEML)

De nuevo, es posible observar la predominancia de una programación centrada en los objetivos, que refleja en términos generales una selección de saberes y aprendizajes parcelados, inconexos, y poco reflexionados y consensuados que, pese a las buenas intenciones, parecen atender más al

trámite burocrático requerido y ampararse menos en la atender a la diversidad como sería deseable, como viene ocurriendo otras medidas y programas de segunda oportunidad (González et al. 2009; Gortázar y Moreno, 2017, Guarro, 2013). En la II Parte del capítulo, al estudiar el currículum que es desplegado en cada una de las Aulas, se documentará realmente en qué medida se corroboran tales apreciaciones.

II. ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS: ALTERNACIONES Y MOVILIZACIÓN EN LOS IES PARA EL DESARROLLO DEL AO.

En el marco de la segunda de las dimensiones organizativas a considerar, hacemos referencia a aquellos elementos y mecanismos estructurales que en los Institutos vinculados a las Aulas Ocupacionales se han activado para posibilitar su desarrollo. Aunque el armazón en el que se desarrolla la actividad organizativa en torno a estas Aulas queda establecido formalmente por la Administración en los mismos parámetros para todos, partimos de la base, siguiendo a González (2006_b), de que su traslación a la práctica no será lineal, sino que dependerá del funcionamiento interno y las peculiaridades concretas de cada uno de los centros y su visión particular respecto al Aula.

Antes de entrar de lleno en la cuestión, hemos de precisar de un lado, que en rigor no se ha llevado a cabo un análisis estrictamente estructural, pero sí un análisis descriptivo de los marcos estructurales formalmente establecidos y sobre el proceso de toma de decisiones para la utilización y puesta en marcha de las estructuras organizativas en cada uno de los centros estudiados. Y de otro lado, que se ha incluido en este apartado el análisis y la discusión de resultados en cuestiones concernientes al alumnado y al profesorado de estas Aulas que tienen aquí cabida en cuanto que “recursos humanos”, pero que también serían plenamente susceptibles de ser abordados en el nivel *micro* con el que estarían más en relación. El motivo de ubicarlos aquí no es otro que facilitar al lector un hilo conductor en el seguimiento y la comprensión de lo tratado, pues las decisiones tomadas a nivel de centros sobre la estructura de agrupamientos de

estudiantes y el profesorado implicados en el programa, han influido directamente en que aquellos que finalmente han formado parte del aula tengan un determinado perfil y características. A partir de ahí, continuamos considerando aspectos y circunstancias de otra índole sobre los mismos que, directamente relacionadas con lo anterior, exceden de un análisis estructural. Un asunto que no vuelve sino a dar cuenta de la complejidad, interacción y dinamismo existente en los distintos planos de análisis contemplados según el modelo teórico que compartimos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se alude así en un primer sub-apartado a las infraestructuras, medios y recursos puestos a disposición de estas Aulas. En el segundo, a la distribución de roles y responsabilidades en las distintas unidades organizativas de los centros, y cómo son asumidas y desempeñadas en realidad por parte de sus miembros. Seguidamente, se atiende a la estructuración temporal. En cuarto lugar, se pone el foco en los agrupamientos de los estudiantes, y la toma de decisiones sobre su proceso de adscripción y el perfil de aquellos que se han matriculado. Y, a continuación, nos adentramos en otro de los aspectos fundamentales a tratar: los profesionales que son asignados al AO. Dada la importancia del profesorado y las significativas modificaciones establecidas por la nueva Resolución (2016) en torno a su perfil, se le dedicará íntegramente el último sub-apartado en el que no solo se concretan sus características profesionales y labores en función a los criterios y procedimientos determinados administrativamente, sino que se atiende a sus propias valoraciones sobre el porqué de su vinculación a las mismas o la capacitación necesaria para trabajar con estudiantes en riesgo de exclusión.

2.1. Estructura física e infraestructural: distribución y regulación.

Las aportaciones de los profesionales implicados sobre cuáles son los espacios, materiales y otros recursos con los que cuentan, así como su valoración sobre el grado de adecuación de los mismos, nos muestran algunas particularidades según Aulas.

En cuanto a infraestructuras, hemos de distinguir en primer lugar entre las seis Aulas que se desarrollan en contextos externos a los Institutos, y la restante, que forma parte de uno de ellos. Entre las primeras, aquellas vinculadas a los perfiles de Mantenimiento de Vehículos y Jardinería parecen contar con instalaciones en buenas condiciones y acordes con los requisitos establecidos por la normativa. Solo se aprecia una puntualización en una de éstas últimas en tanto que pese a ensalzar su adecuación, serían idóneas de contar con mayor terreno para el huerto: *yo tengo 100 metros cuadrados y eso para seis o siete alumnos se queda corto, necesitaría más superficie para poder trabajar y poder hacer cosas con ellos* (DLJ1).

Si nos centramos en las Aulas orientadas al perfil de Cocina, éstas salen peor paradas con limitaciones destacadas en los espacios y equipamientos de las cocinas, y debido al envejecimiento de las instalaciones. Unas condiciones que ya han sido objeto de reclamaciones a la Administración competente (EDA; EDM) o están en trámites (DTP). Además, en las dos en las que se imparte el Módulo Optativo de Educación Física, no se cuenta con ningún espacio para poder desarrollar las correspondientes actividades deportivas.

Finalmente, en todas estas Aulas, las instalaciones son compartidas con otros programas y cursos de Garantía Juvenil o Formación para el Empleo, lo que suele generar, como ya se ha señalado, algún que otro inconveniente -entre otros, roces o conflictos más o menos prolongados (DTD; DYS); recursos que no siempre están a disposición del AO, como el uso restringido de los ordenadores (DMOI); o la escasa limpieza de las instalaciones tras su uso por otros grupos (DYS)-. Aunque en otras ocasiones, supone una mayor disposición de recursos materiales o de apoyo al docente ante situaciones complicadas o conflictivas (DLJ1). En conjunto, para más de la mitad de las Aulas, las infraestructuras, medios y recursos son considerados como uno de los aspectos que menos les gustan del Aula y que, en consonancia apuntan como propuestas de mejora en torno a las mismas.

El alumnado de tales Aulas, aportó sus apreciaciones a través de dos respuestas del cuestionario en el que se les preguntó en primer lugar si el edificio estaba limpio y cuidado, y en segundo lugar si tenían todo lo que necesitaban

(muebles, herramientas, materiales...). Teniendo en cuenta las opciones de respuesta siempre y bastantes veces, su visión es en general positiva a tenor del resultado arrojado en ambos ítems que alcanza el 77,1% y el 85,7% respectivamente. Sin embargo, existen dos Aulas en particular relacionadas con el perfil de Cocina en las que el porcentaje se divide a la mitad en ambos casos (AO5 y AO7), y otras dos en las que las valoraciones son totalmente positivas, una relacionada con el perfil de Jardinería y con el de Cocina (AO4 y AO6). Finalmente, en las preguntas abiertas del cuestionario, las deficiencias en particular sobre la cocina o en general sobre las infraestructuras o la falta de recursos en los Módulos Profesionales fueron destacadas por nueve estudiantes como uno de los aspectos que menos les gustan o que cambiarían.

En la única Aula que se desarrolla dentro del mismo Instituto, es de destacar que la visión del Equipo Directivo sea totalmente positiva sobre el particular:

*Tienen un huerto que da envidia, un aula de informática que se les ha habilitado en el centro con aire acondicionado y todo, estupenda donde están cuando llueve o cuando tienen que dar otros módulos (EDI).
--

Pero se trata de una percepción bien distinta a la que mantiene el docente de los Módulos Profesionales que argumenta dificultades para desarrollar el currículum en la práctica por diversos motivos: 1) por una cierta incongruencia entre un huerto eminentemente agrícola y los contenidos seleccionados vinculados a floristería. 2) porque las actividades planificadas pueden interferir en las labores del jardinero contratado en el centro; y 3) debido a que más allá de los espacios exteriores, el aula asignada al programa en el horario establecido para este Módulo no está siempre a disposición de sus estudiantes, sino que su utilización parece quedar supeditada a la existencia de otras necesidades más prioritarias. Estos inconvenientes parecen ir en consonancia con la visión más común que se viene señalando respecto a este tipo de programas, relegados a un segundo plano. En este caso en particular, podríamos decir que el Aula se desarrolla físicamente en el contexto del centro, pero no *en* el centro:

*No tenemos un aula fija, nosotros al llegar los últimos son las aulas que quedan libres. Eso yo lo encuentro una dificultad porque muchas veces en invierno, sobre todo a primera hora, sacarlos allí fuera para que estén pasando frío pues no tiene mucho sentido. O sea, entiendo que debería ser como cualquier otro grupo (DCE).

Atendiendo a las valoraciones emitidas sobre la dotación de materiales y otros recursos, éstas suelen ser bastante positivas en todas las Aulas por parte de los docentes de los Módulos no Profesionales, a excepción de alguna carencia puntualmente manifiesta. Sin embargo, no lo serían tanto si tenemos en cuenta las herramientas y otros recursos necesarios para impartir los de carácter Profesional, en cuyo caso la situación es resumida por uno de los tutores en relación al presupuesto del que disponen como: *vamos, que los dos mil euros son el chocolate para el postre* (DEE). La dotación presupuestaria destinada a tal efecto es considerada escasa o muy limitada de forma prácticamente unánime, pero de nuevo parece suponer un mayor perjuicio para las Aulas vinculadas al perfil de cocina en las que la necesidad de comprar alimentos es constante, y requiere de una distribución y reajuste permanente a la hora de administrar la cuantía asignada:

*Yo qué he hecho, me he adaptado al presupuesto y a lo mejor en los platos que hemos hecho no digo voy a gastármelo todo, podría haber hecho más carnes, más cosas, pero me he dejado un dinero, una remesa a lo mejor para el ayuntamiento por el tema de los desperfectos y entonces claro... (DMUD)

Las limitaciones presupuestarias dejan poco margen para otro tipo de actuaciones como actividades extracurriculares y complementarias. En ocasiones, solo se han llevado a cabo gracias a la contribución económica de los profesionales del Aula: *-a veces se ha quedado sin dinero y lo ha puesto de su bolsillo* (AYE1)-, del Instituto, o de los mismos estudiantes, lo que supone un gran esfuerzo para éstos últimos dada la situación en la que se encuentran muchos de ellos:

*El presupuesto viene justo, justitito... Ayer hicieron una actividad extraescolar fuera del centro asumiendo el coste el centro y ellos hicieron el esfuerzo de pagar una parte de la actividad (EDE).

La financiación prevista para estas Aulas proviene en su mayor parte de la Consejería a través de dos tipos de subvenciones. De un lado, se dota a los centros con dos mil euros. Sin embargo, durante el curso escolar estudiado y dadas las fechas en las que se han puesto en marcha, se han excedido los plazos de solicitud por lo que no todos los han recibido:

*Este año parece ser que las Aulas se habían solicitado tarde y supuestamente no se lo habían enviado a nadie. Y luego, dijeron que sí que se le enviarían 2000 euros, en dos momentos diferentes uno al final de mayo y otro a final de junio (DTP).

*Nosotros no hemos recibido nada, el centro recibe dinero por compensatoria pero lo que es correspondiente al Aula Ocupacional es mínimo (EDA).

Y, de otro lado, a los Ayuntamientos que, a través del convenio de colaboración establecido, reciben otra dotación de idéntica cuantía que gestionan según las necesidades de las Aulas. No obstante, el Ayuntamiento proporciona a su vez el local en todos los casos, y algunos de ellos también sufragan los costes del educador social con vinculación al Aula y otro tipo de gastos como los derivados del transporte diario de los estudiantes (DMOI). Esta financiación adicional parece depender del compromiso de cada Administración local. En ocasiones se les atribuye una gran disposición y apoyo: *nunca me ponen pegas, al revés* (DMOI). Pero otras veces no se valora en los mismos términos:

*El tema político es que mira... aquí pertenece a dos Concejalías, entonces una Concejalía se dedica al material, Juventud y Educación..., es que eso es un problema (DMUD).

*He intentado que le den una guitarra de segunda mano a un alumno que está muy motivado con la guitarra y canta y eso y además muy bien, pero no lo he conseguido, no lo he solicitado por escrito, pero ni desde el ayuntamiento ni desde el centro se la han proporcionado(OI).

En resumen, en cuestiones de infraestructura, recursos y financiación no podríamos hablar en ningún caso de precariedad, pero sí de limitaciones más o menos serias según el caso, o haciéndonos eco de las palabras de una de las orientadoras, que puede ser bastante representativa de la situación de que, con

respecto a años anteriores, *lo que pasa este año con el AO es que parece haberse metido en un bote muy pequeño (OOI).*

2.2. Unidades organizativas: funciones y responsabilidades con el AO.

Hacemos aquí alusión en primer lugar, a las funciones establecidas y desempeñadas en el marco de las estructuras de gobierno, y en segundo lugar a las correspondientes a los distintos órganos de coordinación en los Institutos.

2.2.1. Órganos de gobierno.

En lo relativo a las estructuras establecidas para el gobierno de los centros, encontramos una única mención al Claustro por parte de un director relacionada con su implicación a la hora de otorgar el consentimiento para la adscripción del AO por primera vez en ese Instituto en particular (EDCH). El resto de atribuciones señaladas por el profesorado corresponden a los Equipos Directivos. En concreto, respecto al director o directora, sus principales funciones se centran la tramitación inicial del AO y los procesos de adscripción de su alumnado y profesorado en consonancia con lo establecido en la normativa. Aunque excepcionalmente, se ha delegado en el jefe de estudios para desempeñar buena parte de este cometido:

*El director interviene un poco más al principio... pero, de hecho, ha habido una delegación en mí porque como me conoce y sabe que no hay ningún problema... cuando ha habido que ir a Murcia he ido yo en su nombre, aunque hubiese otros directores, y en toda la cuestión esta soy yo el que lo lleva (EDE).

La responsabilidad del director, se circunscribe así a cuestiones de carácter eminentemente administrativo como viene siendo habitual en nuestro sistema educativo en relación a la labor preponderante de los Equipos Directivos, prestándole mucho menos atención a otras facetas alejadas de lo burocrático y más centradas en el funcionamiento pedagógico cotidiano. A lo largo del desarrollo de las Aulas, sus intervenciones parecen diluirse o ser muy puntuales:

*En mi proceso sí que hubo una acogida, una bienvenida por parte del director, y una guía de cuándo iba a comenzar, del sitio, visité el sitio y ya el director delegó en la jefa de departamento (DYS).

Cabe añadir, no obstante, que en dos de ellas el profesorado reconoce abiertamente el respaldo del director a las distintas iniciativas propuestas, como la referida a la posibilidad de llevar a cabo la Formación en Centros de Trabajo. Pero siempre acotadas en torno al Aula, y nunca desde el impulso hacia una mayor colaboración e implicación del conjunto del profesorado del centro orientado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de estos estudiantes. Otros ejemplos serían los siguientes:

*Y con la página web que ya estaba hecha y les dije si la podían poner porque a los alumnos les vendría bien, y me mandó un correo diciéndome ya está puesta. Hombre da gusto no sentirse apartado (DMOL)

*El director se preocupa muchísimo por el Aula. Yo nunca he estado en un centro donde el director y los jefes de estudios se preocupen tanto por este programa. El otro día hicimos un expositor de calas (flores) que hicieron los alumnos con una hucha y lo pusimos en la sala de profesores y nos llamó el director que fuéramos a por el dinero que ya estaban todas vendidas (DMOI).

Según se refleja en las citas anteriores, llama la atención en sentido negativo que tal reconocimiento o atención hacia determinadas propuestas que suelen ser muy habituales en los centros, son especialmente valoradas cuando se trata de estas Aulas en tanto que así *no se sienten apartados*. Sin embargo, tampoco este tipo de apoyos parecen ser comunes a todas ellas, y en otras ocasiones en las que sí los ha habido, son recordados efusivamente y podríamos decir que, con cierta añoranza, como el hecho de haber sido *invitados* a participar en las actividades del Instituto, lo que no supone sino otro hecho que apoya el aislamiento en torno a estas medidas y programas:

*Mira hubo un año un director que yo fui y le dije, mira ellos se sienten marginados que lo sepas. Y entonces me decía bien pues dime qué podemos hacer para solucionar eso, y entonces yo le propuse que todas las actividades que hay en el Instituto que los chavales del Aula tienen que participar... Y entonces el director dijo les voy a dar la orden de que en cualquier actividad los primeros invitados sois vosotros, ¡oye y se hizo! (AYE2).

Una vez puestas en funcionamiento, el enlace entre el Equipo Directivo y el AO se mantiene a través del Jefe de Estudios al que corresponde su supervisión y coordinación. Entre sus principales funciones, se encuentran la de solventar distintas dudas o cuestiones relacionadas con la falta de recursos o material, y se acentúa su papel en el control, mediación y resolución de conflictos:

*Ya una vez que empieza el AO ya es cosa más del jefe de estudios, que es el que de alguna manera controla que el comportamiento esté siendo el adecuado (EDA).

Entre las siete Aulas estudiadas, la experiencia de algunos de ellos con el programa se relaciona con una actuación más directa y periódica en la coordinación con el Equipo Docente (EDJ) y el grado de apoyo percibido por el profesorado también parece ser distinto, aunque la perspectiva más común podría quedar representada por la argumentación de uno de los docentes: *para cualquier cosa sabemos que están ahí, pero no hay una cosa que... en fin a medida que van saliendo las cosas necesarias* (DYS).

2.2.2. Órganos de Coordinación Docente.

Entre las estructuras establecidas en los centros de Secundaria para coordinar el currículum y la enseñanza de las distintas materias, podemos decir que la intervención de los Departamentos Didácticos no ha sido en general, especialmente notoria. Entre las pocas referencias a su labor, se le atribuye únicamente una cierta colaboración inicial con profesorado vinculado a los mismos, ya en la elaboración de programaciones didácticas de los Módulos Generales, ya proporcionando algún que otro material. Por su parte, las funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica son si cabe más reducidas. Según comenta algún director la intervención de aquella se ha limitado a la asignación de los docentes a los distintos Departamentos (EDJ). Aunque en otras Aulas ha sido el propio Equipo Directivo el que directamente se ha hecho cargo: *nosotros gestionamos todo el tema del profesorado, ver qué profesorado* (EDOT). En la misma línea, el papel de la Junta de Profesores, no

parece haber ido más allá de lo formalmente establecido en la normativa, esto es, proponer al alumnado susceptible de matricularse.

Más sobresaliente ha sido la intervención del Departamento de Orientación, aunque con matices. Sus funciones en la práctica difieren dependiendo del Aula en particular a la que nos refiramos y teniendo en cuenta el profesorado implicado en unos u otros Módulos. Hay docentes que afirman tener un gran apoyo en el mismo (DMOI, DTA), pero para otros es bastante más esporádico u ocasional: *me da orientaciones, o sea me dice alguna cosa, pero en principio no hay mucha relación* (DLG). Cabe destacar, además, que el orientador u orientadora, y el o la PTSC suelen intervenir ambos en los procesos de selección y adscripción del alumnado en casi todas las Aulas. Pero más allá de esa intervención inicial, y aunque se ha llegado a puntualizar en una de ellas que la actuación conjunta de este Departamento es lo habitual *-nosotros desde el principio actuamos como Departamento, no como PTSC y orientador, ... aunque nos paguen por las siglas, pero las siglas no significan nada* (OJM)-, las funciones suelen estar bastante delimitadas entre ellos, o incluso concentradas en uno solo de sus miembros: *como es un Instituto grande, se ha delegado por parte de la Orientadora al profesor de Servicios a la Comunidad todo lo relativo al AO* (EDA). Lo que se podría interpretar o apunta al funcionamiento fragmentado de este Departamento en la práctica, en base a la escisión de tareas entre el orientador/a y el/la PTSC.

Teniendo en cuenta las Aulas en su globalidad, la actuación del o la orientador/a se circunscribe al período inicial apoyando al profesorado en cuestiones de planificación, como ya se comentó, y en menor medida también se involucran en la coordinación. Por su parte, la figura del PTSC es la que tiene un vínculo más arraigado y prolongado durante todo el curso escolar y es considerada un elemento clave para el programa con funciones que podríamos encuadrar en cuatro ámbitos diferenciados: 1) Diversas actuaciones con el alumnado orientadas al desarrollo de actitudes y habilidades sociales bien, a través del Módulo de Autonomía Personal bien, en sesiones de tutoría. 2) Intervención directa con las familias, sobre todo en torno a la problemática del absentismo. 3) Funciones de comunicación y nexos con los Servicios Sociales relacionadas básicamente con trámites y procedimientos del alumnado

absentista y en su caso, de medidas judiciales, y 4) Asesoramiento y orientación formativa y profesional (charlas, visitas al SEF y otros centros de Formación Profesional, acompañamiento para hacer la matrícula en la FPB...)

No obstante, la labor que llevan a cabo en la práctica en torno a estas áreas de actuación puede presentar variaciones. Así por ejemplo existen casos en los que está más relacionada con el apoyo al profesorado a través del trabajo directo con los estudiantes:

*Trabajamos lo que los profesores nos van pidiendo... la autoestima, habilidades sociales, el asertividad...lo que hacemos en el Aula son tutorías al fin y al cabo ¿no? ... y así el tutor descansa que le viene bien (OLPT).

Mientras que en otros la proximidad con el alumnado es menor *-está aquí en el despacho, relación con ellos no tiene (Ayy1)-*, y la ayuda al profesorado se presta a través de la provisión de recursos o las gestiones y trámites con el Ayuntamiento:

*Pues es verdad que como allí van locos pues colaborar, cualquier cosa que falta en el Aula como nexo entre el Instituto y el aula, que falta esto pues soy yo el encargado de ir a por ello, si tóner para la impresora, si bolsas de basura, eh..., colaborar con en lo que necesite del Ayuntamiento, esa es mi labor (OJL).

Otra de las diferencias gira en torno a las horas de dedicación. Aunque la importancia de la figura del PTSC es compartida por igual entre Equipos Directivos y Administración, ésta última no parece haber sido consecuente a la hora de facilitar el personal necesario. Esto ha supuesto una dificultad señalada prácticamente por todos los Equipos Directivos que en algunos casos han hecho el esfuerzo de reestructurar los horarios del centro para asignar al PTSC hasta cinco horas en el AO (OJL). Pero en otros, se limita a una o dos horas semanales (OOL; OC) o es prácticamente inexistente:

*No hay mucha implicación con el Aula, antes sí se encargaba de mucho papeleo, informes y demás que eran muy numerosos pero este año tampoco hay mucha información ni informes que tramitar. Antes tenían una conexión más directa con el centro del que venían los alumnos, que ella hablaba con las familias, pero ahora menos (OE).

Finalmente, y si nos centramos la gestión del absentismo escolar, ésta ha sido una de las principales atribuciones del PTSC señalada comúnmente y acorde a las dificultades asociadas al perfil de estos estudiantes:

*El tema de las familias y de los alumnos cuando faltan, o de explicarles la importancia de ir a clase y eso, la lleva la PTSC, porque es quien conoce a los alumnos y a las familias y sería repetir actuaciones. Ella es la que se encarga de reconducir a estos alumnos y que tengan cierta continuidad si no, no funciona (DYS)

Sin embargo, a la hora de desempeñarla, tampoco podemos hablar de un patrón común. Si en la cita anterior parece haber una clara distribución de funciones entre el tutor y la PTSC, la controversia al respecto queda igualmente patente en otros casos:

*El PTSC no quiere esto, no quiere venir aquí, no le gusta esto... debería tener entrevistas mensuales con los alumnos y no las ha tenido; gestiona lo del absentismo, pero las faltas las pongo yo y se las paso, ella me pide cosas que serían su trabajo y las hacemos entre el equipo docente porque si no... (DTP).

*Cuando estaba la anterior PTSC, se fue de baja maternal, hablaba mucho con las familias, hablada directamente por teléfono con los padres. Pero lo que yo tampoco quiero por mi forma de trabajar es duplicidades, si el trabajo es de ella... por ejemplo que cada día llame uno, pues eso a mí tampoco me parece serio ... tendría que llamar ella siempre (DLJ1).

Y también puede ocurrir que esta labor sea compartida o no con el técnico del Ayuntamiento en las Aulas en las que está presente:

*El estar en contacto con las familias permanentemente, para eso la educadora social echa una mano fantástica, y el profesor de servicios a la comunidad (EDA).

*Las intervenciones con las familias en principio las lleva la PTSC (AYMU).

Ante el escenario descrito, es evidente que el nivel de implicación en general con las AO tanto de los órganos de gobierno como de coordinación es bastante mejorable. Las declaraciones del profesorado apuntan hacia una intervención localizada en dos estructuras en particular: los Equipos Directivos y el Departamento de Orientación. De forma conjunta tienen un papel considerable

en los trámites y procedimientos requeridos para su puesta en marcha, pero una vez en funcionamiento se suele delegar respectivamente, en el jefe de estudios y en el PTSC. Las funciones a desempeñar en ambos casos parecen no estar del todo claras, y suele ser dispares en la práctica en función de compromisos particulares y personales o según la experiencia. Pero, en cualquier caso, sus intervenciones en el Aula tienen un marcado carácter terapéutico y/o burocrático, mientras que las cuestiones pedagógicas, no tan prioritarias como ya quedó marcado en apartados anteriores, se dejan en manos de *sus* docentes. Una situación que respalda la idea bajo la que se conciben estas Aulas orientadas a modificar comportamientos y hábitos, en la línea de las revisiones realizadas por González (2017) y de lo que otros autores destacaban como ya se comentó en su momento.

Esta perspectiva, de un modo similar a lo referido sobre cuestiones relativas a la programación, apoya también en este punto las conclusiones previas de otras investigaciones en programas dirigidos a estudiantes en riesgo en los que se pone de relieve el afán de la Administración por definir y regular con un alto grado de formalización procedimientos y protocolos (Escudero et al. 2013; González, 2004; 2015). Pero, sin clarificar ni impeler el cultivo de las corresponsabilidades formalmente establecidas en el seno de estas estructuras. Muchas de tales responsabilidades quedan en tierra de nadie y poco se contribuye al buen funcionamiento de estas Aulas para posibilitar el reenganche de todos sus estudiantes. En tal sentido, cabe añadir el escaso papel desempeñado por el Consejo Escolar y el Claustro y del mismo modo, la falta de implicación de otros profesionales con el programa. Finalmente, y aunque no se puede hablar de una mala gestión si cabría considerar que la ausencia de empuje de los Equipos Directivos a la hora de clarificar el sentido y la meta a alcanzar en estas Aulas, de aunar esfuerzos, y de canalizar energías y compromisos hacia su logro, podría estar incidiendo, como quedó ya reflejado en los argumentos teóricos, en el funcionamiento de estas Aulas, en la desorientación y aislamiento del profesorado al frente de las mismas, así como en las dificultades para encontrar canales, vías y recursos para la colaboración profesional (Bolívar et al. 2013; González, 2014_b; Hernández-Castilla et al., 2013). Como se verá al hablar de la coordinación más adelante, ésta es otra de

las cuestiones de especial interés y que presenta no pocas dificultades en el caso que nos ocupa.

2.3. Estructura de tiempo.

En cuanto a los horarios establecidos formalmente con la nueva Resolución (2016) las críticas han sido considerables. En particular, entre el profesorado del Instituto, es habitual señalar las dificultades para ir y venir del Aula y poder desarrollar su labor en la temporalidad establecida. Consideran que el horario es demasiado ajustado y un inconveniente estructural importante. Más agravado, cuanto mayor es el número de docentes vinculados al Aula para impartir los distintos Módulos Generales y Optativos, por la consecuente merma en la flexibilidad temporal, siendo recurrentes afirmaciones como: *es que no tengo tiempo, es que no tengo tiempo, es verdad, el horario....* (DEM). Otras contrariedades señaladas son: la imposibilidad de prestar la atención no solo académica sino también personal que necesita el alumnado de las Aulas; las dificultades para comunicarse con las familias que ha de ser continuada; llevar a cabo tareas de planificación; o desarrollar actividades extraescolares. Finalmente, se añade que las reducciones en la carga lectiva del profesorado de los Módulos no Profesionales (respecto a años anteriores) junto a un horario totalmente ajustado, deja poco margen para el tiempo compartido entre el profesorado. Si ahora es habitual que un solo docente esté a cargo del Aula, antes compartían horario y el alumnado se desdoblaba en dos sub-grupos, habiendo al menos dos docentes de forma permanente por lo que era posible prestar mayor atención a tareas de tutoría, asesoramiento, resolución de conflictos y planificación de las clases:

*El profesor o al menos el tutor tiene que entender perfectamente que les está pasando por dentro y por fuera. Entonces ahí necesitas tiempo para poder hablar con ellos, pero individualmente incluso y con las familias y que eso en el programa no está planteado.... Y eso es muy importante porque la relación con ellos es fundamental, si ha habido un problema que lo va a haber, resolverlo, no solo hablarlo poder resolverlo, poder hablar con las familias, una relación que tiene que ser muy estrecha. Este año claro al perder horas con el profesorado pues esta tarea se hará, pero mucho menor que el año pasado (OCL).

*Aquí no podemos estar pensando que hay treinta horas lectivas. No, tienen que ir acompañadas con... tutorías, asesoramientos... Claro, y esas son las que sí estaban hasta cincuenta horas ¿estamos?, y eso ha pasado a 33-35, depende ya de la configuración del cupo y tal, eso no puede seguir así (EDM).

*También noto que los profesores ahora trabajamos más horas de las que trabajábamos antes entonces qué pasa, pues que tengo menos tiempo por ejemplo pues para preparar excursiones, salidas, todo eso. Es que es muy difícil estar con los chavales, y poder gestionar ese tipo de cosas, que es que tienes que hacerlas con ellos, o llamar a un padre porque su hijo no ha venido... Tenemos muy poco margen de preparación y de prácticas, yo me quejo mucho por eso (DMOI)

Entre el alumnado, sin embargo, las mayores críticas al horario del Aula van en un sentido muy distinto, y es que sus quejas se centran en que las clases comienzan muy temprano y tienen que madrugar:

*Aquí tendríamos que venir a las nueve y cuarto como hacen los de Primaria y salir a las tres. Con las mismas horas pero que te engancharas más tarde y tener más tiempo pa descansar (AT7).

*Vienes una hora más tarde, pero es lo mismo (AT9).

El análisis documental de los seis horarios a los que se tuvo acceso pone de manifiesto la escasa flexibilidad aludida con ciertas variantes. Una caracterización general se sintetiza a continuación:

- En todas las Aulas los horarios distribuidos para los distintos Módulos se ajustan a los parámetros normativos. En cinco Aulas, las clases comienzan a las 8:15h si bien la hora de finalización varía en función de los períodos de recreo asignados. En tres de ellas a las 14:15; una cuarta a las 14:20h y la quinta a las 14:30h. En el Aula restante el horario establecido es de 8:00h a 14:00 h. Y en todas, las horas lectivas correspondientes a cada una de las franjas horarias establecidas tiene una duración de 55 minutos.
- Las dos distribuciones temporales para el Recreo son las siguientes: En tres Aulas solo hay una franja asignada de 30 minutos (de 11:00h a 11:30 h), mientras que en las otras tres se contemplan dos: AO3: 1ºR 10:05-10:30h; 2º R: 12:20-12:40h-- AO4: 1ºR; 9:50-10:10; 2ºR: 12:00-10:10-- AO6: 1º R: 10:05-11:25; 2ºR: 12:15:12:20.

- Los Módulos Profesionales se imparten todos los días en todas las Aulas menos en una al que corresponden cuatro días a la semana.
- Solo en dos de los horarios se incluye la temporalización para llevar a cabo las labores de coordinación docente (los martes de 14:00 a 14:55 h; y los viernes de 10:30 a 11:25h, respectivamente). Y, en todas las Aulas menos en una se explicita el horario de Tutoría (una hora semanal). Además de las tutorías, el tiempo previsto para la atención a las familias se contempla solo en la mitad, y en la misma proporción aparecen reflejadas las guardias correspondientes a cada uno de los docentes.
- La mayor o menor rigidez de horarios según docentes, módulos y ámbitos, varía en función a las sesiones lectivas previstas para cada uno de ellos. Sí es habitual que el Módulo Profesional sea el que tenga una mayor flexibilidad al que se le suele atribuir de dos o cuatro sesiones conjuntas, la parcelación entre los restantes Módulos es notoria, en tanto que se aprecia una escasa continuidad temporal con una sesión en la mayoría de casos o a lo sumo dos de forma conjunta. Por último, las sesiones de docencia compartida entre los Módulos Profesionales y los Generales solo se dan en una única Aula.

En suma, podemos decir que, pese a que el currículum de estas Aulas responde a una estructura modular con la consecuente reducción de docentes y mayor flexibilidad de contenidos y horarios, su configuración en realidad no parece ser tan flexible. Lo que se aproxima de alguna manera a los resultados de otros análisis que se han realizado en el campo de investigación y que aluden a las inconveniencias derivadas de la rigidez de horarios que caracteriza el currículum de la ESO (Tarabini, Montes y Parcesira, 2015), y que podría estar contribuyendo a la inadaptación de docentes y estudiantes en este tipo de programas (Aramendi et al. 2011). Un aspecto que en el caso que nos ocupa podría ponerse en relación con los resultados que se verán más adelante y que documentan las dificultades derivadas del constante ir y venir del profesado entre IES y Aulas para poder impartir la docencia asignada y el poco o ningún tiempo en común para establecer y/o afianzar relaciones entre ellos y con sus estudiantes; llevar a cabo metodologías relacionadas con el aprendizaje

cooperativo o por proyectos; lograr una interdisciplinariedad real entre materias; poner en práctica experiencias de docencia compartida etc. Cuestiones todas ellas esenciales para posibilitar unos procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al re-enganche de sus estudiantes, como quedó referenciado desde el punto de vista teórico.

2.4. Marcos estructurales y su utilización: la toma de decisiones sobre los patrones de agrupamiento.

Se lleva a cabo en este apartado una primera referencia a la estructura formalmente establecida para el agrupamiento de estudiantes y la valoración que sobre la misma realizan los docentes, para abordar a continuación qué utilización se hace en la práctica en cada uno de los centros analizados.

Refiriéndonos en primer lugar al número de estudiantes delimitado para formar los agrupamientos de estas Aulas, las valoraciones de los docentes son muy positivas. El hecho de trabajar con una ratio de entre 8 y 12 alumnos, es considerado como uno de los criterios estructurales imprescindibles para trabajar en este tipo de programas. En particular, el profesorado realza entre sus ventajas las mayores posibilidades para empatizar con el alumnado (DCE), desarrollar un trabajo individualizado ajustado a sus intereses y necesidades (DEE) o, mejorar las condiciones en general para su aprendizaje (DMOI). Solo hay una matización por parte de uno de los profesionales que considera que no es tan distinto trabajar con doce estudiantes que con quince como establecía la normativa anterior, lo que suponía una ventaja ya que, *cuántos más críos pueden aprovechar el recurso mejor, la verdad* (AYMO1). Aunque la mayoría suele opinar que *bueno son pocos, pero valen por tres cada uno* (OLO). Este es un aspecto que ha sido ampliamente documentado en la investigación sobre estudiantes en riesgo, coincidiendo en la necesidad y los beneficios derivados de trabajar en este tipo de programas con un grupo reducido de estudiantes (Escudero et al., 2013; González et al. 2015; Martínez et al. 2009; Pinya et al., 2017).

En segundo lugar, el proceso de toma de decisiones sobre los patrones de agrupamiento se abordará atendiendo inicialmente a los criterios que han tenido mayor peso. A continuación, nos detendremos en cómo ha sido el proceso de adscripción, a quiénes ha correspondido baremar y determinar su idoneidad, y cómo ha trascendido el asesoramiento a estos estudiantes y sus familias para obtener su consentimiento y el compromiso de cursar con aprovechamiento el programa. En último lugar, se ofrece una aproximación más concreta del perfil personal, socio-familiar, y académico de los que han formado parte de las siete Aulas estudiadas contrastando información de carácter cuantitativo y cualitativo proporcionada por alumnado y docentes.

2.4.1. Criterios de selección y agentes intervinientes.

Para la adscripción de los estudiantes, el criterio del legislador como cabe presuponer, ha sido el referente esencial. Si bien, y en la línea de lo que viene siendo una constante, también en este aspecto podemos hablar de la disparidad entre Aulas. El grado de rigidez o ajuste en la práctica a tales criterios, así como la particular valoración que de ellos se hace en algunos casos, marcan las pautas distintivas que se comentan a continuación.

Podemos decir, de una parte, que las críticas ya señaladas sobre el refuerzo de la condición de absentista y el marcado carácter disruptivo junto a las restricciones la edad como los rasgos más singulares del nuevo perfil de acceso, han ido acompañadas de las reprobaciones constantes del profesorado por la taxativa aplicación de los mismos. Las nuevas condiciones establecidas, han supuesto en general que el grupo de estudiantes seleccionados con anterioridad a la entrada en vigor de la Resolución (2016) haya tenido que ser reajustado con los consecuentes inconvenientes para alumnado y centros:

*En junio nos encontramos que lo teníamos todo hecho para empezar en septiembre y de repente nos dicen que ha cambiado... y digo, pero ¿ahora que hacemos? (AYMO1).

*Teníamos una propuesta de alumnos, pero no la suficiente porque la nueva ley establecía un mínimo que no cumplíamos... uno no cumplía la edad, el otro... tuvimos que recabar alumnos posibles... llamar a los Institutos (OJL).

*Ya se hablaba de las posibilidades del recurso en mayo-junio, cuando ya se están considerando los perfiles para entrar... pero este año están perdidos (AYC1).

*Al principio de curso todavía no hay alumnos con ese perfil, eso no se ha podido ver hasta que no comienza el curso y van faltando (EDA).

*Hubo que revisar todos los informes para ver si es un alumno efectivamente del AO (OCL).

Sin embargo, y si en unos casos se han vetado las opciones para los candidatos que no cumplían estrictamente con tales criterios:

*Salió algún alumno que, aunque no cumplía el perfil totalmente sí lo cumplía a medias (EDI).

*De los siete alumnos, había dos que no cumplían con todos los criterios y se quedaron fuera (EDM).

*El año pasado había dos plazas para alumnos con necesidades educativas y en la nueva convocatoria una, pues hubo un chico que no entró (EDOT).

En otros, se ha hecho alguna concesión:

*Nosotros tenemos alumnos que solamente con haber iniciado el protocolo de absentismo están en el AO, lo ha permitido la Inspección (OJM).

*En el perfil de estos alumnos de 15 años, se cedió en algunas cosas (EDCH).

De otra parte, y con respecto a la idoneidad del alumnado susceptible de ser matriculado, la polémica está servida en torno a cuál debería ser el grado de absentismo y interrupción. La visión más común que aquellos en los que tales comportamientos se muestran con mayor intensidad no deberían estar en ellas:

*Habría que seleccionar mucho más al alumnado...porque el perfil es que es muy complejo (OC).

*Es necesario definir el perfil del alumnado, no es el que te dice la normativa sino el que te dice la experiencia para este recurso (AYMU1).

*Que la selección se ha hecho este año mejor que otros, no. Si se reúne en un momento determinado un perfil de alumnado cuyas características son las que son, puede salir bien o puede ser una bomba de relojería (EDM).

No obstante, parece haber choque de posturas. En primer lugar, entre las prioridades del profesorado del centro más alineadas con los criterios de la Administración en tanto que muestran una tendencia a concentrar los perfiles más extremos en estas Aulas, y el planteamiento de los Departamentos de Orientación:

*Los perfiles de dureza con disrupción son gente que no pensamos en ellos para el AO, aunque puede ser un recurso para sanear el aula (OJM).

*Y entonces es verdad que a mí en las reuniones pues no me gustaba eso, la orientadora y yo decíamos que estamos cuidando mucho la selección de alumnos. Es verdad que alguno tendrá su comportamiento más tal o más..., que no son angelicos del cielo... pero yo lo digo al profesorado, es para gente que realmente veáis que no va a poder alcanzar lo que se establece para la ESO, están faltando porque esto no lo soportan y les superan, y que sea una alternativa para realmente re-engancharlos (OJL).

*Que no sea un cajón de sastre, y lo ponemos en las propuestas, que no sea solo un alumno disruptivo, que se tienen que dar otras condiciones, lo que queríamos es que el equipo viera que lo iba a aprovechar. La idea para mí es que realmente sea una alternativa, sea más gamberro el que vaya o menos(OI).

Y, en segundo lugar, por el distinto parecer entre los centros y los Ayuntamientos en aquellos casos en los que intervienen en la selección del alumnado. Algunos de los profesionales de éstos últimos refiriéndose a los Institutos, argumentan que:

*Bien por casualidad, o porque quienes han tomado las decisiones se intenta que no formen parte del aula determinados estudiantes... algunos que a mí me hubiese gustado al final no han entrado (AYE2).

Y cabe añadir que para algunos el perfil lo cumplen solo unos pocos:

*En realidad, los destinatarios del aula no son muchos, pero para salvar a tres o cuatro tienes que formar un grupo mayor, porque sabes que siempre va a abandonar alguno (AYMU1).

*Es que es como el último escalón, hay un riesgo de abandono de todos los alumnos, porque de otras AAOO efectivamente se van, y se queda el aula con tres, cuatro chicas y chicos, y también lo tuvimos en cuenta (OA).

Mientras que hay quien mantiene una visión totalmente opuesta considerando que son muchos más del cupo establecido los que reúnen todas las condiciones para asistir al Aula:

*Si hay ocho alumnos, otros cuarenta del Instituto podrían estar perfectamente. Lo que hace falta es un centro grande integrado y otros programas de continuidad un centro que abarque por lo menos a 200 alumnos como en el Instituto (DEE).

Y no falta quién piensa que el alumnado destinatario de estas Aulas es, simplemente, aquel que no puede entrar en la Formación Profesional Básica.

*Lo de los grupos es algo complejo... sobre eso hay mucho que hablar, sobre cuál es el perfil del AO y qué se está haciendo con el resto de grupos porque lo que no puede ocurrir es el desastre. No hay alumnos ahora porque creemos que todos van a ir a FPB... pero no entran todos y en noviembre qué hacemos con estos alumnos que no aguantan y que 2º ESO no tiene sentido... hay que montar un AO como sea porque hay alumnos que no tienen otro sitio (DYS).

En cualquier caso, la delimitación en la práctica del perfil acorde a los criterios establecidos, ni parece estar tan clara, ni ser tan fácil de sopesar:

*Hay casos que parece que no son claros, hay que estudiar muy bien a ver si es beneficioso o no, según personalidad y la historia del alumno al estar en el aula o no (EDJ1).

*Hay alumnos que tienen desfase, que están fracasando y tal, pero algunos profesores, incluso nosotros, tememos que a lo mejor alumnos más débiles emocionalmente si van al AO por el perfil de otros alumnos..., ese miedo existe (EDOT).

En suma, el alumnado del AO pese a la percepción de uniformidad que algunos parecen tener sobre el mismo, representa un colectivo heterogéneo en sus perfiles y circunstancias diferente no solo cada curso escolar, sino asimismo en cada agrupamiento en particular:

*El perfil es totalmente heterogéneo, no todos pueden ser igual porque efectivamente, alumnado disruptivo, alumnado con dificultades hay mucho, pero las causas y los perfiles son muy diferentes (EDJ).

*Son diferentes en cada caso (OJL).

*Cada año es distinto porque cada grupo es distinto, porque es una configuración de críos que es totalmente diferente (OCL).

Así pues, en este caso y frente a la ambigüedad normativa que se ha señalado en relación a otros aspectos, los criterios de selección del alumnado se caracterizan por responder a unos parámetros rígidos de etiquetaje y clasificación no exentos de controversia. En la práctica, y según buena parte de los profesionales implicados en este proceso, tampoco facilitan ni garantizan que los estudiantes matriculados finalmente el AO sean a los que más les beneficie esta vía de escolarización, sino que parecen responder a la necesidad de colocar a los-que menos se ajustan a la norma, en la única alternativa que, dentro del sistema escolar, permite situarlos fuera de los centros.

2.4.2. Procedimiento de adscripción.

El patrón seguido en las Aulas, teniendo presente la reestructuración llevada a cabo en los grupos, y sin olvidar las particularidades propias del curso escolar que nos ocupa, podría quedar representado en la Figura 19:



Figura 19

Proceso y agentes intervinientes para la adscripción de los estudiantes al AO.

A) Identificación y selección del alumnado. El procedimiento se inicia con una primera selección del alumnado que se lleva a cabo en las Juntas de Evaluación y en las que se prioriza el interés de los estudiantes por *una salida profesional, pero que la ESO no les funciona y ya se han propuesto otras alternativas que han rechazado* (OJL). Una vez identificados los posibles candidatos, se barema con detenimiento la adecuación al Aula de cada uno de ellos de forma colegiada entre profesorado y Departamento de Orientación (DO): *es una decisión colegiada, no es una cosa de que este se mete porque no.... todo el profesorado o casi todos están de acuerdo no solo lo hace la orientadora ni tampoco la PTSC... (EDOT).* Aunque éste último parece tener más peso en algún caso:

*La selección del alumnado propiamente la hace el equipo docente coordinado por el tutor, aunque realmente el conocimiento serio y profundo eso lo tiene el DO (EDM).

*El tema de la selección del alumno lo llevan los distintos orientadores, entonces los centros hacen las propuestas y a partir de ahí se ve el alumnado que podía ser (EDE).

Y en otros, también intervienen los directores o directoras de aquellos centros que cuentan con estudiantes susceptibles de asistir al Aula intentando buscar un equilibrio entre todos ellos:

*Hubo una segunda reunión con todos los IES y con las recomendaciones del DO para que se reevaluara el perfil susceptible de asistir (EDI).

*La normativa dice que preferentemente son programas para nuestros alumnos, y podrán incorporarse de otros centros. Pero de hecho aquí buscamos equilibrio, incluso que puedan venir de distintos centros el mismo número de alumnos que el nuestro (OJM).

Por su parte, y debido al cambio de situación de los Ayuntamientos, aunque pueden intervenir las Comisiones de Absentismo municipales, parecen haber perdido peso en la selección del alumnado:

*En la propuesta del alumnado, intervenimos el director, el orientador y la persona de Servicios Sociales del Ayuntamiento de la Comisión de Absentismo. Entonces, la forma de seleccionar..., lo que hacemos el equipo de absentismo es una propuesta y los centros hacen una propuesta. O sea, desde aquí en función de los criterios se hace un orden de lista y luego se hace una reunión y ahí se decide al final entre todos los centros y nosotros quienes entran o no. Aunque ahora la selección la hace realmente el Instituto (AYMO1).

B) Información y compromiso de familias y estudiantes. Es posible apreciar aquí algunas diferencias según las valoraciones de estudiantes y profesionales del Aula. Entre los primeros, se argumenta que la entrevista con las familias se lleva a cabo normalmente con el DO, aunque a veces también está presente el director o directora debido a que en ocasiones es difícil lograr que las familias se comprometan:

*El director interviene cuando se ve que es una familia más difícil para buscar ese compromiso, que vean la implicación del centro (EDA); a las familias se les informa y comenta la propuesta y en principio se muestran muy de acuerdo, pero sin mayor compromiso. Por tanto, comienza la labor de contacto para poder matricular a los alumnos y que firmen la documentación necesaria (OI).

Asimismo, se insiste entre los entrevistados que tanto familias como estudiantes han sido informados convenientemente bien de forma individual o en grupo, y se les ha hecho ver la importancia del programa con el que han de responsabilizarse para su buen aprovechamiento:

*También hubo una reunión con todos los alumnos para explicarles la medida (OI).

*Informé a los alumnos, reuní a los padres, los informé, rellené con ellos toda la documentación, tuvimos aquí una charla informativa, les comenté luego las salidas, las ventajas e inconvenientes del AO...(OJL).

*Se ha tenido entrevistas con las familias y con el alumno, se les ha dicho lo que hay, cómo funciona el Aula, los profesores este año también han informado al alumno de qué es lo que hacen y demás ¿todo el mundo de acuerdo? pues vale, está el Aula (OA).

*Primero la aceptación del alumno y un compromiso de aprovecharlo. O sea, que no es un aparcamiento de alumnos, le tiene que quedar muy claro al alumno que no va a eso. Aunque ya te digo que el perfil del alumnado no es fácil, entonces luego hace cada uno lo que puede (EDE).

*El compromiso, tienen que firmarlo... quiere decir qué le va suponer a la familia el asistir al AO. Hay familias que nos dicen por ejemplo "bueno", pero esto con que venga dos días a la semana ya está no pasa nada ¿no?", convocamos a los padres, normalmente lo hacemos incluso en pequeñas reuniones, o sea padre por padre, como son pocos alumnos ... entonces se les explica un poco el sentido y el compromiso que le vamos a pedir a los alumnos.... y que tengan claro qué tipo de programa es y qué implica. No tanto lo que van a ver... los contenidos o las materias también, pero sobre todo qué sentido y qué salidas tiene... (OCL)

Pero hay quién reconoce que tal procedimiento no se ha hecho con la rigurosidad de otros años:

*Ahora va todo a salto de mata. Otro cambio más, antes se les llamaba uno por uno con sus padres y se les daban todas las explicaciones en el Aula, pero este año se ha llamado a alguno y a otros ni siquiera (AYY).

Por su parte, los estudiantes parecen haber vivenciado el proceso desde una óptica distinta, a tenor de sus declaraciones al preguntarles porqué y cómo se habían matriculado en el programa (Tabla 56)

Tabla 56

Valoraciones de los estudiantes sobre la información recibida y los motivos para asistir al AO.

QUIÉN LOS HA INFORMADO	<ul style="list-style-type: none"> - En el instituto me lo dijeron, la psicóloga y lo cogí (AE31). - A mí me engañaron (AL2) - El orientador (AL3) - Y na pos en el instituto (AL4; AT) - A mí me lo dijo mi padre (AMO16) - A mí la PTSC (AM17; AM18) - A mí me apuntó el jefe de estudios (AT6) - Mi madre fue a preguntar (AT7) - Mi tutor (AT10, AT11)
INFORMACIÓN SOBRE AO	<ul style="list-style-type: none"> - Nos explicaron que íbamos a hacer chapa y pintura y lo otro, soldadura, y los refuerzos esos, que era como de refuerzo (AE32) - Pos que tenía más salidas...(AL3) - Que me iban a meter un curso de jardinería. No un curso, un AO (AL4) - Pos no me acuerdo, que era más sencillo que en el Instituto que aquí no tenías que calentarte la cabeza (AMO18) - A mí no me explicó na (AMO19) - Me apuntó y ya está, me dijo tú al año que viene al AO Y dije ¿y eso que es? si yo pensaba que iba ya pa 2º de la ESO. Pos ya lo verás. Y eso pos hombre lo he ido viendo. Y yo no sabía ni que venía yo no he firmao na (AT6) - Pues me dijeron que me iban a meter aquí no sé cómo fue, que me iba a meter en un AO, pero yo no sabía lo que era ni na. Na eso, me dijeron que mi madre tenía que firmar y ya está. Y mi madre me dijo que sería bueno pa mí (AT8). - A mí en principio me dijeron que no se hacía na (AT9)

MOTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Hombre yo aquí tenía dos amigos o tres así que yo ya sabía lo que era, que estaba bien y eso... porque estaba ya que dije al final se me va a ir la cabeza(AT7) - Que a lo mejor me interesaría ir allí... y que íbamos a tener materias básicas y que íbamos a hacer algo de cocina, y eso poca cosa, y ya está. Y cuando llegamos más o menos lo que nos dijeron (AT10). - A mí no me dijeron..., eso que era de cocina (AT11) - Lo nuestro fue porque nuestro comportamiento no era correcto (AE32) - A mí porque me echaron. Pues yo iba poco al instituto porque no me gustaba en general, y no es porque fuera vago, sino que yo iba una hora o dos y me salía, y como no podía dejar de ir porque ya iba mal la cosa, pos voy a empezar a ir, y entonces estuve ahí dos semanas este curso en el instituto Entonces me expulsaron, pos na por dar por culo, dar el follón, un poco de to pero na mu serio, y me enviaron aquí (AL1) - Yo porque si dejaba el instituto iba a estar tol año en mi casa. Yo si estaba a gusto, estaba agustísimo, no me iba a ir lo que pasa que sí iba, pero sacaba malas notas porque me portaba mal... pos yo que sé porque había algunos amigos allí que estaban to locos y me juntaba con ellos y... - Yo hacerle bromas al maestro (AL5). - Yo las suspendí toas, e iba de vez en cuando al instituto porque no tenía ganas de levantarme (AL4) - Yo iba más en plan de que no estudiaba, y mi madre fue para meterme en la FPB o meterme en algo, y le dijeron esto el verano pasao antes de empezar el curso. Y le dijeron que no, que esperase a ver este curso y que si iba mal pues ya mirarían. Y un día mi tutora cogió y le mandó a mi madre una nota de eso, de que fuese a una reunión pa ver si me interesaba (AL6)
----------------	---

En su mayoría, reconocen haber sido informados desde los Institutos, por los DO, los tutores o jefatura de estudios, aunque en ocasiones han sido los padres los que han recibido las orientaciones en los centros y se las han transmitido. Sin embargo, si nos centramos en cómo han interpretado dicha información, su conocimiento de las Aulas es en general muy escaso y difuso, limitándose al perfil profesional y alguna referencia sobre qué es una medida de *refuerzo* (AE32). Solo hay un alumno que sí parece tener una idea más aproximada proporcionada por amigos que la habían cursado años anteriores. Y en general, conciben las Aulas como un programa sin grandes dificultades y bastante más fácil que la ESO, *al que normalmente viene la gente que no quiere hacer nada, porque lo sé porque uno se entera de las cosas, claro* (AL1) y *en el que no te tienes que calentar la cabeza* (AMO18), de forma contraria a lo que se argumenta haberles explicado desde el DO: *al final lo que hablamos en el DO entre todos, era y también se lo dije al alumno eh..., ojo sigues teniendo los contenidos de secundaria, ellos saben que se tienen que enfrentar a todo eso, eso lo saben* (OJM).

Tales percepciones sobre el sentido y la finalidad del AO, aunque para algunos estudiantes han mejorado tras su incorporación, parecen seguir siendo bastante imprecisas para buena parte de ellos. En concreto, al preguntarle al profesorado en el cuestionario sobre si el alumnado tenía claro los objetivos del curso y sus opciones tras cursar el mismo, el 57,7% respondió que la mayoría sí, pero el 42,3% restante que solo algunos. Y llama la atención el reconocimiento unánime del alumnado de que está en las Aulas por méritos propios, por su pereza, su falta de estudio y, sobre todo, por su mal comportamiento, lo que pone de manifiesto como ya se comentó, que tienen una clara autopercepción de que son los estudiantes más problemáticos siendo ese el principal motivo por el que han sido derivados al programa. Finalmente, el colectivo de estudiantes con medidas judiciales se ha matriculado porque así lo ha dictaminado el juez (OOL).

C) Informe de incorporación y tramitación, y aprobación definitiva: Una vez formados los grupos con los requisitos necesarios, el DO elabora el informe de incorporación con el visto bueno del tutor, y se tramita la propuesta definitiva por el director:

*El Equipo Directivo inicia el proceso de tramitación administrativa, de validación, de conformidad y de propuesta (EDJ).

*La propuesta la hago yo, la llevo a la Inspección y a Atención a la Diversidad (EDM).

Un proceso que también fue complejo para los centros, entre otros, por estar fuera de plazos, *porque falta documentación* (AYMO1); por la imposibilidad de acceder a los expedientes de los estudiantes procedentes de otros Institutos y no poder verificar los datos necesarios (EDI), o porque los papeles “se pierden” una vez llegan a la Administración:

*Hemos tenido mucha suerte con la Inspección... en los procesos de coordinación y en las reiteradas reuniones iniciales... porque ahí mandas papeles a Murcia y hay distintos departamentos y a veces uno no sabe lo que hace el otro, y los papeles tienen que recuperarse y cosas así (OJM).

Como se puede apreciar en la última cita, la implicación de la propia Inspección que es la que ha de visar la propuesta, ha sido clave en el proceso en determinadas Aulas, aunque existen matizaciones sobre su intervención más de apoyo en unos casos, o limitada a la gestión en otros:

- *Hay de todo en la viña del Señor y hay quién entendía muy bien el AO y nos daba caprichos también: oye que necesitamos meter el crío este que..., bueno hacerlo (AYE1).
- *El Inspector coge su papel y te dice, esto, esto y esto, y aquí intentamos capear un poco el tema (AYMO1).
- *Aquí tenemos reuniones uno por uno, me falta aquí una cruz, no me has indicado esto... nuestro inspector lo ha llevado muy bien nada más que con la normativa y sin afán crítico (OJM).
- *Una alumna con un informe psicopedagógico abierto por una incapacidad cognitiva manifiesta, en una reunión con el inspector me comentó que qué había pasado y era que el informe llegó tarde con lo cual se le aceptó, empezó las clases y nos dijeron del otro Instituto que no había problema y había gato encerrado. Y hablando con el inspector me preguntó la pregunta clave; en tu opinión ¿dónde debería estar esa alumna? Y yo le dije en PMAR. Y me dijo y ahora según ves a esta alumna ¿ella aguantaría las clases o necesita cosas prácticas? pues ya está, esa es la ortodoxia... el inspector es flexible (DYS).

Otras dificultades se asocian a que el proceso de admisión está abierto hasta el 31 de diciembre, por lo que es frecuente la incorporación continua de estudiantes hasta esa fecha:

- *Además, las circunstancias específicas de esta Aula también lo permitían porque el proceso se inició de forma más tardía (OJM).
- *En teoría es flexible porque hay alumnos que se incorporan después, y lo ha permitido la Inspección... lo puede hacer porque está escrito (OCL).

Y finalmente, a la hora de matricular al alumnado en la plataforma digital de la Consejería, por la falta de reconocimiento del Aula:

- *Depende del inspector de educación para poder iniciar una serie de requisitos se nos retrasó la primera Aula porque no existía la matrícula, no existía el sistema informático y no se sabía dónde matricular a los alumnos, no existían parámetros... Yo este año los estudiantes del AO que tengo no he podido matricularlos en mi centro, sino que están matriculados en sus centros, aunque están aquí... (EDE)

La documentación presentada y aprobada por cada centro para la admisión del alumnado, ha sido facilitada por algunos de los Equipos Directivos. En otros, no se ha tenido acceso a la misma, aunque se ha aportado parte de esta información en las entrevistas (Tabla 57).

Tabla 57

Trayectoria académica del alumnado que conforma los agrupamientos definitivos de las AAOO.

		DOCUMENTACIÓN ACADÉMICA DE ACCESO AL AO						
(número de estudiantes)		AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7
IES de origen	<i>IES del AO</i>	1	5	3	4	2	3	
	<i>Otros IES</i>	6	3	8	7	5	5	
	<i>Desescolarizado</i>	0	0	1	0	0	0	0
Incorporación posterior	8/03		1		3			
TOTAL		7	9	12	12	7	8	10
Curso de ESO	2º	6	8			7	3	10
	1º		1				5	
Materias con evaluación negativa		5 (n=10)	4			6 (n=9)	6 (n=8)	
Repeticiones	<i>Primaria</i>	6	4			6	7	
	<i>Secundaria</i>	3	6	10		7	8	
Medidas de AT	Diversidad		5			1	5	
Faltas de asistencia	Justificadas					7 (n=37) Min: 5 Max: 97		
	Sin justificar					7 (n= 121) Min. 60 Max. 226		
Conductas contrarias convivencia	<i>Leves</i>		3	4			7 (n= 19) Min.1 Max. 40	
	<i>Graves</i>		1	1	4		3 (n= 4)	
	<i>Muy graves</i>		5	0			1 (n=2)	

A la luz de los datos disponibles, cabe señalar las siguientes consideraciones tanto sobre la configuración de las Aulas, como sobre expediente académico con el que el alumnado accede al Aula:

- La ratio está por debajo del mínimo establecido en dos de las Aulas en las que se han matriculado un total de 7 estudiantes. En el resto, dentro de lo contemplado en la Resolución, varía entre ocho, nueve y diez (en otras tres, respectivamente), y 12 (en las dos restantes). En una de éstas últimas es a destacar que tres de sus estudiantes formalizaran la matrícula en el mes de

marzo, lo que supone una permanencia en el Aula de tan solo cuatro meses. Y en otra, se ha incorporado también de forma tardía un alumno. No obstante, en aquellos casos en los que no se ha aportado la documentación de acceso, ha sido difícil incluso por parte de los docentes dar un número preciso pese a ser muy pocos, entre los que se matricularon inicialmente, los que abandonaron ya desde el inicio, y los que se incorporaron después.

- En los agrupamientos se da en general la ponderación argumentada entre el alumnado del propio centro al que se inscribe el Aula y el de otros Institutos.
- Respecto al curso de procedencia, la información disponible se reduce a cuatro de las Aulas, en las que en su mayoría el alumnado procede de 2º ESO con dos excepciones a la norma: una, en la que el curso de referencia de uno de sus estudiantes es 1º ESO y, otra en la que provienen también de 1º ESO la mayor parte de ellos (5 estudiantes). Cabe destacar que en su mayor parte acceden al Aula con casi todas las asignaturas suspensas (con una media de entre 8 y 10 materias).
- Los estudiantes que han repetido curso también son mayoritarios en todas las Aulas tanto en 1º de la ESO como en 2º, aunque son más frecuentes en este último curso.
- Los datos accesibles sobre otras medidas previas de atención a la diversidad se reducen a tres Aulas. Si bien, es notorio que siendo este uno de los requisitos, en una de las Aulas un solo alumno ha sido objeto de las mismas.
- En lo relativo a las faltas de asistencia, y aunque en este caso solo disponemos de la información de un Aula en particular (AO6), es significativo el absentismo manifiesto por todos sus estudiantes. La media de faltas de asistencia justificadas es de 19 (llegando a 95), y todavía son muchas más las que no han sido justificadas, con un mínimo de 60 y un máximo que alcanza las 226 faltas, lo que supone una situación prácticamente de desescolarización.
- Finalmente, también es reseñable el número de estudiantes con expediente disciplinario abierto, que alcanza hasta 19 faltas de conducta leves en algún caso, y hasta tres muy graves.

Una panorámica más exhaustiva del perfil de estos estudiantes se lleva a cabo seguidamente.

2.4.3. Perfil y características personales, socio-familiares y académicas del alumnado matriculado en las AAOO.

2.4.3.1. Rasgos personales.

La caracterización del alumnado en función su *género*, *edad* y *nacionalidad* es la siguiente:

A) Género: Como se puede observar en la Figura 20, existe una tendencia claramente escorada hacia el perfil masculino representado por un porcentaje de más del 70%, en el conjunto de las Aulas -25 chicos (71,43%) frente 10 chicas (28,57%)-. Si bien, consideradas individualmente, cabe destacar dos particularidades. Un Aula (AO4), en la que existe paridad de género, y otra (AO4), en la que el perfil es íntegramente masculino.

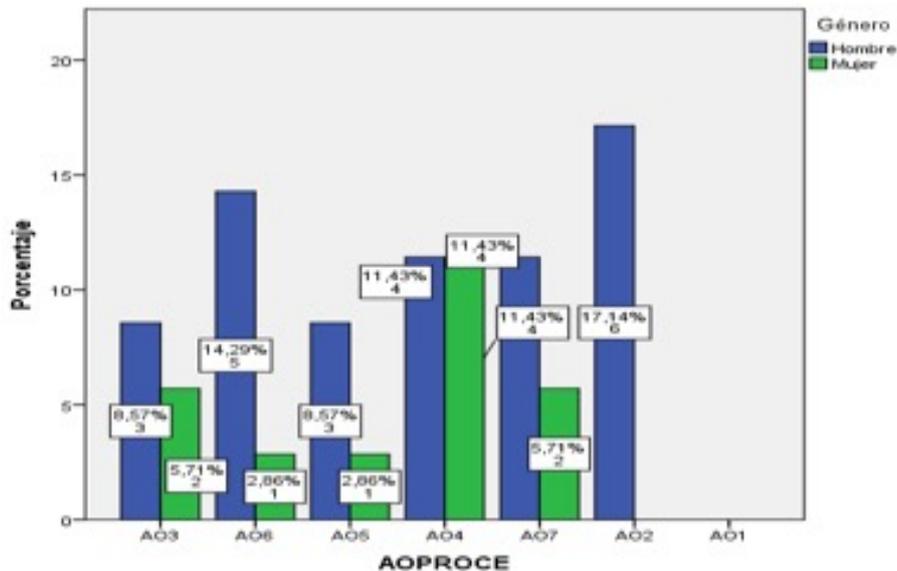


Figura 20

Distribución del alumnado por género y Aula Ocupacional de pertenencia (porcentajes y frecuencias)

B) Edad: se mantiene dentro de la franja determinada en la normativa con un promedio de 15 años y medio. El segmento de población con 15 años asciende

al 68,57%., siendo menor el representado por estudiantes que ya han cumplido los 16 (31,43%) y que, por consiguiente, han alcanzado la edad máxima establecida para la escolarización obligatoria estando en condiciones de poder abandonar el Aula. Un hecho que es destacado y criticado constantemente por el profesorado como uno de los principales factores que lo fomentan.

C) Nacionalidad: aunque existe un porcentaje de inmigrantes, éste es mínimo, siendo la española la que se declara en la inmensa de los casos, con una cifra que asciende al 82,86%. De los 35 estudiantes que han cumplimentado el cuestionario, solo cinco de ellos tienen la correspondiente a otros países diferentes a España. En concreto, de Sudamérica (Ecuador y Bolivia), de África (Marruecos) y de Europa (Bulgaria). Se coincide así con los resultados de otras investigaciones precedentes en el mismo contexto de estudio (Escudero, 2013; González, 2015), en las que este sector de población inmigrante proviene esencialmente de países como Ecuador y Marruecos preponderantes en la Región de Murcia, pero no es representativo de este tipo de programas y medidas. Sin embargo, y si la nacionalidad no es destacada en particular por el profesorado como un inconveniente, sí lo es la etnia como se explica en el siguiente apartado.

2.4.3.2. Características familiares.

Si atendemos al contexto familiar, los aspectos por los que se les preguntó a estudiantes y docentes y sus respuestas se resumen a continuación:

A) Idioma: la lengua principal que se habla en el núcleo familiar es invariablemente el español excepto en un caso en particular en el que se declara el árabe, lo que representa una cifra del 2,86% de la población.

B) Nivel de estudios de los padres y madres: si nos encontramos aquí con una mayor disparidad como se puede apreciar en la Figura 21, aunque el mayor porcentaje de las respuestas indica que prácticamente la mitad de los progenitores no tiene estudios o son mínimos. Si bien, esta cifra es algo mayor en las madres (51,5%) que en los padres (45,7%). El 28,6% en ambos casos han finalizado los estudios de Secundaria y los que han continuado estudiando

giran en torno al 17%. El porcentaje es algo superior si nos referimos a las madres que han alcanzado el título de Bachiller (8.6% frente al 5,7% de los padres), e idéntico respecto a la Formación Profesional (5,7% para padres y madres). Finalmente, los estudios universitarios son los menos representados, pues solo un padre y una madre tienen un título universitario y únicamente un padre ha cursado estudios de Máster.

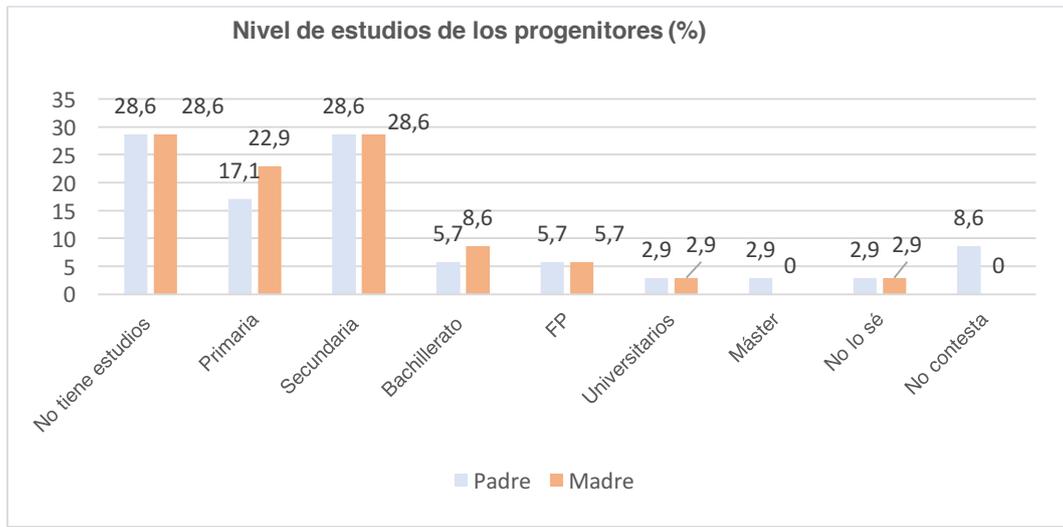


Figura 21

Nivel de estudios de los progenitores del alumnado de las AAOO.

Las valoraciones del profesorado y otros profesionales del Aula ponen en relieve el *bajísimo nivel cultural de las familias* (EDJ) y su incidencia negativa en la educación de sus hijos. En general, en hábitos de comportamiento o en la expresión del lenguaje:

*Aunque algunos tienen más educación, en otros brilla por su ausencia... Y primero, si no saben comunicarse en lengua castellana como voy a intentar que se comuniquen en inglés (DEML).

Y en particular, en cuestiones imprescindibles para su formación como las Nuevas Tecnologías, lo que supondría un impedimento por ejemplo para hacer los trámites administrativos necesarios para matricularse:

*En todo lo telemático se pierden, hay mucha orfandad en este tipo de cosas y tienes que acompañarlos (EDJ).

*Ni ellos ni sus familias saben hacer una matrícula (OC).

O, simplemente, para coger un autobús y poder desplazarse a un centro de formación que no esté en su entorno más próximo:

*Es que te encuentras con zagales que no saben coger el autobús, lo que les impide por ejemplo movilizarse si les sale un tema formativo en Murcia, ya dicen, que no salgo de aquí de mi barrio, tú fíjate que cosa más...pero a veces hay un miedo ahí contenido porque no sé hacer esto, no lo he hecho nunca (AYE2).

Si bien, destacan especialmente los inconvenientes derivados de determinadas culturas como la árabe o la gitana, en los que la educación es poco o nada valorada en particular para las mujeres:

*Esta chica musulmana, y mira que puede hacer lo que se proponga, pero la familia... (DMOI).

*Los que más excusan ponen para los propios hijos son los gitanos. No valoran nada la educación (DYS).

*La etnia es uno de los mayores problemas que tenemos en el Aula (DTP).

La manifestación y repercusiones del machismo en algunas de las Aulas es especialmente preocupante, y aunque parece estar arraigada a determinadas etnias y culturas, entornos rurales, y contextos más desfavorecidos, está igualmente presente en determinadas familias *normalizadas* (AYC). Entre las alarmantes consecuencias para aquellos estudiantes que lo sufren, se encuentran malos tratos, embarazos o incluso algún posible caso de prostitución, como afirma con gran inquietud el profesorado:

*Y te estoy hablando de una niña paya eh... que el plan de vida es quedarse embarazada de uno y que ya la tenga que mantener para siempre, y no es una sola eh, pero incluso en familias más normalizadas, familias normales eh..., que ellas lo que quieren es que las mantengan como a su madre... Y hombre viene el padre y la madre a la entrevista y están delante cuando la niña lo dice, no lo deben de ver tan raro.... .. Mucho machismo y es que lo buscan ellas, algunas quieren un marido marroquí o gitano o árabe siendo ellas payas, porque ellos sí que no les van a dejar trabajar (AYC).

*Hay una chica que también está en el CAVI porque tanto su familia como su novio consideran a la mujer como sumisa, la madre tuvo malos tratos y ella va por el mismo camino. El novio de esta chica también va al Aula y va bastante fumado, por lo que la atención es complicada y muestra agresividad... Y hay un chico que sufrió malos tratos en la infancia y la madre también, vive con la abuela (OI).

*El tema del machismo es un problema porque la mentalidad de esos críos, porque... es que viven en un contexto rural súper duro, durísimo porque yo lo conozco (DMUD).

*Ha habido malos tratos que yo sepa de una chica y un chico que desgraciadamente su madre al padre le daba (DTP).

*Hay un problema que no lo sabemos al 100% pero de prostitución, y la madre lo único que tiene ganas es de quitársela de encima porque ya la atendieron en el Instituto, fue el novio de la madre acompañando a esta chica y la madre pues como que tiene prisa en que la hija sea mayor... y que la mantenga el novio y uf(DTP).

C) *Profesión de los progenitores.* El abanico de perfiles profesionales es aquí bastante amplio, aunque en general de baja cualificación.



Figura 22

Distribución de los padres del alumnado de las AAOO según profesión (%).

En primer lugar, y por lo que respecta a los padres (Figura 22), nos encontramos con profesiones distribuidas en los tres sectores de producción

(primario, industrial de transformación, y terciario). Entre las más representadas, están las vinculadas al sector de la industria (5 padres), de la agricultura, o del transporte (4 en ambos casos). Otras menos frecuentes son la de albañil (2), vendedor ambulante (1), dependiente de gasolinera (1) o guardia de seguridad (1). Solo en dos ocasiones se menciona la cualificación de mecánico, y en una, el ámbito empresarial. Por último, llama la atención la respuesta de un alumno que declara en el ítem abierto (otros): *mi padre es un caso perdido*.

En segundo lugar, y entre las madres, la ausencia de un patrón definido es igualmente constatable (Figura 23). Las profesiones con mayor índice de frecuencia se vinculan al sector agrario (5), seguidas por las de limpiadoras de hogar y tapiceras (3), y las de cocinera y manipuladora de alimentos (2). Con una sola respuesta, se encuentran otras de diversa índole todas ellas de baja cualificación a excepción de una de las madres que ejerce como maestra. Y finalmente, son mayoría (6) las madres amas de casa.

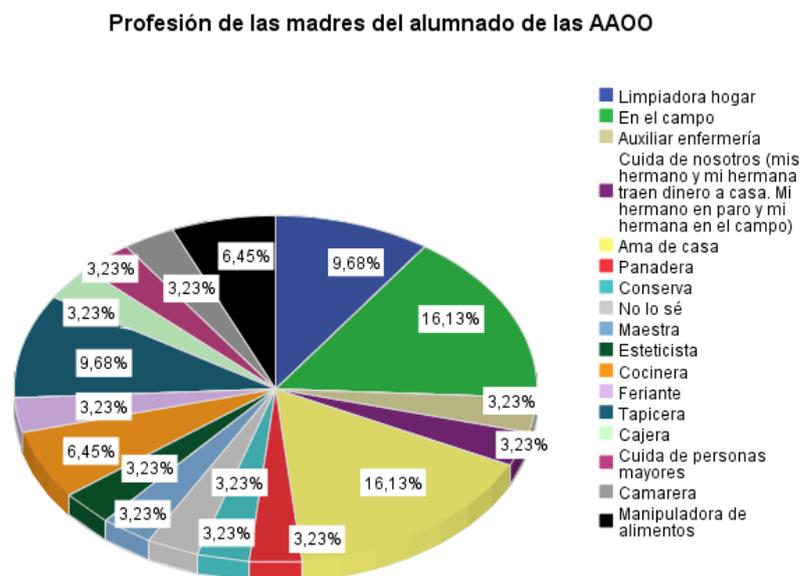


Figura 23

Distribución de las madres del alumnado de las AAOO según profesión (%).

D) Situación laboral. Pese a que como se ha indicado, en la mayor parte de las familias las profesiones desempeñadas son de baja cualificación y por consiguiente asociadas a un salario menor, la tasa de empleo es sin embargo

mayoritara, aunque algo superior en el caso de los padres (75%, frente al 63,6% de madres). En un 6,3% de los casos el empleo es ocasional siendo casi el doble para las madres (12,1%). La situación de jubilado solo está entre los primeros con un porcentaje del 15,6%, y ninguno de ellos declara estar en situación de desempleo. Por el contrario, las madres tienen una tasa del paro del 9,1% y entre ellas, un 15,2% solo se dedican a las tareas del hogar (Figura 24).

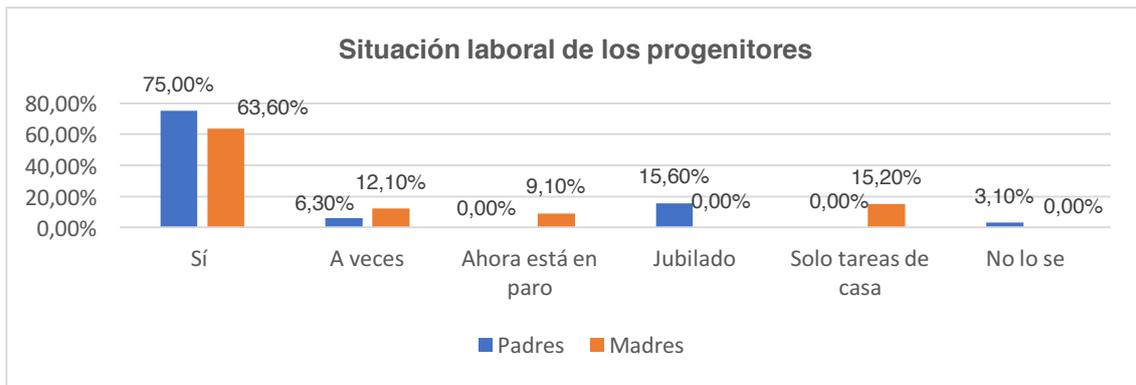


Figura 24

Situación laboral de los progenitores de los estudiantes de las AAOO.

E) Medios y recursos. De las preguntas del cuestionario, dos ítems nos aportan información primero, sobre el medio de transporte empleado para desplazarse al Aula Ocupacional (Figura 25). Y segundo, sobre los recursos de los que disponen en casa (Figura 26).

Como se puede observar en la Figura (25) que sigue, el 40% de los estudiantes va caminando al Aula, aunque para un 17,1% de ellos la vivienda en la que residen está a cierta distancia. Entre el 60% restante, destaca el 31,4% que hace uso del autobús, siendo casi la mitad los que se desplazan en automóvil o motocicleta (14,3%), y reduciéndose al 8,6% los casos que cuentan con un medio habilitado por el ayuntamiento. Por tanto, la para mayoría de estudiantes el Aula (67,1%) se encuentra lejos de su residencia, siendo ésta una de las causas de su falta de asistencia a clase según ha sido señalado por el profesorado (DCE).

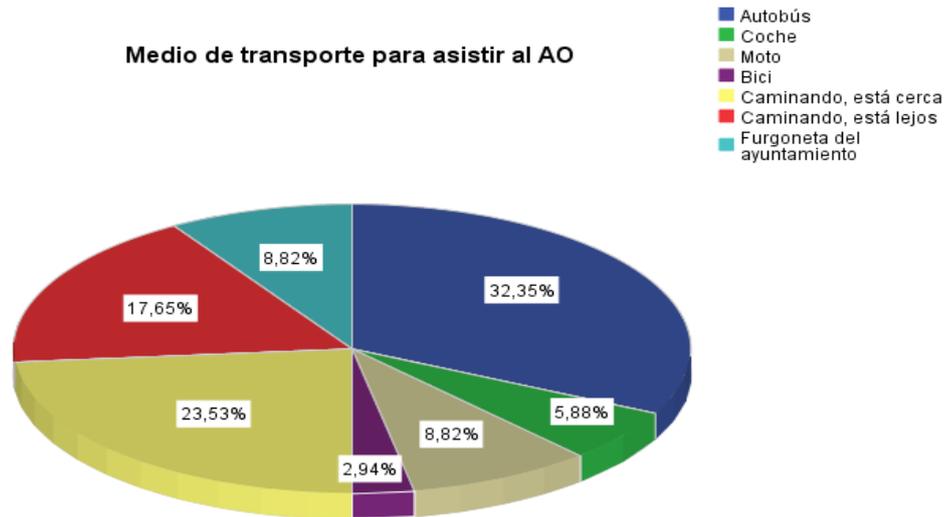


Figura 25

Distribución del alumnado de las AAOO, según el medio de transporte empleado para desplazarse a las mismas.

En cuanto a los recursos, la mayoría está en sintonía con las Nuevas Tecnologías, siendo el 74 % el porcentaje de aquellos que disponen de Internet y el 60% los que tienen un ordenador en casa. En cambio, esta cifra desciende prácticamente al 50% al preguntarles si cuentan con los materiales necesarios y con un espacio independiente para estudiar, y es reseñable que únicamente el 11,4% del alumnado tenga un horario establecido para el estudio.

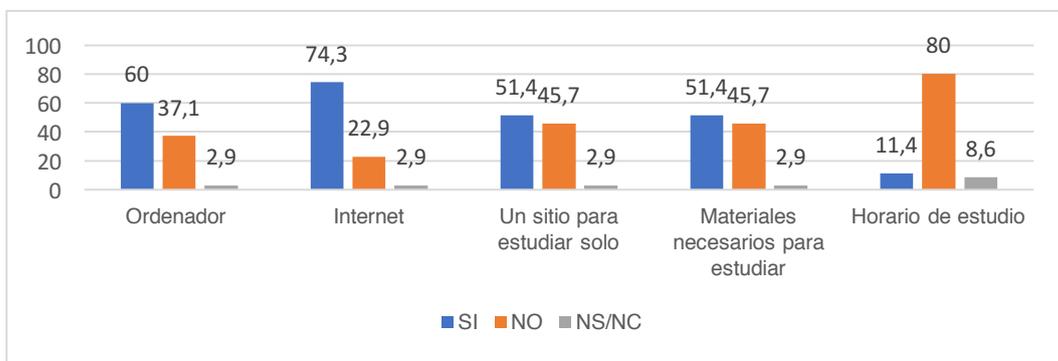


Figura 26

Medios y recursos para el estudio en el ámbito familiar.

El análisis de los datos cuantitativos junto con los de carácter cualitativo, ponen de manifiesto que tanto las condiciones como los recursos, y su disposición para el estudio fuera del Aula parece ser bastante escasa:

*Yo sí tengo mi habitación en mi casa, pero no la uso mucho... y a veces llego y yo que sé a lo mejor estoy en You Tube viendo vídeos y veo algo que me interesa y a lo mejor me pongo a buscarlo en Internet en Google, pero así relacionado no... (AE33).

Por su parte, las valoraciones de los docentes al respecto han sido frecuentes. En general, les atribuyen escasos recursos, una renta baja, e incluso familias en situación de pobreza y riesgo de exclusión social severo que no disponen de unos mínimos ni siquiera de vivienda y alimentación, y menos para hacerse cargo de material escolar:

*En esta población esto es evidente... algunos faltan porque igual no tienen ni pal despertador (AYE2).

*Económicamente no son boyantes, te pongo un ejemplo una madre que cambia de alquiler cada dos por tres porque no lo puede pagar (DTP).

Pero en otras familias no faltan recursos económicos, aunque en ocasiones obtenidos por medios ilegales:

*Hay de todo, hay un chico que me dice es que mi padre gana 500 euros y en qué nos vemos para llegar a final de mes. Sin embargo, tengo otro que lleva unas zapatillas de 120 euros, el Samsung 7, ropa de marca, tatuajes, va a la peluquería todas las semanas... (DLJ1).

*Hablamos de personas que pertenecen a familias muy desfavorecidas o niveles de renta que te puedes encontrar algo casi trágico... pero también que tienen mucho dinero pero que lo han conseguido por medios no lícitos, entonces eso es una deformación... (EDJ).

No obstante, las mayores críticas del profesorado se han centrado en la gran falta de hábitos y normas en casa, y no solo con respecto al horario de estudio, como una de las principales dificultades académicas de los estudiantes:

*Tienen mucha falta de hábitos, de respeto, de alimentación, de todo (DMUS).

*Yo creo que es más falta de constancia, hábitos. Yo me acuerdo que en mi casa mi madre me preguntaba todo el rato, ¿tienes deberes, estás sentado? pero estos críos nunca les han llegado a preguntar eso... (DMOI).

*Lo que les ha fallado es sobre todo la autoridad en casa (DMOL).

*No tienen hábitos, ni costumbre, ni paciencia que es una de las causas de todo, su tiempo de atención son 10 minutos, se desconectan; llegan tarde, están desmotivados... (DYS);

*El que no tiene falta de normas en el Aula va bien, pero si dividimos uno entre siete... si hay uno que lleva un iPhone 6 y dice que lo va a cambiar por el 7 y se lo compran y les compran de todo. Y luego tengo una alumna que le duele la cabeza y su padre se deja el trabajo y viene y se la lleva. Algunos tienen sobreprotección con ellos. (DLJ1).

*No tienen hábitos ni si quiera de higiene, y claro las familias no están ahí apoyando, inclusive estar sentados para ellos supone un esfuerzo increíble (OC).

*Lo peor es que algunos los sobreprotegen y en general ninguno les ha puesto normas. Y la lucha de que cuando tienen casi 16 años pues te dicen que ya no saben lo que hacer con ellos. Y yo les digo bueno, pero si esta mañana ha tenido un comportamiento malo, ¿tú que haces? Y me contestan pues nada, y van por la tarde y les compran un móvil... Y ahora con 15 años te dicen que las normas las cumplas tú... Esto es una lucha constante. (DYS).

La falta de asistencia a clase, el mal comportamiento o incapacidad para estar sentados y mantener la atención, son una consecuencia directa para la mayoría de los docentes de una crianza permisiva en la que prevalece la ausencia de una figura de autoridad que les puede llegar a generar una gran frustración y sensación de abandono:

*Emocionalmente llegan fatal, fatal y una gran desmotivación porque están abandonados (EDOT)

*En su casa les da igual, son niños que muchas veces no se sienten queridos justo por la falta de límites y de normas. Es como si no les importara nada al padre, la madre, te dejo que hagas lo que te dé la gana. O sea, no estoy presente. Entonces, ¿qué hago? no me tienes en cuenta, es como un abandono. Pero les gusta que tú les pongas límites y tú los pares en un determinado momento. Te los están pidiendo. El niño te está diciendo párame, hazme caso, porque si no me riñes, si no me dices, no, te da igual, te doy igual (AYE1).

En otros casos, por el contrario, parece haber un clima autoritario en exceso que recae en la figura paterna e igualmente pernicioso para estos estudiantes:

*Yo no sé. Creo que a veces es la autoridad mal entendida, quiero decir, yo tengo alumnos que le mencionas a la madre y se ríe de ti, y le mencionas al padre y se pone más tieso que una vara (AYMO2).

Si bien y de forma común, se relaciona esta situación de “abandono” generalizada con una fuerte desestructuración en el seno familiar entendida en un sentido amplio. Esto es, con independencia de la situación socioeconómica, y del modelo más o menos tradicional de familia:

*Problemas familiares, todos, pero de familias desestructuradas y de familias normalizadas..., incluso económicamente bien, pero abandonados (AYC).

*Las familias son ya súper desestructuradas, la dinámica familiar está muy deteriorada (OC).

*Lo habitual es que estos niños tengan un entorno de riesgo... con muchas problemáticas familiares. Hombre yo creo que los seis estos son todos así (DCE).

*Es que todos ellos son así, detrás hay una historia (DMOM).

*Hay miembros de la familia que están en régimen penitenciario y con situaciones complicadas, difíciles (EDM).

*Hay un chico que vive solo con su padre y con su tío y son muy complicados. Yo creo que el padre tiene síndrome de Diógenes (DMOI).

*Hay otra chica que su madre es alcohólica y hay una manipulación con la cría (DMUD).

*Ni te podías imaginar que cuando yo me acerco a una casa y empiezo a llamar a la puerta, levanto al padre, a la madre, a los niños pequeños, al perro, a la abuela, entonces ya dices joe esto... (AYE2).

