El absentismo escolar como reto para la calidad educativa

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

cide Centro de Investigación y Documentación Educativa

El absentismo escolar como reto para la calidad educativa

Joan Rué Domingo

SEGUNDO PREMIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2003

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Centro de Investigación y Documentación Educativa
cide

N.º 163
Colección: INVESTIGACIÓN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-04-167-1
I.S.B.N.: 84-369-3942-5
Depósito Legal: M-26.153-2005

Diseño de cubierta: Gallego & Santos Asociados
Imagen de cubierta: Cuadro original de Pablo Isidoro: “Arquitecturas I”
Diseño de maqueta: Charo Villa

Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S. A.

Índice

PRESENTACIÓN 9

CAPÍTULO 1

EL PROYECTO "LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR" Y SU MOTOR DE ARRANQUE 15

1. La definición del proyecto 17
2. Los objetivos 17

CAPÍTULO 2

EL BAGAJE DE REFERENCIA PARA INICIAR EL PROYECTO . 19

1. La definición de riesgo 22
2. Orientaciones para limitar o reducir las situaciones y los factores de riesgo . . 23
   - 2.1. Establecer los factores de riesgo y su detección precoz 24
   - 2.2. Reelaborar las herramientas conceptuales, organizativas y de intervención para este alumnado 25
   - 2.3. Asumir que los estándares básicos del éxito académico se hallan también al alcance de los alumnos de riesgo 25
   - 2.4. Considerar cruciales las nociones de "capital social", de "oportunidad" y de "desarrollo humano" 25
   - 2.5. Asumir los conceptos de "diversidad" y de "fuente de variación" 28
   - 2.6. Asumir que la influencia escolar puede contrarrestar la influencia social 30
   - 2.7. Orientar la intervención hacia el concepto de "libertad instrumental" . . 30
   - 2.8. Asumir un modelo común o marco para la intervención educativa en red en cada una de las localidades 31
   - 2.9. Actuar conjuntamente en la reconducción de trayectorias de riesgo . . 32
   - 2.10. Desarrollar propuestas de acción formativa que contemplen la realidad compleja de los sujetos de riesgo y asumir sus competencias personales como el eje central de las propuestas formativas 32
   - 2.11. Elaborar y proporcionar herramientas de intervención para los equipos de centro en diversos ámbitos estratégicos 33
3. La red local participante en el proyecto y su modelo de intervención 33
4. El papel del centro escolar y de otros espacios de formación en la atención a los alumnos en riesgo de desescolarización 35

CAPÍTULO 3
EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y SUS IMPLICACIONES PRÁCTICAS 37
1. La metodología seguida en el conjunto del proyecto 39
2. Responsabilidades de la coordinación del programa 40
3. La organización de las redes locales e intralocales 41
4. La composición de las mesas locales 42
5. La dinámica seguida en las mesas locales y la regulación de las acciones . . . 43

CAPÍTULO 4
LAS FASES DEL PROYECTO "LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR" 45
1. Fase 1.ª: primer diagnóstico y primeras decisiones para actuar 47
2. Fase 2.ª: priorizar las acciones específicas y su implantación 52
   2.1. La mediación en las mesas territoriales 56
   2.2. La red interterritorial y sus funciones 57

CAPÍTULO 5
EMPEZAR A COMPRENDER: LAS APORTACIONES DEL TRABAJO 59
1. La sensibilidad emergente hacia el fenómeno del absentismo y sus razones . 61
2. ¿Existe una definición para el absentismo escolar? ¿Cómo se puede definir? . 62
   2.1. Confrontar los puntos de vista de los diversos agentes: la voz de la institución educativa 64
   2.2. Las definiciones existentes, ¿qué acentúan? 65
3. Aproximándonos algo más a la comprensión del fenómeno 68
   3.1. El enfoque sociológico 69
   3.2. El punto de vista de la gestión administrativa escolar 70
   3.3. El punto de vista intraescolar o la gestión curricular 71
4. Las voces de los alumnos: precondiciones y factores detonantes del absentismo 73
   4.1. La realización de las entrevistas 74
   4.2. Las declaraciones de los alumnos y su tipología 74
   4.3. El análisis de los resultados 75
5. Conclusiones acerca de la conceptualización del fenómeno del absentismo y primeras orientaciones para la intervención 81

CAPÍTULO 6
ORIENTACIONES PARA LA ACCIÓN 85
1. El modelo general de intervención 88
   1.1. Fase I: La fase de anticipación o de detección: ¿A quién observar? ¿Qué observar, qué referentes considerar en los alumnos observados? 90

1.2. Fase II: Analizar los perfiles detectados: ¿Qué explorar? ¿A partir de qué indicadores se pueden analizar las conductas? ¿Qué diagnosticar? 94
1.3. Fase III. ¿Cómo intervenir? ¿Quién debe intervenir? ¿Sobre qué aspectos, sobre qué ámbitos? 96
2. La intervención curricular basada en campos de competencias para los alumnos con mayores dificultades o de gran riesgo 99
2.1. La elaboración de la propuesta 103
2.2. Análisis de las propuestas formativas en función de los distintos agentes 106
3. Intervención en la transición entre los centros de Primaria y los IES 108
3.1. Un marco para situar la intervención 108
3.2. Algunas líneas de acción básicas provenientes de nuestra experiencia previa 110

CAPÍTULO 7
APORTACIONES DEL TRABAJO EN LA RED INTERTERRITORIAL 115

CAPÍTULO 8
HERRAMIENTAS Y *DOSSIERS* PARA INDAGAR EN LA PROPIA ACCIÓN 121
1. Los indicadores pedagógicos de centro 123
2. Tabla de síntesis de las situaciones académicas del alumnado en ESO 126
3. La recogida y síntesis de información en las acciones locales en la transición entre la escolaridad Primaria y la Secundaria 126
4. La diversificación de la atención educativa 134
5. La relación escuela-familias 135
6. El contrato de formación básica 137
7. Modelo para el intercambio entre localidades para el funcionamiento de las mesas locales 138

CAPÍTULO 9
EPÍLOGO 139

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 143

ANEXO
PROYECTO LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR 157
Proyecto de formación para alumnos con riesgo de abandono escolar 159
Proyectos de diversificación curricular: materiales y experiencias 189
Relaciones escuela-familia 247

Presentación

El presente trabajo es fruto de un proyecto de investigación en la acción desarrollado en red, por parte de agentes educativos y de localidades vinculadas al proyecto.

Dicha iniciativa surgió del Área de Educación de la Diputación de Barcelona, la cual estableció un convenio con los autores del proyecto para impulsar una propuesta de intervención educativa en el campo del absentismo escolar que pudiera ser desarrollada en los municipios que se hallaban dentro de su demarcación de competencias. El proyecto se realizó durante 2001 y 2002 y se cerró definitivamente a principios de 2003.

Como es sabido, las Diputaciones provinciales no poseen competencias en el ámbito de la educación reglada, pero el perfil de sus servicios permite llegar a todos los agentes educativos municipales y, a través de la influencia del municipio, a los otros agentes educativos de la localidad.

El hecho de que mediante la influencia política municipal sea posible llegar hasta dichos agentes, maestros y profesores de los centros públicos y privados, además de alcanzar a los profesionales de los servicios propios, no significaba que necesariamente todos ellos fueran a implicarse en un proyecto articulado globalmente, como el que nosotros presentábamos.

Pero ahí estaba el reto. El núcleo del proyecto consistía en afrontar el fenómeno del absentismo en su complejidad: su definición operativa, la propuesta de modalidades de evaluación y diagnóstico del mismo y la elaboración de propuestas de intervención que, a la vez, fuesen prácticas y relevantes desde el punto de vista del problema que pretendíamos afrontar. El concepto de red local introducía una óptica del contexto de la localidad, a partir del foco dinámico del municipio y de su capacidad de influencia efectiva. De modo complementario, cada red local debía interaccionar simultáneamente con otras tres redes locales con el fin de tener un referencial de contraste y un apoyo mutuo en el debate sobre los referentes e instrumentos elaborados.

Los municipios barceloneses que se involucraron en el proyecto fueron Calella, Martorell, Sabadell y Vic. A fin de eliminar susceptibilidades desde el inicio, dejaremos constancia de que sólo un municipio estaba gobernado por el mismo partido que regía la Diputación y que los otros tres estaban administrados por gobiernos pertenecientes a sensibilidades políticas distintas. Del mismo modo, los cuatro municipios también difieren entre sí por el número de habitantes, por su estructura productiva, por el impacto de la emigración en el mismo y por la dimensión y estructura de sus servicios municipales.

Sin embargo, eran precisamente estos contrastes los que interesaban. Ver hasta qué punto la reflexión y el modelo global de intervención educativa que pudiera resultar eran independientes de unas formas de gestión o de contextos socioculturales y productivos distintos.

Tanto la experiencia de desarrollo del proyecto como las conclusiones se han planteado bajo la perspectiva del análisis de corte etnográfico, buscando siempre los aspectos cualitativos, las representaciones de los agentes, de los alumnos, el análisis de los juicios y aun de los prejuicios que se registran en esta temática. Pero también tuvimos que hacer frente a una modalidad de trabajo –por parte de los distintos agentes y sus respectivos ámbitos de adscripción administrativa– muy delimitada y segmentada, totalmente contraria al modelo de trabajo en red. En líneas generales, los dos años del proyecto se corresponden con la fase de diagnóstico y de reflexión inicial sobre el fenómeno del absentismo y con la fase de la elaboración participada de recursos en red, en un proceso de trabajo cuyo perfil encajaba en el modelo de investigación-acción.

A partir de lo anterior, el proyecto tiene su continuidad en una tercera fase, la de puesta en marcha por parte de los respectivos agentes locales de las estrategias elaboradas en coordinación durante la etapa anterior. Sin embargo, este tercer momento se realiza a escala local y no cuenta ya con el seguimiento ni con la coordinación interlocal o con el apoyo externo del grupo investigador que ha llevado la responsabilidad del desarrollo de las dos fases comentadas.

El eje de referencia adoptado para el proyecto era el alumnado en situación de riesgo de abandono de la escolaridad obligatoria. Este tipo de alumnado podemos encontrarlo tanto entre los todavía escolarizados como entre los que dejan el centro antes de terminar dicha escolaridad. Para los primeros, y orientando las acciones educativas desde un punto de vista preventivo, la actuación de los equipos docentes en el propio centro es fundamental. No obstante, en algunos casos puede ser indicada la intervención complementaria de agentes y unidades de formación externa, trabajando de forma coordinada con el centro desde los objetivos básicos de la escolaridad.

Por otra parte, un segundo eje fundamental del estudio era la consideración de que la situación de riesgo es una situación que, por sí misma, no nos explica en absoluto las causas del mismo, las cuales pueden ser muy diferentes entre unos y otros alumnos. En consecuencia, adoptar el punto de vista de la situación de riesgo nos lleva a buscar las diversas causas escolares, sociales o culturales, de oportunidades, etc., que la hacen posible, precisamente para poder apuntar a la búsqueda de las mejores medidas preventivas. Dicha actuación, por tanto, debe adaptarse a cada una de las situaciones detectadas, dada su variada tipología. También ha de permitir definir mejor las características de la intervención por parte de los diferentes agentes educativos involucrados en el proyecto.

Al formular el proyecto como de "mejora del éxito escolar", entendíamos que los estándares básicos del éxito académico se hallan también al alcance de las posibilidades de los alumnos de mayor riesgo académico, es decir, al alcance de aquellos que sostienen conductas de pasividad manifiesta en las aulas o bien al de los que acusan ausencias reiteradas o crónicas de la Escuela, antes de finalizar la Etapa de la escolaridad obligatoria. La justificación de este propósito es, a la vez, de tipo ético y pedagógico, porque entendemos que no existe separación entre la acción educativa y los referentes éticos de la misma.

En este sentido, para el proyecto era fundamental vincular la acción educativa con determinados criterios éticos de referencia. En efecto, partíamos de que en la medida en que la acción educadora se marca referentes de justicia más elevados, como llegar a garantizar unos mínimos formativos que garanticen a los sujetos el desarrollo de una de sus libertades instrumentales básicas –en la terminología del Nobel de economía indio Amartya Sen (1995,

1999)–, dicha acción educativa debe ser más compleja y reunir un mayor grado de elaboración.

Como consecuencia de ello, la esperanza de obtener logros positivos en este alumnado requiere, en la práctica, una intervención de distintos agentes vertebrados en red, en el desarrollo de su trabajo. De otro modo, la actuación en paralelo en las distintas intervenciones educativas no sólo es muy poco eficaz –y caro–, sino que posee dos efectos perversos: es frustrante para los propios agentes, que no ven suficientemente recompensados sus esfuerzos, y contribuye, desde el interior del sistema educativo, a construir la concepción de que luchar contra este tipo de situaciones es un esfuerzo desesperado, condenado de antemano al fracaso, por lo que "ya no merece la pena" ocuparse de estas situaciones una vez se manifiestan.

Obviamente, este tipo de alumnado no puede ser tratado desde los mismos parámetros con los cuales son considerados los alumnos que siguen los estándares establecidos. El proyecto trataba, por lo tanto, de desarrollar estrategias y recursos para hacer frente a la situación de los alumnos que muestran las conductas descritas. En segundo lugar, el tratamiento de este tipo de alumnado no puede esperar a la manifestación explícita de las conductas indicadoras de riesgo, puesto que, cuanto más se retarda la intervención, mayor es la dificultad de la misma para la obtención de logros manifiestos. Por ello, un objetivo complementario indispensable es la detección precoz de alumnos con perfil de riesgo.

Así pues, los referentes centrales del Proyecto estaban claros desde su inicio: la detección de la doble necesidad de retomar una situación de riesgo social y la de atender positivamente a los individuos potencial o efectivamente afectados. Ello con la intención de proporcionar a la acción que se iba a emprender un carácter recuperador de los problemas escolares que los afectaban, una recuperación impulsora de nuevas cotas de logro académico para este tipo de alumnado. Finalmente, un aspecto clave era trabajar desde la voluntad de los distintos agentes de coordinarse en un mismo tipo de acción y sobre unos propósitos vertebrados en común.

Sin embargo, no bastaba con las intenciones. Todo ello debía hallar su cauce y desarrollarse de modo funcional a las necesidades y a las posibilidades prácticas de actuación de los agentes educativos, tanto de los intervinientes desde el interior de los centros educativos como de los agentes locales que ejercían sus funciones en el exterior de la escuela, bien como apoyo a la labor de los primeros, bien en una situación de autonomía con respecto a aquéllos. Sabíamos hacia dónde queríamos dirigirnos. Pero no era suficiente saberlo y tener conciencia de ello. Una vez empezado el proyecto, había que avanzar hacia donde nos proponíamos mediante herramientas y acciones posibles y congruentes con los propósitos enunciados. Éste era el reto asumido.

Transcurrido el periodo del proyecto, ya en la fase de reelaboración de las realizaciones que se dieron en el mismo, vemos que tanto la hipótesis de partida como la hipótesis de trabajo en las que teníamos depositadas nuestras expectativas no nos defraudaron.

En su conjunto, ésta es una propuesta compleja que ahora debe iniciar su camino. En principio la propuesta de trabajar en red, por parte de distintos agentes educativos, se percibe como algo difícil. No obstante, el principal grado de dificultad pensamos que radica en la distancia que existe en los modos de representarse y de articular la acción formativa por ambos mundos, el de la escuela y el de los agentes externos. Sin embargo, cuando

ambos poseen herramientas en común, como pueden ser unos mismos propósitos éticos para su acción, las mismas herramientas conceptuales para detectar y comprender los mismos problemas desde el mismo enfoque y para actuar, ambas esferas de acción se acercan. Cuando se elaboran estrategias formativas compartidas y se conceptualizan los conocimientos desde una perspectiva funcional para los sujetos y no como contenidos propedéuticos de un recorrido formativo del que sólo la escuela parece tener las claves, entonces la coordinación deviene mucho menos difícil, porque se van eliminando los principales obstáculos que separan las dos representaciones del quehacer educativo.

En el tiempo en el cual se ha desarrolló el proyecto nos convencimos de algunas cuestiones básicas. En primer lugar, de que el absentismo, sea activo o sea pasivo en las aulas, es un fenómeno importante, especialmente en determinados centros educativos y zonas. En segundo lugar, que la manifestación de este fenómeno se da de modo distinto en diferentes medios escolares y socioculturales. En tercer lugar, que es posible afrontarlo con un grado de esperanza de éxito, siempre y cuando se modifiquen los enfoques convencionales de su tratamiento. En efecto, el planteamiento que elaboramos implica otra cultura docente, otra forma de ver y de asumir este fenómeno. Los aspectos siguientes constituirían algunos de los rasgos de esta cultura distinta que se propone:

- En vez de contemplar los alumnos de riesgo como un problema de aula, considerarlos como una responsabilidad del equipo, con posibilidades de mejora.
- En vez de entender el absentismo como un problema personal del alumno, implicar a los tutores y a los iguales, para introducir factores de orden socioafectivo de otra índole.
- En vez de contemplar su tratamiento sólo desde la escuela, considerarlo desde el capital cultural disponible en un lugar dado.
- Considerar también la reelaboración de las herramientas empleadas en la aproximación a su tratamiento, su propia conceptualización, el enfoque dado al diagnóstico, reconsiderar el papel de la propia escuela en este proceso de diagnóstico e intervención, reelaborar las formas de acceso al conocimiento. En el proceso seguido, esta experiencia reconceptualizadora creemos que fue fundamental para las perspectivas de acción que se abrieron.

Dicho lo anterior, también reconocemos que la escuela no puede suplir toda la política social para ciertas personas o colectivos. No podemos ignorar que el “olvido” de ciertas situaciones desde las esferas de los Asuntos Sociales define una política generadora de marginación que ejerce un impacto negativo sobre las expectativas y los rendimientos de la escuela como institución y sobre las personas implicadas, alumnos, pero también profesores.

En cualquier caso, el derecho de todos a una educación digna, a un proceso formativo que ayude a las personas a superar los condicionantes socioculturales, personales, familiares, etc., es un derecho por el que merece la pena trabajar.

Finalmente, en este relato falta narrar el último paso, todavía en estado emergente. Falta ver cómo toda esta propuesta se concreta en cada lugar, cuáles son las dificultades que no se pudieron percibir en un solo año de elaboración y de aplicación del plan y qué grado de desarrollo y de impacto va a tener lugar sobre el fenómeno considerado.

La forma como se presenta el recorrido de lo realizado se orienta hacia la comprensión global del proceso, como una narración lineal, aunque esta "reelaboración" no se corresponde en absoluto con la secuencia real de la investigación en la acción desarrollada. En este proceso, los distintos pasos realizados dieron lugar a necesarias ampliaciones, a reelaboraciones o a contrastes con otros grupos o instituciones para después seguir adelante desde unos referentes reelaborados. Así, siempre que se ofrezcan unos datos, se consigna la institución o grupo que los aportó. En cualquier caso, la elaboración que se presenta es un fiel reflejo de un proceso investigador en red, un proceso complejo y participado, donde se resalta lo aprendido y lo realizado, a la vez que se aportan las herramientas elaboradas para su eventual traslación a otros contextos formativos.

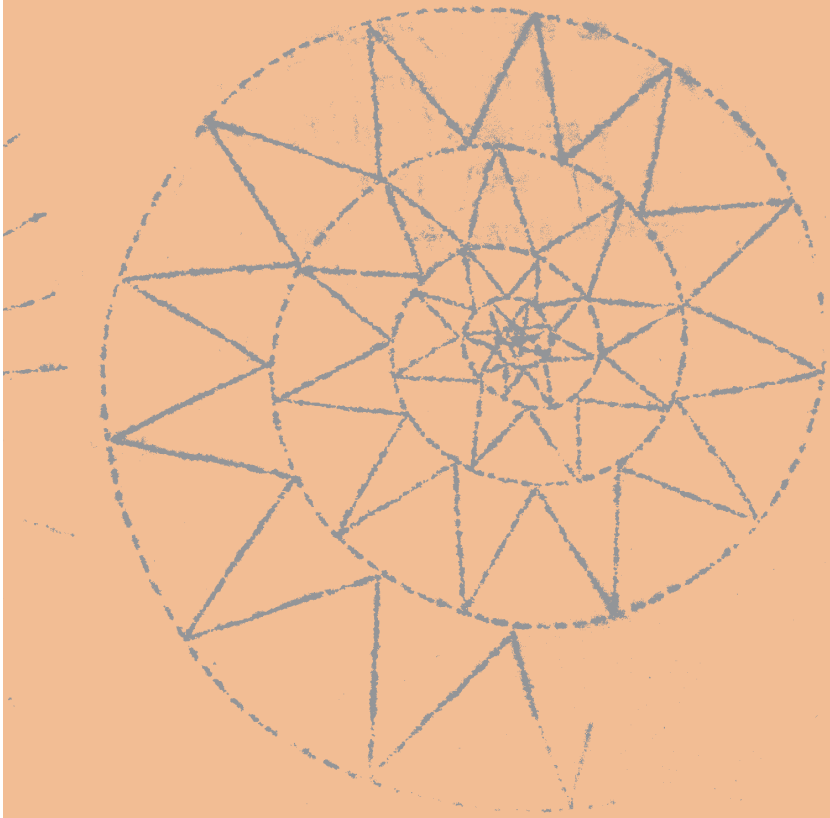
El formato final del trabajo que se presenta ha sido una elaboración del grupo que ha llevado el peso de la realización de la investigación. Sin embargo, es de justicia señalar que ni estos resultados ni su grado de elaboración hubiesen sido posibles sin la participación, sin las cuestiones planteadas, sin la información aportada ni el compromiso personal y colectivo de los dos grupos de personas hacia los que el trabajo es deudor. En este sentido, queremos agradecer el esfuerzo, la confianza y la implicación de los distintos agentes educativos e institucionales participantes en el desarrollo del proyecto. En segundo lugar, señalar la aportación de las compañeras y compañeros de trabajo en el Grupo de investigación Observatori d'Oportunitats educatives de la UAB, con quienes hemos tenido el privilegio de discutir y "precocinar" bastantes de las ideas contenidas en el proyecto, en el curso de nuestras reuniones ordinarias de trabajo y en proyectos paralelos al que se presenta. Entre los diversos ejemplos que lo ilustrarían, merecen ser citadas las aportaciones de Gloria Valls en el apartado de la transición entre Primaria y Secundaria, por ser las más explícitas. A todos ellos nuestro agradecimiento, puesto que sin su disponibilidad, colaboración y confianza dicha investigación no hubiera sido posible.