*Eso es curioso. En este caso hay muchos chicos que son de familia monoparental, falta el padre, ya sea porque falleció, porque se fue y no los ha conocido nunca, o están separados y no tienen contacto, pero coincide que, de los diez chicos, cinco, seis, les pasa eso y precisamente los casos más difíciles. Lo de las familias desestructuradas es ya casi como un mantra de estos chicos... En reuniones a los que se les cita se ve claramente porque a estos chicos siempre se les busca quién manda en su casa ¿manda el padre, manda la madre, manda el tío, manda el abuelo... mandan ellos? Entonces es mucho más fácil en una situación en la que se vive a solas con la madre que al final se crea una situación casi de amistad, con lo cual estos chicos pierden el referente, las normas... y en ellos no manda nadie (DYS).

Solo en un caso, se ha extendido esta perspectiva más allá de las familias, también a la influencia de la sociedad en general:

*Es un momento difícil para ellos y se nota que les faltan referentes, la corrupción es sistémica, algo que tenemos y que forma parte de la sociedad y es curioso, pero se nota en el Aula. Al igual que se notaba en la época buena cuando todo el mundo trabajaba y ganaba un montón y te decían estos alumnos yo me voy a la calle a ganar más que tú, y seguramente era verdad (DTA).

En conjunto, se suele tener una visión generalizada de estos estudiantes y sus mochilas provocada por una situación familiar que los limita mucho (OLO). Sin embargo, y aunque sí se refleja en algunos casos, los estudiantes no parecen tener en general una percepción similar, como se puede comprobar a continuación.

F) Núcleo familiar. Al preguntarles en el cuestionario con quién viven, la mayor parte (23 de los 35 estudiantes) declaran formar parte de una estructura familiar tradicional compartiendo vivienda con ambos progenitores y hermanos y/o hermanas. En menor medida (31,43%), las familias son monoparentales, y solo se da un caso, en el que se resida habitualmente con los abuelos (2,86%). Y casi todos ellos valoraron positivamente la relación familiar en los distintos aspectos en los que se le preguntó (Figura 27).

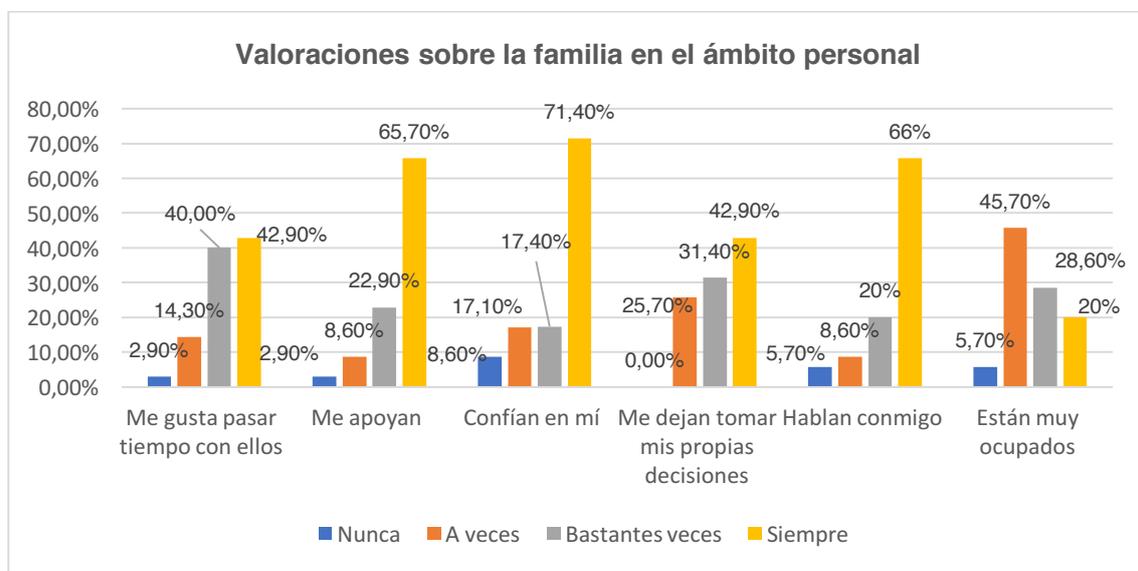


Figura 27

Valoraciones de los estudiantes de las AAOO sobre la familia en el ámbito personal.

En concreto, en un porcentaje superior al 88% declaran que siempre o bastantes veces tienen el apoyo y la confianza de sus familiares, y prácticamente en la misma proporción (86%) el diálogo es habitual. También de forma prevalente, les gusta pasar tiempo con sus familiares (80%) y tienen margen de autonomía (75,3%).

El porcentaje desciende sin embargo casi a la mitad, al preguntarles si sus padres y madres están muy ocupados, lo que podría estar en consonancia con el hecho de que tengan una posición activa en el mercado laboral:

*Trabajan todos los días, veo a mi madre a la hora de la comida y luego por la noche a las ocho o por ahí (AY25).

*Mi madre la veo a la hora de la comida y a mi padre lo veo por las tardes, trabaja en una fábrica de muebles entra a las seis y sale a las cinco y mi madre en un supermercado (AY26).

Un aspecto que ha sido destacado por sus repercusiones negativas tanto por los propios estudiantes:

*Nos íbamos a casa de mi amiga porque su madre nunca estaba allí porque por las mañanas trabaja, y entonces nos metíamos allí y madre mía... (AMO17).

Como por los docentes:

*Un alumno vive en una familia dónde sus padres trabajan los dos. Sin decantarme por el perfil socio-económico, la falta de que el adolescente pase horas con sus padres les hace estar con otras personas que pueden ser mayores que ellos y se ven "arropados". Saca tus propias conclusiones (DTP).

Aunque son los menos, es importante destacar que existen algunos estudiantes para los que la situación familiar parece ser más próxima a la que describen los docentes puesto que afirman no contar nunca con el apoyo ni la confianza de sus familiares, y no hablar ni gustarles pasar tiempo con ellos en ningún caso.

El contraste de apreciaciones entre alumnado y docentes puede deberse a que a lo largo de las entrevistas en todas las Aulas se suele coincidir en que

los estudiantes más problemáticos, o bien han renunciado antes de comenzar, o bien han dejado de asistir al poco tiempo:

*Sabíamos que iba a ser duro cuando empezamos a ver a los alumnos, más que con los que se han quedado con los que no siguieron, que no tenían ningún interés por seguir en el Aula (DTA).

*El alumnado no es demasiado conflictivo, los que lo son, que hay, no van al Aula, aunque estén matriculados (DLJ).

Cabría presuponer entonces que el alumnado presente a la hora de cumplimentar el cuestionario, y/o en las entrevistas, ha sido aquel que tiene una asistencia más regular y aunque con dificultades, su situación personal y familiar no está tan deteriorada.

Además del apoyo personal, se obtuvo información sobre el grado de implicación de las familias en la educación de sus hijos (Figura 28).

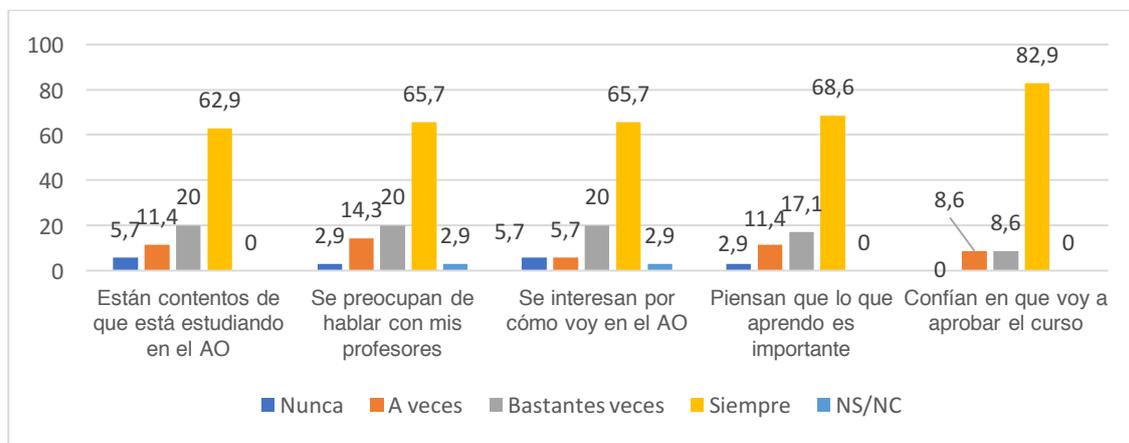


Figura 28

Valoraciones de los estudiantes de las AAOO sobre la familia en el ámbito académico.

El patrón arrojado por los datos es similar al anterior, con valoraciones muy positivas si consideramos de forma agrupada las opciones de respuesta siempre y casi siempre al preguntarles sobre las expectativas de sus progenitores sobre si aprobarían el curso, la importancia que conceden a lo que aprenden, su interés en la evolución de sus aprendizajes, en mantener un

contacto con el profesorado y, en general con que estén matriculados en el Aula Ocupacional. Estos datos son apoyados por las declaraciones de los estudiantes en las entrevistas. Aunque no suelen ser muy elocuentes, al preguntarles si la familia estaba contenta y si les obligaban a venir, algunas de sus respuestas fueron:

*Sí, en el Instituto no nos hacían caso, pero aquí si nos hacen (AE30).

*Osti... ¡claro! (AE31).

*Mis padres sí que están contentos (AL5).

*Mi madre dice qué es lo que tengo que hacer (AL1).

*A mí me dijeron dónde estés mejor tú, lo que más te guste (AMO16).

Aunque el diálogo familiar, el apoyo o la motivación está presente para muchos de ellos, parece ser mucho más esporádico o casi inexistente cuando se trata de su educación:

*Nosotros les contamos lo que hacemos a lo mejor algún día, a mí a veces me preguntan hoy qué has hecho y digo pos tal, esto no sé qué (AY25).

*Algún día, eso se lo conté lo que hicimos en un taller (AY26).

*Yo no hablo con ellos, paso... no paso, pero yo que sé... no digo he hecho esto, he hecho lo otro... (AE31).

*Yo saqué un nueve setenta y cinco y se lo dije y me dijo, ah vale, ¿qué quieres de comer? (AL1).

*Y también se da el caso de alguna madre que parece haber desistido: yo tengo una hermana mayor que está haciendo el acceso a la Universidad y mi madre a mí también me decía que me esforzara y se ponía conmigo a estudiar y to eso, pero ya pos... (AY25).

Finalmente, y de forma análoga a lo argumentado sobre el ámbito más personal, existen ciertos estudiantes para los que tales valoraciones son sumamente negativas en todo caso, y parecen no contar con ningún tipo de apoyo familiar ni en lo personal ni en lo académico.

La percepción mayoritaria del profesorado sobre la preocupación de las familias por la educación de sus hijos, y sobre su valoración e implicación con el Aula, es que:

*Hay de todo, familias que están muy a favor del recurso e incluso insisten en que sus hijos se matriculen en el Aula, y otras familias que no están tan interesadas (AYC).

Así pues, la balanza se inclina en algunos casos en sentido claramente negativo:

*Es muy difícil llegar a las familias (OC).

*Muchas veces localizar a los padres es prácticamente imposible (AYC).

*Los padres no preguntan, y si los llamas... tuvimos una madre que ayer la llamé y me colgó (DMOI).

*Dentro de lo que es la propia configuración de este tipo de familias poder contactar con ellas es complicado, es difícil, aunque este curso ha sido posible más el contacto con ellos, pero vía policía tutor y poco más ¿estamos? (EDM).

*Las familias es un grave problema... no se implican ni siquiera porque les puedan quitar la beca. Como mucho, si a alguna le dices que le vas a quitar al crío, pero que tampoco, de hecho, algunos los mandan con la abuela porque no pueden con ellos (AYC).

*Esta tarea es muy complicada porque les da un poco igual el Aula... no muestran ninguna implicación ni valoración por el programa solo muestran interés en la medida en que el hecho de cursarlo le quiten una beca por nada más, solo porque puedan perder algún beneficio económico (OI).

Pero también existen argumentos sobre una mayor implicación:

*Algunos sí que han tenido conmigo una buena relación (DMUC).

*Están muy agradecidos del cambio que han visto, y los padres están contentos, las madres, sobre todo, (DMUD).

*Sí hay buen trato, están teniendo muy buena aceptación (EDA).

*Yo la relación directa con las familias la tengo a diario, es que no vienes y son y media, y teléfono... hay padres que se mosquean de por qué no ha ido mi hija, en la mayoría hay preocupación (DTP).

*Yo creo que algunos padres sí que están contentos (EDE).

*Tú hablas con los padres y todos valoran esto, a lo mejor no sé cuánto de realidad hay, pero lo ven como algo positivo, te muestran como una complicidad de que esto es adecuado para educarlos (DYS).

*En general, sí. Para muchos también es una forma de que sus hijos estén recogidos, saben que el educador social, va a hacer un poquito de padre y de madre... y eso les da una cierta seguridad. Saben que hay una cierta interpretación de la norma algo más flexible, que es un sitio donde pueden estar (EDJ).

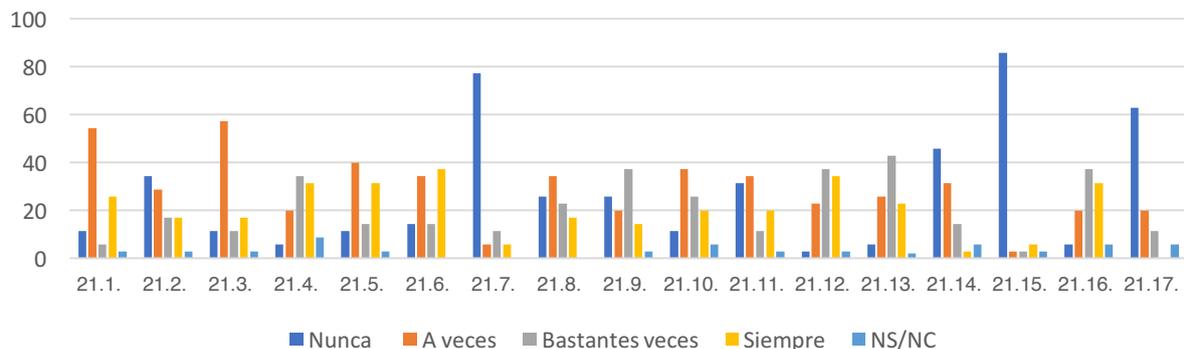
2.4.3.3. Entorno social.

Un resumen de las respuestas del alumnado al preguntarles *¿qué haces en tu tiempo libre?* queda representado gráficamente en la Tabla 58.

Tabla 58

Empleo del tiempo libre de los estudiantes fuera del AO.

CATEGORÍAS	Bastantes				
	Nunca	A veces	veces	Siempre	NS/NC
21.1. Veo la televisión	(4) 11,4%	(19) 54,3%	(2) 5,7%	(9) 25,7%	(1) 2,9%
21.2. Juego a videojuegos	(12) 34,3%	(10) 28,6%	(6) 17,1%	(6) 17,1%	(1) 2,9%
21.3. Paso el tiempo en Internet	(4) 11,4%	(20) 57,1%	(4) 11,4%	(6) 17,1%	(1) 2,9%
21.4. Paso el tiempo con el móvil	(2) 5,7%	(7) 20%	(12) 34,3%	(11) 31,4%	(3) 8,6%
21.5. Descanso o duermo	(4) 11,4%	(14) 40%	(5) 14,3%	(11) 31,4%	(1) 2,9%
21.6. Practico deporte	(5) 14,3%	(12) 34,3%	(5) 14,3%	(13) 37,1%	0%
21.7. Otras actividades (teatro, pintura...)	(27) 77,1%	(2) 5,7%	(4) 11,4%	(2) 5,7%	0%
21.8. Tengo otros hobbies (leer, música...)	(9) 25,7%	(12) 34,3%	(8) 22,9%	(6) 17,1%	0%
21.9. Me voy de fiesta (beber, bailar...)	(9) 25,7%	(7) 20%	(13) 37,1%	(5) 14,3%	(1) 2,9%
21.10. Estoy en la calle toda la tarde	(4) 11,4%	(13) 37,1%	(9) 25,7%	(7) 20%	(2) 5,7%
21.11. Estoy con mi novio o novia	(11) 31,4%	(12) 34,3%	(4) 11,4%	(7) 20%	(1) 2,9%
21.12. Estoy con mis amigos y amigas	(1) 2,9%	(8) 22,9%	(13) 37,1%	(12) 34,3%	(1) 2,9%
21.13. Estoy con mi familia	(2) 5,7%	(9) 25,7%	(15) 42,9%	(8) 22,9%	(1) 2,1%
21.14. Cuido de algún familiar	(16) 45,7%	(11) 31,4%	(5) 14,3%	(1) 2,9%	(2) 5,7%
21.15. Colaboro en alguna asociación	(30) 85,7%	(1) 2,9%	(1) 2,9%	(2) 5,7%	(1) 2,9%
21.16. Colaboro en las tareas de casa	(2) 5,7%	(7) 20%	(13) 37,1%	(11) 31,4%	(2) 5,7%
21.17. Nada en particular	(22) 62,9%	(7) 20%	(4) 11,4%	0%	(2) 5,7%



Si tenemos en cuenta los porcentajes agrupados en las opciones de respuesta “siempre y bastantes veces”, podemos llevar a cabo algunas consideraciones que se complementan con la información derivada de las entrevistas a docentes y estudiantes:

A) Relaciones sociales. Entre las actividades de ocio y tiempo libre a las que le dedican más tiempo destaca en primer lugar las relaciones sociales con los amigos (71,4%), siendo bastantes menos los que parecen tener novio o novia (31,4%). Para la mayoría, no suele ser habitual estar toda la tarde en la calle o salir de fiesta:

*Nosotros no bebemos ninguno, nos vamos a casa de mis amigos y estamos ahí tranquilos y vemos una peli y a lo mejor nos ponemos a jugar a videojuegos (AY26).

*A veces salgo con los amigos estamos por ahí y a lo mejor luego un fin de semana yo que sé uno cada mes y medio y ni eso, a lo mejor decimos bebemos y no sé qué, vale tal (AY25).

Sin embargo, el 45,7% de estudiantes para los que es frecuente, incluso entre semana, lo asocian al consumo de tabaco, alcohol y drogas y parecen estar bastante influenciados por el grupo de iguales:

*Las dos crías del Aula, de venir un miércoles sabes, que no es ni después del fin de semana y cuando ha venío así ha estao tres horas durmiendo, digo si no sé ni pa que viene (AY25).

*Yo salgo por ahí con mis colegas, y de fiesta joé tos los fines de semana... y bebo lo normal pues cuatro o cinco botellas o a lo mejor dos litros y dos botellas... y antes fumaba ahora solo bebo directamente (AMO18).

*Yo pues por ahí y entre mi amiga y yo un litro (AMO17).

*Mis colegas, na, que me van a decir, si mira de tos mis colegas a lo mejor se ha graduao uno o dos o tres, pero de quince o veinte que somos... (AE31).

*Los míos sí se han graduao en hacer los porros con una mano, no estudian na (AE32).

*Mis colegas no van a clase, están yo que sé por ahí, hinchándose a porros (AT9).

Entre el profesorado, se suele coincidir en que la edad de quince años que tienen la mayoría de ellos es especialmente problemática y que no suelen centrarse un poco hasta pasados los dieciséis:

*Ahora mismo pues están un poco pensando en sus tonterías, en su adolescencia, en sus amigos en su novia o en su novio... (OCL).

Aunque especialmente en estos estudiantes, la situación es más compleja. La mayoría han tenido contacto con el alcohol y las drogas, y suelen salir bastante de fiesta:

*Todos más que un alumno medio, están iniciados en el tabaco y en el consumo de hachís, muy pocos no lo han probado y en eso estoy convencido, pero lo que es dependencia, pues a lo mejor dos realmente (AYMO1).

Yo diría que el 50% sale de fiesta y el otro 50% no (DLJ1); son críos de quince años que vuelven a sus casas a las nueve de la mañana de marcha o se fuman un porro en su casa, aunque todos no (DMOI).

*Algunos se van a la calle a hacer cualquier cosa o a los locales que aquí están muy de moda, que son cocheras que ellos alquilan entre un grupo de amigos. Entonces pues en un local que lo tienen de lunes a domingo pueden hacer cualquier cosa desde jugar a la Play hasta fumar porros (AYY).

Y entre algunos de ellos la problemática es mayor: *algunos han empezado a fumar sus porrillos y tal... y otros están muy metidos en el tema* (AYE2). Y hay casos especialmente agravados por la influencia directa de los padres en el consumo de tabaco y drogas:

*Mi madre no me da dinero, me da tabaco y luego pal bocadillo (AT7)

*Tres consumen y de hecho uno planta marihuana en casa y los padres de ellos también que ya se conocían, y ahora se conocen los hijos...Y además es que no es solo que sean consumidores es que lo ven como un medio de vida... Un dilema...(DTP).

E incluso, también han empezado a delinquir o tienen medidas judiciales:

*Incluso tenemos casos que están totalmente desahuciados, al borde de la fiscalía de menores, procesos de delincuencia... (EDM).

*Alguno ya ha empezado a delinquir de alguna manera (DTP).

*Algunos están bastante perdidos, deambulando por las calles (EDE).

B) Relaciones familiares. En consonancia con las buenas relaciones familiares declaradas por muchos de ellos, la mayoría colabora asiduamente con las tareas de casa (68,5%) y pasan tiempo con sus familiares (65,8%) y en un porcentaje bastante menor tiene la obligación de cuidar de algún familiar (17,2%).

C) Tecnologías: También es a considerar que, aunque destaca el porcentaje de estudiantes que pasa bastante tiempo con móvil (65,7%) no lo hagan tanto ni viendo la televisión (31,3%) ni jugando a videojuegos (34,1%), ni conectados a Internet (28,5%). Aunque entre los que declaran jugar a la Play, la adicción a la misma es notable como ellos mismos definen:

*Yo es que me compré la Play en invierno y entonces ya pillé la costumbre y entonces ... (AL1).

*Yo pos juego y me acuesto a la una (AMO22).

D) Hábitos saludables (deporte y descanso). En cuanto al deporte, el porcentaje arrojado en el análisis de los datos del cuestionario es del 51,4%, aunque en entrevistas sale a colación de forma frecuente:

*Yo hago deporte todos los días y aparte, voy al gimnasio (AL1).

*Yo salgo a la calle a patinar y juego al fútbol con mis amigos (AL3).

*Yo fútbol (AT8).

*Yo voy a entrenar fuera (AT7).

Por lo que respecta a sus hábitos adecuados de descanso y sueño, el porcentaje de respuesta fue del 45,7%. De las entrevistas, se deduce además que parece existir una conexión entre tener un horario en casa y hacer deporte con un mayor descanso y la facilidad para madrugar:

*Si he jugado al fútbol me duermo en seguida (AL1).

*A mí es que no me cuesta trabajo levantarme, y el camino del autobús me quita el sueño, yo me he levantado a las ocho o a las siete de la mañana para ir en el coche una hora y pico pa jugar al fútbol (AL1).

*Ni a mí, nosotros nos teníamos que levantar a las cinco de la mañana pa jugar (AL3).

Al contrario, son mayoría los que descansan poco y les cuesta trabajo levantarse:

*Sabes lo que pasa es que conti más duermes, más quieres dormir (AE32).

*Algunos no vienen porque se está agustico en la cama acostado (AE30).

*Yo es que esta mañana no podía ni venir (AY25).

Entre éstos últimos, el principal motivo es que han salido de fiesta: *yo salí y me acosté a las cinco* (AT10). Y así lo corrobora el profesorado:

*A mí me confirmaron el otro día que habían dormido seis horas entre el sábado y el domingo, y vuelven al Instituto como vienen (DTA).

*Se quedan durmiendo el lunes porque han pasado el fin de semana... (DJ1).

O porque se quedan jugando, viendo la tele o simplemente porque no pueden dormir (AT7, AL1). Pero en otros casos es porque trabajan:

*Yo me levanto, vengo aquí por las mañanas, ya por las tardes me voy a trabajar haciendo palés, y luego me voy al gimnasio, lo que pasa que ayer no fui, estoy reventao (AE31).

*Yo ahora trabajo con mi madre en el campo (AT10).

Y llama la atención que también haya algún alumno que afirma que sea por estudiar (AE30).

E) Actividades culturales. Finalmente, el número de respuestas se reduce considerablemente al preguntarles si realizan algún tipo de actividad relacionada con la cultura, como teatro o pintura (17,1%) aunque algo mayor si se trata de la

lectura y la música (40%). Únicamente tres estudiantes colaboran en algún tipo de asociación, y solo cuatro declaran que la mayor parte del tiempo no hacen nada en particular:

*Yo pues quedarme en mi casa a dormir y levantarme a las dos o las tres de la tarde (AMO18).

*O a las ocho de la noche (AMO19).

2.4.3.4. Trayectoria, características, y expectativas académicas.

Además de lo reflejado en la documentación de acceso sobre el perfil académico del alumnado del AO, son a considerar sus principales valoraciones sobre cómo han vivenciado su escolarización hasta el momento, su capacidad de aprendizaje y sus expectativas educativas. Por su parte, el profesado apuntala su discurso en ejes muy similares a los delimitados por la Administración: un nivel muy deficitario y serios problemas de aprendizaje que los ha llevado a casi todos a repetir en el Primer curso de la ESO, y problemas de absentismo y de disrupción generalizados. Y afianza en consecuencia, las bajas expectativas sobre los mismos. Si bien, al tratar cada uno de ellos en las distintas Aulas existen matices, y la distancia entre el planteamiento de docentes y estudiantes es igualmente notoria. Se argumentan brevemente.

A) Nivel académico. El profesorado coincide en situar al alumnado en niveles de Primaria. Resaltan especialmente sus carencias en competencia matemática, y en algunos casos, declaran que no han adquirido ni las más básicas en lectoescritura, tal y como se aprecia en las siguientes citas:

*El nivel es bajísimo, bajísimo, incluso tenemos una chica de NEE que el otro día ni sabía poner el año ni la fecha de nacimiento, con decirte eso... (AAY).

*Algunos de ellos podían haber sacado perfectamente la ESO lo que pasa es que ha habido un rechazo ahí..., pero el resto son niveles bajísimos no saben leer, no saben las tablas de multiplicar... (EDE).

*Las competencias pueden ser de un nivel de cuarto de Primaria perfectamente (AYMO); suelen tener un desfase curricular muy importante. Hay un chico de NEE que tiene un desfase curricular tremendo y no sabe ni leer ni escribir y ha estado desescolarizado mucho tiempo (OI).

*Aquí el nivel está en Primaria, 5º o 6º perfectamente, de hecho, bueno, no todos, pero sí hay seis más o menos que de una prueba de reválida de Primaria no la aprobaban...(DYS).

*Yo tengo estos críos con un nivel de 3º de Primaria de no saber multiplicar (DTA); dificultades de nivel curricular todas (EDA).

*Hay alumnos que tenemos aquí con 5º de Primaria que ese nivel va muy por encima de ellos, poco más que sumar con los dedos, no saben nada, el desfase curricular es lo más característico en este grupo (DLG)

A tenor de las afinaciones anteriores cabe señalar que, unánimemente entre Equipos Directivos, Departamentos de Orientación, profesionales de los Ayuntamientos y docentes, se considera que este alumnado en ningún caso llega al Aula con los niveles mínimos para poder continuar con el currículo establecido. Una situación que achacan a la Administración y a sus políticas de repeticiones, pero sin entrar a considerar en ningún momento la responsabilidad que también pudieran estar teniendo los centros:

*La mayoría han repetido Primero y han pasado a segundo por imperativo, la mayoría por no decirte el 100% (AYC).

*Han pasado ya porque sí, porque la normativa les obliga a pasar de curso y a quedarse eternamente en un curso ahí perdidos, pero sin afianzar conocimientos (AYS).

Sin embargo, y si con centramos en las capacidades atribuidas a estos estudiantes, las respuestas son algo más diversas, aunque sitúan las causas de igual modo al margen del contexto escolar ya, en el propio alumno, ya en sus condiciones socio-familiares. Para una parte de los docentes, no son distintos de resto, pero siempre lastrados por el contexto en el que les ha tocado vivir:

*La variabilidad de capacidades cognitivas que te encuentras en este Aula es la misma que te puedes encontrar en un aula de Secundaria, hay de todo, alumnos más capaces, menos capaces, igual que en el resto (DTA).

*Tienen capacidades, pero el problema les viene de otro lado, del absentismo que llevan encima (AYC).

*No es un problema de dificultad académica, es que hay muchas veces que jolín te da cosa la situación con lo chiquitines que son pues lo que han pasado y la situación que tienen algunos (DMOM).

*El nivel de competencia es muy básico porque ya llevan arrastrando una historia ahí pues larga. Hay un par de ellos que están muy limitados, y sin embargo hay otros más espabilados y otro que es carne de cañón, ese no va a ningún sitio (OLO).

*Tienen dificultades si por dificultad entendemos que los resultados no son los esperados, pero no dificultad para aprender, exactamente igual que el resto de sus compañeros solo que hay otros que aceptan el contexto, que tratan de superarse, que no pierden la motivación y ellos no. Porque tal vez suman, aunque no estén muy desarraigados, los contextos sociales, personales y familiares.... si tenemos un 2A; 2B, 2C y un 2D, este podría ser el 2E (OJM).

Pero para otros, sus capacidades son sin duda más limitadas:

*Intelectualmente no dan más en el Aula (DLJ1).

*La mayoría de alumnos de aquí de las Aulas tienen un trastorno de aprendizaje importante (AYMO1).

Las expectativas del propio alumnado sobre su capacidad de aprendizaje suelen ser optimistas e incluso algunos de ellos apuntan algún logro académico como la certificación de nivel B1 de inglés (AL1). En general, tienen interiorizado que su fracaso se debe a su falta de esfuerzo e implicación durante su permanencia en la Secundaria, puesto que ni les gusta el Instituto ni tampoco estudiar allí. Al preguntarles si creían que podrían haber aprobado la ESO, algunas de sus respuestas en las entrevistas fueron las siguientes:

*Yo es porque no me gusta, pero si me pongo sí me lo saco... a ver yo si me pongo a estudiar sí me estudio lo que sea, pero es porque me da pereza y to eso, pero en el Instituto no hice ná (AY25).

*Yo me fugaba, a lo mejor tres o cuatro veces o cinco... Pero luego el año siguiente que fue el año pasao ahí lo aprobé to, claro, al repetir Primero lo aprobé, pero no me gustaban las clases (AE31).

*A mí no me gusta, pero si se quieren hacer se hacen, si me pongo lo hago... yo por ejemplo había un examen que no estudiaba y me sacaba un cuatro en el Instituto, y en uno estudié quince minutos y me saqué un ocho, la segunda mejor nota de toda la clase, (AY24)

*En el colegio yo lo aprobaba to y en el Instituto, yo que sé, en menos de un día, hasta que dejé de ir porque no me daba la gana estudiar porque en el colegio era fácil aprobar solo atendiendo y en el Instituto pos tenía que hacer cosas y yo pues me niego a hacer cosas en mi casa, a mí no me gusta estudiar y por eso suspendía en el Instituto (AL1).

Sin embargo, en aquello que sí les motiva si están dispuestos a esforzarse:

*A mí me gusta el fútbol las pruebas las tengo en septiembre y to el verano me lo voy a machacar en el gimnasio (AL2).

*Yo tengo un maestro de inglés y bueno a lo mejor me examino del B1 (AL3).

Las respuestas aportadas por la muestra más amplia que cumplimentó el cuestionario apuntan en una dirección similar en lo que se refiere al AO.

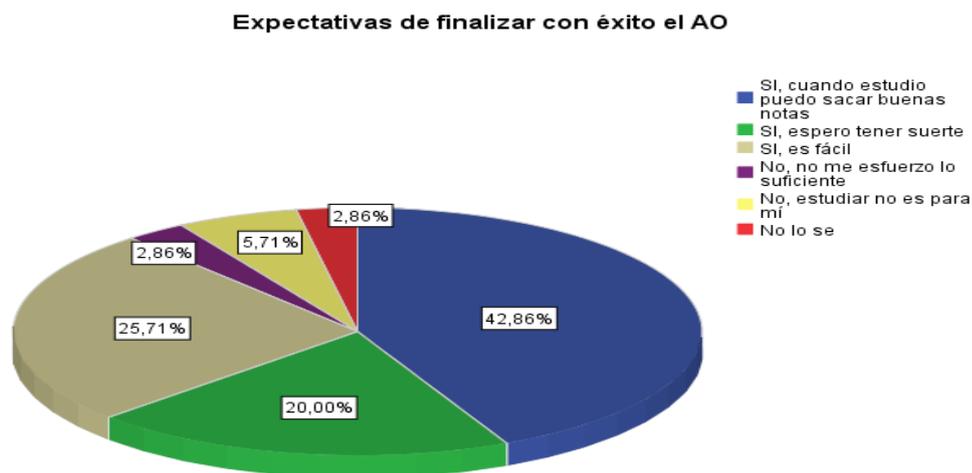


Figura 29

Expectativas del alumnado de finalizar con éxito el AO.

Como se puede apreciar en la Figura anterior, el 42,86% está convencido de que superará con éxito el programa puesto que cuando estudia pueden sacar buenas notas. Sin embargo, es a destacar que prácticamente un tercio (31,4%) manifieste su falta de confianza a través de las respuestas no lo sé, y espero tener suerte, o porque siguen pensando que estudiar no es para ellos. Y solo uno de cada cuatro considera que alcanzar este objetivo será fácil. El porcentaje de los que piensan que seguirán estudiando es mayoritario (65,9%), pero también es a considerar el del alumnado que no piensa continuar con su educación ni formación o que tienen dudas al respecto (28,6% piensan buscar

trabajo y 11,4% son indecisos). Entre ellos, y según la información aportada por los docentes en el cuestionario al preguntarles si el alumnado manifiesta su interés en seguir estudiando, un tercio lo hace bastantes veces, solo un alumno siempre, y la mayoría (63%) en alguna ocasión.

Además, y como se viene indicando, para los profesionales del Aula en general, las expectativas están puestas solo en unos pocos:

*Se consigue del grupo de alumnos un porcentaje muy bajo de éxito (OC).

*Los alumnos han empezado con un poco de resistencia la mayoría, salvo tres que realmente lo están aprovechando y que seguramente son los que el año que viene sigan haciendo algo, el resto están porque los obligan a estar (EDA).

Si tenemos en cuenta las respuestas del cuestionario, esta valoración se hace extensiva al 81,5% de los docentes, mientras que menos del 15% confía en que serán capaces la mayoría de ellos (14,8%). Al respecto, es destacable cómo uno de los educadores sociales vinculado permanentemente al Aula, reivindica la confianza en sus capacidades y reclama el esfuerzo y la voluntad estratégica frente al derrotismo imperante entre los docentes:

*La frase esa, no pueden aprender nada, pero ¿de qué estamos hablando? Si yo cobro todos los meses yo tengo que producir algo, y en este caso tienen que ser a nivel educativo. No puedo entender que en nueve meses no se pueda hacer nada por un crío. De hecho, aquí hemos tenido años en los que los críos que han venido con un desfase curricular impresionante, y se han llegado a sacar casi todas las asignaturas de 2º de la ESO con lo cual, sí se puede hacer, y mucho (AYE2).

B) *Absentismo.* Como también se viene destacando, la problemática del absentismo como un requisito de acceso a las AAOO, ha sido abordada comúnmente en todas ellas y reafirmada por docentes y estudiantes en igual medida, aunque desde puntos de vista dispares. Entre los primeros las causas se centran en exclusiva en el propio alumno (problemáticas, conflictos y falta de normas y autoridad en el seno familiar, dificultades socio-económicas, pertenencia a la etnia gitana, embarazos, drogas, rechazo a lo escolar, enfermedad y otros problemas de salud mental...) como muestran, por poner un ejemplo las siguientes citas:

*El propio alumno es el que ya de por sí trae vicios, errores de educación por así decirlo de casa que hacen que muchos de ellos no vayan al Aula (DLJ1).

*Todos tienen problemas, uno es porque ha dejado embarazada a la novia; otro es porque su padre tiene una chatarrería y quiere trabajar allí, y otros que cumplen 16 años y ya pueden volar (DMOI).

*Uno estaba siempre buscando que lo echaran para no tener que venir; otro es un crío normal que tienen un problema de delincuencia, entonces búscalo... otro que es un crío normal que tiene un problema muy grave con la familia...(DCE).

*Los mayores problemas de absentismo suelen ser de etnia gitana porque en seguida empiezan que si el mercadillo... y se van (DTP).

*Algunos los padres los encubren... (EDJ1).

*Todos han perdido la capacidad de ir a clase (OI).

Para los estudiantes sin embargo el detonante principal se sitúa en el Instituto. Los agrupamientos segregados, las malas relaciones con el profesorado, las expulsiones, las normas, y el aburrimiento, se encuentran entre las principales razones argumentadas por casi todos ellos, como se puede comprobar en la Tabla 59.

Tabla 59

Motivos argumentados por el alumnado sobre su condición de absentistas.

Malas relaciones con el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Me caían mal los profesores porque eran tos unos escocíos (AMO16). - A mí no me gustaban los profesores pos porque a mí, siempre te mando con tal... eh, te mando con el jefe de estudios, te mando con el director, te mando con no sé qué, pero tú que mierda me estás echando a mí o qué, se lo decía así claramente... (AE31). - Yo no iba a clase por los profesores porque no quería ir (AT10). - Hombre había algunos profesores que sí, que se portaban... pero en Primero de la ESO, en el momento que conocimos a los maestros nos fugamos... eh que la tía no se cortaba ni un pelo y te daba con la regla, una regla de esas y to como en las películas esas. Hombre no te daba porque no te puede dar, pero a lo mejor como diciendo que te meto con la regla (AT7) - Yo uh desde el primer día, joe es que a mí me toco el... (un profesor en particular) (AT6) - Es que hay maestras y yo qué sé que estás en la clase y a lo mejor estás haciendo algo lo que sea, y hay veces que otro zagal está hablando y se ponen a chillarte a ti. Había una maestra que no estabas haciendo na y de repente te decía (tu nombre) y empezaba ahí a chillarte contándote su vida y a decirte de to, y te decía de to menos bonito y nos echaban de clase (AT8).
Aburrimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Yo no iba porque me aburría (AMO16) - Es que era to escribir, to escribir (AE31) - Y no puedes hablar, como hables te mandan pabajo... (AE32) - A mí me daba miedo fugarme por si luego mi padre me decía algo... lo que hacía era dormir en clase(AE32).

Expulsiones	<ul style="list-style-type: none"> - Yo no aparecía por clase... y mira, cuando aparecía me iba expulsá. Mira si nunca iba, pero cuando iba o me expulsaba, o amonestación de las seis horas... o sea de las seis horas que dabas... uhh, pues yo me lo pasaba de puta madre, madre mía (AMO17) - Yo tenía veintipico partes... y claro pos a lo mejor expulsao pos a lo mejor diez días, quince.... yo desde que entré (AE31). - Pero en vez de entrar pos nos largábamos (AT6). - Y cuando te echan ahí era ya cuando te piras, el absentismo escolar aquí a tope (AT6)
Agrupamientos segregados	Y encima de to, y espérate, tú imagínate esto. Entrás tu primer año al Instituto, y entramos tal y me ponen toa la clase con tos los de mi barrio, y yo soy de allí, pues qué quieres. Se ponen tos a liarla, no me voy a quedar yo el tonto estudiando ¿sabes? Pues entonces yo también hago lo mismo (AMO16)
Normas	A mí porque no me gustaba nada, nada, los amigos y el recero solo y tampoco, porque no puedes fumar.

A tenor de la panorámica relatada, podemos destacar en lo que respecta a la problemática del absentismo que aun siendo, como se verá más adelante, una de las principales preocupaciones y dificultades a solventar para los centros en general y los docentes del AO en particular, sin embargo, el punto de mira de los Institutos se mantiene muy alejado de cualquier reconocimiento sobre su responsabilidad. Ha sido así notoria la ausencia durante las entrevistas de cualquier tipo de valoración que pudiera estar apuntando a los propios centros y a lo que en ellos acontece, y su posible influencia ante el hecho constatado de su incapacidad para retener a parte de su alumnado o al absentismo pasivo existente en sus aulas: *lo que hacía era dormir en clase (AE32)*. Por el contrario, las declaraciones de los estudiantes señalan directamente a los Institutos y a asuntos relacionados tanto con las políticas y decisiones tomadas a nivel de centro, como a las malas relaciones y el aburrimiento en las clases, como las principales causas de su desconexión con el centro y sus aprendizajes. Se coincide así con las aportaciones teóricas a las que se ha hecho antes mención que defienden la complejidad de este fenómeno, y la necesidad de atender a sus causas y factores en múltiples planos y dimensiones, entre ellos el centro escolar, frente a un planteamiento deficitario que es el predominante en el caso estudiado, y que al desviar la mirada de asuntos como los mencionados estaría generando un caldo de cultivo proclive a comportamientos absentistas, como una visible manifestación del desenganche progresivo del alumnado.

D) Conductas disruptivas. Un patrón similar ocurre respecto a la disrupción que, junto al absentismo, es otra de las manifestaciones más evidentes del desenganche en su dimensión conductual y, así mismo, una condición que ha de cumplir el alumnado para cursar el programa. El comportamiento conflictivo de estos estudiantes en los IES de los que proceden y en sus aulas, se debió, principalmente, y según argumentaron ellos mismos, también en este caso, a su gran aburrimiento en las clases siendo plenamente conscientes de que sus actuaciones eran contrarias a las normas y además mostrando alguno de ellos cierto arrepentimiento:

*El comportamiento yo jugaba con el límite y tú sabías cuál era el límite y llegabas a la línea roja cuando el profesor ya te decía a jefatura, ya decía ya corto y no me mandaban... (AY24).

*Pues el comportamiento nuestro, mal. Yo no dejaba dar clase, me salía de la clase, tirar tizas... ahora me arrepiento... (AE31).

*Y no nos íbamos de excursión, se iban nuestros compañeros y nosotros no por los partes. Yo tenía tres y tres, y si tenías más de tres te expulsaban (AE32).

*No está bien, pero es que allí te aburres, porque no, porque tú dabas clases y si te aburres que haces, pos te diviertes, pos tiras sillas, pos eso, no sé... porque a mí eso no me gusta estar ahí en clase siempre y escuchándote y escuchándote... me desespero yo ... Pos yo el año pasao me hincharon a partes y por yo que sé... por ejemplo en una clase me pusieron tres partes seguidos. Porque era la hora de salir y decía el profesor que de ahí no salía nadie, ¿cómo qué no?, yo cogí mi mochila y me iba. Y me coge, y entonces digo qué haces no sé qué, y me dice, ya tienes dos partes uno por hablarme mal y otro por querer irte. Y, na, na, na, pum, me fui y me dice pos ya tienes otro, y digo pos bueno. Y así me pusieron tres partes.... (AE33)

Entre el profesorado, hay disparidad de opiniones. Para algunos, sigue prevaleciendo la mala conducta como uno de sus rasgos más característicos:

*No si estos chavales podemos decir que la han montado cada dos por tres (AYE2).

*Aquí han venido dando golpes a las puertas de cualquier manera, dando golpes por los pasillos, en el ascensor, escupiendo por el suelo... (DMLE).

*Su forma de hablar es agresiva en general, quiero decir que, aunque ellos hablen bien, pero vamos que son amenazantes, te elevan el tono te ponen un poco así...(DEN).

Pero en otros casos, reconocen que no son tan problemáticos como se esperaban, aunque siempre manteniéndolos dentro de los parámetros del colectivo en el que han sido etiquetados:

*No ha habido mayores problemas que los que pueda haber normalmente en un perfil de este tipo, en otros cursos sí que ha habido realmente problemas (EDM).

*Este año son unos benditos, pero el año pasado incluso se pensó en cerrar el Aula (Ayy1).

*Este año es además paradójico porque los 8 alumnos son buenos alumnos, mejores en el perfil que los de otros años, no son disruptivos, son formales, respetuosos, siguen las normas, solo que se han descolgado del IES y ya no siguen, y no vienen (EDI).

*Se ha suavizado un poco el perfil con otros años, no llegan a adaptarse a las normas... A veces tienen brotes de agresividad muy fuertes, aunque te diría que quizás es el año que menos conflictos hemos tenido (EDJ).

*Solo tenemos un caso de una cierta dureza temperamental porque no ha acabado de encajar del todo si no, eso sería una balsa de aceite y te podrías olvidar de que eso no parece un AO... (OJL).

Una única apreciación por parte de un orientador equipara su comportamiento al de cualquier otro grupo de la ESO: *seguimos teniendo chicos iguales que en el aula, solo que no faltan* (OLO). Y no falta una comparación contante con otros programas como los PCPI y la FPB:

*Yo me he encontrado cuando he dado PCPI con unos alumnos muy agresivos, y muy de coger una silla y tirarla o una mesa, y entonces claro... (DCE).

*Y en estos también, en el Aula también, sí bueno, pero aquí no se ha dado el caso porque vienen las chicas y no hacen eso entre comillas, pero sí que lo hacen. Te ponen chinchetas en la silla, te das la vuelta y... te chotean un montón, yo a veces me daba la vuelta, digo voy a buscar no sé qué herramienta, venga, me llevaba al conflictivo, y cuando me daba la vuelta el que parecía que no era conflictivo se había subido a un árbol a buscar setas al árbol, unas cosas... mira solo se les ocurre a ellos ... o a las ocho de la mañana llegar ya emporrados vivos, que los ves y dices ¡Dios mío si son las ocho de la mañana!, que llega así, y llegan de los nervios porque están con el mono (AYC).

*Yo concretamente el año al final de PCPI, los alumnos me hicieron una jugada muy fea, o sea yo me fui una semana de intercambio y cuando volví, me habían desarmado mis ordenadores del aula. Engañaron a la profesora diciéndole que estaban separando piezas conmigo, y vendieron las piezas por Internet. Y cuando yo llego una semana después, armarios cerrados con candado, cadenas metálicas, habían cortado y habían sacado todo y lo habían vendido (DLG).

*En FPB el año pasado fue muy duro, fue un grupo muy complicado, peor que este, por los alumnos en sí y por la falta de apoyos porque estaba sola... no eran muchos eran doce o trece y también faltaban, pero cuando se ponían... y en contra tuya y alumnas muy, muy agresivas y me costó mucho dividir a ver quién quería trabajar y quién no, un berenjenal de gritos... (DMOL)

Si bien, las opiniones vuelvan a confluir al preguntarles por las causas, situándolas de nuevo al margen de lo escolar:

*El perfil del alumnado pues ha sido con falta de modificación de conducta, de conducta disruptiva (AYMU).

*Hay un crío violento que está acostumbrado a salirse con la suya, y yo creo que en su caso sí levantará la mano, no sé, pero si no le faltará poco. Tienen falta de autocontrol no saben reaccionar de otra manera (OLO).

*En todos, el comportamiento está forjado por las familias (OI).

También en este caso, son escasas las excepciones que parecen desmarcarse parcialmente de tales opciones para señalar a la Administración, bien por las dificultades derivadas de una ratio demasiado elevada y la imposibilidad de prestarles una atención individualizada:

*Se han ido frustrando y han pasado años en clase sin saber qué hacer y han desarrollado conductas disruptivas y mal comportamiento (OOI).

*En un aula de treinta alumnos tú no puedes prestarles la atención a esos críos y ya se convierten en críos disruptivos, aunque no lo sean (DTP).

O bien, por las problemáticas derivadas de la transición de Primaria a Secundaria:

*Es que es un momento muy clave cuando estos críos empiezan Primero de la ESO, un momento súper vulnerable. La transición es muy difícil y cuando hacen el cambio a la libertad de Secundaria les pasa eso (DLG).

Frente a este pensamiento prevalente, llama la atención que estos mismos docentes reconozcan un comportamiento similar entre el alumnado de

los primeros cursos de la ESO, y no solo en los Institutos con titularidad pública como los que nos atañen:

*Ahora en el centro tienen un problema gordo porque tienen un par de primeros horrosos de comportamiento, y hay un chico que es el que les suministra a éstos de Primero de la ESO, imagínate..., y van a más eh... (DTA).

*Pero en las reuniones de tutores lo han dicho y ha sido a nivel general en toda la Región de Murcia (DTJ).

*En la Concertada hay centros, difíciles, eh... que no es que solo en la Pública... eso también que quede claro, ... porque en la Concertada me he encontrado el peor alumnado del mundo (DEML).

*Hombre, en todos los Institutos hay aulas y hay aulas. Yo me he topado con muchas aulas que también ha sido como estos y eran Institutos públicos y centros concertados. El año pasado estuve en un centro que yo ahí he visto de porrazos, de tener que separarlos... había críos que incluso eran peor, más conflictivos (DEN).

*En todas las aulas ya hay alumnos iguales a los del AO, lo que pasa es que los seleccionas y los pones a todos juntos, pero tienes un número menor...(EDOT).

Sin embargo, no parecen ser conscientes de tal situación hasta que este mismo alumnado pasa a convertirse en *su* alumnado en el AO.

El patrón descrito mayoritariamente en relación tanto a las conductas tanto absentistas como disruptivas de estos estudiantes parece trazar así una espiral entre la desatención que perciben desde que comienzan la ESO marcada de una parte, por los perjuicios que padecen por su situación socioeconómica y familiar, y con un clima de aula poco propicio a las buenas relaciones. Y, de otra parte, porque posiblemente cabría derivar de las declaraciones del alumnado, que han de aprender unos contenidos poco o nada significativos y no conectados con sus intereses, a través de metodologías tradicionales (*es que era to escribir, y no puedes hablar*) lo que les genera un constante aburrimiento y desconexión que los lleva al absentismo pasivo en el mejor de los casos. Si bien, la confluencia de ambos factores, se traduce de forma mayoritaria en constantes llamadas de atención con un comportamiento poco o nada adecuado. Entran así en un bucle de partes y expulsiones, son castigados constantemente, y apartados paulatinamente de su integración con el resto, privándolos por ejemplo de actividades extraescolares. En definitiva, van generando un rechazo a lo

escolar que va en aumento y que, si en algunos casos es incipiente desde el comienzo, en otros se ve reforzado por la respuesta que reciben del propio centro, como queda representado en las explicaciones de uno de los alumnos:

*Yo cuando iba me comportaba, yo estaba en clase, pero no estaba... y cuando te echan ya al día siguiente bueno llegábamos a la puerta ¿entramos o no? pa lo que hay que entrar pues mejor no entro (AT7).

El planteamiento prevalente del profesorado no es por tanto un asunto menor. Pese a lo argumentado y aun señalando que la situación de este alumnado está cada vez más presente en los Institutos – *es que hay un riesgo de abandono de todos los alumnos, aquí lo que está pasando es que cada vez hay más riesgo de alumnos más pequeños (OA)*-; se omite toda mención o reflexión que les atañe directamente. Y esto no vuelve a ser sino otra de las evidencias sobre la protección del orden escolar que en los centros impera frente al alumnado no solo en las AO, sino igualmente de otros programas similares. Pero lo más llamativo es que incluso dentro de éstos se vuelve a producir la segregación dentro de la segregación - *me costó mucho dividir a ver quién quería trabajar y quién-no (DMOL)*-, con el consecuente riesgo de volver a convertir estos programas en la misma *cárcel* que para ellos supone el Instituto:

*Si el contexto físico ha cambiado y el contexto emocional también es más próximo a ellos, ya te los has ganado para siempre. Ahora si el contexto físico ha cambiado y el contexto emocional es el mismo, estamos allí cuatro o cinco profesores que volvemos a no tener en cuenta que ellos tienen unas características emocionales diferentes y el alumno ¿esto qué es, más de lo mismo, me has cambiado de prisión, pero eres el mismo carcelero? el contexto es el mismo y la invitación es un poco hacia fuera (OJM).

Sintetizando lo concerniente al perfil del alumnado del AO, y partiendo de su heterogeneidad y particularidades a considerar en todo caso, los datos analizados y los resultados que de ellos se derivan no aportan novedades al conocimiento previo existente, coincidiendo con la amplia investigación en este campo de estudio a nivel nacional e internacional. Así pues, se constata la existencia de determinados factores de riesgo tanto personales, como socio-familiares, económicos, educativos y escolares.

Se destaca en primer lugar, la incidencia de variables sociodemográficas⁴⁸, con una clara prevalencia de los chicos en situación de riesgo, aunque no podemos hablar aquí de una influencia significativa de la nacionalidad. Si bien, la etnia gitana, sí ha sido señalada entre el profesorado como un factor relevante, coincidiendo con las conclusiones de la Comisión Europea (2011) y con la situación existente en nuestro país y, en el contexto de estudio en particular, en el que cabe destacar la labor realizada por la Fundación Secretariado Gitano en el conjunto de la Región de Murcia.

De otra parte, el bajo nivel educativo y económico de las familias, y de estatus profesional, especialmente de los padres, es notorio en la mayor parte de estos estudiantes, coincidiendo también con las múltiples investigaciones previas que han sido concluyentes en este sentido⁴⁹. Si nos referimos al contexto social y afectivo, el deterioro es igualmente la tónica mayoritaria. De la narrativa del profesorado se deriva una situación crítica o especialmente agravada de riesgo de exclusión y vulnerabilidad de algunos de estos estudiantes que conviven bajo la influencia de ambientes delictivos, drogas y/o malos tratos. Sin embargo, entre los estudiantes llama la atención que no sea percibida como una amenaza y la mayoría declara tener una buena relación familiar y contar con su apoyo. Entre el grupo de iguales, son los menos los que tienen amistades que continúan estudiando o que tienen hábitos de vida y de ocio saludables, por lo que el considerado *peer effect* sería otro factor de incidencia en este caso, coincidiendo con Calero et al (2010), Cordero et al. (2013) o Tarabini (2016). Y no solo a nivel académico, sino que también está presente en el deterioro de salud (consumo de sustancias, alteraciones en patrones de sueño, problemas de salud mental) y en la incitación a la delincuencia habiendo estudiantes con medidas judiciales (Nieto, 2011).

⁴⁸ Entre los estudios que documentan la incidencia de esta variable se encuentran: Bayón Calvo (2017); Calero et al, (2010); Casquero y Navarro, (2010); European Commission, (2015_b); Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014); Choi y Mendizábal, (2013); Curran; (2016); Eurostat, (2016); Fernández-Enquita et al, (2010); Fernández-Macías et al, (2013); Lavrijsen & Nicaisen (2015); MECD, (2015); Navarro, (2007); Serrano, Soler y Hernández, (2014).

⁴⁹ Alegre y Benito, (2010), 2014; Bayón Calvo et al, (2017); Calero et al, (2010); Casquero y Tomás, (2010); Cordero, et al; (2013); European Commission 2015_b; Dalton et al, 2009; Fernández-Enguita et al, (2010); Fernández-Marcías et al, 2013; INCLUD-ED (2011); Martín, Alemán, Marchena y Santana, (2015); Martínez y Álvarez, (2005); Pagani et al, (2008); Serrano, Soler y Hernández, 2014, Suárez et al, (2011)

Buena parte de estos estudiantes, aunque en este punto la mayoría no tiene una percepción definida sobre su perspectiva de futuro, piensa que podrá tener acceso al mercado laboral. Lo que podría ser debido, como argumentan diversos autores como Poy (2010), al desequilibrio del mercado de trabajo y los empleos de baja cualificación presentes en el entorno de las Aulas, entre los que se destaca el sector agrario.

Si nos centramos en el contexto educativo, la política de centros sobre la homogeneización y segregación de agrupamientos, ha estado presente en la línea de las conclusiones por ejemplo de Castejón (2016). Igualmente, se apuntan como factores de riesgo, el número del alumnado en las clases en Secundaria, como ha puesto de relieve, entre otros, Dale (2010), y las políticas de repetición escolar⁵⁰. Y otro de los elementos importantes particularmente enfatizado por el profesorado, ha sido la transición de la Educación Primaria a la Secundaria⁵¹.

Finalmente, se coincide asimismo con estudios anteriores en los que se muestran que las bajas expectativas del profesorado, la lejanía, o un clima percibido como hostil, son elementos consustanciales a la generación del progresivo alejamiento y desvinculación de la Institución escolar generando pautas absentistas y malos comportamientos (Escudero et al. 2016; García-Gracia, 2013; González et al. 2015; Lee & Burkrman, 2003; Pareja, 2009; Rumberger, 2012; Susinos et al., 2014; Tarabini, Montes y Parcerisa, 2015). Con las consecuencias sobre la autopercepción de estos estudiantes y su futuro inmediato caracterizado un proyecto vital poco definido y con una alta probabilidad de exclusión educativa y social.

2.5. Adscripción del profesorado y asignación de roles en las AAOO.

⁵⁰ Calero et al. (2010); European Commission, (2015b); Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014); Cordero et al. (2013); MEDC (2015); OCDE (2016); Roca (2010); Tarabini y Montes (2015).

⁵¹ Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), García-Gracia et al (2013) o Monarca, (2013).

Nos centramos en este apartado en el profesorado, su perfil de acceso, motivaciones, experiencia y formación para desempeñar su docencia en el AO.

2.5.1. Rasgos personales.

El análisis de las variables de género y edad nos aporta los siguientes resultados:

A) Género. Si tomamos en consideración la totalidad de las Aulas, podríamos hablar prácticamente de igualdad género (48,15% de hombres y 51,85% de mujeres). Sin embargo, entre Aulas, destaca una en particular en la que el perfil docente queda escorado plenamente hacia el género femenino (AO1) y otra, en la que se inclina de forma significativa hacia el masculino (4 profesores frente una sola profesora). Con respecto a esta variable solo ha habido una apreciación por parte de uno de los docentes entrevistados en la que se remarca la importancia de que exista paridad de género en las Aulas:

*Tiene que haber un perfil femenino el 100% de las horas, porque entre la energía masculina y femenina tiene que haber un equilibrio. Las chicas hablan con una mujer y ellas le van a contar cosas que a ti no, si hay un tema sexual, un tema de anticonceptivos..., y al revés (DTP).

Si bien, la conformación del perfil docente parece no haber tenido la condición de género de forma intencional, sino que más bien se parece deberse al azar.

B) Edad. La media de edad de los docentes es de 40 años y medio. La dispersión es en este caso es la característica general entre Aulas representada por el intervalo de 28 a 59 años, y que concentra a la mayor parte del profesorado entre los 32 y los 48 años aproximadamente.

2.5.2. Perfil profesional.

A) Titulación académica. La mayoría de los docentes tienen un título superior universitario (en torno al 90%), mientras que, entre el resto, solo dos de ellos

cuentan con un título de Formación Profesional de Grado Superior, habilitados para la docencia en los Módulos Profesionales y un tercero con un doble Título de FPGS. Cabe destacar que estos últimos son tutores, si bien del resto de los docentes a los que se ha asignado la tutorización del Aula, dos son ingenieros, un tercero tiene el título de Doctor, y el cuarto tiene en su haber diversas titulaciones (Técnico Superior de Restauración, Dirección Hotelera y Magisterio de Infantil).

Una representación gráfica del análisis de las respuestas del cuestionario queda representada a continuación (Figura 30).

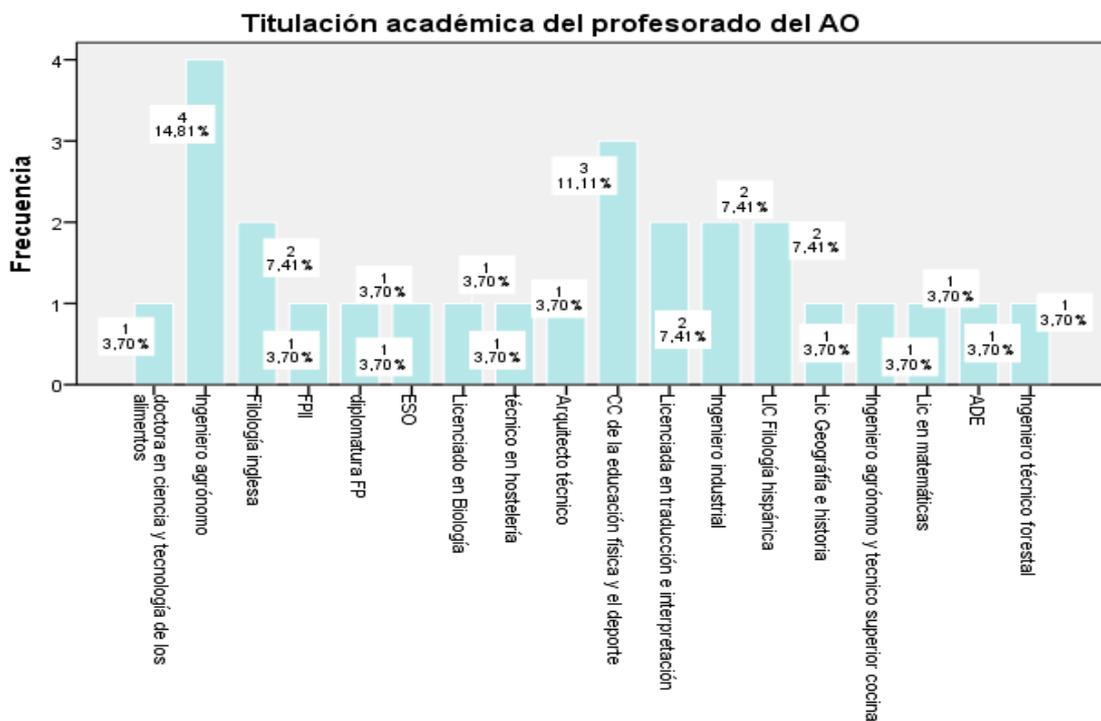


Figura 30

Titulación académica del profesorado del AO.

En las entrevistas, el debate se ha focalizado en la pertinencia o no del perfil del profesorado de los Módulos no Profesionales. Para algunos, y frente a lo argumentado en el capítulo anterior, no existen diferencias sustanciales con el de años anteriores:

*No influye el perfil de maestro o de profesor de Secundaria, yo creo que es la persona, es la manera de ver al alumno y la implicación que tú puedas tener (EDOT).

Sin embargo, para otros sigue teniendo una gran importancia para directores:

*El perfil de compensatoria y el profesorado de ESO es muy diferente, no tiene nada que ver, y por la manera de funcionar, el año pasado había un trato distinto, para mí era mucho mejor el funcionamiento del año anterior (EDA).

E incluso entre los propios compañeros del resto de Módulos:

*Para mí el profesorado de Magisterio es especial, el contacto con el alumno es para mí muy diferente y eso es el 100% porque estos alumnos tienen muchas ganas de contar cosas, entonces ahí hay quejas por activa y por pasiva (DTP).

Más en concreto, las especialidades del profesorado según las respuestas proporcionadas en el cuestionario (Tabla 60) conforman por un amplio espectro en consonancia con la escasa previsión de cuáles iban a ser los docentes del AO, como afirma un director en las entrevistas: *no se sabía quiénes eran los que iban a venir, son interinos que vienen en septiembre, yo no los conocía eso es una lotería* (EDA).

Tabla 60

Especialidad profesional de los docentes del AO

MÓDULOS PROFESIONALES		MÓDULOS NO PROFESIONALES	
Especialidad	%	Especialidad	%
Operaciones y equipos de producción agraria	4,35%	Tecnología en ESO	8,70%
Mecánica	4,35%	Ingles en EO	13,4%
Explotaciones forestales	4,35%	Geografía e Historia	4,35%
Turismo	4,35%	Educación	4,35%
Magisterio Infantil turismo y restauración	4,35%	Francés	4,35%
Ingeniería rural	4,35%	Lengua Castellana y Literatura	8,70%
Hortofruticultura y jardinería, y dirección de cocina	4,35%	Matemáticas	8,70%
		Técnicas energéticas	4,35%
		Bioquímica	4,35%

De acuerdo con su especialidad, el profesorado de los Módulos no Profesionales ha sido asignado en los centros a sus respectivos Departamentos

de Coordinación Didáctica. El de los Profesionales, se adscribe bien, al Departamento de Formación Profesional correspondiente bien, al Departamento de Orientación en el caso de que no se imparta ninguna modalidad de FP en el centro relacionada con su especialidad (Tabla 61).

Tabla 61

Adscripción del profesorado de las AAOO a sus respectivos Departamentos en los IES.

MÓDULOS PROFESIONALES		MÓDULOS NO PROFESIONALES	
Departamento	%	DCC	%
De Orientación	14,8%	Tecnología	14,8%
FP Mantenimiento de vehículos	3,7%	Inglés	14,8%
FP Agraria	3,7%	Ciencias Sociales	3,7%
		Educación Física	11,3%
		Matemáticas	7,4%
		Lengua Castellana	7,4%
		Biología y Geología	3,7%
		Geografía e Historia	3,7%
		Francés	3,7%
		De Orientación	3,7%

B) Situación laboral. De acuerdo con la cita anterior, podemos decir que la inmensa mayoría de los docentes vinculados al Aula está en situación de interinidad (92, 6%) mientras que solo dos (7,4%) ha alcanzado el estatus de funcionario. Por tanto, el patrón a destacar con independencia de la formación inicial, la edad y la trayectoria de algunos de ellos, es la provisionalidad laboral mayoritaria.

C) Trayectoria profesional. La experiencia media del profesorado es de más de nueve años (9,52). Y aunque hay algunos que solo han estado un par de años en ejercicio, otros cuentan con bagaje profesional que ronda la treintena. La trayectoria acreditada por la mayoría se sitúa en un intervalo entre los 3-16 años. Ahora bien, con independencia del período de docencia, la experiencia previa con estudiantes en riesgo de exclusión se reduce a un 59,2% y de éste, solo cuatro (todos tutores) han trabajado antes en un Aula Ocupacional. Su labor la han llevado a cabo mayoritariamente en la Etapa de ESO (85,2%), algunos menos en el Bachillerato (63%), y algo más de la mitad en Formación Profesional (55,6 %). Solo un 14,8% ha trabajado en Educación de Adultos, y dos de los docentes acreditan experiencia en Educación Especial (inserción a la vida

adulta), y en Educación Primaria respectivamente. Es a considerar además que a falta de experiencia con este alumnado de algo más del 40% profesorado, haya que añadir el escaso o ningún conocimiento previo del AO entre los mismos:

*Yo nada, yo soy profesor bilingüe ocho años (DTA).

*Yo cuando llegué al AO, yo no sabía cómo funcionaba yo tenía compañeros que me habían hablado, pero tampoco me ha servido la idea que me dijeron porque como este año ha cambiado la legislación, a mí me dijeron que íbamos a estar dos profesores un maestro de primaria y yo y al final vi que estaba yo solo. Me dijo que el trato con los alumnos como era y que era una situación muy particular, pero no ha sido nada como me contaban (DLJ1).

E incluso, también entre los que han trabajado en programas similares o en el mismo contexto:

*Yo estuve el año pasado en la escuela de adultos aquí también, pero las alumnas que venían, aunque eran del barrio eran voluntarias, era muy diferente, no como o éstos que vienen obligados (DEC).

Existen no obstante algunas excepciones entre ciertos docentes que han sido informados por contactos muy próximos o por el Instituto, lo que les ha permitido hacerse con una idea más o menos aproximada del programa:

*Yo no tenía experiencia, pero sí que es verdad que he vivido esto muy de cerca porque tenía compañeras que han estado en el AO (DTJ).

*Yo estuve trabajando anteriormente un año en PCPI y conocía amigos, compañeros que estaban en AO y bueno, me comentaban cosas y tal (DLG).

2.5.3. Motivos y proceso de adscripción al Aula.

Del análisis de las respuestas del cuestionario al ítem (11) en el que se les preguntaba por las razones por las que accedieron al Aula, los resultados de bifurcan entre el interés por dar clase en esta modalidad (51,8%), y otros motivos bien distintos a la motivación personal. La mayoría, por no tener otra opción en la distribución de la docencia del centro (37%), y de forma mucho menos representativa debido a la cercanía al domicilio (11,1%); para completar la

jornada laboral (7,4%); por corresponder el Aula en el acto de adjudicación (3,7%), o por obtener una plaza de sustitución (3,7%).

Si tenemos en cuenta la información de carácter cualitativo de estos mismos docentes en las entrevistas, son diversos los intereses. Para algunos, casi siempre entre los tutores, la docencia en el AO se constata como un aliciente y su elección parece ser totalmente voluntaria:

*Porque me encanta (DTP).

*Yo la pedí este año voluntario, por gusto, por gusto (DEE).

*Yo estuve antes en un Aula y me surgió este planteamiento y lo cogí porque me gustó (DMUD).

*Yo veía al profesor del Aula y decía pobretico, pero pensé si esto me podría gustar a mí (DEC).

Sin embargo, son bastantes más recurrentes los argumentos que apuntan a razones centradas en los beneficios de completar la jornada laboral o porque no les quedó otro remedio para poder trabajar:

*A mí me ofrecieron completar la media jornada que teníamos (DTA).

*Me lo propuso el director, ampliar mi jornada (DML).

*Yo mi única opción era este año trabajar en el AO o no trabajar (DLJ1).

*Yo estaba en la bolsa de trabajo y asumí una vacante que ya llevaba cinco horas de AO (DLG).

*Cogí una sustitución de Tecnología que incluía las horas en el AO (DTS).

*Yo entré por bolsa, por la Consejería de Educación, porque entré más o menos de rebote porque salía, me tocaba a mí en la lista (DMUD).

Una situación, que es valorada por igual entre otros profesionales del centro:

*El interés no es porque yo quiero trabajar en el Aula sino porque quiero completar horario (OA).

*Es que para ellos supone de media jornada a jornada completa, de medio sueldo a un sueldo (EDJ).

Y es curioso que, entre el profesorado interino más experimentado, algunos hayan pasado por todo tipo de centros, y programas aún similares, pero no por el AO. Un hecho que parece deberse a que es la última opción para casi todos.

*Yo empecé a trabajar en el curso 2002/03 y he trabajado con todo tipo de alumnado, y en todo tipo de centros, empecé en la privada, seguí en la concertada y después en la pública... he dado en los PCPI, en Diversificación Curricular... pero no tenía experiencia en el AO (DEML).

Atendiendo al procedimiento de adscripción al Aula previsto en la nueva Regulación, éste se ha llevado esencialmente mediante dos vías: bien, por adjudicación en un concurso-oposición entre las plazas de compensatoria (en el caso fundamentalmente de sustituciones y de los Módulos Profesionales) bien, a propuesta del Equipo Directivo entre la plantilla del centro con horario disponible, en el caso de los Módulos No Profesionales. Es preciso tener en cuenta que la adjudicación no se produjo en ningún caso de forma obligada, sino a través del consentimiento informado y voluntario (un aspecto reivindicado por los centros en el proceso de negociación de la normativa para las Aulas para el acceso mediante concurso-oposición):

*Se explicó muy claramente lo que había aquí, o sea que sí que veníamos avisados, y era de carácter voluntario, "si no lo elegís no pasa nada" (DMOI).

No obstante, son pocos los que no se han visto en cierto sentido forzados, o que han accedido sin tener pleno conocimiento de que entre las opciones de compensatoria te podían asignar el Aula:

*Cuando tú haces la instancia y todo esto, te pone ahí siempre Secundaria, no te pone nada de AO, te pone como afines que quiere decir que no es matemáticas como tal, pero sí que es una cosa afín. Claro y yo como había cuatro opciones y no me llegaba, pues es lo único que tú puedes poner. Y de que yo tenía para elegir fue la última, entonces me la dieron. Pero yo no conocía nada, ni que existía el AO que es para críos que están fuera del ámbito normal. Es que es incluso como una trampa el "afín" porque lo podían haber incluido, porque tú vas acumulando experiencia que te hace falta y siendo una urgencia coges el afín, pero esto es algo diferente las clases que se dan aquí ¿no?, y no es para todo el mundo (DEN).

*Debería ser voluntario, tú ten en cuenta la situación (DMOM).

*La forma de seleccionar era que te podía llegar cualquiera por cercanía y ahora porque te lo imponen, o sea hemos dado el rizo al rizo ya con este tema. Tú pides y no sabes lo que te va a tocar, eso es lo que pasa siempre, sorpresa, sorpresa (AYMO1).

La percepción de que “nadie quiere las Aulas Ocupacionales” es patente entre los que se han vinculado por una u otra vía, pero especialmente sentida como una obligación o casi como un *castigo* por el profesorado de los Módulos no Profesionales pertenecientes a los centros:

*Para ellos es un castigo, para mí como interino se me ha ofertado esta plaza voluntariamente. Es decir, que no me echaban de la lista si no la aceptaba. Para ellos, ha sido una obligación porque ellos han empezado en unas jornadas parciales con su horario y a mitad del curso les han dicho pues que mira que hay que dar esto, una hora más, dos horas más. Entonces no se les ha dado la opción a elegir (DYD).

Entre aquellos que han accedido por compensatoria, se refuerza una visión similar en declaraciones como las siguientes:

*Hay gente que no sabe lo que es el AO y que, si lo sabe, no se presenta. De hecho, yo cuando me presenté no había nadie en la Consejería de Educación, y llamé oye mira que estoy solo y empezaron a reírse... es que es normal que no haya nadie para un acto de adjudicación de un AO (DTP).

*Yo estoy en una lista de interinos de especialidad de FP en un puesto de los últimos, y generalmente las AO no las escoge la gente porque no quiere dar clase en un AO. Era la última adjudicación y me la asignaron a mí, en nuestro caso, cogemos lo que nadie quiere (DLJ1).

*Los profesores interinos funcionamos por orden de lista, cuando sacan las plazas en el momento ese si a ti te toca elegir lo que hay y lo que te den, con eso te quedas. Pero, por ejemplo, para estos programas especiales, yo vería bien que se nos pudiera hacer una lista de profesorado destinado específicamente para estos programas oficiales. Lo primero, ahí cuando sale una sustitución o una plaza de AO no se suele especificar, a lo mejor como mucho te pone compensatoria, pero significa clases de apoyo en general, no sabes nunca a lo que vas y mucho menos cuando hay un programa de estos específicos (DEML).

Tal situación provoca reacciones contrarias entre el profesorado. Existe algún docente para el que esta experiencia se plantea como un reto con ciertas expectativas de aprendizaje:

*A mí me la ofrecieron en el Instituto y dije bueno pues voy a aprender otra cosa me lo tomé así (DTJ).

*Hay gente que lo ve como una oportunidad de aprender otras dinámicas, es duro, pero les está sirviendo a su vez para gestionar mejor sus clases de allí (DYS).

Pero suelen ser habituales las reacciones de sorpresa, incertidumbre y una predisposición sumamente negativa cuando “te ha tocado el Aula”:

*Claro dices ¿qué pido? pues venga el Aula, vamos a ver... y cuando llegas y te encuentras lo que te encuentras dices ¡Dios mío, esto qué es!, ¿dónde me he metido? (AYC).

*Ha habido casos de profesores que esto se lo toman como, joo me ha tocado la mierda esta, vaya tela (DYS).

*En la convocatoria se imaginan alumnado magrebí, inmigrantes en el centro... pero cuando llegan aquí y les dices que es AO y que además tengo que salir fuera del centro, pues las características de los alumnos, pues para empezar gracia no me hace (EDOT)

Una percepción a la que ayuda poco el estigma que sobre estas Aulas gravita, reforzado por las primeras orientaciones que reciben:

*Y me la adjudicaron porque esta plaza todo el mundo la desechó y me llegó a mí que era el último. Y cuando llamé, los de más experiencia me dijeron es AO ¡cuidado! (DEN).

*Salió la convocatoria y antes de convocarme la Consejería a la reunión para informarlos, aquí ya estaban todos llamándome por teléfono los profesores “Oye y el AO cómo es, y qué perfil de alumno tenéis...”, porque sí saben que el AO es un lugar donde van alumnos que no se adaptan al contexto escolar normalizado, eso dicho con suavidad... y no les vendí el AO como tranquilos que son angelitos que os llegan... (OJM).

En suma, una situación de partida que supone una dificultad nada desdeñable si tenemos en cuenta que el compromiso profesional del profesorado es imprescindible para el buen ejercicio de su labor con estos estudiantes:

*Hay que estar si en realidad te gusta y si crees, y si te encuentras con fuerzas de hacerlo (DMOI).

*Hay gente que vive las AO y que tiene una pasión impresionante y otros pues que..., en este recurso debería haber gente que lo viva (DEE).

*Hay docentes facilitadores y cuando das con personas así cualquier problema se soluciona (AYE2).

*Al final todos tenemos un hueco en este mundo para desarrollar nuestra capacidad, pero trabajar en un sitio donde no estamos capacitados es un drama para todos, porque tú no eres feliz ni haces felices a los otros (AYMO1).

*Si no hay detrás un poco de vocación en todo eso es que te pegas un tiro ¿Qué haces aquí?, todos servimos, pero ya con el afrontamiento de las características de este alumnado, no todos... (OT).

*Sabes lo que pasa que algunas personas no lo saben, pero si tú no te involucras entonces hay un efecto dominó, si estas personas este año al principio de curso no siguen en el proyecto, no habríamos tenido aquí ninguna persona al final de curso (DMUD).

*Tiene mucho que ver con la predisposición del profesorado. Si empiezas me han cascado el AO, si todos sabemos que son realidades... pero es lo mismo que si empiezas me ha tocado 2°C, menudo 2°C tenemos este año... Hay compañeros que siempre van a decir que su experiencia ha sido negativa, seguramente porque tampoco han adoptado una posición de voy a aprender de esta experiencia, no. Desde el principio, me han encasquetado esto, y voy a sobrevivir, y claro sufres. Sobre todo, pensando que me interesa irme a otro sitio y haré lo posible para que no me vuelva a tocar esto si me quedo aquí. Pero igual cuando se vaya a otro sitio si llega el último también igual le toca porque también existe a veces ese tema de la casta de los Departamentos (OJM).

De los planteamientos anteriores, cabe argumentar que los criterios de acceso del profesorado al AO, están supeditados tanto por la Administración como por los centros, a la jerarquía bajo la que se sostiene el *statu quo* del orden escolar. Su alteración, ya no causada por la irrupción de este tipo de medidas y programas, sino por determinados grupos ordinarios segregados como el 2°C, no es bien recibida para nadie, y menos para los que pertenecen a la *casta de los Departamentos* (OJL):

*Dicen que tendrían que ser los catedráticos, mira con los pocos que somos eso da risa, porque ninguno porque se supone que llevas años y no tienes necesidad... eso es una falacia, una contradicción que el profesorado con más experiencia y más posibilidades no va a elegir el AO, jamás... te digo yo que eso es imposible (EDJ).

*Los profesores interinos son los últimos que piden en las famosas ruedas de los Departamentos y como esto no lo quiere nadie pues esto es lo que te toca... (EDE).

En consecuencia, la respuesta al alumnado en riesgo de exclusión ha de ser proporcionada por los últimos que llegan, los menos preparados y los de menor experiencia en correspondencia con su menor status:

*La manera de acceder es a través de un concurso oposición, pero no para este perfil, o esta preparación, o esta formación, que te tiene que gustar..., que no lo hay (DTP).

*El perfil de este año no está preparado y no tiene las habilidades necesarias además de las puramente académicas que se necesitan para trabajar con este alumnado (EDJ).

*Dificultades del profesorado muchas, depende del profesorado que venga... este año los profesores son buenos, pero aun así les está resultando muy complicado... (EDA);

*El profesorado se ha elegido por las horas que tenían... no ha habido una preselección de profesorado especialista por parte de Recursos Humanos para esta Aula... aquí se produjo una dotación extraordinaria para cubrir una baja parcial sin saber un poco donde se iba a meter ni nosotros quién iba a venir, al que le toca, le toca, no queda más remedio... este año ha sido un acierto debido totalmente al azar... (EDM).

El hecho de que sean estos docentes los menos preparados, al menos sobre el papel, no solo pasa por alto las dificultades que puede su poner el ejercicio de su labor en el AO, sino que puede contribuir a una merma considerable en su grado de implicación. Por consiguiente, se desconsidera o se asume intencionadamente la ausencia de dos condicionantes primordiales para trabajar con estudiantes en riesgo y lograr su re-enganche (Williams, en Guthie, 2000). Al contrario, el perfil de estos docentes plantea un escenario altamente proclive a fomentar su desenganche y con ello, el aumento de probabilidades para que la enseñanza ofrecida sea de baja calidad (Griangresco et al, 2001; Croswell, 2006; Esteve, 2010; Moreno, 2006; Moriana y Herruzo, 2004) entre otros, por las dificultades que ello conlleva a la hora de poner en práctica las renovaciones y cambios necesarios (Amores y Ritacco, 2076; Araméndi et al, 2011; Barbero et al., 2018; Fernández-Enguita, 2011; Rodríguez-Rabadán y Candela; 2015; Martínez, 2011).

La panorámica que se expone a continuación, sobre el desarrollo profesional de estos docentes según los datos obtenidos a través del cuestionario, y las valoraciones aportadas en las entrevistas van orientadas en una dirección similar.

2.5.4. Desarrollo Profesional.

A) Participación en actividades de formación. Únicamente 4 de los 27 docentes, lo que representa un porcentaje del 14,8%, estuvieron implicados en alguna dinámica formativa relacionada con la atención a estudiantes en situación de riesgo para completar su formación en este ámbito. Dos de ellos argumentan, además, haber realizado dicha formación para sumar méritos profesionales, pero solo tres declaran que obtuvieron provecho de la misma y que fue útil y de ayuda para sus estudiantes. Uno en concreto, declara en las entrevistas que:

*En el centro anterior tuve una experiencia de formación en tutorización y familias, y eso me ha ayudado mucho a poder mediar y empatizar con el alumnado (DLJ1).

Si bien, en el caso restante y atendiendo a sus valoraciones, no parece haber tenido grandes repercusiones:

*Hice un curso de inteligencia emocional y sí me sirvió, vamos a ver, lo que yo entendí allí primordialmente es la actitud con la que tú entras, porque a veces, claro, cuando no te dejan dar clase yo tiendo a gritar o estas en tensión, y te dicen respira, respira, y claro entonces cambia. Bueno no tuve tiempo de practicarlo allí... con la formación yo creo que mejoraría el Aula sí, pero es muy difícil (DMOL)

Entre las causas que justifican que la inmensa mayoría del profesorado no se formara en tal sentido, destaca de forma preponderante que ni por la Administración ni por el centro les fuera ofertada (81,48%). Algunas aportaciones de las entrevistas así lo explicitan:

*No está contemplado que haya ninguna formación que te prepare, formación adicional no lo contempla la ley ni ha recorrido, ni se ha lanzado, ni se está haciendo... Y tampoco se nos ha ofrecido, más o menos ha ido funcionando, pero no hay ninguna preparación para esto (DTJ).

*La Consejería no potencia nada ese tipo de formación, hombre se da la opción, pero no es la atención a la diversidad no es la oferta mayoritaria (AYC).

La opción *por falta de tiempo* fue señalada en un único caso. Si bien, en las entrevistas se puede apreciar como para uno de los Institutos en particular que sí parece apostar por las dinámicas de formación en centros, éste es sin duda el escollo principal:

*Es curioso que se quiera potenciar el trabajo cooperativo, y planificas un curso de trabajo cooperativo, y no puede haber cooperación entre los propios profesores para poder cursar eso (OA)

*Sí hay, por ejemplo, el año pasado hemos tenido un curso y lo podemos continuar, pero el problema siempre está en que el profesorado tiene que hacer su esfuerzo fuera de su horario lectivo. Tienes que venir por las tardes al centro, si te quieres formar en otras metodologías, si tú quieres hacer aquí un proyecto, no puedes, no tienes horas si yo voy a trabajar por ejemplo con una metodología, no hay recursos. Si yo voy a trabajar por proyectos con un compañero y con el otro y tal, pues necesito unas horas para reunirme. Entonces todo tiene que ser a la buena voluntad del profesorado, y claro, pues es complicado. O sea, porque, aunque te apoyen desde jefatura, tú quieres impulsar una nueva metodología, vale, ¿qué haces? Tiene que formarse el profesor ¿cuándo? Por las tardes, pues ya sabes. Queremos hacer un proyecto de mediación, y si te quieres reunir, ¿cuándo vas a hacer una mediación? ¿cuándo?, la tendrás que hacer en horario lectivo, ¿en qué horas? Eso es así (EDOT)

Finalmente, la opción de respuesta del cuestionario *no porque, aunque se me ofreció la oportunidad, consideré que no sería provechosa para mi trabajo en el Aula*, no fue señalada por nadie. No obstante, y como se puede comprobar a continuación al abordar las necesidades de formación docente, se podrían encajar algunas de las respuestas y valoraciones en el escaso provecho que para algunos parece tener una formación dirigida a estos estudiantes.

B) Necesidades de Formación. A través del cuestionario, se pretendió obtener información sobre las necesidades de formación de los docentes en programas como las Aulas Ocupacionales, tanto referidas al conjunto de los docentes, como de forma más precisa respecto a cuáles eran las carencias de cada uno de ellos en particular (Tabla 62).

Tabla 62

Grado de acuerdo de los docentes sobre distintos aspectos relativos a la formación que sería necesaria para capacitar al profesorado para trabajar con estudiantes en riesgo, y sobre los que ellos en particular necesitarían una mayor formación (Ítem 28).

CATEGORÍAS	NECESIDADES DE FORMACIÓN				"SUS" NEC.DE FORMACIÓN			
	ND	DES	DA	TA	ND	DES	DA	TA
28.1. Características del alumnado y su importancia para la enseñanza-aprendizaje	0%	(1) 3,7%	(8) 29,6%	(18) 66,7%	0%	(6) 22,2%	(12) 44,4%	(8) 29,6%
28.2. Clima y gestión de aula convivencia y resolución de conflictos	0%	(8) 3,7%	(11) 40,7%	(15) 55,6%	0%	(5) 18,5%	(12) 44,4%	(9) 33,3%
28.3. Técnicas y estrategias metodológicas para responder a la diversidad	0%	(1) 3,7%	(11) 40,7%	(15) 55,6%	(1) 3,7%	(5) 18,5%	(9) 33,3%	(11) 40,7%
28.4. Estrategias para manejar la frustración y desmotivación del alumnado	0%	(1) 3,7%	(7) 25,9%	(19) 70,4%	0%	(7) 25,9%	(6) 22,2%	(13) 48,1%
28.5. Posibilidades pedagógicas y aplicaciones didácticas de las TIC	0%	(1) 3,7%	(15) 55,6%	(11) 40,7%	(2) 7,4%	(6) 22,2%	(13) 48,1%	(5) 18,5%
28.6. Adaptaciones curriculares individualizadas	0%	(3) 11,1%	(9) 33,3%	(15) 55,6%	(1) 3,7%	(6) 22,2%	(15) 55,6%	(4) 14,8%
28.7. Criterios y procedimientos para la evaluación del alumnado	0%	(4) 14,8%	(14) 51,9%	(9) 33,3%	(1) 3,7%	(8) 29,6%	(14) 51,9%	(3) 11,1%
28.8. Análisis y reflexión sobre la propia enseñanza para mejorarla	0%	(1) 3,7%	(12) 44,4%	(14) 51,9%	(1) 3,7%	(3) 11,1%	(16) 59,3%	(6) 22,2%
28.9. Análisis y reflexión entre el equipo docente sobre los resultados de las evaluaciones decidiendo qué mejorar y cómo	0%	(2) 7,8%	(10) 37%	(15) 55,6%	(1) 3,7%	(4) 14,8%	(15) 55,6%	(6) 22,2%
28.10. Actividades de trabajo con las familias y entorno para mejorar las relaciones y su participación.	0%	(1) 3,7%	(16) 59,3%	(10) 37%	0%	(7) 25,9%	(6) 22,2%	(13) 48,1%

LEYENDA: ND (Nada de acuerdo); DES (en desacuerdo); DA (de acuerdo); TA (Totalmente de acuerdo)

Según lo reflejado en la Tabla anterior, podemos destacar en primer lugar, el amplio consenso existente en torno a las necesidades de formación para el conjunto del profesorado en casi todos los aspectos planteados. Entre la minoría que manifiesta su desacuerdo, lo hace de mayor a menor en los siguientes aspectos: sobre cuestiones de evaluación (14,8%); en adaptaciones curriculares (11,1%); en la reflexión conjunta entre el equipo docente (7,8%); y de forma muy puntual con un porcentaje del 3,7% en el resto de cuestiones.

Sin embargo, es llamativo que su auto-percepción sobre el nivel de formación sea bastante más optimista pese a las condiciones argumentadas en

las que acceden al programa. Los niveles de respuesta “en desacuerdo” aumentan considerablemente, e incluso aparece la de “nada de acuerdo” en algunos casos. En concreto, los aspectos en los que el profesorado considera que está suficientemente formado serían en orden ascendente: a) lo concerniente a la evaluación (33,3%). b) posibilidades pedagógicas de las TIC (29,6%). c) estrategias para manejar la desmotivación del alumnado, adaptaciones curriculares individualizadas, y el trabajo con las familias (25,9%) d) características de los estudiantes y metodologías (22,2%), gestión de aula y reflexión en los equipos docentes (18,5%,) y, e) análisis y reflexión sobre la propia enseñanza para mejorarla.

Si tenemos en cuenta en cada una de las Aulas las variaciones sufridas ambas opciones de respuesta (Figura 31), es posible apreciar como en algunas Aulas en concreto, sus docentes se consideran suficientemente formados en la mayoría de aspectos, incluso en algunos de ellos totalmente preparados como ocurre en general en las Aulas AO1 y AO2. Esta valoración es menos contundente en otras (AO3, AO4 y AO5) y bastante minoritaria en las dos Aulas restantes (AO6; AO7).

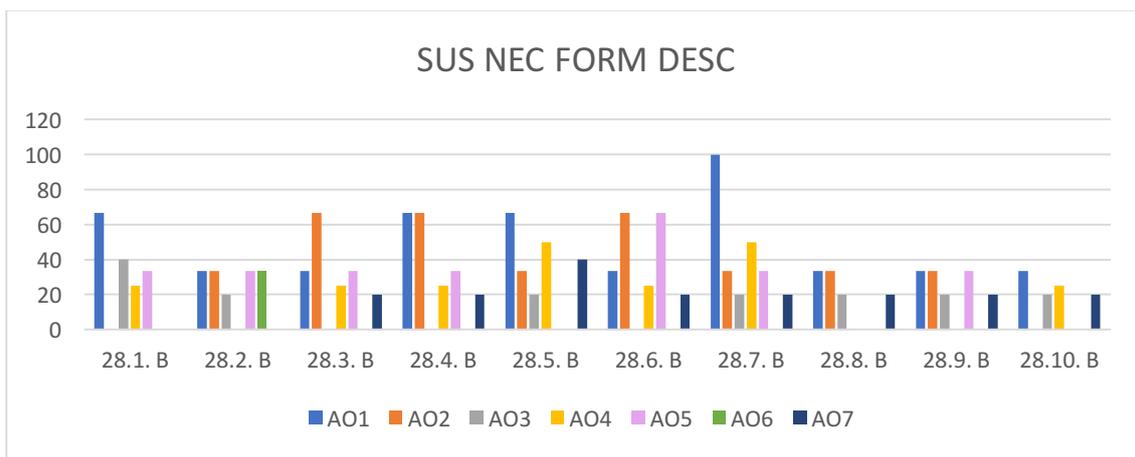


Figura 31

Valoración de los docentes de cada una de las AO sobre su grado de desacuerdo en torno a “sus” necesidades de formación con el alumnado en riesgo.

Así pues, y aunque en términos generales el profesorado está de acuerdo con la existencia de carencias generalizadas en la formación aludida, es muy a

considerar el porcentaje de aquellos que se ven así mismo preparados y, sin embargo, han venido remarcando múltiples dificultades para ejercer su labor con estos estudiantes como su falta de experiencia y la escasa o ninguna trayectoria profesional en este tipo de programas, o las condiciones con la que en su mayoría acceden a ellos. La información de carácter cualitativo parece corroborar tales percepciones a la luz de las siguientes apreciaciones.

En ocasiones, se reconocen abiertamente las necesidades de formación:

*Yo debería tener porque soy ingeniero, entonces tengo el CAP, pero eso en realidad son unos meses estudiando y unas prácticas en el Instituto entonces... (DMOI).

*Yo aquí actúo según mi intuición y a veces me falta formación, me faltan tablas, me faltan cosas para saber actuar (DTP).

*Debería haber algún tipo de formación para el profesorado que viene aquí con respecto al personal con el que tratamos (DMOL).

*Vamos a ver, yo creo que para estos alumnos poder sacarles más rendimiento, tú tienes que estar muy formado en autoestima, en inteligencia emocional, en saber cómo aprovechar su potencial que está desaprovechado totalmente. Los han hundido y ellos están hundidos totalmente. Esa es mi opinión personal... falta formación para profesores que no son especialistas. (DLG).

Pero en otros casos, las valoraciones del profesorado no parecen poner tanto énfasis en su necesidad de formarse: *no iría mal, la verdad* (DYT). Y es notorio como para muchos de ellos, se antepone la experiencia, a la formación:

*Toda la formación es buena lógicamente, lo que pasa es que yo pienso que a mí lo que me ha salvado más ha sido la experiencia (DEML).

*Si hubiera algún tipo de formación adicional, por supuesto que estaría bien... ¿por qué no te vas a formar?, pero yo creo hoy en día pues que al fin y al cabo lo que te forma es la experiencia (DEN).

*Cuando empiezas a trabajar con el AO, te vas formando por la experiencia y te vas creando tú tu propia normativa y te adaptas (AMU1).

*Es la experiencia de vida personal, al final incluso podríamos decir que la experiencia teórica en estos caos tampoco te lo da todo y que, o has pasado por unas prácticas... Yo no creo que esto sea un curso de formación donde te dicen cómo tratar, cómo gestionar estos casos, sino que tienes que estar tutorizado por alguien que tenga experiencia. Yo tuve la suerte el año pasado de estar en el AO con una persona que tenía mucha experiencia y fue un Máster de formación (DYS).

*A mí me gustaría, un poco sí. Vamos a ver yo creo que ya el hecho de ser padres y de dónde he trabajado y la educación que he recibido pues no te voy a decir que tengo formación de sobra, pero me manejo bien en ese aspecto. Entonces hay algunas cosas que yo necesitaría, siempre hay ocasiones en las que no sabes cómo enfrentarte y salir de ellas por mucha formación que tengas, pero en mi caso lo puedo llevar (DLJ).

Y es si cabe más llamativo la concepción prevalente de que este tipo de formación en cierta medida no les corresponde y no es una prioridad: *quizás nos falte formación, pero ya muy específica de este tipo de alumnado* (DEML). O directamente, porque no les interesa ni les beneficia demasiado para su trayectoria profesional puesto que, dada su situación de inestabilidad, prefieren anteponer una formación centrada en contenidos específicos:

*El profesorado no se forma porque una persona no puede saber de todo. Si yo me dedico todos los años continuamente a dar AO, me formo en AO. Pero si yo por ejemplo yo este año estoy en Tecnología me hecho tres, cuatro cursos; el año pasado estaba en Edificación y obra civil, hice tres, cuatro cursos; otro año estuve en Sistemas Electrónicos, hice cursos de eso. Y uno Dios no es, entonces... pero es que incluso un profesor con plaza también está continuamente saltando y cambiando... Uno se forma en lo que a él le interesa porque claro a lo mejor el año que viene esa materia ya no la doy (DLG).

Una percepción ésta última muy distinta a la que se mantiene en algunos los centros:

*Falta formación más allá de lo curricular, hombre, es que lo que está claro es que cada vez vienen alumnos con más dificultades a todos los niveles, ya no solo lo curricular, cada año por la parte que me toca estoy viendo más dificultades familiares, más desestructurados, con muchas necesidades de salud mental, o vemos al alumno en su totalidad o no podemos ver solamente que es un desastre en matemáticas (OA).

*Yo veo tres puntos importantes. Uno es la formación en el tema de inteligencia emocional y de gestión de grupos porque son niños con unas características pues difíciles, es verdad, especiales, diferentes, y muchas veces no estamos preparados para abordar ese tema en el aula. Otro es un poco, la formación en otras metodologías, son niños que, con una metodología más tradicional, pues no, se pierden, son niños que ellos se pierden. Nosotros consideramos tanto desde el Departamento de Orientación como desde el Equipo Directivo que esa formación es fundamental (EDOT).

Sin embargo, tampoco es infrecuente que la formación que más allá de los contenidos, se interprete como una palmaria devaluación de los mismos:

*Si un profesor se coge los contenidos de 2º ESO y pretende dar esos contenidos, aunque sea con otra metodología, que se olvide. Y si no asume que lo que tiene que hacer es mantener enganchados a los alumnos ahí, pues puede ser frustrante para el profesor y para el alumno. Y ha habido cursos en los que han pasado hasta tres profesores, ha habido un sustituto del sustituto del sustituto (EDM).

*Al sustituto le ha pasado eso, no tenía ni idea de dónde venía y claro al principio estaba desmoralizado ¿pero cuando voy a dar clase? y le dije tú aquí no vienes a dar clase lo que tú entiendes por dar clase, aquí hay que trabajar otras habilidades, la disciplina y trabajando eso, consigues que aprendan dos por cuatro, eso que se llevan y eso que te llevas tú (DEML).

La perspectiva global sobre la formación del profesorado entre Equipos Directivos y Departamentos de Orientación es que, a pesar de la buena voluntad y disposición de muchos de ellos, no están suficientemente preparados, lo que comporta evidentes consecuencias:

*Efectivamente debería venir una persona más preparada (EDE).

*Las mayores carencias del profesorado son la estabilidad y la formación (OCL).

*El profesorado que se adscribió al Aula, tampoco tenía una preparación especial, aunque sí muy buena voluntad, pero en parte se vio desbordado (EDJ).

*El profesor del año pasado era una persona más preparada y claro pues lógicamente... (EDE).

*El año pasado tuvimos la experiencia, empezamos con una profesora y un problema detrás de otro, íbamos fritos, vamos que era horrible y cambió el profesor y... (OA).

*Es muy importante que el profesorado que se mete en esto a dar clase, y uno no es ni más ni menos, pero sí requiere de unas habilidades sociales y pedagógicas que no todo el mundo puede tener, está claro (EDM).

*Yo sé casos que han repetido el Aula Ocupacional años y años, y otros, que al final se han pedido una baja por depresión (OT).

A lo que se añaden las dificultades que en general para el profesorado supone cambiar la forma habitual de trabajo como lo requiere el AO:

*Si el profesorado es el mismo que está acostumbrado a una cosa, bueno pues cambiar tan drásticamente, es que son mundos distintos... es complicado (EDE).

No obstante, y pese a tal reconocimiento, la actitud de Equipos Directivos parece ser pasiva ante la situación, en consonancia con la escasez de implicación que se ha argumentado con respecto a estas Aulas en general. Y no solo en lo que concierne al impulso y apoyo para promover y mejorar la capacitación necesaria para dar respuesta a estos estudiantes por parte de sus docentes y menos, entre el conjunto del profesorado, sino que paradójicamente, hay quien opina que, en realidad, no hay mejor escuela de formación que pasar precisamente, por la experiencia de estas Aulas, aun partiendo de una escasa preparación, sin apoyos, y con el potencial riesgo de desenganche de estos docentes:

*Los profesores, y voy a utilizar el plural si tienes que cambiar tu forma de trabajar pues no nos gusta... Pero igual que le decimos al alumno ojo que este trimestre a lo mejor tienes que aplicar un esfuerzo por tu parte, nosotros como profesionales lo mismo, significa que tienes que cambiar de registro. También te podría decir que quién está un año en el AO, y lo ha hecho bien, ya está preparado para cualquier tipo de docencia, podríamos decir que es una escuela de profesores... (OJM)

En definitiva, el desarrollo profesional del profesorado del Aula Ocupacional ofrece una imagen caracterizada por importantes deficiencias en un sentido similar a lo argumentado en otros programas y medidas en el mismo contexto de estudio (Arnáiz; 2009; Rodríguez, 2012; Escudero et. al.,2009; González et. al., 2015; o González y Moreno-Yus, 2013). Y, en términos generales apoyan las conclusiones del Proyecto Marco al que se adscribe la presente Tesis doctoral (Escudero et al., 2017), según la fotografía mostrada a un triple nivel.

En primer lugar, por el vacío o escaso protagonismo que desde la Administración se da a aquellos temas y modalidades de formación imprescindibles para abordar las problemáticas de fracaso, absentismo y abandono escolar, de cuya falta de oferta se aquejan algunos docentes. Solo en uno de los centros se argumenta que está habiendo un incipiente cambio de tendencia en tal sentido, y coincide además con única Aula dónde ésta ha sido una cuestión sobre la que se ha mostrado una cierta preocupación e interés

(EDOT). En su mayoría, siguen la línea marcada por las políticas de formación y las preferencias del profesorado suelen decantarse por aquello que consideran más prioritario. Precisamente, una formación en contenidos orientada a proporcionar un conocimiento experto y no aquella pensada para contribuir a formar a un profesional menos técnico y más reflexivo.

En segundo lugar, por las dificultades que a nivel de centros se plantean para llevar a cabo dinámicas de formación coherentes con este último modelo de profesional práctico desde el que atender a la diversidad (falta de tiempo, de coordinación, de continuidad en dinámicas de formación en centro implementadas...).

Y, en tercer lugar, y si tenemos en cuenta la propia autopercepción del profesorado, podemos decir que en su mayoría consideran que están suficientemente preparados y confían más en la experiencia que en el desarrollo profesional que pueda suponer involucrase en dinámicas de formación continuada. Asimismo, y en caso de optar por algún tipo de formación, su situación de inestabilidad profesional los conduce a aquella que les pueda aportar una mayor cualificación experta para ampliar sus opciones de interinidad, o para aumentar los méritos profesionales de cara a oposiciones. Desde tal postura, la indiferencia o pasividad ante una mayor preparación para atender al alumnado en riesgo, ha sido notoria. Es escasamente valorada pues una vez hayan abandonado la docencia en el AO y puedan seguir en grupos ordinarios en la ESO desde una enseñanza más tradicional a la que están habituados, piensan que son pocos los beneficios que les podría reportar en la práctica. Un planteamiento que es muy a destacar teniendo en cuenta, como se ha señalado, las dificultades para atender al alumnado cada vez más diverso que accede a la Educación Secundaria y a las que se enfrenta el profesorado en cualquier grupo ordinario.

Estudios similares llevados a cabo en otros contextos a nivel nacional con el fin de documentar buenas prácticas con estudiantes en riesgo, coinciden en la misma línea sobre la escasa formación atribuida al profesorado que se hace cargo de este tipo de medidas y programas. Sin embargo, entre los condicionantes que han contribuido a obtener buenos resultados se ha

destacado que la necesidad de formación sí es percibida entre estos docentes y se han involucrado personalmente en ella, incluso por su cuenta si no ha habido una oferta por parte de la Administración (Amores y Ritacco, 2017). Además, otorgan una gran importancia a la formación basada en la propia reflexión (Batanero, 2011). Al respecto señalan Pareja y Pedrosa (2009), que posibilitar opciones reales para que el profesorado pueda implementar mejoras a partir de la reflexión sobre su práctica diaria es clave para cambiar ciertos convencionalismos arraigados. Esto es, si el aprendizaje en base a la experiencia no es desdeñable, es preciso *involucrar significativamente al profesorado en el desarrollo del propio aprendizaje* (p. 277). En el caso de las AAO, como se ha comprobado, es un sentimiento y un hecho ausente en la mayoría de sus profesores y profesoras, en consonancia con lo que ocurre en general entre el profesorado de Educación Secundaria (Aramendi et al. 2011).

III. RELACIONES DE COORDINACIÓN, SEGUIMIENTO Y SUPERVISIÓN.

Se presenta a continuación, lo concerniente a las relaciones de coordinación en torno a las Aulas Ocupacionales partiendo de las dos vías contempladas normativamente. Se hace alusión así de un lado, a la coordinación interna del profesorado a través de la estructura habilitada: los Equipos Docentes. Y, asimismo a las dinámicas desplegadas en el seno de los Institutos, desde los Equipos Directivos y los respectivos Departamentos a los que se adscribe el profesorado. Y, de otro lado, a la coordinación institucional que, según lo establecido, ha de mantenerse entre los profesionales del Aula, los Institutos, los Servicios Sociales Municipales y la Administración Regional. Si bien, ésta última parece solaparse o limitarse a funciones de seguimiento y supervisión.

3.1. Coordinación Interna.

Una panorámica sobre cómo se organiza y desarrolla la coordinación en las distintas Aulas, qué es lo tratado en las reuniones que se llevan a cabo a tal

fin, y cuál es el grado de implicación de otros profesionales de ayuntamientos y centros en las mismas, será el objeto de atención en las siguientes líneas. De acuerdo con el diseño de investigación adoptado el análisis contrastado de los datos de carácter cualitativo y cuantitativo es también la pauta a seguir en este apartado.

3.1.1. Organización espacio-temporal y profesionales implicados.

Al abordar los tiempos y espacios establecidos para la coordinación, así como quiénes se implican en ella, nos encontramos con un amplio abanico de situaciones diferenciadas entre Aulas (Tabla 63).

Tabla 63

Organización espacio-temporal y participantes en la coordinación interna de las AAOO.

AO	TIEMPOS	LUGAR	AGENTES INTERVINIENTES
AO1	1 vez a la semana (espacio del recreo)	IES: Departamento de Orientación	PTSC; Técnico Ayuntamiento y Tutor
AO2	2 horas semanales	En el AO En el IES	Equipo Docente; Educador social del Aula, Jefe de Estudios y Técnico del Ayuntamiento Equipo Docente, Jefe de Estudios y PTSC
AO3	No establecida		
AO4	1 hora semanal prevista en el horario	En el AO	Equipo docente, Profesor de Taller. Ocasional: Técnico del Ayuntamiento y director
AO5	1 vez a la semana (espacio del recreo)	En la cafetería	Tutor y Profesorado de los Módulos Generales Ocasional: Resto de Profesores y PTSC.
AO6	1 vez a la semana (espacio del recreo)	En el AO	Equipo docente, PTSC y Técnico del Ayuntamiento
AO7	No establecida		

A la luz de lo contemplado en la tabla anterior, podríamos hablar *grosso modo* de tres tipos de coordinación. Existen Aulas con un horario formalmente establecido que se ajusta a una o dos horas semanales; otras en las que, aunque tienen lugar reuniones sistemáticas se llevan a cabo aprovechando los espacios del recreo; y finalmente aquellas en las que destaca la ausencia de un horario formal y podríamos hablar de una “coordinación de pasillo”. En los dos primeros casos, las reuniones tienen lugar bien en el centro, bien en las Aulas, no obstante, es llamativo que también la cafetería sea el espacio habilitado en uno de los casos. Desde un angular más próximo, podríamos hablar de una

coordinación idiosincrática en cada Aula, en función de quiénes intervienen, y de la mayor o menor implicación de Institutos y Ayuntamientos. Se bosquejan a continuación las particularidades más notorias.

A) Aulas con coordinación formal.

En las dos Aulas en las que la coordinación tiene un espacio propio en la distribución temporal de los centros, el Equipo Docente está acompañado por otros profesionales del Instituto y de los Ayuntamientos. En ambos casos, se trata de Aulas con bastante tradición y que cuentan además con el apoyo permanente de un profesional habilitado por éstos últimos. Si bien, las dinámicas de funcionamiento presentan singularidades. En la primera, las reuniones se alternan quincenalmente entre el Instituto y el Aula. En todo caso participa el profesorado vinculado al centro y el Jefe de Estudios. Si bien, cuando la reunión se desarrolla en el Aula y no en el IES, se incorpora el personal del Ayuntamiento (tanto el técnico como el educador social):

*Aquí la coordinación en el centro te lo puedo asegurar porque a esa reunión vienen los profesores, asiste uno de los jefes de estudio, el orientador y el PTSC. Y cuando se celebra aquí no viene el trabajador social porque distinguimos lo que es nuestro personal de lo que es todo el personal que trabaja en el Aula. Cuando se celebra allí sí que asisten. De manera que se introduce, pero luego se diferencia lo que es personal de la Consejería y del resto. (EDJ).

Por su parte, la PTSC que forma parte del Equipo Docente, tiene grandes dificultades para asistir a las citadas reuniones debido a la coincidencia de horarios:

*No puedo asistir porque me coincide con las dos horas lectivas de allí. Pero sí que es verdad que estamos muy coordinados, con la orientadora o con la profesora del ámbito, y nos intercambiamos información en otro horario (OC).

En la segunda de las Aulas, la coordinación se planifica durante una hora a la semana al terminar el horario lectivo en el mismo espacio, con la presencia

permanente del Equipo Docente y del profesor de taller, y ocasional del director y el técnico del Ayuntamiento, pues cómo éste último afirma:

*Intentamos coordinarnos semanalmente con el Aula, intentamos digo porque llevamos muchos recursos y es que ya no damos para más, este año es una locura total (AYMO1).

En este caso, el horario destinado a la coordinación se valora como limitado, por la falta de coincidencia entre el profesorado del Aula:

*Es que solo coincidimos los martes las profesoras de ámbito porque las dos tenemos pocas horas (DMOM).

La coordinación con el Instituto, a la que se le reserva otra hora semanal, tiene lugar en el Departamento de Orientación con el tutor, y excepcionalmente asiste el profesor de taller, aunque el contacto parece ser continuo entre ellos, incluso como afirma el tutor, hablar prácticamente a diario (DMOI).

Un hecho coincidente en estas dos primeras Aulas es la valoración muy positiva que los Equipos docentes emiten sobre el Ayuntamiento:

*Yo a nivel de Ayuntamiento me quedaría sobre todo con el profesor de taller, esa es la diferencia más importante. Es un lujo tenerlo ahí, es un apoyo continuo y un soporte emocional. Y también el técnico del Ayuntamiento que ya había trabajado con algunos alumnos y con las familias. Creo que todo encaja muy bien... (DMOI).

*Ni el educador social ni los docentes solos, los dos confluyen y por esto hay una buena actuación... Yo no entiendo que no haya un educador social, aunque el Aula esté en un Instituto normalizado entre comillas, es fundamental, así de claro (DEE).

Y por parte de ambos Institutos, también existe una gran receptividad hacia la colaboración de la Administración Local, en particular en lo que respecta al profesional vinculado al Aula:

*Si, si no estuviese el educador social, yo no sé si habríamos podido mantener el aula ¿eh?, porque él tiene la virtualidad de conocer muy bien el barrio, a las familias, y tiene más ascendencia sobre ellas que nosotros... Entonces aquí esa colaboración es esencial (EDJ)

*El técnico tiene una relación buenísima con los alumnos y resuelve todas las dudas ¿se pueden tener herramientas en los talleres? ¿es un factor de riesgo? (EDCH).

Así pues, la simbiosis necesaria entre Institutos y Ayuntamientos para el buen funcionamiento del programa parece estar presente y no dar lugar *a priori* a mayor discusión. Empero, cabría considerar, a tenor de la información proporcionada (Tabla 64) que existe una cierta escisión en la forma de concebir y plantear el Aula entre unos y otros, en función de la cual se ha establecido en la práctica una coordinación paralela entre el profesorado adscrito al Instituto de un lado, y el personal vinculado al Ayuntamiento, de otro. Por lo que la colaboración entre ambos parece presentar fisuras en algunos puntos en los que es difícil llegar a los acuerdos necesarios.

Tabla 64

Puntos de vista sobre la concepción del AO entre los distintos profesionales implicados.

Ayuntamientos	<ul style="list-style-type: none"> - Hay reuniones con la jefa de estudios y con los docentes, pero yo he tenido principalmente reuniones con el educador social, para definir esa manera de hacer el AO... Y los docentes saben que tienen que interaccionar mucho con el educador, nosotros le damos mucha importancia a las clases y hemos colaborado mucho con los profesores. Nosotros llevamos también esos objetivos y ellos tienen que llegar hasta aquí en el currículum además de esos objetivos, porque a veces se ponen a explicar las matemáticas y no (AYE1). - El profesor de taller sí trabaja estrechamente en la coordinación con nosotros... Y en el Aula, no es la típica reunión que se hace en un Instituto, sino que aquí se hace desde la intervención socio-educativa, aquí es distinto de otras Aulas, no tiene nada que ver con esta intervención del técnico que va allí echa un vistazo, pero que eso no es trabajar ni con los alumnos ni con las familias... tiene que haber dos pilares si no, no se sostiene el recurso, porque una parte muy importante es el ser y la otra la da el conocimiento... Pero este año con el Instituto, el encaje ha sido complicado (AYMO1).
IES	<ul style="list-style-type: none"> - Aunque ésta sea una medida cuyo alumnado destinatario tiene un perfil muy complicado, no se pueden traspasar unos mínimos. No se trata de acoplarlos en un sitio y ya está, no se puede perder el respeto al profesorado y hay unas normas de conducta mínimas que no se pueden saltar. Aunque somos conscientes de que fuman, están en un barrio muy marginal, tienen respuestas soeces y sacan temas sexuales por doquier, hay unas normas que hay que cumplir. En eso los servicios sociales suelen ser más laxos, hay diferencias entre lo pedagógico y educativo y lo social (EDJ). - La coordinación en el Instituto la llevamos a cabo de forma interna cuando vemos cómo va el AO, qué diseño está llevando, qué vamos a hacer con ellos en el ámbito de la tutoría... (OJM).
Equipos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Nosotros en el momento que tenemos una conducta disruptiva nosotros tenemos que dar parte allí, y se habla en las horas de coordinación... Pero el 99% de las veces el centro ni se entera de las conductas disruptivas, las solucionamos en la propia reunión que tenemos nosotros semanal en la asamblea. Alguna actitud de ellos algún profesor ya excesivo, excesivo, excesivo, entonces lo trasladamos al centro, pero en cuanto lo trasladamos, al centro tiene una normativa (AYMO2; DEC)

Finalmente, y entre el profesorado de las Aulas, las relaciones parecen ser bastante estrecha y la colaboración fluida entre ellos, al margen de los

tiempos establecidos y los planteamientos de unas u otras políticas institucionales. Consideran además que, sin la existencia de una colaboración permanente, el funcionamiento del Aula no se sostiene.

*Porque la coordinación de nosotros los miembros del aula, si no es total, esto no funciona. Nosotros nos coordinamos todos los jueves, pero además en el recreo tenemos todos los días una coordinación porque si no esto se cae. La coordinación, es súper importante, pero día a día, si lo haces uno o dos días a la semana eso es mentira (DEE).

B) Aulas con coordinación informal, más o menos sistemática.

En las tres Aulas en las que el profesorado se reúne durante los recreos, los pormenores en el funcionamiento de cada una de ellas se comentan a continuación.

En la primera, las reuniones de coordinación se celebran en el Departamento de Orientación con la presencia de la PTSC, el técnico del Ayuntamiento y el tutor, pero la asistencia del resto de profesores del Equipo Docente, es bastante esporádica aun dentro del mismo emplazamiento. Lo que estaría indicando que no existe una política de coordinación establecida a nivel de centros para con estas Aulas, ni tampoco se ven impelidos ni por los centros ni por la Administración. El foco de atención de estas reuniones parece ser únicamente lo concerniente al absentismo (OME, AYC), sin entrar a reflexionar otros asuntos de carácter pedagógico. No obstante, valoran la coordinación en positivo, y declaran estar en contacto permanente vía WhatsApp, como se declara por parte del Ayuntamiento: *los martes a las once yo aquí estoy como un reloj, y al margen del WhatsApp pues para imprevistos, cómo vas, cuántos hay, tal, el comentar directamente o hablar con las crías si están y tal* (AYC).

En la segunda, la coordinación parece limitarse al Equipo Docente del Aula. El contacto con el técnico del Ayuntamiento parece ser frecuente, si bien la intervención del Instituto, se limita a reuniones esporádicas del PTSC bien, con el tutor, bien con el profesional del Ayuntamiento, pero en su mayoría *solo de esa forma, por teléfono, e-mail cuando es necesario, no hay una coordinación formal* (OI). Los motivos, son argumentados por el director en los siguientes términos:

*La coordinación, la Resolución dice que el equipo directivo tendrá una dedicación o destinará una dedicación de sus funciones a esa Aula, pero bueno con las mismas horas, con el mismo equipo y con la misma gente. Con lo cual de esas supuestas cinco horas que tienes que sacar para la dotación extraordinaria de un profesor y para el PTSC, ha sido nuestro caso, pues lo que se destina como de coordinación digamos con el Equipo Directivo (EDM)

Entre el Equipo Docente, y dada la ausencia de tiempos establecidos ni en el horario del centro ni el Aula, se destaca las buenas relaciones y la comunicación constante gracias al esfuerzo e implicación particular del tutor y del profesorado de los Módulos Generales en consonancia con la importancia que otorgan a la coordinación:

*Mucha voluntad para coordinarnos, nos juntamos en el recreo los jueves, y también por WhasApp que es maravilloso (DMUC).

*Y nos hemos involucrado mucho... lo que tenemos que involucramos porque hay una unidad que también los críos la han visto, hay buen rollo y eso se lo trasmite (DMUD).

*Es que el trabajo en equipo es súper importante, tanto en la FPB como en un AO, o vamos todos a uno o no funciona (DMUS).

En el último caso, y aunque del mismo modo, el tiempo del recreo es el disponible para la coordinación, éste ha sido acordado entre el Equipo Docente, del Departamento de Orientación y el Ayuntamiento, para llevar a cabo reuniones conjuntas sobre el funcionamiento del Aula. Así se pone de manifiesto por la PTSC:

*Yo tengo una reunión semanal con ellos... y con el técnico del ayuntamiento que también participa y también tiene un conocimiento de cada alumno y del Aula (OA)

Si bien, el Equipo Directivo no interviene directamente en las mismas remarcando de forma similar al caso anterior, la falta de tiempo, no ya para el Aula, sino en el conjunto del centro:

*No hay horas para que un Equipo Docente se reúna... tener una reunión para ver cómo va este grupo, cómo va este alumno, no hay. Solamente en las evaluaciones, una vez al trimestre, que es lo obligatorio, ya está, pero que tú no puedes tener una hora ni cada quince días, ni semanal ni nada, para decir, bueno, vamos a reunirnos el Equipo Docente (EDOT).

En su defecto, también en este caso se recurre al WhatsApp como el medio de comunicación (EDOT). Por su parte, entre los tres profesores del Aula, la coordinación y la colaboración es muy estrecha, y se destaca la gran implicación y sintonía entre todos:

*Hemos trabajado muy bien en conjunto que eso ha sido fundamental (DTA).

*Hemos estado ahí juntos y de acuerdo en todo desde el principio. Yo vengo en un hueco, por el camino me tomo lo que pillo y aprovecho para estar hablando con todos ellos, siempre los tres todos los jueves. (DTJ).

Sin embargo, su valoración respecto al Instituto y al Departamento de Orientación no es tan positiva según declara el tutor:

*El Ayuntamiento a las últimas tres o cuatro reuniones no ha venido porque hay una chica que está de baja, pero jolín...; ya te digo yo que la PTSC no es la persona que más me ha ayudado aquí, cuando se debería de implicar aquí no se implica (DTP).

C) Aulas con alguna coordinación informal.

Finalmente, en las dos Aulas restantes, las dificultades para la comunicación y coordinación del profesorado se atribuyen, como se desprende de las declaraciones de los distintos profesionales implicados en las Aulas recogidas en la Tabla 65, a dos aspectos principalmente: la distancia a la que se encuentran las Aulas, y el mayor número de docentes que imparten los distintos Módulos. Si bien, se destacan asimismo otros aspectos que podrían ser extrapolables al resto de Aulas, relacionados con la saturación de Servicios Sociales y un exceso de tareas que provoca en algunos casos que se olviden o releguen a un segundo plano los asuntos relacionados con el AO, o en un sentido similar, las tareas burocráticas a las que ha de atender el tutor en detrimento del tiempo destinado a la coordinación.

Si en el resto de Aulas es difícil que el profesorado coincida entre sí, esta confluencia es todavía más limitada en las dos que aquí nos ocupan. La coordinación interna en ambos casos tiene pues un funcionamiento similar. El Equipo Docente se coordina cuando puede y como puede a través del tutor, y la implicación del Instituto se reduce básicamente a la presencia del PTSC en el horario asignado. En lo que se refiere al Equipo Directivo, éste parece intervenir solo en lo preciso y, aunque existe un cierto contacto, en ningún caso podríamos hablar de una coordinación regular con el Aula. Y tampoco, con el Ayuntamiento en una de ellas, aunque en la otra, sí hay asignado un educador social durante unas horas.

Tabla 65

Colaboración informal los profesionales de las dos AO en las que no existen canales formalmente establecidos.

Ayuntamientos	<ul style="list-style-type: none"> - El técnico del Ayuntamiento está de baja, y al sustituto solo lo he visto una vez y en el Aula no lo conocen, va loco... porque ahí hay mucha saturación en Servicios Sociales (OJL). - Este año ha habido un vacío bestial aquí no se hace nada, yo estoy aquí 10 horas y algunas con el tutor y muchas veces me cuenta cosas, pero lo normal es que a él se le olvide y a cualquier profesor... hay que coordinarse, es súper importante. Y otros años no sabíamos ya ni lo que decirnos, pero siempre había cosas, pero este año muy mal, faltan horas para poder estar todos juntos y coordinarnos (AYY).
Equipos Directivos	<ul style="list-style-type: none"> - De vez en cuando tenemos alguna reunión fundamentalmente informarme yo de cuál es la situación y si ha habido algún problema ese es el seguimiento... yo no interfiero para nada en esa dinámica son ellos si a petición...por ejemplo si expulsan a un alumno viene aquí (EDE).
Departamento Orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Nos coordinamos con el tutor, pero no en una hora de coordinación, vamos por los pasillos coordinándonos. Y en el Instituto el profesorado pasa por el DO, oye que hagas esto..., más o menos nos vamos coordinando (OLO). - El PTSC viene tres veces a la semana, pero sobre todo para ver cómo van (OJL).
Equipos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Nosotros vamos funcionando y ante un problema el que actúa es el Jefe de Estudios (DLG); - Yo voy hablando con la PTSC por teléfono o cuando viene aquí los miércoles que tiene una hora de trabajo con los alumnos, o en el autobús. Y los profesores vienen y hablo con ellos... pero la mayor parte del tiempo estoy solo porque los profesores de ámbito solo vienen una hora o menos al principio y final de la mañana y no todos los días (DLJ1). - Aquí eso no existe, es una carencia, debería haber constantes reuniones de coordinación, pero se tira de las horas complementarias que tengo como tutor de gestión de papeleo, de tutoría, de atención a las familias... y vas haciendo malabares y vas organizándote. Me quedo, espero, hablo un rato con uno y con otro hay días que en la misma historia la repito cuatro veces... (DYS)

3.1.2. Contenidos sobre los que versa la coordinación.

Los contenidos tratados en las sesiones de coordinación en las distintas Aulas, parecen ir en consonancia con las diferentes modalidades, opciones y grado de implicación argumentados. Existe alguna mención a la reflexión y mejora del currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje:

*Se tratan cosas que son básicas para el Aula, la idea es gire en torno al perfil de cocina, desde el principio hablamos eso, de insertarlo y está funcionando porque hemos trabajado muy bien en conjunto que ha sido fundamental (DTP).

*Estamos totalmente de acuerdo, pues el tutor les ha dicho esto, pues yo voy hablar de esto también, y así hemos ido re-enganchando... viendo los puntos débiles que podemos tener, viendo lo que podemos reforzar, y así hemos ido trabajando (DTJ).

Y también sobre cómo fomentar las potencialidades de estos estudiantes.

*Nos hemos coordinado mucho el hacerles creer que son válidos y hemos apostado por eso (DMUS).

Pero en general, se deja a cada docente su propio espacio en todos los asuntos de carácter pedagógico por parte del Departamento de Orientación:

*La práctica más didáctica... eso lo lleva cada docente, hombre si hubiera alguna cosa, claro recurren a mí o a la orientadora, o se reúnen con el tutor.... (OJL).

Y asimismo por el Ayuntamiento:

*El funcionamiento del Aula recae básicamente en los profesores, y el valor del de Aula depende de los profesores de que tengan una profesionalidad adaptada a estos muchachos, si no es evidente que no funciona (AYT).

El núcleo de la coordinación, suele estar representado, como suele ser habitual en el conjunto de las Aulas, por los problemas conductuales y la falta de asistencia:

*Normalmente hablamos del perfil de los alumnos y bueno algunas veces hemos tenido conversaciones que asumimos errores los propios profesores (DLJ1).

*Se trata todo, cómo ha ido la semana, y todos los temas habidos y por haber, absolutamente todo, tanto lo bueno lo que ha ido bien, como lo que ha ido menos bien. Y las posibles mejoras, siempre bueno pues de los problemas hay que aprender, aparte de solucionarlos pues que no vuelvan a suceder... del currículum... de eso la verdad es que un poquito menos (DEML)

*Tratamos pues problemas, por ejemplo, al principio de curso ha habido muchos problemas de adaptación a los profesores porque ellos tienen un enfoque distinto, entonces nos hemos tenido que adaptar a ellos, estudiar cada caso y nosotros más o menos saber las personas en Primaria qué hacían, por qué eran absentistas, qué conflictos tenían... y más o menos nos hemos podido guiar (DMUD).

En definitiva, sí parece haber un cierto acuerdo entre los docentes y un esfuerzo común por lograr una imagen de unidad, pero en esencia, para solventar los conflictos del Aula, a los que más allá de ciertas orientaciones más o menos compartidas, en la mayoría de ocasiones se enfrentan también en solitario:

*El profesorado bien en general, nadie se siente invadido... eso sería una mala señal porque los chavales aceptan mejor si estamos todos en la misma cosa.... y yo como tutor les aconsejo..., les transmito a los profesores, si tú en algún momento tienes que parar la clase no te preocupes, la paras, hay que resolver conflictos, cambias a una dinámica de tutorías ¿Por qué? porque si hemos dicho que las atenciones son diez-quince minutos, los otros treinta hay que dedicarlo a eso (DYS).

*Los profesores tenemos que tener los mismos criterios, en un momento determinado, ocurre una cosa en el aula a la hora siguiente que vienen conmigo ese tema se vuelve a tratar, y ven los alumnos que lo que ha pasado en un sitio están todos los profesores en el momento enterados, y los compañeros todos porque lo decimos públicamente (DEE).

Finalmente es a destacar que tales reuniones sirvan de seguimiento y supervisión, más que de coordinación, tanto al Instituto, como al Ayuntamiento y a la propia Consejería:

*Yo hago el acta de la reunión y se la envío al Equipo Directivo y también a la Consejería para que se sepa de qué se ha ido hablado (OA).

*Mi papel es el menos importante aquí en el Aula, la parte que hago yo es muy poquita, del Ayuntamiento tiene que haber alguien, lo mismo que del Instituto la jefa de Estudios y nos vamos enterando de todo... para que haya algún organismo oficial por allí ellos, por aquí yo... (AYE1).

*Se ejercen funciones de coordinación porque el técnico es el intermediario entre el Ayuntamiento y el Aula Ocupacional (AYT).

La panorámica que en conjunto se acaba de mostrar a través de la información cualitativa, es sin embargo difícil de encajar con las respuestas del profesorado en los diversos aspectos planteados en el cuestionario (ítem 29), como queda reflejado a continuación (Tabla 66).

Tabla 66

Valoración de los docentes sobre el trabajo de coordinación en el AO en porcentajes agrupados.

CATEGORÍAS	ND-ED	DA-TA
19.1. El equipo docente tenemos una idea clara y compartida del sentido y finalidad del AO	0%	100%
19.2. El equipo docente tiene una idea precisa y consensuada sobre las competencias “mínimas” que ha de alcanzar el alumnado	3,7%	96,3%
19.3. El trato y la relación entre el conjunto de profesionales es cercana y estrecha	0%	96,3%
19.4. El D.O. colabora estrechamente y está implicado con el AO	11,1%	74%
19.5. Siempre que es preciso, contamos con el apoyo de la Consejería	55,5%	37%
19.6. Siempre que es preciso, contamos con el apoyo del ayuntamiento	22,2%	70,3%
19.7. Los tiempos dedicados a la coordinación del equipo docente son suficientes	22,2%	70,3%
19.8. En las sesiones de coordinación se consensua y concreta lo que se va a hacer en los Módulos	3,7%	88,9%
19.9. Cuando nos coordinamos se establecen criterios comunes sobre las normas y reglas del Aula	0%	92,6%
19.10. En las sesiones de coordinación se habla sobre cómo van las cosas en la clase y de posibles mejoras a introducir	3,7%	88,9%
19.11. Durante la coordinación también decidimos cómo implicar a las familias.	22,2%	70,3%
LEYENDA. ND-ED; Nada de acuerdo, en desacuerdo. DA-TA: En desacuerdo, Totalmente de acuerdo.		

Cabe destacar que prácticamente la totalidad del profesorado considera que existe una idea clara y compartida del sentido y finalidad del Aula, sobre las competencias mínimas a alcanzar por el alumnado, las normas y reglas convivencia, el desarrollo de los Módulos, las dinámicas de Aula y las mejoras a introducir. Sin embargo, la reflexión requerida sobre todos estos aspectos parece muy difícil de lograr cuando en algunos casos ni siquiera es posible que el Equipo Docente se coordine como sería deseable. Igualmente, es llamativo que para el 70.3% del profesorado los tiempos sean suficientes, cuando el argumento reiterado durante las entrevistas ha girado en torno a que *para cuadrar horarios hay que poner empeño (AO)*. Algo más acorde son las respuestas sobre las

relaciones entre los distintos profesionales del Aula, que consideran cercanas y estrechas en los Equipos Docentes, aunque algo más distantes con los Departamentos de Orientación y con los Ayuntamientos, particularmente en una de ellas (AO3). Si bien, en todas menos en una (AO4), la peor valoración la recibe la Consejería, siendo más de la mitad de los docentes los que opinan que no reciben el apoyo que sería necesario llegando al 100% en una de las Aulas en concreto (AO7). Unas cifras que en este último caso sí parecen ser coincidentes con las declaraciones de las entrevistas como se muestra a continuación al abordar la coordinación institucional.

3.2. Coordinación Institucional.

La coordinación prevista entre Aulas, Institutos, Ayuntamientos y Consejería parece bastante difuminada en la práctica y no es bien valorada ni por unos ni por otros.

En lo que concierne a los Ayuntamientos, la función del técnico de Servicios Sociales parece limitarse en su mayoría a tareas de gestión de recursos y organización de actividades extraescolares:

*Me encargo de encargar las charlas, de reservar el autobús para las excursiones... y poco más (AYT).

*En general proporcionamos recursos, nos encargamos de la puesta a punto y mantenimiento de las instalaciones, actuaciones extracurriculares.... (AYMU).

Y con la Consejería no parece existir una coordinación definida en torno a las Aulas durante el curso escolar estudiado:

*Bueno con la Consejería ha desaparecido toda coordinación porque en la nueva legislación hablan de una coordinación institucional, pero que no sabemos lo que es, yo no sé lo que es (AYMO1).

Por su parte, las apreciaciones de los docentes respecto a los Ayuntamientos son positivas cuando se cuenta con la figura del educador social en las Aulas. Pero no lo son tanto cuando se limitan a la relación directa con los Servicios Sociales, cuyas críticas se centran en la falta de apoyos puesto que el Aula *necesita ir respaldada por una intervención terapéutica* (OI), y en la gestión que hacen del absentismo escolar:

*Yo sí he visto falta de apoyo por el ayuntamiento, claro, pero es que Servicios Sociales según dónde estés, dónde trabajemos, funciona muy bien, o funciona menos bien. Yo en otra Aula cuando nosotros dábamos un parte, entonces iba la policía o una asistenta social, que traía al alumnado sí o sí... y ya una vez que está aquí, pues ya haremos nosotros estrategias para que intente seguir en el curso... Pero este año no ha pasado así, yo creo que eso es ya un tema del municipio este año el ayuntamiento está cabreado en general... (DMUD).

Por lo que respecta al papel de la Consejería, el profesorado se refiere a su función de supervisión más que de coordinación, en tanto que se limita a visitas esporádicas en algunas de las Aulas, y a la demanda de documentación ya a través de los responsables de Atención a la Diversidad, ya desde la Inspección.

Tabla 67

Intervención de la Consejería y la Inspección en la coordinación institucional, seguimiento y supervisión del AO.

VALORACIONES SOBRE LA CONSEJERÍA

Equipos Docentes	-	La coordinadora sí ha venido al Aula el día de la inauguración y para una reunión que vino con el Jefe de Atención a la Diversidad. La cosa era que estaban visitando todas las AO y querían conocer el sentimiento nuestro como docentes que estábamos impartiendo y demás, vino nuestro director y un representante que es un jefe de estudios del AO del otro instituto y la PTSC, eso fue en diciembre. Nosotros le trasmitimos lo que es, y les enseñamos el porcentaje de asistencia que estaba en un ochenta y tantos por ciento, y entonces nos proponen que hagamos una mejora, entonces desde diciembre a día de hoy... el tema burocrático, de jefes, directores, ... vale sí, yo lo que quiero es que se me deje hacer mi trabajo libremente, pero a veces a mí también me gustaría que, si yo tengo un jefe, y yo soy un subordinado, esa persona que venga, aparte de inauguración y clausura que venga algún día más..., pero eso ya es tema personal, de acuerdo, creo que hay una barrera de relación afectiva, social, ahí... Yo tengo que mandarle un diario de actividades cada viernes, el número de actividades impartidas, la sensación nuestra, el nivel educativo de los padres... para que la Consejería sepa tal... y nos han vuelto a pedir un informe de notas de los alumnos, en el que se muestre con detalle cuáles han sido las calificaciones de los módulos... (DTP)
-------------------------	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Yo le paso una memoria al final de curso todos los años porque lo pide la Consejería, incluye las tablas de absentismo... (AYE2) - Yo hago un informe de evaluación cada trimestre (DEE)
Equipos Directivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ahora nos han vuelto a pedir lo mismo que ya enviamos, la propuesta del alumnado, los horarios la situación.... otra vez lo mismo que se lo hemos enviado no sé cuántas veces, y de hecho no se lo he enviado porque ya lo tienen (EDE) - Ha habido una revisión de la Consejería al menos un proceso de evaluación por parte de la Inspección educativa y desde Atención a la Diversidad. Pero no deja de ser recepción de información datos estadísticos etc., etc., a través de informes cada x tiempo y revisiones de la Inspección del Aula... pero todo esto se tiene que organizar y tiene que haber una coordinación seria (EDM). - Nos piden un informe inicial y luego un informe de seguimiento y valoración del curso (EDA).
Dpto. de Orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Tú sabes lo que pasa este año, que desde la Consejería nos han pedido tres veces la misma información (OJM) - Para la coordinación hay limitaciones y una descoordinación importante con la Consejería (OA).
VALORACIONES SOBRE LA INSPECCIÓN	
Equipos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Vino la inspectora antes de diciembre a llevar el control de cómo iba funcionando el tema y entonces le enseñamos la programación y estuvimos hablando de los contenidos y sobre los estándares que teníamos que seguir... "sí hay que seguir esto porque en segundo llevan este criterio y tienen que seguir los mismos criterios del centro" ... (DLG). - El inspector vino en enero y aprobó la programación (DMUC). - El inspector si lo vi receptivo porque está muy a favor de las Aulas Ocupacionales, y sabe que tienen una utilidad, lo vi muy interesado (DTP). - Si el inspector preguntaba el porcentaje de mejora que se está viendo respecto al año pasado de estos chavales si han cambiado porque eran absentistas, si se han reenganchado esa es la pregunta mágica ¿se han re-enganchado de verdad?, ¿cuántos continúan en la FPB? (DYS). - Vino la inspectora a ver la programación y que cómo la he hecho, qué competencias iban a adquirir.... (DEML)

En la Tabla (67) anterior se recogen algunas citas en las que se valora negativamente tal coordinación por estar limitada prácticamente a la constante insistencia en la solicitud de informes. Nos hallamos así ante una panorámica que, comenta uno de los orientadores, dista mucho de lo que debería ser:

*El Aula tiene que ser un proceso de coordinación continuo y el elemento más elevado está en la Administración superior (OJM).

Pero que no es de extrañar si recordamos la percepción de la propia Administración:

*El tema de la coordinación institucional no le dan importancia, el organigrama es muy complejo y cuando se toma una decisión a saber de dónde ha venido y de quién es la competencia (ADM).

El resultado, es pues una supervisión constante centrada en los resultados del alumnado en cifras, sobre sus logros, comportamiento y absentismo, sin poner en cuestión qué es lo que en el funcionamiento del Aula estaría posibilitando o no alcanzar los aprendizajes pretendidos o a consolidar las dificultades de su alumnado, y en qué medida la Administración estaría teniendo también un papel importante al respecto.

En suma, la coordinación en torno a las Aulas Ocupacionales presenta deficiencias destacadas en los tiempos, espacios y contenidos sobre los que versa. Una situación a la que sin duda estaría contribuyendo la propia actuación de la Administración. De un lado, debido a que, si bien ha normativizado lo concerniente a la misma, no ha regulado desde el apoyo al reconocimiento formal de esta labor (Cutanda y González, 2018). Y de otro, por el escaso desarrollo de su propio papel en la práctica en torno a la coordinación institucional. Si tenemos en cuenta planteamientos como el de Pareja y Pedrosa (2009), cabría pensar que énfasis en esta última obedece a la promoción de una colegialidad artificial y controlada para dar respuesta a sus propias finalidades e intereses.

Una coyuntura que tampoco es ajena a la Administración local, en la que existe un mayor o menor desentendimiento respecto a las Aulas, entre otros, por la pérdida de poder a la hora de intervenir en su funcionamiento que declararon algunos, o por la necesidad de desligarla de los Ayuntamiento según declararon otros, como se constató más arriba. Ni a los propios centros, que casi obligados a hacerse cargo de las mismas, encuentran en las Aulas una gran responsabilidad añadida a la ya sobrecargada e intensa labor que ha de acometer el profesorado a diario. A lo que hay que añadir, las dificultades de la propia estructura diseñada para la coordinación en Equipos Docentes del profesorado del Aula, frente a la forma habitual de relacionarse a través de la vinculación del profesorado de Secundaria a los Departamentos de Coordinación Didáctica. Entre los docentes, hay que destacar los esfuerzos dedicados a posibilitar la coordinación, pero son pocos los casos en los que ésta es realmente posible. Y aunque entre el profesorado existen buenas relaciones, tampoco podríamos hablar en propiedad de una colegialidad sostenida en torno a la

reflexión orientada a cambios, mejoras y nuevos objetivos redefinidos y compartidos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nos encontramos así no solo ante una merma considerable para poder garantizar la coherencia necesaria sobre la enseñanza que en estas Aulas se ofrece, sino también, con el compromiso adquirido con sus estudiantes, en el que toda la comunidad y agentes escolares involucrados han de corresponsabilizarse para posibilitar su re-enganche educativo y formativo (Escudero et al. 2013; González, 2010, 2014_a). Un compromiso que, como se viene señalado, se ve seriamente debilitado por los múltiples frentes entre los que la falta de coordinación es sin duda uno de ellos. Cabría pensar a tenor de lo expuesto que quizás el planteamiento de fondo que se sostiene es el de que, una vez finalizado el curso escolar, buena parte de sus docentes se desvincularán del Aula y, su alumnado, superada la edad de escolarización obligatoria, dejará de ser una preocupación para centros y Administración. Además, y dados los recursos invertidos en el Aula, tampoco sería descabellado considerar que el interés que prevalece es el de justificar la inversión mediante la acreditación de resultados objetivos. En definitiva, tanto para unos como para otros la mala prensa comúnmente otorgada a este alumnado que supone, además, un colectivo muy poco representativo, no parece compensar el esfuerzo invertido con los méritos que podrían adjudicarse de alcanzarse las mejores expectativas sobre sus logros. Un razonamiento en tal sentido, cabría considerar que es el que justifica, incluso para algunos docentes, y en línea de lo que argumentaban Jiménez et al. (2009) que haya estudiantes que no tienen cabida en el sistema, ni siquiera en las AAOO, por lo que la mejor respuesta sería ponerles facilidades para que abandonen cuanto antes:

*Yo entiendo que en Primero y en Segundo de la ESO no se contempla el caer, pero en el AO, chicos conflictivos que no enraízan, que no les va, que no tal, tal, tal. Tienen 15 años, ¿dónde van a ir? más abajo no hay nada. Hay que aceptar que hay un fracaso, es una opción más. No hay que meter a todos los alumnos en FPB así porque sí (DYS).

La visión de que el fracaso escolar es una opción, parece así estar latente y sustentada por la cultura organizativa de algunos centros a tenor de la panorámica que se relata a continuación.

IV. CULTURA ORGANIZATIVA.

A lo largo de los apartados anteriores se ha venido poniendo de manifiesto cómo a través del despliegue de unas determinadas condiciones organizativas para poner en funcionamiento e implementar las Aulas Ocupacionales, éstas, así como sus docentes y estudiantes han sido relegados a un segundo plano y ocupan una posición marginal en los Institutos, tanto en sus prioridades como en las responsabilidades asumidas entre el conjunto del profesorado. La función que a los Institutos corresponde se entiende que es la de gestionar el Aula, y una vez puesta en marcha, prima el desentendimiento y falta de implicación generalizada en todo lo que a cuestiones pedagógicas concierne, con las consecuentes repercusiones en su funcionamiento y en la experiencia educativa que a este alumnado se le ofrece.

Aunque siempre considerando los matices existentes entre Aulas, el microambiente construido en los Institutos a los que se adscriben, parece haber impregnado en los docentes la visión compartida de que es preciso mantener aquellas condiciones que permiten acomodar su funcionamiento a los marcos escolares ya asentados y plenamente establecidos, en detrimento de los cambios y la renovación necesaria para dar respuesta a estos estudiantes, que supondrían una alteración y desestabilización de los modos de pensar y de hacer asentados en los mismos. Así se desprende de las declaraciones de los participantes en el estudio a raíz de las que se dejan entrever algunos rasgos que conforman la cultura organizativa de los centros escolares estudiados y que, como se argumenta en los tres sub-apartados siguientes, apuntan a la ensaca integración de estas Aulas en ellos y a que, su alumnado y profesorado, son escasamente partícipes de las dinámicas y de lo que acontece en la vida de cada uno de estos centros.

4.1. Valoraciones sobre las Aulas en el conjunto del centro.

La ausencia de deber o responsabilidad para con las Aulas en los Institutos en general, es constatada incluso en las respuestas del cuestionario que, como venimos comprobado, tienden a ser más políticamente correctas entre el profesorado que a la hora de emitir sus valoraciones en las entrevistas. No es desdeñable que más del 70% esté de acuerdo o totalmente de acuerdo con que las Aulas son percibidas como un programa que solo concierne a quienes están implicados en él y cuyo alumnado debería ser atendido por docentes especializados. Una cifra que en este último aspecto llega a ser del 100% en cuatro de las Aulas (AO2; AO4; AO6; AO7). Y de forma igualmente mayoritaria, aunque con porcentaje algo menor al anterior (66,2%), se considera que dicha atención debe ser prestada fuera de los Institutos. No obstante, se considera en general (74,1%) que el sentido y el propósito del Aula sí es conocido entre el profesado del centro. Un hecho que contrasta con la propia ignorancia declarada por estos mismos docentes antes de su incorporación al programa: *yo es que ni idea, yo es que he descubierto esto aquí* (DMOM).

Las aportaciones de las entrevistas, aunque van en la misma línea, permiten perfilar y ampliar tales aseveraciones.

En primer lugar, el mayor conocimiento de las AAOO durante el curso estudiado, parece deberse a que el profesorado de los Módulos Profesionales es el del propio Instituto:

*Los dos profesores que están allí arriba, la de inglés, aunque da una hora solamente allí, entonces sí es cierto que comentan cosas, entonces ahora están conociendo un poco más como se trabaja allí (EDA).

*Hombre, el profesorado sabe que existe el AO. Este año además al estar los Departamentos implicados, pues lógicamente más, se ha hablado en los distintos Departamentos (EDE).

*El profesorado la conoce este curso más que el curso pasado porque tiene el mismo profesorado, y la información se transmite. En otros cursos los conocían y se conocían entre ellos en los Claustros y poco más y en las sesiones de evaluación que también se hacen aquí. Este curso sí hay una mayor información... pero sobre todo es por eso... el profesorado de los Ámbitos y el de Educación Física están impartiendo el resto de su horario aquí en el centro, y bueno se tiene un nivel de conocimiento, aunque realmente el conocimiento serio y profundo lo tiene el Departamento de Orientación (EDM).

Si bien, y aunque puede haber una idea aproximada del Aula en algunos casos, no parece ser ni mucho menos generalizada, ni tampoco estar bien definida:

*Aquí se conoce el perfil del alumnado que va al AO. Ahora, qué se hace allí, y qué se consigue, y los resultados finales, no. Porque en la memoria final y en el Claustro final cuando se hace esa valoración final, se comenta, pero aun así hay profesorado que en el Claustro final que está deseando irse de vacaciones y escucha poco. Entonces la mayoría de los profesores no saben lo que se hace allí arriba, el trabajo que lleva, y lo que están sufriendo los profesores y esos resultados que hay al final (EDA).

*En este centro sí se conoce porque ya estaba antes, entonces los profesores que siguen en el centro pues la conocen, conocen las características del alumnado y tal, pero ya los profesores nuevos que han llegado no, les suena... (DEML).

En el mejor de los supuestos, la mayor información sobre el Aula no va en consonancia con una mejor valoración de la misma:

*Ellos saben lo que hay allí y deseando algunos de ellos que se vayan fuera ¿dónde? allí o donde sea porque son disruptivos (DLG).

*Sí yo lo he oído en los centros, está algo denostada (OA).

*Se ve un poco así, en el fondo del saco (DTA).

*El AO la ven como algo residual realmente (EDE).

*Aquí el AO si el sistema educativo es la mesa, te vas al extremo, al extremo..., llegas al borde y está allí (DYS).

Solo existen ciertas excepciones, cuando se demuestra que el Aula no causa mayores problemas en proporción con los que cabría esperar:

*Como no genera problemas, lo valoran bien, y el hecho puntual de este año de poder hacer las prácticas en empresas, eso se ha puesto muy en valor (EDM).

Y mucho menos con un aumento del sentido de compromiso entre el conjunto del profesorado:

*Yo lo he vivido muy de cerca y sí es verdad que lo tenía como más normalizado, pero sí que me he dado cuenta que hay mucha gente que..., no nos irá a tocar..., eso sí que lo he visto (DTJ).

Con todo, esta situación no parece concernir únicamente al AO, aunque de entre las medidas de atención a la diversidad es concebida y percibida como la más difícil y extrema, sino que en general, las actuaciones en los centros dirigidas a dar respuesta a las necesidades particulares del colectivo de estudiantes con dificultades para seguir la escolarización ordinaria, presentan un escenario similar. Esto es, son responsabilidad de *sus* docentes y de determinados especialistas. Las dos citas siguientes son representativas de la cuestión:

*Sí que es cierto que hay muchos cursos y muchas medidas, pero son muy pocos los profesores que se implican, muy pocos (EDA).

*Esto como tantas cosas forman parte de la cultura en el ámbito educativo..., pero lo que hablamos para el AO, vale para el PMAR, vale para la antigua diversificación curricular, para la básica, vale para todo. Igual que ayer en una sesión de orientación que tuve yo, ahí van los tontos, cuando hablas de PMAR, hay profesores que siguen pensando que ellos han estudiado y no se han hecho catedráticos para estar dando a un grupo de tontos..., pero hay centros en donde precisamente hay personas que no quieren dejar estos programas y es un proceso de auto-realización (OJM).

Finalmente, y en lo que respecta a las familias, la valoración sobre el Aula entre quienes la conocen es claramente la de un programa marginal al que asisten aquellos estudiantes más problemáticos, como se deja constancia en las siguientes aportaciones:

*Para las familias, uy, es que ahí van los peores, la fama... (OA).

*La gente se conoce aquí todo el mundo y los padres ven el Aula con una reacción negativa (AYMU).

*En las reuniones con los padres, son los propios padres los que tienen esa idea de que no me gusta el AO, que mi hijo no va a ir allí porque va toda la chusma, que muchas veces es el padre del hijo que es el más gamberrete de todos, pero se ha corrido la voz y entontes, claro (OJL).

*Mucha gente viene de alumnos que no cumplen el perfil y te dicen que AO o nada, pero ya no de la población más normalizada, eh, hombre de ninguna manera obviamente. Depende de cómo sea el tipo de familia, una normal lo verá como un horror ¿qué querrías tú para tus hijos? o sea... (EDJ).

Queda constancia a tenor de las declaraciones anteriores, de una visión más segregacionista que inclusiva respecto a aquellos programas y medidas con

los que se pretende atender a la diversidad del alumnado y compensar sus desigualdades educativas. Una concepción que, cabría considerar, estaría influenciada por la cultura mayoritaria de los centros de Secundaria uno de cuyos rasgos es el sesgo académico en función de los resultados (González, 2006_b). Aquellos estudiantes que no son capaces de alcanzar los objetivos previstos son segregados y apartados participando de una experiencia académica fragmentada del resto a través de alternativas extraordinarias por la que dejan de preocuparse aquellos a los que no corresponde la docencia en las mismas. Lo que parece justificarse, además, en el caso de las Aulas Ocupacionales, por el hecho de que la atención a este alumnado debería ser proporcionada por especialistas, lo que estaría a su vez en consonancia con la orientación docente del profesorado de los IES, más focalizada en trabajar los contenidos de su área o materia que en proporcionar una enseñanza acorde con las necesidades y características diversas de su alumnado. Y en particular, cuando se trata de estudiantes en situación de vulnerabilidad cuya respuesta, consideran, excede de los cometidos propios de su labor, pues como se ha argumentado, algunos de ellos piensan que *no han estudiado y no se han hecho catedráticos para estar dando a un grupo de tontos* (OJM).

Tal segregación y desentendimiento van acompañados a su vez, del desconocimiento generalizado sobre el AO y sus estudiantes, que no parece ir más allá del estigma de disruptivos e incapaces que les precede y que parece haberse instaurado como un valor cultural manifiesto y compartido generando, con ello, la reacción negativa consecuente que se extiende a toda la comunidad escolar, incluidas las familias.

4.2. Visión común sobre el alumnado del AO.

En lo que respecta al alumnado, las respuestas del cuestionario aportan una visión más optimista que la que se deriva de la información cualitativa. El 62,9% de los docentes, considera que sí se le valora y respeta, y son menos de la mitad los que afirman que no se estaría cuidando su adecuada implicación en las dinámicas habituales de los Institutos (44,4%).

Por el contrario, de la información cualitativa se deriva en ocasiones un fuerte sentimiento de rechazo, lo que va acompañado de la nula interacción con el Instituto, debido en algún caso en particular a las malas experiencias de años anteriores, como explica con detalle uno de sus profesionales, cuya cita permite hacernos una idea bastante aproximada de tal situación:

*Desde el principio lo separaron todo mucho y nos parecía que nos relegaban a otra cosa... “no queremos ver a los niños conflictivos dentro del Instituto”. Entonces empezamos por ir un día y daban Religión, Educación Física y... la montaban, pero es que éramos los únicos que teníamos el letrero “¡madre mía que vienen los del AO!” sí, sí, “¡que vienen los terroristas!”, ... yo me he enfadado mucho con eso y me ponía un poco vengá. ¿qué es lo que han hecho?, “hombre pues que llevan diez minutos aquí en la clase hablando con mis alumnas, y no sé qué y aquí haciendo bromas” ... Vamos a ver, si yo entiendo que si a las once y media tienes que estar en una clase, a las once y cuarenta no puedes estar en otra clase hablando con las alumnas... claro que las alumnas también están hablando con ellos. Pero tú los veías allí y si parece que iban de fiesta, se ponían guapísimos, súper peinados... y entonces era su momento que estaban interaccionando con la edad que tienen pues a ver si ligaban algo... Tampoco creo yo que haya que poner el grito en el cielo porque estaban diez minutos ligando, y que el profesor ya estaba allí, pero trátalo con un poco más de naturalidad, ¿qué pasa? Venga a despedirse, oye y ellos se van a su clase, las chicas se quedan en la suya y no pasaba nada. Dieciocho partes.... Sí que ya es todo lo que tenga que ver con que tienen el estigma... Pero son esas pequeñas cosas las que hacen que no haya aislamiento... son fundamentales porque para los críos son muy grandes y hay que tenerlo en cuenta porque todo va sumando, y eso hace que el 30 de junio el chico siga estudiando (AYE2).

Si bien, también en otras Aulas es habitual, que al preguntar a los docentes por la integración del alumnado en los centros que la respuesta sea:

*Estos niños no van por allí (DEML).

*No al Instituto no van para nada (DLJ; EDCH).

O que su intervención se limite a actividades puntuales o fiestas como Santo Tomás o Navidades, pero muy lejos de ser la tónica habitual: *incluso en la entrega de notas y demás se les entrega a ellos allí* (EDM).

Las relaciones en general de estos estudiantes con el centro, suelen producirse ante algún tipo de conflicto o problemática y se llevan a cabo con los Equipos Directos o con el Departamento de Orientación:

*Aquí han venido a reunirse con nosotros de forma individual..., ellos saben que somos “ayudadores” y no se cortan (OJM).

Y, pese a todo, entre algunos profesionales del Instituto se considera que de este modo estarían integrados:

*Son tratados como alumnos como otros cualquiera, ellos lo único es que van a una medida que se llama AO, como si se quiere llamar segundo de Bachillerato de investigación, tienen la misma calidad..., y estamos muy satisfechos (OT).

Aunque en la percepción de la mayoría prevalece una visión más excluyente:

*Ellos es como que ya no se sienten identificados en el centro (OA).

*En el Instituto los conocen ya de dos o tres años porque han tenido que repetir la ESO..., los ven como los mataos y eso es como una medallita, los más malos estamos aquí (DYS).

*Tú no los tratas como los tratan otros cuando los ven por el pasillo (DCE).

*Están aislados porque están allí, estaría bien que compartieran alguna actividad para incluirlos (OLO).

En ocasiones tal desdén está más atemperado e incluso existe un acercamiento algo mayor bajo la conciencia de que no pueden permanecer tan evidentemente segregados:

*Aquí se ha contribuido mucho a que vengan los viernes a vender crepes y los profesores les compran... es como una manera de decir que estamos aquí... e hicieron chocolate en Santo Tomás y lo repartieron y todo... ellos tan formales... Entonces... justamente con esta experiencia al menos una vez al mes sabemos que existe el Aula Ocupacional, y lo valoran más en positivo (EDOT).

Pero lo usual es que la interacción se produzca con otros estudiantes de atención a la diversidad que, aunque menos, también son problemáticos:

*Ha habido viajes, porque también desde la Formación Profesional Básica, que también son alumnos bastante complicados cuando hay algún viaje, siempre se les propone a ambos, o con los del PMAR (EDA).

*Se les ha dado una charla en el Instituto con los de la FPB (OT).

Y en el mejor de los casos en los que la conciencia apele a la integración plena del Aula en el centro, no es desdeñable que la mejor de las alternativas sea una inclusión excluyente, que sorprende se plantee además desde uno de los Departamentos de Orientación del siguiente modo:

*Yo la dejaría así o la pondría en el centro que no sería mala idea tampoco, como un Aula en algún sitio del patio, como en una caseta pre-fabricada (OLO).

Por último, tampoco deja de ser curioso como al mismo tiempo que se argumenta el profundo rechazo de los estudiantes hacia el Instituto, se declare que tienen una buena relación con los compañeros y que incluso, ellos mismos, van al centro:

*Hay veces que los críos cuando nos bajamos en el autobús, sí que entran ellos al Instituto, o se quedan fuera en la puerta y recogen a los compañeros, o se asoman por aquí, y tienen amigos aquí... Sí, sí, por las tardes se siguen juntando, además hay una chica que tiene aquí su pareja, y bien sí (OLO).

Una relación que parecen sostener muchos de ellos con sus antiguos compañeros, a la luz de sus respuestas al preguntarles sobre la cuestión en las entrevistas (AE31; AE32); *yo voy todos los días, en el patio bajo (AY24); yo to los recreos (AY25)*. Sin embargo, la animadversión se hace evidente rápidamente al preguntarle por el profesorado del centro:

*Si los veo yo no les digo nada (AE33).

*Yo me los he cruzado en el coche, pero no los he saludado, al que sí saludo es al del autobús (AE32).

*Algunos te dicen algo, otros ya me conocen y saben cómo soy y no te dicen na porque saben que no la voy a liar cuando voy (AY24).

Una visión que en algunos casos también se extiende a las familias:

*A mí me han dicho que no queremos que vayas ni en pintura al Instituto porque me han dado muy mala fama, me cogieron manía los profesores y hubo una que me faltó el respeto... se cagó en mis muertos joe, sí, y la echaron y to (AMO18).

Y finalmente, también es a destacar que con aquellos otros profesionales vinculados al Instituto e incluso con profesores con los que mantenían una buena relación, ésta parece seguir existiendo:

*Claro, tengo colegas, y dos o tres profesores que tenía yo buen trato así con ellos y cuando me ven me saludan, y uno me probaba a mí, porque yo era su colega, me ponía y to en la mesa con él (AE30).

*A mí no me dicen na, yo entro en el Instituto, cojo a mis amigos y nos vamos fuera y muchos me saludan por la calle, y el director también (AY25).

En consonancia con lo argumentado en el apartado anterior, el alumnado del AO permanece segregado y apartado de la vida de los centros sin ningún tipo de participación en ellos. Solo en ocasiones puntuales acude excepcionalmente a los Institutos y su interacción se produce mayormente con otros estudiantes “de características similares” que cursan otros programas y medidas alternativas a la escolarización ordinaria. El aislamiento del alumnado en situación de vulnerabilidad, se hace especialmente evidente en el caso de estas Aulas situadas en emplazamientos externos a los Institutos y sostenido sobre el supuesto del profundo rechazo institucional que “ellos” manifiestan pero que, sin embargo, no parece ser tan patente entre algunos que declaran seguir manteniendo buenas relaciones con otros compañeros y un cierto acercamiento con algunos docentes del centro. De lo que podría derivarse, teniendo en cuenta las aportaciones teóricas antes referidas que, en el proceso progresivo de alejamiento y rechazo de este alumnado con lo escolar y sus aprendizajes, las malas relaciones con el profesorado en general y un clima amenazante y de desconfianza que han percibido como hostil, ha sido uno de los factores de influencia. Una atmósfera poco hospitalaria que podríamos interpretar en relación a los valores y creencias construidos sobre el tipo de relaciones y la atención que merecen unos estudiantes que, al entrar a formar parte del AO, son

vistos como *terroristas* y, por tanto, conviene mantenerlos lo más alejados posible de los Institutos. (AYE2).

4.3. La integración del profesorado de las Aulas Ocupacionales en el conjunto de los IES.

La auto-percepción del profesorado del Aula sobre su integración en el centro, es en general positiva. Las respuestas emitidas a través del cuestionario muestran un amplio acuerdo sobre su reconocimiento y valoración entre el resto de compañeros (70,3%); su alto nivel de interacción en la vida del IES y de sus respectivos Departamentos (85,1%), y valoran muy positivamente la actuación del Equipo Directivo (88,8%) aunque algo menos, como ya se ha comentado, la de otros Departamentos de coordinación (62,9%). Podríamos decir que, al permanecer en la plantilla del centro, comparten más tiempo con otros colegas, e intercambian alguna información sobre las Aulas. Son vistos por el resto de docentes como algo diferentes, como *otra cosa* (DEG), pero también como *unos valientes* por enfrentarse a estos estudiantes (DEMO). Sin embargo, entre el profesorado de los Módulos Profesionales, las relaciones parecen ser bastante más aisladas y salvo excepciones, *no suelen ir al Instituto a nada* (DMOCH); *yo en el Instituto no conozco a nadie ni nada, el profesor a jornada completa no está integrado, el resto sí porque tiene allí su horario* (DYS).

A tenor de lo expuesto, podríamos decir que se afianzan así los argumentos que se han venido relatando en torno al profesorado. La visión mayoritaria es que el compromiso con el AO y su alumnado, se da por sentado, recae en sus docentes de forma aislada. La práctica docente en estas Aulas entendida así individualmente y como una responsabilidad que únicamente atañe a su profesorado olvida por tanto el apoyo, la colaboración y el intercambio de conocimiento profesional, manteniendo con ello el *statu quo pedagógico* que convierte a estos docentes *en residentes aislados en su impotencia* (Gimeno-Sacristán, 1998, p. 14) ante las múltiples dificultades que han de afrontar prácticamente en solitario. En consecuencia, y aunque no podríamos hablar abiertamente de un rechazo hacia este profesorado, tampoco cabría decir que

existe de una plena integración sostenida en base a valores de colaboración y apoyo con unos docentes que son vistos como “valientes” pero también “diferentes”. Una integración que está bastante más alejada e incluso llega a ser de aislamiento, en el caso del profesorado que no comparte docencia con otros colegas en el IES. Tal situación no es nada desdeñable si consideramos que el apoyo social percibido en el ámbito laboral repercute directamente en el bienestar del profesorado y en la percepción de su relevancia personal y profesional. Por tanto, y a tenor de la panorámica expuesta cabría hablar de una cultura disfuncional en tanto que estaría influyendo negativamente en detrimento del enganche del profesorado que, como se argumentó, es un aspecto crucial a la hora de garantizar una buena enseñanza.

En suma, la cultura, valores y supuestos que subyacen al planteamiento mayoritario sobre el AO en particular, y en general sobre las medidas que posibilitan segundas oportunidades, ponen de manifiesto algunas contradicciones existentes en los centros en materia de inclusión, y permiten explicar, por ejemplo, que uno de los directores entrevistados iniciara su discurso afirmado en las entrevistas la apuesta inclusiva del centro:

*Nosotros tenemos un programa de Educación Compensatoria, tenemos un PRC en primero de la ESO, tenemos un PMAR en segundo, tenemos FPB, y hay muchas intervenciones por parte de jefatura de estudios y del Departamento de Orientación, y la PTSC (EDJ)

Para concluir dejando entrever la cultura de rechazo mantenida y compartida entre los miembros de la organización escolar, en particular sobre el AO: *eso sí, normalmente no es un grupo lógicamente con el que voluntariamente con las dificultades que produce apetezca trabajar, porque la dificultad es obvia* (EDJ).

V. RELACIONES DEL CENTRO CON EL ENTORNO INMEDIATO.

Nos centramos en este último apartado en el tipo de relaciones que el centro escolar mantiene tanto con las familias del alumnado del AO, como con la comunidad y otros agentes sociales, culturales y/o educativos y formativos del entorno.

Como se ha comentado al hablar del proceso de adscripción de los estudiantes al Aula, el contacto con las familias se inicia en todo caso antes de comenzar el programa para llevar a cabo los trámites necesarios. Pero las relaciones entre los centros, el Aula y los padres y madres del alumnado, no se sostienen en el tiempo en la mayoría de casos, siendo más anecdóticas que frecuentes. Para buena parte de los profesionales involucrados, la dificultad estriba en la falta de implicación generalizada de las familias. Sin embargo, al preguntarles en el cuestionario a los docentes si desde el Instituto se facilita dicha colaboración y se llevan a cabo estrategias para posibilitar su acercamiento, más del 40% no está de acuerdo con tal afirmación, siendo el 59,2% los que opinan que en los distintos centros se estaría haciendo un esfuerzo en tal sentido.

De las declaraciones de las entrevistas se deriva un patrón de actuación, que estaría más en consonancia con la respuesta proporcionada por ese 40,8% de docentes (Tabla 68)

Tabla 68

Relaciones e implicación de centros, Aulas y familias.

<p>Equipos Docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Yo llamo por teléfono por lo menos un par de veces a la semana. A diario no porque es que me canso también de ser pesado y porque a veces a lo mejor voy a llamar y el alumno viene justo a la siguiente hora... A primera hora no suelen venir, pero no voy a llamar a las ocho de la mañana no me parece una hora normal de llamar a nadie, sinceramente... Y unos no lo cogen porque saben que es del Instituto, otros lo cogen y te contestan regular... y ya si pues algunas veces se llama desde el Ayuntamiento y se les dice que les vas a mandar a la policía, pero ni con esas (DCE). - De las familias, es la tutora la que se encarga, yo no he tenido contacto ninguno (DMOM) - Yo ya me he involucrado mucho, he llamado demasiado y hasta las casas he ido, pero ha faltado un poco de..., pues eso de lo que pasa siempre un poco de comunicación DMUD). - Con las familias solo tiene relación en tutor y el educador social (DEML).
<p>Departamentos de Orientación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Con las familias todo telefónicamente, para lo del absentismo, si hay algo grave ya se les llama... no hay reuniones previstas, si hay que comentar algo ya se encarga el tutor (OLPT).

	<ul style="list-style-type: none"> - Lo primero que hago por supuesto cuando algún crío empieza a faltar es llamar a los padres e informarme de qué ha pasado y les damos mucho el follón para que vengan... por algún comportamiento disruptivo de los críos, con los que han tenido una amonestación... (OJL). - Sí, cuando las llamas suelen venir, aunque algunos igual han requerido citación reiterada (OJM). - El año pasado sí se implicaban mucho pero claro, eso, este año como hay una pérdida de relación, al perder horas el profesorado pues esa tarea es mucho menor (OCL).
Equipos Directivos	<ul style="list-style-type: none"> - Hemos tenido alguna entrevista sobre todo con el jefe de estudios con alguna familia, más que nada pues cuando hay problemas o hay que intervenir para una sanción o algo de esto (EDA). - Aquí hubo una presentación del Aula y se les enseñó el edificio a los padres, y se les invitó a bocadillos... pero no conseguimos que vengan (EDC).
Ayuntamientos	<ul style="list-style-type: none"> - Yo me encargo de llamar a las familias para gestionar el absentismo (AYC) - A las familias, se les avisa cuando hay alguna cosa. Normalmente vienen solo las madres, aunque hay de todo. Antes yo llamaba todos los días... pero este año el que viene está solo y con las clases, el teléfono... es un caos, y los informes, que antes había un informe individual pero ahora no, tengo que ir preguntando no sé ni siquiera las direcciones en muchos casos (AYY). - Qué pasa que igual los padres no quieren molestar mucho, pero yo voy incluso a las casas... yo conozco a las familias, pero no te respetan más o menos porque las conozcas es el hacer profesional lo que hace que te respeten y lo que hace que vayas llegando a la gente... Nosotros tenemos reuniones varias veces a lo largo del año y prácticamente hablo todos los días con ellos a diario, con lo cual ya tienes una vinculación... Y hay una cosa muy buena y es que cuando ha habido alguna conducta disruptiva un poco fuertecica los típicos chicos que te dicen ahora se lo voy a decir a mi padre y ya verás va venir y te va a matar... pues no hay ningún problema, yo llamo al padre y le digo súbete aquí y no hay mayor discusión. Y eso es fundamental si no tendríamos aquí cada día un problema, al no poner en duda la palabra no hay ningún problema ya no hace falta ni siquiera que llame (AYE2),

En líneas generales, a tenor de lo contemplado en la tabla anterior, podríamos decir que las relaciones con las familias se caracterizan por tres rasgos principales: 1) El contacto se lleva a cabo mayormente vía telefónica, siendo mucho menos frecuentes las reuniones presenciales en entrevistas o tutorías. 2) Generalmente, es el tutor del Aula el que mantiene el contacto, y prácticamente en ningún caso interviene el resto del Equipo Docente, que se considera exento de esta función. Por parte del Instituto, suele haber un acercamiento a las mismas a través de la PTSC, y asimismo por parte de los educadores sociales del Ayuntamiento. 3) El contenido de lo abordado en las reuniones o contactos telefónicos suele quedar circunscrito a las problemáticas relacionadas con el absentismo o con la conducta de estos estudiantes.

De nuevo, y en una línea similar a lo comentado en el apartado anterior, éste es un tema de gran complejidad que se deja en manos no ya de los docentes del Aula, sino de los tutores y otros especialistas, en este caso la PTSC y los profesionales del Ayuntamiento. En particular, cuando la presencia del educador social es permanente, las relaciones y reuniones con las familias son más estrechas, y parece lograrse una mayor implicación y responsabilidad por parte de las mismas, con beneficios para docentes, estudiantes y padres y madres, en el sentido al que hacían alusión Escudero et al. (2013) o Rué (2008). Sin embargo, lo más habitual es que sea el tutor el que de forma aislada se enfrente al desbordamiento ante la imposibilidad de establecer nexos de unión familiares. En cualquier caso, y teniendo en cuenta la información aportada, no podríamos hablar en ninguno de los Institutos de la apertura al medio que han de potenciar en cuanto que organizaciones escolares (González, 2010 o Escudero, 2005) al menos, en torno a esta medida en particular. Y no solo en relación a las familias, sino tampoco con otros de agentes del entorno.

En definitiva, no parece estar presente la corresponsabilidad compartida, bidireccional y socialmente construida entre centro escolar, familia y comunidad a la que aludían Escudero (2005) y Prieto (2015) como un factor esencial para abordar y saber interpretar las circunstancias de este alumnado, acercarlos a su contexto más próximo y posibilitar re-engancharlo. Muy al contrario, la distancia de códigos entre estas familias y la Institución escolar (González, 2013; Montes, 2015, Tarabini, Montes y Parcerisa, 2015) lejos de aminorarse se fortalece en unas Aulas que llegan a ser concebidas como un gueto destinado a estudiantes problemáticos y familias desestructuradas donde *digamos que a los padres acabas diciéndoles que es un lugar donde van a encajar* (OJM). Es paradójico, por tanto, que sea precisamente en uno de los barrios más conflictivos donde con la colaboración conjunta entre Ayuntamientos, Servicios Sociales y el tutor del Aula se haya logrado involucrar a las familias, por lo que lejos del fatalismo reinante, sí es posible que tal colaboración funcione.

*No es lo mismo un AO en un barrio que en otro, aquí al ser un contexto de etnia gitana, más delictivo y una zona muy conflictiva que incluso puede que no te dejen entrar, que hay personas que han sido apedreadas... que es una dificultad añadida que aquí hay que tenerla en cuenta y los asuntos sociales y el profesorado aquí tienen otro acento (AYE2).

Una situación que apoya la aportación de González (2017) al recordarnos que ante situaciones muy adversas en las que *las necesidades básicas del alumnado no están mínimamente cubiertas, las escuelas no pueden resolverlo todo...* (p. 22). La situación de estos estudiantes es un problema sistémico, por ello no se puede perder o pasar por alto *la absoluta necesidad de cooperación y coordinación entre diferentes niveles de decisión y acción* (p. 32).

PARTE II

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA OCUPACIONAL

Una vez abordadas las condiciones organizativas, esta segunda parte del análisis correspondiente al *programa en acción*, se sitúa específicamente en el nivel *micro*, y por tanto en el trabajo que se desarrolla en las clases de cada una de las Aulas Ocupacionales. Siguiendo el hilo conductor marcado por los referentes teóricos del estudio, se contempla el aula como un contexto de interacción social y educativo en el que se van construyendo y desarrollando unas determinadas condiciones en las que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje (González y Porto, 2015). Se organiza así en dos apartados. Uno inicial, en el que se presentan los resultados del análisis de datos que nos permiten determinar los rasgos que caracterizan el entorno de trabajo, el clima de aula, y las dinámicas de relación existentes. Y otro, destinado a argumentación relativa a los contenidos curriculares, las metodologías, los materiales y recursos didácticos empleados, así como los procesos y concepciones en torno a la evaluación. Y finalmente, lo relativo a la tutorización y orientación que se lleva a cabo con los estudiantes del AO.

Tras el recorrido por los resultados presentados en ambos apartados, podremos comprobar siguiendo las orientaciones de Escudero 2006 (p. 26) si

las Aulas estudiadas representan una *vía instrumental de integración inclusiva*, fomentando las oportunidades de aprendizaje valiosas y orientadas al reenganche de todos sus estudiantes, o si actúan en la práctica como una *vía de exclusión sutil, instrumental o insuficiente* alterando de forma deficitaria los contenidos, aprendizajes y finalidades perseguidas. Poner el foco en las clases supone situarnos en el contexto preferente de interacción pedagógica entre docentes y estudiantes, y es en ellas donde se manifiesta de forma más precisa el orden escolar vigente indiferente o no a las necesidades de su alumnado. Abordar este plano de análisis es pues imprescindible por su influencia decisiva en la experiencia ofrecida y vivenciada, y en los resultados de aprendizaje que efectivamente se les llegan a garantizar. Por tanto, en las opciones de reenganche y continuidad en la trayectoria escolar (Escudero, 2005, 2013).

El mapa de categorías correspondiente al análisis de la información en este nivel ha orientado la presentación de los resultados que se exponen a continuación (Figura 32)

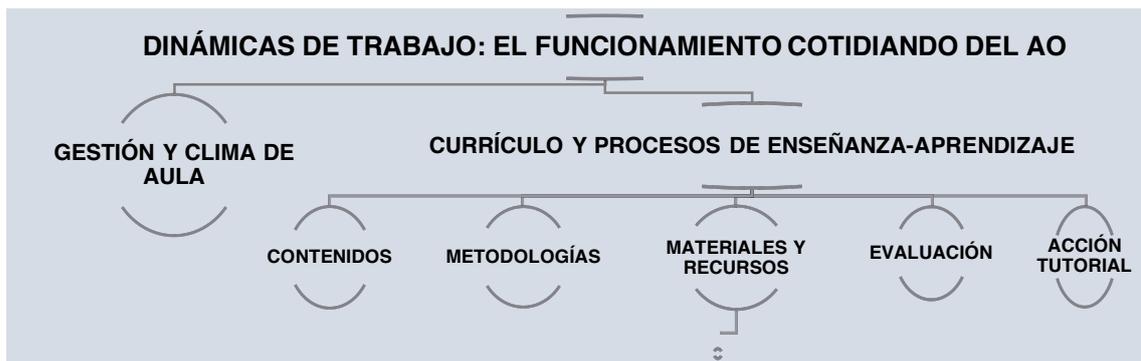


Figura 32

Esquema de presentación de los resultados a nivel Micro derivado de las categorías del análisis de datos.

I. LAS CLASES DEL AULA OCUPACIONAL COMO CONTEXTO DE INTERACCIÓN SOCIO-EDUCATIVO.

Se abordan en las siguientes líneas aquellos aspectos que contribuyen a construir el contexto y el ambiente que definen el entorno de aprendizaje de los estudiantes en las clases del AO. Ello implica entrar a considerar en primer lugar, dos de las dificultades que han marcado de manera determinante la atmósfera en general en todas las Aulas, y que están estrechamente relacionadas con los dos requisitos de acceso de su alumnado que, como se comentó, generaron mayor polémica: su condición de absentistas y su comportamiento disruptivo. Se describe y analiza así en el primero de los apartados cómo el profesorado hace frente a las dificultades derivadas de tales conductas y gestiona el aula para lograr su permanencia y mantener un cierto orden en las clases. En un segundo apartado, se pone el foco en el tipo de interacción y relaciones que, entre el profesorado y alumnado y, entre éstos últimos en cada una de las Aulas, se van generando y construyendo de uno u otro modo. La disposición e implicación de los estudiantes con su aprendizaje en la actividad diaria que tiene lugar en ellas, condicionadas por lo abordado en los dos apartados anteriores, se contempla en el tercero y último, según es valorada por ellos mismos y sus docentes.