Las colaboradoras más estrechas en el desarrollo del proyecto merecen ser destacadas en un lugar de honor por su entrega, entusiasmo y rigor. El modelo de investigación que hemos desarrollado depende en gran parte de la metodología y del rigor empleados, lo que en ellas estaba fuera de duda. Sin embargo, nunca se destaca lo suficiente el modo cómo este tipo de investigación depende de las capacidades personales, de relación, de comunicación, de discreción, de confidencialidad, del sentido de la oportunidad, y por qué no decirlo, de la paciencia de todas las personas involucradas en los intercambios, en la búsqueda de la mejor explicación, en la elaboración de las propuestas y en la recogida interminable de datos.

Finalmente, debemos agradecer de un modo especial a los responsables del Área d'Educació de la Diputació de Barcelona, Sr. Francesc Colomer responsable de Educación y la Sra. Teresa Cochs responsable ejecutiva del proyecto, así como a la Sra. Carme Bosch en su función de supervisora técnica del mismo, por ser quienes dieron el aliento inicial al proyecto, además de la plena confianza depositada en el equipo a lo largo del trabajo y en una idea que, en su estado inicial, requería mucha más dosis de confianza que recursos, por necesarios que éstos fueran.

Una vez terminado el proyecto, ahora le corresponde someterse a la evaluación crítica de los lectores.

Joan Rué, UAB



Capítulo 1

El proyecto “La mejora del éxito escolar” y su motor de arranque

El proyecto "La mejora del éxito escolar" y su motor de arranque

1. LA DEFINICIÓN DEL PROYECTO

Tal como se ha explicado más arriba, el proyecto de investigación en la acción que se ha desarrollado consistía en afrontar el problema del absentismo escolar desde la perspectiva de la intervención educativa local integrada con el propósito de mejorar lo que se denominaba "el éxito escolar". Es decir, a partir de la definición operativa del absentismo y del análisis de su concreción en cuatro localidades, se trataba de detectar y de analizar aquellas causas sobre las que fuera posible intervenir y desarrollar una acción concertada en red, por parte de diversos agentes educativos trabajando en el mismo territorio.

Ello supuso trabajar y analizar las modalidades de evaluación y diagnóstico de este fenómeno en cada localidad, compararlas y proponer propuestas de intervención que a la vez fuesen prácticas y relevantes desde el punto de vista del problema que pretendíamos afrontar.

El concepto de red local permitía desarrollar el proyecto desde la óptica del contexto de la localidad, a partir del foco dinámico del municipio y de su capacidad de influencia.

2. LOS OBJETIVOS

Estos objetivos se definieron en relación con los cuatro grandes ámbitos del proyecto: el específico del fenómeno, ya que había que comprenderlo antes para poder orientar las acciones de diagnóstico y las eventuales propuestas de acción que pudieran surgir con posterioridad; en relación con los centros y su funcionamiento, ya que en el período de escolaridad obligatoria los centros educativos constituyen el espacio normalizado de la formación y, por último, en relación con los contextos locales, ya que mediante las actuaciones que se dan en los mismos, estos contextos pueden devenir espacios significativos de influencia en la corrección o no de los fenómenos de absentismo. Finalmente, se formularon objetivos en relación con el propio seminario interterritorial[1], entendido como ámbito de coordinación interlocal, ya que en él participaron agentes de las distintas poblaciones participantes en el proyecto.

1. En relación con el fenómeno del absentismo, se consideraron los siguientes aspectos:
   - ➢ Conocer el alcance del fenómeno a escala local.
   - ➢ Conocer las razones no visibles de la ruptura de este alumnado con la Escuela.
   - ➢ Analizar los procesos de abandono del alumnado en situación de ruptura o de exclusión escolar en la ESO.

[1] Denominación que dimos a la modalidad de intercambio y reflexión periódica que realizaban los responsables de cada localidad, las colaboradoras más directamente implicadas en el proyecto y la coordinación del mismo.

- Compilar y analizar artículos, trabajos, textos oficiales y experiencias documentadas disponibles sobre el tema, con el fin de elaborar propuestas relevantes de intervención para los distintos agentes y agencias locales.
- Analizar el capital cultural y social con que cuentan estos alumnos en los espacios de formación en los que se mueven, sean espacios de educación formal o informal.
- Desarrollar nuevas orientaciones formativas para el alumnado en riesgo de absentismo.

2. En relación con los centros educativos, se consideraron los objetivos que referenciamos a continuación:
   - Describir el tipo de intervención educativa que reciben estos alumnos en sus centros.
   - Profundizar en las causas escolares del problema, a partir del reconocimiento de ciertas limitaciones en la intervención educativa para cierto tipo de alumnado.
   - Analizar los eventuales vínculos entre el contexto educativo (estatus del alumno en el centro, las situaciones de aprendizaje propuestas, la vida escolar, las relaciones entre adultos y jóvenes, el reglamento interior, el tipo de sanciones…) y la detección y atención del alumnado ante los aprendizajes.
   - Elaborar propuestas formativas funcionales para los jóvenes involucrados en esta situación.
3. En relación con los contextos locales se adoptaron los siguientes objetivos de referencia:
   - Comparar las diferencias entre contextos locales ante los factores de riesgo del abandono escolar en la secundaria obligatoria y, eventualmente, establecer sus causas.
   - Identificar las instancias institucionales que intervienen, a escala local, en la regulación y control de estas situaciones. Analizar la red de apoyo con la que cuenta el centro en su acción.
   - Analizar las eventuales redes de atención educativa a los jóvenes externas a los centros y su funcionamiento.
   - Identificar necesidades en términos de políticas, de instituciones y agentes, de centros, de recursos, de dispositivos y de "redes formativas", que se deberían definir a escala municipal.
4. En relación con el seminario interterritorial se seleccionaron los objetivos que se detallan:
   - Elaborar propuestas formativas funcionales y relevantes para los jóvenes involucrados en esta situación.
   - Definir y establecer los criterios de actuación ante los problemas que tienen los profesores y los agentes educativos externos en la atención brindada al alumnado absentista.
   - Aprender de las experiencias respectivas de los participantes.
   - Utilizar el conocimiento experto de todos los involucrados en el proyecto.
   - Desarrollar nuevos materiales e iniciativas formativas para el alumnado.
   - Detectar nuevas necesidades formativas para los agentes involucrados en el proyecto.

Capítulo 2

El bagaje de referencia para iniciar el proyecto

El bagaje de referencia para iniciar el proyecto

Cuando se revisa la literatura sobre el absentismo siempre aparece éste como un fenómeno o bien abstracto, algo que ocurre, como si se tratara de un fenómeno de la naturaleza cualquiera, o algo que ocurre de un modo despersonalizado. También suele darse una tercera variante, ésta algo más avanzada que las anteriores, pero igualmente víctima de los estereotipos. De acuerdo con esta variante, absentismo es lo que generan o aquello que ocurre a cierto tipo de sujetos, entendido este tipo de personas a gusto de cada interlocutor.

Para algunos, una situación de (des)estructura familiar es un argumento definitivo, mientras que para otros la incorporación tardía al centro es la causa que lo explica. Un tercer grupo cree, por ejemplo, que pertenecer a la etnia gitana es tener muchos números en este juego de posibilidades, y así podríamos seguir con las muchachas de otros grupos culturales, o con lo que el lector se sienta más a gusto. Pero éste no es un camino que nos conduzca a nada relevante. De hecho, es un camino que no sale de la propia muralla que constituye el propio estereotipo.

Así que teníamos que explorar desde otras plataformas más flexibles o penetrables, construyendo vías que nos llevasen a algún lugar, a nosotros y al profesorado participante desde las cuatro localidades, aunque no supiéramos muy bien adónde. En efecto, la preocupación central no era adónde llegar, qué demostrar, sino más bien a partir de qué supuestos es relevante generar una intervención educativa en relación con las conductas absentistas. Desarrollando este supuesto sabíamos que llegaríamos a alguna parte, que lo que hiciésemos tendría algún sentido educativo para el profesorado y otros agentes educativos locales y, sobre todo, para los alumnos propicios a entrar en la dinámica absentista.

En consecuencia, dejamos de lado cualquier apriorismo de tipo cultural, psicologista o sociologista. Establecimos, como hipótesis de partida, que nos interesaba el absentismo como fenómeno específico, como un comportamiento causado por sujetos concretos y cuyas causas se hallan más vinculadas a la biografía del individuo que a sus rasgos psicológicos o socioculturales, y que tiene un germen fundamental en el funcionamiento mismo de cada institución escolar. La conjugación de ambas hipótesis nos alejaba de caer en el riesgo de los determinismos que comportan las explicaciones de tipo sociocultural o psicológico.

Asumimos, también, que el fenómeno del absentismo es un fenómeno construido, elaborado, es decir, como algo que se va fraguando hasta que se convierte en un fenómeno visible y que, cuando emerge, a menudo es ya tarde para paliarlo. Esto nos lleva a otra consideración de partida. Si es un fenómeno “elaborado” podremos detectar ciertos indicios de riesgo, o ciertos indicadores del mismo si somos capaces de establecerlos.

En síntesis, sintetizamos los cuatro supuestos centrales sobre el fenómeno absentista que nos sirvieron para arrancar el proyecto.

- Es un comportamiento causado por sujetos concretos, cuya naturaleza última es de tipo biográfico.
- Es un fenómeno construido.
- Tiene un germen fundamental en el funcionamiento institucional mismo de cada institución escolar.
- Su detección puede ser anticipada mediante la observación de ciertos indicios de riesgo o de ciertos indicadores.

Dichos supuestos fueron explicados y concertados como referentes centrales de lo que haríamos a continuación en el plano de la intervención educativa en cada localidad. Sin embargo, había que definir y dejar bien especificados otros ejes para el desarrollo del proyecto. No hay que olvidar que en un modelo de investigación en la acción participativa y en red como la nuestra, las creencias, las actuaciones de los distintos agentes, sus preconcepciones acerca de cómo actuar, qué observar, etc., son muy importantes. Sólo se puede avanzar si en cada paso que se da se concretan y se asumen de algún modo los distintos presupuestos de la acción.

Una investigación de este tipo requiere algunos aspectos complementarios para su desarrollo efectivo. Además del apoyo material y de los recursos aportados por el Área d'Educació de la Diputació de Barcelona, uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de este proceso participado de reflexión en la acción fue un doble compromiso. Del proyecto hacia los participantes y de éstos hacia la red local. El proyecto de investigación asumía el compromiso hacia las redes locales de aportar elementos de reflexión y herramientas para que éstas comprendieran mejor su realidad, revisaran sus actuaciones y desarrollaran nuevos marcos de referencia y recursos de intervención que pudieran ser más efectivos con aquel tipo de alumnado.

El compromiso asumido por las redes locales, es decir, de los agentes educativos locales y de los centros, hacia el resto de agentes e instituciones municipales era “dar algo” que fuera útil, de interés, y que hiciera “avanzar” la situación local hacia niveles e indicadores de progreso deseados.

El proyecto adoptó, entre otros, referentes de trabajos internacionales que consideramos precursores de nuestro propio trabajo y que valoramos como muy importantes. Dichos referentes los vinculamos a dos grandes orientaciones, la definición de riesgo académico y las orientaciones para limitarlo o combatirlo con éxito.

1. LA DEFINICIÓN DE RIESGO

Tal como afirma Pallas (2000), en un pasado no tan lejano las definiciones de riesgo apuntaban hacia la búsqueda de una variable explicativa que fuera consistente. Una de las variables con las que más se trabajó era la limitación cultural de los alumnos, frente a los valores de la clase media latentes en el funcionamiento de la escuela. Así pues, la explicación convencía: los alumnos que fracasan pertenecen a medios culturalmente muy limitados. Dicha explicación, sin embargo, tenía un enorme problema. Se configuraba no sólo como una explicación, sino como una justificación, como un principio determinista.

Una segunda variable considerada en los estudios USA fue la de las limitaciones en las instituciones encargadas de la formación de los jóvenes. Finalmente había un responsable, el fracaso de las instituciones encargadas de la formación.

Una tercera variable que también se ha considerado como muy convincente para explicar el riesgo de abandono era la noción de fracaso académico. Los alumnos a los que las cosas les van mal en la escuela son el grupo de mayor riesgo. Así que era fundamental identificar a los alumnos con niveles bajos de progreso académico.

El problema principal de los tres tipos de explicación no es tanto el argumento que aportan, sino la voluntad de que sea "el argumento" en vez de ser elementos que hay que considerar en un proceso complejo. Como sigue afirmando Pallas (2000), si consideramos que la educación es un proceso que tiene lugar tanto en el interior como fuera de la escuela, ésta es tan sólo una de las instituciones que educan o que no consiguen educar a los alumnos. Sin embargo, las familias y la comunidad, conjuntamente con las escuelas, son responsables de la educación, por lo que cualquier definición de riesgo debe ser sensible a estas fuerzas educativas. En consecuencia, los jóvenes se hallan en riesgo o son educativamente desaventajados si están expuestos a experiencias educativas –ya sea en la familia, en la escuela o en la comunidad– de un modo inapropiado.

A pesar de la vaguedad del concepto "modo inapropiado", esta definición provee tres grandes líneas de acción que trataremos de precisar más adelante:

- Proceder a la búsqueda y selección de los indicadores de riesgo, tanto en el entorno escolar como en el socioafectivo del alumno.
- La distribución de los alumnos de riesgo en los centros y en las localidades.
- Tratar de encajar funcionalmente alumnos y escuela.

2. ORIENTACIONES PARA LIMITAR O REDUCIR LAS SITUACIONES Y LOS FACTORES DE RIESGO

En los distintos trabajos de investigación sobre la calidad de la actuación pedagógica se ha podido observar cómo la dimensión de coordinación correlacionaba positivamente con un mayor éxito académico de los alumnos, del mismo modo que en los centros donde se detectaban mayores índices de fracaso la organización acentuaba el aislamiento del profesorado (Ainley, Reed, Miller, 1987; y en el relativamente reciente informe nacional británico de 1996, *The school against the odds).*

Precisamente en este informe nacional británico, realizado por la National Commission on Education (NCE) (1996), se partía de la consideración de que el fracaso no es una fatalidad. Mediante la comparación entre una serie de estudios de caso, propuso un análisis de aquellos factores de éxito escolar para los alumnos en una serie de escuelas inglesas. El resultado proporciona valiosas indicaciones para la elaboración de propuestas de intervención que limiten las causas del riesgo académico, entre los que la coordinación de las actuaciones educativas constituye un factor de éxito clave.

En las conclusiones a dichos estudios Maden y Hillman subrayan la extraordinaria importancia de los aspectos siguientes:

- Generar vínculos estrechos entre diversas conductas intraescolares.
- Desarrollar un estilo de liderazgo que construya y desarrolle un enfoque de trabajo en equipo.
- Orientar el trabajo para conseguir el éxito y consolidarlo.
- Desarrollo de políticas y prácticas escolares que se planteen objetivos y tiendan a conseguirlos.
- Conseguir una mejora en el ambiente físico de las aulas y centros.
- Generar unas expectativas comunes acerca de la conducta de los alumnos y de su éxito.
- Un esfuerzo sostenido en el mantenimiento de buenas relaciones con los padres y con la comunidad.

Por otra parte, seleccionamos algunos de los resultados más importantes provenientes de

distintas investigaciones, sintetizadas en el documento ERIC (2000)[2] sobre la atención a las problemáticas de riesgo. Son los que se refieren a continuación:

- Desarrollar actuaciones preventivas anticipadas a la manifestación de los problemas.
- En vez de desarrollar programas de recuperación, subrayar fuertemente el logro de niveles de desarrollo, tanto éticos como intelectuales, vinculados a objetivos realistas y al alcance de los alumnos y de las actuales condiciones de enseñanza. En vez de ofrecer a este alumnado "una alternativa al aprendizaje", proporcionarle una "estrategia alternativa para el aprendizaje" (Conrath, 1989).
- Los profesores y los directivos necesitan apoyo y estímulos para que adopten decisiones específicas de un modo activo. Todos los implicados deberían comprender de qué modo encajan en unas estructuras claras, predecibles en las que las estrategias pueden adaptarse para desarrollar las necesidades específicas del alumnado (Levin, 1987).
- Las soluciones específicas deben arrancar desde la propia escuela en vez de ser indicadas desde "arriba" (Hamby, 1989).
- La enseñanza debe centrarse en la resolución de problemas y en el trabajo en equipo. Los profesores deben desarrollar, asimismo, un fuerte sentido de cómo vincular lo que hacen con las culturas particulares del alumnado (McCormick, 1989).
- Los departamentos de educación locales deberían ser contemplados como recursos y como ámbitos que apoyan la toma de decisiones relevantes a nivel local (Levin, 1987).
- Los educadores deberían integrar sus propios servicios con aquellos servicios básicos y servicios de salud de la comunidad (Wehlage *et al.* 1989).
- Los padres son un factor crucial. Deben ser incorporados en cualquier acción que sea posible desarrollar.
- Los alumnos no deberían sumirse jamás en el anonimato. El ambiente escolar debería ser el lugar en el cual los alumnos deberían sentir estima hacia sus únicas habilidades y fortalezas (Hamby, 1989).
- Los directivos escolares deben movilizar la comunidad entera, desde los sectores de negocios hasta los servicios sociales y grupos de voluntarios para aportar recursos y trabajar con los alumnos (Slavin *et al.,* 1989).

2.1. Establecer los factores de riesgo y su detección precoz

En el caso del alumnado absentista, como en otras situaciones educativas, es importante establecer las causas más relevantes de aquellas conductas, ya que, en muchas ocasiones, aun pareciendo muy evidentes para ciertos agentes, no dejan de ser fenómenos secundarios y aun irrelevantes en el fenómeno analizado. Por ello, el proyecto asume como un punto de partida central la definición –o la redefinición– de los factores de riesgo del absentismo, desde la perspectiva del conjunto de los implicados en la red. Asociado a lo anterior, el interés central era tener elementos para la detección precoz de los factores de riesgo, puesto que la mejor manera de trabajar con estos alumnos es intentar detectarlos antes de que sus conductas cristalicen en comportamientos de mayor riesgo.

[2] Las referencias respectivas se hallan en aquel informe.

A propósito de lo anterior, fue interesante constatar cómo la detección de dichos alumnos, a veces, requiere el trabajo en red de diversos agentes, puesto que la propia escuela y su organización práctica no siempre facilita la coordinación de toda la información potencialmente disponible.

Finalmente, partíamos de que no siempre el hecho de comprender mejor la situación de riesgo nos iba a explicar las causas del mismo.

2.2. Reelaborar las herramientas conceptuales, organizativas y de intervención para este alumnado

Una de las diversas cuestiones que consideramos como marco para el trabajo de investigación era la necesidad de considerar que las herramientas que poseen los docentes y la administración educativa, así como los modelos de intervención con este tipo de alumnado, no siempre son adecuadas. Por ejemplo, los reglamentos de centro penalizan con días de expulsión la falta de asistencia injustificada al centro. Es evidente, pues, que si se aplica esta normativa a cierto alumnado se le está proporcionando la cobertura que desean en vez de proporcionarles un correctivo que les haga recapacitar. Por otra parte, un absentista crónico no puede reintegrarse sin más a un curso ordinario en cualquier momento del mismo, porque ello puede significar un conflicto para él o ella, así como para el profesorado y el resto del alumnado.

En segundo lugar, las modalidades de atención tutorial o las propuestas de trabajo que se le hace a este tipo de alumnado superan –en ocasiones– la disposición individual del profesorado singular. Por ello, la atención a este alumnado requiere acciones elaboradas y coordinadas tanto por parte de los profesores individuales como en equipo.

2.3. Asumir que los estándares básicos del éxito académico se hallan también al alcance de los alumnos de riesgo

Finalmente se partió de la hipótesis de que los estándares básicos del éxito académico se hallan también al alcance de los alumnos de riesgo, aunque dicha hipótesis no se puede cumplir desde los estándares organizativos, curriculares y metodológicos de la escuela. La obtención de logros académicos requiere el trabajo en red de diversos agentes. Por lo tanto, consideramos como punto de partida el hecho de que ello sería posible si se dieran algunas condiciones, especialmente en la coordinación del trabajo entre agentes educativos del centro educativo con los agentes locales.

Esta hipótesis no debemos verla tan sólo como un deseo, sino que se fundamenta en la diversa literatura sobre numerosas experiencias previas, tanto en el contexto nacional como en otros países.

En los apartados siguientes veremos cómo se ha desarrollado el proceso de trabajo a lo largo de los dos años. Veremos también cuáles son las principales aportaciones que se han recogido en relación con cada uno de los presupuestos anteriores, así como el tipo de dificultades que se han ido sorteando a lo largo de este proceso.

2.4. Considerar cruciales las nociones de “capital social”, de “oportunidad” y de “desarrollo humano”

Ambas nociones las considerábamos básicas como fundamentación para orientar el tipo de intervención que se pretendía desarrollar. Los dos conceptos expresan dos hipótesis importantes ante el reto de incrementar la calidad educativa. El concepto de *capital social,* adoptado de Bourdieu (1979), nos indica la necesidad de que los alumnos

participen de un entorno con un mínimo crítico de recursos que puedan ser funcionales para su desarrollo. Ésta es una noción considerada como un factor crítico de éxito personal, y hoy asumida por la investigación educativa sobre rendimientos escolares. Como han puesto de relieve numerosos trabajos, los resultados de las encuestas sobre rendimientos establecen una estrecha relación entre capital social y potencial de éxito escolar.

Por otra parte, la noción de *oportunidad,* adoptada de Sen, nos permite contemplar la escolaridad como un sistema de oportunidades, a la vez fijo, pero que puede ser variable. En este sentido, la hipótesis de partida nos diría que, para mejorar las posibilidades de éxito escolar, no sólo debemos apuntar al alumno sino hacia el tipo de oportunidades que se le ofrecen y hacia el modo como las aprovecha. Ambas nociones, a su vez, nos llevan a fundamentar la intervención en red por parte de distintos agentes, educativos o no, trabajando en un mismo territorio.