1.1. El aula como un entorno problemático: absentismo y disrupción como principales condicionantes.

1.1.1. La falta de asistencia a las clases en el AO.

Controlar el absentismo escolar es un objetivo central del AO. Sin embargo, para el profesorado se constata como una problemática que consideran prácticamente imposible de revertir en algunos estudiantes, muy difícil en la mayoría de casos, y menos acuciada solo para unos pocos. Es habitual que en las Aulas en general se tenga consciencia de que una parte del alumnado que se matricula abandonará al poco tiempo de comenzar o que ni siquiera lleguen a iniciar el curso escolar en ellas: *hay un porcentaje que ya*

contamos con eso (EDOT). Entre el resto, la asistencia es bastante intermitente y la impuntualidad muy frecuente:

*De los 12 matriculados, solo uno, el más espabilado, asiste a todas las clases, otros siete vienen de manera intermitente, y hay cuatro que ni mandándole a la policía han venido (DLJ1).

*Hay un núcleo principal de cinco alumnos y sexto que está ahí... (DYS).

*Primero eran doce matriculados como tales y de estos dos nunca vinieron, o sea diez, y luego se han incorporado tres más, ya súper tarde, y dos dejaron de venir, y de esos once habitualmente vienen unos ocho (DMOI).

*Eran siete y vienen cuatro, los otros, una chica se ha quedado embarazada y va a dar a luz, otro ha cumplido 16 y ha desistido, y otro es por los familiares, pero tenemos otra chica que también está embarazada (OI).

*A primera hora es un chorreo van viniendo poco a poco... (DEML).

Pero existe un Aula en particular en la que esta situación es crítica habiendo permanecido sin estudiantes la mayor parte del tiempo. Este fue el tema de mayor preocupación y sobre el que se trató en mayor medida y de forma invariable tanto en las entrevistas como en otras reuniones informales que se mantuvieron con los distintos docentes y otros profesionales implicados:

*Empezaron viniendo poco, pero es que ahora ya, vienen muy, muy, muy poco (DCE).

*Se llama al alumnado desde el centro..., la semana pasada se consiguió hablar con todos menos con uno y te dicen que sí, pero no viene ninguno, se buscan trucos... les hemos preparado unas cartas a los padres y si eso no funciona se les enviará otras más agresivas diciéndoles que se le enviará a la fiscalía... la asesora técnica de absentismo también está intentándolo, les dice que les va a enviar a la policía, pero ni con esas... no hay manera (EDI).

Asimismo, se pudo comprobar en las diversas visitas que se realizaron por parte de esta doctoranda en las que, de todas ellas, solo en una ocasión se encontró allí a una alumna.

Los protocolos establecidos y seguidos con este alumnado en los Institutos son los mismos que se llevan a cabo para el resto de estudiantes del centro según lo contemplado en el PRAE –Programa Regional de Prevención,

Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar- (OI; OA). Si bien el registro de faltas obligatorio en los centros, su notificación a las familias, y las visitas y entrevistas personales con los padres y madres de estos estudiantes por los técnicos de Servicios Sociales, no logran revertir la situación. Por su parte, la figura del policía tutor, tiene un efecto inicial pero tampoco funciona de forma continuada:

*El policía tutor, que al principio controla al alumnado que está en la calle a comienzos de curso y los logra traer a camino (OI).

*Era una pareja de policías, pero eso era al principio... como no tenía consecuencias, una sanción... pues después ya nada (AYY).

Solo de forma excepcional en una de las Aulas en que se cuenta con un educador social de forma permanente, sí parece tener resultados el hecho de que sea él mismo el que se desplace a la residencia de estos estudiantes, los despierte y se los lleve “de la mano” a clase (AYE2). Y en otra, las intervenciones individualizadas del técnico del Ayuntamiento (AYMO1) parecen tener igualmente cierta incidencia positiva en la asistencia.

En cualquier caso, no se exploran ni se ponen en marcha otras posibles alternativas desde los centros pues es un problema que consideran un lastre íntimamente ligado a la condición personal y socio-familiar de cada estudiante:

*Hay casos y casos... cuando en la familia alguien gobierna, se ha reconducido un poco más (EDS).

O bien, debido a que la Administración ante estas situaciones *no se hace cargo* (EDE), o porque no hay suficientes especialistas que se ocupen de estudiantes que se encuentran en una situación que argumentan, *les ha tocado*, pero que ya viene de lejos y *no surge de la noche a la mañana* (DLG). En general, predomina un sentimiento de desbordamiento y de impotencia al respecto:

*Yo he ido a las casas, muchas veces ni están, se les deja nota, se habla con los vecinos, se habla con los alumnos, pero ya llega un momento en que no se pueden rescatar (OA).

*El escollo fundamental de esta medida es que el alumnado no viene, son absentistas crónicos, y no hay manera de revertir esta situación... este es un problema ya muy grave... pero no conseguimos que vengan (EDI).

El corolario, es que la asistencia más o menos regular de unos pocos ya es todo un logro alcanzado, pasando a centrar la atención únicamente en los que están presentes: *hay dos que tienen 16 años y siguen allí, y van todos los días y quieren seguir estudiando y eso para nosotros, vamos es un reto* (OCL). De alguna manera, se respalda así su labor ante una difícil situación agravada por las presiones recibidas también por parte de la Administración para justificar resultados. Pero no podemos olvidar que se trata de Aulas en las que la ratio de estudiantes es muy baja, y la problemática persiste pese a que, en algunos casos, estaríamos hablando de un total de siete estudiantes matriculados. No obstante, se afirma, *podemos hablar de los que vienen a clase, los que no vienen esos ya que hagan lo que quieran* (DLG) por lo que, coincidiendo con Rué, podríamos decir que el profesorado suele *entender su responsabilidad como enseñar a aquellos que quieren aprender y no se sienten responsables de los demás alumnos* (2004, p. 7). Se podría considerar así, de acuerdo con Escudero (2013), que el sistema de autoprotección del propio sistema escolar tiene también su reflejo en el AO. De entre los que no se ajustan a la norma, se sigue protegiendo a los que menos se alejan de ella y todavía muestran un cierto interés o tienen alguna posibilidad de aprender frente a aquellos *que son absentistas y o no les interesa nada lo que les propongas* (DLG).

Por su parte, al abordar el tema con los estudiantes, es significativo que las respuestas del cuestionario se inclinaran claramente hacia una asistencia regular (82,9%) y solo un mínimo porcentaje declaró que cuando faltaban se debía, bien a que no se levantan a la hora (5,7%), bien porque habrían de cuidar de algún familiar (5,7%). Incluso existen tres Aulas (AO2, AO3, AO5) en las que el 100% confirmó su asistencia, lo que, podríamos aventurar, se debió a que los que cumplimentaron el cuestionario fueron aquellos que, de entre la totalidad de los matriculados, solían asistir al Aula. Pero si tenemos en cuenta el porcentaje de éstos últimos, nos hallamos ante un dato que suscita una preocupación importante, pues únicamente representa algo más de la mitad del total (53,85%).

Al entrevistar a estos mismos estudiantes, con los que se coincidió de forma habitual en las distintas visitas realizadas a cada una de las Aulas, llama la atención que respondieran sobre su asistencia con cierto entusiasmo: *¡yo siempre vengo!... si yo he faltado a lo mejor este trimestre dos o tres veces na más (AMO18)*. Y que, además, mostraran al tiempo una cierta reprobación hacia los no asistentes argumentando que faltaban por motivos como los siguientes:

*No vienen pues porque no les sale de los huevos..., a lo mejor dicen que están malos y luego están por ahí comprándose algo, sabes lo que te digo (AMO18).

*Ese no viene nunca porque no le da la gana de estudiar ni de hacer ná... y aquí no le gusta estar (AL11).

*Uno es porque se ha puesto a trabajar, pero el otro es porque no le gusta ni esto, es ya pasota... y el otro dice que se quiere ir a trabajar pero que no va a trabajar, y hay dos expulsaos (AY25).

Se desprende así de estas declaraciones que, aunque se ven a sí mismos como estudiantes problemáticos, se desmarcan de aquellos que lo son más, y que no son capaces de aprovechar lo que consideran una última opción antes de quedarse fuera de toda alternativa escolar y de una opción laboral ante la que son escépticos: *es que esto es otra oportunidad (AL4)*. No obstante, que algunos compañeros faltaran algunos días o que fueran impuntuales era asumido como algo natural y lógico en el Aula: *lo normal es que seamos de tres a cinco, bueno..., pero hoy hay uno que no ha venido, normalmente sí, pero es que esta semana ya la ha pillado (AY25)*. Aunque este es uno de los aspectos en los que más insiste el profesorado y algunos de ellos afirman haber aprendido a ser más puntuales (AY24, AY25).

Según la panorámica mostrada, nos encontramos con que la respuesta al absentismo crónico de las Aulas Ocupacionales se corresponde con el planteamiento paliativo y deficitario descrito por González que pone la mirada *en el alumnado en riesgo con faltas de asistencia* (2013, p. 12) y que se sustenta bajo la idea de que el problema depende esencialmente de intervenciones individualizadas por parte de especialistas dirigidas a fomentar la presencia física en el aula. Y, siguiendo con las consideraciones de García-Gracia (2013) en un

sentido similar, estamos ante una actuación que se ajusta a un modelo de derivación hacia los Servicios Sociales caracterizado por intervenciones poco activas bajo las que suele prevalecer la concepción del profesorado como un profesional técnico cuya función es esencialmente instructiva. Una postura que no solo está presente en las Aulas Ocupacionales, sino que se defiende abiertamente por parte de algunos docentes, que incluso intentan blindar su posición al incluir, como uno de los requisitos imprescindibles en el plan de mejora de estas Aulas, el siguiente:

*El plan de mejora del AO sería tener una persona de apoyo como un educador social, claro, que tenga sus funciones, ahí nosotros tenemos que hacer de docentes, y es lo que estamos haciendo (DEML).

1.1.2. Incumplimiento de las normas y comportamientos disruptivos: el otro “Talón de Aquiles”.

También y de acuerdo con lo que se ha venido relatando, la disrupción más o menos agravada es otro de los rasgos definitorios del ambiente en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el AO, según se deriva de los datos de los cuestionarios. De una parte, el 40,7% de los docentes corroboraron que el incumplimiento de las normas por parte del alumnado era la tónica general en las clases. Y de otra, casi un tercio de los estudiantes (31,5%) respondió, en el mismo sentido, que no seguían las normas nunca o casi nunca. Si bien en este caso, la información aportada a través de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes fue particularmente determinante para clarificar la cuestión en un doble sentido: en lo que respecta a algunas de las causas relacionadas con el trabajo en el aula del profesorado que estarían incidiendo en el desencadenamiento o no evitación de comportamientos disruptivos, y a la hora de clarificar cuál es la estrategia mayormente empleada por los docentes como respuesta ante el conflicto. Se argumentan, respectivamente, a continuación.

1.1.2.1. La labor docente y su influencia en el comportamiento del alumnado.

Algunos de los motivos que estarían contribuyendo a fomentar o a no revertir los comportamientos disruptivos de buena parte del alumnado del AO y que, más allá de situar la responsabilidad en el propio estudiante y su entorno, apuntan a los docentes y su trabajo en el aula, pueden ser argumentados a continuación según las valoraciones del profesorado y otros profesionales implicados en las AAOO, y de su alumnado.

A) Imagen que proyectan los docentes: miedo, debilidad, o exceso de autoritarismo. Una de las causas que alimentan la hostilidad en la atmósfera del aula, es el miedo que experimentan algunos profesores y profesoras a la hora de impartir docencia con el alumnado del AO. Una de ellas explica su caso en particular ante un conflicto con uno de los estudiantes:

*El problema de este chico es su comportamiento disruptivo que es en todas las clases, pero se acentuó conmigo particularmente cuando yo le llamé la atención en dos o tres ocasiones y él no consistió... porque hay que tolerar cosas, pero claro..., entonces a partir de un cierto momento, pues ya me amenazó y me levantó el dedo en la cara... en fin que yo pensaba que me iba a pegar en dos ocasiones y entonces ya se le abrió el expediente... Yo me he enfrentado a críos que me han hablado muy mal, muy mal, pero nunca he tenido miedo a nadie. Yo tengo miedo de este alumno. Yo todos los días cuando vengo, pienso que puede aparecer, y me puede hacer algo ¿eh? ... Aunque yo intervenga para que se redujera el tiempo de expulsión...pero él no lo ha gestionado bien. Él la ha tomado conmigo, me odia, y bueno, y sus amenazas ahí están. Él no se arrepiente de nada (DEML)

Tal situación parece ser bastante común en otras Aulas y estaría provocada porque la frustración del profesorado casi de forma inmediata, es detectada por el alumno o alumna que los pone a prueba y éstos suelen reaccionar con una actitud ya de pasividad, ya de enfrentamiento:

*Hay una cosa que es muy importante, que es para mí muy personal y es que este tipo de perfil mide los miedos de un docente, los míos, mis carencias, con las que he crecido y va a ser como ponerle un espejo, vale, porque ellos van a medir mi nivel de frustración si lo tengo alto, lo tengo bajo, van a medir mi nivel de paciencia. Entonces, de hecho, una de las cosas que me di cuenta es que ellos van a hacer un mapa de mí, me quieren tener en la mano y el primer día que yo me presenté aquí, me dijeron, pero tú sabes cocinar..., así de claro. Es que la otra no sabe cocinar, y mi respuesta fue, pero no era de albañilería el curso, de cemento y paredes y eso... No puedes entrar al trapo... Nunca el enfrentamiento directo, porque aquí o aplicas inteligencia emocional o fuera (DTP).

*Muchas veces es el miedo el que también hace que no despegue el Aula... el miedo lo huelen, en dos minutos te han hecho el escáner, y ese profesor ya está muerto. Pero es así, ya no lo respetan en todo el curso, y así es muy difícil trabajar también (AYE1)

Y una pauta de actuación similar se produce ante cualquier otra debilidad que de forma más o menos consciente proyecte el profesorado u otros profesionales que llevan a cabo intervenciones directas con ellos:

*Normalmente ellos saben con quién pueden (AYE2).

*Entonces si entra una persona con algún defecto físico van a ir ahí, y si lo ven un poco más débil van a ir ahí... A mi hubo una chica que me hizo la vida imposible, y dijo claramente tu hija de puta si quieres vete ya, porque si no te vamos a echar. Y era cruel. Y dije tengo que ir a por ésta, y entonces me la gané. Y ahora me quiere un montón, y también la quiero mucho. Pero lo pasé fatal. Yo llegué toda pardilla, vamos a ver y les di fotocopias, y me las rompió en mi cara en medio de la clase y me dijo a mí no me des ná que yo contigo no voy a trabajar (AYY).

Asimismo, la falta de autoridad del profesorado, la autoridad mal transmitida, o el exceso de la misma, son igualmente proclives al conflicto, como queda patente en las citas que se presentan a continuación (Tabla 69).

Tabla 69

Valoraciones de los profesionales del AO sobre la influencia de la autoridad docente en el comportamiento del alumnado.

Rol autoritario	<ul style="list-style-type: none"> - Ya entras de mala leche de primeras, para que ya veas que no te pueden tomar el pelo...pero sí que es verdad que a lo mejor hay otros recursos (DCE) - Una de las cosas que nosotros evitamos es enfrentamiento con ellos, en el momento que hay enfrentamiento con ellos se uff, es como si se cargan con energía negativa que es con lo que ellos funcionan, entonces si tú esa energía negativa no se la das... (DTP)
Autoridad mal transmitida	<ul style="list-style-type: none"> - Es que hay mucha gente que confunde el colegueo, no, no es colegueo entre profesores y alumnos, es que es como su segundo padre-hijo ¿entiendes? Les damos referentes que ellos realmente no tienen, porque ellos o no tienen padres o tienen, pero tienen problemas... y saben hasta dónde llegar y ese respeto nunca te lo pierden, colegueo ninguno, afecto mucho... ellos necesitan mucho cariño... Claro un chico tiene dos maneras de actuar o levanta la mano o agacha la cabeza, ya todo eso es estrategia, pero cuesta mucho, mucho... (DMUC). - Sí, a mí me dicen el hippie, porque también es verdad que yo tengo mi sangre, yo intento relajarme... y si te dejas te chotean, ... si te dejas es peor, pero es que al fin y al cabo las relaciones son así. Quiero decir, hay cosas que hay que limar, hay cosas buenas, hay cosas tal, y dentro de esto ellos tienen que entender que somos muy guais, pero somos el principio de autoridad (AYMO2)

Rol permisivo	<ul style="list-style-type: none"> - Yo he tenido que entrar en la clase al oír follón, y decir: ¿Qué está pasando aquí? Y se estaban metiendo con el profesor y decir tú fuera tal, porque el profesor no tenía autoridad, y el profesor se cogió una baja por depresión (Ayy). - Tenemos una anécdota de un crío que se ponía a discutir continuamente con un profesor, pero unas cosas, que yo le decía, pero para ya tío, por qué estás haciendo esto. Y un día me lo saco y le digo si es que no entiendo por qué siempre tienes que estar discutiendo con el profesor. Y me dijo sabes por qué, porque me enerva la sangre que yo me ponga a discutir con el profesor y al final ¡yo le gané al profesor!... es qué estaba pidiendo, si tú eres el profesor tú me tienes que poner límites y yo si te hecho un pulso tú me tienes que ganar. O sea, es me puedes poner un límite, no me dejes hacer lo que yo quiera eso es lo que le estaba diciendo. Es que es impresionante (Ayy2).
----------------------	--

Cabe por último añadir las apreciaciones de uno de los tutores, que puntualiza que, en esta imagen que se proyecta sobre el alumnado, tanto por los docentes como por parte de otros profesionales próximos al Aula, son múltiples los aspectos que intervienen:

*Igual que tú ahora con los alumnos hablas, los alumnos hablan ahora porque has roto una barrera... ya no solamente hablando, es el sentimiento, la energía que esa persona desprende. Entonces si aquí viene el jefe de atención a la diversidad y viene el técnico y ¡uf!, traje, corbata chaqueta, y súper..., o sea, no es una boda esto. Y el lenguaje que empleas con los alumnos, y si no eres de Murcia y empiezas a vocalizar, son una serie de cosas. Entonces ese rol que adoptas, los alumnos lo notan (DTP).

B) Escasa atención a las necesidades y situaciones particulares de los estudiantes. La atención, el apoyo y el asesoramiento individualizado, han sido destacados por su importancia para evitar el conflicto que muchas veces está latente por las problemáticas con las que a diario llegan al aula. Ante la recriminación constante de su comportamiento y la falta de escucha y atención del profesorado, lo habitual es que *estallen* como argumenta uno de los docentes:

*Vienen con un problema de casa, tienen un mal día, pasa constantemente de hecho. Si el profesor viene, vamos a hacer esta clase, no lo estás haciendo, no tienes actitud, no estás trabajando..., el chaval al final estalla (DYS).

Es a considerar que, aun siendo conocedores de tales situaciones y con mayor formación ante este tipo de dificultades, el mismo patrón se repita con un profesional del Departamento de Orientación que imparte docencia en el Aula

ante un caso de medidas judiciales coordinado con Servicios Sociales y con la familia. En tal situación en particular, no solo no parece que exista una actuación conjunta para solventar el problema bien conocido, sino que la respuesta habitual en el aula con este estudiante es la de llegar al enfrentamiento, tal y como se deriva de las propias declaraciones del citado orientador:

*Con este alumno los problemas que hemos tenido pues la falta de respeto, hablándolo con los de medidas judiciales dice que le ha pasado lo mismo, y que cuando llaman a la madre pues le ha pasado lo mismo. Y yo he tenido conflictos, porque estamos haciendo una actividad y entonces él decide que ya es la hora de irse y se levanta y se quiere ir, recoge y se va. Y entonces pues claro, yo le dije que no, que quién había dicho que nos íbamos, y lo obligué a sentarse... y es un crío..., violento, está acostumbrado a salirse con la suya. Y otro día el conflicto fue porque estaba haciendo un poco el tonto y tal y abrió la ventana y luego parece ser que la cerró, pero cuando yo miré la ventana estaba abierta, y entonces le dije cierra la ventana antes de irte. Y bueno, por poco me come, y yo es que esas cosas no las aguanto. No sabe reaccionar de otra manera. Tienen falta de autocontrol... Aparte... está muy alterado por lo de las medidas judiciales, consume diariamente, entonces se propuso de ir reduciendo el consumo, y eso también hace que lo altere. Y cuando le pasó eso, ni nos miraba como si nosotras tuviésemos algo que ver... (OLO)

En este caso, es el tutor el que logra diluir el ambiente: *actúa de nexa, cuando salimos así un poco cabreadas es él el que venga, ánimo* (OLO).

Muy al contrario, otros docentes mantienen que el primer paso para resolver la situación es una actuación bien distinta:

*Un día me vino a decir una alumna que era racista. Y yo le dije venga dime todo lo que quieras, relájate si quieres, sales fuera, y mañana hablemos ¿vale? Al día siguiente; a ver mira, ¿cómo estás?, podemos hablar, sí. ¿qué te ocurre?, a mí na. Vale, yo creo que te voy a decir lo que te pasa, pom, pom, pom... y entonces ella empieza a comerse la cabeza...Y luego al final se relajó, y le dije, tú te crees que no te aprecio, si no te apreciara pasaría de tu cara, no hablaría contigo no estaría informándote de esto y tal, iría a palo fijo a por partes disciplinarios al ver que no venís u os gritaría, y eso no sirve para nada (DTP).

*Decir oye ¿qué te pasa?, vamos fuera a charlar un poco, ¿ha ido bien el día?, no sé qué, pues me paso esto... (DYS).

Y algunos añaden que una de las mejores estrategias para resolver el conflicto es compartir la problemática con el resto de compañeros y haciéndolos

participes de las distintas situaciones y dificultades tanto personales como académicas: *si el alumno quiere lo mejor es tratarlo en común, contarlo en grupo es genial porque así el resto van viendo que es posible hablar el problema y si no, en privado en cualquier momento...* (DYS). Son partidarios así, de que, en vez de eludir o intentar escabullir el conflicto, que surja en un entorno controlado como es el AO, es una oportunidad para generar el aprendizaje conjunto a partir del mismo:

*Vamos a trabajar esa disrupción, vamos a trabajar en vez de decirle nene vete a tu casa (AYMO1).

*Además, tienen que existir, porque si no cómo aprendes habilidades si no te enfrentan a situaciones... claro, pero el problema es que se sepan resolver, que se sepan gestionar los conflictos.... de manera que sea un proceso educativo que no se convierta en una batalla que al final deteriore, haga daño, porque al final los docentes son personas también, y a un lado y al otro (AYMO1).

*Sí y aquí es posible que alguna vez hayan robado, pero eso se ve y se trabaja, y yo digo una cosa, a veces nos echamos las manos a la cabeza y tal... pero que es lo que pasa si no pasa nada, nos alegramos porque entonces eso se trabaja, o sea que a todo le podemos dar la vuelta y nosotros estamos para eso (AYE2).

C) Establecimiento de normas rígidas y poco clarificadas y consensuadas. La ausencia de normas en el entorno familiar y social, que suele ser habitualmente argumentada por los docentes y la poca capacidad de control de determinados estudiantes, junto a la rigidez disciplinaria de los centros, contribuyen de igual modo, a que les sea muy difícil acatar las reglas del centro y del aula. En general, los docentes argumentan que la flexibilidad es una característica habitual a la hora de marcar las pautas de comportamiento en el AO, pues de mantener el reglamento de los Institutos la respuesta inmediata serían partes constantes y expulsiones reiteradas:

*Esto es algo muy especial. Nosotros la conducta ya nos dimos cuenta al principio que teníamos que tener mucho cuidado con eso porque son alumnos que son particulares a la hora del comportamiento, que no les gusta seguir las normas, que les cuesta mucho mantener el orden y el silencio en clase. En parte, siguiendo las normas del centro tendríamos que tener a todos los alumnos expulsados desde hace meses seguramente. Pero hemos tenido que tener al principio de curso mucha condescendencia con ellos, perdonar muchas cosas (DTAS).

*El alumno estalla porque tiene a alguien queriéndole poner unas normas porque en realidad no les apetece nada. Entonces eso hay que tener mucha flexibilidad, mucha capacidad de escucha, mucha intuición... para hablarles a estos chavales tienes que bajar dónde ellos están... y luego ante cada situación pues se resuelve, se negocia, pues... hablando y hay caminos (DYS).

*Partes de expulsiones no ha habido ninguno, lo hemos hablado y lo hemos solucionado. Lo fácil es hacerlo y más con un alumno con estas características, pero nuestra filosofía fundamental y básica desde el principio ha sido el diálogo, la comprensión (DMUS).

*En el colegio el listón de comportamiento y de todo está claro, pero todos los alumnos que hay aquí todas las semanas podrían tener un parte. Pero lo difícil no es poner el parte, lo fácil es poner el parte, pero si estamos luchando contra el absentismo escolar, si estamos de acuerdo en ese objetivo número uno, expulsarlos es fomentar eso (EDOT).

Esta flexibilidad es particularmente bien valorada por los estudiantes en contraste con la experiencia vivenciada en los Institutos. Al preguntarles qué es lo que más les gustaba del AO respondieron lo siguiente:

*Aquí tienes más libertad (AE30, AE34).

*Me dejan hacer cosas que en el Instituto... no es todo tan estricto (AL1).

*No nos dejaban salir al aseo (AE34).

*Tte dejan fumar (AL5).

Y es curioso cómo una vez que tienen reconocida lo que ellos consideran la libertad que necesitan, sin embargo, no hagan uso de ella. Así por ejemplo mientras que uno de los alumnos argumenta que: *aquí en el recreo no tienes que estar encerrado, si tienes la autorización de tu padre puedes irte a tu casa y volver otra vez* (AE30). El educador social del Aula señala por su parte que *en el recreo nos han firmado los padres un papel que a nosotros nos permiten que salgan tres calles más allá por si quieren ir a comprarse el desayuno, y aquí está todo abierto ¡y no se van!* (AYE2).

Pero no es inusual que, en la práctica, siga imperando un planteamiento rígido y poco consensuado estableciendo un listado previo de sanciones y

respuestas punitivas que ponen en conocimiento de sus estudiantes y cuyo incumplimiento suele conducir a la expulsión:

*Al principio se les dan unas normas, y las peleas, falta de respeto a los profesores está totalmente prohibido, y hay una sanción. Eso se comunica al Instituto que son los que abren los expedientes con el jefe de estudios (Ayy1).

O se entiende que simplemente con situarlos fuera manteniendo el mismo reglamento del centro, se producirá un cambio de actitud:

*Allí sigue existiendo el régimen disciplinario de comportamiento y normativo que es normal, son alumnos de un centro... es accidental que hayan salido de estas instalaciones... pero están dentro del marco escolar (OJM).

Y con frecuencia, las reglas también son concebidas y diseñadas no atendiendo a las características de los estudiantes a los que van dirigidas, sino como una herramienta esencial para la protección del profesorado:

*Las normas de conducta no tienen nada que ver con las que exigimos aquí, pero también tiene que haber límites porque si no estamos en la selva absoluta y tenemos que proteger a nuestros profesores lógicamente (EDJ).

*Las normas al principio siempre son súper importantes, es que tú imagínate aquí hay gente que está con cuchillos... (DMUS).

Para otros docentes, sin embargo, solo se puede avanzar cuando las reglas del juego son pautadas y consensuadas entre profesorado y estudiantes, sus consecuencias son también asumidas y comprendidas por todos ellos, y se llevan a cabo bajo una actuación coordinada entre todos los implicados.

*Expulsiones en el Aula ha habido alguna, pero muy pocas... Cuando hay algún conflicto ellos tienen su propio sistema de sanciones y afortunadamente suelen gestionar las sanciones... Y entre ellos tres tienen normas claras y compartidas por todos "esto no lo permito, esto sí" porque los críos necesitan saberlo (EDOT).

*Con las normas no somos muy estrictos, mantenemos el listón más bajo... pero cuando se pasan de la raya ellos saben que hay unos límites... yo soy de esa filosofía de no castigar (DEE).

*Cuando empieza un conflicto hay que poner distancia, nunca te puedes poner a su altura... y eso los críos lo respetan... Eso no quiere decir que dejes el tema porque ellos vuelven, y ellos solos caen, solo les dices tú eso no lo vas a hacer, pues luego lo hablamos y esto tendrá sus consecuencias... pero es importante que ellos sepan cuáles son las consecuencias (DEC)

*Cuando hay algún conflicto yo medio y los refuerzo con explicaciones, es que no se trata de prohibir sino de que tú entiendas de que lo has hecho mal en el momento y que no lo vuelvas hacer... Eso es fundamental, cualquier conducta tiene que tener una consecuencia positiva o negativa (AYE2)

Aun así, que las normas sean respetadas por los estudiantes es una tarea compleja y difícil, y requiere de un esfuerzo constante que a veces les hace decaer:

*Es que estos críos no puedes cambiar tampoco un comportamiento en nueve meses, porque realmente han venido pues con una actitud cansada (DMUS).

*Ellos establecieron unas normas, las hacen ellos, se comprometen y las firman ellos... pero la adaptación ha sido levantando la mano en algunos casos, pero tienes que decir hasta aquí, ellos mismos lo saben, pero tienen muchos picos de subidas y bajadas y hemos tenido días y días (DTP).

*Hemos tenido que ir afinando mucho...dentro de su línea, hombre porque por ejemplo es muy habitual que digan tacos, pero a mí me han respetado. Y a lo mejor, llegan a clase y tienes que estar a ver, venga, vamos a guardar un poco las formas, el vocabulario, pero en general bien (DEML).

*Al principio las normas las consensuamos con ellos y las hicieron ellos, y al principio están de acuerdo, pero en la práctica... de vez en cuando ellos tienen una salida de tono... pero aquí es a base de pico y pala y ahora súper bien (DMOI).

Por lo que no es infrecuente que en la práctica el profesorado acabe actuando de forma aislada recurriendo a la experiencia y a un procedimiento de ensayo-error: *en ese sentido muchas de las cosas que hago aquí son cosas que he heredado de los seis años que estuve trabajando, cara a otros años, cuando me gane la confianza de los alumnos haré otra cosa distinta* (DLJ1). Una respuesta que en ocasiones da resultados, pero que se muestra insuficiente en otras situaciones que acaban de nuevo en jefatura de estudios:

*Yo he tenido ocasiones en que las alumnas han empezado a gritarse, a llamarse puta la una a la otra, a decir que no vienen más y tener yo que tírme una hora y media para arreglar el asunto, como hermano mayor, ni más ni menos... todos esos son problemas que han pasado en todas las AO, pero los profesores lo intentamos arreglar. Lo que pasa es que cuando ha pasado algo grave sí que se lo hemos dicho al jefe de estudios y ha llamado al alumno allí. Ese es el correctivo serio (DLJ)

D) Afianzamiento de la función tradicional e instruccional del docente: Para lograr respuestas eficaces ante el conflicto, entre algunos de los profesionales del Aula se insiste en que es fundamental un cambio de mentalidad sobre el rol tradicional docente que no es fácil de alcanzar:

*Yo sé que existe y seguirá existiendo, pero porque lo veo no solo en relación con el AO sino en el aula rutinaria. Hay compañeros que se enfrentan, el alumno es un poco el contrario, no el enemigo, pero sí el contrario, y nosotros percibimos esto... (EDOT).

*También hay que buscar el por qué, si este crío ha venido hoy de esta manera no es porque sea malo ni borde, ¿por qué me está haciendo esto hoy este chico, aquí? ¿qué es lo que ha pasado? Hay una cosa que eso no todos los que nos dedicamos a esto estamos de acuerdo que es que cuando no llegamos al alumno, nosotros nos preguntamos en qué estamos fallando nosotros. Porque es muy fácil decir si es que no está motivado, si es que con todos los años que lleva sin venir a clase qué vamos a hacer este año... es que eso es muy fácil. Escucha, pero es que esto es un AO, es que ya sabes las características, y entre todos tenemos que sumar porque tenemos que hacer todo lo que podamos hacer... entonces partiendo de que aquí podríamos expulsarlos a todos, incluso al más bueno que lo hay bueno, pues si juntas pequeñas sumas, al final se hace una cosa muy grande y al final todo va para adelante (AYY1).

*Yo lo que quiero es ganarme al alumno, su confianza. A veces hemos perdido el rumbo, formamos parte del primer mundo, y tenemos que agradecer nuestra situación no actuar de docentes como máquinas, sin escuchar los problemas que tiene este alumnado y que revierte en su aprendizaje, a mí no me gustan las clases normalizadas, pero es que el trabajo con estos alumnos tiene que ser diferente (DTP).

Asimismo, y cómo se deriva de la última de las citas expuestas, se considera esencial la implicación del profesorado, y su disposición a trabajar de otra forma con estos estudiantes, pues como se ha comprobado en una misma Aula, las respuestas ante la disrupción han sido bien distintas según el planteamiento de unos u otros docentes:

*Con el otro profesorado tuvimos muchos problemas y teníamos un paquete de amonestaciones que no nos cabía en las manos, pero este profesorado emocionalmente está implicado y el trato con estos alumnos está dando unos resultados magníficos (EDOT).

Y finalmente, aunque se ha argumentado que la falta de formación no es asumida por buena parte del profesorado, se deja entrever como una de las carencias importantes, pues aun pese al esfuerzo, la implicación y un cierto cambio de mentalidad, se evidencia la falta estrategias para trabajar con estudiantes en riesgo cómo se deriva del siguiente ejemplo:

*Con esos críos el sistema ha fallado y si hacemos lo mismo... tenemos que dominar toda esa dinámica de diálogo, aunque la gente se sorprende, claro... y ha habido varios problemas con el tema del machismo y los pudimos subsanar pues eso, sin expedientes y sin tener que expulsar con eso, yo nunca he rellenado uno... pues dialogando con el alumno, con las personas que han tenido el conflicto y hay que darle una solución antes de que el aula se vaya el traste, pues intermediar en el problema... Y estamos hablando de un intento de agresión a su propia compañera y al técnico del ayuntamiento, que al final no lo hizo, y se tomó la decisión de hablar con él y se solucionó... y de conflictos, consumos... de eso hemos tenido muchas cosas... pero no es fácil porque nosotros no somos pedagogos (DMUD; DMUC; DMUS).

E) Falta de coordinación. Las diferencias que se vienen argumentando entre los centros y profesorado del Aula ponen de manifiesto que, aunque la disrupción y el incumplimiento de las normas es el núcleo de las reuniones de coordinación, es patente la falta de acuerdos consensuados para actuar en una misma dirección ante un problema permanente. Y del mismo modo, los desencuentros con los Ayuntamientos se dejan ver no solo a la hora de seleccionar a los estudiantes, sino especialmente con el planteamiento que mantienen respecto a la disciplina y los comportamientos disruptivos, por lo que se buscan alternativas por parte de éstos últimos:

*Nosotros hemos tenido que ir reajustando para intentar no perder entonces ¿qué hacemos? Vale vamos a hacer expulsiones, pero en vez que se vayan a casa que vengan a trabajar con nosotros. Cargarnos más de trabajo para intentar mantener un poco el objetivo porque me parecía antinatural que un programa de absentismo se expulsen alumnos... Primero tú sabes cada crío quién es y de dónde es y ese conocimiento lo tenemos nosotros y dónde están sus carencias y qué es lo que hay que trabajar, y dónde está el límite hasta dónde yo le puedo presionar... y depende de quién a lo mejor nos interesa que venga aquí o que se resuelva allí directamente... es esencial trabajar desde la prevención, pero eso requiere de muchas habilidades... (AYMO1).

Y algo similar ocurre con las familias. Solo en una de las Aulas, el educador social ha puesto de relieve la importancia de su implicación, tanto para intervenir ante un conflicto, como para actuar de forma preventiva logrando refuerzos positivos:

*Porque igual llamamos a los padres pues para informar y para decir oye que tu hijo ha hecho esto... también se les puede llamar para decir, que tiene un día increíble. Porque el refuerzo positivo con estos críos es fundamental. Pues si estos críos vienen toda la vida de decirles malo, malo, malo... eso no, eso no, mal, mal, parte, parte, expulsión... (AYE2).

Así pues, la ausencia y las dificultades para mantener una colaboración interna e institucional desde la que se debería generar pautas de actuación consensuadas que incidan en *el entramado social en el que se mueven los adolescentes* (González, 2013, p. 12), estaría siendo otra de las causas o dificultades para dar solución al problema, que requiere de un modelo holístico de intervención también incluyendo a las familias. Como se ha puesto de manifiesto, cuando ha habido algún tipo de aproximación, la respuesta defensiva del profesorado y la respuesta activa de rechazo del alumnado parecen haberse ido alejando de los extremos para aproximarse a nuevas formas de atraer la curiosidad por aprender y con ello, la mayor presencia de los estudiantes en estas Aulas y una menor disrupción.

F) La percepción percibida por centros y docentes es que en el AO impera un clima de violencia. Cabe añadir finalmente el esfuerzo y la insistencia de algunos docentes en desterrar la percepción que impera sobre el clima de violencia existente en las AAOO, y para desmontar el estigma de delincuentes que pesa

sobre sus estudiantes. Así enfatizan por ejemplo que no existen robos porque según argumentan, están muy a gusto en el Aula y además una vez que se consigue alcanzar la confianza y el respeto mutuo hay límites que no sobrepasan:

*Aquí todos nos dejamos las cosas... yo al principio llevaba cuidado con esas cosas, pero ahora fíjate ésta es mi mochila ahí tengo mi dinero, tengo mi cartera (AYE2).

*A mí un día me gastaron una broma y me quitaron el móvil y sabes lo que pensé que me lo había dejado en casa y al final de la clase me lo dieron... y ellos se preguntarían y esta no se ha dado cuenta, y para ellos eso... (DEC).

*De vez en cuando hay que echarles alguna bronca, pero que vean y que respeten. En el momento que se llega a ese respeto, ellos hay ciertas cosas que no las van a hacer, como robar, por ejemplo. Y hay ciertas líneas que no van a pasar. No ya porque piensen que estar bien o mal, sino por respeto... (DTP)

A la luz de las aportaciones anteriores, podemos decir que la visión de disrupción instalada en los centros sobre los estudiantes del AO es notoria y tiene un gran eco entre los Equipos Directivos, con una gran preocupación por mantener “a salvo” al profesorado, y especialmente entre los docentes, en los que no es infrecuente que se apodere el miedo ante el hecho de tener que quedarse al frente de la docencia en estas Aulas. Una fotografía que coincide con los argumentos de Pareja y Pedrosa (2009) cuando al abordar la problemática del absentismo y el abandono escolar hacen referencia a que la visión de indisciplina tiene una gran repercusión social. Sin embargo, nos recuerdan, convendría tener presente la diferencia entre problemas de convivencia y disciplina, que sin duda preocupan y angustian al profesorado, y el grado de violencia. Como se ha comprobado en las AAOO, ha habido experiencias anteriores en las que la violencia sí ha tenido una presencia importante y estaría justificando el clima de preocupación existe. Pero no parece que se haya llegado al paroxismo disruptivo en las Aulas estudiadas, o al menos no se ha puesto de relieve ningún episodio por parte de los entrevistados, sino que muchos de ellos han aportado argumentos justamente en sentido contrario.

G) *El distanciamiento cultural entre alumnado y profesorado.* La diferencia cultural existente entre el profesorado y el alumnado en situación de vulnerabilidad, en particular con el colectivo de etnia gitana, podría ser tenido en cuenta como otro elemento a considerar a tenor de las declaraciones del profesorado que se han ido reflejando a lo largo de anteriores apartados. Sin embargo, únicamente uno de los docentes se ha pronunciado expresamente al respecto argumentando sobre la importancia del acercamiento entre el profesorado y el “mundo” del alumnado de etnia gitana como un factor de protección ante el conflicto.

*Estos chicos consideran que necesitan otro tipo de atención, es preciso bajarse a su nivel, y tratarlos casi como amigos, aunque siempre entendiendo el respeto mutuo y el papel del docente. En el aula de ocho alumnos que hay este año, 6 son gitanos. Ello requiere meterse en su mundo y fingir que te gustan las mismas cosas, su música, sus intereses... (DEE).

En este sentido se coincide con las conclusiones derivadas de investigaciones realizadas en contextos diferentes al nuestro (Darmody, Smyth & McCoy, 2008), así como con planteamientos recientes de autores como Romero (2018, p.55) que alerta sobre el clima de *violencia simbólica* al que puede estar contribuyendo el profesorado debido a la existencia *de imaginarios muy diferentes entre sí* con el alumnado.

En suma, podemos decir que la actuación por parte de algunos docentes ante el mal comportamiento de ciertos estudiantes, parece haber contribuido o al menos no evitado la generación del conflicto, o que se ha mantenido una actitud pasiva ante el mismo que no ha conducido sino generar frustración entre estos docentes. Si consideramos además que la respuesta en muchas ocasiones ante tales conductas ha sido extrínseca y estandarizada y no centrada en sus necesidades e intereses, se contribuye a generar un caldo de cultivo para afianzar estas dinámicas de resistencia. Una vez desencadenadas, suelen culminar con la sanción y el castigo, siendo las expulsiones la respuesta mayoritaria, aun con matizaciones, tanto en los Institutos como en el AAOO,

como se ha dejado entretener hasta ahora y se comenta con más detalle a continuación.

1.1.2.2. La expulsión del estudiante con disrupción: ¿un mecanismo de autoprotección del profesorado?

Del razonamiento mayoritario de los docentes se deduce que la única respuesta posible para solucionar el conflicto es que los estudiantes que lo provocan salgan del aula, lo cual es factible cuando existe un educador social con vinculación permanente:

*Es importante que haya dos personas en el Aula, intentar aislar, ayudarse y apoyarse y actualmente no existe, es imposible (EDJ).

*Cuando hay algún problema lo que normalmente se hace es sacar a la persona que está con el problema, hablar con ella tranquilamente, y si vemos que se nos va de las manos pues llamar al Instituto y luego llamar a la madre, y en algún caso la madre ha venido y se lo ha llevado (DMOI).

*Ante un problema de conflictos, lo que siempre hablamos con los profesores es que en el momento que un crío tenga una conducta disruptiva...tiene que salir fuera de clase. Eso puede ser desde una conducta disruptiva más leve hasta ahí lo que él ya, valore (Ayy2).

Pero aun cuando cuentan con ese apoyo, argumentan que a veces no les suele quedar más alternativa que recurrir a la emisión de partes que conducen finalmente a la expulsión:

*Con una chica ha pasado tres veces, y ya tuve una conversación seria con ella y estará un día expulsada y hablará con el técnico del Ayuntamiento, aunque a veces intentamos que esa conversación sea previa antes de que suceda para evitarlo. Pero en este caso, la expulsión ha sido porque ya había que hacerlo, previamente se ha hablado y con ella y se le ha dicho que no puede seguir así, y luego van a hablar con el Orientador, esta vez se le ha puesto un parte, nosotros queríamos expulsarla un día, pero el director dice que lo que ha pasado es para quince días por lo menos, entonces llegamos a un acuerdo para que fueran cinco días revisables, y que al tercero haga propósito de enmienda y que empiece a venir. Y se intenta retomar el objetivo que es venir aquí (DMOI).

De la argumentación anterior, cabría derivar de un lado, que la política de expulsiones está fuertemente arraigada en los centros y, aunque desde el AO se

intente atemperar el cariz de la misma buscando otras alternativas con la intermediación de los educadores sociales, la respuesta prevalente es esencialmente punitiva. Y de otro, que el diferente planteamiento y modelo de respuesta que mantienen unos y otros, podría ser una de las causas que estaría dificultando las posibilidades de consensuar una actuación conjunta entre centros, Aulas y Ayuntamientos.

Al preguntarle al alumnado en el cuestionario si en las clases eran castigados o expulsados ante un mal comportamiento, es llamativo que únicamente el 37,1% nunca hubiera recibido tal respuesta, mientras que sí el resto. Ocasionalmente, una cuarta parte de ellos (25,7%) y de manera más habitual el 28,6% restante, han sido castigados o expulsados de las Aulas. Una respuesta que suele darse con además con mayor frecuencia cuando en el Aula la figura del educador social está ausente, o cuando el profesorado pasa más tiempo en ellas en solitario. Y, en cualquier caso, se suele coincidir en que únicamente cuando estos estudiantes salen del aula por una u otra vía, es posible atender a aquellos que sí asisten y que se comportan mejor:

*Como no tengan un buen día te dan el día a ti, pero si es uno o dos el que tiene el día a malo pues se van con el profesor de taller y puedes trabajar con los demás.... Nos damos cuenta de que los chavales que quieren tirar para adelante, tienen derecho a tirar para adelante. Entonces si tú no quieres trabajar me parece muy bien, pues te vienes para acá y estás tranquilo (DMOI).

Un argumento que también es empleado para justificar directamente las expulsiones en caso de no contar con apoyos:

*El problema de las expulsiones es por falta de apoyos, no se pueden tener 17 horas lectivas en las cuales no hay guardias y estar alumnos conflictivos. No uno, uno te contagia a tres ... con un educador social es diferente porque entonces hacemos dinámicas separadas... pero como estoy solo y no puedo resolver ese conflicto me bajo los pantalones, entonces lo único que puedo hacer es parar, llamar a la madre y expulsión, porque si no podría haber un conflicto mayor, se llegaría a extremos... entonces claro ¿dónde está el límite? A mí me hace mucha gracia cuando el juez este de Granada habla de la no expulsión y de tantas medidas yo estoy totalmente de acuerdo, pero habrá que dotar entonces de capacidad...si un alumno por su cabeza, no está, no le interesa, está con cierto síndrome del mono de fumar y un buen día te quiere agredir, te quiere insultar y te quiere decir cuatro barbaridades, ¿qué margen de maniobra existe? Se hace caso omiso, es peor porque eso va a más...

...Y una de dos, se puede convertir en una cosa traumática en el aula, en la cual haya profesores que está plegado a las faltas de respeto de los alumnos constante... ¿Por qué? Porque no hay expulsión (DYS).

En algunos casos incluso, las expulsiones no solo representan una vía de solución ante un conflicto determinado, sino que, en la línea de lo ya argumentado, es una estrategia empleada por su efectividad para incitarlos conscientemente al abandono tanto por parte de los centros como de las Aulas, tal como queda patente en los siguientes razonamientos:

*El profesorado ahora mismo está en la gloria, pero cuando empezaron, pues por ejemplo con el tema de las expulsiones, eso es lo que se desahogaban, me cuentan eso, lo complicado que es dar clase, a veces entran y salen a su antojo, no se les puede retener, y algunos ya tienen 16 años, entonces les pones falta y les da igual, o a lo mejor te llegan después del recreo, o llegan tarde.... (OJL).

*¿Cuál es el beneficio del AO? El que allí (el Instituto) se quede más descongestionado, el re-engancharse a una relación con adultos que ya no sea traumática. ¿Es positivo mantener en el tiempo relaciones de abuso a adultos? Yo creo que no ¿por qué? Porque van a salir a la calle y el día de mañana no van a saber cómo relacionarse con adultos y no se puede consentir...porque entonces lo que ha es un acto de vejación constante, puede acabar en barbaridades.... Son expulsiones que acabarán volviendo, pero una de ellas ha sido primero dos días, luego una semana y ahora la última un mes, sí para facilitarle que abandone, así de claro, es que no hay camino... si lo hago es porque sé que aquí va a tener más conflictos que fuera. Porque aquí ha cruzado la línea de falta de respeto a los profesores, que los ha amenazado, que no les interesa, sobre todo, factor muy importante, que está contaminando al resto del grupo y está rompiendo el grupo, se desarma el aula... dejan de venir los buenos, que los que eran regulares se pasan a malos, y los malos, malos. Si hubiera otros medios sería preferible...mandarla al aula de convivencia del centro, al Instituto o tener a la educadora social... y que desgaste a la educadora, o que desgaste a quién sea. Que siempre haya otra persona a la que desgastar, y mientras, que esté siempre escolarizado hasta que un día cambie (DYS).

En términos generales, esta problemática contribuye a provocar entre el profesorado una respuesta similar que ante la imposibilidad de revertir la falta de asistencia: una situación de desbordamiento, frustración e impotencia, y de que no pueden hacer más. Como se deriva de la cita anterior, son *otros* los que deberían hacerse cargo.

La panorámica mostrada, evidencia como en la mayoría de casos, la expulsión es una estrategia de autoprotección de los docentes frente al conflicto y las dificultades para gestionar el aula, que únicamente no se contempla cuando es el propio estudiante el que deja de asistir al Aula: *aquí no ha habido ninguna expulsión, pero si hubieran estado aquí esos alumnos (los que no asisten) hubieran estado expulsados casi todo el año* (DLJ1). Sin embargo, y de acuerdo con González, las respuestas punitivas, y en particular las expulsiones, pueden tener efectos contraproducentes acentuando en vez de evitando la reincidencia de tales comportamientos, *porque aumentan la ruptura temporal del alumno con la escuela y acrecientan su desafección* (2013, p. 15). Las expulsiones son así consideradas *la medida menos proactiva que podamos imaginar, ya que consiste en echar y prescindir del individuo que resulta más oneroso para su funcionamiento* (Prieto, 2015, p. 120). Si bien y como se ha visto, son empleadas en algún Aula, precisamente con el propósito de liberación de estos estudiantes. Desde otro punto de vista bien distinto, poner el acento en lo educativo con incentivos, reconocimientos o recompensas en lugar de en la penalización, es una estrategia más proclive al logro de los objetivos pretendidos (González, 2006, 2013). Un aspecto reconocido y valorado por uno de los estudiantes, como uno de los puntos fuertes del Aula por su contribución a sentirse bien en ella: *por ejemplo, si nos hemos portao bien pues nos dejan salir antes y cosas así... aquí como que nos premian* (AL1).

1.2. Relaciones entre docentes y estudiantes, y entre el alumnado en las Aulas Ocupacionales.

Cuáles son y cómo se han ido forjando las relaciones en estas Aulas ha sido otro de los aspectos de especial atención por el que se ha preguntado a docentes y estudiantes vía cuestionario y en las entrevistas realizadas, cuyos resultados se exponen a continuación.

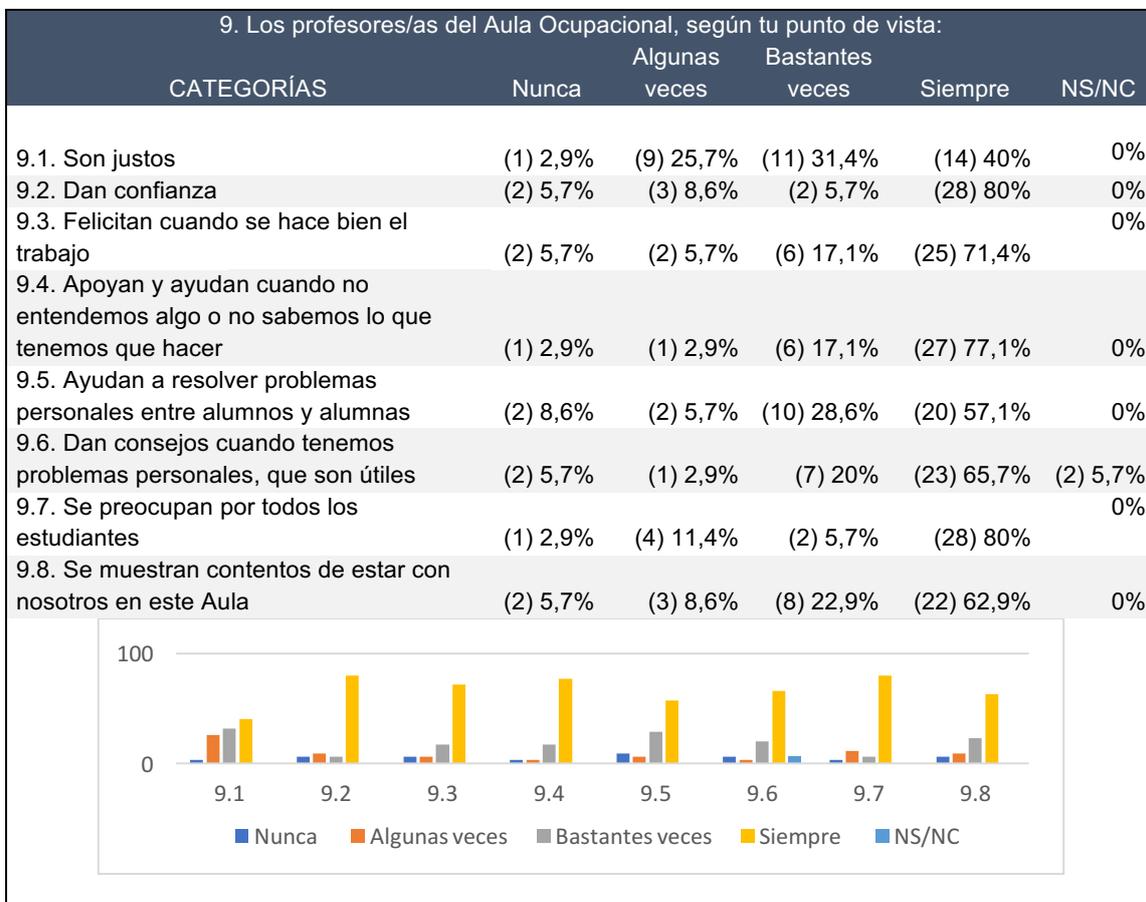
1.2.1. Las relaciones entre docentes y estudiantes.

En primer lugar, y desde el punto de vista del alumnado, los principales aspectos que caracterizan la relación que mantienen con sus profesores y profesoras se derivan del análisis de la información recabada a través del cuestionario. Quedan representados en la Tabla 70.

La percepción que, en general, mantienen los estudiantes sobre sus docentes, si tenemos en cuenta los porcentajes de respuesta agrupados siempre y bastantes veces, es muy positiva. Valoran especialmente el apoyo que les ofrecen al enfrentarse a las tareas académicas, que es confirmado prácticamente por todos ellos (94,2%), así como el reconocimiento que reciben cuando hacen bien el trabajo (87,5).

Tabla 70

Aspectos que definen a los docentes del Aula Ocupacional según los estudiantes.



Desde el punto de vista personal, parecen mantener una relación bastante estrecha y la imagen que prevalece es la de que sus docentes les ayudan a resolver problemas personales, dan consejos útiles, muestran preocupación y generan confianza, aspectos todos ellos, que son valorados con porcentajes que superan el 85%. Y es a destacar que para el 86% del alumnado la actitud que muestra el profesorado no es la de frustración o rechazo, sino que opinan que están contentos en el Aula. Finalmente, cuando se les pregunta si sus docentes son justos, aunque las respuestas también arrojan aquí un porcentaje elevado, desciende respecto a los demás (71.4%), el nivel de exigencia sobre las normas establecidas, así como las diferencias de trato percibidas entre unos y otros estudiantes, podrían estar así presentes entre algunos de ellos. Aunque podríamos considerar algunos matices, en general esta visión es compartida entre Aulas, como se muestra en la Figura 33. No obstante, sí cabe destacar que, en una de ellas, la valoración es íntegramente positiva (AO5). Asimismo, en las preguntas abiertas del cuestionario, el profesorado, su confianza, apoyo, comprensión y paciencia han sido señalado por buena parte de ellos como el aspecto que más valoran del Aula.

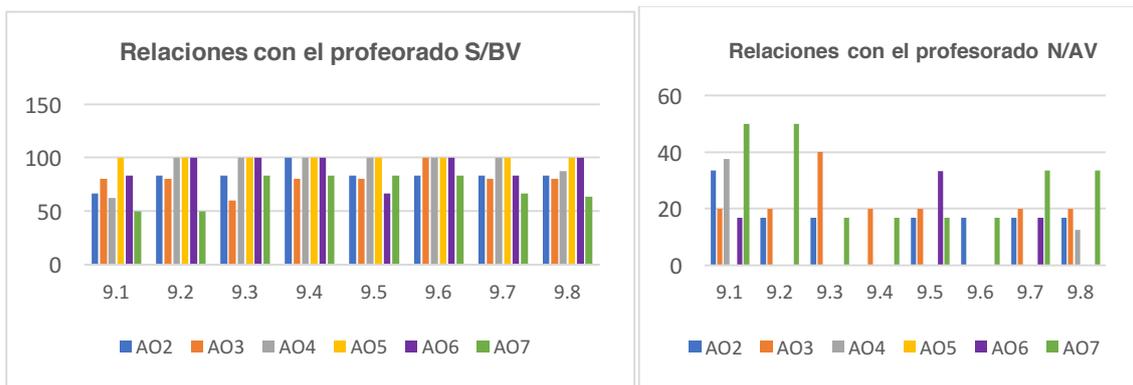


Figura 33.

Valoraciones de los estudiantes sobre los docentes de cada una de las AAOO (porcentajes de respuesta agrupados siempre-bastantes veces y nunca-casi-nunca)

Las respuestas del alumnado durante las entrevistas refuerzan los datos del cuestionario. Desde el plano académico, valoran al profesorado como

buenos docentes (AY25), aunque un poco plastas ayudando (AMO17; AMO19). Y si nos situamos en el nivel de relaciones personales, podemos decir que, aunque entre el alumnado no es usual que por propia iniciativa se lancen a contar sus problemas personales a sus profesores, sí son capaces de abrirse a ellos en particular con el tutor y con el educador social del Aula, cuando éstos se interesan y muestran su preocupación por lo que les ocurre: *si te lo preguntan a lo mejor ya vas a contárselo al tutor, los que han tenido problemas a veces se los han contado al tutor o al educador social, a uno de los dos (AY25).* No obstante, algunos de ellos declararon no tener mayores problemas, pero dado el caso sí se apoyarían y confiarían en sus profesores y profesoras. En conjunto, perciben de forma palmaria la diferencia entre estos docentes y los del Instituto. Tal distinción se aprecia en comentarios como los siguientes:

- *Pos que los otros no pasen de nosotros, estos te ayudan, son to buenos (AMO17).
- *Estos son más enrollaos, te ríes más y los otros son unos putos desgraciaos (AMO18).
- *Y que se preocupan por nosotros (AMO19).
- *Aquí pues simplemente hay buen rollo, no es un sitio que estás amargao en plan el profesor está allí (AT7).
- *Nos portamos mal, pero días puntuales, porque venimos enfadados de fuera porque aquí es imposible cabrearse -con los profesores- (AT5).
- *Allí no haces los deberes, punto. Aquí se ponen contigo acaso si no entiendes algo (AL24).
- *Aquí te ayudan allí en el Instituto no hacía algo, tenía una duda y a lo mejor te decían algo y ya pasaban de ti (AL25).

Un hecho que es particularmente relevante en aquellos casos en los que coincide que parte del profesorado de los Módulos No Profesionales, sea aquel que les ha impartido clase en cursos anteriores, y cuya actitud en los centros atribuyen de forma común a la excesiva ratio de las clases ordinarias en Secundaria que impide que les presten atención por lo que se hacen notar con un mal comportamiento ante el que son castigados con frecuencia:

*Sí a mí tocó, era también mi profesora de lengua en el Instituto, y también el profesor que me daba robótica... Pero la diferencia es que aquí no es lo mismo porque allí son treinta zagales. A la mínima que hagas te echan porque si no empiezan los otros también (AL1)

Si bien, la imagen que inicialmente mantienen sobre el profesado en general no es a priori fácil de romper, pues como argumentan los docentes del Aula:

*Es que cuando nos ven, nos ven como profesores y todos somos iguales, maestro, maestro, maestro (AYMO2).

*Tratamos de explicarles que cada uno de nosotros somos de manera distinta, tenemos una manera de ser distinta, tenemos una personalidad distinta (DMOI).

Por lo que los mayores conflictos en las Aulas se localizan a comienzos del curso, como nos contaba un alumno:

*Al principio entre los alumnos que había y los profes no se llevaban bien, entonces se liaba y se hacía mal rollo en la clase (AL24).

Aunque, en ocasiones, ciertos roces entre determinados profesores y estudiantes son más duraderos, y generan una situación constante de discusión y descontento como describía una de las alumnas al justificar sus riñas como una de las profesoras del Aula similares a las que mantenía con los docentes del Instituto que *le caían mal*:

*Porque yo no le bailo el agua a nadie, y si tú me dices algo que no me cuadra ni me va a cuadrar pues no te voy a decir "sí muy bien" ... porque no me hace caso y pasa de mí, y le digo puedes venir y se va pa otro sitio... a ver yo me porto bien siempre y cuando no me inflen la cabeza, porque a mí me molesta mucho que me vacilen o se pongan en plan... (AMO18)

Los profesionales más directamente implicados en el Aula, pese a las dificultades señaladas en los apartados anteriores, y salvo determinados casos como el mostrado en la cita anterior, declaran a su vez tener una buena relación con el alumnado, a lo que contribuye especialmente un cambio de actitud que

posibilita sentar las bases de la interacción en el interés, el respeto y una posición de igualdad desde la que se les da voz y les hace sentirse valorados y apoyados (Tabla 71).

Tabla 71

Elementos que contribuyen a construir un clima relacional positivo con el alumnado, según las valoraciones de los docentes.

Flexibilidad en las normas	- Conmigo la relación es buena y yo creo que se sienten a gusto porque no tienen las mismas normas escritas que tienen en una clase o que tienen tal. Somos más flexibles porque a mí me interesa que vengan. Entonces yo no me voy a poner en plan ogro con ellos porque no me interesa (DCE)
Atención personal y escucha activa	- Yo practico la escucha activa con ellos, si no los pierdes. Todo lo que se siembra, tarde o temprano, acaba, saliendo. O sea, es decir yo no tengo aquí nadie que no tenga conciencia, todos ellos tienen conciencia (DTP). - Yo creo que soy el único al que quieren, incluso los que se han ido, los gamberretes. Muchas veces haces de poli bueno, entonces les escuchas y me duele porque es verdad que a veces acabo de hablar con ellos y me están prometiendo una cosa y al día siguiente ya me la han hecho, pero hablo con ellos de todo (OJL)
Buen trato y refuerzos positivos	- Si se portan bien los invito a desayunar, hay que dar para recibir, y a mí me hicieron una fiesta y todo por mi cumpleaños... y en los recreos se pasan el tiempo aquí conmigo en el despacho (DLJ1). - En algún momento sueltan un poco el hilo al ver que tú no les tratas como muchas veces les tratan otros, y los ven por el pasillo, tú tal. Entonces cuando ellas se sienten atacadas, ellas están preparadas para que les ataquen, pero si tú no les atacas, al final se relajan. Una vez que ven que tú no estás en contra de ellas, porque al principio van, así como estás en contra mío, y todo lo que me digas va a ser malo y tal. Pero una vez que rompes esa coraza, ya son más colaboradoras, incluso si se encuentran mal, si han reñido con alguien, eh te lo cuentan (DCE). - Para generar el vínculo tú te muestras que tú estás por ellos, de que quieres que vengan aquí y que estén a gusto porque esa es la única manera (DEE). - El otro día nos fuimos a desayunar, el día antes, como es aquí la festividad y estuve súper a gusto, es que vine muy felizote, es que fue un día muy bonito porque ya ves que los que están, pues están respondiendo, que les gusta, pues yo me voy a quedar con eso (OJL).
Afecto, cercanía y posición de igualdad	- Cuando encuentras un ser desvalido y le ofreces algo de cariño recibes mucho, tienes que saber que no es un contrario, y estos seres de las AO, tienes que enfrentarte a ellos desde una posición inicial de igualdad, porque ellos también es la primera vez que están en un AO como alumnos, y tú es la primera vez que estás como profesor... (OJM)
Constancia	- Esto es el día a día, es como un hijo pequeño que cada día vas descubriendo cosas (DEE) - Hay respeto entre el profesor y los alumnos cuando les explicas las cosas bien... pero eso hay que trabajarlo (DMUD)

Si bien, consideran en general, que unas buenas relaciones no son fáciles de construir y menos de mantener. Y en ocasiones, generan un conflicto moral en el docente al hacerse partícipe de su situación personal, muy difícil y

preocupante en algunos de ellos, ante la que no pueden intervenir más allá del Aula:

*Yo hablo mucho con ellos, pues qué vas a hacer el fin de semana..., y empiezan a contarte y cuando ellos ya te cuentan cosas muy íntimas yo digo uf..., claro luego está el tema de que, si eres docente de puertas para afuera no puedes hacer nada, de puertas para dentro sí, pero estamos limitados... a mí se me va de las manos y no sé cómo actuar, hasta qué punto te puedes involucrar (DTP).

1.2.2. Relaciones entre el alumnado.

Al preguntarle en el cuestionario a los estudiantes por las relaciones entre compañeros y qué opinan de ellos, las respuestas obtenidas en el conjunto de las Aulas se contemplan en la Tabla 72

Tabla 72

Valoraciones de los estudiantes sobre su relación y el comportamiento de los compañeros

10. Tus compañeros y compañeras de clase:					
CATEGORÍAS	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	NS/NC
10.1. Se respetan entre ellos	(1) 2,9%	(13) 37,1%	(14) 40%	(6) 17,1%	(1) 2,9%
10.2. Respetan a los profesores/as	(1) 2,9%	(11) 31,4%	(17) 48,6%	(5) 14,3%	(1) 2,9%
10.3. Se preocupan por estudiar	(6) 17,1%	(17) 48,6%	(8) 22,9%	(2) 5,7%	(2) 5,7%
10.4. Me apoyan y me ayudan	(6) 17,1%	(8) 22,9%	(11) 31,4%	(11) 31,4%	0%
10.5. Se puede confiar en ellos	(4) 11,4%	(8) 22,9%	(11) 31,4%	(11) 31,4%	(1) 2,9%
10.6. Siguen las normas	(4) 11,4%	(13) 37,1%	(12) 34,3%	(6) 17,1%	0%
10.7. Molestan a los otros al trabajar	(10) 28,6%	(11) 31,4%	(8) 22,9%	(5) 14,3%	(1) 2,9%
10.8. Se meten en líos, problemas, tienen problemas entre ellos.	(14) 40%	(11) 31,4%	(5) 14,3%	(2) 5,7%	(3) 8,6%
10.9. Comentan cosas buenas sobre los demás (no hacen burlas, no insultan...)	(6) 17,1%	(19) 54,3%	(9) 25,7%	(1) 2,9%	0%

Según la información reflejada en la Tabla anterior, se muestra un clima algo más deteriorado entre el alumnado respecto a sus percepciones sobre las relaciones con los docentes. Las valoraciones son algo más positivas en lo personal, pues son mayoría los que siempre o casi siempre se sienten apoyados por los demás (64,8%) y confían en unos compañeros (62,8%) que no suelen meterse en líos nunca o casi nunca (71,4%). Sin embargo, al preguntarles por

su relación y comportamiento en las clases, aunque el 62,9% respeta al profesorado siempre o casi siempre, es a destacar el 34,9% que les falta el respeto de forma constante. Un porcentaje que aumenta si se trata de sus compañeros, a los que el 40% ni respeta ni deja trabajar, y que acumula el 50% de las respuestas cuando se les pregunta si existen de forma frecuente burlas o insultos entre ellos. A contrastar estos datos con las preguntas homónimas en el cuestionario dirigido a los docentes, éstos consideran de forma mayoritaria y con un porcentaje que supera al de los estudiantes (77,8%) que el respeto hacia ellos se produce siempre o casi siempre, e igualmente entre compañeros (70,4%).

Las aportaciones de los estudiantes en las entrevistas coinciden con la panorámica reflejada en los análisis estadísticos, pero añaden puntualizaciones de interés. En primer lugar, podemos decir que entre algunos de ellos las relaciones personales son especialmente estrechas y declaran llevarse *demasiado bien entre ellos* (AE31) y apoyarse de forma continua (AE30; AE31; AE34; AT8; AT11), e incluso, como declararon en el ítem abierto del cuestionario los compañeros es lo más valorado por cuatro de ellos. En otros casos, están en sintonía y no tienen mayores problemas con el resto, pero la relación no parece ser tan cercana: *yo es que nunca me he peleado con nadie* (AL1). Y, por último, también hay quienes manifiestan desavenencias con determinados compañeros: *hay uno de la clase que no me cae bien, que no está aquí ahora mismo* (AL4). O que sus relaciones varían dependiendo del día:

*A mí es que algunas veces me cansan, claro porque se meten conmigo (AL2).

*Nos llevamos bien a veces, otras nos peleamos porque esta se pica con este y esta con este... y vamos a ver si me empieza a insultar pues yo no me voy a callar (AMO18).

*Sí empezamos y luego terminamos enzarzados, cabreos, cabreos, de cógele la cabeza y estampársela, luego se me pasa, pero me da una rabia... (AMO17).

*Tenemos algunas rufas ella es la que más porque se rufa por to (AMO16).

Del mismo modo a lo argumentado respecto al profesorado, la existencia de disputas y conflictos entre determinados estudiantes parece haber sido más acuciada a comienzos del curso:

*Al principio más difícil, es que al principio había mal rollo porque venían a pasar el tiempo y a no hacer na, al principio sí que no hacía nadie na, y muchas más discusiones, entre ellos y con los profesores. Y hubo una fuerte entre dos alumnos porque uno le dijo Doraemon a una alumna, y se levantó y se fue a pegarle, y le dio un puñetazo en la barriga (AL24; AL25).

Además, algunos señalan como se ha apuntado en el cuestionario que, aunque son los menos, ciertos compañeros no solo suelen ser disruptivos en el Aula, sino que también se meten en líos fuera de ella, una característica con la que no se siente identificado la mayoría y que además se valora de forma negativa:

*Entre algunos hay mal rollo, alguno se lleva mal con el otro, y hay una que está expulsá, por ejemplo. Y otro que está internao porque ha hecho alguna cosa, pero yo no soy de eso, de llegar hasta ese nivel no (AL24).

*Yo tampoco de que te coja la policía ni nada de eso (AL25).

Así mismo, llama la atención que uno de los estudiantes declare que la buena sintonía entre ellos se deba a que *este año también hemos tenido suerte porque ha tocao gente traquila* (AL1) lo que pone de manifiesto que el eco de disrupción no solo se hace extensivo a docentes y centros, sino que esa percepción está también interiorizada entre al alumnado.

Respecto a lo argumentado sobre el comportamiento en el Aula en general, no es infrecuente que los estudiantes afirmen portarse mal (AMO19), y que la confianza y las bromas iniciales de algunos acaben, como ellos mismos han argumentado, en conflicto (AMO19; AMO18). Un hecho que pudo comprobarse en una de las Aulas mientras eran entrevistados, como se ejemplifica a continuación:

Un alumno (AMO19) comienza dándole una palmada en la oreja a una compañera (AMO18) y comienza el conflicto:

AMO18: Acho, ¡que me has roto el tímpano!

AMO19: Eso es lo que le ha pasao con los girasoles por eso se han muerto, les has amargao la vida

AMO18: ¡Qué hablas gilipollas!, coño que están creciendo... yo me portaré bien cuando me quiten al lao de este

AMO19: Si yo también mientras no esté con esta zagala

AMO18: Acho que le gusta rufarme

AMO19: Que le gusta rufarme no, es que en una clase no se puede estar feliz con ella, hazme caso, no se puede estudiar.

AMO17: Te amarga la vida, o si no te pinta o si no, no sé qué

AMO19: ¡Mira, mira! (me enseña el brazo y se la chica se lo ha rallado completamente de boli) si es que no para...

Amo18: Madre mía me cago en tu raza...

Al preguntarles en otro apartado del cuestionario si tenían discusiones y enfrentamientos con otros compañeros, casi la mitad (48,6%) declarara no tenerlas nunca el 34,3% a veces y en un porcentaje menor (17,1%) estas se producen siempre o casi siempre. Si bien es a destacar que en la pregunta abierta en las que se les instaba a indicar qué es lo que menos les gustaba del Aula, fue precisamente para ciertos estudiantes el hecho de que los compañeros discutían, las peleas existentes y el mal comportamiento, y lo que cambiarían del Aula sería igualmente algunos de sus compañeros y *tener más mano dura con algunos alumnos que discuten, no hacen nada, no hacen caso a la profe y no trabajan*. En la misma pregunta realizada al profesorado, las respuestas arrojan una imagen diferente pues únicamente para el 18,5% estos conflictos nunca se producen, siendo ocasionales para la mayoría (63%) y frecuentes o permanentes para el 18,5% restante. Al analizar los datos cualitativos, observamos algunas singularidades.

Destaca en general la existencia entre el alumnado de una *buena relación* (DTC) y *buen compañerismo* (DTP) o incluso *son una piña* (DMOI). Aunque añaden que las bromas más o menos pesadas o los insultos, forman parte de su forma habitual de relacionarse entre ellos:

*Son muy de bocas, bla, bla, bla, pero a la hora de la verdad que es cuando se demuestra, si son buenos compañeros (DMOI).

*Hemos conseguido un estándar de comportamiento, pero ellos necesitan a veces expresarse como ellos se expresan (DTA).

Coincidiendo también con el alumnado, cabe destacar las diferencias entre la atmósfera relacional existente cuando se les entrevistó y la que existía al comenzar el Aula.

Tabla 73

Dificultades y evolución de las distintas AAOO para llegar a funcionar como un grupo-clase.

AO1	- Entre ellas se comunican, vienen más las chicas, se comunican, que, si vienen, no vienen, pero al final hay una que más viene y como está sola no quiere venir (DCE)
AO2	- Los que son de aquí casi que son colegas y con los que vienen de otros Institutos eso es como un hándicap, que como ya lo sabemos pues antes de que pase, pues lo trabajamos, y ya les digo sé que cuando vengan vuestros compañeros vais a querer marcar el terreno y os vais a querer hacer los jefes y tal y cual... (AYE2)
AO4	- Ellos se identifican, son un grupo-clase, pero a base de repetir y repetir... Y en eso yo utilizo mucho a un alumno que puede ayudar y a él lo respetan los demás, porque además explica bien. El problema por ejemplo es que cuando están escribiendo en el ordenador, es que él les da la hoja... Que ya les ayuda demasiado. Y de hecho es él cuando estas se ponen pesadas el que dice, venga tía por favor ponte ya que queremos trabajar, o venga no grites más que estamos cansados. En ese aspecto, muy bien, la verdad. (DMOL) - Solo tenemos un caso que se significa más porque no ha acabado de encajar del todo. Tiene más dureza a nivel de carácter y tienen que cuidar más. Si no, eso sería una balsa de aceite. Y ahí podrías olvidar, en algún momento podrías decir no parece un AO (OJM)
AO5	- Al principio ellos estaban aquí como divididos, como dos equipos y lo que había que intentar era que ellos estuvieran juntos en un grupo, y entonces nos involucramos todos y hay que potenciar esa habilidad... (DMUD)
AO6	- Lo que pasa es que hacen un poco esa cosa de españoles con españoles y luego de personas de no nacionalidad española se agrupan... Y hay un chaval que es el que más necesitado está de atención y te interrumpe y no deja hablar a los demás... (DTP). - En algún momento ha tenido enfrentamientos entre ellos. Tuvieron un momento en el que se hicieron dos grupos, y ahora ya son un grupo clase. (DTJ)
AO7	- Y entre ellos los ves bien... los que se han quedado ahora. Ha habido ahí una trifulca entre los dos grupos entre el grupo que respondía por así decirlo y el que no, que estaban como divididos... el tutor está muy contento, si el otro día le dijo un alumno ¡sí es que somos un grupo! (OJL)

Como se puede apreciar en la Tabla anterior, los docentes hacen hincapié en las dificultades de distinta índole para llegar a funcionar como un grupo clase; por la división de grupos, porque existe algún estudiante especialmente problemático, o porque se ponen de acuerdo en no asistir y no ha sido posible forjar la identidad grupal: *el problema es que no se crea identidad de grupo, viene uno o dos, y como están solos sin compañeros, aunque les guste venir al día*

siguiente ya no vuelen (EDI). En unos casos, la cuestión se ha solventado mediante diversas estrategias como apoyarse en el líder de la clase, mientras que en otras se ha recurrido a la expulsión por su efecto ya argumentado de liberación.

En términos generales y como se deriva de las respuestas del cuestionario en otro de los ítems (nº 11) en el que se les preguntó si tenían muchos amigos en el Aula, si se sentían acompañados y se lo pasaban bien, las valoraciones del alumnado fueron muy positivas prácticamente para todos, con porcentajes en torno al 85% y siendo casi el 90% el de los que afirmaron que lo que hacían en el AO, además, les gustaba siempre o casi siempre. Unas apreciaciones apoyadas en las entrevistas con respuestas como las siguientes:

*Aquí se está especial, estamos contentos (AE34).

*Estamos muy a gusto (AE31).

*Yo he estado súper bien (AE34).

*Yo estoy súper a gusto y vengo, merece la pena levantarse a las siete porque me gusta muchísimo esto (AL3).

*Pues mejor que en el Instituto, claro (AL4).

En suma, la panorámica mostrada sobre el clima relacional en las AAOO, parece ser coincidente con las conclusiones derivadas de otras investigaciones en programas y medidas similares, como muestran por ejemplo Escudero et. al. (2013) y González et al. (2015). El componente afectivo se ha demostrado clave para lograr la implicación del alumnado y, las relaciones de apoyo y cuidado, esenciales para cambiar las resistencias iniciales de estudiantes en cuya trayectoria escolar previa el rechazo parece haber sido una constante, y la respuesta disruptiva una estrategia reactiva muy desarrollada: *muchas veces es que cuando llegan aquí es la primera vez que se les tiene un poco en cuenta, que ven que alguien se interesa por ellos* (Ayy2). Esta visión va cambiando cuando sienten que son respetados, que se preocupan por ellos y que reciben atención, lo que tiene también un efecto en su mejor comportamiento (Archambaut et al, 2009; Landi & Reaschly, 2013 y Rumberger & Rotermund, 2012; Wonglorsaichon et al. 2014).

Si bien, lograr tal aproximación no es fácil y como argumenta el profesorado de estas Aulas, requiere del diálogo y comunicación permanentes que en muchas ocasiones se ven dificultados por la rigidez de horarios y por la falta de personal de apoyo, aunque el hecho de que sean muchos menos que en un grupo ordinario es un claro factor de incidencia positivo. Un aspecto, que también ha sido destacado como uno de los baluartes de las Escuelas de Segunda Oportunidad, en las que como señala Prieto (2015), la necesidad de diálogo puede llegar a ser tan acusada por las problemáticas de estos estudiantes que incluso llega a ser el núcleo de la labor docente. Por su parte, Pinya et al. concluyen en la misma línea, tras los resultados de su investigación realizada en Educación Secundaria Profesional, que uno de los factores de éxito *es que el alumnado se siente, por encima de todo, escuchado* (2017, p. 103), y destacan asimismo las ventajas a la hora de estrechar relaciones derivadas de que sean menos los docentes que pasan más tiempo con grupos reducidos de estudiantes. Pero en el caso que nos ocupa, no podemos olvidar que la capacidad de escucha y el diálogo se mantienen únicamente con cerca de la mitad de los estudiantes que finalmente son los que se identifican o se sienten incluidos en el AO y permanecen en ella. La otra mitad, coincidiendo con los argumentos de González y Moreno-Yus se han dejado al margen, pues el *abandono de estos alumnos restaura el buen ambiente y el clima de clase* (2013, p. 255). Un claro ejemplo lo muestra uno de los docentes: *hay una chica que se le ha expulsado que no me ha tragado, ahora sí, los que quedan ya sí tragan* (DLJ).

1.3. Implicación del alumnado del AO en su proceso de aprendizaje.

El escenario de interacción social en el que se ha llevado a cabo la actividad diaria en las clases en las Aulas Ocupacionales condicionado tanto por las problemáticas de absentismo y interrupción argumentadas como por las relaciones existentes en cada una de ellas, tuvo una clara influencia en el grado de implicación del alumnado hacia su aprendizaje. Al respecto se les preguntó a docentes y estudiantes a través del cuestionario, así como en las entrevistas,

que también al abordar esta cuestión permitieron dibujar una imagen más ajustada sobre la implicación del alumnado las clases en general, así como en particular, en relación a las posibles diferencias que pudieran darse entre Módulos Profesionales y No Profesionales.

1.3.1. Implicación en las clases.

En lo que respecta a las clases en general, el análisis de los datos del cuestionario corrobora un ambiente caracterizado por las buenas relaciones, pero con ciertas dificultades para mantener un clima proclive al aprendizaje con llamadas de atención que parecen ser constantes.

Tabla 74

Disposición hacia el aprendizaje del alumnado de las AAOO según sus propias valoraciones y las de sus docentes (porcentajes).

CATEGORÍAS	Nunca /Algunas veces		Siempre/Casi siempre	
	DOCENTES	ALUMNADO	DOCENTES	ALUMNADO
Al empezar las clases, hay silencio y se comienza a trabajar.	51,9%	57,2%	48,1%	40%
Se presta atención	55,6%	34,3%	44,4%	68,6%
Se lleva preparado el material, los ejercicios hechos	74%	31,4%	22,2%	68,5%
Se pregunta al profesor/a lo que no se entiende	40,7%	31,4%	59,2%	68,6%
Se comprenden las explicaciones del docente		11,4%		88,6%
Se toman notas o apuntes	70,4%	51,4%	22,2%	45,8%
Se hace como que se trabaja, pero no se hace nada	59,2%	91,4%	40,7%	8,6%
Se interrumpe y molesta al profesor/a		82,9%		11,5%
Se distrae a los compañeros/as	51,8%	82,8%	44,4%	17,1%
Se ayuda a los compañeros/as si lo necesitan	55,6%	28,6%	40,7%	71,4%
Existen discusiones y enfrentamientos entre compañeros	81,5%	82,9%	18,5%	17,1%

Si bien, entre docentes y estudiantes podemos apreciar un alejamiento de perspectivas en prácticamente todos los aspectos contemplados (Tabla 74) con dos excepciones. De una parte, en el clima poco ordenado al empezar las clases en el que coincide el 51,9% de los docentes y el 57,2% del alumnado. Y otra, y como se ha venido señalando, en que los enfrentamientos entre estudiantes no

suelen producirse nunca o casi nunca. El 81,5% de los docentes y el 82,9% del alumnado así lo considera. Si bien existe un Aula en concreto en que la distancia entre ambos es llega al extremo, siendo el 100% del profesorado el que afirma que siempre o casi siempre existe algún enfrentamiento, aunque para el 100% de los estudiantes son aislados.

Para tener una mejor perspectiva del porqué del alejamiento entre la visión de unos u otros sobre los demás aspectos considerados, las argumentaciones pertinentes se exponen contrastando los datos cuantitativos con las aportaciones de las entrevistas.

A) Atención prestada en las clases: para algo más de la mitad del profesorado (55,6%) los estudiantes no prestan atención nunca o casi nunca, sin embargo, entre éstos últimos solo lo piensa un 34,3%. Entre los motivos que les lleva a la desconexión se destacan las distracciones por el uso del móvil o la falta interés:

*Yo estoy oyendo reguetón (AT7).

*Algunos compañeros se distraen más con el móvil, en medio de mates se ponen a jugar o cualquier cosa (AL24).

*Aquí no hay problemas, el que no quiere estudiar se calla y ya está (AL1).

En lo que respecta al móvil, restringir su uso suele ser habitual y el profesorado es consciente de su potencial adictivo y distractor: *lo único que quiere la mayoría es el móvil, redes sociales y poco más* (DLJ1). Aunque en ocasiones, es visto como una herramienta necesaria:

*Yo hace tiempo ya que como necesitan utilizar la calculadora para hacer algunos cálculos, pues entonces yo ya no puedo prohibir el móvil porque lo tienen que utilizar (DTA).

Cabe añadir, que entre aquellos que prestan atención, ésta fluctúa dependiendo de la franja horaria y del día de la semana en el que se encuentren, o simplemente por azar, una apreciación que es compartida por el alumnado: *si*

es que esta semana a finales, yo ya no tengo ganas de ná, llego a mi casa y me quedo durmiendo (AL24); y por sus docentes:

*A veces te hacen caso y otras veces están más cansados, son críos acostumbrados a hacer lo que les da la gana... según les pille (OLO).

*Lo que trato de hacer es engancharles... lo consigo, no siempre como es lógico, porque hay veces que no están motivados para nada, que vienen fumados, o a veces que vienen cansados de fiesta, porque yo tengo clase los lunes a primera hora y hay veces que vienen madre mía... (DTA).

*Es que conforme va pasando el tiempo y van pasando las clases, se van alterando un poquito más. Yo tengo la suerte de tener clase con ellos a primera hora...entonces es cierto que a primera hora son las mejores... es cierto que a primera hora van viniendo poco a poco, pero a la hora de trabajar es mejor (DEML).

B) Hacer como que trabajan, pero sin hacer nada. Para 40,7% de los docentes que respondieron al cuestionario, esta es una situación que ocurre siempre o casi siempre. Una aseveración que aparece con frecuencia en las entrevistas, en la que se ha apuntado recurrentemente a las dificultades para lograr implicarlos en las tareas. Una carencia que es atribuida mayoritariamente a su falta de responsabilidad y esfuerzo, aunque también se apela a la influencia de los nuevos cambios de la Sociedad del Conocimiento en su poca constancia y necesidad permanente de nuevos estímulos para generar en ellos algún tipo de interés:

*Le pongas lo que les pongas, la tarea que les pongas que tú hagas con más ilusión a los cinco minutos se han cansado. Y es porque la sociedad le invita a eso, a estímulos a cosas nuevas, necesito hacer algo nuevo, a los diez minutos ya lo han hecho ya se han cansado, ya no lo quieren seguir haciendo. Eso me ha pasado muchas veces, con todos. Entonces no tienen responsabilidad muchos de ellos, no tienen interés por la mayoría de las cosas (DJL1).

Entre los estudiantes, por el contrario, el porcentaje de los que afirman estar en aula fingiendo trabajar no supera el 9%, y destacan tres Aulas (AO2, AO3, AO6) en las que todos afirman estar siempre o casi siempre más o menos implicados con su trabajo. Un contraste de opiniones con sus docentes que puede deberse al hecho de estar en el Aula, asistir a clase, e involucrarse en

alguna actividad de vez en cuando, es todo un logro en proporción a la desconexión total que parecen haber tenido en el Instituto:

*Hago más que allí, eso se nota, sin hacer na aquí se hace, aprendes algo, haces más deberes, seguro (AL24).

*Aquí trabajas, por ejemplo, un compañero que no iba a clase y lo metieron aquí y venía todos los días y trabajaba y tal (AL25).

Una percepción que también es reconocida entre el profesorado:

*Pero si ellos mismos te lo dicen, madre mía maestra no te quejes si yo no he escrito na en mi vida, si yo no había hecho na, te lo prometo (DTJ).

Además, y para la mayoría de estos estudiantes, recordemos que el Aula era concebida y valorada como un programa fácil. Y en particular, cabe destacar el interés de un alumno por dar clase como se pudo comprobar durante un recreo en el que se estaba entrevistando al profesorado, y entró a la sala de profesores diciendo que se aburría y si podría empezar ya la clase, ante lo que uno de sus profesores comentó: *en el fondo los niños necesitan hacer cosas, a lo mejor un día o dos, vale, al tercero están cansados de no hacer nada, necesitan actividad* (DTJ). Una visión que contrasta con la que mantienen otros muchos docentes del Aula para los que su cansancio y desgana es permanente independientemente de lo que hagas o del esfuerzo y empeño que pongas en ello:

*Es que no les gusta trabajar, si es que han nacido cansaos (DCE).

*El ambiente malo no es, pero no tienen ganas de trabajar nunca (DLG).

C) Asistencia con el material necesario y los ejercicios hechos: para la gran mayoría de los docentes (74%) lo habitual es que los estudiantes acudan a clase sin materiales y sin hacer los ejercicios, y así lo suelen argumentar también en las entrevistas:

*Ellos vienen sin bolígrafo a clase, vienen con las manos vacías no traen el material, el material se lo tienes que proporcionar tú (DTA).

*El que quiera algo me tiene que entregar el trabajo que yo le mande, pero hay hasta alumnos que les tengo que decir que se dejen aquí el material porque se lo llevan a su casa y no lo traen (DLJ1).

Entre los estudiantes, aunque la visión es algo menos negativa que la del profesorado no es desdeñable que casi un tercio de ellos (31,4%) afirme no llevar los materiales o las tareas realizadas a clase. En una de las Aulas en particular argumentan que es porque:

*No nos dicen na, no nos mandan nada para casa (AL24).

*No nos mandan, las hacemos aquí las cosas y ahí tenemos como un casillero y ahí dejamos las libretas y dejamos toas las cosas (AL25).

La excepción entre Aulas está representada por una de ellas en las que el 100% de su profesorado y alumnado afirma que siempre llegan a clase con los materiales y las tareas (AO3). Sin embargo, y como ya se comentó, lo más habitual es que estos alumnos y alumnas rehúyan de la imagen de responsabilidad que se les puede atribuir yendo a clase con mochila, materiales y los deberes hechos, frente a la apariencia de rebeldes con la se identifican y defienden.

D) Comprenden al profesor y preguntan lo que no entienden: Al preguntarle a los estudiantes si comprendían las explicaciones del profesor la inmensa mayoría declaró que sí, siempre o casi siempre (88,4%). Sin embargo, un porcentaje a tener en cuenta no pregunta al profesor nunca o casi nunca cuando no comprenden bien lo que se les explica (31,4%), y todavía es mayor según el profesorado (40,7%). Entre Aulas destacan dos particularidades, una en la que todo el profesorado coincide en que preguntar es lo habitual (AO6), y otra en la que en sentido opuesto el alumnado de forma unánime afirma no preguntar nunca o casi nunca (AO2).

F) Tomar notas o apuntes: Si se trata de tomar apuntes durante las clases, la panorámica es bastante preocupante, puesto que más de la mitad de los estudiantes no lo suele hacer nunca o casi nunca (51,4%), si bien entre los docentes el 70,4% de ellos consideran que ni toman notas ni saben, debido según declaran en las entrevistas, al desorden generalizado que los caracteriza:

*Son un desorden completo, llevan una vida completamente desordenada. Un día copian lo que yo les digo en esta hoja la dejan allí, mañana copian en la otra, y cuando llega la hora de pedir el cuaderno no saben dónde tienen nada. En ese extremo tengo al 60% de la clase (DLJ1).

G) Interrupciones al docente. Esta cuestión que solo se planteó en el cuestionario a los estudiantes, aglutina un elevado porcentaje en las respuestas nunca o casi nunca (82,9%). Un aspecto que enfatizan especialmente en las entrevistas:

*Yo lo que más he cambiado es el comportamiento que tenía allí con el que tenía aquí... yo estaba allí uff madre mía pobres profes, madre mía (AL25).

Sin embargo y como se ha venido constatando, las interrupciones en el aula, bien de forma indirecta provocadas por las bromas constantes entre alumnos o porque no paran de hablar, bien, por interrumpir directamente al profesorado, son bastante más habituales según constatan los docentes, en particular con algunos de ellos, como explicita una de las profesoras: *las dos chicas ya sabes que conmigo en el aula un día sí y otro también gritos, es la actitud* (DMOL).

H) Distracciones a otros compañeros: Éstas son también más frecuentes para el profesorado que considera en un 44,4% que siempre o casi siempre están distraídos, pero refleja un porcentaje menor entre los estudiantes, pues solo en el 17,1% afirma distraer a los demás en la mayoría de ocasiones. Sin embargo, esta apreciación contrasta con las declaraciones de las entrevistas en las que algunos estudiantes argumentan que tales distracciones suelen ocurrir con

bastante más frecuencia: *lo que no falta es que damos la lata porque nos liamos a hablar y no paramos* (AT8).

l) Apoyo y ayuda entre compañeros. Finalmente, y en consonancia con la buena relación que los estudiantes perciben entre ellos, el 71,4% respondió en el cuestionario que siempre o casi siempre están dispuestos a apoyar en clase a los demás. Un apoyo que es percibo por bastantes menos docentes (40,7%), y que podría estar influenciado por el momento en que fueron entrevistados, pues como se ha venido relatando, lograr el respeto entre ellos y el sentido de pertenencia al grupo-clase ha sido un proceso costoso y paulatino. Así lo explica una de las profesoras:

*A ver, yo hablo con ellos, y oye que vuestra compañera necesita un poco más de tiempo, vamos a dárselo, y sí, sí. Y el otro día pasó otra cosa y yo vi ya actitudes como respetuosas cuando antes era un conflicto y ahí hubo una empatía, y noto otra interacción entre ellos (DTJ).

Si bien en una de las Aulas en concreto, tanto docentes como estudiantes afirman en un porcentaje del 100% que el apoyo entre ellos se presta con regularidad (AO3). Unos resultados que en este aspecto en particular contrastan con los obtenidos en la investigación sobre PCPI también en la Región de Murcia a raíz de los que González y Porto (2013) argumentan que el respeto entre los estudiantes, la confianza mutua y el apoyo no serían los rasgos más destacables en su caso, siendo más valoradas otras facetas relacionadas con el trabajo en el aula.

La cuestión que venimos abordando se complementa con el análisis de los datos recogidos en otro de los ítems del cuestionario dirigido al alumnado (Ítem nº 8), al preguntarle por las diferencias que desde que están en el Aula, respecto del Instituto, destacarían sobre su organización del trabajo escolar, tal y como se refleja en la Tabla 75.

Tabla 75

Valoraciones del alumnado sobre su organización del trabajo en el aula y si ha habido mejoras respecto a su trayectoria en el Instituto (Frecuencias y Porcentajes).

Desde que estás en el Aula Ocupacional a diferencia de otros cursos, ¿Cómo te organizas el trabajo escolar?					
CATEGORÍAS	Ahora lo hago más	Ahora lo hago igual	Ahora lo hago menos	No lo hago	NS/NC
8.1. Reviso mi trabajo por si tengo errores	(16) 45,7%	(8) 22,9%	(2) 5,7%	(6) 17,1%	(3) 8,6%
8.2. Cuando aprendo algo importante, lo explico con mis palabras, pongo ejemplos	(15) 42,9%	(6) 17,1%	(6) 17,1%	(4) 11,4%	(4) 11,4%
8.3. Intento saber cuáles son las ideas principales	(18) 51,4%	(6) 17,1%	(6) 17,1%	(2) 5,7%	(3) 8,6%
8.4. Cuando estudio, hago resúmenes, subrayo las cosas importantes	(9) 25,7%	(9) 25,7%	(2) 5,7%	(11) 31,4%	(4) 11,4%
8.5. Utilizo el ordenador, Internet... para hacer las tareas y aprender más	(14) 40%	(6) 17,1%	(3) 8,6%	(9) 25,7%	(3) 8,6%
8.6. Cuando tengo exámenes, estudio para aprobarlos.	(11) 31,4%	(7) 20%	(3) 8,6%	(10) 28,6%	(4) 11,4%
8.7. Me organizo bien el tiempo	(14) 40%	(11) 31,4%	(6) 17,1%	(1) 2,9%	(3) 8,6%
8.8. Intento estudiar todos los días	(7) 20%	(8) 22,9%	(2) 5,7%	(13) 37,1%	(5) 14,3%
8.9. Cuando suspendo un examen intento hacerlo mejor la próxima vez	(17) 48,6%	(6) 17,1%	(1) 2,9%	(8) 22,9%	(3) 8,6%
8.10. Me pongo a estudiar solo para evitar que me castiguen	(6) 17,1%	(4) 11,4%	(3) 8,6%	(18) 51,4%	(4) 11,4%
8.11. Me esfuerzo para sacar buenas notas	(21) 60%	(5) 14,3%	(3) 8,6%	(3) 8,6%	(3) 8,6%

En términos globales, los datos nos ofrecen una imagen algo más optimista en lo que se refiere a las mejoras en el esfuerzo e interés por el aprendizaje del alumnado desde que cursan las Aulas, pero lejos de lo que sería deseable. Y llega a ser preocupante el porcentaje de estudiantes que no solo no se esfuerzan, sino para los que el interés es todavía menor que el ya muy escaso que tenían en el Instituto. Entre los avances a destacar, que en el mejor de los

casos son afirmados por la mitad ellos, se encuentran por orden decreciente el mayor esfuerzo en: 1. estudiar por interés propio, no para evitar el castigo; 2. sacar buenas notas; 3. conocer las ideas principales de un texto; 4. mejorar en los exámenes cuando los suspenden; 5. revisar el trabajo; 6. poner ejemplos o explicar con sus palabras las ideas principales; 7. usar las TIC para el aprendizaje y organizarse el tiempo. y 8. estudiar para aprobar. Otras estrategias como hacer resúmenes o estudiar a diario son empleadas por muy pocos.

En las entrevistas con los estudiantes, los comentarios sobre el particular fueron muy escasos, y en sentido esencialmente negativo:

*Yo ya te lo he dicho yo no estudio, yo es que nunca he estudiado, por eso suspendía yo en el Instituto (AL1); lo que me explican a mí me cuesta pensarlo mucho... pero yo me tiro por lo menos más de cinco minutos pensando... (AL3).

*Yo pues me lo leo to y ya está (AL4).

Aunque es a destacar que los que menos estudian no lo hacen para evitar un castigo sino porque en cierta medida sí se implican. Paradójicamente, sí les interesan las notas como han puesto de manifiesto los estudiantes y como señalan algunos profesionales del Aula:

*Alumnos que en el centro estaban acostumbrados a sacar un 2.3 que era un éxito, eso para ellos es un fracaso. Ellos se pican, y se motivan. Y quieren y ven que, a su alrededor la norma es el éxito no el fracaso. Mientras que en el Instituto ven que cuando la gente está funcionando ellos no... Entonces se motivan y sacan mayores calificaciones (DJM).

*Las notas... que nosotros pensábamos, bueno un niño que ha hecho absentismo que tiene abandono, todo esto les importará.... Pues sí les importa. Y ¿qué me has puesto a mí profesor, y por qué me has puesto esta nota? Y se enfadan... Y uno el otro día se puso a llorar, vamos inaudito, yo creo que ese crío era la primera vez que le importaba algo, sus notas (AYE1).

Por su parte, entre los docentes hay diversidad de pareceres, pero inclinados mayoritariamente hacia el escaso esfuerzo generalizado o incluso inexistente entre ciertos alumnos. Una situación que determinados profesores consideran imposible de revertir. Uno de los docentes lo explica así con claridad:

*Yo les pongo el ejemplo de correr, y les digo yo no puedo intentar correr diez kilómetros si yo no he corrido nunca. ¿Y qué tengo que hacer?, pues salir un día a andar, entonces cuando llevo una semana andando, ya puedo trotar un rato. Y les digo pues estudiar es lo mismo, si no habéis estudiado nunca, no podéis decir, vamos a ponernos tres horas a estudiar. Y les digo venga el miércoles examen, pues durante la semana no estudian nada y llegan el martes e intentan sentarse tres horas y se sientan con el móvil al lado. No estudian. No estudian nada. Y les digo es que eso no se estudia así ¿Hemos explicado algo hoy? Pues yo cuando llego a casa me lo leo. Pero no lo hace ninguno, ninguno. El 0% estudia (DLJ1).

Y finalmente, tampoco son del todo optimistas al valorar la utilidad que en tienen los aprendizajes para el alumnado, pues en general consideran que los perciben como poco útiles, aunque existen variaciones según Aulas (Figura 34).

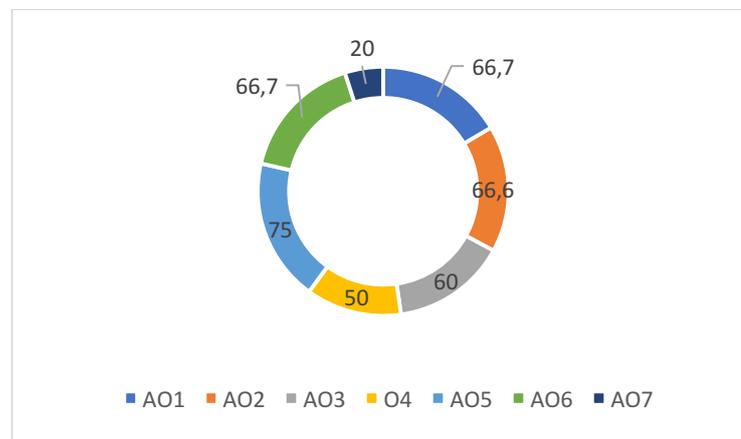


Figura 34

Utilidad de los aprendizajes para el alumnado desde el punto de vista de los docentes del AO (Porcentaje de respuesta acumulado)

En conjunto, podríamos considerar que sí se ha logrado, no sin un gran esfuerzo por parte del profesorado, revertir malos comportamientos y una mayor asistencia, en lo que ha incidido la existencia de una comunicación continua y cercana y el apoyo de los docentes. Aspectos ambos, que vienen siendo destacados desde la investigación por ejemplo por Escudero et al. (2013) que coinciden en señalar que un ambiente de escucha, compromiso y aceptación permite dar pie a la construcción del conocimiento y el aprendizaje, que no es

solo individual, sino también social (Escudero et al. 2013). Sin embargo, también cabría pensar que en la implicación de estos estudiantes se estaría poniendo el foco en los componentes conductual y afectivo del enganche, pero no tanto en su dimensión cognitiva. El pasárselo bien, aprendiendo algo útil de forma fácil, sin perder el tiempo y con posibles opciones, parece ser el planteamiento interiorizado entre los estudiantes, y especialmente claro, entre algunos de ellos al preguntarles si recomendarían el Aula a otros compañeros:

*Si por un año te sacas esto, ven pa cá y por lo menos yo que sé aprovechas del tiempo (AE30).

*Que te salgas del Instituto y que te apuntes aquí (AE34).

*Aquí quieras o no vienes, por lo menos vienes, si no te lo sacas pos ese es ya su problema (AE33).

*Que si no te gusta estudiar que venga aquí, por lo menos aquí aprovechas algo (AY24; AY25).

Y también confirmada por docentes con declaraciones como la siguiente:

*Yo, por ejemplo, he sumado errores y yo se lo he comentado a los alumnos. Yo con tal de engancharos y de que vinieseis hice un tipo de educación más light por así decirlo, pero claro el caso era enganchaos y que vinieseis. Y eso lo conseguí. Pero ¿cuál fue la contrapartida?, el que luego académicamente no trabajan. Ellos vienen porque saben que se lo pasan bien, que tienen confianza conmigo, que nos vamos al huerto y que soy flexible en ciertas cosas, pero luego académicamente no me corresponden (DLJ1)

Se podría pensar así, que un buen comportamiento no es suficiente para lograr la implicación del alumnado sin tener en cuenta a su vez un aprendizaje responsable y activo. Como advertía Harris (2008), si la meta a lograr es únicamente que los estudiantes se sientan bien y experimenten emociones positivas de éxito, es posible que no sean retados adecuadamente y no lleguen ni a dominar las materias ni a adquirir los aprendizajes necesarios. Al analizar el currículum en acción en cada uno de sus componentes y Aulas, se podrá dar respuesta fundamentada a esta cuestión.

1.3.2. Diferencias entre Módulos Profesionales y No Profesionales.

En el cuestionario dirigido al profesorado se les preguntó si consideraban que los estudiantes tenían las mismas actitudes en los Módulos Generales y Profesionales (Ítem13). La mayoría de ellos (66,7%) valoraron una mejor apertura del alumnado hacia éstos últimos, siendo menos los que consideraron una disposición similar (18,5%) y muy pocos los que se inclinaron hacia los Generales (7,4%). Sin embargo, esta primera imagen se enriquece con las valoraciones tanto de los estudiantes como del profesorado recabada en las entrevistas, pues ambos colectivos coinciden en que implicación varía no solo dependiendo del currículum correspondiente a cada uno de los Módulos y Ámbitos, sino igualmente en función del docente en particular que los imparta, la metodología empleada o el horario, aunque existen ciertas matizaciones que se bosquejan brevemente.

Entre el profesorado, existe la percepción generalizada de que los Módulos Profesionales representan una enseñanza más práctica que a menudo logra implicar a los estudiantes. Como afirma uno de los orientadores: *al principio era como puff, ahora ya los ves con otra cara, ven que están haciendo cosas prácticas, algunos cocinan en sus casas...* (OJL). Aunque hay quién discrepa: *que tú piensas que a lo mejor se portan mal porque están en el aula de matemáticas, pero luego van al taller y tampoco les interesa* (DEN). Y también se argumenta que hay determinadas materias como las matemáticas o el inglés caracterizadas por ser especialmente difíciles y generar el rechazo inmediato:

*Hay áreas como las matemáticas que no pueden con ellas, la pobre profesora no tendrá la culpa, pero es muy árida entonces intentan no ir (DCE).

*Estos estudiantes vienen aquí huyendo de las matemáticas y la lengua, es que no les ha gustao eso (Ayy2).

*Hay asignaturas que no les gustan porque no las entienden, las matemáticas en general y entonces se niegan, es que no es lo mismo que llevártelos al huerto que están haciendo cosicas (OLO).

Por su parte, es precisamente el carácter más práctico de la enseñanza que se les imparte en los Módulos Profesionales, uno de los aspectos que más valoran los estudiantes respecto del Instituto. De un lado, porque no están sometidos a clases tradicionales de forma constante:

*Que no son tantas horas ahí de clase. Por ejemplo, tú estás aquí y luego cambias y te vas al taller y te entretienes, yo que sé es diferente (AE34).

*Es más divertido, hacemos más cosas diferentes que allí que es to repetitivo y aquí es cada día una cosa (AL24).

*Aquí vamos más por libre así (AL25).

Y de otro, porque consideran que es un aprendizaje más útil:

*Nos va a ayudar pa nuestra vida (AE30).

*Aquí te ponen cosas del día a día, que te van a servir (AY24).

*Yo ahora mismo, lengua analizar frases y to eso yo no le veo sentido, y allí hacíamos doscientas horas de eso en el Instituto (EY25).

Sin embargo, es llamativo que al preguntarles por las materias que más les gustan, sus respuestas no siempre se situaran en estos Módulos. En ocasiones, aunque su valoración fue positiva no mostraron demasiado entusiasmo por los aprendizajes relacionados con el perfil profesional: *son muchas horas de cocina, pero mejor que otras cosas* (AY25). Y a veces, fueron incluso claramente negativas:

*Jardinería es lo que menos nos gusta (AMO18, AMO20; AMO21).

*Jardinería es una mierda (AMO19).

O simplemente, es una materia que pasa desapercibida entre resto: *a mí me gusta to menos el inglés* (AT11).

Dejando a un lado materias como las matemáticas, aunque hay algún alumno para el que es lo que mejor se le da (AY5), es a destacar que entre aquellos estudiantes que no le veían sentido a la asignatura de lengua en el Instituto, sea la que más les guste en el Aula (AL24, AL25; AL3, AL4, AL5). Las razones que argumentan son que les cae mejor la profesora *porque si no entiendes algo te lo explica* (AL24) *y lo mismo ocurre por ejemplo con el inglés: inglés también, pero es que tenemos poco, pero sí está muy bien, y cuando*

tenemos una duda te lo explica (AL25). En sentido contrario, otras asignaturas como la informática son las peor valoradas *por la maestra (AMO16)* pese a que un elemento muy positivo para ellos sea el hecho de trabajar con ordenadores en el Aula: *aquí tenemos ordenadores y te dejan usarlos, pero allí es que es una vez al mes o ni eso, cada trimestre (AE34)*. Y algo similar ocurre con la Educación Física en las que en algún Aula se limitó a que jugaran al ping pong (AY24, AY25).

Asimismo, destacan algunos docentes que ciertas asignaturas tienen muy poca presencia en el Aula y el profesorado encargado de impartirlas pasa poco tiempo con el alumnado, lo que supondría una dificultad a la hora de generar vínculos y lograr una actitud más positiva:

*Con la de inglés y el de matemáticas que van menos horas y pues parece que con ellos están más revolucionados, como que se aprovechan un poco (OLO).

Pero este no parece ser un elemento que influya negativamente para algunos estudiantes sino o contrario: *pos si el inglés damos media hora a la semana ¿por qué os quejáis tanto? (AT6)*. Un aspecto que también ha sido destacado por Pinya et al. (2017) al señalar que pasar demasiado tiempo con un mismo profesor o profesora puede ser difícil de soportar para estos estudiantes, aunque otros investigadores mantienen el planteamiento contrario. El *quid* de la cuestión parece apuntar así directamente al docente, su personalidad, su actitud y la metodología empleada en el Aula, como también reconocen algunos de los profesores y otros profesionales:

*El alumnado los ve en la misma medida, el que viene sin interés, ellos lo saben perfectamente que pasan de ellos, saben quién se preocupa por ellos y quién no... El que va con desinterés, pasota, pone tres videos y tal, que viene a echar el rato... (DYS).
*Es un poco también la personalidad... la de matemáticas coincide que es más seria y tal, con lo cual... ya tiene la cruz..., la de inglés y la de historia es muy simpática ella, entonces van alguna clase, pero cuando les suelta el rollo luego me lo dicen "mira que no vamos a ir más" ... pero si es que con la que más se pasan es conmigo –Tutora que imparte el Módulo Profesional- (DCE).

*Con el tutor están muy bien, pero también por el carácter de él que los sabe llevar... Con el de ámbito científico alguna vez me lo han nombrado como que tienen una historia con él, pero es por él –no por la materia- (OLO).

II. EL CURRÍCULO EN ACCIÓN EN LAS AULAS OCUPACIONALES.

Una vez sentadas las bases que caracterizan la atmósfera relacional de las Aulas estudiadas, pasamos a analizar en este apartado las principales coordenadas que nos permiten adentrarnos en cómo se despliega el currículum en cada una de ellas. Por tanto, entramos aquí a considerar cuáles son los saberes que se ha pretendido que estos estudiantes dominen; cómo han sido trabajados en el Aula, a través de qué tareas, experiencias, materiales y recursos; cuál es el sistema de evaluación empleado, qué concepción prima entre el profesorado sobre el proceso y las prácticas evaluativas, y en base a qué criterios, y finalmente, cómo se llevan a cabo los procesos de tutoría y orientación.

Como se ha venido demostrando en apartados anteriores, la tarea de enseñar y aprender en las Aulas Ocupacionales es un proceso complejo, cambiante casi a diario y no predeterminado, sino influenciado por múltiples condicionantes e imprevistos que no se ajustan con exactitud a una planificación definida con antelación, sino que los docentes han de interpretar y responder con flexibilidad, concertación e inmediatez ante nuevas situaciones y circunstancias. Las dinámicas del aula construidas entre docentes y estudiantes dan lugar así a experiencias y vivencias únicas (Escudero et al, 2013). Por consiguiente, solo con una mirada en profundidad al qué, y cómo y por qué se enseña y evalúa en las clases de uno u otro modo, es posible determinar en qué medida la experiencia de enseñanza-aprendizaje ofrecida a estos estudiantes ha sido *valiosa culturalmente* (González y Porto 2015, p. 153). Profundizamos así en el trabajo diario en cada una de ellas, orientados por los referentes teóricos argumentados al respecto, pero desde una lente poliédrica pues somos conscientes de que los resultados entre las distintas Aulas, no se corresponderán con una imagen prefijada.

2.1. ¿Qué es lo que se enseña y aprende en las AAOO?

Como se ha dejado constancia al abordar el funcionamiento del AO en los planos *macro* y *meso*, se ha ido respondiendo a la filosofía inicial con la que fue concebida y que, pese a las modificaciones en su diseño oficial, se ha mantenido en la reinterpretación curricular de los Institutos y en las planificaciones docentes, y es igualmente evidente en las dinámicas de clase. De acuerdo con su concepción como un *medido de integración social más que educativo* (EDJ), los contenidos que se enseñan en el aula importan, pero en mayor medida potenciar habilidades socio-personales y revertir pautas de comportamiento que caracterizan a su alumnado. Es frecuente entre las declaraciones de los profesionales implicados, afirmar que:

*El objetivo es integrarlos en la sociedad con alguna posibilidad de encontrar un trabajo, que aprendan a circular socialmente, y que no estuvieran en su casa durmiendo (AYE2).

Un integración socio-laboral que suele concebirse en términos similares a los que expresa uno de sus docentes:

*El que aguanta esa dinámica, asiste a clase, y además tiene una actitud respetuosa y de atención, aunque después internamente no se entere mucho de los contenidos, está preparado a fin de cuentas para trabajar, porque está teniendo una disposición, una actitud ..., yo les digo a ellos, lo de menos es cuánto contenido de cocina has aprendido, pero por el camino has aprendido eso, puntualidad, respeto, responsabilidad, compañerismo, trabajo en grupo, todos esos valores que en un trabajo los vas a encontrar (DYS)

En línea con tal concepción, y aunque se le preguntó reiteradamente al profesorado tanto por sus percepciones sobre el currículum oficial, como por los contenidos a los que daban prioridad en el aula, el tema lejos de ser el foco de atención fue desviándose a lo largo de las entrevistas, a excepción de algunas apreciaciones. En cualquier caso, y dadas las dificultades derivadas de la información recabada sobre el particular, el análisis sobre los contenidos quedó condicionado siendo en este punto bastante limitado.

En primer lugar, y en lo que respecta a sus valoraciones sobre el currículum formalmente establecido, lo calificaron en general de excesivo e inalcanzable:

- *El currículo es muy exigente para estos críos y no dan el nivel (OCL).
- *Hay una distancia tal que no tiene sentido (DYS).
- *En las normativas los currículos no están del todo bien hechos entonces hay que adaptarlos (DMUS).
- *Tenemos perfil de 2º y de 3º pero trabajamos con el de 2º que ya está muy, muy, muy por encima de donde ellos pueden llegar. (DLG).
- *He visto muchas cosas, pero de carácter práctico, porque muchas de ellas son utópicas..., no tienen sentido verlas, porque es que no las van a entender (DLJ1).

No obstante, también encontramos la percepción opuesta según la que se califica el currículo de muy elemental y carente de una gran carga teórica o *con cosas muy adaptadas* (OJL). Y solo uno de los docentes se manifiesta plenamente de acuerdo con el correspondiente a los Módulos Profesionales de un determinado perfil que considera consecuente con los objetivos previstos, y totalmente realizable y pertinente:

*En eso sí que quería hacer yo hincapié, hasta ahora era muy amplio...ahí se pierden porque no concretas nada. Ahora, como se dan unidades de competencia sencillas tienes dos ventajas. Primera, la motivación que si se superan tienen un certificado que ya es algo, antes no tenían. Y luego he cogido unidades de competencia por eso de quién abarca mucho aprieta poco, pequeñitas, pero las saben bien. Y luego que desde el principio sepan que hay un objetivo, que eso es muy importante. Este año le han sacado provecho y saben hacer cosas, saben de pe a pa qué es lo que tienen que hacer. Claro es que si se le da un certificado eso le permite al profesor centrarse en eso y serán uno dos tres, pero uno dos tres que van a dominar. Un camino que no controles no es nada... Y a lo mejor no van a salir grandes mecánicos que trabajen en la Ford, pero yo les digo con lo que tenéis ahí ahora en unidades de competencia podéis ir a un taller de cerrajería a hacer barandillas, rejas, barbacoas, a un taller de metal... (DEE)

Junto a tales consideraciones, como telón de fondo también parece estar bastante asumida la idea de que, en caso de continuar con su trayectoria educativa y formativa, los contenidos curriculares relativos a la Formación Profesional Básica, como itinerario más factible, son similares a los del AO por lo que podrán adquirirlos a *posteriori*, una vez que en el Aula se haya logrado una mayor disposición hacia el aprendizaje:

*En Aula y en la Básica (FPB), el contenido más curricular de secundaria se lo van a encontrar, eso lo saben. Pero no nos engañemos, es un currículum que de alguna manera se adapta, es una adaptación grupal, y en la Básica sigue siendo igual, porque es que, si no, está abocado al fracaso, el AO y la FPB (OJM)

El esfuerzo de los profesionales en conjunto va dirigido así, en primer término, a mejorar su asistencia y a que sean capaces de adaptarse a unas normas de convivencia, a lo que dedican gran parte del tiempo más del 70% de ellos, según declararon en el cuestionario. En concreto, el 77,7% siempre o casi siempre está implicado en cuestiones relacionadas con la gestión del aula y el 70,3% en fomentar habilidades sociales e interpersonales, siendo este último un aspecto de mayor dificultad que el primero, pese a lo argumentado en apartados anteriores (62,9% frente al 48,1% que consideran bastante o muy difícil gestionar el aula):

*Eso no es fácil, hace falta también un pedagogo a pie de calle, una persona que también, por eso, lo hemos comentado al principio del curso, que, potenciara las habilidades sociales con los críos, y para que ellos tuvieran también la autoestima un poco más subida (DMUD).

Y, en segunda instancia, a lograr ciertos avances en su competencia curricular:

*Yo siempre digo que con que salga de aquí respetando a la persona que tienen en frente ya eso nos vale (AYE1).

*Yo es que, con los alumnos, voy más por la vía de que tengan interés en algo, a que aprendan el nombre de la flor. Yo hay algunos que me han dicho, oye yo le preguntado a no sé quién y no sabían ni que flores eran. Y yo... lo que quiero es que tengan interés, entonces yo lo que busco es engancharle, a ver, esto te gusta pues vamos a plantar esto tal, pero a lo mejor no estoy en la parte teórica. No me interesa que se sepa lo que son las plantas, yo quiero que les guste, que diga pues mira yo valgo para esto, yo les motivo mucho positivamente (DCE).

*Lo importante es que ellos sean personas, qué quieres que te diga, y que aprendan una lectoescritura correcta y que se vayan de aquí sabiendo sumar, restar, dividir, multiplicar..., y algunos con un nivel parecido al de segundo de la ESO (AYE2).

El progreso en los logros en el primero de los aspectos, ha permitido abordar los contenidos curriculares prescriptivos en algunas de las Aulas:

*Yo llevo mi programación y ya te digo no me meto en el tema como a lo mejor me podría meter en un Instituto, pero lo básico lo sacan, van siguiendo (DEMC).

*Al principio sí tuve un conflicto, miré la programación y pensé yo cómo voy a empezar así si yo tengo estos críos con un nivel de tercero de Primaria, de nivel no sé multiplicar... he conseguido motivarlos, he ido poco a poco ascendiendo y haciendo que ellos sobre el trabajo fueran teniendo una mejoría, y la verdad es que los contenidos he ido pasando por ellos y los han conseguido más o menos (DTA).

*Pues mira yo, teníamos la programación porque la sacamos, al principio del curso y la adaptamos con unos planteamientos muy distintos. Con qué nos conformábamos al principio, con que asistieran a clase ... Ahora, claro, yo sí que sigo la programación ... yo y todos los profesores del aula (DTP).

Y existe algún caso, en el que se ha pretendido desarrollar al máximo el potencial de estos estudiantes, intentando sobrepasar del currículum mínimo establecido:

*Nosotros a mediados de curso tuvimos un par que iban tan bien que se plantearon hacer tercero de a ESO. Nosotros nos alegramos y después nos asustamos porque pensamos, madre mía, es que esto es mucho, porque es un salto grande... cogiendo las pruebas de diagnóstico de 2º de ESO, les hice una prueba *sui generis* simplemente para que ellos vieran por donde iba y en función de los resultados la alumna o los alumnos que estaban pensándoselo decidieron no hacerlo y a nosotros nos pareció bien porque no llegaban al nivel (DTA).

Pero en otras en cambio, se han ido dejando muy atrás:

*Sé que no me va a dar, con el nivel que hay no voy a llegar a darlos todos. Somos más flexibles porque a mí me interesa que vengan yo no me voy a poner en plan ogro con ellos. Entonces claro, cuando vienen, yo la teoría la tengo un poco aparcada (DCE)

*Los contenidos como tales ellos los van adquiriendo claro, porque también son muy repetitivos...En los contenidos de inglés con ellos no me funciona, es más difícil, no quieren trabajar, les resulta muy complicado y ¿para qué me va a servir esto? Entonces primero hay que trabajar mucho esos aspectos, por lo tanto, la asignatura de inglés no lo estamos tocando, lo que más tocamos es lengua y sociales...Entonces en el AO, quizás lo que más nos preocupaba y lo que más se trabaja es el comportamiento, la actitud, más que, que sepan lo que es un sinónimo o un antónimo o dónde está Guadalajara (DEML)

*La mayoría sí, digamos que sí van aprendiendo los contenidos de la asignatura. Hay otros que es que no quieren, contra eso no se puede pelear (DLJ).

*Yo algunas veces lo he hablado, mira voy a dejarme de matemáticas, yo simplemente mi objetivo es que cuando salgáis de aquí no os engañen en la calle... Lo intenté, pero no puedo hacer nada un poco que cambien, pero ya a lo mejor dejando un poco de lado los contenidos, y un poco actuar sobre su forma de comportarse, y de su forma de actuar... cuando me pongo con matemáticas y ya veo que el desfase es tan exageradamente grande, ya empiezo a hablar de cosas concretas que les pueden ocurrir en su vida cotidiana (ELG)

En los Módulos Profesionales, el contenido de carácter más práctico se valora positivamente porque facilita la implicación de estos estudiantes con sus aprendizajes, pero no siempre por su valor en sí mismo para adquirir una cualificación profesional básica y para identificarse con una profesión en la que continuarán formándose:

*El perfil profesional no se plantea aquí como una continuidad... yo creo que está hecho para que sea algo manipulativo, que sea sencillo para que ellos puedan trabajar fácilmente con las manos y les ayude a centrarse y que vean que las cosas tienen un resultado (DMOI). Es que luego ellos tienen un producto, es también algo que ellos han hecho, que son capaces de hacerlo... (DMOM)

Y cuando se le otorga cierta relevancia, tampoco es inusual que se supriman otros contenidos relacionados con aquellas materias de los Módulos No Profesionales que consideran menos acordes con un determinado perfil profesional, como ocurre con uno de los profesores del ámbito científico que solo se ha centrado en las matemáticas:

*Cuando empiezas el curso tienes la obligación de dar unos contenidos mínimos, esos contenidos son desproporcionados. Aquí no han hecho ni la mitad de lo que deberían haber hecho en un curso normal, pero sí que se han formado un poco en lo práctico... Yo hago unas fichas... solamente de matemáticas por la razón esa, pues visto lo que los críos pues quieren hacer el año que viene o tienen en mente la profesión que quieren hacer, pues intentar enfocarlos un poco para el año que viene, más que nada (DEN).

Cabría pensar que este es uno de los factores que estaría contribuyendo a que tampoco exista mucho empeño en lograr la interdisciplinariedad con los

Módulos Generales, quedando limitada la conexión con aquellos contenidos de carácter profesional a actividades puntuales, o simplemente, a poner algunos ejemplos como parecen tener claro algunos estudiantes:

*Bueno... nos hacen los ejemplos de vez en cuando pero ya está, por ejemplo, si estamos calculando las áreas pues nos dice si tengo un huerto de yo no sé cuántos... así (AL1).

En general la conexión entre Módulos es compleja para muchos docentes, y en particular para algunos de ellos. Así mientras que unos consideran que:

*Mi parte es más difícil meterla ahí... porque en ciencias y jardinería sí que se pueden coordinar... pienso muchas veces encauzar y encadenar cómo hacerlo también en mi ámbito... algunos tipos de jardines que ellos pueden encontrar por el mundo que características hay entre unos jardines y otros, qué es un jardín tropical, qué diferencia hay con un jardín mediterráneo, bueno pues al final eso también es geografía (DMOM).

En otros casos, aun con dificultades, es posible llevarla más o menos a cabo:

*Cada uno sabe lo que están haciendo en el aula de cocina y todos los profesores sabemos que tenemos que involucrar a los alumnos dedicándolos a esa salida profesional. Y entonces cada uno adapta sus contenidos a esa salida... (DMUD).

*Eso es lo que más rechazan ellos, porque es más teoría, pero en la medida en que está vinculado a una parte práctica... esos profesores hacen las mismas operaciones vinculadas a los costes de producción de recetas de cocina, con lo cual esos alumnos ya tienen un motivo de interés porque por la mañana han hecho las magdalenas y a última hora de la mañana están viendo cuánto cuesta esa magdalena. Ya están viendo algo vinculado a algo que les ha interesado...(DYS).

En las Aulas en las que ha habido una mayor aproximación, su utilidad ha sido destacada por el alumnado:

*Si, en mates, por ejemplo, estamos sacando los precios de las cosas que estamos haciendo de las galletas, de las pizzas y cosas así (AY24).

*Algunas veces hemos hecho cosas, en plan... pues yo que sé que tenías que hacer la división en esta mezcla o multiplicando por esto pa ver cuánto tendrías, y después pos pa saber cuánta masa necesitas y és útil (AY25).

Esta sensación de que lo que están aprendiendo es útil, llega a estar presente en los Módulos No Profesionales cuando algunos docentes ponen especial interés en conectar el currículum con sus intereses y realidades vitales, y con temas de actualidad:

*Yo al principio empecé totalmente diferente, me dejé y el programa, no se puede. Y entonces se lo dije al tutor, dame los libros de cocina y enfocándolo a que a ellos les gusta mucho la cocina... y está funcionando (DTJ)

*Yo les meto muchas cosas de la actualidad, el otro día estuvimos viendo cosas de Corea del Norte, porque creo que cosas de actualidad es lo que les hace falta. Y el otro día estaban ahí súper participativos, ¿sabes? Y sí que me interesa que tengan aspiración por algo, que tengan curiosidad que sepan lo que pasa en otros países diferentes porque a lo mejor ellos se piensan que el mundo que nos rodea es igual que el que hay aquí (DMOM)

Los resultados de las pesquisas y análisis en torno a los contenidos dejan así una imagen global caracterizada por una escasa planificación y una gran flexibilidad orientada progresivamente a la minimización de la teoría que suele ir asociada y reforzada por la bajada paulatina de expectativas docentes sobre lo que los estudiantes del AO son capaces o están dispuestos a aprender, y de nuevo, bajo la concienciación de que con los que no quieren “no se puede hacer nada”. Sin embargo y citando al profesor Escudero, si lo que se pretende es proporcionar la educación debida *no se sostiene aquello de que no se puede enseñar a aquellos alumnos que no quieren aprender* (2006, p. 13).

Por el contrario, en aquellos casos en los que la selección y adaptación de contenidos, ha tenido una cierta aproximación a aquellos principios destacados desde el campo teórico y de investigación como acordes para lograr atraer la inquietud de estos estudiantes hacia sus aprendizajes, esto es, un currículum más integrado, contextualizado y que pone el foco en la calidad y no en la cantidad (González y Porto, 2015), parece haber existido un mayor acercamiento a lo que Gimeno (2008, p. 16) se refería como la *transformación de los contenidos en nutrientes de las capacidades*. Empero, no podemos obviar que en la mayoría de estas Aulas la posibilidad de alcanzar los aprendizajes básicos suele concentrarse en unos pocos estudiantes, mientras que sobre la mayoría la imagen que prevalece entre el profesorado se caracteriza por un

presente y el futuro a corto plazo bastante incierto y abocado al fracaso. Investigaciones como Batanero (2011) o Martínez et al. (2009) vienen demostrando precisamente, que las altas expectativas son uno de los factores esenciales para lograr que el alumnado en riesgo dé el giro necesario hacia el compromiso y la responsabilización con su proceso de aprendizaje.

2.2. ¿Cómo se enseña y se aprende?

La cuestión metodológica se aborda teniendo en cuenta cuáles son las actividades que se realizan en las clases y fuera de ellas (curriculares y extracurriculares), a través de qué materiales didácticos, y cuál es el papel desempeñado por docentes y estudiantes. El análisis de los datos procedentes de los cuestionarios y entrevistas realizadas nos permitirá ofrecer una imagen global del patrón metodológico en el conjunto de las Aulas. A través de la información derivada de las observaciones, será posible proporcionar algunos ejemplos concretos de cómo se desarrollan las tareas en cada una de ellas.

2.2.1. Actividades.

2.2.1.1. Tipo de actividades desarrolladas y trabajo exigido en el aula.

El trabajo y la actividad mayoritaria que se lleva a cabo en las AAOO parece responder a la secuencia de: explicaciones del profesor, realización de tareas de forma individual, corrección de ejercicios y aclaración de dudas. Por parte de los docentes, así se ha confirmado en los cuestionarios con unos porcentajes del 81,5% en el primer aspecto y del 70,3% en los dos restantes en las valoraciones siempre o casi siempre. Entre el alumnado, quizás con una imagen más fija en lo que hacen en las clases de los Módulos Profesionales, se reafirma también esta misma pauta, pero con porcentajes algo menores (60%, 74% y 71,5% respectivamente). Tanto unos como otros confirman la frecuencia con la que se habla y/o debate en las clases sobre los problemas de la vida real. En concreto el 62,9% del profesorado y alumnado considera que siempre o casi

siempre se tratan estos temas de forma conjunta, y para el 59,2% de los docentes el debate también se centra en lo que concierne al currículo.

Sin embargo, al preguntarles por el empleo de metodologías de carácter activo y participativo éstas no parecen ser tan habituales. Entre ellas, el trabajo colaborativo, es una metodología que se lleva a cabo siempre o casi siempre para el 59,2% del profesorado y del 54% para los estudiantes. Es bastante inusual que el alumnado haga exposiciones sobre sus trabajos (solo es reconocido positivamente por el 21,5% de los docentes y el 37,1% del alumnado) o que se realicen otro tipo de actividades centradas en la investigación o una metodología de trabajo por proyectos, solo reconocida por el 37% de los docentes.

Aunque en los cuestionarios no se hizo distinción entre Módulos al preguntarles por estas cuestiones, sí podemos apreciar a través del análisis de la información recabada en las entrevistas que la pauta descrita es más común entre los Módulos Generales, en los que la tarea suele consistir en una serie de indicaciones previas para realizar fichas sobre la asignatura, explicaciones pertinentes durante su realización en el grupo clase o de forma individualizada, y corrección de las mismas:

*Les paso fichas, porque yo he visto que la explicación así es más fácil entenderla también... tú no les puedes meter mucho rollo, le voy explicando sobre la ficha, les hago una breve explicación, y les voy dando... todo esto ha sido un proceso progresivo vale, al empezar nosotros no podíamos llegar y ponernos a dar teoría, porque era imposible (DTJ)

Una dinámica que ha sido argumentada por el alumnado de forma recurrente tanto en ámbito científico como lingüístico:

*Pos nos dan fichas y las hacemos solos (AT8).
 *Y si tenemos alguna duda pos le preguntamos al maestro (AT7).
 *En lengua hacemos fichas cada una de una cosa, una de lectura, a lo mejor después te pone una de verbos..., y en sociales igual (AL25).
 *Y otros días hacemos resúmenes porque también nos da biología, entonces también vamos cambiando, cada día una cosa (AL25).

Y que en el ítem abierto del cuestionario es valorada por algunos de ellos como aburrida, siendo un aspecto que cambiarían del Aula el hacer ejercicios para que las clases fueran más entretenidas. No obstante, existen otras Aulas en las que hay una cierta apertura por ejemplo al empleo didáctico de las TICs:

*Ahora de lo que estamos dando en la Edad Media, vamos a hacer en los ordenadores una línea temporal para que vean diferentes etapas y todo eso (DMOM).

Aunque con frecuencia, son utilizadas más como una estrategia para evitar la interrupción, o como premio por trabajar:

*Los ordenadores también nos facilitan mucho. Yo tengo dos horas seguidas, y entonces les digo vamos a trabajar y tal una hora y media y después nos vamos a los ordenadores a escuchar música y estamos relajados. Y la verdad es que me trabajan muy bien. No pueden, entonces sí que metodológicamente pues ir alternando haciendo muchos descansos cambiando actividades (DEMC).

*Yo desde que descubrí que ellos en el ordenador se ponen su música, o su video, sus casos, se concentran, más o menos. Pierden también mucha concentración por supuesto, pero si tienen su ficha delante de trabajo, es una manera de trabajo, que bueno, a mí me está funcionando muy bien este año (DEML).

Y a menudo, el hecho de realizar fichas permitiendo la interacción entre compañeros, es considerada por algunos docentes como una metodología “de aprendizaje cooperativo”:

*Con este tipo de alumnos no funciona la clase magistral... ellos funcionan mejor con explicación en gran grupo, pero fuera de ese contexto de pizarra-profesor. Entonces por ejemplo esta clase, esta aula, en particular funciona muy bien porque por la disposición de las mesas nos sentamos aquí en grupo y trabajamos aquí en grupo... A ver es más difícil porque ellos cuando están en gran grupo se distraen mucho, la atención no funciona bien (DEML)

*Yo cuando llegué aquí dije pues vamos a dar clase, hacemos las fichas se las explico, que las hagan ellos en colaboración (DEN).

Entre el profesorado de los Módulos Generales, aunque se reconoce que la metodología tradicional no se ajusta a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes porque no tienen paciencia, ni hábitos, ni capacidad de atención ni

de concentración, se remarcan las grandes dificultades para poder implementar otras alternativas debido a sus problemas de comportamiento o su escasa competencia curricular:

*Por ejemplo, cooperativo, faltan mucho, no están muy por la labor, la relación entre ellos está un poco regular ... Y, por proyectos, pero si no saben multiplicar, si yo intenté decir vamos a ver qué forma tiene el huerto, qué superficie tiene, vamos a ver distancias de si la planta tiene que estar a diez centímetros una de otra y entre filas tienen que haber treinta centímetros, cuántas plantas tienen que haber, tenemos que comprar... pero no puedo hacer nada. Solamente un alumno me sigue ese tipo de procesos, los demás no... los demás nada, nada, no saben nada (DLG).

*El aprendizaje por proyectos yo creo que es lo que nos ha faltado porque la PTSC sí tiene, pero el resto de profesores no tenemos experiencia en el AO... Estamos muy bien coordinados, pero nos ha faltado la coordinación en cuanto a contenidos y ya de la materia, ha primado lo otro (disciplina, comportamiento), que ha dado su fruto porque es muy importante (DEML).

En los Módulos Profesionales, las actividades que realizan se caracterizan sin embargo por ser de carácter más práctico y manipulativo:

*Ellos quieren cosas prácticas no quieren texto, y lo han hecho haciendo trabajos prácticos y con metodología muy activa..., porque si no empiezan "para qué sirve, para qué voy a hacer esto si no me sirve para nada" (DEE).

Aunque no siempre ha ido orientada o ha posibilitado facilitar la adquisición de los aprendizajes necesarios:

*Cuando vienen les interesa más que hagamos cosas, proyectos en el jardín. Por ejemplo, hemos hecho lo del cactario... poner más o menos cactus ahí para que vean el criterio estético... hemos intentado limpiar también la caseta para las herramientas. El huerto también hay que echar una mano y regarlo todos los días, arrancar plantas, plantar tomates..., entonces el meternos en un aula, que no tenemos, a hacer cuatro manualidades pues es lo que menos sentido tiene (DCE).

*Muchas competencias profesionales yo teóricamente no las he visto en el Aula, las he visto en el huerto... porque es una tontería ponerme a explicar cosas aquí porque no las entienden. Si aun así cosas de riego, cosas de fertilizantes son bajísimas, mucho más básicas de lo que se da en una FPB y no las entienden... entonces es mejor que vean la aplicación que ponerme a dictarle y todo lo demás... (DLJ).

Y existe algún intento, según declara el profesorado, de llevar a cabo algún tipo de aprendizaje a través de proyectos, aunque de forma similar a lo argumentado sobre “el aprendizaje cooperativo”, tampoco se ajusta a lo que podríamos considerar una metodología de Aprendizaje basado Proyectos (ABP)⁵²:

*Voy buscando también otras cosas relacionadas con eso, por ejemplo, hacer jardineras con palés que son actividades que son una mezcla de varias cosas de las que hemos visto: de sustratos, de contenedores, de tipos de suelo, de tipos de plantas... todo eso va mezclado y va aplicado allí (DLJ1)

*Yo por ejemplo tengo ahora un proyecto, que voy a intentarlo, tengo dos parterres chiquiticos y quiero ajardinarlos con ellos... para que ellos un poco dejen su huella aquí. Y la verdad es que bueno, han hecho un diseño, no sé si luego... espero que participen y se impliquen porque al final va a ser algo que ellos van a crear y estoy comprando todos los materiales (DMOI)

Pero llama la atención que, al abordar la parte más teórica concerniente a los Módulos Profesionales, predomine mayoritariamente un planteamiento expositivo tradicional. Bien, porque tras intentar otras alternativas son imposibles de mantener debido al mal comportamiento de estos estudiantes:

*Yo voy haciendo por ensayo-error, entonces ya en la tercera evaluación pues ya empecé a hacer medidas nuevas, ayer por ejemplo ya empecé a sentarlos como en Primaria, alumno-mesa, separados (DLJ1).

Bien, porque éste es la que predomina en el contexto escolar y se han de acostumbrar al mismo si quieren tener alguna posibilidad de continuidad:

*Intento que por lo menos una hora al día conmigo, yo me planto en mi ordenador y les suelto un rollo de Jardinería, con el fin de que ellos aprendan a estar sentados una hora escuchándome. Eso es difícil trabajar eso, pero lo llevan cada vez mejor (DMOI).

⁵² El ABP es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás (Sánchez, 2013, p. 1).

Cuando el trabajo se centra menos en lo teórico y más en la práctica, las valoraciones de los estudiantes se vuelven mucho más positivas, siendo en este caso uno de los aspectos que más resaltan de su experiencia en el Aula. Como pusieron también de manifiesto en el ítem abierto del cuestionario, lo que más les gusta son los trabajos que suelen hacer que sirven para formarse en un futuro porque no son tan aburridos como en el Instituto, se divierten, e incluso en un caso declararon que les ayuda a pensar para resolver problemas. Aunque cabe destacar que para algún alumno estas clases también son vistas como poco retadoras o demasiado fáciles: *vamos a ver el profesor nos pone de sexto de Primaria, pero bueno... No sé por qué, porque tiene la hoja de sexto y nos pone de sexto (AL1)*. Y en consonancia, la disposición del alumnado hacia su aprendizaje suele ser mayor. Si bien poner en marcha tareas variadas, relevantes y conectadas con sus intereses suele ir asociado a una gran implicación por parte de los docentes:

*El tutor como desde los primeros días que vino les dio una clase de bolos que había geometría, matemáticas... que, si el ángulo tal pon la bola, el bolo... digo ha dado una clase de matemáticas en toda regla, pero jugando a los bolos... En este caso tenemos la suerte que está súper implicado, y que es lo que pasa que cualquier acción que él hace como docente, claro la explica, porque ya está interaccionando con los alumnos, les está explicando una clase de matemáticas sin que ellos se den cuenta a través de un juego, pero te tiene que nacer, voy a ponerme, voy a explicarlo, voy a ponerme un rato con mis alumnos agradable y encima aprendiendo (AYE2)

*El otro día, les hice un trivial de preguntas de cocina, y se preguntaban entre ellos, claro y les cuesta hacer preguntas, y tenía que haber un portavoz, y el portavoz no respondía, y entre ellos, que la respuesta es 180 grados, no es 160, bien, te lo he dicho, te lo he dicho..., bueno que había ahí un pique y estaba bien, y había dado ahí un juego. Lo que pasa es que ya llega un momento en que cansan, entonces estáis cansados, venga, cambio (DTP).

Sin embargo, lo habitual es que la metodología se vea supeditada de una parte a la gestión del aula, y de otra, a la falta de experiencia, de formación y de coordinación docente, que como señalaron ellos mismos, son junto a la implicación elementos imprescindibles para poner en marcha cambios metodológicos. Así pues, y si cabe destacar los logros alcanzados en cuestiones de comportamiento, los beneficios potenciales atribuidos al cambio de metodología que caracteriza al AO según se argumentó por parte de los Equipos

Directivos y otros profesionales a ellas vinculados, no siempre llegan a producirse y en cualquier caso suponen un gran reto y no son fáciles de llevar a la práctica. Así lo explicitaba uno de los directores:

*Lo más importante del AO es que allí los alumnos se les da un trato diferente, se les enseña que aprender no es solo estar sentado en una silla, que pueden hacer más cosas y se les muestra una nueva perspectiva de enseñanza... pero este año no se puede hacer eso... buscar actividades de sociales, lengua, de matemáticas, de ciencias naturales y adaptarlos es muy complicado. Intentan ponerles videos, proyecciones, y cosas que salgan de la rutina normal... pero es muy difícil (EDA).

A través de las observaciones de aula realizadas se pudo comprobar tanto las dificultades para implicar el alumnado en las clases más tradicionales como una cierta apertura hacia otro tipo de tareas en las que se involucraba al alumnado con un papel más activo. En este último caso cabe destacar las tres sesiones prácticas de los Módulos Profesionales observadas (dos de Jardinería y una de Cocina), en las que el hecho de desempeñar tareas de forma activa y manipulativa pareció generar ya de entrada una mayor disposición del alumnado, aunque las pausas en las tareas fueron frecuentes, y la aplicación de los contenidos teóricos a la actividad práctica, no siempre evidente.

Y, asimismo, una sesión de Historia en la que se planteó en concreto la construcción de un mural entre el grupo clase sobre la línea temporal de las principales etapas históricas que quedó expuesto en una de las paredes del aula (Observación Aula 6/06/17, DMOM). La profesora en este caso señala algunas dificultades para su puesta en práctica pues la idea era que ellos buscaran información para construir el panel por sí solos, pero al final hubo que recurrir a fichas que ella misma tuvo que elaborar. Pese a los inconvenientes iniciales, y eliminar la investigación autónoma por parte de los estudiantes, se logró el debate y la interacción entre ellos y su papel activo para completar y comprender el mural y su significado, mientras que la profesora los guiaba en el proceso. Aprovechando la influencia del Cristianismo y la diferencia entre religiones, un tema problemático entre ellos, planifica la materia de lengua a continuación, para profundizar a través de la lectura comprensiva en la cultura árabe y el significado del Ramadán que era respetado por una de las compañeras en esos momentos, y la tolerancia hacia otras culturas y religiones. Es curioso como defienden a esta

compañera (que no asistió a clase ese día), pero manifiestan su rechazo hacia los árabes y el islam en general, generando una discusión que empieza con los insultos del alumnado y va transformándose en debate más o menos razonado que incluso los mantiene inmersos excediendo el tiempo habitual de la clase (más de 50 minutos).

En la breve entrevista que se mantuvo con esta docente al finalizar la sesión, señaló la importancia de reconducir la situación porque los estudiantes llevan muy mal el tema del racismo e incluso se muestran en contra de la lengua inglesa, todo lo que consideran que es diferente a ellos, que son poco tolerantes y que *se tienen que respetar y cambiar el chip*. Pero que en vez de enfrentarse a ellos utiliza el currículum en la medida de lo posible para que vayan limando ese rechazo. Otra de las actividades propuestas al respecto fue un video “el viaje del ADN” en el que se muestra la carga genética de tus antepasados y las distintas razas, ante el que comenzaron mostrando la misma actitud con comentarios como “yo no tengo esa raza”, pero que *les sirvió*.

Por el contrario, en las clases más tradicionales observadas, tanto de los Módulos Profesionales como Generales, que fueron las más habituales, lograr al inicio un clima proclive al aprendizaje ocupó buena parte del tiempo para los docentes, las interrupciones del alumnado fueron muy frecuentes, se presencié alguna que otra disputa, aunque sin gran trascendencia, y las llamadas de atención durante todo el proceso para centrarlos en la tarea fueron asimismo la tónica general en todas ellas. Algunos ejemplos se muestran a continuación:

- En una de las sesiones de matemáticas, en la que se alternaban explicaciones del profesor al grupo clase con la realización de actividades individuales, y la corrección conjunta de los ejercicios propuestos, la atención del alumnado fue muy dispersa, preguntaban por la hora de finalizar constantemente, manifestaron su aburrimiento, la interacción se redujo prácticamente a uno de los alumnos, y mostraron escaso interés a la hora de corregir la tarea (Observación de Aula, 6/06/17, DMOL).
- En otra de las observaciones correspondientes a la materia de inglés, el procedimiento fue similar, y aunque “aguantaron la clase hasta el final” y la atención hacia la tarea fue algo mayor, mantener el ritmo de la clase ocupó la mayor parte del tiempo, la capacidad de concentración del alumnado con la tarea fue igualmente limitada y aprovecharon cualquier momento para dispersarse, hablar entre ellos o incluso comenzar algún tipo de discusión (Observación Aula, 18/5/17, DTJ).

- Otra de las observaciones del Ámbito de Ciencias Aplicadas, también mediante la realización de fichas, se permitía alternar las de matemáticas con las de física o química según las preferencias de los estudiantes, trabajando cada uno a su ritmo y entregando y recibiendo una nota tras la realización de cada una de ellas. La dispersión de los estudiantes con la tarea también fue constante, aunque el hecho de recibir una calificación y tener unos objetivos más definidos pareció generar una mayor motivación, pero muy desigual e intermitente (Observación de Aula 18/05/17, DTA).
- La observación correspondiente a la parte teórica de uno de los Módulos Profesionales, que se llevó a cabo de forma totalmente expositiva a través de un power point, fue la que generó mayor complejidad y en la que se pudo comprobar el desinterés unánime del alumnado. Aunque la profesora intentó reconducir constantemente la clase y captar su atención con ejemplos frecuentes y cercanos a su entorno más próximo e intereses, y mantuvo un trato respetuoso y amable con todos ellos, la gestión del aula fue el núcleo sobre el que giró prácticamente toda la sesión (Observación de Aula, 8/05/17, DMOI).

2.2.1.2. Actividades complementarias.

La planificación de actividades complementarias suele llevarse a cabo en las distintas Aulas con la implicación del Departamento de Orientación, especialmente la PTSC, y los técnicos del Ayuntamiento. En algunas ocasiones, se plantean para reforzar el currículo o abordar los contenidos de forma más práctica y más próxima a su realidad más cercana y al mismo tiempo reforzar otros aprendizajes básicos para la vida:

*Las salidas intentamos relacionarlas siempre con el currículo, por ejemplo, al museo de la Edad Media... y luego pues se les hacen preguntas en clase, y completaron antes una tabla y todo con información para que aprendieran a tomar notas Y después cuando vinieron ..., explicaron lo que habían visto pero ya fue por parejas apoyándose en la tabla que habían hecho previamente (DMOM)

*Nosotros hacemos muchas actividades complementarias, si el chaval viene de no soportar ni una hora y media de las seis que tiene al día. Entonces si están dando Ciencias Naturales lo que hacemos es las clases muchos más dinámicas y resulta mucho más educativo hacer cada quince días, cada tres semanas una salida medioambiental, donde se están viendo, pinos, cerezos, la floración de tal y de cual, e ir *in situ* al sitio. Si ellos no quieren libros, si a ellos tú le pones el libro y se les amontonan las letras y tal. Que es lo que vamos, un poco de libro y luego vamos al sitio y lo vemos. Y eso les hace a los chavales que aprendan pasándoselo bien, y además pasamos un día de convivencia impresionante... nos permite conocer al crío... y que aprendan a coger un autobús, van a hablar con más gente con lo cual estamos trabajando el comportarse de una manera adecuada... (AYE2)

Si bien, lo habitual es que vayan enfocadas a proporcionales una orientación laboral o una visión más próxima sobre sus opciones para continuar en su trayectoria formativa. A tal efecto son frecuentes las visitas a Institutos donde se imparten distintos perfiles profesionales de FPB, y asociaciones u otras instancias u organismos donde se imparten cursos a través de los que es posible obtener un certificado de cualificación profesional, o visitas a fábricas o empresas relacionadas con el perfil del AO. Fueron también usuales otras actividades orientadas a potenciar su autoestima y la confianza en sí mismos (visitas a asociaciones con personas mayores para enseñarles las posibilidades de la Red a través del Móvil; compartir talleres en el Aula con mayores o con otros compañeros de FPB o de PMAR; charlas de exalumnos que han pasado por el Aula y han logrado reconducir su trayectoria educativa...). Y para familiarizarlos con el entorno, la comunidad e implicarlos con un ocio y tiempo libre saludable (visitas a lugares relevantes, monumentos o museos del municipio). O simplemente, de carácter más lúdico como viajes de fin de curso o actividades deportivas para lograr reforzar la interacción positiva entre los compañeros del Aula y otros estudiantes del Instituto de características similares.

La selección de unas u otras actividades se suele llevar a cabo en función de la experiencia de años anteriores - *vamos al museo arqueológico porque ya hemos ido cuatro años y sabemos lo que va a ser y lo que nos vamos a encontrar* (DYS)-, el comportamiento de los estudiantes y en base al presupuesto. Así por ejemplo mientras que una de las Aulas solo se ha hecho alguna excursión en Educación Física, en otras, han sido más frecuentes:

*La filosofía es la siguiente, si no llegamos a los críos nunca puede ser por un motivo económico eso está claro. O sea, aquí están los profesores lo que se pide se hace, si hay excursiones se hacen, eso es así, luego yo tengo que poner un poco o un mucho o no sé qué... pero lo importante es llegar a los críos, ese es el objetivo (AYE2).

Entre el alumnado del conjunto de las Aulas, la mitad declara que este tipo de actividades se realizan con bastante asiduidad, pero para la otra mitad son ocasionales. Y las valoran más o menos bien, según declara el profesorado, dependiendo del tipo de actividad y de la predisposición que tengan ese día. En las entrevistas, los estudiantes las calificaron en general de divertidas y útiles,

aunque también hubo alguna excepción: *fuimos a un pueblo que no lo encuentra nadie a no sé qué de los cursillos, que era una secta, yo ahí no pienso trabajar porque está to lleno de mierda (AL4).*

2.2.2. El profesorado y su actividad en el AO.

2.2.2.1. Individualización y flexibilización de la enseñanza: principios básicos.

El profesorado de las AAOO mantiene en esencia, y como se viene indicando, un tipo de enseñanza tradicional, aunque con algunas variaciones que destacan respecto a su papel en el aula ordinaria, y que podríamos centrar en torno a dos principios esenciales:

1) *Individualización de la enseñanza*: más centrada en los intereses y necesidades del alumnado, ajustando los objetivos y actividades a las circunstancias, situaciones, ritmos, capacidades y niveles diferenciados de aprendizaje de cada uno de ellos. Entre los docentes, éste no solo ha sido reseñado como uno de los ejes estructurales del modelo de enseñanza con estos estudiantes, sino como una de las señas de identidad del AO -*eso sí que es un clásico en las Aulas, es una enseñanza muy personalizada (OJM)-*, que ha sido prácticamente valorada y destacada de forma unánime en las preguntas abiertas del cuestionario. Entre lo que más les gusta de esta medida destacaron la posibilidad de poner en práctica una enseñanza personalizada en grupos reducidos, conociendo de primera mano la situación personal de su alumnado, dedicándoles más tiempo y con una relación más cercana. A lo largo de las entrevistas realizadas, fueron múltiples las declaraciones que inciden sobre el particular:

*Las AAOO lo bueno que tienen es que puedes tener un trabajo individual, con lo cual es que cada crío tenemos que ver su desfase a nivel curricular, a nivel de convivencia, a nivel educativo en todas las áreas (AYE2).

*Es que al ser pocos entonces sí puede ser bastante individualizada esa atención, y que no vienen, son pocos y encima vienen pocos (DMOM).

*Es muy importante conocer a cada uno y hacer una tabla rasa porque si no, no tienes nada que hacer. Tienes que enganchar a cada uno, conocer las familias y saber cómo funcionan, es que está claro que lo funciona para uno evidentemente no funciona para otro (DMOI).

*En función al desfase curricular que tienen todos hay que personalizar, por ejemplo, con una alumna se está haciendo un trabajo personalizado porque quiere un poco más que el resto, entonces hay horas que se ponen ellas dos solas y eso se les ha ofrecido a todos (AYMO2)

En consecuencia, y como se deriva de las respuestas del cuestionario (Ítem 18), el profesorado dedica gran parte del tiempo a identificar las necesidades personales y de aprendizaje del alumnado. En concreto un 88,9% de los docentes declara hacerlo siempre o casi siempre. Si bien, es a destacar que para el 44,4% de ellos éste sea un aspecto ante el que no encuentran grandes dificultades, lo que contrasta, por ejemplo, con el hecho de que solo la mitad tengan un contacto habitual con las familias (48,1%), una tarea que, paradójicamente y pese a lo argumentado con anterioridad, no es difícil para casi un 60% de ellos quizás, debido a que no consideran como propio tal cometido, que recordemos recaía esencialmente en manos del tutor. Y, asimismo, con otras declaraciones en las que se evidencia el escaso conocimiento previo de estos estudiantes, por la falta de acceso a los expedientes de aquellos que provienen de otros Institutos:

*Diagnóstico previo no tenemos, entonces el orientador no los conoce solo hay dos que son el Instituto y hay otros Institutos que son reticentes a entregártelo. Entonces en base a la experiencia que tenemos aquí... y ya más o menos voy sabiendo quién es más diestro o menos diestro para según qué cosas y entonces siempre trabajo mucho con el rollo del hermano mayor... (DMOI)

*La clave es un trato individualizado es lo más importante, y hemos preguntado mucho (sin lograr que les proporcionaran los expedientes) sí, pero bueno tampoco nos interesaba porque realmente queríamos empezar de nuevo con los chavales, ver realmente no lo que dice el informe si no ver tú más o menos cómo el niño se comporta (DMUD); sí y fuera de toda influencia, y que ellos lo vieran así, oye mira esto es como partir de cero, fuera de los prejuicios a los que están acostumbrados (DMUC).

En la práctica, las necesidades particulares del alumnado se van conociendo progresivamente a medida que avanza el curso escolar y se logran vínculos más estrechos, y se suele responder a ellas mediante una mayor atención y explicaciones individualizadas, y a través de las distintas fichas que cada uno puede ir terminando a su ritmo:

*Entonces así, aunque tengas que explicar las cosas diez veces, si hay diez alumnos en el aula, y tienes que ir uno por uno, porque también luego cada uno lleva su ritmo de trabajo. Entonces el que está trabajando, a lo mejor la b y la v y el otro está trabajando otro contenido, entonces funciona mejor la explicación individualizada, ... Y esa manera de trabajar lo vas descubriendo lo vas descubriendo con la marcha. Si, y bueno a todos nos pasa lo mismo (DEML).

*Aquí si tienen que hacer treinta fichas y cuando vino la última vez se quedó en la ficha cinco, pues la siguiente es la seis (DMOI)

*Pues si tú tienes las unidades cómo estaban puestas en la programación, pues tú vas cogiendo del currículo y abres un abanico, tú puedes hacerlo en más profundidad o en menos. Tú pones y vas viendo ellos cómo van, quién llega hasta..., si pones del uno al seis o siete ejercicios, pues vas viendo cómo van actuando. Por ejemplo, hoy de lo que le he puesto sobre proporciones, lo han hecho todos.... tienes que sentarte ahí con ellos, es el día a día (DMOL)

Una forma de trabajar que, aunque consideran aburrida, los estudiantes valoran positivamente cuando la comparan con el Instituto, puesto que se sienten más atendidos y les permite lograr avances:

*Es que algunos van más adelantados y otros van más atrasados. Entonces nos dan una ficha y luego nos lo explican uno a uno (AT11).

*Es que a lo mejor uno va por la hoja cincuenta y el otro va por la sesenta, mejor que en el Instituto (AT7).

*El mayor reto es en matemáticas que el maestro te explica y lo tienes que hacer tú sola, y eso es lo que me gusta, que esto tú lo puedes hacer. Es que aquí te sientes útil (AT11).

Si bien, en el caso de los contenidos más teóricos de los Módulos Profesionales ante los que el alumnado parece tener otra perspectiva no funciona tanto, y prefieren un aprendizaje más activo mediado por el profesor:

*Otra de las cosas que he hecho, es darles una ficha de cocina, y aparece la receta y la foto del paso a paso y aparte te pongo un vídeo de tres minutos de cómo se hace. Las recetas, llegó un momento en que, desperdigadas, se las dejan aquí, tal... y dije vale, como encuentre alguna receta por aquí, menos tantos puntos, y veía que ni incluso eso. Al final mi determinación fue, bueno recetas fuera, entonces yo entro a clase, se ponen el uniforme se lavan las manos, y les digo hoy vamos a hacer, esto y a ellos les gusta que yo les vaya diciendo: pesáis tanto, encendéis tantos fuegos, lo cortáis de esta manera, y que yo los dirija ... y ellos lo que hacen es que así se organizan muy bien...(DTP)

2) *Flexibilización de la enseñanza*. El profesorado pone el foco no tanto en las metas academicistas y los objetivos previamente planificados, cuanto en el desarrollo actitudinal y social de los estudiantes. Para cuyo logro, la interacción constante, el diálogo, las estrategias orientadas a revertir su falta de implicación y motivación, y la adaptación de las tareas y el trabajo del aula al estado de ánimo y la actitud con las que cada día llega el alumnado a las clases, son las premisas básicas sobre las que se asienta el proceso de enseñanza. Al preguntarles en el cuestionario al respecto, nos encontramos así que uno de los aspectos centrales en la labor de los docentes es la puesta en práctica de estrategias para manejar la frustración y la desmotivación, siendo el 88,9% del profesorado el que siempre o casi siempre emplea tiempo en tal cometido, y que además el 74,1% considera bastante o muy difícil. El 77,7% se esfuerza además en fomentar la autonomía y el rol activo del alumnado, que solo es fácil para el 29,6%. Y todos en general intentan reforzar la interacción para generar vínculos positivos con el alumnado e intentan a menudo que el trato sea equitativo respecto a todos ellos (96,3%) aunque no les resulte difícil a la mayoría (59,2%).

Algunas declaraciones de las entrevistas apuntan en la misma dirección:

*Y lo que trato de hacer es engancharles, con esa motivación que sé que tienen y recordarles que están trabajando para algo, para conseguir un objetivo, y siempre les estoy recordando que es su objetivo y que tienen que lograrlo y que tienen que ir a por ello. Eh..., dejándoles que sean ellos los que se involucren en el proceso, e intentando generar un ambiente de trabajo, más o menos he conseguido que todos estén tratando a día de hoy, todos están tratando de conseguir la mejor calificación posible para titular y para hacer el año que viene la FPB (DTA).

No obstante, y pese a que el refuerzo de su autoestima es uno de los objetivos prioritarios entre los docentes, se vuelve a incidir en ocasiones en su falta de competencia y capacidades:

*El viernes cuando me enfadé con ellos les digo vosotros queréis ir a la FP Básica y me decían todos que sí. Y yo les puse en la pizarra que para qué querían ir a la FPB, digo si es que no lo vais a sacar. Y todos decían que si lo iban a sacar porque cuando yo quiero algo lo consigo. Pero si me habéis demostrado ya cientos de veces este año que, aunque queráis algo no lo conseguís (DLJ1).

*Eso es lo que yo creo que debería hacerse mucho hincapié en eso, en la política del esfuerzo, animarlos, subirles la autoestima, porque claro, si en todos los cursos anteriores les han estado sacudiendo, y cero y cero y tú no vales para nada, ... y ahí en la esquina y tú no hagas nada, pero no me molestes, ellos se frustran, aunque no lo digan o lo muestren. Eso es lo que hay que fomentar ... que ellos estén, decir ostras es que yo me propongo algo y yo le hecho con esfuerzo y tal, y lo consigo.... Pero es que les digo vosotros con quince años que no sepáis esto que están viendo los chicos de Infantil y vosotros que no seáis capaces... (ELG).

Una falta de confianza que ha sido igualmente uno de los factores que ha impedido el desarrollo de las prácticas en empresas en todas las Aulas menos una. Además, para algunos docentes la eliminación de la FCT ha sido uno de los elementos de mejora recomendados para el buen funcionamiento del Aula (DMOI). En el único caso que se llevó a cabo, se realizó precisamente porque el tutor, según él mismo declaró depositó su confianza en los tres estudiantes que participaron:

*Hemos arriesgado por el perfil del alumnado, pero como han demostrado que no han faltado a clase, han hecho todas las asignaturas dentro de lo que cabe bien, en lo mío muy bien, pues yo les he dado la oportunidad (DMUD).

Asimismo, la actitud con la que llegan al Aula ha sido señalada como un condicionante importante para poner en práctica, como se ha señalado, metodologías más activas y participativas, que además son para muchos imposibles de planificar con antelación:

*Hay que entrar con una mentalidad de que todo es flexible, el tiempo de las actividades, el tipo de actividades, como se trabajen... depende del día, entonces esa misma mañana o el día de antes pues te lo vas preparando... (OLO).

*Flexibilizas a tope, les explicas un poco, en fin... que tienen que ajustarse a un horario y tal, pero al final no te queda otra que ser muy flexible.... en el día a día vamos haciendo. Por ejemplo, si tal día como hoy aparece un alumno ahora no tengo una receta para darle porque no tenemos tiempo para eso, pero sí puedo ponerlo a hacer un par de cafés. La temporalidad es como regreso al futuro, para adelante, para atrás, y de vez en cuando sí que se hace esa parada para decir a ver, reviso... y afianzar, y un día lo enlazamos (DYS).

Y también se comparte la idea de que *no es posible presionarlos mucho* (DTP), por lo que entre la flexibilidad del profesorado también se encuentra el hecho de proporcionarles tiempos de descanso al que los estudiantes parecen haberse habituado con facilidad:

*Hoy fíjate, hoy solo hay tres, ellos con tres dicen que no trabajan. Pero a mí eso me da igual, con tres, conmigo trabajan, uno, dos y tres, lo que pasa..., les das un poco más de margen. Y yo trabajo, ellos saben que conmigo hay que trabajar un rato, y luego tienen otro rato que ya no tienen ficha delante y hacen lo que quieren (DEML).

En un sentido similar, se premia al alumnado con aquello que más le gusta en el Aula para lograr motivarlos e implicarlos con su aprendizaje en aquellos otros contenidos que más rechazan. Así por ejemplo sucede en una de las Aulas con las matemáticas, sustituyendo una hora asignada a esta materia por el taller que es lo que más gusta a los estudiantes de este Aula en concreto, cuando se portan bien:

*Yo, mira estoy muy contenta con el profesor del Ayuntamiento, con el tema de los trabajos, yo intento enfocar las matemáticas sobre todo a los trabajos que ellos hacen. Entonces claro por ejemplo ahora vamos a hacer preguntas-respuestas de electricidad, les valen las respuestas para los trabajos (de taller). Entonces los miércoles doy tres horas, en las dos primeras ahí hubo gente que dijo que no y que tal, entonces lo hablamos el profesor de taller y yo... la tercera hora... pues fueron a trabajar (al taller) los que habían trabajado conmigo, los que no, se quedaron, y a hacer matemáticas (DMOL).

Otra de las estrategias al respecto, es la de asignarles una especie de salario por su venta de crepes en el Instituto, que reciben cuando han tenido un buen comportamiento:

*He puesto un posible salario mensual de los puntos... hablo de una ayuda económica que pudiese haberse entregado con lo que nos sacamos de las crepes... sí y se pican (DTP).

El contrapunto a este papel del profesorado que, según se ha descrito y aunque se intenta alejar del rol más tradicional que no funciona con estos estudiantes sigue muy pegado al mismo, es una mayor atención a los

estudiantes para lograr su implicación afectiva, pero sin otorgarles un papel activo con su proceso de aprendizaje. Esto es, si bien es cierto que se les da voz en el aula y se les escucha fomentando un clima de confianza, otras estrategias imprescindibles para su enganche cognitivo como el fomento de su autonomía y responsabilidad en la realización de tareas de forma reflexiva, o de estrategias meta-cognitivas para el aprendizaje autónomo (Dogan, 2015; Fredericks et al, 2004; Gibbs & Poskitt, 2010; González, 2010; Landy & Reaschly, 2013; Reeve & Lee, 2014; Sheilder, 2012, Zygnier, 2007), no parecen haber estado entre las metas prioritarias a lograr por el profesorado. Debido, como se ha comentado a una falta de confianza que se ha ido traduciendo en un currículum aminorado al que se unen metodologías escasamente activas y reflexivas y poco focalizadas en la meta de lograr la construcción personal y social del conocimiento. Solo en casos excepcionales y sobre todo en los Módulos Profesionales, se llevan a cabo otro tipo tareas que requieren de una mayor iniciativa por parte de los mismos, aunque en gran parte dirigidos por el docente y sin una excesiva complejidad cognitiva, pues consideran que su atención es muy limitada y “no dan para más”.

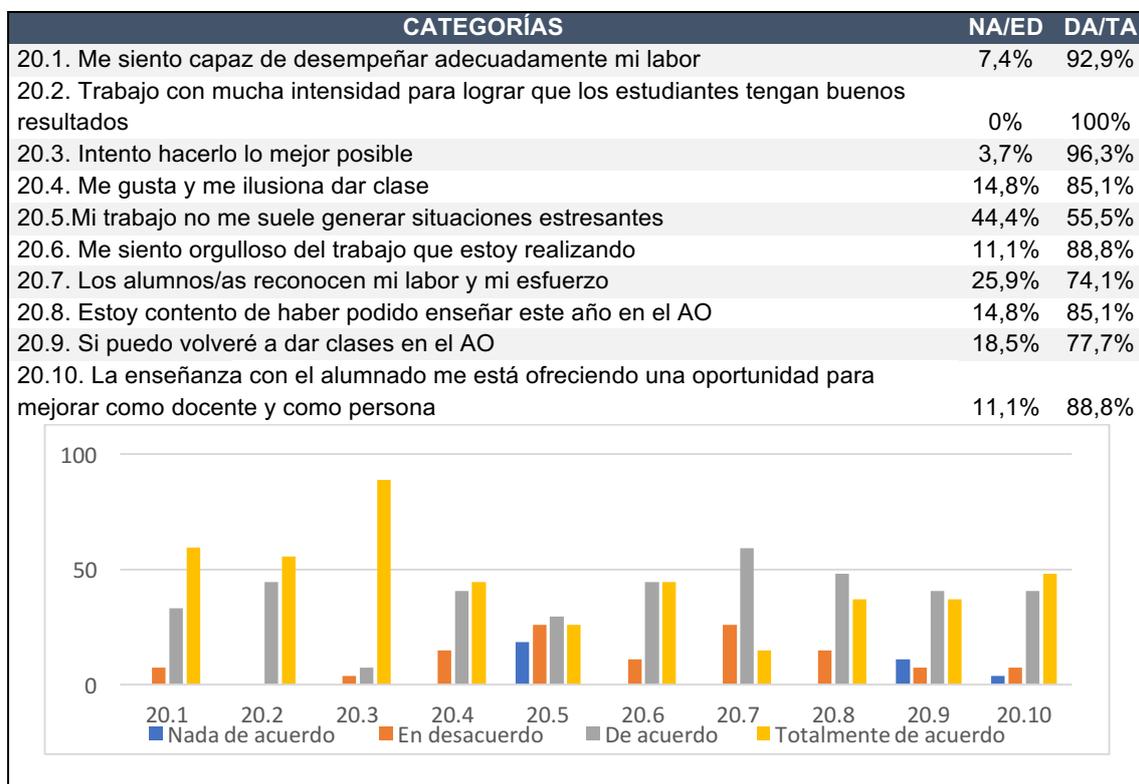
2.2.2.2. Autopercepción de la labor docente.

Si tenemos en cuenta la autovaloración que el profesorado hace de su propio papel en el aula, son a destacar algunos aspectos derivados de las respuestas proporcionadas en el cuestionario (Tabla 76) en la que su percepción parece ser bastante optimista.

Sin excepción, los docentes declararon haber trabajado de forma muy intensa para alcanzar los buenos resultados de todos los estudiantes, y para casi todos, su labor fue la adecuada (92,9%) y en ella pusieron todo su empeño (96,5%) por lo que se sienten orgullosos con sus resultados (88,8%). Más del 85% de ellos consideró la experiencia como una oportunidad de mejora (88,8%), y manifestaron sus satisfacciones por haber dado clases en el AO (85,1%). Si bien, fueron algunos menos los que declararon su intención de volver a dar clase en ellas (77,7%), y para los que su labor y esfuerzo fue reconocida por el alumnado (74,1%). Un porcentaje que desciende al 55,5% entre aquellos que la vivenciaron como una experiencia estresante.

Tabla 76

Autopercepción del profesorado de las AAO sobre su papel y labor en las mismas (Ítem 20: Nada de Acuerdo/En desacuerdo; De acuerdo/Totalmente de Acuerdo, en porcentajes).



Al contrastar estos datos con los proporcionados en las respuestas abiertas del cuestionario en las que se les preguntó por lo que menos les gusta del Aula y lo que cambiarían, esta imagen de un profesorado competente implicado y contento con su desempeño parece presentar ciertas contradicciones. Algunos docentes, consideraron que su labor en las Aulas está un tanto denigrada e invisibilizada y es escasamente apoyada, valorada y reconocida por la Administración y por los centros, que descuidan la formación específica imprescindible para trabajar con estos estudiantes. En consonancia, algunos de ellos apuntaron entre los cambios necesarios, el seleccionar a aquel profesorado que quisiera y estuviera preparado para dar clase en ellas. Si bien, otros pusieron el foco directamente en los estudiantes, su comportamiento, sus carencias emocionales, su falta de asistencia, su diversidad de intereses y capacidades *que hacen muy difícil de llevar en trabajo en el aula*. En

consonancia, apuntaron como principales cambios *la imposición de reglas y normas de funcionamiento como puntualidad, asistencia, rendimiento etc...*, medidas más efectivas que obliguen a los alumnos a asistir al aula, para poder *desarrollar el currículum*; o directamente, *cambiar el perfil del alumnado*.

Esta última perspectiva parece ser también apoyada en las entrevistas, pues la mayoría de los docentes declararon estar bien en el Aula y que no les importaría repetir, pero más en función de sus opciones laborales a corto plazo que por el interés personal en dar clase en ellas. El estrés que les provoca la docencia con estos estudiantes también ha sido señalado por buena parte de ellos, así como la frustración ante el escaso reconocimiento de su labor y los bajos logros alcanzados:

*Al principio sí que es verdad que mi idea es siempre volcarme con los que peor van y es frustrante, y entonces la educadora social me decía, mira esto pasa siempre y hay años que salvamos a uno (OJL).

Y existe alguna profesora para la que su paso por el Aula y los aprendizajes derivados de esta experiencia se circunscriben a este tipo de estudiantes en medidas y programas similares, sin que puedan ser extrapolables más allá de los mismos, por lo que en definitiva no fue una experiencia que le haya ayudado a mejorar profesionalmente:

*No, no, en eso la verdad es que yo he sabido separar muy bien AO y trabajo en el Instituto. Cada ámbito tiene sus características... entonces pues a lo mejor, quizás sí extrapolas una cosa con la otra, lo único que me puede servir que pueda relacionar pues algún tipo de material que les he dado a ellos que me ha servido para alguna clase de primero de la ESO que tenga muy flojita, pero.... de gestión de aula no porque es muy diferente, es todo muy distinto, no tiene nada que ver. Y metodológicamente hablando tampoco, son metodologías muy distintas (DEML).

Tales declaraciones muestran como el rol docente más tradicional continúa muy anclado entre el profesorado y ante los esfuerzos requeridos para dar el salto hacia la innovación pedagógica, o al menos implementar ciertos cambios imprescindibles para trabajar con el alumnado de las Aulas Ocupacionales, no se sienten apoyados, y manifiestan su frustración ante el

escaso reconocimiento de su labor tanto por la Administración e Institutos, como en algunos casos, por su propio alumnado. Sin embargo, la tendencia es la de intentar mantenerse a toda costa un planteamiento que, como ellos mismos declaran, es ineficaz no solo para responder a las necesidades de estos estudiantes, sino hacer frente a la cada vez mayor heterogeneidad existente en las aulas ordinarias y la consecuente complejidad de su labor en ellas. Unos cambios ante los que centros y profesores, como declara uno de sus directores no están preparados: *en Secundaria no estamos todavía muy preparados para trabajar con alumnos difíciles* (EDA).

Si comparamos la imagen mostrada del profesorado del AO con la que, a raíz de las conclusiones de estudios de naturaleza similar como el realizado por Martínez et al (2009), se podría considerar la de un buen docente en este tipo de programas, cabe señalar un panorama de claroscuros. De una parte, se ha evidenciado como el profesorado de estas Aulas, en general, mantiene una relación basada en el respeto, el cariño y la confianza y se presta a ser un referente con estos estudiantes transmitiéndoles una imagen de capacidad y posibilidad, y se esfuerza en cierta medida en ofrecerles nuevas oportunidades reconociendo su esfuerzo y sus logros. Sin embargo, y, de otra parte, es patente el desánimo entre algunos de ellos, en los que decae la confianza y la búsqueda de nuevas alternativas. La escasa interacción y coordinación con familias y comunidad, contribuye, además, a su mayor aislamiento y al desconocimiento de las dificultades personales y educativas del alumnado que van descubriendo progresivamente a medida que se refuerza su interacción y relaciones en el aula, poniendo el foco en ese clima de confianza y no tanto en un alto nivel de exigencia, y amplias expectativas imprescindibles para ofrecerles mejores oportunidades de aprendizaje.

Así pues, y aunque se ha logrado una mayor predisposición hacia el aprendizaje en los casos en que se han empleado metodologías más activas, es destacable como solo en una de las Aulas, se les ha ofrecido una experiencia en un contexto real de trabajo, siendo éste un aspecto ampliamente destacado como una de las vías de aprendizaje más efectivas para lograr su implicación y facilitar su transición y continuidad con su trayectoria formativa (Amores y Ritacco, 2017; Martínez et al., 2009; Pinya et al. 2017). Y así mismo es a

destacar que pese a la escasa formación necesaria para poner en marcha dinámicas conjuntas en torno a metodologías renovadas, que también suele ser común entre los docentes que trabajan con estudiantes en riesgo, no ha habido en este caso, a diferencia de otros, la necesidad de suplir esas carencias con alternativas como la autoformación. Si bien y como se viene demostrando por investigadores y expertos en el campo, tanto la confianza como la mayor exigencia y responsabilización del alumnado son claves para generar en ellos las sensibilidades positivas sobre su capacidad para conseguir sus metas y propósitos, así como el esfuerzo que conlleva el poder alcanzarlos (Luzón et al., 2009). Lo cual pasa entre otros, por un cambio del rol docente pues como afirma Gimeno (2008, p. 19) *la motivación hacia los contenidos y actividades no es algo que se puede dar por supuesto ni surge normalmente de forma espontánea, hay que provocarla con una enseñanza interesante*. Esto es, a través de una nueva forma de enseñar y aprender a querer aprender, que se ha demostrado, no es posible desde una posición anclada en la tradición y alejada de la innovación pedagógica imprescindible con el alumnado en general, y con estos estudiantes en particular dada la desafección de la que parten en estas Aulas.

2.3. ¿Con qué recursos y materiales didácticos?

Alineados con el rol del profesorado descrito y la metodología que en su mayor parte se lleva a cabo en las clases del AO, el papel que parecen jugar los materiales didácticos para la puesta en práctica del currículum se corresponde con una práctica pedagógica que se desmarca poco de aquella más convencional, particularmente en los Módulos No Profesionales. Al preguntarles a docentes y estudiantes en sus respectivos cuestionarios sobre los materiales didácticos utilizados en las clases (Tabla 77), el libro de texto es uno de los menos frecuentes, pues solo el 22,6% de los docentes declara utilizarlo bastante o siempre y todavía son menos los estudiantes que afirman su uso habitual (20%). Sin embargo, las fotocopias son utilizadas por el 88,9% de los docentes y en una proporción similar (85,7%) los estudiantes la reconocen como el material más utilizado en las clases. Durante las observaciones de Aula, se pudo

comprobar que las fotocopias se correspondían en su mayor parte con las fichas con las que suele trabajar el alumnado y que son copias de los materiales didácticos que incluyen en diversos libros de texto, por lo que, aunque no se siguen íntegramente, podríamos decir que el libro de texto es el recurso didáctico prevalente, aunque en cierto modo adaptado por no contar con uno explícitamente diseñado para la docencia en el AO. En cambio, las libretas o cuadernos que parecen ser sustituidas por las fichas, solo son utilizadas con asiduidad por el 40% del alumnado, aunque entre el profesorado el porcentaje asciende al 62,9%.