Cuando nos referimos a *los centros* lo hacemos conscientes de que éstos no actúan, sino que quienes lo hacen son los distintos agentes involucrados en ellos. Por lo tanto, el derecho a la educación se concretará también en la medida en que determinados agentes, especialmente el profesorado, pero también los padres, actúen en el seno de una institución concreta y según el modo como lo hagan, de acuerdo con un determinado grado de funcionalidad, de racionalidad, de conflicto y de sinergia en sus decisiones.

La escuela debe ser considerada más como una oportunidad, como una situación potencial que puede favorecer el desarrollo personal, que una realidad consolidada por el mero hecho de que un grupo de profesionales actúe en ella. Y, consecuentemente con esta perspectiva, debe ajustar su organización para que ello sea posible de un modo generalizado. En un centro educativo los sujetos escolarizados disfrutarán de oportunidades concretas, de mayores o de menores ventajas, en función de cómo se concreten los recursos y las modalidades de atención y de intervención educativa en el centro que los acoja, es decir, según las modalidades de acción o de intervención docente en aquel contexto.

En el ámbito de la educación, en concreto de la educación obligatoria, los sujetos no interaccionan libremente con el entorno tratando de obtener las mejores condiciones para su bienestar. El proceso de interacción formativa entre el sujeto y su entorno se halla condicionado por las características de la institución escolar, en un doble sentido: el general, toda institución se mueve en un juego de reglas común para todos y en todos los centros, y también en un sentido particular, en la medida en que este juego de reglas, es decir, todo el sistema que afecta el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en un determinado centro, el alumno lo experimenta de un modo específico a como lo podría vivir en otro centro. Los individuos, en consecuencia, aunque se hallan afectados por el "sistema de oportunidades" en el que se mueven fuera del ámbito escolar, también se ven afectados por otro sistema dentro de la escuela, mediante el modo en que dichas oportunidades operan en el mundo de la institución educativa. Así pues, en buena parte, la construcción de sus propios referentes, sus aspiraciones, su autoimagen y perspectivas van a depender del funcionamiento de dicha institución en relación con él o ella.

La escuela –y su oferta educativa específica–, en tanto que *medio de oportunidades,* debe ser considerada, analizada y mejorada, si es posible, en función de las fuentes de variabilidad interindividual, para contrarrestarlas, en la medida que sean negativas para el individuo, y no para subrayar su grado de determinismo. Ello puede hacerse en varias direcciones: en el modo de conceptuar a los sujetos, cuidando de no esquematizar y diagnosticar falsamente en función de estereotipos; en el plano de la organización esco-

lar, no aislando a los sujetos con dificultades; en el plano de la normativa institucional, cuidando su aplicación desde la orientación facilitadora del desarrollo o correctora, cuando sea necesario, pero no solamente punitiva; o en el plano curricular, tratando de relacionar al individuo, sus necesidades e intereses, con el conocimiento organizado y con aquel que se le ofrece.

El papel institucional, por lo tanto, debería tender a corregir las principales dificultades por las cuales una persona no puede transformar en una mayor capacitación la formación recibida, los bienes primarios, en el lenguaje de Sen, que se le ofrecen. A una institución educativa que aspire a mayores cotas de democracia no le basta realizar un papel distributivo, debe profundizar en las variaciones interpersonales que se dan y en aquellas que pueden dificultar la transformación de los bienes en capacidades.

Hoy tenemos suficientes evidencias que desmienten la tesis inicialmente defendida por Mortimore de que la escuela no "marcaba la diferencia" entre los individuos. También el informe PISA (2000) es claro al respecto, al señalar las diferencias que ejerce la escolarización en los individuos, tanto entre escuelas como en el interior de cada una de ellas, algo que también habían defendido otros autores con anterioridad (NCE, 1996).

Dichos datos corroboran la afirmación de Sen, el Nobel indio, en el sentido de que para muchas personas las variaciones en la capacidad personal de convertir los recursos recibidos –o formalmente a su disposición– en libertades reales pueden diferir mucho con respecto a otras, incluso cuando posean la misma *cesta de bienes primarios,* familiares, salud, entorno, etc. (1995: 102). La libertad concierne a la *oportunidad real* que tenemos para alcanzar aquello que valoramos, sigue afirmando el mismo autor (1995: 45). Este punto de vista es interesante por cuanto nos permite ver que las diferencias que marcan las escuelas no sólo son en relación con el logro de los objetivos, sino que ejercen un efecto mucho más profundo en aquellas diferencias, al proporcionar mayores oportunidades a unas personas que a otras. A un niño a quien se le priva de la oportunidad de la escolarización no sólo sufre privación como joven, sino que se le crea un hándicap de por vida (Sen, 1999: 284). El papel de la escuela debería ser el de permitir a los alumnos jugar un rol activo en la construcción de su propio futuro en vez de diseñarles y ofrecerles futuros, afirma Elliott (1998: 56).

El concepto de *desarrollo humano* en Sen va muy relacionado con los anteriores, dando primacía a la libertad del sujeto a moverse y a tomar decisiones sobre su vida. Naturalmente, esta perspectiva debe ajustarse a las condiciones de la educación obligatoria, la cual no puede dejar al sujeto esta toma de decisiones, puesto que no es ni formativa ni moralmente responsable todavía, pero sí debe orientarse a crear las condiciones para que los sujetos puedan madurar una concepción de sí mismos de que pueden, de que esta responsabilidad la van a tener que afrontar. Pero para que ello sea posible, es necesario acentuar en la formación el trabajo sobre las competencias personales de los sujetos, orientando el currículum hacia este desarrollo, en vez de llevarles a ellos a desarrollar el currículo. Esta segunda opción funciona relativamente o incluso aceptablemente con los sujetos que provienen de medios con un buen nivel de oportunidades –o de capital social, como lo llamaría Bourdieu–, lo cual puede completar o compensar la opción escolar. Pero en los casos en que esto no es así, los sujetos pueden perder no sólo interés hacia lo escolar y el mundo de formación que representa, sino incluso generar una imagen de baja autoestima que, una vez interiorizada, les va a limitar en su propio desarrollo personal.

2.5. Asumir los conceptos de "diversidad" y de "fuente de variación"

El concepto de diversidad

Más arriba hemos constatado cómo muchas conductas absentistas se observan y se analizan desde la perspectiva de la teoría de la desviación, sea social, normativa o administrativa. Una de las razones que justifican dicha teoría es la diversidad humana cuando pretende ser asumida institucionalmente por la escuela. Es en el modo en que se establece esta relación donde cobra su fuerza la teoría de la desviación.

Sen nos propone contemplar a los seres humanos como diferentes entre sí, en razón de distintas variables que afectan a las posibilidades de cada cual de convertir los recursos disponibles en su entorno, por ejemplo los educativos, en ventajas para sí, entendidas dichas ventajas como bienestar personal y libertad (Sen, 1995: 70-71). Dichas variables son las siguientes:

- Heterogeneidades personales: físicas, género, edad, salud, etcétera.
- Diversidades ambientales en las que se vive: climáticas, enfermedades, etcétera.
- Variaciones en el clima social en el que se desarrolla un sujeto: violencia, educación, relaciones comunitarias...
- Diferencias en las perspectivas relacionales: los recursos personales que se requieren para proporcionar satisfacción al autorrespeto, a la autoimagen.
- Distribución del sujeto en el seno de la familia: cada individuo de una familia tiene unas determinadas oportunidades dependiendo de cómo se usan los ingresos familiares en la proyección de los diferentes usos y objetivos de cada miembro de la misma.

El interés de la propuesta de Sen es que dichas diferencias son de carácter instrumental, y el modo como se concreten para un determinado individuo le facilitan o dificultan su propio desarrollo, en términos de ampliar o de restringir sus *libertades.* Sen entiende dichas libertades en su sentido aristotélico: como el bienestar personal, la felicidad, el sentido de dignidad, etcétera.

De la aportación de Sen nos quedamos con dos referentes que consideramos fundamentales: la diversidad ante las posibilidades de desarrollar las propias libertades es consustancial al ser humano, en función de cómo somos y de cómo vivimos. En segundo lugar, con la constatación del hecho de que dicha diversidad sea un obstáculo mayor o menor no depende sólo de los individuos, sino de la organización social, de las instituciones, educativas en nuestro caso. Para ilustrarlo gráficamente con otro tipo de ejemplo, diríamos que las causas de la distancia entre un 3 por mil y un 16 por mil de mortalidad infantil hay que buscarlas en la organización social y en el grado de desarrollo humano de una sociedad.

Las diferencias individuales en el seno de las instituciones formativas, por lo tanto, deben encontrar un correlato de sistema de oportunidades institucionales, de modo que dicho sistema potencie las diversas posibilidades individuales y, por otra parte, compense o complemente las carencias de aquellos sujetos cuyas condiciones personales o de entorno son un obstáculo al desarrollo de sus posibilidades de mejora de sus libertades.

Amartya Sen en su análisis sobre el desarrollo humano pone el acento en lo que él denomina las *fuentes de variación.* En efecto, no considera relevantes, en primera instancia, los estados personales o las categorías sociales de las personas porque las situaciones sociales y las personales nunca son estáticas. Bien al contrario, entre los individuos y su entorno material y social siempre se dan intercambios o interacciones que afectan a los estados precedentes y los modifican. A su vez, dichos procesos de

intercambio siempre tienen lugar en determinados contextos que los favorecen o los dificultan. Por lo tanto, la noción de fuentes de variación es un concepto muy apropiado para nuestro trabajo y expresa el impacto que ejercen ciertas situaciones sobre los estados y las oportunidades que pueden ir alcanzando los individuos en un proceso dado.

A su vez, la noción de *fuentes de variación* nos relativiza la supremacía del diagnóstico individual, de naturaleza clínica, independientemente de su contenido psicológico, sociológico o antropológico, para considerar la situación de las personas dentro del efecto que ejercen las presiones contextuales, las cuales pueden beneficiar o perjudicar el desarrollo de cada persona. Una de las fuentes de variación que podemos considerar es la propia eficiencia del modelo formativo que se brinda en los centros. "También debemos tomar en cuenta las exigencias de la eficiencia. Todo intento de lograr la igualdad de capacidades que no tome en cuenta consideraciones agregativas como es la eficiencia puede llevar a una limitación contraproducente de las capacidades que todos podrían alcanzar", nos recuerda Sen (1995: 20).

Lo anterior, creemos que nos permite llegar a una triple consideración:

- En primer lugar, sobre la base del supuesto de la complejidad de variaciones a que pueden dar lugar las distintas fuentes con las cuales interaccionan los individuos, lo más habitual es que la normalidad dentro de un ámbito vaya acompañada de desigualdad en otro de los ámbitos. Ello, lejos de ser descorazonador, abre un espacio de reflexión para promover vías alternativas de desarrollo educativo y personal a las existentes en un espacio y situación determinados, así como tratar de ajustarlas a las distintas necesidades.
- En segundo lugar, tan importante o más que diagnosticar las características o las propias circunstancias personales de los sujetos nos interesa diagnosticar la relación entre aquéllas y las distintas fuentes de variación interindividual, con el objeto de poder diseñar y desarrollar itinerarios y experiencias formativas que traten de optimizar las potencialidades educativas dentro de cada una de las relaciones contextuales en las que se mueven los distintos sujetos.
- Finalmente, hay que asumir la paradoja de que el resultado de la intervención educativa no será igualador, en el sentido de que todos tiendan a saber o a hacer lo mismo, sino que una misma intervención educativa tenderá no a generar igualdad, sino a desarrollar situaciones diferenciales en el seno de un colectivo determinado. Unas situaciones que los contextos y normas sociales existentes pueden caracterizar como de desigualdad. Por ello podemos afirmar que la diversidad es a la vez un factor de principio, de proceso y terminal en toda situación educativa. La desigualdad, en cambio, es una caracterización política de la diversidad. Una caracterización que se origina al elevar el principio de igualdad como principio fundamental del funcionamiento del sistema educativo. Una caracterización que, en última instancia, introduce la propia escuela en su modalidad de organizar la intervención educativa.

Desde este enfoque, lo que es importante para los agentes educativos no es tanto el individuo y sus características bio-psico-sociológicas o culturales, sino la relación entre dichas características y las fuentes generadoras o limitadoras de oportunidades de desarrollo. Por lo tanto, el foco de atención primordial para los educadores, cualquiera que sea su rol más a menos especializado en las situaciones de diversidad, no lo constituyen las características atribuidas a los individuos, sino la relación que se da o que se puede dar entre éstas y un entorno potenciador de sus posibilidades. En conse-

cuencia, lo que cuenta realmente es la cantidad y la naturaleza cualitativa de los espacios educativos, a la vez como *fuentes de variación y como espacios de oportunidad,* que pueden potenciar el desarrollo personal de los sujetos.

2.6. Asumir que la influencia escolar puede contrarrestar la influencia social

A partir de la pregunta ¿puede la influencia escolar contrarrestar la influencia social?, en el campo educativo se ha dado una importante corriente de investigación para tratar de dilucidar esta cuestión. A pesar de una primera respuesta negativa que hizo Mortimore, las críticas a su trabajo y otras investigaciones posteriores permitieron llegar a una posición más optimista al respecto.

Las investigaciones de Tizard (1988) y Smith y Tomlinson (1989) (en Mortimore, 1997) centradas en el progreso de los alumnos de grupos étnicos mostraron de un modo muy claro las diferencias de las escuelas singulares en los resultados de los alumnos. Cada uno de los equipos de investigación demostró, a partir de las evidencias, que las diferencias obtenidas eran debidas a cómo actuaban los centros educativos, a través de la calidad de la gestión y de la enseñanza y mediante los ambientes de enseñanza creados.

A finales de los años ochenta se desarrollaron investigaciones acerca de la efectividad de las escuelas en muchos otros países como Australia, con Fraser, en Holanda, con Creemers y Brandsma, y Knuver, en Noruega e Israel. Una revisión exhaustiva de este tipo de investigaciones fue desarrollada por Reynolds y otros en 1994. También el citado trabajo de Mortimore (1997) es una revisión muy documentada. En síntesis, los resultados de los estudios realizados en este sentido fundamentan una respuesta bastante optimista a la pregunta inicial. Incluso cuando dichos estudios difieren en enfoques, en metodologías y objetivos, sus resultados son consistentes, argumenta Mortimore.

A pesar de que el concepto *resultados escolares* sea un término relativamente difuso, dicha consistencia se basa en conductas de los alumnos, en formación de actitudes, progreso académico y en la asistencia a la escuela, y que estos resultados son mejores entre el alumnado de Primaria que entre el de Secundaria. También Hill *et al.* (1996) destacan que en las escuelas primarias australianas la influencia de los rasgos propios del contexto familiar tiende a ser pequeña cuando en las aulas se producen reajustes para una mejora de la comprensión. Mortimore, en el texto citado, informa de que los anteriores resultados han sido acogidos por los gobiernos y algunas administraciones, citando entre ellas las del gobierno británico, Singapur, Holanda y Australia.

2.7. Orientar la intervención hacia el concepto de" libertad instrumental"

En la medida en que los individuos viven y operan en un mundo de instituciones, "nuestras oportunidades y perspectivas dependen fundamentalmente de en qué institución se vive y cómo funciona. Las instituciones no sólo contribuyen a nuestras libertades, sus roles pueden ser evaluados sensiblemente a la luz de su contribución a nuestra libertad" (Sen, 1999: 132).

Para Sen, la libertad es entendida como la modalidad de las capacidades individuales para hacer aquellas cosas que una persona tiene razones para valorar como de interés personal. El papel instrumental de la libertad se remite al modo como diferentes tipos de derechos, oportunidades… contribuyen a expandir la libertad humana en general y así promover el desarrollo personal y social (Sen, 1999: 23). Distingue cinco tipos de libertades (libertades políticas, facilidades

económicas, transparencia en las garantías, oportunidades sociales y seguridad protectora, por ejemplo, cobertura médica o social) y argumenta cómo cada uno de los distintos tipos de derechos y de oportunidades ayuda a mejorar la capacidad general de las personas. Pero hace notar que las libertades dependen de un conjunto de factores, como las disponibilidades sociales y económicas (por ejemplo, las facilidades para la educación y la salud), tanto como de los derechos civiles y políticos.

Así, tanto las oportunidades sociales como la "seguridad protectora" tienen que ver con las libertades instrumentales, con la escuela y los servicios que ésta ofrece a la población. El grado de desarrollo que una persona puede alcanzar y su posición en la organización social se puede considerar, de acuerdo con Sen, tanto desde el punto de vista de los objetivos alcanzados como en relación con la posibilidad para llegar a alcanzarlos, un elemento clave al que contribuye la formación en la escolaridad obligatoria. La libertad, pues, se vincula también con la *oportunidad real* que tenemos para alcanzar aquello que valoramos. En consecuencia, la *falta de libertad* puede provenir tanto de procesos inadecuados como de las oportunidades inadecuadas que algunas personas poseen (Sen, 1999: 17).

2.8. Asumir un modelo común o marco para la intervención educativa en red en cada una de las localidades

De un modo más específico que el formulado en los criterios anteriores, nuestro proyecto de intervención arrancó a partir de la elaboración de un modelo común, un modelo cuyas premisas compartidas eran las siguientes:

- La intervención educativa debe considerar la globalidad del alumno a la vez que ser diferenciada atendiendo las diversas situaciones de riesgo, para ajustar mejor los distintos tipos de intervención.
- Es fundamental asumir, por parte de los centros y de los diferentes agentes del territorio, la tarea formativa resultante para cada tipo de alumnado.
- Los centros y los diferentes agentes del territorio deben desarrollar un modelo de corresponsabilización en las acciones educativas propuestas para este tipo de alumnado.
- Es necesario atender a la detección anticipada de las trayectorias escolares de riesgo.
- Tratar de concretar en la práctica la intención de involucrar al propio alumnado objeto de atención y a sus entornos familiares en la corresponsabilización de la propia formación.
- La intervención sobre este tipo de alumnado debe realizarse desde la perspectiva de la actuación en red, a partir de unos mismos presupuestos y acciones especializadas y compartidas en el seno de la red intramunicipal.

Como ya hemos comentado, el centro de atención del proyecto es el alumno que se halla en *situación de riesgo* de abandono de la escolaridad y su propósito central apunta al desarrollo de sus necesidades formativas y de socialización positiva. Este tipo de alumnado lo podemos detectar en el propio centro, sin que haya dado señales de abandono, pero también lo encontramos entre los que dejan sus estudios antes de terminar su escolaridad obligatoria.

Asumimos, también, que la situación de *riesgo* no nos explica las causas del mismo, que pueden ser muy distintas entre unos alumnos y otros. En consecuencia, la situación *de riesgo* deberá llevarnos a buscar las causas escolares, sociales o culturales, de falta de oportunidades, etc., que la hacen posible, precisamente para poder derivar de ellas las medidas más oportunas para prevenir y actuar en cada una de las situaciones detec-

tadas, atendiendo a su tipología. Ello ha de permitir, por parte de los diferentes agentes educativos que se hallen involucrados profesionalmente en esta intervención, una mejor definición de las características más específicas de la intervención misma.

Por su parte, el eje "alumno de riesgo" ha de tener una definición explícita y compartida entre los diversos agentes y agencias que actúan en un territorio determinado, así como unos referentes formativos básicos. Cuando los objetivos formativos de centro no alcancen a perfilar una formación básica para los alumnos de riesgo, se propone elaborar dicho perfil a partir de la implicación de todos los agentes y agencias que intervengan en la acción coordinada y centrada en los diversos alumnos objeto de atención preferente.

2.9. Actuar conjuntamente en la reconducción de trayectorias de riesgo

Las acciones educativas deberán ubicarse en una línea que vaya desde las acciones preventivas desarrolladas en el interior de los centros y clases hasta la intervención de agentes externos, trabajando directamente sobre el alumno o su entorno, pasando por las intervenciones complementarias de agentes y de unidades de formación externa, trabajando de modo coordinado, a partir de los objetivos básicos de la escolaridad, tal como se ilustra en la Figura 1.

Por parte de los agentes y de las instituciones involucradas en la Red, las acciones que se preveía realizar reunían una triple característica:

1. Ser específicas de cada territorio, para adecuarse a la realidad del mismo.
2. Ser específicas de cada agente o institución adherida al proyecto de intervención en red dentro de cada territorio.
3. Ser compartidas, debatidas y evaluadas en un seminario intermunicipal de intervención en red para la mejora del éxito escolar. Dicho seminario lo integraban los agentes locales institucionales y educativos trabajaran o no en el sistema escolar.

En síntesis, independientemente de la concreción de las acciones locales, todas ellas apuntaban a la consecución de los siguientes objetivos:

- Incrementar la valoración positiva de la escolarización obligatoria para todo el alumnado.
- Reconducir o evitar la consolidación de las situaciones de conflicto en la etapa pre-adolescente.
- Tratar de reducir la tasa de fracaso al finalizar la ESO.
- Evitar que la escolarización obligatoria no se convierta en una vivencia negativa para este contingente de alumnado.
- Ampliar esta modalidad de actuación, en la medida de lo posible, hacia los jóvenes mayores de 16 años en cada localidad que hubieran finalizado la escolarización obligatoria sin titulación.

2.10. Desarrollar propuestas de acción formativa que contemplen la realidad compleja de los sujetos de riesgo y asumir sus competencias personales como el eje central de las propuestas formativas

Uno de los propósitos centrales era intentar desarrollar propuestas de acción formativa que contemplasen la realidad compleja de los sujetos de riesgo a partir de adoptar sus competencias personales y su compromiso responsable como los ejes de dichas propuestas de formación. En efecto, el proble-

ma que se planteaba era el siguiente: dada una situación de riesgo, qué alternativas tenemos, cómo elaborar una estrategia de aprendizaje que no incida en los problemas que generan las estrategias al uso y, por el contrario, trace una línea de recuperación de la autoconfianza y de la autoestima en relación con el hecho de aprender.