Tabla 77

Materiales y recursos empleados en el aula según valoraciones de docentes y estudiantes.

CATEGORÍAS	Nunca/ A Veces		Bastantes Veces/ Siempre	
	Docentes	Alumnado	Docentes	Alumnado
6.1. Libros de texto	77,8%	77,2%	22,6%	20%
6.2. Ordenador, Internet	40,7%	37,1%	59,2%	60%
6.3. Pizarra digital	85,2%	60%	14,8%	34,3%
6.4. Videos	59,2%	8,6%	40,7%	62,8%
6.5. Libretas o cuadernos	37%	57,1%	62,9%	40%
6.6. Herramientas y otros materiales relacionados con la profesión	37%	20%	62,9%	77,2%
6.7. Fotocopias	7,4%	14,3%	88,9%	85,7%

Por otra parte, y pese a la falta de recursos tecnológicos que algunos de los docentes consideran como una de las carencias importantes del AO, un porcentaje cercano al 60% y que coincide con las declaraciones de los estudiantes, incluyen el ordenador e Internet como uno de los recursos utilizados con frecuencia, aunque es bastante menor el uso de la pizarra digital (el 34,3% del alumnado declara utilizarlo de forma habitual y solo el 14,8% coincide en su uso frecuente). Como se comprobó en las observaciones de Aula, en la mayoría de ellas, no se disponía de una pizarra digital, y no en todas existían ordenadores o su uso era compartido con otros programas y de acceso limitado. Finalmente, los videos, parecen tener una presencia considerable en las clases, siendo empleados por el 40% de los docentes, aunque para el alumnado lo es en mayor

medida (62,8%), lo cual puede ser debido a que en ocasiones no tienen una finalidad didáctica sino más lúdica o de entretenimiento.

Si nos centramos en los Módulos Profesionales, los materiales relacionados con la profesión fueron utilizados frecuentemente por el 62,9% de los docentes y por el 77,2% del alumnado. Unos materiales que además suelen ser más escasos y estar en peor estado en las Aulas en las que se imparte el perfil de cocina, aunque en otros perfiles profesionales la disposición de unos u otros recursos llegó incluso a condicionar la planificación de actividades: *nosotros hemos creado un poco también en vista del material que tenemos aquí* (DMOI). Y en la mayoría de las Aulas en las que se imparte Educación Física, se carece de las instalaciones adecuadas, una situación que se hizo notar, como ya se comentó, tanto en las entrevistas como en las respuestas abiertas del cuestionario.

A través del análisis de la información cualitativa, cabe destacar que las quejas del profesorado de los Módulos Generales ante la falta de materiales adaptados a estos estudiantes fueron frecuentes, siendo una de las recomendaciones para mejorar el Aula *más material didáctico y recursos adecuados y actualizados*. Solo en algún caso, se contó con el apoyo del Departamento de Orientación, que facilitó los mismos. En cambio, entre el profesorado de los Módulos Profesionales, tanto respecto a los contenidos teóricos como para llevar a cabo actividades prácticas, estas dificultades parecen ser menores. En general, la elaboración de materiales de interés es un aspecto al que dedicaron gran parte del tiempo todos los docentes sin excepción, y que fue difícil y muy difícil para el 70,4% de ellos. Sin embargo, durante las observaciones realizadas, y aunque es frecuente encontrar en las clases algunos materiales elaborados sobre el cumplimiento de las normas o ciertas pautas de comportamiento, solo en una de las Aulas se encontró en el taller donde se desarrolla el Módulo Profesional, la disposición de diversos murales, esquemas, mapas y otras orientaciones, algunos de ellos elaborados por los propios estudiantes, como puede apreciarse de forma gráfica en la siguiente imagen:

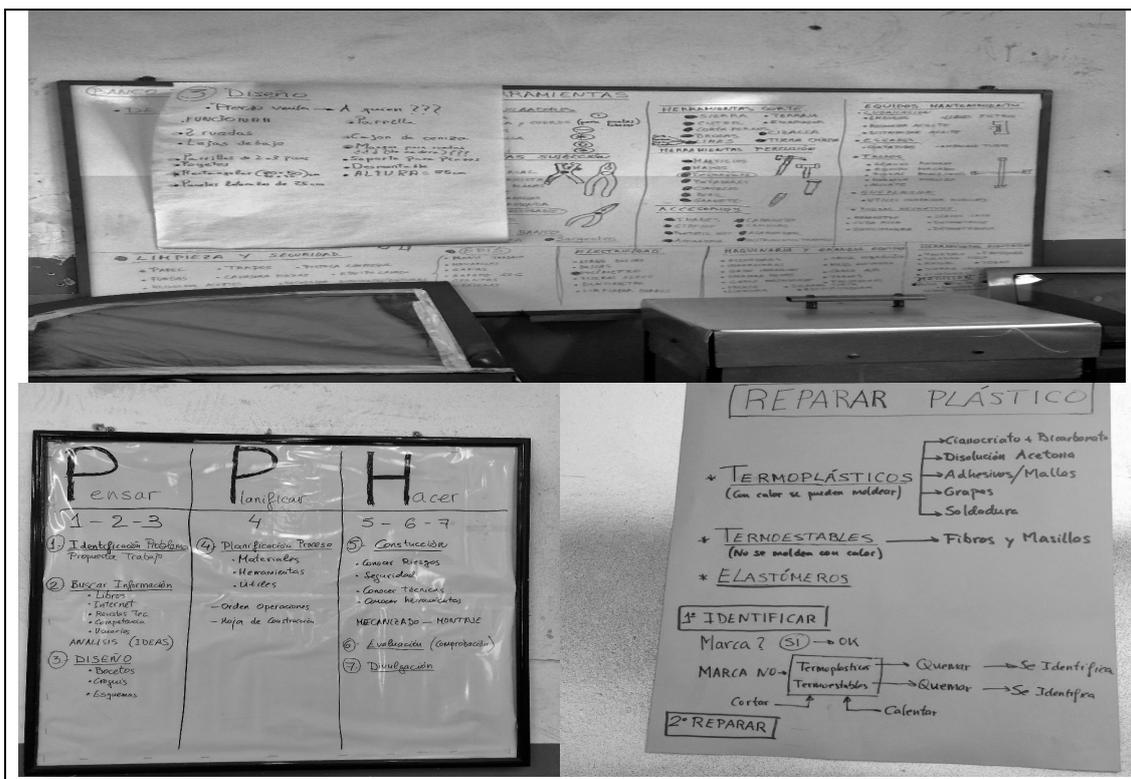


Figura 35

Imágenes sobre la disposición de materiales didácticos en las clases de los Módulos Profesionales del AO2

Las argumentaciones anteriores coinciden con las conclusiones derivadas de otras investigaciones en el mismo contexto, en las que, como señalan González y Porto (2015), tanto el libro de texto como los materiales audiovisuales son los que predominan, y se destaca la importancia de poder disponer de materiales adaptados para lograr una mayor implicación de estos estudiantes y el mejor funcionamiento de las clases. Y coincidiendo también con las autoras, el apoyo frecuente en los libros de texto (de 1º y 2º de la ESO e incluso de 6º de Primaria) parece ser un indicio de la escasa planificación de las clases. Sin embargo, nos recuerda Area (2000) la importancia de que el propio profesorado como agente educativo, seleccione, adapte y/o elabore de forma individual o colectiva materiales y medios curriculares ajustados a las necesidades y características de estudiantes y contextos. Si bien, suele ocurrir que ante la complejidad que entraña la labor docente y las dificultades relacionadas con las

condiciones organizativas existentes en particular en programas y medidas como las Aulas Ocupacionales, el profesorado recurra al libro de texto como el material que le permite, aun desde una visión técnica y estandarizada, resolver operativamente las decisiones curriculares y una parte importante de su tarea (planificación, seguimientos individualizados del aprendizaje, coordinación y colaboración profesional, desarrollo de procesos de evaluación formativa etc.). Pero como también demuestran otros estudios sobre el particular, la elaboración de sus propios materiales, temas o proyectos, ha sido un aspecto clave a destacar entre las buenas prácticas en programas y medidas de atención a la diversidad (Luzón et. al, 2009).

2.4. La evaluación de los aprendizajes en las AAOO.

Lo concerniente a la evaluación se aborda atendiendo a las valoraciones del profesorado sobre los criterios y procedimientos establecidos por la Administración como referentes esenciales a considerar, y cómo los trasladan a la práctica. Una visión que será complementada con la propia del alumnado, así como con las observaciones de aula que pudieron llevarse a cabo en dos de los exámenes finales y en una sesión en una de las Aulas destinada a proporcionar información y feed-back a sus estudiantes sobre los resultados y calificaciones obtenidas en el segundo trimestre. En conjunto, nos permiten determinar los planteamientos esenciales sobre los que gira la evaluación en el conjunto de las AAOO, aun sin olvidar las particularidades siempre presentes en cada caso.

2.4.1. El carácter “excesivo” de los criterios de evaluación y la consecuente redefinición del éxito.

De forma invariable, el profesorado se mostró bastante crítico durante las entrevistas con los criterios de evaluación establecidos en la normativa, y especialmente el de los Módulos No Profesionales, como se puede comprobar en las siguientes declaraciones:

*Yo los veo súper desproporcionados en algunos aspectos (DMOM); a los estándares no llega ninguno (DMUS);

*Claro yo tengo que seguir una serie estándares con los chicos según me obliga la normativa lo cual, vamos están desfasados ...muy, muy por encima de dónde ellos pueden llegar... ninguno de nosotros si seguimos los estándares los aprobamos... los estándares de calificación son un canto al sol e imposibles (DLG)

Una cuestión que se complejiza además con las dificultades mencionadas para reflejar las notas en la Plataforma de la Consejería Plumier XXI, en la que las AAO no estaban reconocidas. El profesorado declaró tener que intentar evaluar materias no incluidas en el currículo sino correspondientes al curso de referencia de la ESO de estos estudiantes Y, además, no poder incluir las calificaciones de los Módulos Profesionales inexistentes en los grupos ordinarios del itinerario académico de las enseñanzas de Secundaria:

*Intento cogerme unos criterios mínimos de los Módulos que se supone que tengo que evaluar y más o menos intento impartir algo pues en Educación Física, me los llevo, jugamos, que participen... en Música Reguetón por un tubo y de vez en cuando les meto ahí algo aunque empiecen que esto es una mierda... pues canciones con letras que tengan algún sentido... y la Ética que es transversal yo la valoro como Autonomía personal... pero los Módulos profesionales de momento no tengo herramientas para certificarlos, depende de quién haya aprobado el AO, tendrá certificado (DMOI).

*La inspección le pidió a jefatura una propuesta y jefatura le propuso que nosotros íbamos a hacer una evaluación como si fuera de segundo de la ESO, un paripé... pero que el inspector dijo que no, estos alumnos tienen que tener una calificación en función de lo que dice la normativa que tiene que tener... pero como en la normativa no dice que la evaluación de estos alumnos tiene que ser reglada porque en el Plumier XXI no hay un boletín oficial ... qué calificaciones les vamos a poner, no sabemos (DTP).

*Las notas no se pueden meter. O sea, son irreales, yo doy asignaturas irreales. Yo doy un segundo de la ESO, doy Plástica, doy Gimnasia y doy no sé cuántas cosas más..., y no sé si llegué a poner las notas o no llegué a ponerlas porque como me dijeron que no valía hicimos un cuadro y del cuadro ese hemos sacado unas notas reales, con los ámbitos que damos cada uno. Pero en Plumier sale todo irreal (DCE).

En respuesta a las desavenencias mostradas, un resultado común derivado del análisis de las entrevistas fue la necesidad de canalizar esfuerzos para facilitar que los estudiantes pudieran obtener unas buenas calificaciones. Entre el profesorado, se consideró así que, frente a unos criterios tildados de

inalcanzables y desproporcionados, era preciso allanar el camino para que pudieran finalizar con éxito el programa y tuvieran opciones de continuar en la FPB, favoreciendo al tiempo su motivación e implicación. Frente al fracaso que ha caracterizado la trayectoria de este alumnado, se tiene el firme convencimiento de que en el AO *la norma es el éxito y no el fracaso* (OJM), pues si los suspensos reiterados durante su paso por el Instituto los han enrocado en *una dinámica hacia abajo*, lograr que aprueben es el *impulso hacia su enganche* (AYMO2).

A tal fin, los docentes emplean distintas estrategias. Una de ellas, fue la de seleccionar los estándares correspondientes a dos evaluaciones y no a tres, por haber comenzado muy tarde el curso escolar en el Aula:

*Es que, entre comillas, tenemos, se puede decir que tenemos cómo un as bajo la manga que al tener una evaluación menos. En realidad, tenemos todos esos contenidos y no estamos obligados a darlos todos, entonces voy cogiendo los estándares que considero que sean más relevantes y más importantes y que les puedan ser más útiles. Como en el tema de la Geografía, por ejemplo, cuando estaban hablando de un país... aunque no sepan exactamente dónde están, pero que sepan ubicarlo un poco y si pertenece a Europa, y cosas que han pasado relevantes. Y luego también intento darle mucha importancia al tema de la redacción que sepan comunicarse bien. Porque si necesitan algún día, yo que sé, poner una hoja de reclamaciones, ..., pues entonces intento priorizar lo que para ellos les puede ser más útil ahora mismo, aunque ellos no sean conscientes, como el día de mañana (DMOM).

Asimismo, rebajar paulatinamente tanto los estándares de calificación establecidos en la normativa, como los previstos inicialmente en las programaciones, y/o compensarlos con la buena actitud, el esfuerzo y la implicación en la tarea, fue una práctica habitual entre los Equipos docentes, en coherencia además con la labor más social que educativa que atribuyen al Aula. Así quedó patente en múltiples afirmaciones, como se puede apreciar en las siguientes citas:

*He aprobado a una chica porque trabaja, es muy trabajadora y está muy encima, saltándome un poco por encima los estándares, pero si sigo los estándares no apruebo a nadie. Y no puedo hacer eso, no puedo engañar a los chicos que están aquí un año entero viniendo todas las mañanas, y luego que acabe el curso y no les valga absolutamente para nada. (DLG).

*Yo como docente valoro todo eso que es lo que te va a permitir estar en la FPB, tener éxito, y si tengo que subir la nota en matemáticas pues te la subo, porque el objetivo más grande ya lo tienen. Es que sin esa parte (actitud y habilidades) no se van a enganchar (AYMO2).

*Hoy una chica que “maestra, yo en inglés no sé hacer nada”, y la he cogido y digo venga, no digas que no, tú sí, si tú eres muy válida, yo sé que tú puedes hacerlo, venga yo te lo explico, me pongo contigo. Luego que te demuestra eso, que necesitan atención... y me ha hecho la ficha de inglés. Y entonces le digo, aquí no te pongo un seis, te pongo un siete, un punto más por la actitud, y le he puesto un siete. Y entonces la he cogido y le digo mira, ante todo lo que te pase en la vida tu nunca digas que no puedes, tú siempre tienes que decir, sí puedo, yo puedo hacerlo, porque eso ya te abre una puerta, eso es que ya les sirve para todo (DTJ).

*Idealmente sí, lo intento evaluar todo, luego ¿qué es lo que pasa? Pues que lógicamente, pues que yo soy flexible. Porque por ejemplo yo sí que les digo pues para que te haga media ponderada de todo vale yo te tengo que poner mínimo un cinco... Pero luego realmente es que no es así, porque los alumnos es que realmente no llegan al cinco. Entonces, esa media de cinco la bajé a tres... El que intelectualmente no da más en el Aula, porque son alumnos que algunos no llegan ni a cuarto de primaria, pues lo compensan con el trabajo (DLJ1).

*Si pertenecemos a Atención a la Diversidad, y yo valoro el trabajo y la evolución que ha hecho ese crío, le tengo que poner un notable ¿no?, no con el yugo, sino que esto es casi una labor social entonces tenemos que enfocarlo de esa manera... es que eso es así, se valora más que se desenvuelvan para hacerles personitas... las actitudes, el tema de comportamiento..., lo otro es independiente, lo irán aprendiendo con el tiempo... y trabajar que sean capaces de ponerse y trabajar (Equipo Docente, AO5).

*Este año yo me he dado cuenta de que hay cosas que no es que no deba exigir pero que no tengo que exigir, por la edad que tienen y por el mundo en el que ellos viven. ...Para qué, porque si ellos están a gusto, van a estar recogidos unas horas dentro del centro van a estar adquiriendo una educación y una formación. Entonces si hay que fregar todos los días, hay que ordenar todos los días, y esto hay que hacerlo, te guste o no te guste... a mí ya que se queman las lentes a mí me da igual, no pasa nada (DTP).

Un planteamiento que para algún docente es el que prima a su vez en la FPB, por lo que no tendrán problemas para continuar con su trayectoria formativa, aunque no se hayan alcanzado los conocimientos previstos en el currículo del AO:

*Si revisáramos las programaciones de la FPB...la continuidad que tiene, y vieras los criterios de evaluación, las calificaciones como están ponderadas te sorprenderías porque la asistencia y la actitud con eso es realmente más que suficiente para aprobar... en la ESO sí que hay una exigencia de contenidos y tal pero un alumno que asiste a clase, que aguanta esa dinámica de clase, que aquí es muy activa, que es todo el tiempo haciendo cosas, ... y la FPB es muy parecida a eso (DYS).

Solo en algunos casos, se siguen los criterios de evaluación establecidos en las programaciones, aunque sin renunciar a la visión del Aula como un recurso terapéutico:

*Yo me voy ajustando a la programación que llevamos... Vamos un poco atrasados, claro, porque aparte empezamos atrasados, y estamos bien ahora, porque ha habido una negación general que no, maestra es que no, y que no había manera. Y he empezado poco a poco con el verbo to be, hasta que están haciendo las fichas, pero me ha costado ha sido un proceso porque no querían.... pero lo importante es que ellos cojan el hábito de trabajar que a eso es a lo que se negaban. Una vez que tú tienes el hábito de trabajar da lo mismo lo que a ti te pongan porque tú ya tienes el hábito hecho (DTJ).

*Mira ahí tienes los criterios de evaluación, todos los criterios y los nombres de todos los alumnos... entonces tú coges un alumno cualquiera y ves...esto es, trabajo de clase, soldadura, asistencia, nota del examen, mecanizado, y después 25% el curso y el 75% el examen y la calificación final. Pero todo eso lo han hecho haciendo trabajos prácticos (he suspendido solo a uno, y un sobresaliente incluido y justificado, y lo sigo diciendo que es muy bueno (DEE).

Un esfuerzo por parte de los docentes que cuando combina mayores niveles de exigencia con nuevas metodologías, es valorado y reconocido por el alumnado. Así se pudo comprobar en el caso de una de las profesoras que afirma exigirles el currículum establecido para el Ámbito de Ciencias Aplicadas y evaluar con los estándares correspondientes, *aunque bajas algo* (DEMC) y a la que uno de sus estudiantes se refiere en los siguientes términos:

*Esa profesora es una máquina acho, explicaba las cosas y si no las entendías te las explicaba y ¡es que las entendías de verdad! Apunta ahí que es la mejor profesora que ha pasao por el AO, te lo digo yo, la mejor, no digo que sean malos los otros eh..., esa es la mejor profesora... apuntalo por favor, yo a lo mejor no entendía lo que fuera y me hacía entenderlo (AE35)

Con carácter general, podemos decir que las críticas vertidas sobre los contenidos determinados por la normativa en el currículum del AO que consideran, excesivos e inalcanzables, son extensibles en términos similares en lo que concierne a la evaluación, y tienen su repercusión en la práctica en la readaptación y reajustes progresivos y a la baja de los estándares establecidos. Siguiendo asimismo con la concepción arraigada de estas Aulas como un programa o un recurso eminentemente de integración social, los docentes priman la actitud, el interés y el esfuerzo de los estudiantes por encima de otros aspectos más académicos en tanto que, según consideran, éstos últimos aún muy aminorados, son irrealizables para la inmensa mayoría de ellos. Así pues y de un lado, se coincide en parte, con planteamientos teóricos en los que, desde un punto de vista inclusivo se señala la importancia de atender a resultados en distintos aspectos de los ámbitos social y emocional, además de los propiamente académicos. Sin embargo y, de otro lado, no conviene olvidar que no se puede perder el sentido de la evaluación, su conexión con tareas significativas y reales ni su concepción como una vía de apoyo y mejora. De lo contrario, y aun logrando avances en la vinculación social y afectiva de este alumnado, el enganche cognitivo se estaría dejando de lado, al priorizar el “pasar de nivel” sobre el esfuerzo de las tareas hacia la producción del *auténtico logro* en sus aprendizajes para producir conocimiento y construir significados (Newmann & Wehlage, 1993, p. 12)

Como se deriva de la última de las citas mostradas, cuando son más altas las expectativas, se reta adecuadamente a los estudiantes y los mayores niveles de exigencia y aspiraciones de logro, van acompañados de una enseñanza acorde a sus necesidades, no solo es posible que alcancen los objetivos previstos, sino que además es patente el interés y la motivación por aprender, fomentando con ello, a su vez, la dimensión cognitiva del enganche. Aunque ésta no parece haber sido la tónica general.

2.4.2. Exámenes: recurso frecuente, pero no siempre utilizado.

Siguiendo la línea argumentativa de los apartados anteriores, podemos decir que desde un planteamiento eminentemente tradicional la evaluación

adquiere una gran importancia entre los docentes de las AAOO siendo los exámenes la prueba contemplada por excelencia en las programaciones. Sin embargo, la prioridad otorgada a los mismos claudica ante los inconvenientes para llevarlos a la práctica, y es un instrumento utilizado solo por algunos de ellos, adaptando la planificación inicial a las características de sus estudiantes.

*Yo les dije que el 40% de la mitad del Módulo iban a ser exámenes que yo les iría poniendo tipo test y eso, preguntas muy sencillas pero que te dan a entender si lo saben o no. Entonces son exámenes que les hago mitad tipo test y mitad de desarrollo, eso lo aprendí también en la primera evaluación, porque en la primera los hacía de desarrollo y no hay manera. Entonces al final dije tipo test y sin restar (DLJ1).

En los casos en los que se realizan, parecen estar supeditados a la rendición de cuentas. Esto es, tienen la finalidad de dejar constancia y justificar ante la Administración que el alumnado ha adquirido unos conocimientos mínimos, pero en cualquier caso no suelen entrañar gran dificultad y no son concebidos como un instrumento para la mejora del aprendizaje. Uno de los docentes se pronunciaba al respecto en los siguientes términos:

*Tú tienes que cumplir con unos criterios establecidos por ley, tú tienes que cumplir con el currículum establecido, no puedes evaluar cómo te dé la gana. Hoy tienen examen, para que quede constancia de lo que saben y de su evaluación final, han hecho uno de cada asignatura, pero ya a estas alturas las notas de los chicos están "más que listas". Para ellos digamos es una formalidad, preguntas que ellos ya saben, que yo ya les he hecho que no tienen ninguna dificultad, están un poco intrigados porque dicen ¿qué vamos a hacer? si hemos estado todo el rato haciendo cosas prácticas, pero son preguntas muy fáciles. Teoría de la parte de manipulación de alimentos, es lo único de teoría, teoría de sentarnos en la clase (DYS).

Antes de su realización es habitual, además, que el profesorado proporcione múltiples orientaciones e incluso repase los exámenes con el alumnado, o que les permitan repetirlos al día siguiente si los suspenden o no se presentan en la fecha acordada, por lo que un examen puede prolongarse durante varias jornadas atendiendo a su ritmo y disposición: *ahora hemos tenido un examen que parecía de oposición, tres días de examen (AYE2).*

Las declaraciones del alumnado apuntan en un sentido similar. Aquellos que suelen preparar o realizar exámenes de forma frecuente, representan menos

del 30% del total, según las respuestas del cuestionario (28,6% y 25,7% respectivamente), y parecen concentrarse en tres de las Aulas. Si bien, solo los estudiantes de una de ellas declararon en las entrevistas haber realizado exámenes en todos los Módulos, incluso en la optativa de Autonomía Personal. Aunque en este último caso, y según explica uno de ellos, parece consistir más en la elaboración de distintos trabajos a través de la búsqueda de información y su posterior exposición:

*Teníamos que hacer un trabajo en el ordenador, eso en la primera evaluación. Después decía que teníamos que explicarlo..., que era uno de deporte y el otro bienestar físico y to eso, cada uno era uno, y entonces luego lo teníamos que exponer y ya está. Y el último era ese (AE34).

En otra de las Aulas, la realización de exámenes se asocia a evaluación de los contenidos profesionales de carácter conceptual:

*Ayer fue un examen de abonos complejos, del nitrógeno, de potasio, azufre, magnesio... lo hicimos cuatro ...cada vez que terminamos un tema hacemos un examen con el tutor... en matemáticas yo que sé, si hacemos un examen es cada mucho tiempo, porque él va enseñando en clase... nos evalúa con la libreta y con los ejercicios y en lengua de vez en cuando examen (DJL1)

En general, y del mismo modo que los docentes, los estudiantes atribuyen a estas pruebas un escaso nivel de dificultad que les permite aprobar con facilidad, y suelen otorgarles bastante menos importancia y entidad que al tipo de exámenes a los que estaban habituados en el Instituto:

*No hemos hecho exámenes así muy difíciles tampoco, ahora hacemos exámenes finales para que nos puntúen y vean que hemos aprendido y que nos ha servido pa algo (AL25).

A raíz de las dos observaciones llevadas a cabo en una misma Aula en las que se realizaron dos exámenes finales tal y como se describe seguidamente, es posible precisar la imagen descrita añadiendo algunas matizaciones:

A) Examen de los Módulos Profesionales (Observación de Aula 14/06/17, DEE).

La prueba de evaluación se compone de una parte teórica y una práctica, si bien se ha ido dando margen para su realización en función de las necesidades y ritmos de los estudiantes, por lo que algunos de ellos ya habían aprobado la asignatura, otros realizaban o terminaban ese día la prueba práctica que tenían pendiente, y los menos, se examinaban de los contenidos conceptuales bien, porque no se presentaron el día anterior bien, porque los suspendieron y se les facilitaba una recuperación. En conjunto, se pudo observar una dinámica de evaluación que podríamos calificar de poco convencional, con tres grupos de estudiantes implicados en distintas tareas:

1) Los que ya habían aprobado la asignatura continuaban con otras actividades prácticas en el taller que desempeñaban de forma autónoma tras las explicaciones previas del profesor y que, relacionadas con los contenidos programado, parecían entrañar cierto grado de dificultad. Cabe destacar la gran implicación y coordinación entre el alumnado durante su desarrollo logrando un ambiente que cabría calificarlo de muy próximo al de un entorno propiamente laboral, y que fue destacado por el propio docente: *no te pierdas esto, ¡están todos ahora mismo ahí, concentrados, es increíble!*

2) Los estudiantes que habían de realizar el examen práctico, iban llegando a intervalos. Cada uno fue cogiendo sus propios materiales, se fue ubicando en un espacio del taller y se dispuso a continuar con su tarea sin mayores explicaciones. Aunque hablaban y comentaban entre ellos, lo hacían en un buen clima y sin grandes alborotos.

3) El tercero de los grupos, compuesto por los que tenían que realizar la parte teórica del examen, se mostraron bastante nerviosos y se les permitió un tiempo para repasar con el educador social del Aula, que les iba dando indicaciones sobre cómo memorizar los contenidos y “tomándoles la lección”, que consistía en diversos pasos muy esquemáticos imprescindibles para seguir la secuencia correspondiente a la parte práctica. Todos ellos mostraron su interés en sacar buenas notas o al menos en aprobar, pues los que se presentaban a la recuperación aspiraban a un máximo de un cinco.

Una vez finaliza la sesión que se prolongó hasta el siguiente descanso, se reúnen todos los estudiantes con el profesor y el educador social, y comentan las buenas calificaciones que casi todos ellos habían logrado o casi con toda seguridad consideraron que iban a obtener. En un ambiente distendido reclamaron su “recompensa” por el esfuerzo realizado, y el profesor, que se mostró muy satisfecho, acordó con ellos invitarlos a una comida en su casa.

B) Examen de matemáticas (Observación de Aula 14/06/17, DEN).

El examen final del Ámbito de Ciencias Aplicadas tiene lugar a continuación del anterior tras un espacio de descanso entre ambos (un segundo recreo). Se circunscribe en este caso a la materia de matemáticas, pues los contenidos de física y química se han “eliminado”. Se lleva a cabo de forma muy distinta al que se acaba de describir, con una dinámica bastante más próxima a lo que podríamos considerar un examen tradicional, aunque con mayores facilidades.

- Inicio de la sesión: Antes de que el docente llegue al aula, los nueve estudiantes que lo realizan se encuentran ya dispuestos en mesas individuales, pero con bastante proximidad entre ellos (Figura 36). Mantienen un gran alboroto y tienen un pitido estridente en un móvil que han escondido. Algunos incluso están cantando y no llevan ningún material, ni siquiera un bolígrafo. Después de un tiempo considerable, el profesor logra que guarden algo de silencio, le reparte lápices y bolígrafos, y les da las indicaciones precisas:

**Os he puesto arriba de qué se trata, son nueve ejercicios, los tres primeros de probabilidad, ahora los vais intentando y si eso os echo una mano. El cuatro, el cinco y el seis son de porcentajes, lo que hablamos, si eso os echo una mano, el otro es de la media y sumarlo todo y dividir. El ocho es una tabla de estas que tenéis ahí, hay que contar cuatro ceros, cuatro unos..., media y mediana, es fácil. El nueve son las áreas que solo faltan dos fórmulas que las voy a poner en la pizarra, el área del cuadrado y del triángulo, y si tenéis dudas me lo vais diciendo...*

Durante tales indicaciones, y antes de comenzar el examen, el alumnado interrumpe reclamando el apoyo ofrecido por el profesor y solicita explicaciones más detenidas sobre cómo realizar los ejercicios, propone que realicen el examen todos juntos, y se quejan constantemente de que es difícil y demasiado largo.

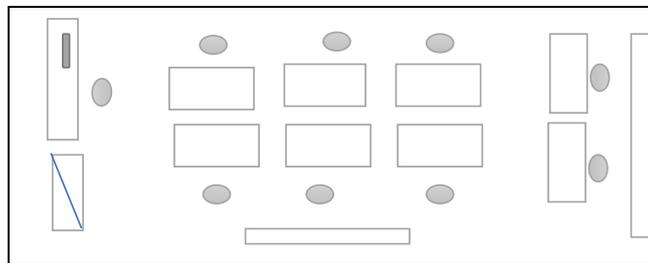


Figura 36

Disposición de los estudiantes para realizar el examen final de matemáticas.

-Desarrollo de la sesión: Los estudiantes continúan demandando constantemente la atención y las explicaciones del profesor. Cada uno va completando los distintos ejercicios de los tres bloques propuestos sin seguir el orden establecido, sino según va recordando o comprendiendo lo que ha de hacer. Algunos se muestran eufóricos al ver que son capaces de realizarlos correctamente, pero otros evidencian su enfado, comparan resultados y se apoyan y hablan entre ellos de forma constante, lo que es fácil por la disposición de la clase. Aquellos que parecen ir mejor, consiguen finalizarlo y van saliendo del aula, mientras que otros dejan el examen "a medio" y se marchan. Y cabría destacar dos estudiantes en particular. Uno de ellos, con especiales dificultades que parece esforzarse y mantiene silencio, pero para el que es casi imposible poder realizarlo. Y otro alumno reincorporado recientemente después de haber estado un tiempo expulsado, que se queja incesantemente, pero se esfuerza en terminar todos los ejercicios. Necesita más tiempo que el profesor le concede, e incluso "pasa a limpio" uno de los ejercicios en los que se había equivocado abandonado el aula en último lugar un tiempo después que el resto.

-Finalización de la sesión. En general los estudiantes se muestran contentos con su esfuerzo y confiados en que aprobarán, incluso algunos mantienen muy altas las expectativas, y se interesan por las notas, insistiendo al profesor que corrija cuanto antes: *que me muera si no saco un siete, si no me voy a morir porque lo voy a sacar* (AE30). Si bien este es un examen menos importante que el anterior para casi todos. Por su parte, el docente se muestra satisfecho con el esfuerzo de todo el alumnado, un aspecto que también le recuerda algún estudiante consciente de es valorado especialmente en el Aula: *acuérdate de mí que mira lo que me he esforzado ah... he hecho dos exámenes en uno* (AE35).

En definitiva, podemos comprobar que la evaluación de los contenidos curriculares más conceptuales, responden a un planteamiento centrado en la memorización y la repetición escrita. Una tendencia que por lo que se suele comentar podría ser habitual entre los docentes en las aulas de Secundaria. En consecuencia, el alumnado del AO con manifiesto rechazo institucional, se muestra reacio a este tipo de pruebas, aunque son conscientes de las facilidades para realizarlas y del apoyo que en tal sentido reciben de estos docentes frente a sus anteriores profesores del Instituto. Sin embargo, cuando se plantean alternativas más prácticas relacionadas con la profesión y más alejadas de lo académico, la noción de “examen” parece diluirse entre estos estudiantes que muestran mayor disposición e interés no solo ante las calificaciones, sino hacia su aprendizaje, como se ha comprobado en el caso del examen observado de los Módulos Profesionales.

2.4.3. El uso de registros ante la dificultad de realizar exámenes.

Aunque en determinadas Aulas, como se acaba de comprobar, los exámenes son frecuentes, la mayoría de los docentes parece haberse visto forzados a renunciar a ellos, debido a las dificultades que este alumnado presenta.

*Nada pues (en la programación) cojo los estándares de lengua, y establezco también instrumentos de evaluación, yo aquí sí pongo pruebas escritas y orales, pero en realidad, no les he hecho ninguna prueba escrita a ellos para evaluarlos.... Yo los evalúo todos los días, con el trabajo que ellos me hacen diariamente veo la evolución que van teniendo (DEML).

*Me cojo el tema, me lo hago y luego me hago una serie de ejercicios, que unos son tipo test, y otros son tipo preguntas a desarrollar. Y entonces lo que hago es que le doy el tema y les dejo con el ordenador o con los apuntes que desarrollen los cuestionarios y tal... Y con eso es con lo que yo los evalúo, el trabajo es en clase, porque exámenes no les hago, porque evidentemente entre que faltan mucho, yo aprovecho los días que vienen para evaluarlos, porque es que, si no, no encuentro otra manera (DCE).

*He ido variando desde el trabajo en grupo, con el que empecé funcionando... y ahora lo que estoy trabajando es trabajo individual, con fichas y producción de resultados. O sea, ellos tienen un objetivo claro cada día, y tienen que trabajar en ese objetivo, y cuando lo consiguen, se lo anoto y les doy un resultado, una nota, y eso les ayuda a centrarse y llevar un seguimiento (DTA).

Así pues, los exámenes son sustituidos por un meticuloso procedimiento de evaluación a través del registro y la observación diaria con múltiples calificaciones sobre actitudes y comportamientos. Para documentar el grado de adquisición y evolución de los contenidos curriculares conceptuales, el instrumento mayormente utilizado son las fichas o ejercicios:

*Todos los días voy tomando notas, si han hecho las actividades..., yo siempre llevo mi fichero alumno por alumno, tal día, hoy por ejemplo y yo llevo los ámbitos separados, vale, y luego hago la media de todos los ámbitos... (DTJ).

*Yo tengo aquí una libreta de registro personal y en ella, pues apunto los que vienen a clase, a qué hora vienen, los que asisten puntualmente... lo que solemos hacer, sobre todo más que nada al principio de curso para empezar a hacer el seguimiento. ... un poco lo que vas tratando. Entonces yo aquí llevo mi control y luego llevo una hoja de manera individual de cada alumno ... Todo, el respeto hacia los compañeros y los profesores, la actitud ante la materia, su actitud en clase, la capacidad que tienen para ir asimilando los contenidos... se evalúa todo... Sí, luego hacemos una evaluación, nos reunimos el equipo docente, y en esa evaluación pues puntuamos en cada uno de esos aspectos (DEML).

Si bien, y también en este caso, el alumnado suele contar con la ayuda de otros compañeros, se les permite utilizar distintos recursos, y la mayoría del profesorado (82,6%) destina gran parte de las sesiones de clase a prestarles apoyo y asesoramiento durante su realización. Una dinámica de funcionamiento a que los docentes parecen haberse habituado siendo fácil para casi todos ellos (solo un 29,6% considera que entraña mayor dificultad). Aunque las calificaciones son múltiples, les facilita una ponderación individual que luego ponen en común siguiendo las mismas pautas en las sesiones de evaluación.

2.4.4. Las sesiones de evaluación e información al alumnado.

Aunque en las AAOO tienen lugar las cuatro sesiones de evaluación establecidas legislativamente (evaluación inicial o de diagnóstico, dos evaluaciones formativas y una evaluación sumativa o final), no siempre se llevan a cabo con la intención de reflexionar sobre la práctica e implementar mejoras en base a los resultados obtenidos. En particular, en aquellos casos en los que las dificultades para la coordinación entre el profesorado son más notables. Así pues, no es infrecuente que en dichas sesiones los docentes se limiten a poner en común o acordar las calificaciones de los estudiantes en los distintos Módulos para rendir cuentas a la Administración, que como ya se indicó, parece llevar a cabo una supervisión más exhaustiva en el curso estudiado reclamando informes periódicos.

Solo en una de las Aulas, la sesión de evaluación de planteó de forma distinta, con la intervención conjunta del Equipo Docente y todos los estudiantes. Siguiendo con el énfasis prioritario en la actitud y el comportamiento, fue el propio alumnado el que se auto-evaluó, una estrategia difícil al principio, pero que para el profesorado fue *a posteriori*, muy efectiva.

*La primera evaluación ¿Cómo lo hicimos? se auto-evaluaron ellos, la experiencia no fue agradable, cogimos la pizarra pusimos los nombres de todos, todas las asignaturas e hicimos: comportamiento, interés, esfuerzo, respeto a los compañeros... Y ellos iban hablando sus propios compañeros menos el que se estaba evaluando, ese no hablaba. Y claro, cuando alguno salía mal parado en ese tema, que tus propios compañeros te lo estén diciendo es casi más efectivo. (AYEA).

Por otra parte, cabe destacar la importancia otorgada entre la mayoría del profesorado a que los estudiantes estén informados con regularidad sobre sus progresos y necesidades de mejora. De hecho, el 88,8% declaró a través del cuestionario dedicar a tal cometido buena parte del tiempo. El feedback que mantuvieron con el alumnado pareció tener lugar así, prácticamente a diario, aprovechando cualquier coyuntura para mantener un diálogo al respecto. Pero también existe algún caso, como se pudo comprobar en una de las observaciones realizadas (Observación de Aula 23/03/17, AO6), en el que se planificó una sesión de carácter formal en la que participó el Equipo Docente en

su totalidad para informar uno a uno a sus alumnos y alumnas y en los que éstos también aportaron sus opiniones. Al final de la sesión se les entregó un boletín de notas que habrían de devolver firmado por sus padres y/o madres, junto con una carta personal del tutor dirigida tanto a ellos mismos reforzando la confianza depositada por el profesorado, como a sus progenitores, supliendo con ello en cierta medida las dificultades para asistir a las reuniones de tutoría en el Aula.

Algunos ejemplos que muestran como tuvo lugar dicha sesión, confirman los argumentos anteriores haciendo hincapié en la necesidad de revertir ciertos comportamientos, poniendo el foco en la importancia de obtener buenas calificaciones, y motivándolos para lograr el esfuerzo necesario que les permita alcanzar la meta de continuar con su formación, que insisten, es posible para todos. Asimismo, se evidencia el conocimiento del profesorado de la situación personal y socio-familiar de cada alumno y alumna, así como el clima de complicidad existente, aunque intentan a través de un procedimiento formal que comprendan la importancia de su implicación en el Aula y sus resultados. Sin embargo, es de reseñar que no se hayan hecho apreciaciones sobre los conocimientos alcanzados en ninguno de los Módulos, ni sobre cuáles son sus dificultades de aprendizaje o sus puntos fuertes, para lograr implicarlos no solo conductual y afectivamente, sino también desde el punto de vista cognitivo, en la línea de lo antes argumentado.

Estudiante 1:

Previamente, el tutor comenta que este alumno tiene una capacidad innata de liderazgo, y que es clave para canalizar la asistencia al Aula de los demás compañeros, y desde el punto de vista sociológico hacen lo posible para que este “tire del resto” y asistan al Aula.

Al entrar, se saludan correctamente y el profesorado le muestra las calificaciones y le preguntan si está nervioso y si era las notas que se esperaba. El alumno contesta *bueno, sí*. Continúan diciéndole que es un líder, pero que muestra un comportamiento que no se corresponde con ello y que al profesorado le duele verlo así y que puede hacer mucho más. Añaden que es muy buena persona, y que cuando sea mayor la gente lo va a seguir pero que ha de ser capaz de tomar sus propias decisiones sin tener en cuenta otras influencias que lo pueden perjudicar. Con seriedad, también le advierten de que su responsabilidad como docentes no es la de “darle jabón”, sino mostrarle la realidad de las cosas y aunque haya aprobado esas notas son un fracaso y que así se lo tiene que tomar porque él puede dar mucho más sin grandes dificultades:

No deberías estar contento porque esas notas son muy mejorables. Tienes capacidad y te hacen falta más notas y sabes que lo que tienes que hacer en la tercera evaluación. Si te centras vas a sacar la nota que necesitas para la FPB, tú sirves para mucho más de lo que estás haciendo y día de hoy así no entras en FP.

En un tono más amable le entregan las notas, le preguntan si tiene dudas, y si se siente bien o si está enfadado. Él responde que no, manifiesta estar de acuerdo y da las gracias antes de marcharse.

Estudiante 2.

El segundo de los estudiantes, menos confiado en obtener buenas calificaciones, saluda y se dirige al profesorado diciendo *dadme ya el disgusto*. Éstos le responden que quizás se haya equivocado y el disgusto no sea tan grande. Mientras le entregan las notas, el alumno les comenta que lleva la capucha puesta porque va despeinado, a lo que la profesora contesta ¡qué va si estás guapísimo con esos rizos que tienes! de este modo rompen un poco la tensión sin restar la trascendencia. A continuación, comienza la evaluación propiamente dicha informándole de que ha faltado algunas veces pero que su madre ya les había dicho que estaba enfermo. Al mirar detenidamente las notas el alumno se queja de la calificación obtenida en “actitud en cocina”, el tutor le responde que ya habían hablado de eso, y que de lo que se trata es de modificar y no repetir su comportamiento, pero que ya no se habla más de “malo”. Continúan en sentido muy distinto reafirmando su capacidad para llegar muy lejos, pero que él sabía que las notas iban a ser bajas porque no se puede estar metiendo en líos constantemente, y vuelven a destacar el cambio en positivo de las últimas semanas, aunque puntualizan que ellos han de evaluar todo el trimestre:

Tengo la seguridad de que puedes llegar lejos, pero tu comportamiento en muchas ocasiones te deja fuera. Necesitamos saber que todos sois tratados por igual... Esta semana nos has sorprendido a todos con la capacidad de trabajar que tienes, es increíble cuando te pones. Por eso, como nos has demostrado eso, no podemos aceptar lo otro. ...El año que viene necesitas una nota y sé que la vas a sacar para hacer electricidad. Capacidad tienes, lo hemos visto todos, tienes que mejorar y comportarte porque en un futuro próximo ese comportamiento en otro sitio no te va a servir de nada. Si eres capaz de memorizar esa meta y tenerla en un punto fijo te vas a sentir mucho mejor y sin duda la vas a conseguir, pero tienes que estar en plan positivo... Aquí no te vamos a hacer la pelota, pero ten en cuenta que esto son solo resultados parciales, es un boletín que hacemos, pero que lo que importa es que al final tengas una nota para FPP. Y la puedes conseguir sin duda si sigues como has ido esta semana.

Le entregan las notas y le indica que las traiga firmadas, y le preguntan si tiene dudas y cómo se siente. El alumno parece aceptar bien los comentarios de los profesores. Al marcharse, éstos comentan tiene una capacidad impresionante pero también *un pronto importante*.

Estudiantes 3.

Tras el saludo inicial, el profesorado le pregunta como está, seguidamente, le dicen que es un muy buen estudiante cuando asiste y se pone al día, pero que no es tolerable que de 52 días haya faltado 36, y lo pierde todo cuando falta. Hacen alusión a la mala relación que tiene con su padre y le dicen que las notas las firme solo su madre y que llame al tutor, pero que es mejor que su padre se quede al margen:

En matemáticas eres el más avanzado y tienes un ocho, pero como has faltado tanto, hay cosas que te has perdido, aunque viniendo las puedes recuperar y llegar al diez fácilmente, y sé que lo puede hacer. El año que viene cuando hagas FP de mecánica necesitas notas para poder hacerlo. En nada que esas faltas desaparezcan puedes hacerlo bien... En mi caso y como mis clases son a primera hora, siempre te las pierdes, y eso se refleja en las notas. Hiciste un esfuerzo importante en el primer trimestre sin embargo este te has dejado caer... por eso tienes un cuatro en todo. Es importante que vengas, se trata de tu formación ¿lo vas a intentar? ¿estás enfadado contigo o con nosotros? ¿tienes dudas?

El alumno responde que no y antes de marcharse le insisten en que tiene mucha capacidad, que necesitan que se comprometa con el cambio y que están ahí para ayudarlo, pero que la función de un profesor no es la de ser un despertador, su labor es escucharlos y atender sus problemas, que confían en él. Este alumno ha estado más callado y más reprimido que el resto.

Finalmente, otra de las estrategias habituales entre el profesorado, es hacer visibles las notas para todos los estudiantes, por ejemplo, a través de un panel expuesto en clase, porque *las notas les importan y se pican y se motivan* (OJM). Como se pudo comprobar al entrevistar al alumnado, todos ellos destacaron y alardearon de sus buenas calificaciones:

- *Yo saco un ocho, menos un cinco en inglés (AL1).
- *Yo no sé por qué, pero siempre saco seis y siete (AL3).
- *Yo en inglés saco nueve (AL4).
- *Yo saqué un siete en lengua (AL5).
- *Yo un cinco con ocho en mates (AL24).
- *Yo un seis con algo (AL25).
- *Yo en el examen de ayer un nueve (AE31).
- *Yo porque no repasé sino podía haber sacao un nueve (AL31).

En suma, podemos apreciar que la evaluación se lleva a cabo esencialmente, a través de la observación continua y el registro minucioso de la evolución de cada uno de los estudiantes acorde con sus ritmos, progresos y dificultades. Y, cuyos resultados, se ponen en su conocimiento, y sus logros son reconocidos y aplaudidos en el grupo clase, como una estrategia de refuerzo positivo que parece ser especialmente efectiva, coincidiendo en este punto con aportaciones de autores como Harris (2008). Se valora especialmente el interés y el esfuerzo, y se motiva al alumnado desde un planteamiento enfocado hacia el éxito facilitado por las buenas calificaciones. Una caracterización que coincide en esencia con los principios básicos destacados en estudios anteriores sobre programas similares (González y Moreno, 2013; Vallejo, 2015), y otros más recientes como el llevado a cabo por Pinya et al (2017) respecto a la FPB.

2.5. Tutoría y orientación.

2.5.1. Actuación planificada con el alumnado.

A la acción tutorial en el AO, y tal y como queda establecido en la normativa, se le destina formalmente una hora semanal. Durante dicha sesión, el tutor o tutora (normalmente el docente con más horas de vinculación al Aula, que en este caso recae en todas ellas en de los Módulos Profesionales), lleva cabo diversas actividades con los estudiantes, que suelen ser programadas con la colaboración del Departamento de Orientación: *el orientador me hizo un cuadernillo para dar inteligencia emocional (DCE)*. Y también es habitual que en dichas sesiones intervenga directamente el PTSC, especialmente en aquellos casos en los que tiene atribuidas horas de dedicación exclusiva al Aula, y cuando se encarga de impartir el Módulo de Autonomía Personal:

*Nosotras hacemos como una tutoría, cosas que les puedan venir bien y vamos un día dos horas una o las dos... Y trabajamos pues un poco de todo, ellos siempre quieren videos... pero sí le trabajamos el asertividad ... (OLO).

Aunque según el Aula y las necesidades el tutor también suele “tirar de experiencia” o echar mano de otros recursos que están funcionando en otras Aulas o Programas, cuando la colaboración con el Departamento de Orientación no parece ser tan estrecha:

*Y ahí sí que pues ideas que han funcionado otros años es lo que se está haciendo... bueno viendo un poco lo que hace la gente por ahí, y viendo programas que se han trabajado anteriormente...tirando de experiencia (DMOI).

*Yo por ejemplo lo que he trabajado mucho y que no lo tengo contemplado en la programación ni nada de eso son las tutorías.... Yo con ellos casi quincenalmente voy hablando un ratillo con cada uno de ellos. Y en el Aula también hablo con ellos (DLJ1).

O bien porque debido a la imposibilidad de vincular al PTSC con el Aula determinadas acciones programadas no se lleven finalmente a cabo:

*Al principio se planteó una serie de tutorías relacionadas con las habilidades sociales, habilidades laborales a través de diversos talleres y de común acuerdo con el tutor del aula... y otro tipo de charlas relacionadas con la inteligencia emocional... es imprescindible trabajar con ellos la inteligencia emocional, y la mediación y resolución de conflictos, porque si no el AO se convierte para ellos en una jaula, hasta que el inspector dejó de considerar la necesidad de esas horas (OI)

Las tutorías en coherencia con la concepción y los objetivos prioritarios marcados por los docentes en el Aula, como cabe intuir de la cita anterior, tienen dos focos claros de actuación:

A) Habilidades y actitudes. En primer lugar, van dirigidas a mejorar la conducta y actitudes de los estudiantes y proporcionarles ciertas habilidades básicas de las que carecen:

*En esa hora, pues trabajamos, sobre todo yo creo que temas de comportamiento es lo que más se trabaja con ellos, porque yo creo que es en lo que más le falla. Porque ellos tienen que aprender a que el estar gritando en un aula, eso no es normal. Que tienen que venir a clase, temas de higiene personal, temas de higiene del centro donde se encuentran, también cuáles son sus proyectos, qué les gustaría, por ejemplo, el tema de la orientación...para que vean cuáles son las alternativas de FPB que tenemos.... Y yo también algunas veces Autonomía Personal también la utilizo para eso... Sobre todo, también el tema de relación familiar, de respeto a la familia, a los compañeros, cómo comportarse cuando salimos... (DMOI).

En tal sentido, los videos o las canciones suelen ser un recurso empleado con bastante frecuencia en casi todas las Aulas:

*Elegimos canciones y trabajamos canciones que a ellos les gusta (DMOI);

*En Internet me busqué películas de esa temática y les he puesto dos películas, y hemos hecho luego un debate. Hay un debate previo y un debate final con una serie de preguntas y por qué crees que tal, y por qué crees que cuál, y la verdad es que está muy bien, les ha gustado mucho... (DCE).

Pero también se plantean otro tipo de estrategias más específicas, tanto para mejorar su comportamiento como para estrechar lazos entre compañeros y con los docentes. A este respecto, destaca en un Aula en concreto, lo que denominan *Asambleas Educativas*, que se llevan a cabo en presencia del Equipo Docente y en las que se insta a los estudiantes a que expongan sus quejas e inquietudes al resto. De este modo se intenta de una parte, hacerles ver la trascendencia de sus acciones, pues cuando no solo las expone el docente sino sus propios compañeros parecen tener un mayor efecto. Y son ellos mismos los que acuerdan junto al profesorado una determinada sanción que consideran proporcional a la interrupción, conflicto o comportamiento en particular desencadenado. Y, de otra parte, resolver problemas y conflictos latentes en el Aula, debatiendo en público y dando a conocer qué es lo que les incomoda o preocupa con la clase en general o con algún compañero o profesor o profesora en particular.

*Ellos dicen lo bueno y lo malo, bueno más lo malo, las cosas que no les gustan, por ejemplo, cuando les llamas la atención por los retrasos, o por el material, pero luego se dan cuenta que es por su bien, y que bueno, han cambiado mucho... ellos hablan y se desahogan y dicen todo lo que quieren respecto al funcionamiento de la clase, de cada profesor en particular: "pues a mí no me gusta que tú ayer me sacaste de clase, por la tontería del mechero", "pues vamos a ver ayer te saqué de clase porque estábamos haciendo una ficha de lectura, por ejemplo y empezaste con el mechero a quemar a fulanito y no atendías después de siete llamadas de atención" (DEML)

*Nosotros tenemos una cosa que es la Asamblea Educativa donde nosotros hemos expuesto una serie de temas, damos dos pasos para atrás y los chicos se van autorregulando, tío sí, pero es que tú hiciste eso, pero es que piensa que nos dejaste a todos en vergüenza, y además ellos se ponen hasta la sanción educativa (AYE2).

B) Orientación formativa y profesional. En segundo lugar, se considera imprescindible proporcionarles la orientación necesaria para marcarles una trayectoria y una senda de futuro a corto plazo, dentro de sus posibilidades. Buena parte de la acción tutorial se destina así a familiarizarlos con la Formación Profesional Básica y encauzarlos hacia un determinado perfil profesional, pues suele ser bastante habitual que estos estudiantes no tengan unas opciones claras y que tampoco continúen con el que están cursando en el AO. También en este caso existen actuaciones en las que el Departamento de Orientación tiene una intervención directa, y se llevan a cabo incluso de forma conjunta con otros estudiantes del centro para los que la FPB se considera igualmente la opción de continuidad más conveniente, con la intención de aproximarlos de nuevo a los Institutos en los que han de cursarlas e ir limando el rechazo institucional que permanece más o menos latente en casi todos ellos:

*Desde el Departamento de Orientación pensamos que la actuación concreta de la PTSC fuese dirigida al tema de proyección de futuro, tenemos que cuidar de estos alumnos, qué va a pasar con ellos el año que viene, que esto no sea solo un tránsito, un lugar dónde los dejas ... a los alumnos del centro se les han pasado ya un listado de propuestas después de las sesiones de evaluación para la FPB, y a todos hemos cogido y a los del AO, los hemos juntado para que vean que todos son alumnos de Secundaria, aunque están agrupados de otra manera, y los hemos llevado a visitar los centros dónde hay FPB. ... y ellos ya expresan sus intenciones, motivaciones, les gusta cuando lo ven *in situ* ... (OJM)

*Coincidiendo además con el último trimestre se ha realizado una orientación laboral, para ayudarles a gestionar la FPB ... al final de curso pues otra vez junto al tutor, se trabaja el tema de la orientación académica o laboral (OCL).

Pero en otros casos, esta orientación no cuenta con tales apoyos, no parece tan planificada, o incluso se lleva a cabo cuando sobre la marcha, el propio alumnado se interesa sobre el tema:

*También ellos nos preguntan cosas, el otro día estuvimos dando la Formación Básica, porque ya no es cumplimiento los 16 y ya me voy a mi casa, ya por lo menos quieren seguir (OLO).

*El Equipo en general y sobre todo el tutor, el educador social y el PTSC sí que se encarga un poco de enseñarles las alternativas o las diferentes salidas que tienen y que se reenganchen en algunas de ellas que suele ser una FPB (Ayy)

*Cuando los veo muy cansados les pongo un video de la Formación Profesional, de casi todas las ramas desde la sanitaria. Entonces son videos cortos de dos o tres minutos, porque ellos entre otras cosas no aguantan más tiempo por el déficit de atención. Ellos tienen un dossier, dónde ven la oferta de FPB del año pasado, de Grado Medio y de Grado Superior para que sepan lo que es y les voy hablando de las horas que tienen de las prácticas, de la salida profesional y tal. Y en eso estuvimos casi un mes y pico, incluso entregándoles ofertas laborales reales del SEF... y la reacción es que se quedan flipados cuando ven una oferta laboral real en sus manos, y claro cuando se les explica que es posible cuando tengáis la formación.... (DTP).

Finalmente, y siendo conscientes de las dificultades de algunos de estos estudiantes para poder continuar a través de la FPB o por el rechazo a seguir su trayectoria en el sistema educativo, se amplía el abanico de posibilidades a otras opciones de cualificación o de inserción en el mercado laboral:

*Yo les pedí y le dije por favor que esto no se quede aquí, que el AO no es el fin, es el medio para llegar a algo. Entonces le dije lo normal, claro es no es volver a la ESO, es una FPB, pero les dije cocina ahora mismo es una cosa que dentro de que hay crisis y tal, lo que abre y cierra son restaurantes y ... siempre es verdad que intentamos que sigan, siempre les ponemos alternativas al mercado laboral, ... siempre informamos de lo que hay aquí en el tema de Garantía Juvenil, de los programas que hay... intentamos no abandonarlos de ah, has cumplido los 16, venga, a tomar puerta. Si no que mira aquí tienes esto, tienes lo otro, también les informas de cómo acceder al mercado laboral, siempre diciéndoles que es verdad que, sin cualificación, está más complicado. Pero como hay críos que se encabezonan en que no quiero seguir pues que vean que hay una alternativa a quedarse en casa (OJL)

*Les fomentamos que lo tengan claro, y se ha machacado bastante...Algunos el año que viene no quiero hacer nada, vale, trabajar, en lo que salga. Y entonces digo, a ver director de un banco. Jugamos a que eres director de un banco, vamos a hacer una entrevista, también para que vean como se hace una entrevista, y les pongo videos reales, o videos que se han grabado para ver cómo se tiene que actuar en una entrevista, y me busco el material (DTJ).

*Aquí no solo estamos preparándolos para una FPB... también los estamos dando un abanico de posibilidades que en el caso de que no entraran en FPB, que no es fácil, que hay muy pocas plazas de FPB aquí (DMOI).

Así pues, éste es un tema que parece tener una gran trascendencia entre todos los docentes en línea con el planteamiento compartido que mantienen a la hora de focalizar y canalizar esfuerzos para posibilitar la continuidad de las Aulas casi en exclusiva hacia la FPB como la mejor de las opciones posibles, descartando claramente otras alternativas de seguir en la ESO, que consideran

es *lo normal* con estos estudiantes (OJL). Sin embargo, no siempre parece haberse tratado del mismo modo, y como se puede derivar de las respuestas del alumnado, incluso existe algún caso en el que se dejó un poco de lado: *el tema de la Formación Básica es que nunca así hemos sacao ese tema pero que si lo preguntamos seguro que nos lo dicen* (A24). Por lo que cabría pensar que, para algunos de estos jóvenes, ni siquiera la PPB se estaría contemplando como una alternativa realmente posible.

Una situación con la que se evidencian de nuevo las escasas expectativas docentes sobre las posibilidades de aprendizaje de este alumnado, que así son transmitidas, orientándolos hacia una trayectoria educativa, formativa y/ laboral con opciones más limitadas que para el resto y, como se refirió más arriba, con las repercusiones que cabe derivar para delinear sus proyectos de vida. Entre las valoraciones del alumnado al preguntarles si recomendarían el Aula a otros compañeros se deja constancia de ello pues, aunque en general se muestran contentos con el programa y sin dudarlo animarían a otros a cursarlo, tienen la idea generalizada de que las Aulas son “para aquel al que no le gusta estudiar y donde se puede aprovechar algo el tiempo” sin mayores aspiraciones (AE30, AE34, AY24, AY25). Si bien alguno en particular es plenamente consciente de las limitaciones educativas y formativas que conlleva cursar el programa:

*Es que depende de cómo sea el que vaya a venir, te diría que mira cómo has acabado para venir aquí y no ir a la Universidad... No es que te de menos oportunidades, pero pierdes más tiempo, porque en el Instituto haces 4º de la ESO con 16 años y luego haces dos años de Bachiller. Aquí tienes que hacer uno de Formación Básica, luego uno de Grado Medio, luego otro de Grado Superior pa poder entrar a la Universidad y son ya seis años.

2.5.2. Las tutorías como acción común y transversal.

Como ya se ha hecho alusión en diversos momentos, los docentes han señalado con insistencia la insuficiencia de la temporalidad establecida para llevar a cabo la tutorización con el alumnado de las AAOO, junto a las críticas que en correspondencia van dirigidas tanto a los tiempos como a la falta de apoyos permanentes en el Aula. El proceso de diálogo y orientación con estos estudiantes es y ha de ser constante, pues a menudo llegan al Aula con múltiples

problemáticas que no son susceptibles de ser prorrogadas y tratadas en una hora establecida, sino que han de ser atendidas en el momento. O incluso, declaran tener que involucrarse en otro tipo de tareas que exceden *a priori* las que cabría pensar en el marco de la labor de un docente: *hacemos de todo; desde aquí les hemos pedido también citas por ejemplo para el médico mil veces* (DMOI)

Algunas citas que explícitamente refuerzan esta idea son las que se indican a continuación, y en las que llama la atención como la problemática de las drogas está muy presente entre estos jóvenes, y en particular en algunas Aulas, siendo una de las situaciones que, como también se indicó, es de las que más preocupa a los docentes y que tienen que abordar con frecuencia:

*En el momento que detectamos un problema, eso lo trabajamos automáticamente, si ha venido uno fumado y tal... pues venga como podemos trabajar esto pum, pum, pum... siempre una respuesta educativa, siempre (DTA).

*Yo por ejemplo ahora he notado que una alumna huele a marihuana por un tubo, pues yo ahora cuando tenga clase con ella, me detendré, me sentaré al lado suyo haciendo cualquier cosa y con cualquier excusa le diré, has fumado otra vez ¿eh?, esto no puede ser cariño, a clase no se puede venir fumada, y se lo diré otra vez y se lo diré mil veces.... (DMOI)

*Por ejemplo, hay tres que consumen... y querían poner un negocio de marihuana... a ver y queremos buscar una casa y no sabían hacer una búsqueda yo les estuve ayudando... y hacer un estudio de rentabilidad y de alquiler... vosotros no tenéis 18 años tenéis que tener un adulto con una cuenta bancaria... en vez de ocultárselo yo se lo muestro todo, porque ellos ya hicieron muchos castillos en el aire... (DTP).

Esta atención personalizada de carácter permanente complejiza bastante la labor de estos docentes. Por un lado, destacan que al ser muy pocos estudiantes se puede cambiar el ritmo de la clase para tratar estos temas: *esa flexibilidad de venga pues cambiamos hacemos tutoría, no la permite 2º o 3º de la ESO, porque hay 25 alumnos y el profesorado está para otra cosa* (DTP). Si bien, entraña bastante dificultad para la mayoría de ellos y especialmente, para el profesorado de los Módulos No Profesionales cuya dinámica de clase es menos proclive para mantener charlas con estos estudiantes:

*En los Módulos No Profesionales es difícil ¿por qué? porque es matemáticas, explicar, pero en nuestras clases eso es más fácil, porque tú estás trabajando sobre algo, y mientras estas trabajando... (AYMO2).

*Los viernes es día de pizza, mientras las pizzas se hacen hacemos un postrecito y después ponemos una película y nos las comemos, y así yo hablo con ellos... (DTP).

Podemos apreciar así, que las tutorías juegan en este caso un papel central para atender a la dimensión subjetiva de los procesos pedagógicos a la que se refería Tedesco (2011) que es imprescindible de atender en todo caso, y en particular para hacer frente a las duras condiciones de adversidad en las que se encuentran los estudiantes de estos programas, involucrados ya de pleno, algunos de ellos, en la problemática de la drogadicción. Se destaca en consonancia el carácter transversal de la acción tutorial con acciones de apoyo y asesoramiento que han de ser constantes, pero asimismo las dificultades para poder llevarla a cabo en tales términos. Cabe aquí considerar que además de la falta de tiempos y apoyos señalados, lo esgrimido sobre la escasa preparación y formación del profesorado al respecto, es otra de las dificultades a tener en cuenta.

2.5.3. Dos grandes ausencias: FCT y familias.

Para concluir, cabe destacar dos temas caracterizados por ser los grandes ausentes en la acción tutorial y también entre las declaraciones del profesorado.

De una parte, las tutorías en el Módulo de FCT, que, al reducirse a un Aula, y al entrevistar al profesorado en los inicios de su realización, quedó reducida a la siguiente apreciación:

*Aunque se buscaron empresas de confianza y se lograron buenos resultados, al principio hubo algún conflicto porque en las empresas hay que obedecer... y una chiquilla estuvo a punto de abandonar porque le estaban dando labores que no le correspondían, pero se ha solucionado...con tutorías semanalmente (DMUD).

Aunque es obvio que la información es muy limitada, tras la conversación mantenida con el docente podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que las potencialidades para el alumnado señaladas en el apartado anterior respecto la realización de prácticas en entornos laborales reales, están condicionadas a la supervisión y tutorización que se mantenga entre el tutor del Aula, y el tutor de empresa. Pero así mismo, a la implicación de los Equipos Directivos tanto para generar nexos el mundo empresarial, como para lograr una mayor receptividad para recibir y formar a estos estudiantes, rompiendo el yugo de la desconfianza que pesa sobre los mismos.

Y de otra parte, y retomando el hilo de los argumentos que se han ido exponiendo, las condiciones y situaciones socio-familiares de estos estudiantes, la falta de tiempo y de apoyos de los docentes, así como la escasa atención que desde los centros se presta para implicar a las familias, han reducido las tutorías con los padres y madres de estos estudiantes, en términos generales, a visitas puntuales al Aula, especialmente ante problemáticas de cierta relevancia, y al contacto telefónico, que aunque asiduo, suele deberse a la falta de asistencia y recae en el tutor en la mayoría de los casos. Un aspecto que supone una rémora considerable según consideran tanto orientadores *-supone una gran dificultad porque no puedes tener una relación de confianza (OJL)-* como por los docentes que apelan constantemente a la *imposibilidad de hablar ni reunirse con los padres (DMOI)*.

En suma, dos ausencias muy notables que como se ha documentado ampliamente desde la teoría y la investigación, y como sintetiza González (2017) irían en contra de lo que podríamos considerar buenas prácticas en las que este tipo de conexiones y alianzas con las familias y la comunidad en general son imprescindibles. Haciéndose eco de las palabras de Nelson et al., la autora nos recuerda *que ninguna agencia o individuo por sí solo puede desarrollar una estrategia efectiva para el enganche o re-enganche sobre todo cuando los jóvenes en cuestión tienen barreras de aprendizaje y empleo muy arraigadas* (En González, 2017, p. 26).

Capítulo IX

TERCER NIVEL DE ANÁLISIS: RESULTADOS

Se presenta en este último capítulo concerniente al análisis y discusión de los resultados, aquellos que en particular y teniendo presente lo pergeñado en los dos capítulos que preceden, nos permiten dar respuesta al objetivo específico de investigación 2.3.: *Indagar y analizar las opciones reales de continuidad de estos estudiantes con su educación y formación.*

La información analizada procede de las respuestas a las diversas cuestiones que se plantearon en las entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y otros profesionales implicados en las AAOO, relacionadas con la evolución de los aprendizajes, calificaciones finales obtenidas, expectativas de futuro a corto plazo, y con la valoración más amplia sobre la experiencia vivenciada ya en los albores de finalizar el curso escolar. Cabe señalar que, sobre todo en determinadas Aulas en las que los resultados no fueron los que cabría esperar, las aportaciones en este punto podríamos tildarlas de particularmente parcas y algo ambiguas e imprecisas. Y, dadas las

complejidades que se vienen señalando respecto al funcionamiento del programa, así como por el pandemónium atribuible a los días finales del curso, los datos aportados tanto sobre las calificaciones como aquellos relativos a las propuestas definitivas a la Formación Profesional Básica y el alumnado que fue admitido en sus distintos perfiles profesionales, no fue posible obtenerlos de forma presencial sino mediante entrevistas telefónicas que en general podríamos calificar de breves y lacónicas.

El capítulo se estructura en dos apartados. En el primero, se presentan los resultados finales del alumnado en términos de calificaciones y teniendo en cuenta otros aspectos que nos permiten ofrecer una imagen global sobre los logros alcanzados. En un segundo apartado, se abordan las apreciaciones de estudiantes y docentes sobre las opciones reales de continuidad en el sistema educativo formal. En conjunto, nos permiten valorar en qué medida estas Aulas han funcionado en la práctica como una vía de re-enganche educativo y formativo, abriéndoles las puertas a sus estudiantes a nuevas alternativas de futuro.

I. CALIFICACIONES FINALES Y LOGROS DEL ALUMNADO TRAS SU PASO POR EL AO.

Entre los docentes de las Aulas Ocupacionales, como ha quedado patente más arriba, la meta común a alcanzar y hacia la que han dirigido sus esfuerzos, ha sido la culminación exitosa del programa al menos, por parte de aquellos estudiantes que manifestaron algún interés y asistieron con cierta regularidad a las clases. La consideración de que su paso por el Aula representa a todas luces una última opción de “salvarlos”, es compartida prácticamente de forma unánime no solo por el profesorado sino también por otros profesionales estrechamente vinculados a este alumnado. Si bien, y también en la línea de lo ya comentado, limitando al alza tal opción a la FPB. Uno de los orientadores, se pronunciaba al respecto en los siguientes términos: *el AO es un puente para ir hacia la FPB, y tenemos que hacerlo. Nosotros eso lo llamamos salvar vidas y yo creo que se*

aproxima mucho a la realidad, porque emocionalmente salvamos a la gente (OJM). Aun así, otro de ellos puntualizaba al preguntarle cuántos estudiantes creía que conseguirían finalizar, que no podemos olvidar que *una cosa es que acaben y otra que acaben bien, que son dos cosas diferentes* (OCL). Al hilo de esta última afirmación, abordamos seguidamente cuáles han sido las calificaciones de los estudiantes “que han acabado”, para pasar a considerar *a posteriori* “cómo han acabado”, esto es, exploramos en la medida de lo posible, cuáles en sido los resultados en términos de aprendizaje y re-enganche.

1.1. Una breve apreciación sobre los resultados académicos.

En primer lugar, en lo que respecta a las calificaciones finales de los estudiantes de las distintas Aulas, hemos de decir que la información aportada en este caso fue sumamente limitada quedando reducida a los datos que se proporcionan en la Tabla 78, en la que se presentan asimismo las propuestas de acceso a la FPB en cada una de ellas.

Tabla 78

Calificaciones finales con las que se propone al alumnado de las AAOO para acceder a la FPB, y resultados tras la primera adjudicación de plazas.

AO	Perfil profesional	ALU	Calificación	Perfil profesional	Admitidos (total)
1	Jardinería	Ninguna propuesta y ninguna admisión.			
2	Mantenimiento de Vehículos	1	4,00	Cocina y restauración	3
		2	5,33	Mantenimiento de vehículos	
		3	6,00	Servicios administrativos	
		4	5,33	Mantenimiento de vehículos	
		5	7,00	Mantenimiento de vehículos	
		6	6,33	Cocina y Restauración	
		7	5,33	Mantenimiento de vehículos	
3	Jardinería	4 o cinco estudiantes propuestos, todos en cocina, y ninguno admitido ni siquiera un alumno con una calificación de un 7,6.			

4	Jardinería	1	3,33	8	
		2	6,3		
		3	4,3		
		4	6,2		
		5	4,4		
		6	5,4		
		7	3,3		
		8	5,2		
		9	2,3		
5	Cocina	4 alumnos propuestos, los cuatro han entrado, tres de ellos con la FCT superada.			
6	Cocina	1	7,14	Mecánica	7
		2	6,14	Informática	
		3	6,86	Mecánica	
		4	7,00	Mecánica	
		5	6,14	Electricidad	
		6	7,00	Peluquería	
		7	6,14	Mecánica	
7	Cocina	1	8,00	Cocina	4
		2	8,25	Administración	
		3	6,25	Madera	
		4	5,75	Administración	

De la información reflejada en la Tabla, es posible aportar la siguiente valoración general:

- La mayoría de estos jóvenes han logrado superar con éxito la segunda de las evaluaciones formativas llevadas a cabo en las Aulas, e incluso algunos de ellos con calificaciones que se sitúan en una media de notable, por lo que podríamos afirmar que son bastante altas constando un cambio significativo en su rendimiento respecto al último curso realizado en los IES. No obstante, seis de entre los propuestos para la FPB, no llegan al aprobado.
- En dos de las Aulas, todos los estudiantes se han quedado sin posibilidad de acceder a la FPB en primera opción quedando en lista de espera, mientras que, por el contrario, existen otras tres en que todos aquellos propuestos han sido admitidos, y una tercera en la que han entrado todos menos uno. En una última Aula, de los siete propuestos, han logrado acceder menos de la mitad (3 de ellos).
- En lo que respecta a la elección del perfil profesional, es reseñable que solo algo más del 16% de este alumnado haya sido propuesto para continuar con una formación en la FPB enmarcada en el mismo perfil que cursaron en las Aulas. Según los datos mostrados, el mayor número de estudiantes admitidos proviene además de las Aulas con el perfil de Cocina, sin embargo,

únicamente uno de ellos continúa su formación para cualificarse en una profesión en el marco de dicho perfil profesional. Las mayores coincidencias se dan en el Aula en la que se imparte el de Mantenimiento de Vehículos, tres de cuyos estudiantes han optado por continuar formándose en la FPB para ser profesionales en dicho campo. En términos generales, no parece así que, al menos respecto a los tres correspondientes a estas Aulas, el perfil profesional haya sido el elemento más determinante para re-engancharlos con su formación. Unos resultados que parecen corresponderse, según se argumentó en el capítulo VI, con la poca importancia que más allá de facilitar una formación de carácter más práctico, se haya prestado a la orientación profesional a la hora de diseñar y poner en práctica el AO.

- Es preciso poner en valor las mejoras generalizadas en el rendimiento y la continuidad en el sistema educativo formal de más del 80% del alumnado que ha logrado permanecer en el programa hasta su culminación, aunque el 20% restante parece tener bastante más limitadas las opciones de acceso a la FPB, viéndose reducidas en caso de no poder continuar por esta vía a *los programas de garantía juvenil o lo que haya en la calle (DTP)*; para esta niña la PTSC está buscando una alternativa en Garantía Juvenil, y ha intentado hablar con la madre por si podía pagarle un curso, pero no va a poder ser, no va por buen camino (DMOI). Si bien es cierto que, a raíz de las modificaciones establecidas en la normativa continúan teniendo acceso a la ESO, las expectativas ante tal alternativa, como se viene reiterando fueron muy poco halagüeñas desde el principio, y directamente inviables para algunos de los docentes.

*Ese es el problema, los alumnos que no entran a la FPB muchas veces se mantienen en los centros... pero son alumnos que están abocados a la salida inmediata (EDE)

*A Formación Básica podrían salir, bueno, pero si ya los dejas en cuarto normal, es que no aprueban ni el recreo (DLG).

Finalmente, y de entre los que han quedado fuera solo se contempla para uno de ellos: *he hablado personalmente con este chico porque debería retomar sus estudios en 3º de la ESO, a partir de ahora las cosas son difíciles y tiene que afrontarlo, los demás no tienen claras las opciones (DLJ1).*

- En cualquier caso, no podemos obviar el hecho nada desdeñable de que los estudiantes que han llegado a finalizar el Aula representan poco más de la mitad del total de matriculados, pues recordemos que buena parte de ellos ya se habían quedado atrás desde el inicio o por el camino.

1.2. Aprendizajes logrados y algunas consideraciones sobre el re-enganche del alumnado tras finalizar el AO.

Nos centramos a continuación en “cómo ha acabado” realmente el alumnado del AO, esto es, qué han aprendido y hasta qué punto ha sido posible re-engancharlos con su educación y formación. Como se argumentó en el marco teórico, se defiende la estrecha relación existente entre los resultados obtenidos en términos de calificaciones y rendimiento y el nivel de enganche del alumnado. Si bien, hemos de atender, siendo coherentes con los planteamientos de Fredericks et al. (2004) adoptados como referentes esenciales, a la complejidad de este constructo en sus múltiples dimensiones. Ha quedado muy lejos de nuestra intención cualquier pretensión de determinar el peso de los distintos componentes del enganche (comportamental, afectivo y cognitivo) en el rendimiento de estos estudiantes o el grado de incidencia de unos sobre otros, siendo éste el propósito de otro tipo de investigaciones bien distintas como ya se dejó constancia. Pero sí podemos bosquejar algunas apreciaciones en relación a sus tres dimensiones principales que nos permiten argumentar en qué medida las AAOO han puesto realmente en foco y han conseguido re-enganchar a su alumnado. Se comentan brevemente a continuación.

La percepción de gran parte de los profesionales de las AAOO, y en la línea de que se viene argumentado, es bastante positiva en cuanto a los aprendizajes adquiridos en lo que a actitudes, habilidades y comportamientos se refiere, e incluso, se destacan algunos cambios considerados como todo un logro al principio impensable y que ha supuesto el desencadenante primordial para volver a motivarlos y restituir la confianza en ellos mismos y en sus posibilidades. En tal sentido han girado la mayor parte de las declaraciones destacando con

ello los mayores beneficios que les ha supuesto cursar el programa, como se puede comprobar a continuación:

Tabla 79

Logros alcanzados por los estudiantes en términos, de actitudes, habilidades y comportamientos.

Asistencia y puntualidad	<ul style="list-style-type: none"> - Es que es verdad es que estos críos han hecho mucho, están aquí asistiendo puntualmente (DTJ). - Tú fíjate hay un alumno que cuando se retrasa, a las siete y media me llama por teléfono o me manda un wasap diciendo me voy a retrasar un poco. Pero a lo mejor son cinco minutos, pero simplemente el gesto de que te llame... oye tiene interés (AYA2). - Los alumnos están asistiendo, punto uno, están trabajando, cuanto más trabajan más se implican, menos problemas de convivencia (OA)
Cumplimiento de las normas	<ul style="list-style-type: none"> - Con el tema de las normas..., es una evolución vamos impresionante desde el punto en que empezamos hasta donde estamos ahora mismo (DMOI) - Hay un chico que era una bomba era un conflicto con otro en el Instituto que no dejaba que la clase se diera y tal, y es un crío que últimamente está bien... allí está tan contento, y aquí (en el Instituto) no había manera, entonces sí que es necesario algo así si no un AO, algo similar (OLO).
Esfuerzo y disposición hacia la tarea y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Aquí hay un alumno que es el "number one", es el campeón y allí no quería, se negaba a hacer absolutamente nada, y aquí vamos, activo, trabajando, lo que le digas (DLG). - Ya ahora son capaces, están ahí concentrados en mi asignatura, ... es que eso ya, que les tengas que decir, oye que es la hora del recreo (DMOM) - Si escuchas, yo los oigo cuando dicen... si me viera mi madre fregando, si me viera mi madre tocando carne... deshuesando un pollo (DMUD).
Cambio de perspectiva en su trayectoria educativa y formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Al principio no sabían lo que iban a hacer, es que ni siquiera se lo planteaban y ahora es verdad que ya lo van viendo (DMOI) - Quieren seguir estudiando, y eso para nosotros vamos, es un reto (OLO). - Yo lo destacable, que no me lo esperaba ha sido que hemos conseguido motivar a los alumnos en cuanto a su futuro. Yo personalmente no creía que íbamos a ser capaces..., porque los veía muy desestructurados, con mucha relación con las drogas, que las siguen teniendo, pero quizás ahora la ven de otra manera, o la ven como algo que la tienen ahí, pero que también pueden buscarse un futuro de otra manera (DTA).

Y ha quedado igualmente constancia de que sus docentes han logrado provocar una ruptura con el distanciamiento del que partían afianzando y recomponiendo sus relaciones entre ellos y con sus compañeros, llegando a través de una progresiva adaptación a consolidar su identificación con el grupo clase: *de ser personas inadaptadas a un contexto escolar a estar adaptándose ahora, a estar integrándose, a sentirse motivados, a ver que tienen una salida, una proyección, que para mí es lo maravilloso* (OJM). Unas buenas relaciones que señalan, han tenido incidencia más allá del Aula con repercusiones positivas extrapolables al ámbito familiar:

*Está su abuela flipando, porque siempre ha reñido con él y ahora se llevan súper bien. Digo ¿por qué? Porque el niño se siente útil, el niño se siente a gusto, se siente valorado (DMUM).

*Algunas familias lo han señalado es que mi hijo ha cambiado en la propia casa (EDE).

Sin embargo, al preguntarles por los objetivos de aprendizaje propuestos de índole más académica, las expectativas van decayendo y, salvo excepciones, solo son algo optimistas teniendo en cuenta que en la mayoría de casos ya se partía de un currículo aminorado que han ido todavía minimizando más:

*Yo sí he cubierto las perspectivas...en general sí. Hombre, ya se parte de la base de las características de este tipo de alumnado, y entonces todo lo que te planteas es muy mínimo, mínimo... Ha habido un bagaje y un rodaje, no tiene nada que ver de cómo están ahora de cómo empezaron al principio de curso... Por ejemplo, en comprensión lectora y en composición escrita, en redacciones, ahí he visto mucha evolución (DEML).

*Hay algunos que les gusta más unos contenidos que otros, pero bastante bien, sí yo los veo mejor (DMOI).

*Sí en distintos niveles, pero sí (DMOL).

*Yo creo que con un poco de suerte la mayoría van a salir preparados, muchos lo están o van a estarlo y otros están en proceso, y hay alguno que todavía está lejos del nivel que yo considero que es el estándar en una FPB (DTA).

*Nosotros estamos maravillados, podemos ponerles nombre y apellidos a alumnos que aquí no había forma de que se integraran en la tarea escolar y allí están integrados, pero no solo en lo que tiene que ver con el perfil profesional, sino con el cuerpo teórico, aunque no nos engañemos a ellos les cuesta más, porque hace tiempo que ellos perdieron la motivación en el ámbito puramente escolar (OJM).

En general, está latente entre el profesorado la satisfacción con su labor en consonancia con los presupuestos de partida y las metas propuestas, máxime teniendo presente que parte de estos estudiantes han logrado el acceso a la Formación Profesional Básica en un tiempo “récord”, pues en algunos casos, las Aulas han comenzado en los meses de enero y febrero por lo que han tenido poco más de tres meses para poder generar tales cambios: *están empezando a despegar ahora, ahora que es cuando está molando, ahora cuando se acaba el curso* (OJL). Consideran así que su evolución ha sido *impresionante* (DEE) y que

AO ha dejado huella en todos los alumnos, *independientemente de que sigan formándose o no* (AYE2):

*El Aula motiva de una manera u otra en su formación, yo creo que este año, como yo digo pre-profesional yo creo que se enganchan y le encuentran sentido a seguir una Básica (FPB) después (OT).

*Una suma siempre la puedes aprender, una resta siempre la puedes aprender, lo que no puedes, lo que es difícil cuando salen de aquí es esa motivación de ¿qué voy a ser mañana? ¿qué voy a hacer con mi vida? Te aseguro que desde el momento que el muchacho entiende qué es lo que voy a hacer ya busca estrategias, claro que busca, aparte con nuestros apoyos, oye puedes ir aquí, puedes ir allá... sí, si este continua, no continua durante un tiempo esta medida da resultados positivos, incluso cuando se insertan laboralmente, lo hacen con otras pautas, con otra visión... (AYE1).

No obstante, también queda constancia por parte de algunos, de que tal evolución solo está presente en una minoría, y la capacidad del Aula para re-enganchar a estos estudiantes es prácticamente nula: *yo creo que los que han cambiado después no ha sido gracias al Aula, me gustaría decirte que sí, pero yo creo que ha sido porque han madurado, a ver algo les habrá calao, pero la mayoría no* (AYY). Una perspectiva desde la que se confía más en la maduración personal de unos jóvenes que llegan al Aula en plena adolescencia, que en las potencialidades del programa para revertir su situación de desenganche. Sin bien y, como apuntan Maruenda y García (2017), al poner el foco en el alumnado y su juventud se deja al margen la insuficiencia de la escuela para dar respuesta al fracaso de estos estudiantes ante el que parece haberse dado por vencida.

A tenor de los anteriores argumentos se ha evidenciado el esfuerzo de la mayoría de docentes que han logrado re-enganchar afectivamente a sus estudiantes, siendo éste un detonante fundamental para ciertas mejoras constatadas en su re-enganche conductual, e, incluso, entre algunos de ellos, en su auto-percepción, y a la hora de proporcionarles una visión más amplia sobre sus posibilidades de aprendizaje y sus opciones de continuar con su trayectoria educativa, formativa y/o laboral. Sin embargo, la dimensión cognitiva se ha visto relegada a un segundo plano y no se ha conseguido ni la atención en

las clases ni el vínculo necesario para generar el interés con su proceso de aprendizaje entre buena parte de estos estudiantes. Atendiendo al modelo multidimensional del que partimos, y aun sin olvidar los logros mencionados, no podríamos decir por tanto que las AO hayan cumplido con el cometido de reenganchar a este alumnado, en tanto que la dimensión cognitiva del enganche se ha visto claramente marginada. Unos resultados que estarían en consonancia con la escasa atención prestada a lo curricular y lo pedagógico debido a las múltiples dificultades de aprendizaje de estos estudiantes y su comportamiento que, como declaró el profesorado y se ha ido comentando más arriba, han ido limitando sus opciones de aprendizaje. La prioridad, ha quedado evidente desde el principio, ha sido la de llevar a cabo una actuación dirigida a la adquisición de habilidades y destrezas que, según se ha considerado son las que van a permitir su integración social y continuar con su trayectoria de futuro. Sin embargo, y como venimos reiterando desde el plano teórico, tal integración difícilmente pueda producirse dejando a un lado su capacidad para tomar decisiones reflexionadas y ponderadas sobre su vida y sus aprendizajes, y para autoresponsabilizarse con su educación avanzando así en la senda de una plena integración en la compleja sociedad actual como ciudadanos críticos activos y empoderados.

II. MÁS ALLÁ DEL AULA OCUPACIONAL: ¿LA FALACIA DE LA CONTINUIDAD?

Se presenta en este apartado la argumentación relativa a las opciones de continuidad de estos estudiantes, siendo la FPB y las múltiples dificultades de acceso a la misma para el alumnado del AO, que ha domeñado aquí el discurso del profesorado.

Al preguntarles a los docentes, sobre las opciones que de su alumnado realmente finalizara con éxito las Aulas Ocupacionales, se atisbó inicialmente un panorama esperanzador asociado a las altas calificaciones alcanzadas por muchos de ellos, y respaldado a su vez por los Departamentos de Orientación,

pero siempre con el punto de mira en la FPB, a la que se intentaría proponer a todos ellos:

*La oportunidad precisamente que se le da en el AO es que ellos mejoren la calificación académica que es uno de los baremos por el que ellos entran. Una media de cuatro, no es difícil conseguirla ahí. Y una media de cuatro para un alumno que pretenda acceder a Básica es tirando a matrícula (OT)

*Se va a proponer a todos, solo hay un caso más complejo no en cuanto a rendimiento sino en cuanto a actitud personal, que no acaba de apreciar el proceso en el que se encuentra y es quizás quién tenga una historia personal más compleja (OJM).

En cualquier caso, no todos los docentes se mostraron igual de optimistas y confiados con la continuidad del alumnado por dos motivos principales:

De una parte, por las dudas existentes hasta el último momento sobre si la calificación media válida sería la obtenida en el AO, o si como había ocurrido años anteriores, ésta sería invalidada quedando sin reconocimiento, por lo se tendría en cuenta aquella con la que accedieron al programa. Por consiguiente, muy baja y sin apenas opción alguna de acceso:

*Sinceramente no sé con qué nota van a entrar a la Básica (EDA).

*Parece ser que el día 22 se va a saber con claridad, el lunes se abre el plazo, parece ser que el inspector o quién nos va a comunicar qué va a pasar con los alumnos del aula ocupacional, cómo los vamos a evaluar, o si se va a hacer un boletín oficial que hasta ahora el boletín no es oficial, para que los alumnos del AO se puedan integrar el curso que viene en la FBP (DTA).

Si bien y dadas las críticas y reivindicaciones comunes y reiteradas sobre la cuestión, todo apuntaba a que en esta ocasión se respetaría el expediente del AO: *nos han vuelto a pedir un informe de las notas de los alumnos, en el que se muestre con detalle cuáles han sido las calificaciones de los Módulos Profesionales y de los No Profesionales, por lo que parece que han solventado lo del Plumier (DTP)*. De forma poco convencional y al margen del procedimiento ordinario vía Plumier XXI, así se realizó finalmente:

*La propuesta la hemos hecho con las notas de este año, con las del AO, pero manualmente... lo que hacemos es recoger el acta con las notas del segundo trimestre porque nosotros teníamos que seguir haciendo evaluaciones y en la segunda evaluación había unas notas y de eso les sacábamos la media y además este año van con medias muy altas y van a entrar, creo (EDJ).

Y, de otra parte, por diversos inconvenientes asociados a la propia oferta de FPB, entre los que destacan los siguientes:

a) Una oferta desconocida hasta hacerse pública poco antes de la apertura del plazo de inscripción como argumenta uno de los educadores sociales:

*El plazo de matrícula es el día 22 de mayo, y la oferta no ha salido. ¡Y no, y qué les ofreces! es que no tienes oferta real de decirles mira puedes hacer comercio en este sitio he visto... les dices lo que sabes del curso anterior, pero si hay cambios no lo sabemos, no hay oferta (AYC).

b) Además, tal oferta fue calificada de bastante limitada, insuficiente en general, y no es infrecuente que se plantee sin tener en consideración la continuidad con el perfil profesional ofertado en el AO, como así se deriva de las siguientes citas:

*Haría falta una FPB Agrícola aquí donde estamos trabajando... yo aquí les puedo dar contenidos agrarios que muchos de ellos no van a ver en su vida porque no va haber continuidad, entonces muchos de ellos se van (DLJ1).

*Hay quince plazas de peluquería, y ya te digo yo que aquí, seguramente no va a valer ninguna para peluquera... es que son muchos, ...entonces generalmente se queda mucha gente fuera (DMOI).

*Si es que de FPB hay pocas, uno aquí de Administración y otro de madera, perfiles muy concretos (EDA).

*Me da pena porque lo que aquí cojea es una FPB de Cocina, y están haciendo una cosa de la que muchos luego quieren continuar, pero no tenemos el recurso (OJL).

*Ese es otro de los inconvenientes, en la FPB hay una demanda tremenda, es decir hay un número importante de alumnado que podría funcionar en ese tipo de educación, pero realmente la Consejería no oferta... Estaríamos hablando solamente de cinco cursos pues que son como mucho 150 alumnos, y realmente los datos que tenemos es que siempre se quedan bastantes alumnos fuera (EDE).

- c) Añaden que, según el baremo establecido, no tienen ninguna preferencia de acceso estos estudiantes:

*Se les está vendiendo este año a los alumnos del AO que tienen posibilidades de entrar en la FPB y no es cierto, según la normativa no hay nada que lo facilite, y las plazas se cubren inmediatamente con los alumnos de los propios centros entonces no entran (OA).

*Hay un vacío porque se quedan sin entrar a la FPB porque son muchos y los primeros son tercero, cuarto ESO, y para colmo uno de los baremos es el de las calificaciones, que no hemos conseguido saberlo (EDOT).

*Tenemos un problema, y es que debiera haber algo, alguna normativa que a la primera opción que pidiesen los críos tuviesen acceso, no a la segunda, la tercera o la cuarta ¿Por qué? estos críos vienen del absentismo y abandono escolar, entonces es importante que si ellos se dan cuenta de que a mí me gusta esta especialidad, que entren en esa especialidad (AYE2).

*Darles cierta preferencia, la salida, a ver si me explico, la continuidad, porque vamos a ver, estos críos están a nivel de segundo de la ESO, cuando vayan a pedir el año que viene la FP básica, hay muchos que no entrarán...pues oye, que aquí haya un 10% que tenga preferencia para entrar, que tenga algún reconocimiento a la hora de entrar en la FP básica (OCL).

Un asunto sobre el que enfatizan su trascendencia en múltiples planos: en primer lugar, supondría para muchos de estos jóvenes anular o invalidar en buena medida todos los avances logrados en las AAOO. En segunda instancia mermar la confianza de otro alumnado que tuviera en mente cursarlas en vez de tomar la decisión de abandonar. Y, finalmente, supondría una confrontación con las familias a la hora de justificar que no existe constatación oficial de los resultados académicos de sus hijos e hijas:

*Es que sabes lo que pasa, que parece que todo el trabajo que han hecho se va al garete, es que como si no hubieran hecho nada. Y luego otra cosa, que ellos tienen amigos, chicos que están ahora mismo en situaciones parecidas que también ven que pueden empezar esto y pues fíjate si van diciendo pues yo todo lo que hice no me sirvió para nada (DTA)

*Claro, es que esto hay que encauzarlo, hay que enfocarlo y darle un sentido... Y a los padres que explicación se les da... si se nos quedan luego atrás y no se hace realidad hacia el enfoque que nosotros le hemos dado, hacia el objetivo que les hemos propuesto pues entonces qué...Ese es el problema y es nuestro gran hándicap porque nosotros los hemos conseguido motivar por ahí, por tener los mejores resultados posibles para entrar en la FPB, mostrándoles la expectativa como una puerta que tienen ahí (DTJ)

Entre los admitidos (Tabla 78), el profesorado en general fue optimista respecto a sus posibilidades de éxito, aunque se mostró más o menos entusiasta:

*Yo creo que sí podrán continuar (DMOM); yo creo que sí, después de esto tienen otra perspectiva (OLO).
*Yo soy positivo, pienso que todos terminarán y se quedarán matriculados, realmente esta medida es efectiva (AYE2).
*Yo creo que de los nuestros la mayoría (EDJ); yo estoy segura de que podrán seguir con una FPB (DMOI).

No obstante, apuntaron hacia diversos inconvenientes que, desde la otra cara de la moneda, el profesorado destacó como serios factores de riesgo para que estos estudiantes acabaran abandonando, entre ellos:

- a) Salir fuera de su medio o de su entorno cuando tienen que cursar la FPB en otra localidad: *ya salir, les cuesta... al primer mes lo han dejado* (EDJ).
- b) Continuar con un perfil profesional que no se corresponde con el Aula, como se puede apreciar en la Tabla anterior (aunque la información es solo parcial) debido a la indecisión que sería atribuible a gran parte de ellos, o porque no han sido admitidos en aquel sobre el que muestran su preferencia. Un aspecto señalado por los docentes como ha quedado expuesto, y también por el alumnado al preguntarles sobre el porqué de su elección:

*Yo en administración aquí, pos lo que hay (AY24).
*Yo aquí en administración y madera, y también hice la solicitud en la comunidad valencia para hacer cocina porque aquí no hay (AY25).
*Yo de mecánica o si no de fontanería, pero bueno es que no lo sabemos, porque no lo sé (AE30).
*No puedes seguir con cocina, a ver es que de lo que hay aquí, no hay cocina (AT8).

Asimismo, cabe destacar que determinados perfiles profesionales como los relacionados con las profesiones de informático o administrativo, si bien parecen ser las más comunes en los Institutos a los que quedan adscritas las Aulas, sin embargo, no son recomendables para estos jóvenes por tratarse de una formación de carácter menos práctica o manipulativa. Solo el 13,3% del alumnado fue propuestos en una FPB orientada hacia los

mismos (3 estudiantes en Servicios de Administración y uno en Informática). Precisamente por ello, suelen ser considerados los más selectivos, quedando patente de nuevo en tal sentido, que la segregación y el estigma del alumnado del AO prevalece más allá de su paso por la misma:

*Nosotros tenemos la suerte, o la característica de que al ser de informática que supone estar sentado, pues hay una cierta selección del alumnado que viene a esta FPB. Del AO no hay ninguno, suele venir gente de fuera (EDJ).

- c) Por el posible rechazo institucional al que se pueden ver abocados al volver a los Institutos. Una problemática que se ve reforzada a raíz de la eliminación de los PCPI, en los que cabía la opción de cursar el primer año en contextos externos a los centros pues, aunque existen los denominados Programas Formativos Profesionales, su oferta es muy limitada:

*El PCPI tenía tres modalidades, y con el Ayuntamiento nos entendimos en ese sentido de que había que dar una continuidad a estos chicos del AO y la hubo, pero en el mismo sitio, además, en distinto horario. Había coordinación además entre profesorado del AO y el Equipo Educativo e incluso pues bueno con los coordinadores del ayuntamiento para entenderse a nivel de horarios y todo eso, y era algo coherente (OJL).

*Desde mi punto de vista con la inversión que se hace y tal... los resultados de la FPB son muy malos... no está funcionando ..., los PCPI en los Ayuntamientos funcionaban mejor ... había que coger a estos señores y que toman las decisiones (AYMO1).

Este inconveniente, ha sido reseñado tradicionalmente como una de las mayores preocupaciones del profesorado con más trayectoria en las Aulas, e incluso en alguna de ellas se han llevado a cabo propuestas, intentado encontrar sin éxito alguna solución.

*Una propuesta que hicimos hace ya bastantes años es proponer una FPB aquí (en el mismo espacio dónde se desarrolla el Aula) para que no hubiese una ruptura total, y por lo menos que hubiese un profesional que repitiese para no romper el vínculo. Es que a lo mejor es en la salida en lo que más fallamos (AYE2).

- d) Aunque se acompaña a estos estudiantes hasta que hacen efectiva la matrícula en FPB o se intenta que continúen por otras vías (*el proceso no se*

queda en la solicitud hay gente que se queda en lista de espera y hasta el 31 de diciembre tienen opciones para entrar y llevamos ese seguimiento, OT), no es posible continuar proporcionándoles más apoyo y las orientaciones que serían deseables a partir de ese momento:

*Con los recortes llevar un seguimiento de las opciones de las salidas del Aula está complicado (AYCL).

*Dejan los seguimientos para Servicios Sociales, pero es imposible ir siguiendo cada año los quince críos (AYE1).

*Todo se les hace, pero una vez que ellos están matriculados en el centro ya no los acompañas..., pero el tema sería ¿qué ocurre en el curso 17/18 con estos chavales? (EDJ).

Sin embargo, esta tutorización y seguimiento es imprescindible porque, como declaran algunos de ellos, no existen unas ciertas garantías de continuidad y re-enganche hasta que llegan a la Formación Profesional de Grado Medio:

*Somos conscientes de que no todo el mundo va a poder hacer la básica, el AO es un enganche para la Formación Básica y después a una de Grado Medio, a partir del Grado Medio se les abren las mismas posibilidades que al resto (OJM).

e) Por el propio escepticismo e incertidumbre del alumnado respecto a sus posibilidades, pues si de un lado tienen claro que el AO les proporciona *más salidas, tienes más opciones* (AMO18), y les ha generado *más ganas de estudiar y to eso y de hacer la FPB* (AE34), no tienen tan claro las posibilidades de superar con éxito este nuevo reto:

*Eso está por ver (AE31).

*No lo sé, es que yo creo que va a ser mucho más difícil que esto, lógicamente, pero no sé cómo me va a ir ahora mismo (AY25).

Y menos todavía cuando se les pregunta por algunos de sus compañeros:

*Pufff, la van a hacer, pero yo creo que no se la van a sacar porque no tienen interés, si no vas a clase ya va a ser muy difícil que te aprueban allí (AY25).

*Otro la va a hacer de madera, pero no sé si la va a acabar porque a él tampoco le gusta, irá, pero la va a cagar (AL25).

Una panorámica que atañe de lleno, en primer lugar, al planteamiento mantenido desde la Consejería por los responsables de Formación Profesional relativo a estos estudiantes y sus intenciones de excluirlos o mantenerlos alejados de la FPB en su pretensión de “dignificarla” que, no solo no parece haber mejorado tras las dos sucesivas modificaciones de estas Aulas después de ser estudiadas, sino haber ido a peor. Aunque la investigación se ha limitado al curso 2016-2017, es fácil comprobar, por ejemplo, la supresión de la FCT tras la Resolución de 2016. Y ninguna duda cabe, a tenor de las recientes declaraciones del propio responsable de Formación Profesional en un medio de comunicación (Asensio 2018) del desdén hacia el programa y sus estudiantes justificando su trato diferenciado y segregacionista en tanto que sus aprendizajes tras finalizar con éxito el programa en modo alguno, consideró, se podrían comparar a los de primer y segundo curso de ESO. Por consiguiente, argumentaba que su calificación final, “bien merecida con independencia de los Módulos superados y los aprendizajes alcanzados, ha sido tradicionalmente y debería seguir siendo la de **cero**”. Una calificación con la que insistió, además, que no tendrían problemas para continuar en la FPB, objeto de gran atención y con previsiones de una oferta ampliada. El razonamiento en este caso, cristalino, no deja margen a la ambigüedad.

Pero, en segundo lugar, tampoco podemos olvidar la tendencia en algunos centros a desviar la trayectoria de estos estudiantes hacia perfiles que podríamos considerar de segunda y por consiguiente a otros centros, siendo aquellos preferentes (por ejemplo, Administración e Informática) los más adecuados para atender a otro tipo de estudiantes menos disruptivos y problemáticos, y no a los que provienen de estas Aulas.

En definitiva, y tanto para unos como para otros, las AAOO podríamos decir que se han concebido, parecen haber funcionado en la práctica y continúan siendo en buena medida, una vía muerta de continuidad en el sistema educativo formal.

III. VALORACIÓN FINAL DE LOS DOCENTES SOBRE EL AO.

Para buena parte de los profesionales implicados con el AO, la valoración final que hacen de esta medida es que ha sido un éxito teniendo en cuenta las aspiraciones y la poca confianza con la que partían influenciados por las advertencias y el planteamiento generalizado tanto de parte de la Administración, como de los centros:

*Ese es el baremo administrativo, esto es un éxito, tenemos cinco chavales que están asistiendo a clase (DYS).

*Sé que todos no se van a enganchar, pero si enganchas a un 40% a un 50% o a un 60% ya es mucho que no se pierdan (DLG).

*Yo no tengo experiencia, pero sí que me han contado siempre, de los diez alumnos que teníamos matriculados al principio, pues van desconectándose y que cuando consigues pues enganchar pues a tres, cuatro, cinco, es un éxito (OJL).

*De los doce pues si hemos salvado entre comillas seis, pues bueno no está mal (EDE).

Existe asimismo la sensación y la confianza en que al facilitarles buenas calificaciones han conseguido motivarlos y les han abierto una vía de continuidad haciendo así todo lo que estaba en sus manos:

*El objetivo no es que estén aquí un año de quince a dieciséis de edad obligatoria, es darles un aprendizaje, no es un puente para la calle. Todas las puertas tienen que estar abiertas, ellos no pueden ver las puertas cerradas... porque yo creo que el sentido del AO es que es una puerta abierta a todo eso (OT).

Y confían, además, en que al “pasar el Rubicón” de la plena adolescencia en la que están inmersos a los 16 años, el cambio de perspectiva con la que salen del AO con una mirada ampliada hacia nuevas opciones de inserción formativa y socio-laboral, se afianzará *al estar más sentados, y que ya sientan ellos que están haciendo algo y que después pueden trabajar* (DMOI). Un aspecto afianzado en particular entre aquellos estudiantes que han podido llevar

a cabo la experiencia de trabajar en contextos reales al realizar la FCT, como afirma una de sus profesoras:

*Porque yo los conozco, entonces estos nenes ahora mismo han visto la luz, y se está viendo pues que si quieren pueden trabajar perfectamente (DMUS).

Pero como en todo lo concerniente a las Aulas, tampoco aquí faltan las puntualizaciones, y la realidad parece ser bien distinta para determinados docentes que comenzaron con un discurso centrado en la imposibilidad y cuya percepción sobre las posibilidades de aprendizaje y de futuro, continúan inexistentes o se han desvanecido por completo:

*El alumno que no estudia no va a estudiar ya en la FPB (DLJ1).

*Tendrán que seguir el ritmo o el camino que lleven si su padre tiene huerto o campo o camiones o tal, seguir eso (DLG).

*Tampoco se puede vender humo, los chavales de Bachillerato tienen un 50% de paro y los universitarios. Entonces yo me gustaría tener una estadística, saber el paro juvenil en chavales de este tipo con fracaso en cuánto está... Los del año pasado, cuántos están en la FPB de verdad asistiendo ahora que estamos ya en mayo.... por mucho que al final no les cierras puertas a los alumnos y a todos los propongas para la FPB luego al final hay muy pocos (DYS)

De nuevo, se reivindica que son *ellos* los que *no han aprovechado el recurso* –refiriéndose al AO-(EDE), y son *ellos* los que se cierran las puertas que se les han abierto, por lo que su devenir tras cursar las Aulas no hace sino dar fe de los presagios iniciales y parece ser “la crónica de una muerte anunciada” para la mayor parte de estos estudiantes en unas de las situaciones de riesgo más agravadas a la que se verán expuestos, según cabe interpretar, a perpetuidad.

Y está igualmente presente en la conciencia de la mayoría, que la problemática que arrastran estos estudiantes, requiere de una clara apuesta y de mayores esfuerzos por parte de todos, y que no puede continuar con la cantidad de barreras que se han ido poniendo de manifiesto y que los docentes han tenido que solventar. Dificultades, declaran, a las que hay que añadir la

invisibilidad y el anonimato de estas Aulas, relegadas a un segundo plano. Un planteamiento que un profesor manifestaba en los siguientes términos:

*Yo creo que estas cosas son muy importantes para que lo que aquí hay y lo que aquí se piensa de verdad se sepa, para que se apoye. ¿Cómo es posible que tanta gente que hay por ahí haciendo tantos estudios y tantas investigaciones y en otros países, no hayan cogido más cosas buenas que se están haciendo y no las han aplicado aquí, y antes de que se desenganchen poder recuperarlos? Hay que empezar antes, creo que tiene que haber más programas, más continuidad y anteriores..., si yo lo veo, si yo doy a primero, doy a cuarto, doy a Bachillerato, y lo voy viendo como los alumnos tienen problemas y no los soluciona nadie. Los alumnos a mí no me molestes, tú al final, no me molestes y ya está. No, no, porque tú a esa persona, si tú la coges y la enganchas, esa persona a lo mejor no es médico, pero puede ser un excelente fontanero, si lo enganchas, pero si lo dejas, pues ese se pone a vender droga en la calle (DLG).

En suma, y al hilo estas últimas consideraciones, podemos decir que nos hallamos ante un problema sistémico, el del desenganche, al que, aun sin pasar por alto los logros alcanzados por sus estudiantes y el esfuerzo de muchos de sus docentes, no se ha podido dar respuesta en las Aulas Ocupacionales. De su análisis se deriva que, a menos que haya un firme cambio de planteamientos, una reflexión, precisa y sopesada, y la colaboración imprescindible y coordinada y desde mucho antes, entre los planos *macro*, *meso* y *micro*, tanto las políticas, como los centros y las aulas seguirán siendo potenciales contextos de riesgo para estudiantes que, como los derivados a estas Aulas, se encuentran en situación de vulnerabilidad. Desde aquí, continuamos con firmeza arraigados en la posibilidad de que el derecho a la educación inclusiva puede ser satisfecho, pero como se ha puesto de manifiesto, es preciso marcar la hoja de ruta en otras coordenadas. Con la intención de contribuir a ello, hemos puesto todo el empeño en dar visibilidad a estas Aulas y sus estudiantes para, haciéndonos eco de las palabras del último de los docentes citados, *que lo que aquí hay y lo que aquí se piensa de verdad se sepa, para que se apoye* (DLG).

Capítulo X

CONCLUSIONES

Teniendo presente el objeto de estudio, el propósito perseguido, los presupuestos teóricos en los que se sustenta, y las decisiones tomadas en cuestiones metodológicas y sobre el diseño de investigación que han guiado su traslación a la práctica -plasmados en los capítulos que preceden-, las principales conclusiones que surgen de esta Tesis se abordan a continuación. Se presentan teniendo en consideración de forma interrelacionada los hallazgos alcanzados en los distintos planos de indagación contemplados a través de los que se ha dado respuesta a los objetivos de la investigación. Las referencias a las limitaciones del estudio, así como las que se han derivado como líneas emergentes de investigación a raíz del mismo, cierran este último capítulo del informe.

A) Conclusiones generales.

- De los hallazgos de esta Tesis podemos derivar como primera conclusión, que la respuesta proporcionada a las problemáticas de fracaso y abandono escolar en contextos particulares y localizados no es independiente de las decisiones

que emanan de las políticas educativas a gran escala. Se ha puesto de manifiesto en el caso de las Aulas Ocupacionales que el debate generado, la visibilidad y los avances en materia de abandono escolar temprano, así como el despliegue de la actuación conjunta de la Unión Europea para hacerle frente y la financiación que la acompaña, han tenido una influencia directa en su surgimiento y desarrollo. Pero así mismo, los resultados de nuestra investigación han sido reveladores de que los dictados neoliberales que rigen y mueven los hilos de tales políticas, continúan prevaleciendo en la práctica y ponen en tela de juicio los preconizados lemas de inclusión y equidad educativa bajo los que medidas como la estudiada se justifican y ponen en marcha.

- A tenor de nuestros resultados podemos decir que los presupuestos de la agenda de la economía educacional -una cultura performativa, la obsesión por las comparaciones y la evaluación y la fiebre de elevar el rendimiento- han influido en las decisiones en materia de inclusión y equidad tanto a nivel de la Administración, como por los centros escolares:
 - El fracaso y el abandono escolar contrarios a la excelencia educativa a la que se aspira ha llevado a la Administración Regional a invisibilizar estas Aulas y sus resultados salvo excepciones bien, por motivos prescriptivos (publicitando Resoluciones y Convenios) bien, de forma conveniente haciendo uso de la prensa para hacer constar su compromiso con las políticas de equidad en aras a aparentar el logro de buenos resultados. De lo que cabe deducir en línea con otros precedentes teóricos y de investigación, que a través de estrategias mediáticas y del sesgo informacional, se puede conformar la opinión pública desde una propuesta de comprensión acorde con un determinado modelo ideológico de base que puede ser contrario a lo que se propugna.
 - Por su parte, algunos Equipos Directivos se hicieron eco durante la investigación del halo de desprestigio institucional y social atribuido a estas Aulas, así como de los inconvenientes, los escasos beneficios o compensaciones que les podría aportar el hacerse cargo de ellas y de unos estudiantes de bajos logros y además de grandes conflictos. Ni siquiera, quedando claro el interés en transmitir una imagen de centros que realmente se preocupan y atienden a la diversidad de su alumnado mediante otros programas y medidas de los que sí hacían gala. Dentro de esta lógica podríamos comprender el sentido que adquieren alternativas

extraordinarias como el Aula Ocupacional, como programas marginales en tanto que, al responsabilizarse de ellos, se podría estar amenazando la imagen de los centros y la valoración institucional y social sobre ellos.

- Del análisis de la legislación europea realizado también se deriva la influencia de las directrices de las políticas de la Unión en el debate epistemológico y político actual acerca del fracaso y del abandono escolar. A raíz de la de la emergencia del concepto *Early School Leaving* y el colectivo de jóvenes de 18 a 24 años que comprende, existe una cierta tendencia a dejar de lado a aquellos otros que a la edad de 16 años o, incluso antes, han fracasado y abandonado sin alcanzar siquiera los aprendizajes de la ESO. En nuestro caso en particular y tras la previsible desaparición de las Aulas estudiadas dada su exponencial reducción, se deja en el vacío a estudiantes que con 15 años podrían quedarse sin alternativas.

- El análisis legislativo y documental llevado a cabo permite evidenciar a su vez que este tipo de medidas y actuaciones tampoco quedan al margen de la política educativa nacional que, como se ha evidenciado, ha marcado claramente la naturaleza y el desarrollo del Aula Ocupacional. En líneas generales, los planteamientos para su configuración se encuadran en la tendencia de la Administración Educativa de nuestro país a crear y aplicar medidas y programas diversos para atender a la diversidad y prevenir el fracaso y el abandono escolar, pero sin atender ni facilitar las condiciones necesarias para el buen funcionamiento de los mismos. A pesar de responder a los planteamientos inclusivos de tales políticas, puede ocurrir, como así ha sido con las Aulas estudiadas, que estos programas adolezcan de una falta de rigor y solidez normativa y del debate acerca de las líneas directrices de su diseño inicial y su posterior transformación, siendo dejados a la suerte azarosa de su propio funcionamiento. Al no prestar atención a su reinterpretación por centros y docentes; no establecer mecanismos para determinar logros, balances y dificultades vinculadas a su implementación; y no considerar en qué medida se puede estar contribuyendo realmente a cumplir con el propósito de compensar la desigualdad educativa, se corre serio riesgo de que queden finalmente en

manos del voluntarismo y las buenas intenciones de unos pocos, y sean desatendidos y/o marginados en la práctica por la mayoría.

- Los datos recabados y su análisis testimonian asimismo que los grandes lemas de equidad e igualdad establecidos en el marco europeo de referencia en materia de abandono escolar, se han ido desvirtuando al descender al plano de la Administración Nacional pero también, en función de los intereses, prioridades y modos de hacer de las políticas educativas en la Región de Murcia, y en última instancia, de los centros escolares. Nuestro objeto de estudio puede ser considerado un ejemplo ilustrativo de que entre las grandes metas y propósitos formulados en un plano más amplio (macro) y el modo en que se (re)interpretan y ponen en práctica finalmente en contextos particulares, pueden existir fracturas o no se produce una traslación lineal, pues no siempre aparecen las voluntades ni se construyen las sinergias necesarias para movilizar y orientar los cambios precisos hacia su logro.
- En relación con lo anterior, otra de las conclusiones derivadas no tanto del análisis de la legislación correspondiente, cuanto de las perspectivas de los participantes por parte de la Administración y de los centros, es que detrás de la configuración y la puesta en práctica de medidas como la estudiada existe un entramado de intereses políticos y particulares que es preciso desvelar para comprender el planteamiento de base existente en torno al riesgo escolar y sus distintas vías y propuestas de solución. Al inicio de la investigación, las respuestas de los participantes respaldaban los buenos resultados y asumían la necesidad de mantener el Aula Ocupacional como un programa único sin otras alternativas para aquellos estudiantes en mayor riesgo de exclusión. Pero a medida que fuimos descendiendo a detalles relativos a los cómo, por qué y en quiénes habrían de recaer responsabilidades, las valoraciones previas fueron diluyéndose. Se pudo apreciar así una tendencia a “echar balones fuera” bajo el pretexto de que la responsabilización con el alumnado más vulnerable no correspondía a ninguna de las esferas involucradas. La escasa o ninguna reflexión sopesada y la falta de autocrítica acerca de las atribuciones que habrían de compartirse entre Administración, centros y docentes, las familias, y otros agentes y organismos implicados, quedó patente en el diseño de estas Aulas.

Por lo que, tomando en consideración los referentes teóricos dispuestos en la Tesis, lejos de suponer mejoras sustantivas, a la hora de legislar e implementar este tipo de programas, como sucedió con el Aula Ocupacional, se puede estar contribuyendo a reforzar o reproducir en buena medida aquellos factores de riesgo que en la escolarización regular incidieron en el desenganche de los estudiantes a los que van dirigidos.

- A nivel político, el Aula Ocupacional podríamos considerarla una medida de urgencia y parche, paliativa y remedial, sin disponer de los acuerdos ni consensos imprescindibles para su implementación. Generando, ya de entrada, el rechazo de muchos y el descontento de la mayoría, y el proceso para ponerlas en marcha estuvo precedido y acompañado de no pocos problemas de contrariedad, rechazo, confusión y fatalidad, que se mantuvieron hasta finales del curso escolar. Lo que atestigua que la atención a las necesidades de los estudiantes más vulnerables no depende únicamente de cambios estructurales, ni se soluciona al poner en práctica numerosos programas y medidas (como viene ocurriendo en particular en la Región de Murcia) si no existen al tiempo cambios culturales profundos y sistémicos. Como se concluye en nuestro caso, difícilmente se puede avanzar hacia una respuesta efectiva al mantener una cultura asentada en el déficit desde la que se concibe el fracaso como algo natural y prácticamente irremediable.

- El planteamiento del déficit quedó patente en estas Aulas por parte de las políticas socio-educativas a nivel regional y local, pero también por centros y docentes. Los centros escolares se encuentran condicionados y supeditados a las directrices que emanan en primera instancia de tales políticas, así como por unas determinadas coordenadas contextuales. Si bien, y en la medida a nivel *meso* prevalece igualmente una visión deficitaria representan un contexto adicional de riesgo. En esencia, porque ello conlleva no activar los mecanismos de protección necesarios para evitar el abandono definitivo de algunos estudiantes, ni para desplegar los apoyos requeridos para facilitar el re-enganche de la mayoría en su trayectoria educativa y formativa.

- Pese que formalmente se justifica y defiende ampliamente en la normativa que medidas como la estudiada son imprescindibles para compensar las desigualdades educativas, en la práctica, sin embargo, pueden estar actuando como vías de inclusión excluyente a las que derivar a aquellos estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje, más problemáticos y disruptivos. Tanto la redefinición del perfil de acceso del alumnado del Aula Ocupacional por parte de la Administración, como las decisiones tomadas en materia de agrupamientos por los centros, son reveladoras de que tales Aulas han terminado siendo percibidas como una alternativa-gueto concentrando en ellas las problemáticas de absentismo, disrupción y el rechazo escolar ideada, sutil o intencionadamente, para liberar así a las aulas ordinarias o “reducir la presión a la olla”.
- También se pudo comprobar tras analizar las declaraciones del profesorado, que en sus razonamientos estuvo muy presente la percepción de que entre sus cometidos no estaba el de atender y gestionar la disrupción extrema de algunos estudiantes, y que una vez son “desviados” hacia otras alternativas, la responsabilidad recae en otros, en el profesorado de estos programas y otros profesionales especializados que son los que han de hacerse cargo de los mismos: “el Aula Ocupacional se adscribe al centro, pero no es del centro”. De lo que cabe concluir que bajo un planteamiento tal prima la protección del *statu quo* frente a las alteraciones en las dinámicas organizativas y pedagógicas que conllevaría el hecho de asumir y responsabilizarse como corresponde con medidas extraordinarias como la estudiada.
- Otra de las conclusiones a destacar, es el afán regulador por parte de la Administración en cuestiones burocráticas con la comisión de importantes omisiones relativas al gobierno y la atención pedagógica, lo que supone un serio impedimento a la hora de facilitar que estos programas, sus estudiantes y docentes estén plenamente integrados en los Institutos y formen parte de sus dinámicas habituales. En el estudio de las Aulas Ocupacionales se ha puesto de manifiesto que éstas no solo no están entre las prioridades de los centros ocupando un lugar tangencial o marginal, sino que son una medida en buena

parte desconocida por la mayoría del profesorado. Dos aspectos en particular afianzan esta conclusión:

- Las funciones establecidas legislativamente se llevaron a cabo en materia de gestión y procedimientos. Si bien, a lo largo del desarrollo de estas Aulas las actuaciones más directas en los Institutos, aunque no siempre en los mismos términos ni con la misma intensidad, se redujeron en esencia a otros profesionales “más especializados” para atender a este alumnado, los Departamentos de Orientación. Y en un sentido similar, la presencia y la labor de los educadores sociales, fue muy reclamada y bien valorada en general.
- Es destacable asimismo la ausencia en los Equipos Directivos de funciones que, más allá de la gestión, fueran orientadas a la conformación y puesta en práctica de un planteamiento estratégico común al centro y con responsabilidades compartidas en torno estas Aulas y sus estudiantes. Lo más visible ha sido la preocupación por aplicar las prescripciones de la Administración, así como velar por la integración de los docentes en un contexto de enseñanza aislado que calificaron de turbulento, complejo y conflictivo, y en el que han sido abundantes las catalogaciones negativas sobre su alumnado.

Se evidencian así las limitaciones derivadas del vacío normativo que, al poner foco en la gestión, ha dejado sin articular formalmente otros aspectos de carácter menos técnico y más pedagógico imprescindibles para posibilitar cambios en las formas de pensar y de actuar para ofrecer una repuesta verdaderamente inclusiva. En tal sentido, y sin entrar en competencias propias de los centros, el impulso desde la Administración en cuestiones concernientes al liderazgo pedagógico, la coordinación docente, institucional y otros canales para la comunicación, colaboración e implicación con las familias y demás agentes del entorno, son ineludibles. En la presente investigación, han supuesto todas ellas, importantes dificultades que han interferido en el buen funcionamiento y los resultados satisfactorios en las Aulas estudiadas.

- En lo que respecta al currículum, las modificaciones establecidas en la normativa vigente en el momento en que las Aulas Ocupacionales fueron estudiadas, responden a un planteamiento técnico-profesional orientado a la inserción en el mercado laboral, pero en detrimento de la formación básica imprescindible para

posibilitar la transición socio-laboral de estos estudiantes como ciudadanos mínimamente cultos. El desequilibrio en favor de los contenidos profesionales pareció obedecer al propósito de proporcionar una mínima cualificación bien para continuar en la Formación Profesional Básica bien para la inserción en el mercado laboral como la salida más plausible de un alumnado que “no quería y se negaba a estudiar”. Si bien y aunque la formación de carácter profesional es totalmente necesaria ello no debería ser óbice para marginar las competencias básicas imprescindibles, pues el equilibrio adecuado es clave para garantizar el derecho a la educación y el tránsito hacia una plena ciudadanía en las distintas esferas de la vida.

- Por su parte, la planificación curricular a nivel de centros adoleció de cualquier reflexión, coordinación y consenso sobre la finalidad del Aula Ocupacional y las metas y objetivos curriculares a alcanzar. Y, en consecuencia, sobre la delimitación de contenidos y competencias, la calidad mínimamente ineludible de los aprendizajes tanto desde el plano cognitivo, como actitudinal y afectivo, el modo más conveniente de enseñarlos o los procedimientos y criterios en base a los que serían valorados y evaluados. Ante tales ausencias, se corre el riesgo, como así ocurrió en estas Aulas, de que el criterio de referencia mayormente adoptado sea la normativa oficial, y las programaciones didácticas se convierten así en una traslación fiel de la misma; de que exista una fragmentación entre los contenidos de los Módulos Profesionales y Generales, o incluso entre ámbitos; y de que no se lleven a cabo las adaptaciones precisas según las necesidades del alumnado sino que se sustituyan básicamente por una devaluación de contenidos. A la postre, una programación poco útil o inservible en la práctica en tanto que no constituye una guía y un plan de enseñanza ajustado y reflexionado en base a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada uno de estos estudiantes. Ello no conlleva sino a aumentar las dificultades de la labor del profesorado en tipo de programas, ya de por sí particularmente compleja, y las consecuentes limitaciones para proporcionar una experiencia de aprendizaje de calidad, que no es posible lograr en solitario.

- De la investigación realiza también se ha podido colegir que el alumnado del Aula Ocupacional, en modo alguno responde a un patrón homogéneo en

características e intereses personales, condiciones sociales, hábitos y relaciones socio-familiares y, por consiguiente, sus necesidades de apoyo son dispares. Y ha quedado patente que tanto el grado de interrupción como de absentismo o sus niveles de desenganche tampoco son equiparables y, por lo tanto, no requerirían de las mismas respuestas. Con la tendencia a derivar a estos estudiantes a determinados programas bajo un perfil uniformado, y responder a sus necesidades con recetas o pautas comunes, no se les está ofreciendo una enseñanza individualizada que permita atender a sus características, condiciones e intereses que serán particulares y diversos en cada caso. No obstante, se han evidenciado ciertos factores de riesgo más proclives al fracaso y al abandono escolar, que han tenido una presencia considerable. Entre los más destacables, la huella de los progenitores ha sido la más citada como reveladora de las desigualdades socio-económicas y culturales que, con alguna salvedad, fue una condición casi omnipresente en los jóvenes de estas Aulas.

- Respecto al alumnado, el análisis de los datos reveló asimismo la estigmatización existente en general, y en particular sobre el colectivo de etnia por parte del profesorado y otros adultos de referencia en los centros. La mayoría de estudiantes del Aula Ocupacional se incorporaron al programa lastrando un importante deterioro en su auto-percepción, auto-estima y auto-concepto, así como un sentimiento muy arraigado de incapacidad y auto-culpabilización ante el fracaso. Y al tiempo, fueron generando un cierto mecanismo de autoprotección a través de distintas estrategias que les llevaron a ser y a identificarse con “los más malos”, e incluso, haciendo gala de ello. El alejamiento todo lo posible de lo escolar desvinculándose del estudio y de cualquier signo externo que pueda estar conectado (mochilas, bolígrafos, material escolar...), y hacer del conflicto su principal arma de defensa, son respuestas que a tenor de nuestros resultados están íntimamente conectadas con lo que hacen, sienten y perciben en los centros. Cabe concluir así que la pertenencia del alumnado a los estratos socio-económicos y culturales más desfavorecidos es un claro factor de riesgo, pero igualmente pueden serlo las relaciones y las prácticas que tienen lugar en los centros escolares.

- Cabe concluir asimismo, que entre este alumnado la drogadicción y una cultura machista estuvieron fuertemente arraigadas en buena parte de sus familias, y por extensión también en ellos. Así pues y si, de un lado, se ha evidenciado la necesidad de cambios en la cultura y los modos hacer de centros escolares y docentes, no toda la responsabilidad recae en lo pedagógico y lo organizativo. También concierne a la Administración y a la sociedad en general, pues una realidad social muy preocupante evidenciada a raíz del estudio de estas Aulas es que los problemas de drogas, violencia, o discriminación por cuestiones de género, nacionalidad o etnia, no solo existen en ellas, sino que están cada vez más presentes en centros y aulas ordinarias.
- Otra de las conclusiones que refuerzan el planteamiento de déficit como telón de fondo de la enseñanza ofrecida al alumnado en riesgo de exclusión, son las escasas aspiraciones docentes sobre sus posibilidades de aprendizaje. En nuestro caso, se puso de manifiesto que las expectativas del profesorado quedaron en su mayoría reducidas a mejorar la conducta, el interés y el esfuerzo por aprender de unos pocos estudiantes que serían “rescatables”, siendo posible a lo sumo lograr un cierto reajuste con las normas que rigen el orden escolar. Mientras que la mayoría se califican, de entrada, de “casos perdidos”. Una visión que según se deriva del análisis de los datos se vio reforzada por el propio diseño del programa en el que se sostuvo el planteamiento remedial y terapéutico mantenido por la Administración. Lo que revela que este tipo de programas pueden concebirse en realidad con la finalidad más de revertir comportamientos y, en menor medida, para proporcionar los aprendizajes correspondientes a la etapa de la ESO de forma más flexible y atendiendo a sus necesidades particulares como la meta declarada a alcanzar.
- Limitadas desde tal planteamiento y, tanto o por parte de la Administración, como por los centros y el profesorado de estas Aulas, las opciones de que sus estudiantes pudieran reinsertarse en el sistema educativo en el itinerario más academicista de la ESO, estuvo clara la idea de que sería un logro constatado el hecho de que algunos pudieran continuar con la Formación Profesional Básica (FPB). La labor de estos docentes se orientó a facilitar tal opción como la mayor de las aspiraciones alcanzables. Se reveló así que la visión del éxito mantenida

sobre estos estudiantes puede quedar limitada en el mejor de los casos a facilitar unas buenas calificaciones para posibilitar su continuidad en los itinerarios formales de carácter profesionalizador. Lo que puede traducirse, como ocurrió en estas Aulas, en un reajuste a la baja de los criterios e indicadores oficialmente establecidos en detrimento del currículum oficial, ya de por sí reducido, especialmente en los contenidos más académicos. Y, por tanto, con la consiguiente merma en la adquisición de los aprendizajes básicos imprescindibles establecidos en su etapa de referencia. Un asunto nada desdeñable puesto que supone cerceñar las opciones reales de continuidad en la trayectoria académica de estos estudiantes, afianzando o agrandando con ello la situación de riesgo de exclusión en la que se encuentran.

- Tras el análisis de los datos, también es posible concluir que la tendencia a rebajar las exigencias en el currículum como estrategia para ajustarse a las necesidades de este alumnado estuvo íntimamente ligada a la falta de coordinación del profesorado tanto en la planificación del currículum como a la hora de llevarlo a la práctica. La falta de tiempos y espacios para la toma de decisiones conjuntas no solo con el resto del profesorado de los centros sino entre los propios Equipos Docentes fue la tónica general en el Aula Ocupacional. Pero, asimismo, cuando fueron posibles las reuniones de coordinación, es a destacar la fragilidad e intrascendencia de lo abordado de cara a la reflexión de fondo necesaria para articular el currículum y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo que pone de nuevo de relieve que la coordinación y la reflexión conjunta es un asunto al que se debe de prestar especial atención tanto por parte de la Administración como por los centros. Se respalda así desde esta investigación que los modos y las condiciones habituales de trabajo entre el profesorado, así como las estructuras establecidas para potenciar la colaboración y colegialidad entre los mismos, no solo son inadecuados para desempeñar la docencia en este tipo de programas con las consecuentes repercusiones en los logros de aprendizaje de sus estudiantes, sino que representan un potencial factor de riesgo para el aislamiento y el desenganche del propio profesorado.

- La escasa implicación como tónica general entre el profesorado de las Aulas Ocupacionales es así otra de las conclusiones de esta Tesis. Aunque la mayoría declaró tener una buena imagen de sí mismos y de la labor realizada en ellas, el distinto grado de experiencia y formación, así como el modo de enfrentarse a las desavenencias y adversidades en el aula con sus estudiantes, hicieron mella especialmente entre algunos de estos docentes. Asimismo, las Aulas Ocupacionales tampoco fueron un caldo de cultivo para fomentar entre el profesorado la motivación y el bienestar en el trabajo que fueron sustituidos para gran parte de los mismos por altos niveles de frustración y estrés. A ello, hay que unir su escasa valoración respecto a las relaciones mantenidas con otros colegas, el apoyo percibido por parte de la Administración y las familias, y la falta de reconocimiento de su labor, en particular y para algunos, también por parte de los propios estudiantes. Se deriva así la importancia de cultivar las condiciones necesarias para que los docentes en general, y en concreto los destinados a trabajar con estudiantes en riesgo, se sientan apoyados, incluidos y reconocidos. Como se ha revelado en la investigación, ésta es una cuestión estrechamente ligada al grado de implicación del profesorado que ha sido una de las claves que ha condicionado la experiencia educativa diseñada, y ofrecida en el Aula Ocupacional. Ello conlleva apelar directamente a los centros escolares en cuanto que organizaciones, y en particular a la Administración. Las condiciones diseñadas para el acceso de estos docentes al programa descuidando la idoneidad de su perfil tanto en grado de experiencia como en la capacitación profesional, su inestabilidad laboral, así como carencias relacionadas con medios, recursos y otro tipo de materiales, o la falta de información sobre el programa y la trayectoria previa de estos estudiantes, han sido aspectos remarcados especialmente por el profesorado de estas Aulas por su incidencia a la hora de mermar su implicación en ellas. En general, se contribuyó así a fomentar el malestar generalizado entre los docentes que declararon sentirse obligados a aceptar el reto o el castigo de una docencia inesperada, en un programa desconocido, y con un alumnado que requería una enseñanza diferente para la que muchos de ellos no estaban preparados.
- Íntimamente vinculado a lo anterior, los resultados de la Tesis vuelven a poner sobre el tapete que la formación del profesorado es un elemento tan

trascendente como descuidado en particular en lo que respecta a la atención del alumnado más vulnerable. En primer lugar, por la Administración, lo que incita a una seria reflexión sobre las políticas de formación. En segundo lugar, por los centros. Solo en uno de los Institutos se le dio importancia, aunque con un discurso muy centrado en las problemáticas que supone implicarse en dinámicas de formación continuada dadas las condiciones y las políticas al respecto por parte de la Consejería de Educación. Y, en tercer lugar, por los propios docentes del Aula Ocupacional. Desde una mirada retrospectiva, tampoco le dieron gran importancia, y suplir sus carencias formativas no estuvo entre sus prioridades. Un discurso que contrasta sin embargo con las alusiones sobre la falta de preparación no solo de estos docentes sino también del profesorado en el conjunto de los centros, declarando tener serias dificultades para afrontar las problemáticas relacionadas con el desenganche del alumnado, cada vez manifestado de forma más temprana y no solo entre el que asiste a estas Aulas.

- Tras profundizar en esta misma cuestión, el análisis de los datos reveló la existencia de percepciones muy interiorizadas entre los docentes, contrarias a lo que se viene desatando desde la teoría y la investigación sobre la trascendencia de formación del profesorado, y que curiosamente solo salen a relucir cuando éstos se ven directamente involucrados en este tipo de programas. Razonamientos a través de los que se justificó que la preparación necesaria para atender al alumnado en riesgo sea una cuestión que concierne únicamente a determinados especialistas que son los que han de responsabilizarse de estos programas y sus estudiantes o, que al contrario de lo que cabría esperar, la adscripción de los docentes a los mismos por los centros esté ligada a su bajo status en la “casta de los Departamentos”, siendo en consecuencia los menos preparados, dan buena cuenta de ello. Lo que pone de manifiesto el peso de tales planteamientos la hora de sostener y blindar las dinámicas de funcionamiento en los centros ante las alteraciones que conlleva proporcionar la respuesta precisa a los estudiantes más vulnerables.
- La aludida falta de preparación e implicación del profesorado y las dificultades para la coordinación, junto con las problemáticas asociadas a las características de estos estudiantes, fueron asimismo los inconvenientes mayormente

destacados entre el profesorado para llevar a cabo dinámicas de innovación pedagógica. Es a destacar, sin embargo, que el alumnado del Aula Ocupacional haya valorado positivamente el modo de trabajar en los Módulos Generales, básicamente centrado en la explicación, realización y corrección de fichas, considerando que aprendían más y se sentían más útiles comparándolo con su experiencia en la ESO. Los Módulos Profesionales, recibieron mejores valoraciones en general por el alumnado frente a los anteriores, aunque tales apreciaciones en algunos casos dependieron más de cada docente, del carácter más práctico y manipulativo de los mismos y de la realización de aprendizajes más variados frente a “muchas horas haciendo lo mismo”, y no tanto de la expectativa de aprender la profesión relacionada con el perfil profesional. Este último aspecto sí fue destacado en la única Aula en la que se programó y realizó el Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT). Se evidencia así la importancia de la integración curricular de los contenidos más académicos con los de carácter profesional para fomentar el interés por sus aprendizajes, y el potencial de las prácticas en contextos laborales reales para generar su interés por una determinada profesión con la que se identifiquen y en la que decidan continuar formándose. Asuntos ambos que, sin embargo, han sido descuidados por parte de la Administración, en los centros y por docentes. En particular y respecto a la FCT, incluso fue tildada de irrealizable e inconveniente por el profesorado de las Aulas estudiadas, y suprimida en su diseño en las Resoluciones posteriores a 2016.

- A pesar de que la metodología de estas Aulas estuvo más próxima a la tradición que a la innovación, cuando hubo una cierta apertura hacia la integración de contenidos entre los Módulos Generales y Profesionales; se produjo alguna conexión con los intereses de estos estudiantes, con problemas de la vida real y con la profesión a que se orientó el perfil de estas Aulas; se emplearon las Tics con una finalidad didáctica y se planificaron tareas en el aula para fomentar la participación de estos estudiantes y otras actividades de tipo complementario y externo conectadas con el currículum y las opciones profesionales y/o laborales, el alumnado destacó el sentido de utilidad y significación de lo aprendido y estar más interesado en sus aprendizajes. Por lo que es posible concluir que el qué y cómo aprenden los estudiantes y lo que hacen en las aulas incide tanto en sus

procesos de enganche como de desenganche, y puede marcar la diferencia entre asistir porque merece la pena, o dejar de hacerlo “porque pa lo que hay que entrar pues mejor no entro”. Sin olvidar que una enseñanza más individualiza, activa y participativa también contribuye a potenciar una mayor interacción entre estudiantes y docentes, y a generar una atmósfera más positiva en el aula, como así se derivó del análisis de contenido de las entrevistas realizadas a unos y a otros.

Sin embargo, a raíz de esta investigación podemos concluir que la enseñanza más academicista o de corte tradicional sigue muy anclada entre el profesorado, y continúa marcando la experiencia escolar previa de estudiantes como los derivados a estas Aulas, que fueron experimentando un progresivo desenganche y rechazo al que contribuyó el aburrimiento en las clases y el trato recibido por sus docentes. También en buena medida la de estas Aulas, y muy previsiblemente será similar su experiencia en la Formación Profesional como a su vez quedó reflejado en las declaraciones del profesorado. Alterar las visiones ancladas en la tradición, continúa siendo una cuestión tan compleja como inapelable si lo que se pretende es avanzar hacia la inclusión y prevenir los procesos de desenganche y absentismo que conducen al fracaso y al abandono escolar. Ello vuelve a poner la mirada de pleno no en más programas y medidas en los que se vuelven a repetir los mismos patrones “haciendo más de lo mismo”, sino en las transformaciones necesarias en lo pedagógico y lo organizativo.

- Las dificultades para modificar los planteamientos prevalentes asentados en el déficit y la tradición, se evidenciaron asimismo al analizar las declaraciones de los profesionales implicados en el Aula Ocupacional sobre las problemáticas relacionadas con la conducta absentista y disruptiva del alumnado. Constatadas como una de sus mayores dificultades y preocupaciones, sin embargo, tanto por parte de los centros como de los propios docentes las causas de tales conductas se centraron invariablemente en las circunstancias personales y familiares, sin establecer conexiones entre la conducta del alumnado y lo que acontecía en la vida diaria del Aula y de los centros.

- En lo que respecta al absentismo, los datos ponen de relieve la inoperancia de las actuaciones y protocolos habituales limitados a contactos más o menos sistemáticos con los padres, o a una intervención escasamente coordinada con Servicios Sociales. Por el contrario, cuando se llevaron a cabo otro tipo de actuaciones con la implicación directa de Ayuntamientos y educadores sociales y fue posible implicar a las familias, el absentismo se redujo notablemente. La coordinación entre centros, familias y otros agentes del entorno, se constata como otra de las cuestiones clave para posibilitar la permanencia del alumnado en las aulas, pero en la mayoría de casos estuvo ausente o revestida de no pocas dificultades. Establecer una red de entre todos los agentes de la comunidad educativa y del entorno, es pues otro de los asuntos sobre los que es preciso establecer mejoras urgentes. Lo que pasa, entre otros, por abrir espacios donde las familias tengan voz, participación e implicación activa, así como abrir los centros al entorno y a la comunidad.
- Sobre este mismo tema, es asimismo a considerar que las propias expulsiones como sanción al mal comportamiento de ciertos estudiantes, que se dieron en todas las Aulas, contribuyeron también de forma decisiva a agravar el absentismo de estos estudiantes. Una estrategia que, incluso, llegó a ser considerada por algún docente como la más conveniente para inducirlos expresamente hacia el abandono puesto que solo al “librarse” de los estudiantes más disruptivos, sería posible mejorar el ambiente de clase y poder trabajar con aquellos que mostraban un cierto interés por asistir. De lo que se deriva en primer lugar, que la segregación y la estigmatización parece ir en aumento cuanto mayor es el riesgo de exclusión de estos estudiantes, y en los casos más extremos, la respuesta educativa no puede ser proporcionada ni siquiera a través de los programas más específicos y extraordinarios para atender a sus necesidades. En segundo lugar, que si bien una ratio de estudiantes reducida es una de las condiciones imprescindibles para proporcionar la atención y la enseñanza individualiza que este alumnado necesita, no es ni mucho menos suficiente, como se ha demostrado en el caso estas Aulas en las que no se logrado la permanencia de algunos de ellos, ni siquiera llegando a ser siete los matriculados en algunos casos. Y, en tercer lugar, que las expulsiones se han constatado como una estrategia recurrente y una respuesta habitual ante el

incumplimiento de las normas, pero igualmente, se han demostrado su ineficacia. En las Aulas en las que se logró una mayor permanencia del alumando, fue bajo el empleo de otro tipo de alternativas como implicar a las familias y a educadores sociales, mediar en la resolución de conflictos, el establecimiento de claro y flexible de normas acordadas y expuestas de forma visible, o el empleo de ciertas recompensas al buen comportamiento en lugar de poner el foco en el castigo.

- Poniendo el foco en el aula como un contexto de interacción social entre docentes y estudiantes y entre éstos últimos, se concluye que son múltiples las dificultades a las que se tuvo que enfrentar el profesorado para ir logrando paulatinamente una atmósfera positiva.
- En las malas relaciones entre docentes y estudiantes, algunos aspectos señalados por su especial influencia fueron la falta de formación, de implicación del profesorado y el rol adoptado. En aquellos casos en que los docentes se enfrentaron al aula con miedo o siendo demasiado autoritarios, la posibilidad de acercarse al alumnado fue escasa e incluso derivó en conflicto. Solo cuando los estudiantes percibieron el apoyo, la preocupación y la cercanía de sus docentes, fue posible ir allanando el camino hacia unas buenas relaciones. Un proceso complejo pues según declaró el profesorado, la experiencia vivenciada de este alumnado en los centros, caracterizada por el conflicto, el rechazo, la estigmatización y un ambiente percibido como hostil, dejó una profunda huella en muchos casos.
- Respecto al alumnado, los docentes manifestaron igualmente que lograr a generar el sentimiento de grupo no fue sencillo dadas las fracturas debidas la diversidad de nacionalidad o etnia y otros factores personales, o por el rechazo de los “autóctonos” del centro frente a aquellos que se incorporan de otros IES. En este sentido, las variables socio-demográficas han tenido una incidencia directa en las relaciones sociales en las aulas. Se evidencia así que la heterogeneidad está presente en la vulnerabilidad escolar que comparte el alumnado del Aula Ocupacional, entre los que podríamos hablar de una cierta relación jerárquica de base en la que unos desplazan y aíslan a otros, contribuyendo a mermar la socialización que sería deseable.

Cabe así concluir que el clima de relaciones entre el profesorado y el alumnado más vulnerable, es pues otro de los aspectos determinantes para desencadenar los procesos de desenganche, como ocurrió en el caso de los centros, así como para revertirlos, como se demostró en estas Aulas. Que los estudiantes se sientan apoyados, respetados y cuidados por sus docentes, así como la posibilidad de interactuar y mantener unas buenas relaciones con sus iguales, fue decisivo para lograr devolver el interés por el aprendizaje previamente muy mermado.

- En lo que se refiere al ambiente y las relaciones en el aula, se ha puesto también de manifiesto en nuestro caso, que aun siendo éste un aspecto clave para lograr buenos comportamientos y una mayor implicación emocional, no son suficientes *per se* para posibilitar que el alumnado sea capaz de aprender de forma autónoma, responsable y activa, ni para alcanzar aquellos aprendizajes académicos que son del todo necesarios. Parar re-enganchar a estos estudiantes, además de a sus dimensiones conductual y emocional, hay que prestar atención al componente cognitivo, que parece haberse dejado de lado. Entre el profesorado ha sido recurrente la expresión “con tal de que vengan y que se comporten”, con la que se refleja de forma evidente que lo prioritario ha sido la mejora de las relaciones y el comportamiento. Un planteamiento que ha hecho aflorar incluso entre algunos de ellos su lado más paternalista y no propio de los docentes. Y en la misma línea el peso otorgado en los criterios de evaluación al buen comportamiento y el interés mostrado por los estudiantes, fue notable. Se concluye así de un lado, que es preciso poner en valor el esfuerzo del profesorado logrando crear un ambiente favorable en estas Aulas en las que el alumnado se ha sentido bien, lo que ha conllevado a su vez notables mejoras en la asistencia. Sin embargo, y de otro lado, que ello no puede ir en detrimento de una devaluación del currículo, los contenidos y los aprendizajes académicos y otras competencias imprescindibles. Unos aprendizajes que como se ha señalado, pasan por llevar a cabo otro tipo de metodologías muy diferentes a las tradicionales que también en estas Aulas han sido las predominantes. Pues, sin la innovación metodológica necesaria, al recurrir a la rebaja constante de las exigencias curriculares, y dejando de lado la integración imprescindible entre los

contenidos académicos y profesionales, se hace un flaco favor a estos estudiantes y difícilmente será posible su re-enganche con su trayectoria educativo-formativa. Y tampoco podemos pasar por alto que aun logrando generar una cierta vinculación hacia el aprendizaje, parece seguir existiendo una fractura con lo escolar. Esto podría representar una clara dificultad a la hora de continuar en la FPB que se desarrolla en los Institutos, un contexto con el que no se identifican y que continúan rechazando o cuanto menos, perciben como poco amigable.

- El peso de la tradición se dejó notar igualmente en los procesos evaluativos con tendencia preferente hacia los exámenes, que no fueron bien vistos ni valorados por el alumnado en general, y en determinados casos en los que hubo un rechazo notable, el profesorado tuvo que renunciar a ellos. Cuando no fueron posibles, se sustituyeron por meticulosos registros con múltiples indicadores en los que se evaluaron a diario los aprendizajes, facilitando con ello la “puesta en común” de las calificaciones finales en las sesiones de evaluación del Equipo Docente que se llevaron a cabo más con una finalidad meramente acreditativa y, en general, no orientada ni centrada en la reflexión y mejora. De forma frecuente, se informó al alumnado sobre sus calificaciones y progresos, sin embargo, y como se pudo comprobar, el feed-back proporcionado de cara a avanzar progresivamente en la adquisición de los aprendizajes académicos fue escaso, siendo el propósito primordial lograr mejoras en los comportamientos y que estos estudiantes aumentaran la confianza en sí mismos. Un modelo de evaluación, que se ha demostrado necesitado de alternativas pues dista poco de los procedimientos empleados en los centros que también fueron manifiestamente rechazados por el alumnado.
- Otra de las conclusiones, pone de relieve la importancia de la Tutoría como un elemento crucial tanto para atender las múltiples necesidades personales de estudiantes en situación de vulnerabilidad como para proporcionarles alternativas en su trayectoria vital y profesional escasamente definida. Además, y entre los docentes del Aula Ocupacional tanto la Tutoría como la orientación con este alumnado han sido concebidas como una forma de apoyo al alumnado que ha de tener lugar dentro y más allá del horario establecido y que no puede recaer

solo en la figura del tutor, sino que ha de contar con los apoyos tanto de los Departamentos de Orientación como el resto del profesorado. Sin embargo, las deficiencias para llevarla a la práctica tanto en los horarios formalmente establecidos como por la falta de formación e implicación de los centros y del profesorado en general, conllevan concluir que éste es otro de los asuntos clave que requieren de una reflexión sopesada tanto por la Administración, como por los centros y docentes. Y más todavía si tenemos en cuenta que, en el caso de las familias, las que las tutorías fueron muy escasas y de carácter meramente informativo.

- Adentrándonos en los resultados logrados por el alumnado, podemos concluir que los esfuerzos del profesorado permitieron que el 30% de los estudiantes que permanecieron en el Aula hasta el final del curso escolar -algo más de la mitad de los que comenzaron en el programa- cumplieran con sus expectativas de ser admitidos en la FPB, siendo el pronóstico de futuro para el resto bastante incierto y poco halagüeño. Pero tampoco exento de inquietud ni siquiera sobre las opciones reales de continuidad entre los que accedieron a la FPB, tanto por las propias características y condiciones de este alumnado, como por múltiples impedimentos administrativos que hacían de las Aulas en la práctica una vía muerta de continuidad. Es a destacar, sin embargo, que tal inquietud entre los docentes no estuviera vinculada al hecho de que, aún entre los estudiantes con mayores logros, no se hubieran proporcionado los aprendizajes básicos imprescindibles, ni se hubiera incidido en fomentar habilidades de orden superior esenciales para desarrollar competencias orientadas hacia un aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo. Se mantuvieron firmes en el planteamiento de que una vez dotados de ciertas habilidades y actitudes, y alcanzada una mayor madurez, estaban capacitados para avanzar. Se confirma así que los resultados alcanzados tanto en términos de aprendizajes como de re-enganche han quedado lejos de lo que sería deseable. Lo que pone de manifiesto que, si no se reta adecuadamente a estos estudiantes manteniendo unas altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje, las opciones de proporcionarles el bagaje formativo indispensable, así como de volverlos a implicar con su educación y formación, son muy limitadas. Y con ello, no se les conduce sino a

transitar por un camino sutil hacia la exclusión, como así ha sido para la mayoría de jóvenes en estas Aulas.

- Ligado a lo anterior, no es menos considerable que pese a que la valoración global del Aula por parte de los docentes fuera positiva, aunque eso sí, pocos repetirían en el programa voluntariamente, la experiencia adquirida seguía siendo para muchos inservible en las aulas ordinarias, muy diferentes. Por lo que, tras su paso por el programa, la visión que continuó prevaleciendo no varió sustancialmente de aquella con la que llegaron a estas Aulas. Algunas de las valoraciones sobre las propuestas de mejora del programa fueron meridianas sobre la segregación y el déficit imperante sobre este alumnado, en tanto que nos encontramos directamente con repuestas que apuntaban a que para que las Aulas pudieran funcionar, habrían de ir dirigidas a otro tipo de estudiantes con los que se pudiera trabajar. Una percepción que no pasó desapercibida entre algunos de éstos últimos pues siendo muy positivos en general en sus valoraciones globales sobre esta Aulas, también dejaron ver que eran conscientes del porqué habían sido derivados a ellas y de las limitaciones que suponía el hecho de cursarlas. La conclusión, por tanto, es que el camino hacia la inclusión educativa parece estar necesitado de una reconstrucción a fondo de la visión deficitaria imperante entre los docentes pues la realidad mostrada en esta investigación es que solo cuenta con unos pocos valedores que parecen librar sus propias batallas particulares de forma excepcional y sin apoyos.
- Poniendo en valor el esfuerzo del profesorado y los logros que han sido posibles, no cabe si no concluir que se han cumplido los presagios augurados por algún docente al comienzo del estudio de “lo que mal empieza, mal acaba”, pues al envolver el riesgo en un planteamiento deficitario tanto por la Administración como por centros y docentes, “la última oportunidad” de re-enganchar al alumnado a través de estas Aulas, se ha convertido para muchos de ellos en su bala de plata pasando del riego, a la exclusión consumada. No obstante, y aunque han sido los menos, aquellos que han conseguido continuar con su trayectoria educativa y formativa, lo han hecho gracias al programa. Lo que revela que queda mucho por recorrer para pasar de un planteamiento deficitario a una visión ampliada de la vulnerabilidad escolar que permita proporcionar una

reputa acorde a la población estudiantil que se encuentra en una de las situaciones más severas de riesgo de exclusión educativa y social. Y, desde el que sea posible adelantarse a tales situaciones pues como también se ha dejado constancia el desenganche del alumnado parece ser cada vez mayor y más precoz en las aulas ordinarias.

- Una última conclusión es pues la necesidad de reflexionar sobre cómo ir avanzando hacia la transformación necesaria desde la posibilidad y las altas expectativas, con corresponsabilidad y actuación conjunta y coordinada de todos los agentes y profesionales involucrados con este alumnado, y bajo el propósito común de garantizar la educación inclusiva de forma efectiva. Pues, nuestro objeto de estudio, es ilustrativo de que pese a los avances en materia de equidad y el afianzamiento progresivo de planteamientos inclusivos, cuanto mayor es el riesgo de exclusión, mayor es el conjunto de condicionantes adversos que envuelven el tránsito escolar del alumnado que se encuentra en tales situaciones, y más inadecuada es la respuesta que el sistema escolar y la escuela es capaz de ofrecerle.

Aunque en base a referentes previos, los hallazgos alcanzados en esta Tesis han sido en cierto sentido previsibles y esperados, son reveladores de los distintos condicionantes ínsitos a estas Aulas y su funcionamiento, situando a éstas y a su alumnado en unas condiciones extremas de desatención. La implicación con el Aula Ocupacional no ha dejado de ser ocasional quedando patente el vacío en la toma de decisiones integradas y consumadas, y la asunción de responsabilidades debidas para con sus estudiantes. Se refuerza así la idea de que es preciso seguir indagando y profundizando en un tema, el del fracaso y abandono escolar, ni mucho menos agotado y, en particular, sobre lo que acontece en medidas y programas con los que se les intenta dar respuesta, pero que es más inadecuada cuanto mayor es la vulnerabilidad que se pretende paliar.

En el sentido expuesto, consideramos y defendemos la relevancia de las contribuciones de esta Tesis que han sido posibles gracias al planteamiento adoptado y defendido sobre riesgo escolar y desde una concepción multidimensional (conductual, cognitiva y afectiva) del enganche y el desenganche escolar. Y, asimismo, al situarnos en un enfoque y un diseño de investigación que han permitido conjugar e integrar la información cuantitativa y cualitativa recabada y analizada, para obtener una panorámica global y ajustada a la realidad de estas Aulas en sus múltiples planos de análisis, así como profundizar en su comprensión dando voz a los directamente implicados.

Como se ha podido comprobar, las propias visiones, percepciones y valoraciones de los distintos informantes y en particular las vivencias de estudiantes y docentes en el programa han sido claves para poder sacar a la luz aspectos sobre su funcionamiento y resultados que han permanecido invisibilizados y ocultos desde sus inicios a día de hoy. Esto es, ha sido posible mostrar la realidad de las Aulas Ocupacionales en la medida que se han adoptado dispositivos tanto teóricos como analíticos que no han sido tradicionalmente los más afluyentes en un campo de investigación protagonizado por estudios a gran escala y que, sin restar la importancia que merecen, han dejado de lado otros razonamientos de carácter subjetivo, las repercusiones de la organización escolar, o la responsabilidad institucional. Una realidad que ha dejado constancia sin paliativos de la distancia existente entre los grandes lemas sobre igualdad y equidad que sostienen sobre el papel lo legislado y lo que verdaderamente acontece en el seno de un programa en particular, tan excepcional y marginado como también lo ha sido su alumnado.

B) Líneas futuras de investigación.

Tras una investigación que ha sido costosa y compleja en tiempo y en esfuerzo y apelando a nuestra conciencia también como corresponde, nos queda la sensación de que son necesarios mayores esfuerzos desde la Investigación Educativa para seguir avanzando con otro tipo de estudios que, coaligados con

el conocimiento generado permitan trasvasarlo a la práctica con propuestas concretas de mejora. A tal fin, es preciso aunar investigación, voluntades y sinergias entre la Universidad y la Administración, los centros y el profesorado. En tal sentido, son diversas y dispares las líneas de indagación que se abren camino a raíz de esta Tesis a la hora de continuar profundizando en propuestas concretas a partir de las que han sido consideradas grandes dificultades entre nuestros informantes, que podríamos destacar prácticamente en todas las dimensiones organizativas, curriculares y pedagógicas analizadas: la mejora en la coordinación horizontal y colegiabilidad docente; la formación e implicación del profesorado y su visión sobre el enganche y el desenganche escolar; el ejercicio del liderazgo pedagógico necesario de los Equipos Directivos en general, y en particular sobre programas y medidas como el Aula Ocupacional, marginados, segregados y en buena parte desconocidos en los centros; el cuidado y la atención a estudiantes y docentes; el papel de los Departamentos de Orientación; la vinculación y participación de las familias; las dificultades para implementar dinámicas de innovación metodológica y evaluativa especialmente con estos estudiantes; la actuación conjunta y coordinada entre centros y Ayuntamientos desde una misma visión compartida y desde funciones asumidas y no solapadas...

C) Limitaciones

Finalmente, merecen ser destacadas las limitaciones de esta investigación y de las que somos responsables y conscientes: a) no se ha dado voz a distintos informantes cuyas aportaciones son sin duda relevantes: principales responsables de Atención a la Diversidad y Formación Profesional en la CARM; Inspectores; el profesorado de los centros o las familias; b) pese a que se ha ofrecido una visión de conjunto adentrándonos a través de un diseño complejo en diversos planos de análisis, algunos de los muchos aspectos contemplados serían susceptibles de análisis mucho más profundos y detenidos por la superficialidad con la que han sido tratados; c) ha quedado pendiente el feed-back previsto con el detenimiento que hubiera sido deseable y contando

con algunos de los participantes que a *posteriori* han sido difíciles de localizar - abandono del alumnado, itinerancia del profesorado, eliminación de Aulas-; d) las propias asociadas a un enfoque y un diseño de investigación adecuado al objeto de estudio pero a la par igualmente complejo de llevar a la práctica, así como por unos resultados que no son generalizables ni extrapolables en base a inferencias objetivas en función de los datos disponibles.

Referencias Bibliográficas

- Abiétar, M. y Navas, A. (2017). El Sentido de la Escolaridad Obligatoria como Transición o Como Fin. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21 (4), 75-94.
- Adame, M.T. y Salvà-Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West. M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 32-43.
- Alegre, M.A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo. España en el marco Europeo. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 65-92.
- Alrashidi, O.; Phan, H.P. & Ngu, B.H. (2016). Academic Engagement: An overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9 (12), 41-52.
- Amores, F.J. (2013). *Los estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: Los PCPI como medida de prevención del fracaso escolar* (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Amores, F.J. y Ritacco, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 91-108.
- Amores, F.J. y Ritacco, M. (2017). Programas Extraordinarios de Atención a la Diversidad en Secundaria. Percepciones de los estudiantes de PCPI y formación del profesorado implicado. *Revista Páginas de Educación*, 10 (1), 91-113. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1360>
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., & Lehr, C. A. (2004). School completion and student engagement: Information and strategies for educators. In A. S. Canter, L. Z. Paige, M. D. Roth, I. Romero, & S. A. Carroll (Eds.), *Helping children at home and at school II: Handouts for families and educators* (pp. 65-68). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Anderson, G. & Herr, K. (2015). New public management and the new professional educator: Framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (84). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2222>
- Andrés, F. (2013). La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales. *Fórum Aragón*, 7, 23-29
- Andréu. J. (2000). Las técnicas de Análisis de contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10 (2), 1-34.

2000. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45* (5), 369–386.
- 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, 356*, 185-209
- Aramendi, P.M. (2012). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación 360*, 436-460.
- Arasans, A. (2014). Análisis de la nueva ley de educación en España. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación 13*(25), 125-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243131249009>
- Aravena, M., Kileman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: Universidad Arcis,
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence 32*, 651-670. Recuperado de <http://stelar.edc.org/sites/stelar.edc.org/files/Archambault%20et%20al%20%282009%29.pdf>
- Area, M. (2000). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En J.M. Escudero (coord.). *Diseño, desarrollo e innovación del Currículo* (pp. 189-208). Madrid: Síntesis.
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8* (1), 64-78.
- Arias, F.G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica* (6ª Ed.). Caracas: Editorial Episteme, C.A.
- Arnáiz, P. (2009). *Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. *Revista de Educación, 349*, 203-223.
- Arregi, M. y Sainz, A. (2007). *Abandono escolar. Segundo ciclo de la ESO*. ISEI-IVIE. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Abandono_ult.pdf
- Atweh, B., Bland, D.C., Carrington, S.B., & Cavanagh, R. (2008) *School disengagement: its constructions, investigation and management*. AARE International Education Research Conference, 25-29 november. Fremantle, WA.
- Audas, R. & Willms, J.D. (2002). *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*. Canada: Centre des publications de DRHC. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.7579&rep=rep1&type=pdf>

- Barbero, G., Pérez, M- y Pérez-García, P. (2018). Formación docente en marginación: problemática, expectativas y necesidades. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (1), 561-578.
- Barraza, A. (2007). Apuntes sobre metodología de la investigación. La consulta a expertos como estrategias para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Universidad Pedagógica de Durango* 7, 5-14.
- Barrio, P. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: D.R. Fondo de Cultura Económica.
- Bayón-Calvo, S.; Corrales-Herrero, H. y Ogando, O. (2017). Factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Investigaciones regionales-Journal of Regional Research*, 37, 99-117
- Bayón-Calvo. S. (2016). *El abandono escolar temprano: un estudio de los factores explicativos en las Comunidades Autónomas españolas*. Tesis doctoral. Facultad de ciencias económicas y empresariales. Universidad de Valladolid.
- Bisquerra (coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, M. y Ramos, F.J. (2009). Escuela y fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 99-112
- Blanco, N. y Rodríguez-Martínez C. (2015). Attitude and commitment to school of successful secondary school students. *Journal for the Study of Education and Development*, 38. 542-568.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck
- Bolívar, A. (2009). Efectos de la Globalización en las vidas profesionales del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa*, 11, 1-18.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. (2012_a). Cambio y liderazgo en educación en tiempos de crisis. Conferencia presentada en las XXI Jornadas de ADEME, 13-14 diciembre. Universidad Alcalá de Henares. Recuperado de <https://ademeblog.wordpress.com/textos-cambio-educativo/>
- Bolívar, A. (2012_b). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *RIEJS. Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 1 (1), 9-45.
- Bolívar, A. (2013). Volver a políticas educativas fracasadas. *Escuela*, 3972 (277), 35.
- Bolívar, A. López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las Instituciones Educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A. y Bolívar, M.R. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Revista Perspectiva Educativa*, 50 (2), 3-26.

- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *En Profesorado, Revista de Currículum y Profesorado*, 13 (3), 51-78.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.
- Bravin, C. y Pievi, N. (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. OIE. Organización de Estados Iberoamericanos y UNICEF. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002541.pdf>
- Brunello, G., & de Paola, M. (2013). The costs of early school leaving. *European Expert Network on Economics of Education (EENEE) Analytic Reports*, 17, 1–46.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6 (1), 97-113.
- Budginaitė, I., Siarova, H., Sternadel, D., Mackonytė, G., Spurga, S. (2016). *Policies and practices for more equality and inclusion in and through education: Evidence and policy guidance*. European research projects funded under FP6 and FP7 NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Burrus, J. & Roberts, R.D: (2012). Dropping-out of High School: Prevalence, risk factors, and remediation strategies. *ETS R& D Connections*, 18. Recuperado de https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/periodical/2012/jeav
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológicamente alcanzable. *Psicoperspectivas*, 11, 53-82.
- Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. *Education and Training 2020*. Thematic Working Group 'Professional Development of teachers'. European Commission. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf
- Caena, F. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. European Commission.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo del fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de educación*, nº extraordinario, 225-256.
- Cameron, R. (2014). *Mixed Methods Research Workshop*. Co-Convenor of Mixed Methods SIG - ANZAM Research Fellow. Curtin Business School, Deakin University Melbourne, 2 July.
- Campoy, T. J. y Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (coord.) *Manual básico para la realización de tesis, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273-300). Madrid: EOS.
- Carabaña. J. (2003). *De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica*. Documento de trabajo 32/2003. Fundación Alternativas.

- Casquero, A. y Navarro, M.L. (2010). Determinantes del abandono escolar en España: un análisis por género. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 191-223.
- Castejón, C. (2017). Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chisvert, M.J., Ros, A y Horcas, V. (coords) (2013). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Choi, A. y Calero, J. (2011). *Ideas para superar el fracaso escolar en España: análisis y propuestas de futuro*. Madrid: Fundación Ideas. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36221.pdf?documentId=0901e72b816fbac3>
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo del fracaso escolar en España PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de educación, 362*, 562-593.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (eds) (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Christenson, S.L. & Thurlow, M.L. (2004). School Dropouts: Prevention, Considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science, 13* (1),36-39. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>
- Colectivo Lorenzo Luzurriaga (2012). *Documento sobre fracaso escolar en el estado de las autonomías*. Recuperado de... <http://www.colectivolorenzolzuriaga.com/PDF/FracasoEscolarColLorLuzuriagaJun2012.pdf>
- Comisión Europea (2009). *Consulta sobre la future estrategia UE2020*. COM (2009) 647 final. Bruselas, 2009, 24 noviembre.
- Comisión Europea (2011): *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave en la agenda 2020*. Comunicación de la Comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. (COM (2011) 18 final). Bruselas, 2011, 31 enero.
- Comisión Europea (2014). *Balance de la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (COM (2014) 130 final). Bruselas, 2014, 5 marzo.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Connell, J. P., Halpern-Felsher, B. L., Clifford, E., & Crichlow, W. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent*

- Research. Special Issue: Creating supportive communities for adolescent development: Challenges to scholars*, 10 (1), 41-63.
- Conner, T. (2016). Relationships: The key to student engagement. *International Journal of Education and Learning*, 5 (1), 13-22. Recuperado de <https://doi.org/10.14257/ijel.2016.5.1.02>
- Conner, T. (2016). Relationships: The key to student engagement. *International Journal of Education and Learning*, 5 (1), 13-22. Recuperado de <https://doi.org/10.14257/ijel.2016.5.1.02>
- Consejo Escolar Autonómico y del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. Cobclusiones del XXIII encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Santander, 16-18 abril. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejos Escolares-documentofinal.pdf?documentId=0901e72b81ce4e82>
- Consejo Escolar de Andalucía (2000). *La atención a la diversidad. La escuela Intercultural*. XI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Comisión Permanente. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Enc/XI%20E An d.pdf
- Consejo Europeo (2011). *Recomendación del Consejo Europeo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*. (2011/C 191/01). *Diario oficial de la Unión Europea (C191)*, 2011, 1 julio.
- Consejo Europeo (2014). Conclusiones del Consejo de 20 de mayo de 2014, sobre la formación de los docentes (2014/C 183/05). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 14 junio.
- Consejo Europeo (2017). *Conclusiones del Consejo y los Representantes de los Gobiernos de los Estados Miembros reunidos en el Consejo, sobre la inclusión en la diversidad para conseguir una educación de alta calidad para todos*. (2017/C32/02). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2017, 25 febrero.
- Corchuelo, C. Aránzazu, C.M.; González-Faraco, J-C. y Morón, J.A. (2016). Al borde del precipicio: las Escuelas de Segunda Oportunidad, promotoras de la inserción social y educativa. *International Journal of Educational Research and Innovation (UERI)*, 6, 95-109;
- Cordeiro, J.A. (1998). *El diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas en las aulas ocupacionales de Cádiz*. C.A.E.P. Giner de los Ríos. Chiclana. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7700/18302130.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cordero, J.M.; Crespo, E. y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362, 273-297.
- Corral, Y. (2009). Validez y Confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 19 (33), 152-168.

- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionario para la recolección de datos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 20 (36), 152-168.
- Council of EU (2015_a). *Council conclusions on reducing early school leaving and promoting success in school*. (144411/15). Brussels, 2015, 24 November.
- Council of EU. (2015_b). *Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) New priorities for European cooperation in education and training - Adoption* (23 November 2015) (14440/1/15 REV 1). Brussels, 2015, 25 November.
- Council of UE (2009). *Council conclusions of 12 may 2009 on strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020)*. (2009/C119/02). Official Journal of the European Union, C119/3, 2009, 28 mayo.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative and mixed approaches* (4^a Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2^a Ed.). Los Ángeles. D.C.: Sage Publications.
- Crosswell, L (2006). *Understanding teacher commitment*. Tesis doctoral. Faculty of Education. Queensland University of Technology.
- Crosswell, L. y Elliott, B. (2004). *Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Comunicación presentada en la Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference. Melbourne, 29 noviembre a 3 de diciembre. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/968/1/cro04237.pdf>.
- Crul, M. & Keskiner, E, (2017). *Policy Brief on National and Regional Level Policy Markers*. Policy Brief 2. Project RESL. eu. Financiado por la Unión Europea Recuperado de https://cordis.europa.eu/result/rcn/239129_es.html
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*.
- Cullen. L. (2012). *Increasing Teacher Engagement: What's Good for Students, Is Good for Teachers*. Recuperado de <http://www.cea-ace.ca/blog/lori-cullen/2012/03/4/increasing-teacher-engagement-what%E2%80%99s-good-students-good-teachers>
- Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des) vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cutanda, M.T. (2012). *Relaciones y coordinación entre los profesionales del PCPI y entre éstos y el Departamento de Orientación. Un estudio de caso en un IES*. Informe Final. Ayuda Iniciación a la Investigación. Resolución del Rectorado de la Universidad de Murcia R.-228/2012 de 14 de mayo de 2012 , 286/2012 de 11 de junio de 2012 y R-457/2012 de 26 julio
- Cutanda, M.T. (2013). *El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Organización y Gestión de los centros de Primaria y Secundaria. Un estudio*

- exploratorio*. Trabajo Fin de Máster. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Cutanda, M.T. y González, M.T. (2015). la colaboración entre docentes del programa de cualificación inicial: el papel del departamento de orientación. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 303-322.
- Cutanda, M.T. y González, M.T. (2017). *Liderazgo Pedagógico e Implicación (Engagement) del Alumnado*. I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora en la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Madrid, 31 mayo y 1-2 junio 2017.
- Dale, R. (2010). *Early school leaving: Lessons from research for policy makers*. France: Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Darmody, M., Smyth, E. & McCoy, S. (2007). Acting out or Opting out? Truancy in Irish Secondary Schools. *Educational Review*, 60, 4, 359-373.
- Day, C. (2017). School Leadership as an influence in the teacher quality. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 139-157.
- Day, C. & Gu, Q. (2015). *Educadores Resilientes, Escuelas Resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- Day, L. (dir.) (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe-Lessons Learned from Second Chance Education*. European Union: European Commission.
- De Liste, J. (2011). The benefits and Challenges of Mising Methods and Methodologies: Lessons Learnt From Implementing Quatlitatively Led Mixed Methods Research Designs in Trinidad and Tobago. *Caribbean Curriculum*, 18, 87-120.
- De Witte, J. & Cabus, S.J. (2013). Dropout prevention measures in the Netherlands, an explorative evaluation. *Educational Review*, 65 (2), 155-176. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.648172>
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maasen, H. (2014). *A Critical Review of the Literature on School Dropout*. TIER Working Paper Series, 14/14. Recuperado de <http://www.tierweb.nl/tier/assets/files/UM/Working%20papers/TIER%20WP%2014-14.pdf>
- Díaz, S.M. (2014). Los métodos mixtos de Investigación: presupuestos generales para la evaluación educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48-1, 7-23.
- Digamon, J.S., Cinches, M. & Florecilla, C. (2017). Schlechty's student engagement in the work team experience: A Pilot Study. *Journal of Institutional Research South Est Asia* 15 (3), 5-18.

- Dogan, U. (2015). Student engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictor of Academic Performance. *Anthropologist*, 20 (3), 553-561.
- Domingo, J. (2010). Comprender y re direccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83.
- Dotterer, A. & Lowe, K. (2011). Classroom context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *In J. Youth Adolescence*, 40, 1649-1660.
- Dunleavy, J. (2008). *Bringing Student Engagement Through the Classroom Door*. Canadian Education Association. Recuperado de <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2008-v48-n4-Dunleavy-At-Issue.pdf>
- Dunleavy, J. & Milton, P. (2009). What did you do in school today? Exploring the concept of fostering learning. *Learning Environment Research*, 3, 135- 158.
- Dunleavy, J., Milton, P. & Crawford, C. (2010). The Search for Competence in the 21st Century. *Quest Journal 2010*. Leading Edge Learning. Recuperado de <http://www.yrdsb.ca/Programs/PLT/Quest/Journal/2010-Search-for-Competence-in-the-21st-Century.pdf>
- Eccles, J. & Wang, MT. (2012). Part I Comentario: So What Is Student Engagement Anyway? In L. Christenson, A. L., Reschly, & C. Wylie (eds) (2012). *The handbook of research on student engagement*. (pp. 133-148. New York, NY: Springer Science.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. Recuperado de <https://www.uniovi.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982>
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículo y formación del Profesorado* 1 (1) 1-24
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J.M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. Editorial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3) 3-9.
- Escudero, J.M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. En CEE. *Participación Educativa*, 16, 93-102
- Escudero, J.M. (2012_a). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 109-128.
- Escudero, J.M. (2012_b). *Asuntos clave y pendientes para mejorar la educación*. Conferencia presentada en las XXI Jornadas de ADEME, 13-14 diciembre. Universidad Alcalá de Henares. Recuperado de <https://ademeblog.wordpress.com/textos-cambio-educativo/>
- Escudero, J.M. (2013_a). ¿Está fracasando la escuela como institución sociocultural? Documento de Debate. EDULLAB. Universidad de la Laguna. Recuperado de <https://edullab.webs.ull.es/wordpress/>

- Escudero, J.M. (2013_b). Respuestas escolares al riesgo de exclusión: Un modelo de análisis. En J.M. Escudero (coord). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo. Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 87-110). Murcia: Diego Marín.
- Escudero, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 1-20.
- Escudero, J.M. (coord.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Escudero, J.M. (coord.) (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo. Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: Diego Marín.
- Escudero, J.M. y González, M. T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros en riesgo: Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J.M. Escudero (coord). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo. Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 13-46). Murcia: Diego Marín.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55. 85-105.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario*, 174-193. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211.
- Escudero, J.M. y Nieto, J.M. (2013). Los estudios sobre la exclusión social: una perspectiva para la comprensión del riesgo escolar y la exclusión educativa. En J.M. Escudero (coord). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo. Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 47-86). Murcia: Diego Marín.
- Escudero, J.M. y Rodríguez, M.J. (2011). Afianzar la comprensión y Movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano. *Avances de Supervisión Educativa*, 14, 1-15.
- Escudero, J.M., Cutanda, M.T. y Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 83-102.
- Escudero, J.M., González, M.T. & Rodríguez, M.J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3 (3), 206-234.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Rodríguez, M.J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol 3(3), 206-234.

- Esteve, J.M. (2010). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Velázquez de Murrero y D. Valliant. *Aprendizaje y Desarrollo Profesional docente* (pp. 17-27). España: Fundación Santillana.
- European Commission (2011). *Reducing early school leaving*. Commission staff Working paper (SEC (2011) 96 final). Brussels, 2011, 31 January.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Thematic Working Group Teacher Professional Development
- European Commission (2015_a). *A whole approach to tackling early school leaving Policy messages*. European Union. DG Education and Culture.
- European Commission (2015_a). *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020)*. Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. (COM (2015) 408 final). Brussels, 2015, 26, August.
- European Commission (2015_b). *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020)*. Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. (COM (2015) 408 final). Brussels, 2015, 26, August.
- Eurydice & CRELL (2015). *Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers*. Brussels: European Commission.
- Fàbregues, S. Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M.H. (2016). *Técnicas de Investigación Social y Educativa*. Oberta UOC Publishing, SL.
- Faci, F.M. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-26. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/468/312>
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectoria de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 351-371.
- Fernández-Batanero J.M. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 5 (2) 43-58. Recuperado de **URI:** <http://hdl.handle.net/11441/24641>
- Fernández-Enguita, M- (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4 (3), 255-269
- Fernández-Enguita, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y Abandono escolar en España. Colección de estudios sociales*, 29. Fundación La Caixa: Barcelona. Recuperado de: http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf

- Fernández, E.; Muñoz de Bustillo, R.; Braña, F.J. y Antón, J.I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 307-324.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, 96, 35-53.
- Fernández, L. (2007). *¿Cómo se elabora un cuestionario?* Butlletí La Recerca. Fichas para investigadores. Ficha 8, marzo.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Reserach*, 59 (2), 117-142.
- Finn, J.D. & Zimmer, K.S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does it Matter? In. S. L. Christenson, A. L., Reschly, & C. Wylie (eds) (2012). *The handbook of research on student engagement*. (pp. 97-132). New York, NY: Springer Science.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Sage
- Foliano, F., Meschi, E. & Vignoles, A. (2010). *Why do children become disengaged from school?* DoQSS Working Paper N°. 1006. Department of Quantitative Social Science. Institute of Education, University of London.
- Fredericks, J.A. & McColskey W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S.L. Christenson, A. L., Reschly, & C. Wylie (eds) (2012). *The handbook of research on student engagement*. (pp. 763-782). New York, NY: Springer Science.
- Fredericks, J.A.; Blumenfied, P.C. y Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of evidencie. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J. y Paris, A. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (pp. 305-321). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policty and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates. A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85 (2), 205-248. doi. 10.3102/0034654314554431
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación educativa*, 16 (1) 47-70.
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences*. Melbourne: Australian Council for Educational Research ACER.
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365–368.
- García-Gracia, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar: la persistencia de una problemática escolar y social*. Madrid: Síntesis.