2.11. Elaborar y proporcionar herramientas de intervención para los equipos de centro en diversos ámbitos estratégicos

Es fácil decirles a los equipos de centro lo que deben hacer. Pero no lo es tanto hacerlo con ellos, proporcionar el reconocimiento debido a lo que ya están haciendo, o señalar las líneas de acción más estratégicas para su actuación pedagógica. Por lo tanto, se decidió orientar los recursos de intervención a partir de las propias prácticas locales y de la bibliografía referida a las experiencias formativas que pudieran encontrarse más a su alcance.

Se trataba, en definitiva, de proporcionarles un banco de recursos elaborado que conjugase experiencias propias y ajenas, con el fin de que en cada localidad tuvieran los referentes necesarios para desarrollar sus prácticas preventivas desde los mismos. El conjunto de recursos aportados se articuló en torno a los temas siguientes: la diversificación curricular, la transición entre Primaria y Secundaria y la relación entre las familias y los centros. Entre las herramientas que se planteaba desarrollar figuraba la del contrato pedagógico. Dichas herramientas elaboradas las presentaremos más adelante.

A partir de las referencias anteriores, comentamos brevemente aquellos puntos de partida que seleccionamos para que jugaran un papel clave en el Proyecto.

3. LA RED LOCAL PARTICIPANTE EN EL PROYECTO Y SU MODELO DE INTERVENCIÓN

En cada localidad implicada en el proyecto se constituyó una “mesa local” compuesta por el regidor o la regidora de educación o persona delegada, técnicos educativos municipales, representantes de centros educativos de secundaria, representantes de los agentes educativos locales, por ejemplo educadores sociales, y otros agentes no específicamente educativos que pudieran hallarse involucrados en aspectos colaterales del tema, como fue el caso de la guardia urbana en uno de los municipios participantes.

Dicha mesa se reunía con regularidad, asistida por una persona técnica del proyecto. Esta persona técnica aportaba las pautas de recogida de información, realizaba labores de investigación de aquellos elementos que se consideraba necesario conocer, aportaba a la mesa local los análisis realizados por los investigadores, contrastaba dichas aportaciones con los agentes de la mesa y orientaba en los criterios de actuación e intervención hacia el resto de la red local, de acuerdo con el plan de actuación concertado y preacordado en las reuniones de red.

Por su parte, las mesas eran autónomas en su composición, siempre y cuando involucraran a los responsables políticos, a técnicos municipales y agentes educativos de los centros de secundaria. También lo eran en su funcionamiento local.

Debemos asumir que para muchos profesionales la garantía de la escolaridad obligatoria todavía es un objetivo retórico, puesto que no se reconocen ejerciendo su labor docente en los modelos curriculares y organizativos vigentes. Sin embargo, para la Sociedad, el hecho de que más personas posean mayores recursos educativos durante más tiempo es una garantía de mayor libertad y de sostenibilidad. Las transformaciones que contem-

plamos en los modos, en los procesos y en las herramientas de socialización hacen que la educación deba desarrollarse desde otros parámetros a los tradicionales, como un servicio público que atiende al desarrollo de todos los ciudadanos, convirtiéndose en una herramienta fundamental para el mismo desarrollo de las libertades. No de aquellas libertades reconocidas en los textos legales, sino de las mismas libertades instrumentales, tal como apunta el Nobel indio Amartya Sen. Aunque sea formulándolo de un modo muy sintético, diríamos que el derecho a la educación sólo se ejerce en cada persona mediante un proceso formativo percibido desde el interés del propio educando.

En este sentido, para incrementar el nivel de logros, desarrollamos la noción de currículo, entendido como un campo de experiencias, frente a la concepción de un conjunto de normas propuestas por la escuela. Dicha perspectiva nos lleva a pensar en términos de desarrollo de *oportunidades de formación,* lo cual nos parece especialmente relevante porque aporta una nueva perspectiva a la concepción de la formación. Desde este enfoque, lo más importante para el proceso educativo de una persona no son los contenidos en sí, su estructura y su organización, por interesante que ello sea. Lo que en realidad cuenta para el individuo es la posibilidad de otorgar un sentido vital a aquella propuesta, así como la modalidad de uso y de aplicación de aquellos contenidos.

Ahora bien, la aspiración a este cambio de enfoque no se logrará sin algunas condiciones importantes: en primer lugar, el desarrollo del trabajo educativo en equipo, dentro y fuera del centro educativo, como modalidad de trabajo indispensable. En segundo lugar, desde un cambio profundo de la gestión y administración pedagógica y funcional de los centros educativos que permita asumir el trabajo desarrollado desde cotas de mayor responsabilización. En tercer lugar, es fundamental en nuestro país que los municipios tengan reconocidas competencias en la organización y desarrollo de dichos equipos formativos y que puedan desarrollarlas en profundidad desde el plano de lo local. No es posible pensar en un servicio social como el educativo que funcione con efectividad alejado de las necesidades del conjunto de los ciudadanos. Tampoco es posible convertirlo en un sistema efectivo sin incrementar el grado de compromiso de los formadores con su propio proyecto, un proyecto enraizado plenamente en “lo local”.

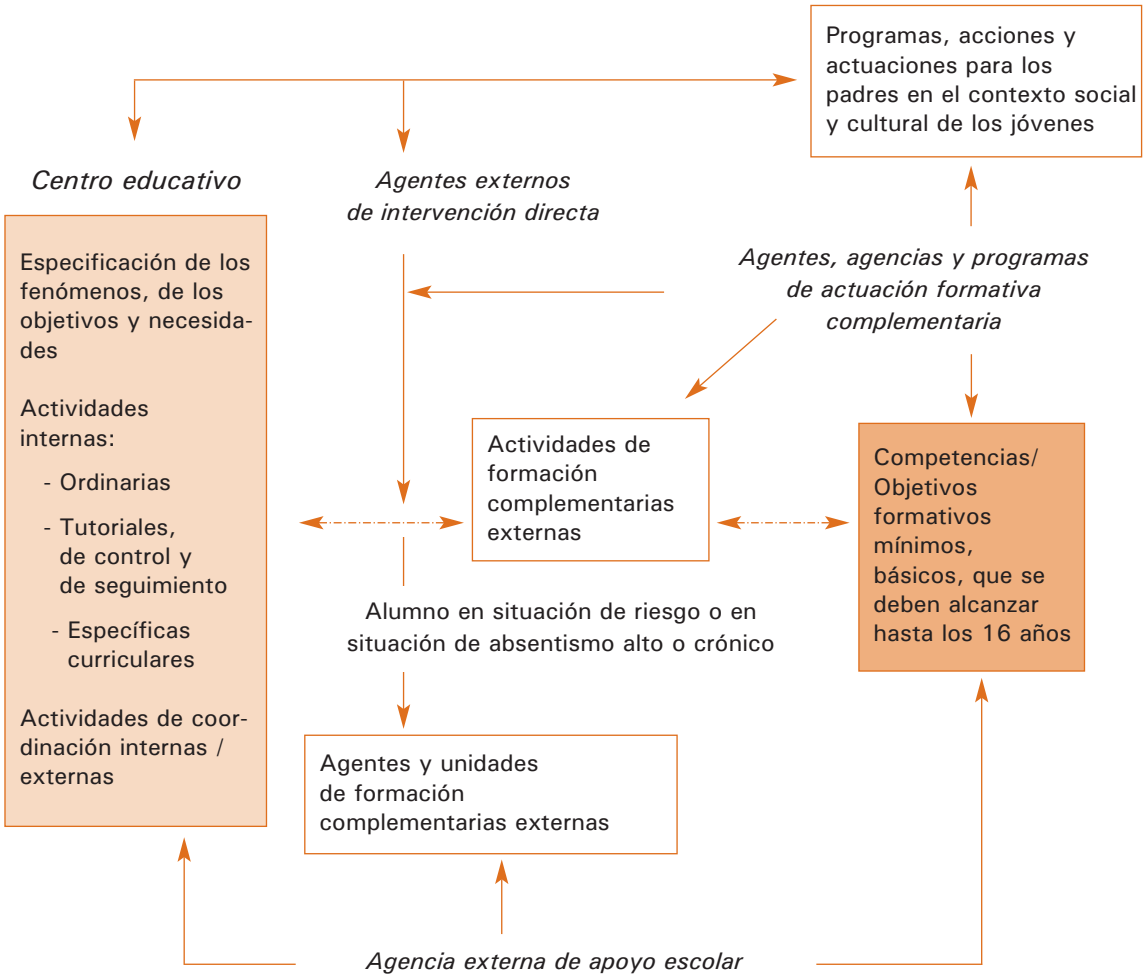
El modelo general que sintetiza este conjunto de referentes podemos resumirlo del modo siguiente. El eje “alumno de riesgo” ha de tener definidos de forma explícita unos referentes formativos básicos en contenidos, en estrategias de aprendizaje, que deben ser compartidos por los diversos agentes y agencias que trabajan en el mismo territorio.

Cuando los objetivos formativos de centro, que cuentan con los consiguientes recursos humanos y materiales, no alcancen para llegar a desarrollar una formación básica para este alumnado, dichos objetivos se reelaborarán con la implicación efectiva de los agentes y agencias locales que sea necesario involucrar, en función del propio alumnado. Las actuaciones educativas podrán estar orientadas yendo desde un enfoque preventivo hasta otro de tipo recuperador, de acuerdo con las distintas circunstancias individuales de los sujetos considerados.

Los espacios y tiempo de trabajo preferentes son los del centro escolar, aunque también, dependiendo de las circunstancias, puedan ser otros espacios externos, así como tiempos extraescolares, siempre y cuando todo ello se realice de acuerdo con la supervisión del propio centro y la de los responsables administrativos y locales.

Dicho modelo podemos verlo ilustrado a través de la Figura 1.

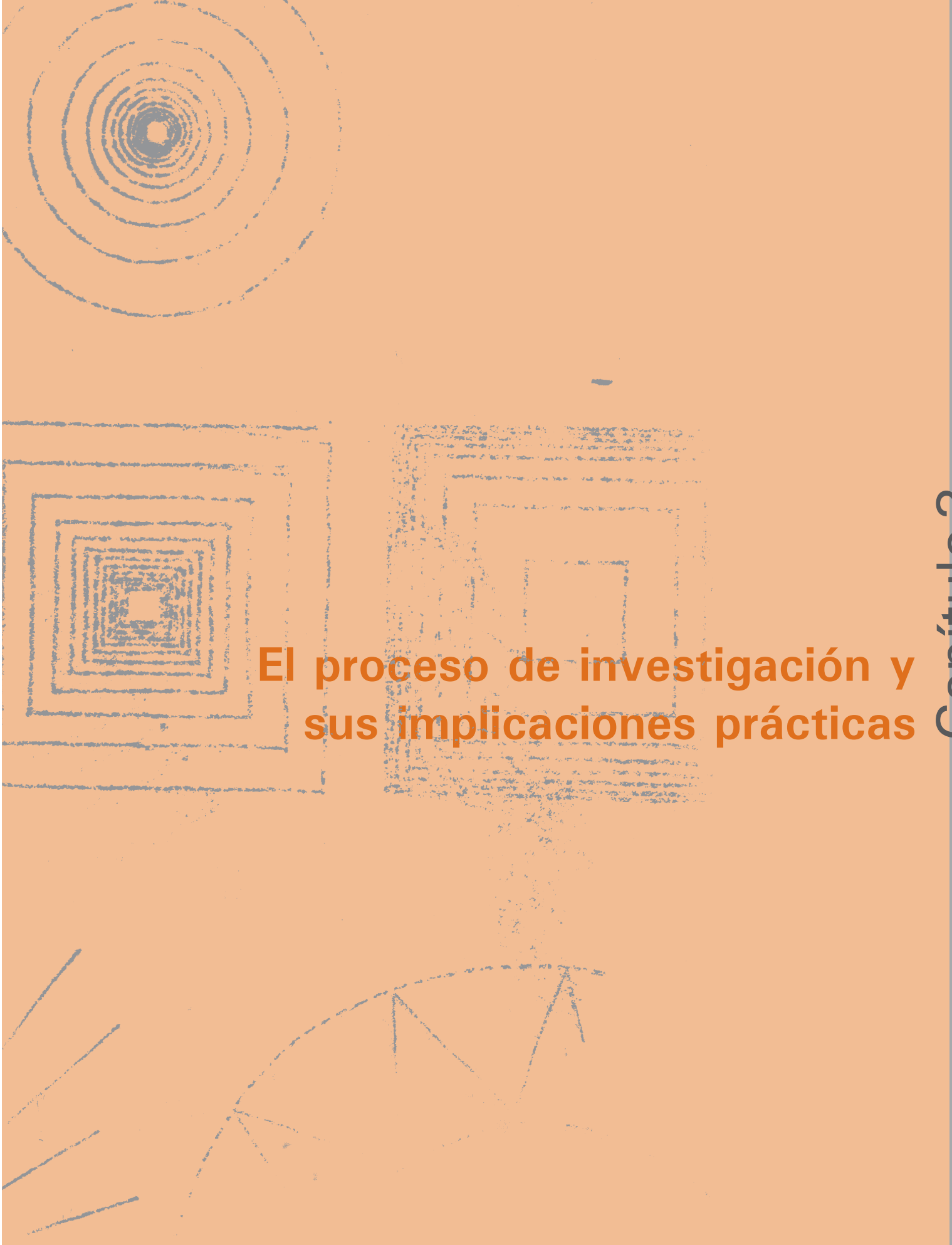
FIGURA 1. MODELO DE TRABAJO EN RED LOCAL PARA EL ALUMNADO DE RIESGO.



4. EL PAPEL DEL CENTRO ESCOLAR Y DE OTROS ESPACIOS DE FORMACIÓN EN LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS EN RIESGO DE DESESCOLARIZACIÓN

El centro escolar, cada uno de ellos en su propio contexto, es considerado en el proyecto como el espacio central de la atención del alumnado absentista, incluso cuando este alumnado es de alto riesgo o crónico, es decir, cuando asiste muy poco a la escuela o ya no asiste. Entendemos que en el marco de la legislación vigente la educación obligatoria queda establecida como un servicio que obliga por igual a la institución que los matricula, a los poderes públicos y a los mentores del alumno.

Ahora bien, en función del grado de riesgo o del tipo de trabajo que se va a realizar, bajo el acuerdo de dichas partes, el alumno puede ser atendido a tiempo parcial en otros ámbitos acordados y reconocidos como espacios de formación. En cualquier caso, en las situaciones que no puedan abordarse de otro modo, dicha formación debe estar supervisada y orientada desde el centro escolar de referencia. En este sentido, los IES eran considerados como los espacios institucionales centrales que permitían articular una acción educativa relevante por parte de los distintos agentes educativos trabajando en red.



Capítulo 3

El proceso de investigación y sus implicaciones prácticas

El proceso de investigación y sus implicaciones prácticas

1. LA METODOLOGÍA SEGUIDA EN EL CONJUNTO DEL PROYECTO

Se estableció una metodología de trabajo que, a la vez que nos permitía actuar coordinadamente en cuatro grandes realidades locales distintas entre sí, constituía el germen de cómo podían articularse los distintos agentes locales entre sí, trabajando en su realidad específica. El desarrollo del proyecto, en cada una de sus realizaciones, fue siguiendo las fases indicadas a continuación:

Como puede observarse, el proceso en su conjunto trataba de partir de la realidad local, dar apoyo informativo y evidencias para implicar a los agentes locales, sin suplantar-

1. Propuesta temática de trabajo	En cada momento del proceso se proponían y se acordaron los temas centrales de trabajo y de reflexión.
2. Recogida de información	Mientras la coordinación del proyecto avanzaba en la recogida de datos generales que se necesitarían en fases posteriores, las mesas trabajaban en aquellos aspectos que consideraban de prioridad, en el marco de lo acordado en el proyecto.
3. Organización-síntesis del material	Cada localidad tenía adscrita una persona con funciones de coordinación y de trabajo de campo local, pero también asumiendo funciones asignadas desde cada mesa territorial para colaborar en el desarrollo de los temas de su propia agenda. Las informaciones recogidas localmente eran elaboradas de forma coordinada en el proyecto por estas coordinadoras. Así, cada localidad tenía dos tipos de devolución, la local y la general.
4. Elaboración de los documentos provisionales	Los datos recogidos eran elaborados en un documento provisional que era entregado a las distintas mesas para su estudio.
5. Validación en el territorio	Las evidencias mostradas por los informes resultantes y los análisis emergentes eran validados en la experiencia concreta de los participantes mediante la discusión en las mesas locales y no desde la coordinación del proyecto o desde el conocimiento experto externo.
6. Organización de la información y elaboración del documento de síntesis final.	Una vez la información resultante y los pasos que se iban a dar eran validados, se reelaboraban en un documento resultante, ya fuera el diagnóstico local final, el diagnóstico de la primera fase, o cada uno de los documentos de síntesis generados en el curso del trabajo.
7. Validación en el seminario interterritorial	La validación final de la documentación y de los acuerdos se realizaba mediante intercambio entre los participantes en las sesiones plenarias del seminario interterritorial.

los, en el desarrollo de las respectivas propuestas de acción.

Tal como ya hemos enunciado, la clave metodológica sobre la que se asentaban las respectivas acciones locales respondía al principio de la investigación en acción. Las cuestiones que la desarrollaban se concretaron de modo especifico, de acuerdo con el grado y tipo de implicación de los distintos tipos de agentes conectados en la red o en la mesa local. A partir de las aportaciones de los diferentes agentes y de lo que cada agencia se planteaba en cada una de las localidades se trataba de definir una respuesta para las distintas cuestiones que sintetizan aquella clave.

CUADRO 1. MODELO BÁSICO DE ANÁLISIS

- ¿Qué nos sucede?
- ¿Cómo nos sucede?
- ¿Por qué?

- ¿Cómo actuamos?
- ¿Por qué lo hacemos?
- ¿Para quién lo hacemos?

- ¿Qué otras cosas podríamos hacer?
- ¿Con quiénes?

En el desarrollo inicial del proceso era muy importante que tanto los centros, sus equipos docentes, o el resto de los agentes implicados en la mesa local, se sintieran con la suficiente libertad y seguridad para expresar sus propias consideraciones en el seno de dicha mesa y en los encuentros interterritoriales. En este sentido, el rol del grupo coordinador era el de proporcionar todo el apoyo técnico y logístico necesario para que el desarrollo de las respectivas reflexiones y las acciones consiguientes fueran lo suficientemente eficaces y enriquecedoras para todos.

2. RESPONSABILIDADES DE LA COORDINACIÓN DEL PROGRAMA

En líneas generales, el equipo de coordinación era el responsable de dinamizar aquellas preguntas de tipo general. Ello suponía que había de colaborar con los distintos agentes y mesas para mantenerse en ellas y en el proceso consiguiente, con la voluntad de responder a aquéllas. Por otra parte, la función coordinadora se desarrollaba recogiendo evidencias de prácticas que pudieran tener interés para los implicados en el proyecto, sistematizando la información recogida o haciendo averiguaciones sobre las nuevas necesidades[3].

En su conjunto, este proceso fue dirigido y coordinado desde una estructura de organización que se articuló a partir de las siguientes responsabilidades:

1. Gestionar y realizar el seguimiento de las diversas acciones en cada uno de los cuatro territorios.
2. Coordinar el seminario en red.
3. Elaborar, proponer herramientas, protocolos y recursos de intervención en los diversos territorios.

[3] Los distintos informes de apoyo elaborados pueden consultarse en los anexos aportados para el presente trabajo.

4. Evaluar las consecuencias de su aplicación.

5. Confeccionar el informe final o memoria de esta fase de la intervención, la cual ha de especificar el modelo seguido, por si se estima que es generalizable a otras unidades territoriales.

Para realizar estas funciones el equipo de coordinación del programa contaba con el apoyo de cuatro colaboradoras asignadas como becarias del proyecto. Sus funciones eran las de realizar el seguimiento de las diversas acciones, así como establecer la coordinación técnica en el seno de cada localidad.

3. LA ORGANIZACIÓN DE LAS REDES LOCALES E INTRALOCALES

La red municipal de los agentes e instancias participantes se componía de diversos equipos de centros seleccionados por los propios representantes locales, así como de educadores y técnicos. La red del proyecto estaba formada por representantes permanentes de cada red o mesa local. Para poder impulsar el trabajo en red en el territorio se estableció un sistema de trabajo basado en las reuniones entre profesionales de una misma localidad a las que, recordémoslo, llamábamos "mesas territoriales". Éste era un espacio de encuentro entre diferentes profesionales que permitía, en una primera fase, la detección de puntos débiles que había que mejorar y, más adelante, la planificación e implantación de las diferentes acciones priorizadas.

Las mesas territoriales pasaban a ser, en la mayoría de los territorios, una nueva manera de trabajar, una vía que permitiría el trabajo en red con todo el valor que tiene esta modalidad en cuanto a integración de esfuerzos y de recursos.

Cabe destacar que una de las aportaciones más significativas de las mesas territoriales fue la posibilidad que ofrecían de formar parte de un sistema de relaciones donde los participantes podían compartir información, experiencias y recursos. Además, eran un instrumento idóneo para valorar las funciones de cada uno de los agentes implicados en el desarrollo del proyecto a escala local y, así, poder tener claras las líneas básicas de intervención que se iban a desarrollar. Este instrumento abría un espacio de comunicación que influenciaba positivamente las percepciones y las respectivas acciones, mejorando la calidad y la eficacia de los servicios ofrecidos y de los equipamientos locales. El trabajo en red de todos los agentes del territorio que de una manera u otra trabajaban con la población joven en riesgo proporcionaba un trabajo más ajustado a las necesidades, ya que incidía en:

- la interacción para rentabilizar el entramado de recursos del territorio,
- la negociación y el consenso para incidir en una dirección común,
- la cooperación para la elaboración participada de estrategias.

En los respectivos encuentros, fueron saliendo dudas, miedos y situaciones problemáticas que se iban resolviendo conjuntamente a través de la implicación de cada uno de los profesionales. El hecho de poder compartir e intercambiar puntos de vista y buscar soluciones a problemas comunes nos permitía ir generando un sentimiento de seguridad, necesario para vencer las resistencias que, a veces, no facilitan el avance.

Otro aspecto relacionado con la metodología de trabajo en red era la posibilidad del intercambio entre las cuatro localidades y de sus agentes implicados en el proyecto mediante los seminarios interterritoriales. Éstos permitieron potenciar el conocimiento de otras realidades y formas de actuar y sirvieron para poder coordinar las acciones generales y compartidas por todas las localidades, así como promover el intercambio de las experiencias en cada una de ellas.

4. LA COMPOSICIÓN DE LAS MESAS LOCALES

Cada mesa tuvo una composición variable en función de la localidad y de las características de la acción emprendida en ella. Las mesas territoriales estaban formadas por diferentes agentes educativos del territorio, tanto de la administración local como de la autonómica. Así, encontramos desde técnicos del ayuntamiento a profesores de los IES y los CEIP o los especialistas del EAP (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico). En cuanto a los ayuntamientos, encontramos a los técnicos de educación, de juventud, de cultura, etc. Por parte de los centros educativos acudían los directores, coordinación pedagógica y psicopedagogos, ya estuvieran adscritos a centros o a los EAP. En algunos casos participó también algún miembro de la policía local. Se propuso, y fue aceptado, que estas mesas contaran con la presencia del concejal de Educación de la localidad y del inspector de Educación. Estas figuras garantizaban a las mesas una autoridad de acción reconocida, un liderazgo institucional necesario para las acciones que se decidieran llevar a cabo.

Cada mesa local, además, tuvo asignada una asesora técnica del Proyecto, cuya misión era establecer la coordinación con la dirección del proyecto así como proporcionar elementos de reflexión, colaborar en el establecimiento de la metodología de trabajo de la mesa local y promover el desarrollo de instrumentos para la recogida y tratamiento de la información, con el fin de devolverla a los integrantes de la mesa para su posterior análisis. Asimismo, dichas técnicas se ocupaban de:

- analizar la situación de absentismo a escala local y elaborar un diagnóstico;
- diseñar las líneas de acción del Programa Territorial;
- implementar el programa territorial, su metodología y herramientas (de diagnostico, de intervención y de evaluación);
- ejercer de consultoras/supervisoras del Proyecto en el territorio, y de
- elaborar un informe final evaluativo de las acciones llevadas a cabo.

La variedad de profesionales que han formado las cuatro mesas territoriales en las loca-

TABLA 1. TIPOLOGÍA DE LOS COMPONENTES DE LAS MESAS LOCALES.

AYUNTAMIENTOS	IES	DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT
Educadores de los Servicios Sociales Orientadores Escolares Técnicos de los Programas Garantía Social Técnicos de Inmigración Psicólogo Municipal Técnicos de drogodependencias Responsable de orientación y programas especiales Regidores Coordinadores de Áreas Policía Local	Psicopegagogo/a Coordinador/a Pedagógico/a Profesorado/Tutores Directores de Instituto	Técnico/a del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico Técnico/a del Programa de Educación Compensatoria Educadores Unidad de Escolarización Externa Compartida (UEC) Inspectores de la zona

lidades participantes en el Proyecto de la Mejora del Éxito Escolar corresponden a los perfiles reflejados en la Tabla 1.

Es importante considerar que el concepto de mesa local, además de denotar un punto de coordinación y de encuentro, requiere el desarrollo de un determinado liderazgo político, con una cierta dedicación al tema. Ambos aspectos se dieron de modo desigual en las distintas localidades. Éste es un aspecto sobre el cual, en una eventual réplica de la investigación desarrollada, se debería incidir de un modo más específico.

5. LA DINÁMICA SEGUIDA EN LAS MESAS LOCALES Y LA REGULACIÓN DE LAS ACCIONES

Las mesas locales se fueron reuniendo entre una y dos veces al mes como mínimo a lo largo del Proyecto. En función de las tareas que había que desarrollar, algunas veces celebraron encuentros con más asiduidad de la programada o, incluso, llegaron a desarrollar subcomisiones para poder trabajar con mayor agilidad. Cuando esto sucedió, estas subcomisiones mantuvieron informados a todos los miembros de la mesa a través de las reuniones mensuales.

Las funciones que se negociaron en el proyecto y se acabaron configurando para las distintas mesas locales fueron las siguientes:

- Detectar las trayectorias de alumnos con riesgo de fracaso durante la escolarización obligatoria.
- Conocer la realidad del entorno (analizando las causas principales de absentismo y de los recursos disponibles en el territorio para su tratamiento).
- Intervenir en la triangulación del diagnostico y en la priorización de las líneas de acción del programa territorial (implicándose a través de la participación).
- Interactuar con los diferentes agentes y servicios educativos (corresponsabilización).
- Diseñar estrategias globales de intervención en el territorio.
- Evaluar las acciones y servicios que se implantaron.
- Elaborar un catálogo territorial de “buenas prácticas”.

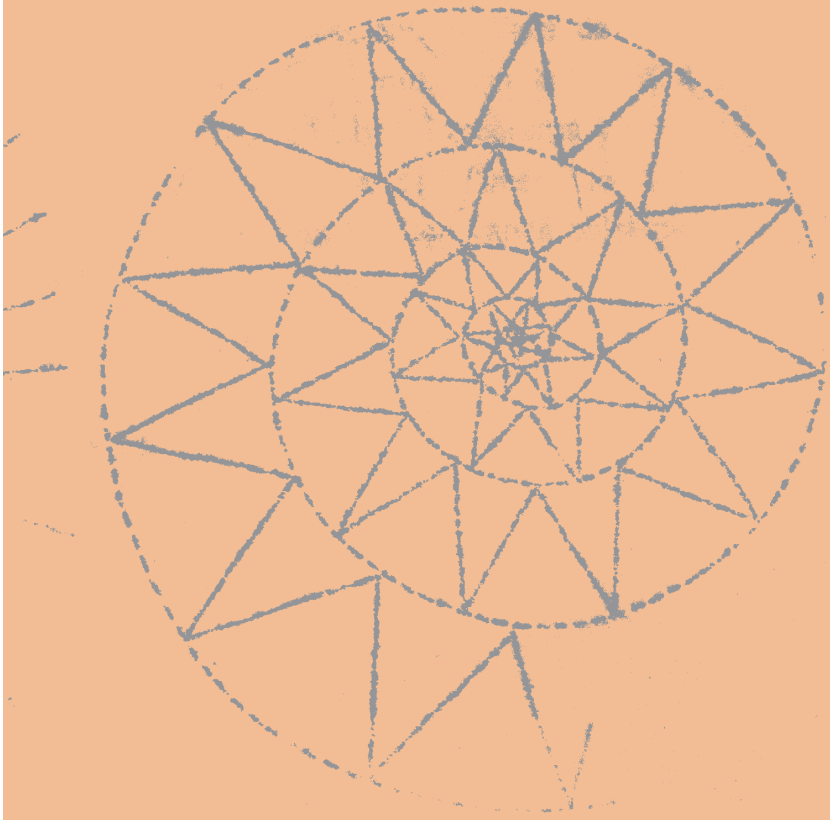
En cualquier caso, las acciones locales desarrolladas por cada red local debían acogerse a una serie de características o principios:

➢ Ser específicas de cada territorio para adecuarse a la realidad y condicionantes del mismo, según un principio de adecuación.

➢ Ser específicas para cada agente dentro de su parcela de intervención, según un criterio de funcionalidad en la intervención.

➢ Estar elaboradas a partir de la detección de necesidades, de los condicionantes y de las posibilidades de intervención de los agentes involucrados, de acuerdo con un criterio de responsabilización del seminario interterritorial.

➢ Ser reguladas y evaluadas a partir de los criterios compartidos en el seminario interterritorial.



Capítulo 4

Las fases del proyecto “La mejora del éxito escolar”

Las fases del proyecto "La mejora del éxito escolar"

En las dos grandes fases que se han llevado a cabo durante el desarrollo del Proyecto (2001-2003) se ha concretado un conjunto de acciones coordinadas por las técnicas de zona vinculadas al grupo investigador, director del proyecto.

1. FASE 1.ª: PRIMER DIAGNÓSTICO Y PRIMERAS DECISIONES PARA ACTUAR

Durante el primer año el proyecto acentuó dos grandes aspectos, el diagnóstico de las respectivas situaciones locales, la elaboración de unas primeras acciones estratégicas y la configuración de la herramienta básica para llevarlas a cabo: las mesas locales.

En esta fase del trabajo se establecieron dos líneas de trabajo complementarias. Por una parte, era fundamental articular una acción en red, por parte de los agentes educativos locales, los agentes escolares y los agentes educativos municipales o de otros organismos sociales ubicados en la localidad, sobre los alumnos identificados como de riesgo. Pero no bastaba con articular una red local de agentes si éstos no contaban con algún tipo de autorreconocimiento como "agente colectivo". Para ello era crítico implicar, como ya hemos visto más arriba, a los políticos locales, en especial a los regidores de enseñanza cuya legitimidad democrática proporcionaba carácter de agencia a la red local. Dichas redes se denominaron "mesas locales" y fueron constituidas bajo la única responsabilidad local. Su función era doble, articularse funcionalmente como tal red y promover y extender una reflexión, a partir de los datos locales, para actuar y promover acciones educativas y sociales coordinadas desde los distintos centros educativos con el resto de agentes. La finalidad última de dichas acciones era la del proyecto general.

En esta primera fase el objetivo central era elaborar un diagnóstico compartido por todos los agentes locales y definir las principales líneas de acción que se seguirían en la segunda fase. En este sentido, la fiabilidad de las fuentes y la validación compartida de la información recogida eran fundamentales.

CUADRO 2. EJEMPLO DE AGENTES INVOLUCRADOS EN UNA DE LAS MESAS LOCALES.

- Regidor/a de educación
- Técnica de cultura
- Representantes de la dirección de centros educativos
- Técnicas: de deportes, de enseñanza, del programa de inserción de jóvenes
- Responsable del Programa Transición al Trabajo
- Sargento de la Policía Urbana
- Educadores sociales
- Mediadora Cultural

Una consideración de partida, aceptada por todos, era que el modelo de organización administrativa de los servicios raramente es útil para afrontar situaciones de complejidad que desbordan los respectivos límites de dichos servicios. Sólo desde una situación de complementariedad en el trabajo de los respectivos agentes se podría avanzar en la resolución del problema afrontado. En consecuencia, se aceptaban las dinámicas de tipo transversal como propuestas funcionales para el desarrollo del proyecto.

Para la recogida de información se establecieron previamente, por parte del grupo investigador, unos criterios generales sobre la metodología sobre la selección de los potenciales informantes clave, la temporalización del proceso y los diversos aspectos del documento que había que elaborar. La recogida de datos se llevó a cabo de forma variable, según las características de cada localidad y las necesidades de sus profesionales, pero teniendo en cuenta siempre los criterios mencionados. Durante esta fase, cada técnica realizó entrevistas periódicas con cada uno de los agentes de la mesa territorial con el objetivo de elaborar el diagnóstico de zona, ver el funcionamiento de cada una de las agencias implicadas en el proyecto y conocer a los diferentes agentes que trabajan en ellas.

La segunda línea de acción fue elaborar una base de información compartida por todos los intervinientes en el proyecto. En este sentido, se hizo inventario a escala local de todos los agentes, los recursos culturales, las agencias y de los servicios e instituciones formales y no formales existentes en la localidad. Dicha información trataba de describir y de valorar los aspectos consolidados en los diferentes recursos, así como las limitaciones de los mismos y también de la actuación de los distintos agentes, además del potencial apoyo de los mismos a una coordinación en red. La finalidad de este inventario era hacer balance del "capital cultural público"[4] disponible para ponerlo eventualmente a disposición del alumnado de riesgo, un tipo de alumnado especialmente necesitado de la ampliación y diversificación de las oportunidades formativas.

En la mayoría de casos era el propio asesor técnico quien se desplazaba hasta el lugar de trabajo de cada profesional para una o más entrevistas que permitieran recopilar toda la información necesaria. Estos primeros contactos permitieron la creación de un importante vínculo entre las técnicas de zona y cada uno de los profesionales, que resultó muy útil para la posterior coordinación de las mesas territoriales.

A medida que se iba recogiendo la información de cada territorio se construían sistemas de análisis para la elaboración de todos los datos más relevantes relacionados con la temática del proyecto. A partir de aquí, era una función propia de cada asesor de zona ir sintetizando y elaborando el informe de diagnóstico de zona que se presentaría posteriormente.

Una vez confeccionado el diagnóstico de cada localidad, se convocó a cada uno de los agentes a la que sería la primera mesa territorial para presentarles este documento e iniciar el trabajo de coordinación entre ellos. Esta presentación inicial fue de tipo provisional para que los agentes revisaran el documento y pudieran hacer las correcciones o aportaciones que creyeran necesarias. Con posterioridad, se les entregó el documento final de diagnóstico junto con una valoración final en la que se apuntaban algunas líneas de mejora. Veamos ahora este proceso de un modo más detallado.

En el Cuadro 3 se muestra el tipo de información recopilada en esta fase en cada localidad.

[4] Adoptamos este concepto desarrollado por Bourdieu.

CUADRO 3. ASPECTOS E INDICADORES SOBRE LOS QUE SE RECOGIÓ INFORMACIÓN.

1. Agentes municipales involucrados en la atención a los alumnos con grave riesgo de desescolarización (GRD):
   - Tipo de agentes
   - Calificación técnica
   - Adscripción/organismo del que dependen
   - Competencias reconocidas
   - Funciones efectivas que realizan
   - Nivel de experiencia en la actividad desarrollada
   - Lugar desde el que la ejercen
2. Grado de conocimiento mutuo de las funciones respectivas (por parte de los diferentes agentes).
3. Tiempo laboral que estos agentes dedican a las tareas relacionadas con jóvenes GRD (en % de jornada laboral).
4. Recursos y equipamientos de tipo cultural (en sentido amplio) presentes en el municipio y disponibles para jóvenes: municipales, privados, otros.
5. Servicio municipal:
   - Ofertas o programas (en relación directa o indirecta con la atención a los jóvenes objeto del estudio)
   - Competencias atribuidas
   - Funciones ejercidas
   - Presupuesto dedicado a cada programa
   - Personas del *staff* municipal involucradas en su desarrollo
   - Personas a las que llega cada servicio
   - Valoración estimada de su funcionalidad
6. En los centros educativos:
   - Diferencia entre el censo teórico (total libros de escolaridad) y el censo real de alumnos en la ESO
   - Características de la organización pedagógica de los centros educativos involucrados en la experiencia (de acuerdo con una pauta pre-elaborada por la coordinación del estudio)
7. Características del absentismo de los alumnos de grave riesgo en cada una de las zonas estudiadas.

Con posterioridad, la situación básica de cada municipio se sintetizó y se distribuyó entre los implicados a partir del esquema o síntesis reflejado en el Cuadro 4.

La recopilación inicial de las situaciones, de los criterios manejados por los profesores u otros agentes sobre absentismo, el balance de los recursos culturales de todo tipo disponibles y las herramientas empleadas, fue enriquecedora para todo el mundo. En el informe de síntesis se advirtió de las numerosas limitaciones en las que se estaba trabajando, ya fueran limitaciones de orden conceptual, de orden competencial de los distintos agentes o de infrautilización de determinados recursos existentes, limitaciones, en suma, que era necesario superar para desarrollar un trabajo mucho más funcional con respecto a las situaciones que se ponían de manifiesto en el estudio desarrollado.

CUADRO 4. REFERENTES PARA EL DIANÓSTICO LOCAL.

1. Tipología empleada para definir el alumnado en riesgo de abandono.
2. Oferta de oportunidades educativas a escala municipal:
   2.1. Agencias del ámbito del Departament d'Ensenyament
   2.2. Agencias y programas locales involucrados en la atención a alumnos con gran riesgo de absentismo
   2.3. Equipamientos.
3. Agentes.
4. Grado de coordinación entre servicios, entre agentes y entre servicios y agentes.
5. Grado de aprovechamiento de los recursos.
6. Grado de eficacia de los servicios existentes.
7. Limitaciones detectadas en el municipio.

CUADRO 5. EJEMPLO DE VALORACIÓN FINAL EN UNA DE LAS CUATRO LOCALIDADES DEL PROYECTO.

Se podría decir que el municipio necesita potenciar los aspectos siguientes:

- Recursos de ocio para jóvenes
- Asesoramiento/orientación familiar: escuela de padres
- Programas municipales destinados a jóvenes
- Coordinación entre los diferentes patronatos municipales
- Criterios de registro del absentismo unificados

La conclusión de dicha fase fue un conjunto de propuestas de intervención elaboradas a partir de los respectivos informes locales que trataban de ser acciones de mejora superadoras del diagnóstico establecido. Para facilitar el hecho de llegar a un acuerdo sobre qué hacer y por dónde empezar se elaboró una tabla de especificación de prioridades. A partir del diagnóstico establecido y de las carencias detectadas, a los distintos agentes se les proponía realizar una valoración de sus propias prioridades de acuerdo con un listado preparado previamente. En la tabla siguiente se muestra un ejemplo de esta hoja de especificación de las prioridades de intervención. Dicha hoja de especificación de prioridades fue de enorme utilidad en la transacción entre agentes y agencias para señalar las principales vías de proyección de las respectivas actuaciones.

Las acciones finalmente decididas fueron organizadas de acuerdo con un orden de prioridad negociado entre la mesa local y la coordinación del proyecto, mediante un procedimiento de facilitación de acuerdos como el que hemos ilustrado. En última instancia, las intervenciones locales tenían, como último referente, la vertebración interterritorial con el fin de desarrollar reflexiones y propuestas compartidas.

En su conjunto, esta fase puso de manifiesto las siguientes carencias o limitaciones:

- El enfoque que en cada municipio se daba al fenómeno del absentismo correspondía a unas coordenadas no suficientemente fundamentadas ni en los datos locales ni en las prácticas desarrolladas en los propios centros o por otros agentes educativos. Así, tener un plan sobre

TABLA 2. EJEMPLO DE TABLA DE ESPECIFICACIÓN DE PRIORIDADES DE INTERVENCIÓN.

	PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN DIFERENTES NIVELES	Valor
Servicios municipales	a) Creación de una comisión interdepartamental del ayuntamiento para consensuar líneas de acción desde las diferentes concejalías. b) Promover la coordinación entre los diferentes agentes, en especial de los centros educativos con el resto de agentes y responsables de los diferentes servicios sobre necesidades formativas de los alumnos en riesgo. c) Realizar conjuntamente un análisis de los recursos existentes para poder consensuar un plan de actuación que permita potenciar, mejorar y ampliar la oferta existente. d) Creación de una comisión de convivencia que genere acciones de sensibilización intercultural y de las situaciones de riesgo social para incrementar el conocimiento mutuo entre los diversos grupos. e) Grupo de dinamización y fortalecimiento de mujeres orientada a madres y abuelas de alumnos en riesgo escolar. f) Acciones en diversos aspectos educativos del propio municipio.	
Centros educativos	a) Incrementar el grado de coordinación de nivel, ciclo, etapa, sobre los alumnos en riesgo. b) Desarrollo de acciones de tipo tutorial: Aspectos organizativos de las diversas instancias de atención a los alumnos y/o fortalecer los planes de transición primaria-secundaria. c) Oferta curricular: créditos variables y ayuda específica a ciertos aprendizajes. d) Mejora de aspectos metodológicos y evaluativos. e) Coordinación con los recursos complementarios externos al aula: EAP, EAIA, UEC... f) Consensuar los niveles de aprendizaje en diversas competencias básicas y funcionales y criterios de acreditación para los alumnos de mayor riesgo. g) Proponer medidas de atención a la diversidad que permitan actuar preventivamente. h) Impulsar un plan de acogida que tenga en cuenta la llegada de alumnos de incorporación tardía durante todo el curso e incluir las actuaciones propias del plan de acogida en la programación de centro.	
Coord. centro servicio	a) Coordinar centros con recursos de tipo educativo en función de las necesidades del centro: los planes de asistencia social, asistencia a la familia, la educación social... b) Establecer modalidades de compromiso explícito y formal entre familias, centro, municipio y alumnos. c) Consensuar los niveles de aprendizaje en diversas competencias básicas y funcionales y criterios de acreditación para los alumnos de mayor riesgo con los servicios municipales. d) Establecer unos criterios comunes de prevención y detección del alumnado absentista. e) Establecer pautas de coordinación e intercambio de información entre los servicios implicados. f) Elaborar proyectos de colaboración entre centros educativos y entidades municipales que permitan implicar a los jóvenes en diferentes tareas de la comunidad. g) Vertebrar espacios formativos municipales a partir de la coordinación entre la escuela y los recursos formativos, de cultura, ocio y productivos del territorio. (Proyectos autoformación externos al centro) h) Establecer un marco de detección del alumnado absentista mucho más amplio que permita detectar esta problemática antes de que la situación se cronifique.	

Valorar de 1 a 3 (1 = muy prioritario, 3 = poco prioritario). Se deben priorizar entre dos y tres acciones en cada uno de los tres niveles.

el absentismo significaba, de hecho, hacer explícita una voluntad de acción, aunque su concepción, sus líneas principales o las estrategias que se contemplaban en él no tuviesen un grado de significación real o de traducción práctica en el municipio.

- Por otra parte, las conceptualizaciones utilizadas eran bastante comunes y dejaban de lado tanto las orientaciones preventivas como otras conceptualizaciones que permitiesen avanzar en la comprensión del fenómeno.
- Los respectivos planes reelaborados[5] contemplaban el papel de las diversas agencias locales sin que se establecieran mecanismos eficientes de coordinación entre las diversas actuaciones contempladas.

Una primera herramienta de acción coordinada fueron los protocolos que debían seguir los distintos agentes en cada una de las localidades. Cada uno de estos protocolos se fue elaborando a partir de establecer un acuerdo de acción coordinada sobre los aspectos que se muestran en el Cuadro 6.

Tomada la experiencia en su conjunto, la primera fase subrayó la necesidad de avanzar en los tres ámbitos siguientes: profundizar en el conocimiento de la situación a escala local, ampliar los marcos de comprensión locales sobre el fenómeno del absentismo y elaborar recursos y estrategias para una orientación preventiva de la intervención, así como incrementar el grado de coordinación entre agentes y agencias a escala local. A partir de aquí se desarrolló un conjunto de propuestas que sintetizamos en el Cuadro 7.