- García, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad de Valenciana*. (Tesis Doctoral) Universidad de Valencia.
- García, R. Gonzalez, J. y Jornet, J.M (2010). *SPSS: Análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach*. Grupo de Innovación Educativa. Universitat de València. Recuperado de https://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf
- Gasiewski, J.A., Eegan, M.K. & Garcia, G.A. (2012). From Gateeping to Engagement: A Multicontextual, Mixed Method Study of Student Academic Engagement in Intriductory STEM courses. *Res High Educ*, 53, 229-261.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0. update (4ª Ed.)*. Boston: ALLyn & Bacon.
- GHT Consluting Ltd; Nevala, A.M. y Hawley, J. (2011). *La reducción del abandono escolar en la Unión Europea*. Dirección general de políticas interiores de la Unión. Departamento temático B: políticas estructurales y de cohesión. Bruselas: Parlamento Europeo. Recopilado de <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- Giangreco, M. F., Broer, S. M., & Edelman, S. W. (2001). Teacher engagement with students with disabilities: Differences based on paraprofessional service delivery models. *Journal of the Association of Persons With Severe Handicaps*, 26, 75-86
- Gibbs, R. y Poskit, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*. Report to the Ministry of Education. New eland: Minstry of Education.
- Gimeno-Sacristán, J. (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno-Sacristán, J. (2008). El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje. *Quehacer educativo*, abril, 9-19.
- Gimeno-Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Gliem, J.A. & Gliem, R.R. (2003). *Calculating, interpretin, and reporting Cronbach's alpha realibility coefficient for Likert-type scales*. Midwest Research to Practice Conference. Adult, Continuing and Community Education. Recuperado de <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/gliem+&+gliem.pdf?sequence=1>
- González-Brignardello, M.P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement la procrastinación académica? *Acción psicológica*, 10 (1), 115-134.
- González-Losada (dir.) (2013). Alumnado en riesgo de abandono. Análisis de los factores contextuales. *Junta de Andalucía. Colección de Documentos de Trabajo (002/2013)*. Sevilla: Centro de estudios andaluces. Consejería de la Presidencia.
- González-Ugarte, C. (2014). Investigación fenomenológica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 141-158.

- González, M. T. (2006_a). Absentismo y Abandono Escolar: Una situación Singular de la Exclusión Educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1) 1-15.
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (3), 158-176. doi. <https://doi.org/10.30827/recfpro.v19i3.43639>
- González, M. T., Méndez, R.M. y Rodríguez, M.J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 79-105.
- González, M.T (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), 1-12.
- González, M.T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de la exclusión escolar. En Murillo, P., J. López y M. Sánchez (coords.). *Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones* (pp. 273-281). Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/congreso/edicion/879>
- González, M.T. (2006_b). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En M.T. González (coord.) *Organización y Gestión de Centros Escolares* (pp. 25-56). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.
- González, M.T. (2012). *Una mirada al pasado más reciente: el fracaso escolar y los intentos de acometerlo a base de programas extraordinarios de atención a la diversidad*. Conferencia presentada en las XXI Jornadas de ADEME, 13-14 diciembre. Universidad Alcalá de Henares. Recuperado de <https://ademeblog.wordpress.com/textos-cambio-educativo/>
- González, M.T. (2014_a). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2) 5-23.
- González, M.T. (2014_b). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3 (2), 85-106
- González, M.T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: Algunas consideraciones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (4), 17-37.
- González, M.T. (coord.) (2015). *La vulnerabilidad escolar y los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Apuntes para la Formación Profesional Básica*. Madrid Wolters Kluwer.
- González, M.T. y Cutanda, M.T. (2015). La Formación del Profesorado y la Implicación (Engagement) de los Alumnos en su Aprendizaje. *R.I.E.: Revista Iberoamericana de Educación*, 69 (2), 9-24. (IN-RECS, posición 33, 2°C, índice de impacto 0,156).

- González, M.T. y Cutanda, M.T. (2017). La formación continuada de profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de currículum del profesorado* 21 (3), 103-122.
- González, M.T. y Moreno-Yus, M.A. (2013). El Programa de cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 118-133.
- González, M.T. y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación, nºextraordinario*, 210-235
- González, M.T. y Porto, M. (2015). Las dinámicas de trabajo en el aula. En M.T. González (coord.). *La vulnerabilidad escolar y los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Apuntes para la Formación Profesional Básica* (pp. 149-194). Madrid: Worters Kluwer.
- González, M.T. y San Fabián, J.L. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 41-60. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- González, M.T.; Domingo, J.; y Cutanda, M.T. (2016). En J.M. Escudero y M.T. González (Coord) *Formación continuada, mejora de la enseñanza y del aprendizaje escolar. Simposio La mejora de la Educación y la Formación Continuada del profesorado en el contexto español*. Simposio presentado en el XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía. Democracia y Educación en el S.XXI. La obra de John Dewey 100 años después. Madrid, 28-30 julio.
- Górtazar, L.y Moreno, J.M. (2017). Costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo en España. *Revista de Educación, Política y Sociedad* 2 (2), 9-37.
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Godo J.L., y Molinuevo, J. (1997). Catorce años de investigación sobre las desigualdades en Educación en España. *Investigación*, 133. Centro de investigación y documentación educativa. Área de Estudios e Investigación. Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de <http://www.fudepa.org/Biblioteca/recursos/ficheros/BMI20050000027/Catorce.pdf>
- Gregory, A., Allen, J.P., Mikami, A.Y., Hafen, C.A. & Pianta, R.C. (2014). Effects of a Professional Development Program Engagement of Students in Middle and High School. *Psychol Sh*, 1-28. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5319794/pdf/nihms847424.pdf>
- Grupo de trabajo "Investigación-Acción. Investigación sobre el abandono escolar temprano" (2013): *Abandono Escolar Temprano. Factores de abandono y factores de continuidad. Intervenciones posibles desde los centros educativos*. Centro Superior de Formación del Profesorado. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. Recuperado de http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Informe_Investigaci%F3n_AET_con_Anexos.pdf

- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9 (001), 1-48.
- Guarro, A. (2012). *Neoconservadurismo y Neoliberalismo en el Sistema Educativo Español: El caso de la LOMCE*. Conferencia presentada en las XXI Jornadas de ADEME, 13-14 diciembre. Universidad Alcalá de Henares. Recuperado de <https://ademeblog.wordpress.com/textos-cambio-educativo/>
- Guarro, A. Martínez, B. y Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 23 (3), 21-40.
- Guetterman, T.C. (2016). What distinguishes a novice from an expert mixed methods researcher? *Quality and Quantity*, 1-22. Doi: 10.1007/s11135-016-0310-9.
- Guthrie, J. T. Dreher, M.J. y Baker, L. (2000). Why teacher engagement is important to student achievement? In L. Baker, M.J. Dreher y J.T. Guthrie. (Eds.). *Engaging Young readers. Promoting achievement and motivation*. New York: The Guilford press.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout risk factor. Exemplary Programs*. A Technical Report. National Dropout Prevention Center at Clems on University and Communities In Schools, Inc. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497057.pdf>
- Hanaken J.J., Bakker. A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hancock, K. & Zubrick, S. (2015). *Children and young people at risk of disengagement from school: literature review*. Commissioner for Children and Young People Western Australia. ISBN: 978-1-74052-337-0.
- Hannon, V. (2014). How can we build student engagement and an educational community? *Debates on Education*, 35. Barcelona: Fundació Jaume Bofill & UOC.
- Hanson-Peterson, J. (2013). *Do training programs equip teachers with skills to teach disengaged students? A preliminary scan*. Brotherhood of St Laurence Research and Policy Centre. Recuperado de <http://www.bsl.org.au/>
- Harris, L. (2008). A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in Learning. *The Australian Educational Researcher*, 35 (1), 57-79.
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching & Teacher Education*, 27, 373-386.
- Hart, S.R., Stewart, K. & Jimerson, S.R. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence. *Contemporary School Psychology: Formerly "The California School Psychologist"*, 15 (1), 67-79.

- Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T. (2011). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156-166.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 12, (1), 103-118.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). México D.: McGraw Hill Education.
- Hernández, F. y Tort. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8), 1-11.
- Høigaard, R., Giske, R. & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35 (3), 347-357
- Horn, A. y Murillo, J.F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 15 (2), 64-77.
- Hospel, V., Galand, B. & Janosz, M. (2016). Multidimensional behavioural Engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 77, 37-49.
- Igvarson, L.; Meiers, M. and Beavis, A. (2005). Factor affecting the impact of professional develop programs on teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes and Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10), 1-28
- Jang, H., Joo, E. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semestre: A self determination theory dual process-model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40.
- Jiménez, M. Luengo, J.J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusion educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (3), 11-49.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8 (1), 7-27.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Method Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Method Research*, 1, 112-133
- Kanga, A., Njeru, L.N., Wachera, E. & Rutere, J. (2015). Rethinking Variant Models of Embedded Research design within a qualitative dominant Mixed Method study. *General Education Journal*, 4 (2), 15-31.

- Keen, A.C. (2015). Understanding Students' Experiences in Their Own Words: Moving Beyond a Basic Analysis of Student Engagement. *Canadian Journal of Higher Education*, 45 (2), 60-80.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156, doi: 10.5944/edu-cXX1.15080
- Landis, R.N. & Reschhly, A.L. (2013). Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Through the Lens of Student Engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36 (2), 220-249.
- Lara García, B. González-Palacios, A.; González Álvarez y Martínez-González, M.G. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo* 30, 71-83.
- Lavrijsen, J & Nicaise, I. (2015). *Social Inequalities in Early School leaving: The Role of Educational Institutions and the Socioeconomic Context*. *European Education*, 47, 295-310. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10564934.2015.1098265>
- Lawson, M.A. & Lawson, H.A. (2013). New conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy and Practice. *Review of Educational Research*, 83 (3), 432-479.
- Lawson, M.A. & Masyn, K.E. (2015). Analyzing Profiles and Predictors of Students' Social-Ecological Engagement. *AERA Open*, 1 (4), 1-37.
- Lee, V.E. & Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40 (2) 353-393
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47 (1), 233- 247.
- Lobato, C. (2013). *Competencia del Orientador: contribuciones al liderazgo pedagógico de los centros*. Ponencia VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. 1-3 Julio 2013. Universidad de Deusto. San Sebastián.
- López, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- López, M. y Linares, J.E. (). *Ámbitos de compensación educativa en la Región de Murcia*. Recuperado de [http://diversidad.murciaeduca.es/compensamur/gestion/documentos/ambitos de la compensacion educativa.pdf](http://diversidad.murciaeduca.es/compensamur/gestion/documentos/ambitos_de_la_compensacion_educativa.pdf)
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoevolutiva y Psicopedagógica* 1 (1), 43-66. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espagnol/Art_1_4.pdf
- Luzón, A.; Porto, M.; Torres, M. y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de Educación Secundaria.

- En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 217-238
- Macedo, E., Ataújo, H.; Magalhães, A. y Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: un análisis en la sociología de la Educación. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 19 (3), 28-42.
- MacLaughlin M. W. & Talbert, J.E. (2010). Professional Learning Communities: Building Bloks for School Culture and Student Learning. *Voices in Urban Education*, 27.
- Mainards, A. (2011). *The (Un) Critical School Teacher: Three lessons about teacher engagement work with marginalized students in neoliberal times* Tesis doctoral). University of South Australia.
- Manzanares, A. y Sánchez-Santamaría, J. (2013). La perspectiva de los profesionales en la comprensión y articulación de respuestas al abandono temprano de la educación y la formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 325-344
- Manzanares, A. (dir.) (2011): *Estudio sobre la prevención y lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en la Comunidad de Castilla-la Mancha*. Informe final. (Estudio Financiado por la Unidad Administradora del Fondo Social Europeo). Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Recuperado de http://www.mitramiss.gob.es/uafse/es/novedades/pdf/ABANDONO/Informe_ESTUDIO_ABANDONO_TEMPRANO_CASTILLA_LA_MANCHA_x2x.pdf
- Marcelo, E.; Araújo, H.; Magalhães, A y Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (3), 28-42.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Documento de trabajo 11/2003. Fundación Alternativas. Recuperado de <https://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf>
- Marchesi, A. y Hernández, C. (coords) (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marhuenda, F y García, J. (2017). la educación de la juventud: ¿es posible superar los límites de la educación obligatoria? *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (4). 1-15
- Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 34, 15-34.
- Martí, R., Bo, M.R. y Climent, C.I. (2010). Propuesta de Análisis de Contenido Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista. *UT. Revista de Ciènces de l'Éduació, juny*, 113-133.
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (1), 7-23.

- Martín, J.C.; Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón Revista de Pedagogía*, 67 (4), 73-92.
- Martínez, B. y Rodríguez, M.J. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: Presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 41-61.
- Martínez, F, Escudero, J.M., González, M-Y., García, R. y otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandon 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.
- Martínez, J.; Díez, E.J.; Rogero, J.; Anguita, R. y Rivas, N. (2017). La democracia, sus agentes y sus agendas, cuando se construyen las políticas públicas de educación. *Revista de Educación, Política y Sociedad* 2 (2), 38-49
- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía Metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Colección Investigamos, nº 5. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martos, J.M. (2014). *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la Enseñanza Secundaria Obligatoria de Andalucía: hacia una comprensión desde el discurso político y del profesorado*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Martos, J.M. y Segovia, J.D. (2011). De la epidermis al corazón: la búsqueda de la comprensión del fracaso escolar y la exclusión educativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (1), 338-354.
- Mastrollani, T.M. (2016). *Understanding the High School Dropout Process Through Student Engagement and School Processes: Evidence from the Educational Longitudinal Study of 2002*. (Tesis Doctoral). Faculty in Educational Psychology. The City University of New York
- Mastrorilli, T.M. (2016). *Understanding the High School Dropout Process Through Student Engagement and School Processes: Evidence from the Educational Longitudinal Study of 2002* (Tesis Doctoral). CUNY Academic Works, New York.
- McGregor, G. & Mills, M. (2012) Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (8) 843-862, doi. [10.1080/13603116.2010.529467](https://doi.org/10.1080/13603116.2010.529467)
- McMahon, B. y Portelli, J.P. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (1), 59-76.
- McMahon, B. y Portelli, J.P. (2012). The Challenges of Neoliberalism in education: Implications for student engagement. En B.J. McMahon y J.P. Portelli (Eds.). *Student Engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses*. Charlotte (1-10). NC: Information Age Publishing.
- McMahon, B.J. y Zyngier, D. (2009). Student Engagement: Contested concepts in two continents. *Research in Comparative and International Education*, 4 (2),
- McMillan, J.H. & Shumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5ª Ed.). Madrid: Pearson Educación.

- MECD (2015). *Datos y cifras curso escolar 2015/2016*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Meister, D.G. (2010). Experienced Secondary Teachers' Perceptions of Engagement and Effectiveness: A Guide for Professional Development. *The Qualitative Report*, 15 (4), 880-898
- Mena, L. Fernández-Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolar. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 119-145
- Mertens, D., Bazeley, P., Bowleg, L., Fielding, N., Maxwell, J., Molina-Azorín, J.F. & Niglas, K. (2016). Expanding Thinking Through a Kaleidoscopic Look Into the Future: Implications of the Mixed Methods International Research Association's Task Force Report on the Future of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1-7. doi: 10.1177/1558689816649719
- Miles, M. B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook (3ª Ed.)*. United States of America: Sage.
- Molina-Pérez, J. (2017). Políticas educativas en la hegemonía neoliberal. *Revista educativa Hekademos*, 23 (Año X), 38-48.
- Montes, A. (2016). En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España). *INGURUAK*, 61, 1-22.
- Moreno-Yus, M.A. (2012). Valoración docente de los Programas Extraordinarios de Atención a la Diversidad y del alumnado que los cursa en la Región de Murcia: Beneficios contrastados en el alumnado y situación de alumnos y programas en la vida de los centros. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (2), 305-325
- Moreno-Yus, M.A. (2013). Vivencias, visiones y propuestas del profesorado de Educación Primaria y Secundaria frente a la exclusión en la Región de Murcia. *Educatio s. XXI*, 31 (1), 173-192
- Moreno, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10 (1), 1-6.
- Morriana, J.A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Morse, J.M. & Niehaus, L. (2009). *Mixed Method Design: Principles and Procedures*. New York: Routledge.
- Munnell, R., Galletta, H., Colditz, J.B. & LeBaron, T. (2013). Bridges and Barriers: Adolescent Perceptions of Students-Teacher Relationships. *Urban Education*, 48 (1), 9-43. Recuperado de <http://uex.sagepub.com/content/48/1/9>
- Muñoz de Bustillo, R., Antón, J.I., Braña, F.J., Fernández, E. (2009). Abandono escolar y mercado de trabajo en España. *Ministerio de Trabajo e Inmigración. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Colección Informes y estudios. Serie Empleo*, 40. Madrid. Imprenta Fareso, S.A.

- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9 (21) 319-360.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Trabajar por la Justicia social desde la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9 (4) 3-6.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista Sociológica de la Educación* 11 (1), 37-58. Recuperado de <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Murillo, F. J., Krichesky, G.; Castro, A.M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la Investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1)169-186.
- Nairz-Wirth, E. (2015). *Comprender y prevenir el abandono escolar temprano*. *School Education Gateway*. Recuperado de https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/experts/understanding_and_preventing_e.htm
- Navarrete (dir.) (2007). *Jóvenes y Fracaso escolar en España*. Injuve. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid: EGRAF, S.A.
- Navarro (2011). *Igualdad de oportunidades para una educación de calidad: atención a la diversidad en la Región de Murcia*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/navarro.pdf>
- Navarro, J (2002_b). *La compensación educativa: marco, realidad y perspectivas*. *Curso Formación específica en compensación educativa e interculturalidad para agentes educativos*. Murcia, 30 enero. Recuperado de http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_marco.pdf
- Navarro, J. (2000). Educación Compensatoria. *Educación en el 2000*, mayo, 49-55.
- Navarro, J. (2002_a). La atención a la diversidad en la Región de Murcia. *Educación en el 2000*, mayo, 4-14. Recuperado de https://www.educarm.es/documents/246424/461832/e2k05_01.pdf/ee3a54b8-f5fb-439b-a6f5-cb56595768d3
- NESSE (Network of Expert in Social Sciences of Education and Training) (2010). *Early school leaving. Lesson from reseach for policy makers*. DG Education and Culture: European Commission.
- NESSE (Network of Expert in Social Sciences of Education and Training) (2011). *Multi/ Interdisciplinary teams for early school leaving prevention: Developing a European Strategy informed by international evidence and reseach*. Research Paper for European Commission Network of Expert on the Social Research.
- Newmann, F. (ed). (1992). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College. Columbia University.
- Newmann, F. M.; Wehlage, G. G. (1993). Five Standards of Authentic Instruction. *Educational Leadership*, 50 (7), 8-12.

- Nieto, C. (2011). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *RASE. Revista de la Asociación Sociológica de la Educación* 4 (2) 186-203.
- Nieto, J.M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En Murillo, P., J. López y M. Sánchez (coords.), *Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones* (pp. 281-290). Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/congreso/edicion/879>
- Niglas, K. (2004). *The combined use of Qualitative and Quantitative Methods in Educational Research*. Tallin: Trükitud.
- Noel, C., Ward, N. & Chris, T. (2014). *Theoretical and methodological framework on Early School Leaving*. RESL.eu. Reducing Early School Leaving in Europe. project Paper 2. Final Version, 2014-05-09.
- Nouwen, W; Clycq, N; Braspenningx, M; Timmerman, C. (2015). *Cross-case Analyses of School-based Prevention and Intervention Measures*. Project Paper, 6. University of Antwerp.
- Novoa, A. (2010). Profesores: ¿El futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Velázquez de Merrano y D. Valliant. *Aprendizaje y Desarrollo Profesional docente*, pp. 49-55. España: Fundación Santillana.
- Núñez, J. (2017). Los Métodos Mixtos en la Investigación en Educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
- OCDE (2016_a). *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*. OECD: Publishing París. Recuperado de Publishing, Paris. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- OCDE (2016_b). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resultados principales*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*. París: OCDE.
- OECD (2013_a). *Engagement with and at school. Ready to learn: Students' engagement, drive and self-beliefs, III*.
- OECD (2013_b). *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*. OCDE Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>
- OIE/UNESCO (2015). *Informe final. Duodécima reunión: Comité Mixto OIE/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente. Oficina Internacional de Trabajo. Departamento de Políticas Sectoriales/ UNESCO/OIT*. París, 20-24 abril, 2015.
- Olmos, P. y Mas, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 24 (1), 78-93

- Olson, A. L., y Peterson, R. L. (2015). *Student Engagement. Strategy Brief*. University of Nebraska-Lincoln. Recuperado de <https://k12engagement.unl.edu/StudentEngagement10-2-15.pdf>
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13 (1), 48-63.
- Onwuegbuzie, A.J. & Combs, J.P. (2011). Data Analysis in Mixed Research: A Primer. *International Journal of Education*, 3 (1), 1-23.
- Onwuegbuzie, A.J. & Leech, N.L. (2006). Linking Research Question to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *The Qualitative Report*, 11 (3), 474-498.
- Ossandón, J. (2006). "Objeto pedagógico perdido". Exclusión en la inclusión educativa. En Farías I. y Ossandón, J. (eds.) *Observando sistemas. Nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann* (pp. 71-99). Santiago: RIL editores, Fundación Soles.
- Pareja, J.A. y Pedroda, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 273-297
- Parlamento Europeo (2011). *Resolución del Parlamento Europeo, de 1 diciembre de 2011, en la que se aborda el abandono escolar prematuro* (2011/2088 (INI).
- Parrales, S., Robles, J. y Arguedas, I. (2013). Involucramiento estudiantil en el proceso educativo: Cuestionario para determinar las necesidades de capacitación de docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (2), 1-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44727049002.pdf>
- Paterson, J. y Taylor, T. (2011). *Student Engagement: ¿What do we Know and what should we do?* Canada: University of Alberta.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10 (2), 3-20.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación. Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29.
- Pérez Juste, R., García, J.L., Gil, J.A. y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Pérez Pérez, R. (2011). El diseño curricular: componentes y modelos. En Cantón Mayo, I. y Pino-Juste, M- (coords). *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 77-97). Madrid: Editorial Alianza.
- Pérez-Esparralls, C. y Morales. S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, 94, 39-69.
- Perrenoud, Ph. (1998). *La construcción del éxito y de fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Piatarenen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. (2013). Recucing Teacher Bournot: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.

- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *RASE. Revista de la Asociación Sociológica de Educación*, 3 (1), 105-127
- Pini, M. (2013). Discurso y educación: un campo transversal. • *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, 75, 185-193.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3, 1-21.
- Pinya, C., Pomar, M.I. y Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21 (4), 95-117.
- Porta, L. y Silva. L. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la Investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Portelli, J.P., Shields, C.M., y Vibert, C.B. (2007). *Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at-risk. The national report*. Toronto: OISE, [http://www.oise.utoronto.ca/cld/UserFiles/File/Toward an Equitable Education.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/cld/UserFiles/File/Toward%20an%20Equitable%20Education.pdf)
- Poy, R. (2010). Efectos del credencialismo y expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 147-169
- Pradós, M; Duque, E. y Molina, S, (2011). Aportaciones de la Investigación Europea INCLUD-ED para a reducción del Abandono Escolar Prematuro. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-17. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/471>
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de Segunda Oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (3), 110-125.
- Quero-Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12 (2), 248-252.
- Rambla, X. y Fontdevilla, C: (2015). Una oportunidad para evaluar las teorías del cambio: la estrategia europea contra el abandono escolar prematuro. *Profesorado. Revista de currículum y profesorado*, 19 (3), 43-57
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I. & Antonio-Aguirre (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1103-1118.
- Ream & Rumberger (2008). Student Engagement, Peer Social Capital, and School Dropout Among Mexican American and Non-Latino White Students. *Sociology of Education*, 81(2), 109-139. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/003804070808100201>

- Recio, M. y De la Cruz, M- (2011). El abandono educativo temprano (AET): evolución y colectivos afectados. *Avances en Supervisión Educativa*, 14. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/470/314>
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 527-540. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/a0034934>
- Rémi, p. (2013). le décrochage scolaire: Diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 84, 1-24. Institut français de l'Education.
- Reschly, A.L. & Christenson, S.L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In L. Christenson, A. L., Reschly, & C. Wylie (eds) (2012). *The handbook of research on student engagement*. (pp. 3-20). New York, NY: Springer Science.
- Riddle, S. & Cleaver, D. (2015). Working within and against the grain of policy in an alternative school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38, 489-510. Recuperado de https://eprints.usq.edu.au/27988/5/Riddle_Cleaver_AV.pdf
- Ritacco, M. (2012). Influencia de las buenas prácticas en la exclusión social. Estudio de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Ritacco, M. y Amores, F.J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (,3) 117-137.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Madrid: Morata
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education. Recuperado de <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60170>
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *En Revista de Educación, Nº Extraordinario*, 31-62.
- Rodríguez y Valldeorila (2009). *Metodología de la Investigación (1ª Ed.)*. Material docente de la UOC. Barcelona: Eureka Media.
- Rodríguez-Rabadán, N. y Candela, P. (2016). *Abriendo la caja negra del abandono escolar en Castilla la Mancha: un estudio de caso en Manzanares*. XII Congreso Español de Sociología. Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la sociología. 30 junio, 1-2 julio. Gijón.
- Rodríguez, M.J. (2012). *Alumnos en riesgo de exclusión educativa. El programa de diversificación curricular. Un estudio de caso* (Tesis Doctoral). Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Román, M. (2013). Factores asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada de Conjunto. *REICE* 11(2) 33-59

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Ros, I, Goikoetxea, J. Gairín, J. & Lekue, P. (2012). Student Engagement in the School: Interpersonal and Inter-Center Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 291-307.
- Ross, A. (2009). *Disengagement from education among 14-16 years old*. National Centre for Social Research Brief.
- Ross, A. & Leathwood, C. (2013). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 48 (3), 405-418. doi:10.1111/ejed.12038
- Rué, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: MEC, Secretaría General de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.). Recuperado de http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/libro_absentismo.pdf
- Rué, J. (2008). La mejora de la calidad de la formación obligatoria: el absentismo como síntoma. *Educar*, 42, 15-33.
- Rué, J. (2004). *El absentismo escolar la educación como reto*. (Ponencia). Recuperado de http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/1_jor_absentismo/ponencias/Ponencia%201.pdf
- Ruiz, 2008. El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa. Una Mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*, 8 (4), 13-28.
- Rujas, J. (2016). *Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social* (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.
- Rujas, J. (2017). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2), 327-345. doi. <http://dx.doi.org/10.5209/CRLA.56776>
- Rumberger, R. W & Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-515. New York, NY: Springer Scienc.
- Rumberger, R. W. & Ah Lim, S. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. University of California: California Dropout Research Project.
- Rumberger, R.W. (2012). *Dropping Out. Why studentss drop out of High Shool and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.

- Ryan, G.W. & Bernard, H.R. (2003). Data management and analysis methods. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2ª Ed.) (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sabariego, M., Vila, R. y Sandín, M.P. (2014). EL análisis cualitativo con Atlas ti. *REIRE. Revista d'Innovació en Educació*, 7 (2), 119-133.
- Saeed, S. & Zyngier, D. (2012). How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. *Journal of Education & Learning*, 1 (2) 252-264.
- Sagayadevan, V. & Jeyaraj, S. (2012). The role of emotional engagement in lecturer-student interaction and the impact on academic outcomes of student achievement and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12 (3), 1-30.
- Salanova, M., Shaufeli, B.S., Llorens, S. y Peiro, J.M. (2000). Desde el "burnout" al "engagement". ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M., y Comas-Forgas, M. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13) 129-142.
- San Martín, D. (2014). Teoría Fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. Redie. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 104-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>
- Sánchez, A. (2017). *Aspectos académicos y personales que inciden en el abandono escolar temprano en educación secundaria obligatoria* (Tesis Doctoral). Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, S. (dir.) (2010). *Abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Ministerio de Educación: Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-abandono-escolar-temprano-en-las-ciudades-de-ceuta-y-melilla/educacion-ceuta-melilla/13896>
- Sandín, Mª P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw
- Saura, G. (2016). Neoliberalismo como discurso. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Educação, Sociedade e Culturas. Dossier Temático: a avaliacao das escolas: políticas, perspectivas e práticas. Special section. The evaluation of schools: policies, perspectives and practices*.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-romá, V. & Bakker, A.B. (2002). *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

- Scheilder, M.T. (2012). *The Relationship Between Student Engagement and Standardized Test Score of Middle School Students: Does Student Engagement Increase Academic Achievement?* (Tesis Doctoral). University of Minnesota.
- Schlechty, P. C. (2011). *Engaging Students. The Next level of Working on the Work*. Francisco, CA: JosseyBass.
- Schmalz, K.J. (2012). *A collective case study: understanding the role of colleagues in teachers' engagement in professional development*. Tesis Doctoral. Queen's University, Kingston, Ontario, Canadá
- Seal, I. (2009). *Exploring the experiences of new teachers in working with students at risk of disengagement*. Doxa youth Foundation. Recuperado de <http://www.doxa.org.au>
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona: Deusto.
- Serrano, L. (dir.) (2013). *El abandono educativo temprano. Análisis el caso español*. IVIE. Instituto Valenciano de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de http://web2016.ivie.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe_Abandono_Educativo_Temprano.pdf
- Serrano, L. y Soler, A. (2014). Evaluación del programa de cooperación territorial para la reducción del abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España. Paradoja, Retórica y Limitaciones. *Revista de Educación* 330, 35-57.
- Skinner, E.A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York, NY: Springer Scienc.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A. & Furrer, C.J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69 (3), 493-525.
- Smyth, J. (2012). When the students "speak back": Student engagement towards a socially just society. In B. MacMhon & J. Portelli (Eds). *Student engagement in urban school: Beyond neoliberal discourses* (pp. 73-90). Charlotte, NC: Informate Age Publishing.
- Smyth, J., Angus, L., Down, B. & Cinerney, P. (2008). *Critically Engaged Learning: Connecting to Young Lives*. New York- Peter Lang Publishing.
- Smyth, J. (2006). "When the students have the power": Students engagement, student voice, and the possibilities for school reform around "dropping out" of school. *International Journal of Leadership in education*, 9(4), 285-298.
- Soria, M.A. (1994). Las Aulas o Talleres Ocupacionales: un modelo de intervención educativa con jóvenes desescolarizados. *Tabanque, Revista pedagógica*, 9, 145-153. Recuperado de

- https://dialnet.unirioja.es/servlet/listaautores?tipo_búsqueda=REVISTA&clave_búsqueda=1396&numero_autores_por_pagina=20&inicio=301
- Sosu, E.; MxWillian, A. and Gray, D. (2008). The complexity of Teacher's Commitment to Environmental Education. A Mixed Methods Approach. *In Journal of Mixed Methods Research*, 2 (2), 169-189.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosario, P. y Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en educación secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 49-64.
- Suk, K., Duncan, T., Wen-Yun, S., Scarloss, B. & Shapley, K.L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers*, 33. Institute of Education Sciences. U.S: Department of Education. Recuperado de https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033_sum.pdf
- Susinos, T; Calvo, A. y Rojas, R. (2014). *¿Por qué hay que hablar del fracaso escolar?* Madrid: Síntesis.
- Symonds, J. & Hargreaves, L. (2016). Emotional and Motivational Engagement at Shool Transition: A Qualitative Stage-Environment Fit Study. *Journal of Early Adolescence*, 36 (1), 54-85.
- TALIS (2014) *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Informe Español. Recuperado de www.mced.gob.es/inee
- Tarabini, A. (2015). *¿Continuidad o Abandono Escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes*. Investigación financiada con las "Ayudas a la Investigación, 2014" del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado de http://adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/ayudas-a-la-investigacion/ampliar2.php/ld_contenido/124/idE/143/
- Tarabini, A. (2016). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Informes Breus, 65, Educació. Fundació Jaume Bofill i Bonalletra. Barcelona: Service Point.
- Tarabini, A. (coord.) (2015) *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- Tarabini, A. (dir) (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de Intervención*. Madrid: UNICEF. Comité español.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255. doi. 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023
- Tarabini, A. y Bonal, X. (dir.) (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Madrid: Salve the Children.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión educativa*, 23, 1-20.

- Tarabini, A., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro. Explorando el papel de habitus institucional. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19 (3), 196-121.
- te Riele, K. (2007). Education alternatives for Marginalised Youth. *The Australian Educational Researcher*, 34 (3), 53-67.
- te Riele, K. (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia*. Final report. Melbourne: The Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning. Recuperado de <http://dusseldorp.org.au/wp-content/uploads/2014/09/Victoria-Institutue-1-7-MB2.pdf>
- Teddlie, C. and A. Tashakkori (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. In A., Tashakkori, & Teddlie, C. (Eds), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp 1-41). Sage: California
- Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica del S. XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema del individuo al desafío de las políticas educativas*. Documento de la Organización de Estados Americanos. Proyecto hemisférico de OEA. Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Buenos Aires.
- Thijssen, J.; Van der Heijden, B & Rocco, T. (2008). Toward the Employability-Link Model: Current Employment Transition to Future Employment Perspectives. *Human Resource Development Review*, 7 (2), 165-183. doi. 10.1177/1534484308314955
- Timperley, H. y Alton Lee, A (2008) Reframing Teacher Professional Learning: An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners. *Review of Research in Education* 32, 1-43.
- Tomás, J.M., Gutiérrez, M., Sancho, P. Chireac, S.M. y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (*School Engagement*) de los adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 31, 119-135.
- Tomaszewska-Pękała, H., Wrona, A. & Marchlik, P., (2017). *Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*. Publication 6. Project RESL. eu. financiado por la Unión Europea (320223). Recuperado de https://cordis.europa.eu/result/rcn/239129_es.html
- Traag, T. & van der Velden, R. (2011). Early School-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30 (1), 45-62.
- Trowler, V. (2010). *Student Engagement literatura review. The Higher Education Academy*, November 2010. Hestington York: UK. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf
- Tumino, A, & Taylor, M. (2015). *The impact of local labour market conditions on school leaving decisions*. ISER Working Paper Series. Institute for Social & Economic

- Research. Recuperado de <https://www.iser.essex.ac.uk/research/publications/working-papers/iser/2015-14.pdf>
- Tymperley, H. (2008). Teacher Professional Learning and Development. *Educational Practice Series-18*. International Academy of Education (IAE).
- UNESCO (2014_a). *Educación para todos (ETP). Informe de Seguimiento de Mundo 2013-2014. Enseñanza y Aprendizaje: lograr a calidad para todos*. Francia: UNESCO.
- Valle, J.M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo I. La integración europea*. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid: Taravilla.
- Vallejo, M y Bolarín, M. J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* 13 (3) 143-155
- Vallejo, M. (2015). La evaluación en tiempos de rescate educativo. En M.T. González (coord.). *La vulnerabilidad escolar y los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Apuntes para la Formación Profesional Básica* (pp. 195-221). Madrid: Worters Kluwer.
- Van Houtte, M. y Van Maele, D. (2012). Students' Sense of Belonging in Technical/Vocational Schools Versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students. *Teachers College Record*, 114 (7), 1-36.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2013). *The social dimension of teaching: Trust and teachers' efficacy beliefs*. Recuperado de <https://biblio.ugent.be/publication/3164180/file/6787686>
- Vaquero, A. (2011). La reducción del fracaso escolar. Asignatura pendiente del sistema educativo español. *Avances en Supervisión Educativa*, 1-18. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/469/313>
- Vargas, C. (2017). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social*. Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación, 21. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/node/262744>
- Veiga, F.H.; Galvao, D. Almeida, A. Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J. ... Pereira, T. (2012). *Student's Engagement in School: A literatura Review*. Proceedings of ICERI Conference. Madrid, 19-21 november.
- Velaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coord.) (2010). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional docente*. España: Funación Santillana.
- Vibert, A. B. y Shields, C (2003). Approaches to student engagement: Does ideology matter? *McGill Journal of Education*, 38 (002), 221-240.
- Wang, M.T. & Fredericks, J.A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem beaviorus, and school dropout during adolescence. *Chil Dev*, 85 (2), 722-737.

- Willms, J.D. (2008). *Attendance as an aspect of engagement*. NEWB Conference 2008. School Attendance and Participation. What Works and Why?
- Willms, J.D., Friesen, S. & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social academic, and intellectual engagement* (First National Report). Toronto: Canadian Education Association.
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S. & Wiratchai, N. (2014). The influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748-1755.
- Yazzie-Mintz, E., & McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring, and strengthening student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 743-761). New York, NY: Springer Scienc.
- Yonezawa S., Jones, M. & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *J Educ Change*, 10, 191-209.
- Yusof, N., Ang, R.P. & Oei, T.P.S. (2016). The Psychometric Properties of the School Engagement Measure in Adolescents in Singapore. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-13.
- Zaragoza (coord.) (2007). *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Murcia: Arzabe, S.L.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist* 25 (1), 3-17. doi. 10.1207/s15326985ep2501_2
- Zyngier, D. (2016). *(Re) conceptualizing Risk: What (Seems to) Work for At-Risk Students* (Preprints). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20944/preprints201607.0029.v1>
- Zyngier, D., Black, R., Brubaker, N. & Pruyn, M. (2016). Stickability, transformability and transmittability: alternative, pull-out programs within schools -what the literature says about effective practice and provision for disenfranchised young people. *International journal of child, youth and family studies*, 7 (2) 178-197. Recuperado de <https://journals.uvic.ca/index.php/ijcyfs/article/view/15717>
- Zyngier, D. (2004). *Doing education not doing time. Engaging Pedagogies and Pedagogues-what does student engagement look like in action?* International Education Research Conference Melbourne. Doing the Public Good: Positioning Education Research.
- Zyngier, D. (2007). (Re) conceiving student engagement: What the students say they want. Putting young people at the centre of conversation. *Learning Landscapes*, 1, 93-116
- Zyngier, D. (2011). (re) conceptualizing Risk: Left numb and unengaged and lost in no-man's-land or what (seems to) work for at-risk students. *International Journal of Inclusive Education* 15 (2), 211-231.

Índice de figuras y tablas

Figuras

1. Procedimiento de actuación de la Unión Europea en materia de políticas educativas sobre AET	34
2. Mapa conceptual del riesgo	53
3. Learning from second chance “the learner at the centre”	70
4. Modelo holístico de Engagement	71
5. Contextos, factores y dinámicas de los riesgos e exclusión educativa	72
6. Dimensiones constitutivas de la organización escolar	83
7. Esquema-marco conceptual de referencia para el análisis de las Aulas Ocupacionales	137
8. Diseño anidado convergente multinivel de método dominante cualitativo (DIACNIV)	160
9. Esquema del proceso seguido en la investigación	172
10. Proceso seguido en el diseño y aplicación del cuestionario	176
11. “Mapa” de entrevistas realizadas en el nivel 2 (programa en acción) a estudiantes, docentes y profesionales vinculados con el AO	200
12. Proceso de análisis de datos cualitativo de investigación	214
13. Proceso de codificación cualitativo abierto.	219
14. Categorías y subcategorías derivadas del procedimiento de análisis de contenido cualitativo en los tres niveles estudiados	221
15. Cronograma del desarrollo de la investigación	230
16. Categorías emergentes del análisis de contenido sobre el diseño de las Aulas Ocupacionales	269
17. Categorías del análisis de datos relacionados con el nivel o plano de indagación Meso	327
18. Esquema seguido para analizar la reelaboración del currículo de las AAOO por los IES.	329
19. Proceso y agentes intervinientes para la adscripción de los estudiantes del AO	370
20. Distribución del alumnado por género y Aula Ocupacional de pertenencia (porcentajes y frecuencias)	379

21. Nivel de estudios de los progenitores del alumnado de las AAOO	381
22. Distribución de los padres del alumnado de las AAOO según profesión (%)	383
23. Distribución de las madres del alumnado de las AAOO según profesión (%)	384
24. Situación laboral de los progenitores de los estudiantes de las AAOO	385
25. Distribución del alumnado de las AAOO, según el medio de transporte empleado para desplazarse a las mismas	386
26. Medios y recursos para el estudio en el ámbito familiar	386
27. Valoraciones de los estudiantes de las AAOO sobre la familia en el ámbito personal	390
28. Valoraciones de los estudiantes de las AAOO sobre la familia en el ámbito académico	392
29. Expectativas del alumnado de finalizar con éxito el AO	403
30. Titulación académica del profesorado del AO	415
31. Valoración de los docentes de cada una de las AO sobre su grado de desacuerdo en torno a “sus” necesidades de formación con el alumnado en riesgo	428
32. Esquema de presentación de los resultados a nivel Micro derivado de las categorías del análisis de datos	468
33. Valoraciones de los estudiantes sobre los docentes en cada una de las AAOO	493
34. Utilidad de los aprendizajes para el alumnado desde el punto de vista de los docentes del Ao	513
35. Imágenes sobre la disposición de materiales didácticos en las clases de los Módulos Profesionales del AO2	549
36. Disposición de los estudiantes para realizar el examen final de matemáticas	559

Tablas

1. Caracterización de la Estrategia Europea EQUAL y actuaciones desarrolladas en la CARM	27
2. Finalidad y principales características de las AAOO en la CARM	30
3. Iniciativa europea actual o <i>Whole School Approach</i> para hacer frente el abandono escolar	39
4. Factores que configuran el perfil de los estudiantes en riesgo de AET en Europa	61

5. Mecanismos estructurales de riesgo escolar	75
6. Propuestas de intervención en el ámbito político frente al riesgo de exclusión	80
7. Factores de riesgo y de protección derivados de la dimensión estructural de la organización	84
8. Compilación de términos y definiciones en torno al constructo de <i>Engagement</i>	117
9. Terminología y dimensiones en torno al enganche emocional	124
10. Aspectos definitorios del enganche cognitivo	127
11. Modelos multidimensionales sobre <i>School Engagement</i>	131
12. Principales elementos en los distintos enfoques de investigación	152
13. Criterios para la selección de un diseño de investigación	155
14. Unidades de análisis del estudio	161
15. Participantes en el estudio pertenecientes a la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la CARM	163
16. Participantes en el estudio pertenecientes a los Ayuntamientos vinculados a las AAOO	164
17. Participantes en el estudio pertenecientes a los Equipos Directivos y los Departamentos de Orientación de los IES a los que se encuentran adscritas las AAOO	166
18. Docenes de las AAOO que han participado en el estudio	167
19. Alumnado de las AAOO que ha participado en el estudio	169
20. Participantes consultados para conocer los resultados de promoción del alumnado del AO	170
21. Esquema de datos cuantitativos del estudio	173
22. Operativización de variables	179
23. Panel de expertos intervinientes en la validación de cuestionarios	184
24. Fuentes de evidencia de la validez de un instrumento de medición	187
25. Distribución por Aulas de la población de estudiantes y docentes que cumplimentaron sus respectivos cuestionarios en frecuencias (FR) y porcentajes (%)	193
26. Encuentros documentados en el cuaderno de campo	195
27. Entrevistas realizadas en el proceso de recogida de datos cualitativos, según niveles de análisis	199

28. Observación de las sesiones de clase	203
29. Documentación proporcionada por los IES y por las AAOO	205
30. Relación entre los objetivos de investigación, métodos, instrumentos, participantes y niveles y técnicas de análisis	208
31. Marco normativo de las AAOO en la Región de Murcia relativo al Derecho a la Educación y la Protección del Menor	237
32. Concreción autonómica legislativa en materia de atención a la diversidad en la etapa de ESO en la Región de Murcia	240
33. Tipología de medidas de atención a la diversidad en la CARM	241
34. Actuaciones en la ESO para atender a la diversidad del alumnado	243
35. Comparativa entre las AAOO y otros programas para atender a la diversidad en la ESO y en FP	245
36. Currículo prescriptivo para las AAOO	248
37. Requisitos para ofertar las AAOO según la normativa	250
38. Procedimientos administrativos en las AAOO	251
39. Condiciones para el acceso del alumnado a las AAOO	253
40. Programación del Equipo Docente de las AAOO	254
41. Condiciones organizativas y profesionales implicados	255
42. Acción tutorial	257
43. Evaluación del alumnado que cursa el AO	259
44. Evaluación del Aula Ocupacional	260
45. Comparativa de las AAOO según lo establecido en la normativa	260
46. Mapa de las AAOO de 2012-2015	267
47. Mapa de las AAOO en 2016	267
48. Argumentos de los Institutos contrarios a la implantación de la nueva regulación para las AAOO en 2016	290
49. Argumentos contrarios a la supresión de la intervención de los ayuntamientos en la implementación de las AAOO	292
50. Reticencias esgrimidas sobre las nuevas condiciones del perfil de los estudiantes del AO	296
51. Trayectoria previa y aspectos relativos a la implantación de las AAOO estudiadas en cada uno de los centros	308

52. Inconvenientes derivados de la localización externa de las AO	309
53. Principales dificultades asociadas a la fecha de inicio de las AAOO	320
54. Diseño curricular de las AAOO durante en curso escolar 2016-2017	331
55. Corpus documental del análisis de las programaciones docentes	343
56. Valoraciones de los estudiantes sobre la información recibida y los motivos para asistir al AO	373
57. Trayectoria académica del alumnado que conforma los agrupamientos definitivos de las AAOO	377
58. Empleo del tiempo libre de los estudiantes fuera del AO	395
59. Motivos argumentados por el alumnado sobre su condición de absentistas	405
60. Especialidad profesional de los docentes del AO	416
61. Adscripción del profesorado de las AAOO a sus respectivos Departamentos en los IES	417
62. Grado de acuerdo de los docentes sobre distintos aspectos relativos a la formación que sería necesaria para capacitar al profesorado para trabajar con estudiantes en riesgo, y sobre los que ellos en particular necesitarían una mayor formación	427
63. Organización espacio-temporal y participantes en la coordinación interna de las AAOO	435
64. Puntos de vista sobre la concepción del AO entre los distintos profesionales implicados	438
65. Colaboración informal entre los profesionales de las dos AAOO en las que no existen canales formalmente establecidos	442
66. Valoración de los docentes sobre el trabajo de coordinación	445
67. Intervención de la Consejería y la Inspección en la coordinación institucional, seguimiento y supervisión del AO	447
68. Relaciones e implicación de centros, Aulas y familias	462
69. Valoraciones de los profesionales del AO sobre la influencia de la autoridad docente en el comportamiento del alumnado	476
70. Aspectos que definen a los docentes del AO según sus estudiantes	492
71. Elementos que contribuyen a construir un clima relacional positivo con el alumnado, según las valoraciones de los docentes	496
72. Valoraciones de los estudiantes sobre su relación y comportamiento de los compañeros	497

73. Dificultades y evolución de las distintas AAOO para llegar a funcionar como un grupo-clase	501
74. Disposición hacia el aprendizaje del alumnado de las AAOO según sus propias valoraciones y las de sus docentes	504
75. Valoraciones el alumnado sobre su organización del trabajo en el aula y si ha habido mejoras respecto a su trayectoria en el IE	511
76. Autopercepción del profesorado de las AAOO sobre su papel y labor en las mismas	543
77. Materiales y recursos empleados en el aula según valoraciones de docentes y estudiantes	547
78. Calificaciones finales con las que se propone al alumnado de las AAOO para acceder a la FPB y resultados tras la primera adjudicación de plazas	577
79. Logros alcanzados por los estudiantes en términos de actitudes, habilidades y comportamientos	581

Anexos

1. Permiso otorgado por la Consejería de Educación, Juventud y Deportes	663
2. Cuestionario dirigido al profesorado responsable del Aula Ocupacional	667
3. Cuestionario dirigido al alumnado de las Aulas Ocupacionales	675
4. Alfa Cronbach del cuestionario dirigido al profesorado del AO	683
5. Alfa de Cronbach del cuestionario dirigido al alumnado del AO	687
6. Corpus documental de la normativa europea analizada	691

Anexo 1

PERMISO DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTES DE CARM

Anexo 2

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO RESPONSABLE DEL AULA OCUPACIONAL

CUESTIONARIO PROFESORADO RESPONSABLE DEL AULA OCUPACIONAL

Estimado/a profesor/profesora:

Este cuestionario forma parte de una Tesis Doctoral del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, realizada por M^a Trinidad Cutanda López y dirigida por la profesora M^a Teresa González González, a través de una ayuda pre-doctoral del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO). Con él, deseamos conocer su opinión sobre diferentes aspectos del Aula Ocupacional en la que usted participa, sin la cual dicho estudio no sería posible.

Le agradecemos mucho la amabilidad de responder a las cuestiones que aparecen a continuación, garantizando en todo momento el tratamiento confidencial y ético de los resultados. Las conclusiones, una vez obtenidas, serán puestas en su conocimiento.

I. DATOS PROFESIONALES

1. Usted es: Hombre Mujer
2. Edad
3. Titulación Académica:
4. Especialidad:
5. Años de experiencia profesional:
6. Situación laboral:
 - Interlno/a Funcionario/a Contratado Otros
7. A lo largo de su trayectoria profesional, ¿en qué enseñanzas ha impartido usted docencia?
 - E.S.O.
 - Medidas y programas de atención a la diversidad en E.S.O.
 - Bachillerato
 - Formación Profesional
 - Formación Profesional Básica (o los anteriores PCPI o Programas de Garantía Social)
 - Aula Ocupacional
 - Educación de Personas Adultas
 - No ha impartido docencia previamente
 - Otros (indicar)
8. ¿A qué Departamento pertenece?:
9. ¿Es usted tutor o tutora? Sí No
10. Indique por favor, en qué módulos ha impartido usted docencia:
 - Módulos Específicos asociados a unidades de competencia profesional
 - Módulos Generales no asociados a unidades de competencia profesional
 - Ámbito de Ciencias Aplicadas
 - Ámbito Socio-lingüístico
 - Módulos Optativos
 - Actividad física y deporte
 - Autonomía personal
 - Español como segunda lengua
 - Tecnologías de la Información y la Comunicación

11. El motivo por el que usted accedió a la docencia en el Aula Ocupacional, fue:

- Interés en dar clase en esta modalidad
- Por la cercanía de destino a mi domicilio
- No le quedó otra opción en la distribución de docencia en el centro
- Por no tener otra opción laboral
- Otro (indicar) _____

II. ALUMNADO

12. Indique con qué frecuencia el alumnado en sus clases manifiesta las siguientes actitudes y comportamientos:

	1: nunca; 2: a veces; 3: bastante. 4: casi siempre			
Al comenzar las clases, estar en silencio y comenzar rápido a trabajar	1	2	3	4
Prestan atención	1	2	3	4
Llevan preparado el material, los ejercicios.....	1	2	3	4
Preguntan lo que no entienden	1	2	3	4
Toman notas o apuntes	1	2	3	4
Hacen como que trabajan, pero intentan no hacer nada	1	2	3	4
Distraen a otros compañeros/as	1	2	3	4
Tienen discusiones y enfrentamientos entre ellos	1	2	3	4
Siguen las normas y reglas de clase	1	2	3	4
Ayudan al resto de compañeros/as si lo necesitan	1	2	3	4
Se respetan	1	2	3	4
Tratan con respeto al profesorado	1	2	3	4
Valoran positivamente lo que hacen y aprenden	1	2	3	4
Están interesados en seguir con otros estudios	1	2	3	4

13. ¿Considera que los estudiantes tienen las mismas actitudes en los módulos generales y profesionales?

- Sí No, mejor en los módulos generales No, mejor en los módulos profesionales

14. ¿Los alumnos tienen claro cuáles son los objetivos del curso y las posibilidades futuras que les proporciona, tanto en el campo profesional como educativo?

- No Algunos Sí, la mayoría

15. ¿Consideran que los estudiantes serán capaces de adquirir las competencias previstas en esta modalidad?

- No Algunos Sí, la mayoría

III. DOCENCIA EN EL AULA OCUPACIONAL

16. Señale con qué frecuencia los alumnos y alumnas del Aula Ocupacional realizan las siguientes actividades en sus clases:

	1: nunca; 2: a veces; 3: bastante; 4: casi siempre			
Recibir explicaciones del profesor/a	1	2	3	4
Exponer trabajos que han realizado	1	2	3	4
Hacer ejercicios de forma individual	1	2	3	4
Trabajar colaborativamente con otros compañeros	1	2	3	4
Debatir en clase los temas que se están tratando	1	2	3	4
Corregir ejercicios y aclarar dudas	1	2	3	4
Investigar e indagar en distintas fuentes (Internet, libros...)	1	2	3	4
Reflexionar y resolver problemas de la vida real	1	2	3	4
Trabajar por proyectos	1	2	3	4

Otros (indicar):

17. Señale con qué frecuencia emplea los siguientes materiales en sus clases:

1: nunca; 2: a veces; 3: bastante. 4: casi siempre

Libros de texto	1	2	3	4
Ordenador, Internet.....	1	2	3	4
Pizarra digital	1	2	3	4
Videos	1	2	3	4
Libretas o cuadernos	1	2	3	4
Herramientas y otros materiales relacionados con la profesión que estudian	1	2	3	4
Fotocopias	1	2	3	4

Otros (Indicar):

18. Indique cuánto tiempo dedica a las siguientes cuestiones relacionadas con su labor en el aula y qué grado de dificultad le suponen a usted

	1: nunca/ 4: casi siempre				1: nada difícil/ 4: Muy difícil			
	Tiempo				Grado de dificultad			
Identificar las necesidades personales y de aprendizaje del alumnado	1	2	3	4	1	2	3	4
Poner en práctica estrategias para manejar la frustración y desmotivación del alumnado.....	1	2	3	4	1	2	3	4
Gestionar el aula (normas, tiempos, organización...)	1	2	3	4	1	2	3	4
Fomentar la autonomía y el rol activo del alumnado	1	2	3	4	1	2	3	4
Trabajar habilidades sociales e interpersonales	1	2	3	4	1	2	3	4
Elaborar y proporcionar materiales de interés para el alumnado	1	2	3	4	1	2	3	4
Planificar y poner en práctica propuestas ajustadas a los intereses y necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	1	2	3	4
Tratar a todos de manera equitativa	1	2	3	4	1	2	3	4
Ayudarles a realizar las tareas y a preparar exámenes	1	2	3	4	1	2	3	4
Informarles sobre sus progresos: en qué van bien, en qué tienen que mejorar.....	1	2	3	4	1	2	3	4
Contactar con las familias, mantenerlas informadas, procurar su colaboración	1	2	3	4	1	2	3	4

19. Señale su mayor o menor grado de acuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones referidas al trabajo de los profesionales implicados en el Aula Ocupacional:

1: nada de acuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo. 4: totalmente de acuerdo

En el equipo docente tenemos una idea clara y compartida del sentido y finalidad del Aula Ocupacional	1	2	3	4
El equipo docente tiene una idea precisa y consensuada sobre las competencias que ha de alcanzar el alumnado (y que constituyen el mínimo exigible)	1	2	3	4
El trato y la relación entre el conjunto de profesionales es cercana y estrecha	1	2	3	4
El Departamento de Orientación colabora estrechamente y está implicado con el equipo docente y el alumnado del Aula Ocupacional (presta asesoramiento, proporciona materiales)	1	2	3	4
Siempre que es preciso, contamos con el apoyo de la Consejería	1	2	3	4
Siempre que es preciso, contamos con el apoyo del Ayuntamiento	1	2	3	4
Los tiempos dedicados a la coordinación del equipo docente son suficientes	1	2	3	4
En las sesiones de coordinación se consensua y concreta lo que se va a hacer en los módulos	1	2	3	4
Cuando nos coordinamos se establecen criterios comunes sobre las normas y reglas del aula	1	2	3	4
En las sesiones de coordinación se habla sobre cómo van las cosas en clase y de posibles mejoras que podemos introducir	1	2	3	4
Durante la coordinación también hablamos y decidimos cómo implicar a las familias	1	2	3	4

20. Como docente del Aula Ocupacional:

1: nada de acuerdo; 2: en desacuerdo; 3. de acuerdo. 4: totalmente de acuerdo

Me siento capaz de desempeñar adecuadamente mi labor en el Aula Ocupacional.....	1	2	3	4
Trabajo con mucha intensidad para lograr que los estudiantes tengan buenos resultados	1	2	3	4
Intento hacerlo lo mejor posible	1	2	3	4
Me gusta y me ilusiona dar clase en el Aula Ocupacional	1	2	3	4
Mi trabajo en el Aula Ocupacional no me suele generar situaciones estresantes	1	2	3	4
Me siento orgulloso del trabajo que estoy realizando con los alumnos/as	1	2	3	4
Los alumnos/as reconocen mi labor y mi esfuerzo	1	2	3	4
Estoy contento de haber podido enseñar este año en el Aula Ocupacional.	1	2	3	4
Si puedo volveré a dar clases en el Aula Ocupacional	1	2	3	4
La enseñanza con el alumnado me está ofreciendo una oportunidad para mejorar como docente y como persona	1	2	3	4

IV. EL INSTITUTO

21. Señale su mayor o menor grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el Aula Ocupacional y su integración en la vida del Instituto:

1: nada de acuerdo; 2: en desacuerdo; 3. de acuerdo. 4: totalmente de acuerdo

En el Instituto se valora y respeta al alumnado del Aula Ocupacional	1	2	3	4
Se cuida que el alumnado del Aula, esté implicado en la vida del Instituto (que participen en actividades extra escolares, en acontecimientos del centro, competiciones...)	1	2	3	4
Los docentes del Instituto conocen el sentido y propósito del Aula Ocupacional	1	2	3	4
El profesorado del Aula Ocupacional se siente reconocido y valorado por el resto de compañeros	1	2	3	4
En general, se considera que el Aula Ocupacional solo concierne a quienes están implicados en ella	1	2	3	4
En general, se considera que el alumnado del Aula, debería ser atendido fuera de los IES	1	2	3	4
En general, se considera que este alumnado debería ser atendido por docentes especializados	1	2	3	4
El equipo directo se preocupa por el buen funcionamiento de esta modalidad	1	2	3	4
El profesorado de otros Departamentos de Coordinación Didáctica, presta ayuda y colabora con el equipo docente del Aula Ocupacional	1	2	3	4
Estoy integrado en la dinámica del Instituto y de mi Departamento	1	2	3	4
En el Instituto, se facilita que las familias colaboren y se impliquen	1	2	3	4

V. EL AULA OCUPACIONAL

22. Señale los tres aspectos que considera más positivos del Aula Ocupacional

1-
2-
3-

23. Señale los tres aspectos que considera menos adecuados sobre el Aula Ocupacional

1-
2-
3-

24. Señale qué tres aspectos cambiaría de esta modalidad

1-
2-
3-

VI. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

25. ¿Ha participado en actividades de formación relacionadas con la atención al alumnado en riesgo de abandono?
- Sí, para completar mi formación en este ámbito
 - Sí, para sumar méritos profesionales
 - No, porque no se me ofreció esa oportunidad ni por la Administración ni por el centro
 - No, porque, aunque se me ofreció la oportunidad, consideré que no sería provechosa para mi trabajo en el aula
26. En caso de haber contestado afirmativamente a la cuestión anterior, ¿considera usted que la formación recibida ha sido útil para dar las clases?
- Sí No
27. ¿Cree usted que dicha formación ha ayudado a sus estudiantes a mejorar sus aprendizajes?
- Sí No
28. Señale su grado de acuerdo sobre los siguientes aspectos relativos a la formación que sería necesaria para capacitar al profesorado con el alumnado en riesgo de abandono, y sobre los que usted en particular necesitaría una mayor formación

1: nada de acuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo. 4: totalmente de acuerdo

	En general				Mis necesidades de formación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Características del alumnado (psicológicas, sociales y familiares) y su importancia para la enseñanza-aprendizaje								
Clima y gestión del aula, convivencia y resolución de conflictos								
Técnicas y estrategias metodológicas para dar respuesta a la diversidad								
Estrategias para manejar la frustración y desmotivación del alumnado								
Posibilidades pedagógicas y aplicaciones didácticas de las TIC								
Adaptaciones curriculares individualizadas								
Criterios y procedimientos de evaluación del alumnado								
Análisis y reflexión entre el equipo docente sobre los resultados de las evaluaciones (comprobar qué y cómo mejorar)								
Actividades de trabajo con las familias y el entorno para mejorar las relaciones y su participación								
Otros (indicar):								

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 3

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO DEL AULA OCUPACIONAL

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS Y ALUMNAS DEL AULA OCUPACIONAL

Este cuestionario es **ANÓNIMO** puedes contestarlo con total libertad. Nos gustaría conocer tus opiniones sobre el **Aula Ocupacional** en la que estás estudiando este año. **Muchas gracias**

1. Edad: _____ años

2. Eres: Hombre Mujer

3. Eres: español De otro país (Indica cuál: _____)

4. En tu casa, el principal idioma que se utiliza es: Castellano Otro (indícalo)
(_____)

Por favor, responde a las preguntas indicando:

1: nunca 2: algunas veces 3: bastantes veces 4: siempre (rodea con un círculo)

5. ¿**Con qué frecuencia** hacéis las cosas que se indican a continuación en las clases?

Al empezar las clases, estamos en silencio y empezamos rápido a trabajar	1	2	3	4
Atendemos a lo que está explicando el profesor o la profesora	1	2	3	4
Hacemos ejercicios solos	1	2	3	4
Trabajamos en grupo con otros compañeros y compañeras.....	1	2	3	4
Corregimos los ejercicios y aclaramos dudas.....	1	2	3	4
Buscamos información en Internet, en libros	1	2	3	4
Exponemos los trabajos que hemos realizado	1	2	3	4
Preparamos exámenes	1	2	3	4
Hacemos exámenes.....	1	2	3	4
Hablamos sobre problemas de la vida real	1	2	3	4
Hacemos actividades fuera de la clase (excursiones, en el patio...)	1	2	3	4

6. ¿Qué **materiales** sueles utilizar en clase?

Libros de texto.....	1	2	3	4
Ordenador, Internet	1	2	3	4
Pizarra digital	1	2	3	4
Videos	1	2	3	4
Libretas o cuadernos	1	2	3	4
Herramientas y otros materiales relacionados con la profesión que estudias	1	2	3	4
Fotocopias.....	1	2	3	4

7. **En las clases del Aula Ocupacional:**

Presto atención	1	2	3	4
Llevo preparado el material, los ejercicios hechos	1	2	3	4
Pregunto al profesor o profesora lo que no entiendo	1	2	3	4
Comprendo lo que me explica el profesor.....	1	2	3	4
Tomo notas o apuntes	1	2	3	4
Hago como que trabajo, pero no hago nada	1	2	3	4
Interrumpo y molesto al profesor o profesora cuando explica...	1	2	3	4
Distraigo a los compañeros y compañeras	1	2	3	4
Tengo enfrentamientos y discusiones con mis compañeros y compañeras	1	2	3	4
Sigo las normas y reglas de clase	1	2	3	4
Ayudo a mis compañeros o compañeras si lo necesitan	1	2	3	4
Cuando me comporto mal me castigan o me expulsan.....	1	2	3	4

8. Desde que estás en el Aula Ocupacional, **a diferencia de otros cursos**, ¿cómo te organizas el trabajo escolar? **Rodea con un círculo:**

	Ahora lo hago más	Ahora lo hago igual	Ahora lo hago menos	No lo hago
Reviso mi trabajo por si tengo errores	✓	✓	✓	✓
Cuando aprendo algo importante, lo explico con mis palabras, pongo ejemplos	✓	✓	✓	✓
Intento saber cuáles son las ideas principales	✓	✓	✓	✓
Cuando estudio, hago resúmenes, subrayo las cosas importantes.....	✓	✓	✓	✓
Utilizo el ordenador, Internet..., para hacer las tareas y aprender más	✓	✓	✓	✓
Cuando tengo exámenes, estudio para aprobarlos	✓	✓	✓	✓
Me organizo bien el tiempo	✓	✓	✓	✓
Intento estudiar todos los días.....	✓	✓	✓	✓
Cuando suspendo un examen intento hacerlo mejor la próxima vez	✓	✓	✓	✓
Me pongo a estudiar solo para evitar que me castiguen	✓	✓	✓	✓
Me esfuerzo para sacar buenas notas	✓	✓	✓	✓

Por favor, responde a las preguntas indicando:

1: nunca 2: algunas veces 3: bastantes veces 4: siempre (rodea con un círculo)

9. **Los profesores/as** del Aula Ocupacional, según tu punto de vista:

Son justos	1	2	3	4
Dan confianza	1	2	3	4
Felicitan cuando se hace bien el trabajo	1	2	3	4
Apoyan y ayudan cuando tenemos algo o no sabemos lo que tenemos que hacer	1	2	3	4
Ayudan a resolver problemas personales entre los alumnos y alumnas	1	2	3	4
Dan consejos cuando tenemos problemas personales, que son útiles.....	1	2	3	4
Se preocupan por todos los alumnos y alumnas	1	2	3	4
Dan consejos cuando tenemos problemas personales, que son útiles	1	2	3	4
Se muestran contentos de estar con nosotros en este Aula	1	2	3	4

10. **Tus compañeros y compañeras** de la clase:

Se respetan entre ellos	1	2	3	4
Respetan a los profesores y profesoras	1	2	3	4
Se preocupan por estudiar	1	2	3	4
Me apoyan y me ayudan	1	2	3	4
Se puede confiar en ellos	1	2	3	4
Siguen las normas	1	2	3	4
Molestan a los otros al trabajar.....	1	2	3	4
Se meten en líos, peleas, tienen problemas entre ellos	1	2	3	4
Comentan cosas buenas sobre los demás (no se hacen burlas, no se insultan)	1	2	3	4

11. En el **Aula Ocupacional**:

Me lo paso bien, me gusta	1	2	3	4
Me siento acompañado (no me siento solo)	1	2	3	4
Tengo muchos amigos	1	2	3	4
Lo que estoy aprendiendo aquí es útil para la vida	1	2	3	4
Pienso que aquí aprovecho bien el tiempo	1	2	3	4
Las cosas que me enseñan son interesantes	1	2	3	4
El edificio donde estudiamos, está bien y está limpio y cuidado	1	2	3	4
En el Aula, tenemos todo lo que necesitamos (muebles, herramientas, materiales...)	1	2	3	4

12. ¿Asistes normalmente a clase?

- Sí No ¿por qué? No me despierto a la hora
 No me apetece, no tengo ganas de ir
 Me voy a divertirme con algún compañero
 Tengo que cuidar de un familiar
 No pasa nada si no voy, nadie me obliga

13. ¿Crees que **vas a aprobar** el curso? (**Tacha la casilla**)

- Sí, porque: cuando estudio soy capaz de sacar buenas notas como los demás
 espero tener suerte
 es fácil
 No, porque: el curso es difícil
 no me esfuerzo lo suficiente
 estudiar no es para mí

14. **Cuando termines** el Aula Ocupacional ¿qué has pensado hacer? (**Tacha la casilla**)

- Seguir estudiando lo que pueda
 Buscar algún trabajo
 No lo sé
 Otros (indícalo): _____

15. **Escribe** por favor las **dos** cosas que **más te gustan** del Aula Ocupacional

1-

2-

16. **Escribe** por favor las **dos** cosas **que menos te gustan** del Aula Ocupacional

1-

2-

17. **Escribe** por favor **dos** cosas que **cambiarías** del Aula Ocupacional

1-

2-

Para terminar, nos gustaría que nos respondieras a unas pocas preguntas sobre **ti y tu familia**

18. Actualmente **vives** con: (**Tacha la casilla**)

- Mis padres y hermanos Otros familiares En una institución tutelada
 Uno de mis padres Cambio de casa algunos días a la semana

19. ¿Cómo **vas** al Aula Ocupacional, normalmente?

- En autobús En coche En moto En bici
 Caminando, está cerca de casa Caminando, pero está lejos

20. **En casa** tienes: (puedes tachar más de una respuesta)

- Ordenador Un sitio para estudiar yo solo Un horario de estudio
 Internet Los materiales que necesito para estudiar

21. ¿Qué haces en **tu tiempo libre con más frecuencia**?

1: nunca; 2: a veces; 3: bastantes veces 4: siempre

1: nunca; 2: a veces; 3: bastantes veces 4: siempre

Veo la televisión	1	2	3	4	Me voy de fiesta (beber, fumar, bailar)	1	2	3	4
Juego a videojuegos	1	2	3	4	Estoy en la calle toda la tarde	1	2	3	4
Paso el tiempo en Internet	1	2	3	4	Estoy con mi novio o novia.....	1	2	3	4
Paso el tiempo con el móvil	1	2	3	4	Estoy con mis amigos y amigas	1	2	3	4
Descanso o duermo	1	2	3	4	Estoy con mi familia.....	1	2	3	4
Practico deporte	1	2	3	4	Cuido de algún familiar.....	1	2	3	4
Hago otras actividades (teatro, pintura, tocar un instrumento...)	1	2	3	4	Colaboro en alguna asociación (scouts, voluntariado)	1	2	3	4
Tengo otros hobbies (leer, escuchar música, ir al cine)	1	2	3	4	Colaboro en las tareas de casa	1	2	3	4
					Nada en particular.....	1	2	3	4

22. Pensando en tu **familia**...

1: nunca; 2: a veces; 3: bastantes veces 4: siempre

Me gusta pasar tiempo con ellos	1	2	3	4
Me apoyan	1	2	3	4
Confían en mí	1	2	3	4
Me dejan tomar mis propias decisiones	1	2	3	4
Están contentos de que esté estudiando en el Aula Ocupacional	1	2	3	4
Se preocupan por hablar con mis profesores	1	2	3	4
Se interesan de cómo voy en el Aula Ocupacional.....	1	2	3	4
Piensan que lo aprendo es importante	1	2	3	4
Confían en que voy a aprobar el curso	1	2	3	4
Hablan conmigo	1	2	3	4
Están muy ocupados.....	1	2	3	4

23. La profesión de tu padre o tutor es: _____

24. La profesión de tu madre o tutora es: _____

25. ¿**Tu padre o tutor** tiene trabajo en estos momentos?

- Sí A veces No, ahora está en paro No, está jubilado Trabaja solo en las tareas de casa

26. ¿**Tu madre o tutora** tiene trabajo en estos momentos?

- Sí A veces No, ahora está en paro No, está jubilado Trabaja solo en las tareas de casa

27. ¿Cuáles son los estudios de tu padre o tutor? 28. ¿Cuáles son los estudios de tu madre o tutora?

- No tiene estudios
- Estudios de Primaria
- Estudios de Secundaria
- Bachillerato
- Estudios de Formación Profesional
- Estudios Universitarios
- Otros (indica cuál) _____

- No tiene estudios
- Estudios de Primaria
- Estudios de Secundaria
- Bachillerato
- Estudios de Formación Profesional
- Estudios Universitarios
- Otros (Indica cuál) _____

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 4

ESTADÍSTICO DE FIABILIDAD. ALFA DE CRONBACH CUESTIONARIO DOCENTES

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Conducta comienzo clases	304,83	450,618	,069	,877
Conducta prestan atención	304,94	453,585	-,030	,878
Conducta llevan ejercicios	305,72	428,683	,630	,871
Conducta preguntan dudas	304,28	434,683	,438	,873
Conducta apuntes	305,33	445,882	,197	,876
Conducta no hacen nada	304,89	450,340	,045	,878
Conducta distraen otros	304,94	452,997	-,015	,878
Conducta enfrentamientos	305,33	445,882	,256	,875
Conducta siguen normas	304,78	453,359	-,023	,878
Conducta ayudan otros	305,11	440,340	,442	,873
Conducta se respetan	304,61	453,546	-,029	,878
Conducta respetan profes	304,50	461,441	-,250	,880
Conducta valor positivo	304,83	452,029	,041	,877
Conducta interés seguir estudiando	305,00	449,176	,142	,876
ACT explicaciones	304,39	447,899	,166	,876
ACT exposiciones trabajos	305,44	438,497	,534	,873
ACT ejercicios solos	304,39	462,605	-,248	,881
ACT trabajo colaborativo	304,67	443,765	,280	,875
ACT debates clase	304,50	436,500	,574	,872
ACT corregir ejercicios	304,61	445,075	,182	,876
ACT investigar	304,89	450,458	,055	,877
ACT problemas v real	304,78	444,301	,253	,875
ACT trabajo proyectos	305,22	448,301	,172	,876
MATER libros	305,83	453,441	-,026	,878
MATER ordenador	304,61	451,546	,019	,878
MATER pizarra digital	305,56	464,144	-,248	,882
MATER videos	304,83	437,559	,458	,873
MATER libretas	304,78	455,124	-,066	,880
MATER profesión	304,89	440,810	,276	,875
MATER fotocopias	303,83	442,265	,407	,874
TPO necesidades personales	304,06	436,526	,657	,872
TPO estrategias desmotivación	303,72	443,977	,354	,874
TPO gestión aula	303,89	442,458	,398	,874
TPO autonomía rol activo	304,11	444,105	,269	,875
TPO habilidades sociales	304,28	438,801	,435	,873
TPO elaborar materiales	303,83	440,265	,590	,873
TPO planificar propuestas interés	303,94	443,232	,451	,874
TPO trato equitativo	303,67	442,706	,530	,874
TPO ayuda académica	303,67	437,529	,638	,872
TPO informar progresos	303,89	435,634	,578	,872
TPO contacto familias	304,78	417,359	,648	,869
DIF necesidades personales	304,72	449,036	,110	,876
DIF estrategias desmotivación	304,33	448,588	,133	,876
DIF gestión aula	305,00	445,412	,165	,876
DIF autonomía rol activo	304,67	453,176	-,019	,878
DIF habilidades sociales	304,44	446,850	,138	,876
DIF elaborar materiales	304,39	450,605	,073	,877
DIF planificar propuestas interesantes	304,56	454,850	-,072	,878
DIF trato equitativo	304,89	457,163	-,108	,880
DIF ayuda académica	305,06	448,644	,097	,877
DIF informar progresos	305,28	457,977	-,133	,880
DIF contacto familias	304,89	431,399	,346	,874
EQ sentido y finalidad	303,61	444,840	,453	,874
EQ competencias	303,94	448,644	,136	,876
EQ trato relación	303,72	447,859	,248	,875
EQ colaboración DO	304,28	452,212	,026	,877
EQ apoyo Consejería	305,17	441,676	,291	,875
EQ apoyo Ayuntamiento	304,22	438,654	,308	,874
EQ tiempo coordinación	304,28	431,036	,621	,871
EQ coordinación sobre módulos	304,28	441,507	,579	,873
EQ coord. normas comunes	303,56	443,438	,595	,874
EQ coord. mejoras	303,67	441,176	,484	,873
EQ coord. familias	304,00	442,706	,302	,875

YO capaz realizar labor AO	304,00	447,294	,161	,876
YO trabajo mucho, buenos resultados	303,83	449,912	,139	,876
YO intento hacerlo lo mejor posible	303,50	440,382	,636	,873
YO me gusta dar clase AO	304,17	441,088	,376	,874
YO no estoy estresado en AO	304,72	467,624	-,348	,883
YO me siento orgulloso de mi labor	304,00	446,588	,243	,875
YO los alumnos reconocen labor	304,56	447,438	,205	,875
YO estoy contento de estar AO	304,11	443,752	,280	,875
YO si puedo volveré al AO	304,22	436,654	,354	,874
YO el AO nuevas oportunidades	303,94	431,703	,825	,871
IES se valora alumnado AO	304,56	443,908	,262	,875
IES se implica alumnado AO	305,22	438,771	,326	,874
IES se conoce el sentido AO	304,44	455,320	-,086	,878
IES los docentes se sienten reconocidos	304,39	434,134	,482	,872
IES el AO solo concierne a sus profes	304,50	438,382	,448	,873
IES atención al alumnado fuera	304,50	430,265	,644	,871
IES atención alumnado especialistas	304,50	447,676	,177	,876
IES el EQ directivo se preocupa AO	304,06	446,408	,256	,875
IES otros DEP se preocupan	304,50	456,382	-,116	,879
IES integración de los docentes	304,28	458,683	-,173	,879
IES facilita colaboración familias	304,83	458,971	-,190	,879
NECFORM características alumnado	303,72	441,507	,562	,873
NECFORM clima y gestión aula	304,11	441,281	,480	,873
NECFORM estrategias atención a la diversidad	303,83	438,853	,657	,873
NECFORM mejorar desmotivación	303,61	445,781	,400	,875
NECFORM posibilidades pedagógicas de las TIC	304,22	449,712	,205	,876
NECFORM adaptaciones curriculares	303,89	438,693	,545	,873
NECFORM evaluación alumnado	304,22	444,889	,370	,874
NECFORM reflexión propia enseñanza	303,89	436,810	,619	,872
NECFORM reflexión equipo docente	303,89	436,810	,619	,872
NECFORM trabajo familias y entorno	304,22	448,183	,218	,875
MIS NEC características	304,39	439,781	,450	,873
MIS NEC gestión	304,39	442,134	,367	,874
MIS NEC atención diversidad	304,00	437,294	,528	,873
MIS NEC desmotivación	304,17	447,206	,156	,876
MIS NEC TIC	304,67	448,706	,142	,876
MIS NEC adaptaciones curriculares	304,33	442,706	,449	,874
MIS NEC evaluación	304,72	448,330	,179	,876
MIS NEC autorreflexión	304,17	438,618	,458	,873
MIS NEC equipo docente	304,17	438,618	,458	,873
MIS NEC familias	304,50	443,441	,480	,874

Anexo 5

ESTADÍSTICO DE FIABILIDAD. ALFA DE CRONBACH CUESTIONARIO ALUMNADO

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
FAO comienzo clases	246,316	487,339	-,330	,832
FAO atendemos profesor	246,053	481,497	-,185	,830
FAO hacemos ejercicios solos	245,684	459,228	,337	,821
FAO trabajo grupal	246,105	453,433	,416	,819
FAO Corregir ejercicios y dudas	245,579	461,368	,253	,822
FAO buscar información	246,368	451,468	,476	,818
FAO exponer trabajos	246,632	475,912	-,053	,828
FAO preparar exámenes	246,737	467,649	,158	,824
FAO hacer exámenes	246,947	468,164	,201	,823
FAO hablar vida real	245,579	469,813	,087	,825
FAO actividades fuera	246,316	455,228	,369	,820
MATER Libros	246,842	481,140	-,191	,829
MATER ordenador internet	245,947	448,830	,494	,817
MATER pizarra digital	247,000	461,556	,275	,822
MATER videos	245,895	456,766	,450	,820
MATER libretas	246,421	487,924	-,285	,833
MATER profesión	245,526	458,596	,304	,821
MATER fotocopias	245,263	463,205	,240	,823
COMP presto atención	245,737	474,316	-,014	,827
COMP llevo material ejercicios	245,895	477,988	-,090	,830
COMP pregunto profe dudas	245,632	470,801	,075	,825
COMP comprendo docentes	245,526	467,485	,217	,823
COMP tomo apuntes	246,316	463,895	,201	,823
COMP no hago nada	246,842	481,585	-,216	,829
COMP interrumpo profe	246,842	463,140	,285	,822
COMP distraigo compañeros	246,737	461,205	,326	,821
COMP tengo enfrentamientos compañeros	246,842	465,807	,260	,823
COMP Sigo normas	245,737	469,871	,100	,825
COMP ayuda a compañeros	245,684	455,006	,438	,819
COMP mal comportamiento y castigo	246,579	463,702	,230	,823
ORGT revisión errores	246,579	477,591	-,083	,830
ORGT explicación ejemplos	246,789	459,398	,272	,822
ORGT ideas principales	246,842	475,029	-,032	,827
ORGT resúmenes subrayar	246,263	483,094	-,183	,832
ORGT utilización ordenador	246,474	477,596	-,083	,830
ORGT estudiar para aprobar	246,105	479,988	-,119	,831
ORGT organización tiempo	246,684	471,450	,056	,826
ORGT estudio a diario	246,053	475,719	-,050	,830
ORGT mejorar ante exámenes suspensos	246,474	483,708	-,182	,832
ORGT estudio evitar castigo	245,579	464,480	,152	,825
ORGT esfuerzo para notas	246,842	481,696	-,167	,831
PROF Justos	245,684	463,784	,291	,822
PROF dan confianza	245,000	449,778	,628	,817
PROF felicitan buen trabajo	245,000	451,000	,705	,817
PROF Apoyo académico	245,000	450,667	,715	,816
PROF ayuda problemas entre alumnos	245,316	450,006	,644	,817
PROF consejos personales útiles	244,895	449,988	,756	,816
PROF se preocupan por todos alumnos	244,947	445,275	,817	,814
PROF contentos en AO	245,000	447,333	,749	,815
COMP se respetan	245,947	483,053	-,297	,829
COMP respetan profes	245,842	466,251	,280	,823
COMP se preocupan por estudiar	246,474	473,596	,003	,827
COMP me apoyan	245,842	450,363	,553	,817
COMP se puede confiar	245,842	453,696	,444	,819
COMP siguen normas	246,211	475,509	-,044	,827
COMP molestan a otros al trabajar	246,158	461,474	,234	,823
COMP se meten líos	246,684	465,339	,207	,823
COMP comentan cosas buenas	246,526	468,041	,229	,823
AO me lo paso bien	245,158	451,807	,573	,817

AO me siento acompañado	245,053	453,942	,609	,818
AO tengo muchos amigos	245,105	453,544	,568	,818
AO aprendizajes son útiles	244,947	457,608	,564	,819
AO aprovecho tiempo	245,000	448,222	,724	,816
AO enseñanzas interesantes	245,158	447,807	,681	,816
AO edificio cuidado	245,316	469,006	,128	,824
AO recursos necesarios	245,000	449,444	,688	,816
HOBB ver televisión	246,211	450,398	,510	,818
HOBB videojuegos	246,263	475,982	-,054	,828
HOBB Internet	246,211	464,175	,231	,823
HOBB Móvil	245,579	449,146	,577	,817
HOBB duermo	246,105	454,655	,390	,820
HOBB deporte	245,684	485,784	-,247	,832
HOBB otras actividades	247,105	489,099	-,345	,833
HOBB otros	246,789	462,064	,321	,822
HOBB fiesta	246,105	458,766	,338	,821
HOBB calle	245,789	473,398	,009	,826
HOBB novio	246,526	491,708	-,382	,834
HOBB amigos	245,526	449,041	,640	,816
HOBB familia	245,684	458,784	,437	,820
HOBB cuidar familiar	247,263	471,649	,131	,824
HOBB colaboro asociación	247,421	496,591	-,733	,834
HOBB colaboro en casa	245,632	474,023	-,004	,826
HOBB Nada	247,105	477,099	-,098	,827
FAM pasar tiempo con ellos	245,158	464,807	,251	,823
FAM me apoyan	245,105	461,766	,412	,821
FAM confían en mí	244,947	455,608	,731	,818
FAM me dejan tomar decisiones	245,474	464,263	,277	,822
FAM contentos de que esté AO	245,316	463,784	,216	,823
FAM hablan con profes	245,211	467,064	,174	,824
FAM se interesan cómo voy AO	245,263	453,205	,477	,819
FAM lo que aprendo es importante	245,053	450,053	,668	,816
FAM confianza en aprobar curso	244,895	478,433	-,146	,827
FAM hablan conmigo	245,105	450,544	,605	,817
FAN están ocupados	245,947	487,497	-,347	,832

Anexo 6

LEGISLACIÓN EUROPEA EN VIGOR SOBRE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO 2011-16 (Corpus Documental)

La documentación precisa para elaborar el corpus documental legislativo, durante el período 2011-2016 en marco de la ET2020, fue recabada de las bases de datos Europa.eu, EUR-lex y Eurydice dentro del área temática Education and Training con las siguientes palabras clave: Early school leaving y Dropping Out. Los criterios de selección fueron dos esencialmente: 1) normativas de la Unión en el marco de la estrategia ET2020; 2) informes u otros documentos encomendados por la Comisión Europea a través de los mecanismos establecidos por el Método Abierto de Coordinación en materia de AET.

MÉTODO ABIERTO DE COORDINACIÓN (OMC) (Informes Grupos Trabajo (TWG) y Grupos Expertos)	MÉTODO COMUNITARIO
TWG (2011). <i>Reducing early school leaving</i> . Accompanying document to the proposal for Council Recommendation on policies to reduce early school leaving. (SEC (2011) 97)	Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro
Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Comité económico y social y al Comité de las regiones (2011) <i>Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave en la agenda Europa 2020</i> .	EU Council conclusions on reducing ESL and promoting success in school. Brussels, 24 November 2015 (14441/15) EDU 310. SOC 690
Dirección General de Políticas Interniores a la Unión. Departamento Temático B: Políticas estructurales y de cohesión. Cultura y Educación (2011). <i>La Reducción del Abandono Escolar Temprano en la Unión Europea</i>	EU Council. (2015). Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for ET2020. New priorities for European cooperation in education and training - Adoption (23 November 2015) (14440/1/15 REV 1). Brusels, 2915, 25 November
NESET (2011). <i>Multi-Interdisciplinary teams for early school leaving prevention: Developing a European Strategy informed by international evidence and research</i> . European Commission	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
TWG (2013). <i>Reducing early school leaving: Key messages and policy support</i> . Final Report (November).	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
Data Collection and Monitoring of ESL (2013). <i>Draft analysis of the results from the mapping exercise on data collection and monitoring of ESL</i>	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
TWG (2013). <i>Early warning systems in Europe: practice, methods and lessons</i>	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
TWG (2013). <i>Overview and examples of costs of ESL in Europe</i>	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
European Commission (2013). Directorate General for Education and Culture. <i>Pear Review on ESL</i> . 15 March 2013. Brusseles. Draft Report	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
FP7 Programme on Social Sciences and Humanities (SSH). RESL. eu. (2013). <i>Policies on ESL in nine European countries: a comparative analysis</i> .	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
FP7 Programme on Social Sciences and Humanities (SSH). RESL. eu. (2013). <i>Reducing ESL Project Paper 1. Formulation of a Common Working Definition of ESL: International contributions</i> [Final, 2013-10-21]	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
Eurydice and Cedefop Report Tacking ESL from Education and Training in Europe (2014). <i>Strategies, Policies and Measures</i> . November	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
FP7 Programme on Social Sciences and Humanities (SSH). RESL. eu. (2014) <i>Reducing ESL in Europe. Project Paper 2 Theoretical and methodological framework on ESL</i> (Final version)	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
FP7 Programme on Social Sciences and Humanities (SSH). RESL. eu. (2014). <i>Reducing ESL in Europe Project Paper 3. ESL in the EU: Data Availability and Reporting</i> (Final Version)	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
FP7 Programme on Social Sciences and Humanities (SSH). RESL. eu. (2014) <i>Reducing ESL in Europe. Project Paper 4. Methodological approach of the qualitative fieldwork</i> . (Final versión)	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
European Semester Thematic Fiche (2015). <i>ELVs from Education and Training Education & Training 2020. School Policy</i> (2015). <i>A whole school approach to tacking ESL</i> . Policy messages. DG Education and Culture.	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
FP7 Programme on Social Sciences and Humanities (SSH). RESL. eu. (2015). <i>Reducing ESL in Europe Project Paper 6. Cross-case Analyses of School-based Prevention and Intervention Measures</i> (Final Version)	EU Council (2016). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 24 February 2016 on promoting socioeconomic development and inclusiveness in the EU through education: the contribution of education and training to the European Semester 2016 (2016/C 105/01). Official Journal of the European Union, (C105), 2016, 19 mars
<p>Cedefop: European Centre for the Development of Vocational Training/Eurydice: Network for Information on education systems and policies in Europe/ EENEE/NESSE European network on economics of education /Network of experts in social sciences of education/ FP7 Programme on Social Sciences and Humanities (SSH). 7th EU Framework Programme for research and technological development. NESET: Network of Experts on Social Aspects of Education and Training</p>	