2. FASE 2.ª: PRIORIZAR LAS ACCIONES ESPECÍFICAS Y SU IMPLANTACIÓN

Una vez realizada la evaluación de la situación en cada uno de los municipios y decididas las líneas de prioridad en la intervención, la segunda fase pretendía favorecer la escolarización positiva de los alumnos de riesgo o en grave riesgo de abandono de la escolaridad mediante el diseño de estrategias de intervención y de implantación de acciones globales en cada territorio para hacer efectivas las posibilidades de éxito de aquel alumnado.

La propuesta de intervención en esta fase de la investigación en la acción parte de las intenciones que se detallan a continuación:

- Garantizar el control, la asistencia regular a actividades formativas por parte de este alumnado, así como garantizar la productividad de las actividades que se les proponen.
- Garantizar que este control y seguimiento se realice bajo la responsabilidad institucional de los centros educativos del territorio.
- Facilitar que en el ejercicio de este control y seguimiento los centros educativos puedan disponer del apoyo externo necesario para el óptimo desarrollo de las acciones realizadas bajo su responsabilidad.
- Posibilitar la coordinación entre los diversos agentes educativos, externos e internos a los centros, que se hallan involucrados en la atención formativa de este alumnado.

[5] Además de los documentos propios se utilizó, como contraste, el documento sobre absentismo del Defensor del Pueblo Andaluz, 22 de abril de 2002: "Proyecto contra el absentismo escolar en la zona norte de Granada. Memoria de ejecución, curso 97/98".

CUADRO 6. EJEMPLO DE PROTOCOLO QUE DEBÍAN SEGUIR LOS AGENTES EDUCATIVOS LOCALES EN LA PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO.

Protocolo para reducir el absentismo pasivo:

1. Detección del absentismo pasivo.
2. Entrevistas alumno-tutor y determinación de los motivos de absentismo, según el alumno.
3. Establecimiento de pactos y/o contratos de autocontrol actitudinal entre el alumno y el tutor.
4. Seguimiento semanal de los pactos alumno-tutor, y seguimiento de la sensación de "bienestar" del alumno en el aula.
5. Análisis del alumno en reuniones de equipo docente para comprobar en qué áreas se produce la conducta de pasividad.
6. Seguimiento y sugerencias de propuestas de todo el equipo docente para el alumno en cuestión.
7. Posibilidad de adaptación curricular para mejorar la autoestima y la motivación del alumno.
8. Seguimiento familiar periódico para informar a la familia sobre el resultado de los pactos alumno-tutor.

Protocolo para reducir el absentismo activo:

1. Entrevistas alumno-tutor y determinación de los motivos de absentismo, según el alumno.
2. Establecimiento de pactos de seguimiento semanal tutor-alumno que permitan al alumno seguir su propia evolución.
3. Seguimiento y sugerencias de propuestas de todo el equipo docente para el alumno en cuestión.
4. Seguimiento familiar del alumno a través de entrevistas periódicas con la familia.
5. Contratos escritos firmados por la familia sobre la asistencia del alumno en un régimen lo más cercano posible al ordinario.
6. Seguimiento del contrato escrito quincenalmente con la familia.
7. Intervención de los servicios sociales. Análisis familiar, económico y social.
8. Presión de la Administración sobre la familia para obligar la escolarización del alumno.
9. Sanciones correspondientes a los responsables del alumno por inasistencia a la enseñanza obligatoria.
10. Cuando falte un día/una hora (primera hora llamar a casa), al día siguiente el centro escolar debe pedir el justificante al alumno.
11. Cuando falte más de un día, el instituto se pondrá en contacto con la familia para pedir información sobre los motivos de la ausencia.
12. Si falta más de dos días sin causa justificada, se considerará alumno en riesgo de ser absentista y por lo tanto se deriva a servicios sociales de atención primaria.

Protocolo para reducir absentismo activo y pasivo:

1. Detección de todos los casos de absentismo activo y pasivo.
2. Análisis de los motivos individuales para el absentismo.
3. Creación de una estructura de aprendizaje especial para estos alumnos a tiempo parcial.
4. Análisis a lo largo de diferentes cursos de la repercusión de la nueva estructura sobre el absentismo, el rendimiento escolar y el grado de satisfacción del alumnado.

Protocolo conjunto del IES y los agentes externos:

Comisión de seguimiento del absentismo del centro: equipo directivo, educador social, EAP, compensatoria, técnico municipal de educación.

CUADRO 7. PROPUESTAS DERIVADAS DE LA INTERVENCIÓN EN LA PRIMERA FASE DEL PROYECTO.

1. Involucrar a los distintos tipos de agentes de la mesa local en el diseño de acciones específicas para los proyectos de prevención del riesgo de desescolarización. Relacionado con este propósito, se pidió incrementar el grado de compromiso de los agentes políticos vinculados a la mesa.
2. Ampliar la mesa local a las distintas agencias y a los diferentes tipos de agentes.
3. Incrementar el nivel de frecuencia de las reuniones de las mesas.
4. Desarrollar acciones como reformular y actualizar el plan de absentismo local, de acuerdo con las aportaciones del proyecto.
5. En relación con la conceptualización del absentismo, ampliar el concepto hacia los alumnos pasivos de aula y profundizar en la selección de los indicadores de riesgo del absentismo, los cuales deberán orientarse hacia el diagnóstico precoz del riesgo del mismo.
6. Orientar el conjunto de acciones formativas hacia esta misma prevención.
7. Desarrollar propuestas de acción educativa desde la lógica de lo que se acaba de apuntar, pero también desde las posibilidades de intervención de los agentes que las han de aplicar.
8. Desarrollar propuestas de acción educativa que contemplen la realidad compleja de los sujetos en situación de riesgo.

- Generar herramientas y propuestas de intervención relevantes y que sean viables en cada una de las áreas territoriales.

El segundo momento en el proyecto de trabajo ha sido particularmente rico en aportaciones y realizaciones. En él se abordaron, entre otros, los aspectos siguientes:

1) La reelaboración del concepto de absentismo.
2) La reelaboración de las pautas y criterios de identificación y de diagnóstico de las conductas de riesgo detectadas.
3) La especificación de los proyectos de formación para el alumnado en riesgo y la elaboración de una pauta-contrato de formación básica relacionada con dichos proyectos.
4) El registro de las acciones locales y análisis bibliográfico sobre la atención al alumnado y las propuestas de diversificación curricular, organizativa, etcétera.
5) El análisis de las acciones locales y bibliográfico en la situación de transición entre la Primaria y la Secundaria y las acciones de acogida del alumnado en el centro.

En esta fase era fundamental reelaborar el concepto de absentismo de un modo más complejo, puesto que, de otro modo, quedábamos inertes o con unas posibilidades de acción muy limitadas. Aquella reconceptualización nos llevó a la necesidad de desarrollar proyectos desde una óptica distinta a la lógica académica procurando, a su vez, que las propuestas fueran relevantes y funcionales para la eventual recuperación de cierto tipo de alumnado en situación de abandono crónico. A este tipo de propuesta siguió un inventario de las situaciones de diversificación del alumnado en los centros educativos, puesto que en el análisis de estas situaciones veíamos la posibilidad de extraer modelos de intervención que podían ser de utilidad si se adoptaban como referentes en las distintas situaciones en cada localidad.

Esta misma voluntad nos llevó a explorar algunas de las raíces del absentismo en el tránsito de la escolaridad primaria hacia la secundaria por intuir que algunas de las rupturas afectivas o las primeras manifestaciones de desamparo en un medio extraño se dan en este momento, tal como algunos alumnos entrevistados nos habían manifestado.

Uno de los aspectos centrales de esta fase fue el desarrollo del trabajo en red, que fue variando en cada mesa territorial, en función de distintos factores relacionados con la zona, con sus agentes y sus características contextuales. En alguna localidad, por ejemplo, dicho modelo de trabajo constituyó una experiencia muy innovadora, mientras que en otras permitió fortalecer la red de trabajo ya establecida previamente.

El trabajo en red fue doble: por una parte, las cuatro técnicas trabajaban con unos criterios comunes y consensuados con la dirección del proyecto y, por otra, los cuatro municipios tenían unos objetivos comunes aunque los desarrollaban de modo autónomo. Todos estos factores y muchos otros han hecho que cada localidad asumiera esta pauta de funcionamiento para la mesa territorial de forma concreta y específica pero manteniendo una estructura y algunos aspectos de funcionamiento generales, lo que facilitó el intercambio y el enriquecimiento entre los diferentes agentes y agencias locales.

Respecto a las acciones locales, cada territorio centró su esfuerzo en acciones específicas relacionadas con las propias necesidades e inquietudes del territorio. Algunas de las iniciativas que se trabajaron fueron:

- Proyecto "Punt de Partida".
- Plan local para la prevención del absentismo.
- Escala de detección para el absentismo pasivo.

En este sentido, en cada una de las localidades se concentraron los esfuerzos en unas temáticas concretas además de aquellas comunes que se proponían o se trabajaban y concretaban en los seminarios interterritoriales. Estas temáticas comunes fueron las siguientes:

- (Re)conceptualización del fenómeno del absentismo.
- Acciones de diversificación curricular.
- Transición Primaria-Secundaria.
- Alumnos de incorporación tardía.
- Familia-escuela.

El funcionamiento de trabajo para cada una de las líneas de acción comentadas siguió unas pautas generales compartidas, aunque con aspectos de funcionamiento específicos en relación con las características de cada temática tratada. En este sentido, era fundamental considerar que tanto las herramientas de análisis como las propuestas de acción formativa, elaboradas después de un proceso completo de encuesta entre los diversos agentes educativos locales, tuvieran una viabilidad clara desde la propia perspectiva de los agentes. De otro modo, no sólo el proceso precedente sería de poca utilidad operativa sino que también lo serían las herramientas desarrolladas.

En general, el papel de las asesoras técnicas ha perseguido una línea de trabajo similar a las propuestas por Vygostkii sobre el andamiaje. Por una parte, facilitando unas bases lo más sólidas posible (conocimiento e intercambio entre agentes de zona, proximidad en las diferentes actuaciones, optimización de esfuerzos, etc.) para que dichos agentes adquirieran paulatinamente una autonomía propia articulados en red de trabajo, desarrollando un espacio de trabajo lo suficientemente coordinado y activo.

Recordemos en qué consistía el proceso general a la hora de dinamizar las distintas mesas locales para trabajar en red. Cada asesora era la encargada de recoger la información de su zona, redactar un documento provisional, proponer su consenso y darle el mismo formato que el resto de técnicas, de acuerdo con los criterios generales del equipo.

Una vez elaborado el documento, éste se presentaba a la mesa territorial para que se validaran las informaciones recogidas en él o se presentaran las enmiendas oportunas. Cuando finalmente se obtenía un documento "local" final de cada zona, la asesora lo devolvía a todos los componentes de la mesa y se convertía en la base para emprender las acciones siguientes.

A partir de este primer paso, toda la información se reorganizaba hasta llegar a elaborar un documento final general específico para cada temática o línea de trabajo concreta. En este documento quedaban reflejados todos los aspectos comunes de las cuatro localidades y se daban las orientaciones-pautas de intervención y/o propuestas de mejora con relación a cada uno de los temas trabajados.

Tanto en el proceso de elaboración de la documentación local como en la elaboración de los documentos temáticos comunes se vio la necesidad de poner en común todas las problemáticas, las reflexiones, propuestas, etc., que iban surgiendo en cada mesa territorial y se creyó conveniente intercambiar impresiones mediante unos encuentros a los que llamamos Seminarios de Intercambio. Dichos encuentros se llevaron a cabo rotativamente en diferentes localidades para facilitar la asistencia de los agentes participantes en el proyecto y un conocimiento mutuo más contextualizado.

En su inicio, dichos seminarios fueron contemplados como algo que traería "más trabajo" o como "clases –sobre absentismo– que se debían recibir". No obstante, después de vencer algunas reticencias iniciales y de negociar el número de sesiones, se fue desarrollando con una alta participación e interés por parte de los asistentes. La valoración que podemos hacer de dicha metodología es que es recomendable, ya que permitió a las mesas contemplarse desde el exterior de su territo-

rio. Ello les aportó capacidad de intercambio y les facilitó un tipo de contraste de la actividad que, de otro modo, no hubieran disfrutado.

En cada Seminario, organizado según temas concretos, se presentaban los documentos finales generales y, en algún caso, también se facilitaban instrumentos elaborados *ex profeso* por la coordinación del proyecto para potenciar la reflexión y el análisis de los diferentes conceptos.

Para cada uno de los temas trabajados se facilitaron los documentos correspondientes para que cada mesa territorial reflexionara sobre ellos en relación con sus propias necesidades[6].

Un aspecto destacado por los participantes en el Seminario Interterritorial era que el trabajo en red fue una metodología valorada muy positivamente por parte de todos los agentes participantes, ya que les supuso la posibilidad de realizar un intercambio sumamente enriquecedor de los puntos de vista de los diferentes campos profesionales, a la vez que les permitió un acercamiento de posturas entre agencias muy distantes entre ellas y a la vez muy cercanas en cuanto a los sujetos que finalmente atendían en sus acciones.

2.1. La mediación en las mesas territoriales

Un aspecto sobre el que raramente se ponía atención en este tipo de procesos es todo lo relativo a la relación interpersonal entre agentes y agencias, cada cual con su experiencia, su visión de las cosas y sus competencias respectivas. En este proyecto, todo lo relativo a esta dimensión lo consideramos con un especial cuidado.

TABLA 3. TEMAS TRATADOS EN LOS SEMINARIOS DE INTERCAMBIO.

Seminarios	Temas trabajados
Primero	➢ Presentación mutua de los agentes de las cuatro poblaciones. ➢ Concepto de absentismo. ➢ Planes locales para su prevención.
Segundo	Discusión de los datos y procedimientos más relevantes en relación con: ➢ Los resultados de las entrevistas con el alumnado con riesgo de absentismo. ➢ Metodología para el desarrollo de proyectos de fomación centrados en las competencias básicas a partir de la investigación realizada.
Tercero	Presentación de los documentos que recopilaban información y estrategias de acción relevantes con relación a los aspectos siguientes: ➢ La diversificación en la atención del alumnado. ➢ Transición Primaria-Secundaria y planes de acogida. ➢ Relación familia-centros. ➢ Criterios de evaluación de los planes de absentismo. ➢ Síntesis y valoración general final de todo el proyecto.

A menudo, cuando muchas personas se tienen que poner de acuerdo, surgen conflictos que, si se conducen bien, llevan a la toma de una decisión en la que todo el mundo se siente representado. Evidentemente, la mediación realizada en el seno del proyecto ha permitido que diferentes agentes y agencias del campo de la educación de una misma ciudad se sentasen juntos en una misma mesa para poder resolver la ausencia de comunicación

[6] Figuran en los anexos de la investigación.

que, a veces, existe debido al ritmo de trabajo, a las actividades llevadas a cabo en el día a día, y que no permiten hacer un alto para poder sentarse, pensar, dialogar y llegar a la planificación de acciones conjuntas.

En este sentido, la mediación se ha caracterizado por una escucha atenta, una ordenación eficaz de los temas, una elaboración adecuada de los datos que hay que trabajar y devenir, así, un lugar de encuentro donde las diferencias pudiesen llegar a un consenso sobre los distintos aspectos tratados, algunos incluso de orden laboral o competencial. A menudo, para que el encuentro en las mesas territoriales tuviese lugar de manera satisfactoria, las técnicas de zona tuvieron que llevar a cabo encuentros individuales con algunos agentes locales para que determinados conflictos quedasen resueltos antes del encuentro y se pudiese llegar, así, a una resolución que permitiera el avance del trabajo.

Partíamos de considerar el hecho de que la mediación no es una pura aplicación de técnicas, sino que creemos que ésta representa el arte de hacer que las personas se sientan valoradas por lo que piensan y por lo que dicen. Conseguir que dos visiones diferentes se acerquen para trabajar juntas en una dirección conjunta. Los resultados obtenidos en las cuatro localidades en las que se ha llevado a cabo el proyecto permitieron avanzar positivamente y se consiguió que los agentes viesen una finalidad común y comprendieran la necesidad de trabajar juntos para poder hacerla realidad. Ésta ha sido una de las principales tareas para las técnicas de zona del proyecto "La Millora de l'Exit Escolar", conseguir que las diferentes visiones de la realidad que se configuran desde los diversos agentes educativos locales llegasen a transformarse en resoluciones positivas con las que todo el mundo se sintiera a gusto y recompensado.

2.2. La red interterritorial y sus funciones

Si en el Seminario se agrupaban e interaccionaban los diversos representantes de las redes locales, la red interterritorial era un espacio de adscripción y de participación que agrupaba al conjunto de los integrantes de las mesas y agentes en centros educativos. De alguna forma dicha red era la constituida por los agentes involucrados en el proyecto. Sin embargo, la forma de canalizar dificultades, discutir dudas, logros, interrogantes e informaciones era o bien a través de la instancia del Seminario o bien a través del núcleo de coordinación del proyecto.

En cualquier caso, la red del proyecto se iba configurando a partir de asumir las siguientes funciones:

- Detectar nuevas necesidades formativas y analizar sus características.
- Resolver los problemas que emergen en la atención al alumnado objeto de atención.
- Aprender de las experiencias de los demás.
- Utilizar el grado de experto de los demás.
- Desarrollar nuevos materiales e iniciativas.
- Proponer nuevos enfoques de enseñanza.

Dichas funciones se ejercieron mediante las diferentes acciones desarrolladas en el conjunto de ámbitos que se consideraron relevantes. En síntesis, presentamos las diversas acciones propuestas y emprendidas en esta fase del proyecto clasificadas atendiendo a los aspectos siguientes:

- Por ámbitos. Cada uno de ellos ha acabado constituyendo un eje de fondo en las distintas propuestas de intervención.
- Por acciones o líneas de actuación en cada uno de los ámbitos que acabamos de considerar por parte de los diversos agentes o instituciones, a partir de sus propias valoraciones de actuación. En otros términos, dichas acciones constituían posibilidades que debían ser sometidas a consideración acerca de su posible ejecución y momento para hacerlo.
- Por actuaciones que especificaban las líneas de actuación anteriores. Estas actuaciones concretas fueron las constituyentes de las sesiones de intercambio en el seminario en red interterritorial.

TABLA 4. CLASIFICACIÓN DE LAS ACTUACIONES DESARROLLADAS Y SU REFERENCIA.

Ámbitos	Acciones	Actuaciones derivadas
1. La acogida de alumnos a los centros de secundaria	Revisión y evaluación de los planes de transición de la escuela primaria a la secundaria Revisión y evaluación del plan de acogida de centro para los alumnos de incorporación tardía en el proceso de la escolarización a secundaria	Elaboración de una propuesta de acción para el curso 02-03
2. Especificación de las competencias básicas a lograr por parte de los alumnos en riesgo de abandono escolar	Coordinación de los puntos de vista de los diferentes agentes respecto a qué deberían lograr los alumnos objeto de atención y en qué ámbitos de sus competencias personales	Promover acciones integradas dentro del territorio para los casos detectados, en función de los objetivos formativos definidos
3. Redefinir, desde un punto de vista de la intervención educativa, los conceptos de riesgo de desescolarización y de absentismo	Detectar el alumnado en riesgo a partir de su entrada a la ESO y especificar su topología para emprender acciones preventivas o de recuperación	Implementar los criterios de riesgo a las situaciones detectadas dentro de los centros Los criterios de riesgo en las situaciones detectadas en los centros
4. Análisis e implementación de las acciones de diversificación en la atención a la diversidad dentro de los centros educativos	Análisis y propuesta de acciones formativas específicas con relación al chico/chica de riesgo Promover acciones complementarias a las propiamente escolares (dentro y fuera del centro, cuando sea necesario)	Evaluar el tipo de oportunidades formativas que ofrecen las acciones de diversificación y de atención a la diversidad dentro del centro Involucrar a los alumnos en proyectos vinculados a actividades deportivas, de tiempo libre, musicales, del hogar vinculadas al sector servicios como cocina, hostelería, socorrismo...
5. La coordinación en red de los diferentes agentes educativos en la formación de los absentistas y definición de los itinerarios de formación hacia la vida cívica	Acciones en el entorno familiar del alumno Acciones directas de los iguales del alumnado objeto de atención Acciones directas sobre las necesidades formativas de los alumnos	Acciones formativas para las madres Escuelas de padres Soporte a la realización de los deberes escolares por parte de los alumnos Consolidar la formación general de los alumnos a través de la iniciación en proyectos de formación de carácter pre-laboral
6. La implicación de los alumnos y sus padres en la formación de éstos	Desarrollar un contrato alumno-familia-agentes educativos de escolarización para los alumnos en riesgo de abandono	Atendiendo el diverso grado de riesgo, el contrato debía involucrar a los padres y al alumno en: – un número de horas semanales específicamente determinadas – un tipo de formación convenida para un periodo concreto – una actividad autónoma y específica en casa, vinculada a la formación – una asistencia semanal (entre mínima y máxima) al centro

Capítulo 5

Empezar a comprender: las aportaciones del trabajo

Empezar a comprender: las aportaciones del trabajo

1. LA SENSIBILIDAD EMERGENTE HACIA EL FENÓMENO DEL ABSENTISMO Y SUS RAZONES

En el lenguaje corriente, el concepto de absentismo nos remite a las personas que no asisten a la escuela o que abandonan la escolaridad obligatoria antes de término. En esta investigación, sin embargo, analizamos dicho concepto desde el punto de vista de las conductas de los alumnos, fuesen activas o pasivas, siempre que supusieran algún tipo de rechazo hacia el proceso educativo institucionalizado o hacia las condiciones específicas bajo las cuales se desarrolla su escolaridad obligatoria. Nuestra pretensión era profundizar en el análisis del fenómeno para que nos aportara luz sobre las causas no visibles del mismo.

No debemos olvidar, para una mejor y más amplia aproximación al término, que tradicionalmente la Escuela ha generado mediante su propio funcionamiento diversas formas de limitación de las oportunidades formativas y aun de exclusión. Las funciones selectiva y de reproducción social de la escuela han sido examinadas y puestas de manifiesto por la sociología ya desde los años setenta del pasado siglo, a partir de los trabajos ya clásicos de Bourdieu (1966, 1979) y Bourdieu y Passeron (1970).

Las modalidades de selección o exclusión han sido muy variadas. Podían ir desde la limitación de la oferta educativa, en núcleos rurales, o en ciertos barrios, hasta el modo como se aplican las normas escolares disciplinarias o las reglas de progreso académico. Dichas formas de selección, e incluso de exclusión, eran toleradas y aun aceptadas en la medida en que se consideraban como fenómenos "naturales" o "propios" de los procesos escolares y de los sistemas educativos. Sin embargo, la exclusión de la escolaridad antes de finalizar la etapa de la escolaridad obligatoria progresivamente se va considerando como un hecho socialmente preocupante.

Un grupo de razones importantes para comprender esta nueva sensibilidad hacia la modalidad de (auto)exclusión social que constituye el absentismo provienen de los cambios significativos que se dan en la estructura de los núcleos de socialización primaria y secundaria que han existido durante el largo periodo que se ha denominado como Sociedad Industrial: la familia, los barrios y el propio lugar de trabajo. La familia, las relaciones sociales en los barrios y el camino de inserción laboral y aprendizaje en las empresas eran redes potentes de socialización de los individuos, complementarias en cierto modo de los procesos de escolarización. Hoy estas redes son mucho más débiles, por cuanto el concepto "familia" se ha transformado, muchos lugares residenciales no constituyen espacios de socialización sino de aislamiento y el proceso de socialización laboral en las empresas tiende a ser sustituido por discontinuidades dentro de la precariedad: contratos temporales, trabajos en situación de relativo aislamiento,

inserción en grupos y contextos con una alta tasa de movilidad y variabilidad, etc. Intensificación, aislamiento y discontinuidad son conceptos comunes hoy en el mercado laboral. Véanse Beck (1998) y Sennet (2000), a este respecto.

Estas "nuevas" realidades han convertido la escuela en un espacio formativo de mucha mayor relevancia y trascendencia para los individuos que antes, a la vez que la convierten en un espacio en crisis, en relación con las funciones que tradicionalmente le eran encomendadas. Ello se percibe en la cantidad de nuevas demandas formativas que se le hacen a dicha institución. A la luz de lo que se ha apuntado, dejar de asistir a la escuela suele considerarse como un indicador de riesgo social, lo que justificaría la creciente sensibilidad democrática de nuestras sociedades hacia estas realidades. En síntesis, los aspectos que antes se consideraban "naturales" hoy se vuelven visibles y se consideran poco aceptables.

2. ¿EXISTE UNA DEFINICIÓN PARA EL ABSENTISMO ESCOLAR? ¿CÓMO SE PUEDE DEFINIR?

En el ámbito de la práctica educativa el concepto de absentismo lo encontramos asociado con distintos términos, sin que debamos confundirlos. Así, se suele ver relacionado con la asistencia irregular a las clases o a los centros educativos, con la no-escolarización, con el abandono de la escolaridad e incluso con la escolarización tardía. La primera advertencia, pues, es no establecer relaciones simples entre fenómenos de naturaleza distinta.

Catalogar el absentismo como fenómeno es enormemente complicado, no sólo en nuestro país[7], también en otros países de nuestro entorno, ya sea Francia, Inglaterra o Alemania. Como apunta Glasman (2003), los datos sobre el absentismo son tributarios no sólo de las prácticas del alumnado sino también del grado de movilización del personal sobre el problema en el curso de la cadena de detección, derivación, acción y recuento de las distintas situaciones.

Veamos el ejemplo de Catalunya, que nos sirve para ilustrar dicho efecto. Mientras que al Parlamento catalán se le ofrecen datos de un informe oficial evaluando la desescolarización[8] del curso 2001-2002 en 2.437 alumnos en 3º de ESO, un 0,96 de la población de los centros públicos del conjunto de Catalunya –una cifra que parece "soportable"–, en algunos de los barrios socialmente más significados como marginales en la gran área metropolitana de Barcelona los profesionales de la educación directamente implicados cifran en un promedio del 60-70% el absentismo de centro del alumnado acogido en sus instituciones. Una realidad que en estos barrios y localidades se hace insoportable porque ilustra hasta qué punto existe un potente circuito de reproducción de la marginalidad. Así pues, los efectos del modo de catalogar la realidad son sencillos de predecir. Si el dato nos parece "razonable", no hay que hacer más de lo que se hace. Si nos parece grave, habría que empezar a actuar.

En unos primeros estudios estimativos, sin duda parciales, porque no se dan de forma homogénea en todos los centros ni en todas

[7] Los indicadores estadísticos oficiales en nuestro país son: *la tasa de no escolarización* (por edades): la relación entre la población no escolarizada para una determinada edad o curso, y la población total de aquella edad o de aquel curso; la *tasa de desescolarización* precoz o de abandono escolar: es la diferencia entre el número de población escolarizada el curso anterior (por edades) y el número de población escolarizada en el curso actual, deducidas la mortalidad por edades y la movilidad exterior (García, 2000).

[8] Calculados de acuerdo con el baremo de más del 75% del tiempo de ausencia.

las situaciones socioculturales, calculamos entre un 5 y un 10% el porcentaje de alumnos en edad escolar afectados por el fenómeno del absentismo, entre leve y crónico, en el área Metropolitana de Barcelona. Si bien el porcentaje anterior puede parecer aceptable o bajo, hay que pensar que es una media estadística, por lo que en algunos centros y barrios el fenómeno, en sus distintas versiones, puede llegar a traducirse hasta en un 10-15% del alumnado, y en algunas situaciones más límite, como hemos ilustrado, puede alcanzar hasta un 50% del mismo.

No debemos olvidar la enorme dificultad de llevar a cabo una estimación aproximada de este fenómeno dada la ausencia de un sistema estadístico fiable que recoja dichos datos. En efecto, la atomización de los datos y el hecho de que nuestro sistema estadístico no "contemple" este fenómeno, como ha desatacado Maribel García (2000) en su trabajo, convierten toda aproximación cuantitativa en "opinable" y cuestionada desde las esferas administrativas oficiales. Un ejemplo de esta indiferencia oficial hacia las ausencias, es la proliferación de tipologías usadas en distintas zonas territoriales para catalogar las conductas absentistas, a veces a iniciativa de los servicios educativos locales, a veces a partir la Inspección educativa o incluso a partir de los propios centros.

TABLA 5. CLASIFICACIÓN ADMINISTRATIVA DE LAS SITUACIONES DE ABSENTISMO. CINCO EJEMPLOS SELECCIONADOS POR SU VARIEDAD DE CRITERIOS DE ENTRE LOS APORTADOS POR M. GARCÍA.

Municipio	1) Puntual; 2) Intermitente; 3) Crónico; 4) No matriculado
Municipio 1	1) Grado 1: Ligero. Hasta 8 faltas al mes. 2) Grado 2: Grave. De 9 a 19 faltas al mes. 3) Grado 3: Crónico. Más de 20 faltas al mes. 4) Grado 4: Abandono. 5) Grado 5: Desescolarización.
Municipio 2	1) Aislado: una parte del día. 2) Preventivo: 1-3 días al mes. 3) Periódico: 3-7 días al mes. 4) Parcial: 7-15 días al mes. 5) Total: más de 15 días al mes.
Municipio 3	1) Bajo (1-6 días por mes). 2) Medio (6-11 días por mes). 3) Alto (más de 11 días por mes)
Municipio 4	1) Puntual: sobre 10 ausencias trimestrales. 2) Esporádico: 1 día por semana de media. 3) Regular: 2-3 días por semana. 4) Crónico: 4 días por semana o más. 5) Intermitente: aparece y desaparece.
Municipio 5	Según el tiempo: 1) Aislado o esporádico: de 1 a 3 faltas al mes. 2) Prolongado: más de 3 faltas al mes. 3) Total: Abandono. Según la forma: 1) Media jornada. 2) Impuntualidad. 3) Abandono del recinto en horas lectivas.

Una consecuencia de lo anterior es que la ausencia de una conceptualización oficial, suficientemente clara y rigurosa al respecto, hace que este fenómeno sea mucho más difícil de abordar, en primer lugar por su grado de complejidad y, al cabo, de invisibilidad, a la vez que propicia una disparidad de aproximaciones empíricas al fenómeno y a sus referentes.

Para elaborar una comprensión más cercana al fenómeno del absentismo que nos acercara mejor al núcleo del problema y que nos proporcionara herramientas para mejor intervenir en los distintos territorios, recogimos dos puntos de vista, el institucional, en el cual profesores y administración educativa se expresan de un modo semejante, y el punto de vista de los alumnos.

2.1. Confrontar los puntos de vista de los diversos agentes: la voz de la institución educativa

El hecho de partir de los distintos términos con que el profesorado define las conductas de rechazo escolar tiene un enorme interés, puesto que nos permite comprender mejor los puntos de vista usados en su caracterización así como su trasfondo conceptual. En el contexto de un sistema escolar como el nuestro, en el que la Administración, mediante su aparato ejecutivo, ejerce una enorme influencia sobre las concepciones de la educación en el profesorado, no debe sorprendernos que los términos más extendidos asociados al fenómeno del absentismo sean términos descriptivos, de carácter esencialmente administrativo o institucional.

Para observar cómo se entiende en la actual cultura docente este fenómeno es interesante considerar, en primer lugar, cómo se conceptúa desde la realidad de los centros educativos y desde los distintos municipios que se han preocupado de acercarse al fenómeno mediante planes de actuación municipal. Veamos algún ejemplo de ello.

Los centros educativos participantes en una red de trabajo sobre el tema[9] clasificaban a los alumnos absentistas según las categorías siguientes: *esporádico de aula, impuntual de aula y centro, recurrente o periódico regular de centro y/o aula, desescolarización limitada, absentismo crónico y desescolarización.* También Maribel García, (2000) encontró las siguientes conceptualizaciones en diversas iniciativas locales del área metropolitana de Barcelona: *Puntual, intermitente, crónico, no matriculado.*

Si analizamos estas categorías con más atención, observamos que la simple descripción de un tipo de ausencia constituye una aproximación muy ambigua al fenómeno, pues bajo un mismo apartado pueden reunirse distintas situaciones personales de los sujetos y diferentes motivaciones para sus conductas. En efecto, los criterios de tipificación más generalizados no contemplan otro tipo de "ausencia" cuya importancia es enorme, la ausencia emocional o actitudinal de tantos alumnos presentes en las aulas, una actitud que en muchas ocasiones es el principio de la futura ausencia física. El colectivo de los *alumnos pasivos* es un colectivo heterogéneo que puede alcanzar el 25 o incluso el 30% de los alumnos escolarizados en determinados centros y no necesariamente pertenecientes a las áreas socialmente deprimidas.

En su conjunto, las tipologías descriptivas empleadas denotan la ausencia de una conceptualización del fenómeno que sea autónoma de la necesaria función de control administrativo sobre el alumnado. También denotan una ausencia de contraste en relación con datos y evidencias provenientes de aproximaciones relevantes, que tiendan más

[9] Centros vinculados a una red de trabajo con nuestro grupo de investigación, OOE, UAB, 2001 y 2002.

a prevenir que a afrontar o a paliar las situaciones dadas.

2.2. Las definiciones existentes, ¿qué acentúan?

No todos los alumnos absentistas son alumnos desescolarizados. Con el término absentismo nos referimos en esta investigación no sólo al abandono de la escolaridad, una situación que cuando se produce raramente tiene posibilidad de ser reconducida con éxito, sino que incorporamos la actitud de pasividad en el aula, síntoma de una desafección de carácter afectivo o motivacional con el proceso de escolarización. Dicha actitud es síntoma de un proceso de distanciamiento afectivo del individuo con la propuesta formativa que la sociedad le propone, a través del contexto específico de su escuela. Un proceso que, en última instancia, puede terminar en el abandono de la escuela, aunque no necesariamente.

Tampoco conviene establecer un vínculo directo entre fracaso escolar y desescolarización, aunque el fracaso puede encubrir situaciones de absentismo y, en algunos casos, llevar al abandono de la escolaridad. Del mismo modo, no conviene realizar una asociación automática entre indisciplina y absentismo. A menudo, este último es también el resultado de un proceso "silencioso" de ruptura, con pocos incidentes visibles en el haber del absentista.

Aunque en ciertas conductas individuales los fenómenos se confundan, la desescolarización tiene más de fenómeno de marginalidad social o de resistencia activa personal o familiar y social al sistema escolar que de inhibición ante la formación. La desescolarización, fundamentalmente, es la no inscripción, la ausencia de matrícula o el abandono manifiesto de la escolaridad por un tiempo extenso y significativo. Esta situación extrema la reúnen pocos alumnos, en términos relativos. El absentismo es una etapa previa, más bien amplia y con diversas fases, la cual puede terminar en desescolarización. Pero, ante todo, es un fenómeno vivido en primera instancia por el propio sujeto confrontado a una situación institucional que no acaba de comprender, en la que no se siente bien o, incluso, que rechaza.

En cuarto lugar no deberíamos confundir absentismo con "tener problemas" del tipo que sea: familiar, somático, psíquico, cultural, de idioma, de alimentación, de pobreza o incluso de pequeña delincuencia. Cuando analizamos el contexto de alguien que genera conductas absentistas puede ser muy bien que encontremos elementos o situaciones biográficas como las anteriores. Pero hay que ir con mucho cuidado con dichos elementos. Otros alumnos que no generan conductas de absentismo también reúnen condiciones como las anteriores. En consecuencia, en sí mismos, no podemos contemplarlos como factores de predicción de nada, por lo menos necesariamente.

La descripción de conductas de riesgo es siempre un terreno especialmente delicado por cuanto la fijación de una determinada situación o de una conducta obedece siempre a un punto de vista que, a modo de teoría, determina las condiciones del pretendido pronóstico así como del eventual tratamiento.

Sin embargo, apuntando a lo que podríamos denominar como *indicadores empíricos de riesgo,* encontramos situaciones de muy distinta índole, sin relación alguna entre sí. Éstas son algunas de ellas: la incorporación tardía a la escolaridad, manifestar una motivación escolar baja, registrar un grado de retraso académico, desarrollar conductas de hipolaboriosidad, ser alumnos absentistas de aula o de centro propiamente dichos, ser alumnos problemáticos o "conductuales" en el lenguaje empleado en muchos centros educativos, o pertenecer al grupo de muchachos y muchachas con una determinada problemática social y/o psicopatológica. Tam-

bién puede entrar en este grupo el alumnado involucrado en la comisión de pequeños delitos.

Queremos resaltar que no existe ninguna evidencia de que los distintos indicadores empíricos establezcan relaciones entre las distintas categorías de alumnado. Por otra parte, cada una de estas situaciones empíricas de riesgo pueden ser transitorias en función de cómo se dé una serie de factores, tanto endógenos de los sujetos como exógenos a los mismos y relativos al desarrollo del proceso de escolaridad. Ahora bien, las tenemos en cuenta por una doble razón: todas estas situaciones pueden acabar desarrollando conductas absentistas, de tipo activo o pasivo, a la vez que, teniéndolas en cuenta, pueden orientar a los equipos docentes hacia actuaciones preventivas en cuanto se empiecen a detectar en las aulas.

En contraste con lo que acabamos de manifestar, cuando examinamos las diversas categorizaciones empleadas en los centros, por parte de determinados especialistas o en ciertas publicaciones, podemos concluir que las conceptualizaciones utilizadas adolecían de los siguientes problemas:

- Los criterios empleados tienden a centrarse en las conductas y situaciones personales de los sujetos.
- En ningún caso se contemplan las causas de las dificultades emocionales o actitudinales de ciertos alumnos en las aulas.
- Las clasificaciones reúnen criterios muy diversos y confeccionados desde perspectivas e intencionalidades diferentes, aunque son predominantemente descriptivos y normativos.
- Estas tipologías dejan a los distintos equipos sin criterios relevantes de intervención pedagógica ni de coordinación en sus respectivas actuaciones, al no incidir en las causas y en los factores de riesgo que las pueden originar.
- Tienden a promover acciones más reactivas que proactivas sobre las situaciones de riesgo.

En síntesis, podemos decir que las conceptualizaciones latentes o "teorías" que explican el absentismo se han elaborado bajo las consideraciones siguientes:

- *El enfoque psicologista.* Se centra en un *modo de ser* personal atribuido al sujeto: por ejemplo, "no tiene interés", "es desmotivado", es decir, el sujeto se caracteriza por una conducta fundamentada en un factor endógeno, algo que *tiene* o *le falta,* a juicio del punto de vista desde el que se le valora.
- Opuesta a esta perspectiva encontramos otra que se fundamenta en *las teorías de desviación social.* Desde este enfoque, las conductas de absentismo y de comportamiento disruptivo serían una expresión de conductas deficitarias de muchachos y muchachas que requieren un tratamiento separado.

  El punto de vista del hándicap sociocultural (el tipo de familia que tiene el alumno, la filiación étnica de la misma, etc.), sería una expresión de las teorías de la desviación social. La causa última de la situación del sujeto cabría buscarla en los "déficit de socialización" del mismo, como consecuencia de vivir en entornos socializadores o culturales pobres o empobrecidos. En definitiva, la responsabilidad última cabría buscarla en los déficits de socialización cultural en el entorno del alumnado.
- Un tercer tipo de enfoque es el argumentado por Schostak en Elliott (1998), en el sentido de que las diferentes maneras de explicar una conducta determinada como desviada se basan en *discursos políticos y morales no explicitados.* En este apartado encontraríamos dos puntos de vista complementarios:

a) *El del control institucional:* se funda en la valoración del alumno sólo a partir de sus déficit en el comportamiento institucional, en relación con el modo en que éste se halla establecido: no asiste a clase, falta a las reglas de disciplina, no supera las evaluaciones. Este punto de vista se halla muy enraizado en las formulaciones usadas habitualmente por el profesorado. En el lenguaje corriente se emplean diversas acepciones para definir los distintos grados del rechazo a los procesos de escolaridad por parte de cierto alumnado. Los términos más extendidos en nuestro entorno, asociados al fenómeno del absentismo, son los siguientes: *abandono escolar, absentismo de centro, absentismo de aula, alumnos invisibles o perdidos.*

b) El de las *diferencias connotadas negativamente.* Este punto de vista es complementario de los anteriores. Expresaría un punto de vista, también institucional, según el cual cualquier diferencia con relación a los estándares preconcebidos o preestablecidos, del tipo que sean, es susceptible de generar una situación de riesgo. En este enfoque, toda desviación, del tipo que sea, tiende a ser estereotipada negativamente. Una variación de este enfoque es considerar a cierto alumnado o sus conductas como expresión de "resistencia" a la norma institucional o, incluso, de formar parte de un "grupo de resistencia".

A partir de lo que hemos examinado, dichas teorías, en realidad, no ejercen ninguna función verdaderamente explicativa del fenómeno, lo que no quiere decir que no posean algún tipo de interés. En efecto, cada una de ellas permite desarrollar un sistema de indicadores para detectar y tratar a los alumnos con estas características.

Dichas concepciones aceptan por lo menos cuatro tipos de hipótesis que, en realidad, no se cumplen, dadas las numerosas evidencias que apuntan en sentido contrario:

- La hipótesis de la igualdad de oportunidades entre todo el alumnado; en la realidad, unos alumnos llegan con (des)ventajas y diferencias con respecto a otros y en su recorrido escolar no van a gozar de las mismas oportunidades de formación.
- La hipótesis de la neutralidad de la influencia de la escolaridad; por el contrario, a diferencia de la tesis inicial de Mortimore (1997) de que la escuela no ejerce influencia, la escuela ejerce un efecto importante y sus mayores beneficiarios son los grupos sociales que mejor participan de los valores escolares.
- La hipótesis de la funcionalidad de la disciplina escolar, basada en el principio de separación y de exclusión. Dicha hipótesis sustenta que si alguien es sancionado mediante la separación del grupo no tratará, él mismo o su entorno, de reintegrarse en él, un principio del cual –lamentablemente– no participan todos los sectores sociales que se escolarizan.
- La hipótesis de la *reificación* institucional, es decir, aceptar los hechos institucionales no como hechos sino como cosas, como realidades inapelables. Nótese que algunos de los calificativos empleados para definir al alumnado se hallan completamente despersonalizados, aun cuando por debajo de los mismos se halle una persona en riesgo grave de marginalidad social y cultural.

Ahora bien, las teorías anteriores pueden ejercer una función desviada, hacer *comprensible* la realidad desde la perspectiva institucional y ayudar a la aceptación de los hechos, como si éstos obedecieran a algún tipo de ley que está más allá de nuestro alcance y contra la que no podemos hacer prácticamente nada. Finalmente, dichas teorías pueden producir también un importante efecto colateral: impedir comprender mejor

la naturaleza del fenómeno e impedir desarrollar estrategias y herramientas conceptuales y formativas entre el profesorado para neutralizar o paliar significativamente el absentismo.

En contraste con lo anterior, no deberíamos olvidar algunas evidencias que hemos encontrado en nuestro trabajo y que apuntan a que el fenómeno del absentismo tiene también otras derivadas no menos importantes.

Así, por ejemplo, hemos detectado realidades de desescolarización que en realidad son fruto de los propios mecanismos administrativos de atribución de plazas escolares, tanto en la escuela pública como en la escuela privada concertada, es decir, como consecuencia de una política educativa determinada. En nuestro trabajo de campo hemos podido constatar ejemplos de regulaciones administrativas que, por sí mismas y sólo mediante ellas, tienden a generar absentismo en vez de corregirlo. Ello lo hemos podido colegir de las entrevistas con alumnos de un centro concertado en una de las zonas en las que hemos recogido información.

Veamos dos ejemplos razonados por los propios alumnos afectados, como causa de su abandono. El primero es un alumno cuya matrícula fue adscrita a una escuela privada concertada en su propia localidad que él y su entorno consideraban como una "escuela de pijos". Argumentaba que allí no se sentía bien y dejó de asistir. El segundo ejemplo, entre otros, era un alumno derivado desde su IES hacia un centro comarcal de atención curricular (UAC[10]) que se hallaba a varios kilómetros de distancia, por lo que diariamente debía tomar el tren en compañía de otros alumnos como él. ¿Hace falta seguir explicando que muchas veces se apeaban en cualquier estación antes de la de destino?

En segundo lugar, hemos constatado que los procedimientos burocráticos actualmente existentes para la formalización de la matrícula en los centros públicos de Secundaria Obligatoria, en ciertas condiciones, pueden generar una última tipología de absentistas, la de los *invisibles* o *perdidos,* alumnos que constan en las listas oficiales de matriculados pero que son desconocidos en el centro. Cuando se dan estas situaciones y ello se combina con las dificultades de los municipios o de la inspección educativa para gestionar el control y seguimiento de estas ausencias, se consolida un núcleo pequeño, pero significativo, de alumnos al margen de toda escolarización. Cuando la acción inspectora o las políticas sociales o educativas de los municipios afrontan este tema o cuentan con recursos para hacerlo, este núcleo de alumnos "perdidos" prácticamente se desvanece. Ello lo hemos documentado en otras poblaciones del área metropolitana de Barcelona.

3. APROXIMÁNDONOS ALGO MÁS A LA COMPRENSIÓN DEL FENÓMENO

Para acercarse a la comprensión del fenómeno absentista sostendríamos que, por lo menos, deben darse cuatro condiciones que trataremos de ilustrar con el comentario de algunas investigaciones examinadas:

- No puede haber una comprensión del mismo si la escuela y sus funcionamientos administrativos no pierden su condición de instituciones al margen del problema.
- No puede darse una comprensión del mismo si especializamos la mirada: sea desde el punto de vista sociológico, psicológico o curricular.

[10] Unidad de Adaptación Curricular.

- No puede avanzarse en su comprensión si no escuchamos a las personas absentistas y las razones con las que explican su situación.
- Podemos comprender mejor el fenómeno si cruzamos los distintos puntos de vista e interrelacionamos las distintas investigaciones.

Veamos distintas perspectivas sobre el fenómeno y el grado de comprensión acerca del mismo que aportan cada una de ellas.

3.1. El enfoque sociológico

Tomemos, en primer lugar, el Documento sobre el absentismo del Defensor del Pueblo Andaluz (2002), en el que se traza un perfil sociológico de los menores absentistas andaluces. Destacaremos algunos de los datos básicos que aporta este estudio:

- El 64,1% vive en familias nucleares con unos padres cuya edad oscila entre los 30 y los 50 años.
- El 31% de los padres y el 25,6% de las madres de este alumnado vive de la economía sumergida. Un 73% de las familias vive con unos recursos que se sitúan por debajo del umbral de la pobreza, aunque para los autores del estudio los datos de ingresos no sean del todo fiables.
- El 80,2% de los padres y el 91% de las madres, en el mejor de los casos, solamente sabe leer y escribir.
- Muchas de estas familias se encuentran inmersas en situaciones multiproblemáticas donde imperan la carencia de normas, el abandono hacia el menor y los conflictos familiares. Así, el 88% de ellas muestra carencia de hábitos y de normas en la educación de los hijos; el 44% muestra negligencia o abandono en el trato hacia el menor, en sus necesidades básicas: nutrición, higiene, etc.; el 42% de las familias registra casos de enfermedad o de toxicomanía de los padres y tutores y un 35% presenta situaciones de conflicto familiar.

En dicho estudio emergen dos grandes conclusiones:

- La falta de hábitos adecuados, la carencia de normas, la escasez del material escolar o la falta de aseo y de ropa adecuada, determinan que, a la hora de acceder al colegio, se produzcan situaciones de inadaptación por el rechazo que estas circunstancias provocan generalmente en los demás compañeros.
- La mayoría de las familias estudiadas se caracteriza por estar alejada del sistema escolar: no valora la importancia del material escolar, no acude a reuniones o tutoría, etc. Esta apatía suele provocar en el menor una actitud de rechazo frente a la escuela que favorece el absentismo y, como consecuencia, el fracaso escolar.

Dicho estudio pone de manifiesto, además, que la debilidad del actual Estado de bienestar genera un doble fenómeno: que "cualquier" familia sea la máxima responsable de la situación del menor, de su proceso de socialización, de la evolución de su personalidad y de su formación, de acuerdo con sus propios "medios" y que la escuela, con sus recursos culturales, curriculares, personales y materiales, también más que limitados, sea la receptora de toda la realidad social que generan las reglas de mercado, en ausencia de otras políticas sociales comprensivas y efectivas.

Sin pretender rebajar el valor del estudio anterior, pero como ilustración de nuestra tesis acerca de la complejidad del fenómeno y del cuidado con el que moverse en los resultados de las investigaciones, comparemos estas conclusiones con un estudio alemán, donde el estado de bienestar supera con creces al nuestro (Schröpfer, 2002).

Sus conclusiones más importantes informan de que:

- El absentismo no se produce de un día para otro, sino que es el resultado de un proceso en el cual intervienen muchos factores. El tipo y el alcance de la causa (o de las causas) determinan básicamente la velocidad y la evolución del comportamiento de negación y, al mismo tiempo, el grado de determinación en desvincularse de la escuela.
- Las diversas manifestaciones de rechazo surgen ya en la escuela primaria y, a menudo, se afianzan a partir de los 12 años.
- Los síntomas de la negativa escolar se manifiestan de modo distinto entre los muchachos y muchachas. El grupo de los que rechazan activamente la escuela (por ejemplo molestando, faltando reiteradamente, etc.) básicamente lo conforman muchachos, mientras que las muchachas manifiestan su rechazo de modo más pasivo y se apartan de la escolaridad de un modo más imperceptible.
- Muy a menudo, las estrategias de tratamiento del rechazo a la escuela que se están aplicando se inician demasiado tarde.
- Los resultados individuales concluyen en el hecho de que los alumnos absentistas comparten el deseo de controlar su vida; fundamentalmente buscan la normalidad. Quieren ser reconocidos, "integrarse" y poner un pie en la vida laboral a través de la conexión escolar y de la formación laboral posterior... La mayoría no está en contra de la escuela por principio, aunque por un conjunto de motivos no están de acuerdo con este sistema.

El segundo estudio sociológico lo constituye el análisis de un grupo de absentistas de la ciudad de Barcelona (García, 2000). La autora concluye que entre las condiciones familiares que contextúan determinadas situaciones de absentismo se encuentran las siguientes realidades familiares:

1. Familias en situación de marginación social, por razones de orden cultural.
2. Familias en situación de pobreza y de marginación económica.
3. Familias en situación de desestructuración afectiva, espacial, etc.
4. Familias de clase media, en situación desahogada, con un elevado capital cultural que bajo los supuestos de la libertad de educación no escolarizan a sus hijos en el sistema educativo.

Un primer análisis de esta clasificación nos informa de que estas situaciones son distintas entre sí, aunque cada una de ellas constituya un importante elemento contextual para determinadas conductas de absentismo. No obstante, aunque dichas categorías se configuran como un factor de riesgo, en una argumentación explicativa de lo que ha sucedido en determinados casos, no pueden ser tomadas en absoluto como un indicador predictivo de conductas de absentismo, tal como ya hemos observado más arriba.

En los estudios sobre el fenómeno muy raramente aparece la escuela como causa o como un contexto en el cual el impacto de las condiciones sociales o familiares es potencialmente relevante.

3.2. El punto de vista de la gestión administrativa escolar

Dicho punto de vista lo expresaría el examen de las tipologías que habitualmente se emplean en los centros. Establecemos el análisis a partir de las tipologías recogidas por nosotros. De su examen, emergen las siguientes conclusiones:

- En ningún caso se contempla la ausencia emocional o actitudinal de tantos alum-

nos en las aulas, una actitud que en muchas ocasiones es el principio de la futura ausencia física (alumnos pasivos de aula).

- Reúnen criterios muy diversos, predominantemente descriptivos y normativos.
- Dichos criterios tienden a centrarse en las conductas y situaciones personales de los sujetos –en factores de desviación– no en las causas de las mismas y en los factores de riesgo que las pueden originar.
- Asimismo, tienden a generar atención personal hacia los sujetos, pero no siempre inciden en su formación en las condiciones de máxima normalización posible.
- La escuela y su funcionamiento suelen quedar al margen de las razones que explican dichas tipologías.

En síntesis, lo más importante que emerge de este examen es que dichas tipologías son útiles para regular el control de las ausencias, desde el punto de vista de la gestión administrativa, pero lo son muy poco para comprender por qué se da este fenómeno y, sobre todo, dejan a los distintos equipos de centro sin criterios de intervención pedagógica ni de coordinación en sus respectivas actuaciones, ámbitos que constituyen los ejes del trabajo docente en los centros. Estas tipologías, además, tienden a desarrollar en el profesorado acciones más reactivas y de tipo normativo que proactivas y pedagógicas, orientadas a la prevención de los factores de riesgo.

Al erigirse dichas categorías como el *catálogo posible* de las conductas absentistas, acaban eludiendo el contraste con datos y evidencias provenientes de la realidad. Así, por ejemplo, no quedan situadas las realidades de desescolarización que, de hecho, son fruto de los propios mecanismos administrativos de atribución de plazas escolares, tanto en la escuela pública como en la escuela privada concertada, es decir, como consecuencia de una determinada política de gestión educativa, tal como ya vimos.

3.3. El punto de vista intraescolar o la gestión curricular

Un ejemplo de ello nos lo aporta una amplia investigación en la acción llevada a cabo en el área de East Anglia (GB) (NASC Project, 2001)[11]. La observación de las clases de idiomas aportó la siguiente luz, con respecto a los alumnos en situación de riesgo de absentismo.

Por parte de ciertos profesores: algunas de las conductas de los alumnos son percibidas como incontrolables, manifestando conductas disruptivas de tipo diverso: mostrando dificultad o dificultando las explicaciones o las instrucciones del profesorado, hablar chillando, discutir con otros alumnos…

Por parte de los alumnos de riesgo:

- se perciben a sí mismos como los "últimos de la clase",
- se sienten descontentos en relación con su implicación en la enseñanza y aprendizaje;
- ciertos alumnos no alcanzan a ver la importancia de la materia para sí mismos o en general.

El conjunto de los fenómenos observados pone de manifiesto, entre otros aspectos, la importancia de disponer de unas mínimas habilidades sociales para comportarse correctamente en el aula, en las situaciones de trabajo y relacionales. También destaca la importancia de tener desarrolladas unas

[11] Ver http://www.esinet.norfolk.gov.uk/nacs/intro.htm.

mínimas pautas para el mantenimiento de la atención en una tarea durante un tiempo crítico. Dichas carencias se muestran como predictoras de conductas disruptivas, de naturaleza absentista, en el aula.

Sin embargo, dichas conductas no debieran hacernos olvidar otros factores latentes en el fondo de dichas conductas:

- Las limitaciones de la metodología comunicativa en las aulas.
- La limitación de oportunidades que tiene este tipo de alumno para tomar parte activa en las clases de lengua observadas.
- El contenido de las clases, desarrolladas por temas y ejercicios, es percibido muy poco atractivo y sin demasiada relevancia.
- La relación sostenida con los profesores en este cuadro comunicativo y curricular se traduce en un nivel de autoestima bajo para el alumnado en esta situación. Los alumnos manifiestan sus dificultades para escuchar a los profesores y sobre sus dificultades para concentrarse durante un largo periodo de tiempo.

Asimismo se detectan también factores que no están relacionados con las materias específicas del currículum. Decisiones sobre la composición y clasificación de los grupos de alumnos que afectan también a su propia autoestima. Así, un grupo de este tipo de alumnado, aunque se toma el trabajo con seriedad, habla de sí mismos con poca confianza. Otros, sin embargo, se ven a sí mismos como a aprendices potenciales de éxito, independientemente de que se hallen considerados como alumnos del "último grupo de la clase". Para el resto de alumnos, estar en el grupo de menor nivel parece definir su actitud hacia el aprendizaje.

Un estudio complementario a la presente investigación, desarrollado por nuestro equipo de trabajo (OOE, 2001-2002), de carácter longitudinal sobre cuatro cursos académicos ya nos aporta unos primeros datos extraídos de los sondeos realizados en los dos primeros. Dichos resultados, reflejo de las propias opiniones del alumnado, muestran su consistencia global con los datos provenientes del Proyecto NASC, ya comentados. Del conjunto de nuestros datos resaltan los aspectos siguientes:

1. La importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto los alumnos reconocen sostener, en grado diverso, comportamientos poco correctos, escaso interés por aprender, que no creen deban hacer refuerzo. También reconocen que no entienden las explicaciones en clase, que preguntan poco o nada para aclarar sus dudas, que tienen dificultades para hacer los deberes y que dedican poco o nulo esfuerzo para preparar los controles.
2. La importancia de haber desarrollado una autoestima baja. En efecto, muestran opiniones que reflejan la baja satisfacción de sus padres con su comportamiento, la disconformidad de los padres con su trabajo en la escuela. A este sentimiento se le añade el de ser poco valorados por sus compañeros y por el profesor, tanto personalmente como en su rendimiento.
3. La percepción de un grado bajo de desatención familiar con respecto a la escuela.
4. A pesar de lo anterior, se detecta un margen significativo para la recuperación. Según manifiesta en sus respuestas un grupo significativo de este alumnado, en el primer ciclo de ESO, cree que el profesorado piensa de ellos que pueden trabajar más y que pueden incrementar su rendimiento escolar. También desarrollan conductas de trabajo en el aula, como preguntar a sus compañeros sobre el trabajo, y procuran ayudarse. Reconocen también que intentan mejorar su rendimiento y que deberían hacer "refuerzo".

En síntesis, lo que la conducta absentista pone de manifiesto es una problemática compleja, en la que los factores personales y socioculturales tienen su importancia, aunque la misma no debe hacer olvidar el hecho de que la propia situación escolar, mediante las reglas de su configuración y de su funcionamiento, mediante el modelo de atención personal y educativa, en definitiva, es la que engendra y hace eclosionar un modelo de comportamiento que puede desembocar en el absentismo.

Aun habiendo recogido las evidencias anteriores, el perfil del absentismo como fenómeno complejo quedaba sin terminar, o daba todavía una imagen borrosa, puesto que nos faltaba contrastar una información relevante que proviniese del centro del problema. Para ello, decidimos "escuchar" a un grupo de diversos alumnos absentistas, intentando que en él se conjugaran distintas situaciones socioculturales y aun personales. En el siguiente apartado se presenta el análisis de sus declaraciones.

4. LAS VOCES DE LOS ALUMNOS: PRECONDICIONES Y FACTORES DETONANTES DEL ABSENTISMO

Para avanzar en nuestra comprensión sobre el fenómeno realizamos una serie de entrevistas con un grupo de alumnado en situación de desescolarización crónica. El grupo entrevistado está constituido por 24 jóvenes de cuatro poblaciones de la provincia de Barcelona, situados en las comarcas del Maresme, Baix Llobregat, Osona y Vallés Occidental. Estos municipios, que cuentan entre 11.000 y 185.798 habitantes, tienen unas áreas productivas relacionadas básicamente con el sector servicios, turismo y comercio e industrial.

La distribución de la muestra de alumnos entrevistados, por sexo y edad, se especifica en la siguiente tabla:

Edad	Sexo femenino	Sexo masculino
13	3	2
14	3	3
15	4	7
16	1	1
Total	**11**	**13**

Por comarcas y lugar o cultura de procedencia, los jóvenes se reparten de la siguiente manera:

	Etnia gitana	Magreb	Sudamérica	Nativos
Maresmes	1	2	1	2
Baix Llobregat		1		5
Osona	1	3		2
Vallès Occidental				6
Total	**2**	**6**	**1**	**15**

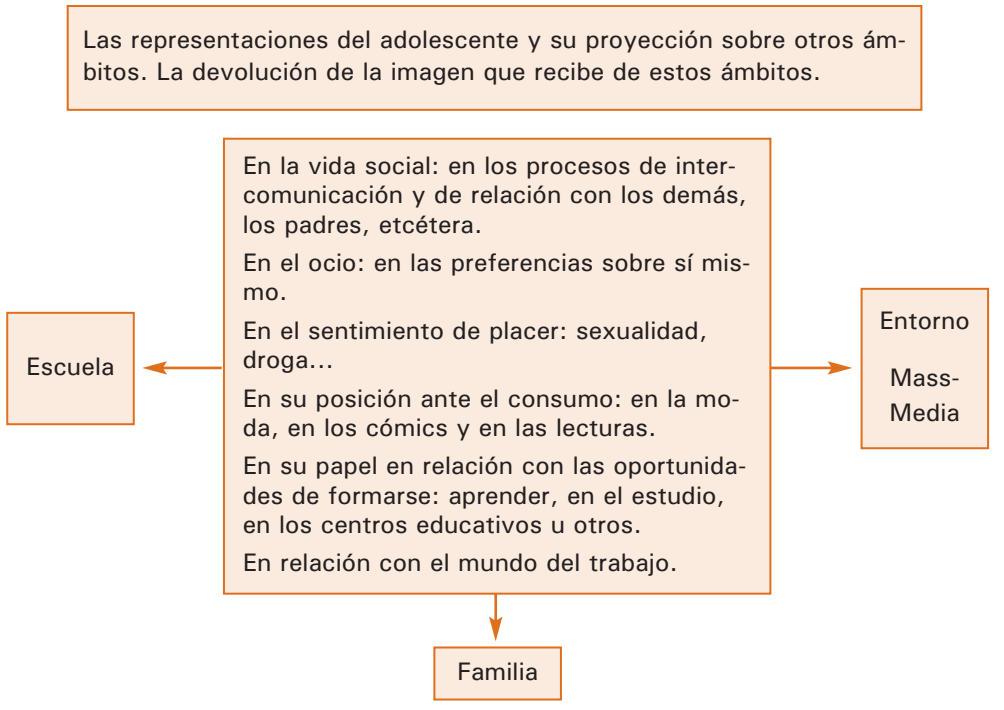
Según el sexo y el tipo de absentismo al instituto, la distribución es la siguiente:

	Sexo femenino	Sexo masculino
Absentismo intermitente	6	7
Últimos 2 años sin asistir	2	2
Abandono a los 16 años		2
TAE y No-asistencia	1	
Ingreso en UEC	1	3
Total	**10**	**14**

4.1. La realización de las entrevistas

Las entrevistas eran semiestructuradas y todas fueron realizadas individualmente y grabadas con el consentimiento explícito de los entrevistados. Se realizaron en contextos escogidos por los alumnos y en las condiciones que ellos decidieron. Se desarrollaron de acuerdo con el esquema siguiente:

FIGURA 2. ESQUEMA DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.



4.2. Las declaraciones de los alumnos y su tipología

Las declaraciones del alumnado se han clasificaron considerando los criterios siguientes:

Códigos:

A, B, C, D: ciudades donde se realizaron las entrevistas
1, 2, 3, 4: orden del sujeto entrevistado
H: hombre. D: mujer
14, 15: edad del sujeto
2001-2002: curso en que fue entrevistado
En negrita: pregunta de la entrevistadora

Dicho índice fue elaborado a partir de un análisis cualitativo de las declaraciones de los entrevistados.

Índice clasificatorio de las informaciones proporcionadas por los alumnos

1. Precondiciones socioculturales, económicas, lingüísticas, familiares, etcétera.
2. Autoestima lesionada:
   - 2.1. Transición de Primaria a Secundaria o en la acogida de los alumnos en el centro.
   - 2.2. Relaciones sociales entre iguales o con el profesorado, percibidas como de exclusión.
   - 2.3. Aspectos de tipo metodológico relacionados con la pérdida de autoestima.
   - 2.4. La aplicación y la vivencia de las normas de clase.
3. Desencuentro entre los intereses del alumno y los de la escuela.
   - 3.1. Desencuentro entre escuela e intereses del entorno del alumno.
   - 3.2. Desencuentro de intereses entre el presente y futuro.
   - 3.3. Desencuentro en las modalidades de aproximarse al conocimiento y la finalidad del mismo.
4. Complicidades afectivas con estos desencuentros:
   - 4.1. El apoyo afectivo del grupo familiar.
   - 4.2. El apoyo afectivo del grupo de iguales.

4.3. El análisis de los resultados

En el análisis de los factores que los propios sujetos consideran desencadenantes de la actitud absentista destacan, por su importancia, los aspectos de carácter psicodinámico. Entendemos por tales todos aquellos elementos de naturaleza afectiva que son susceptibles de dinamizar positivamente una conducta. Estos elementos de naturaleza afectiva son, a su vez, efecto o producto tanto de las estrategias comunicativas de los sujetos como de las interacciones que un entorno determinado es susceptible de ofrecer o potenciar. Así, el interés, la perseverancia, la empatía, la resistencia a la frustración, etc., son dimensiones que se traducen en actitudes, las cuales, a su vez, dependen de la propia autoimagen del sujeto. Pero la autoimagen elaborada, sea más positiva o negativa, depende del tipo de experiencias vividas y del modo como éstas se han vivido en un medio determinado.

Las experiencias relatadas por este grupo de sujetos inciden, por el modo como están narradas, en la perspectiva emocional y en términos de actitud personal. Sin embargo, a nosotros nos interesan por su doble carácter indicativo, por el carácter manifiesto de las vivencias que expresan y por la información que aportan sobre los funcionamientos institucionales y los efectos no visibles que los mismos son susceptibles de generar.

Una vez hemos recogido los datos y los hemos clasificado en el modelo empírico que los mismos nos proporcionaban, nos muestran una interpretación que parece plausible, aunque serían necesarios otros contrastes para afirmar con mucha mayor seguridad lo que presentamos a continuación. No obstante, el informe (Rué, 2002b) que se presenta a continuación y sus conclusiones han sido discutidas por más de treinta agentes educativos, profesionales de secundaria, educadores sociales, técnicos educativos municipales, etc. Podríamos decir que aquello que nos aporta el resultado del análisis es una perspectiva emocional del absentismo, lo que nos permite ver hasta qué punto juega dicha dimensión en las decisiones de los sujetos. Sin embargo, las emociones juegan un cierto papel en función del tipo de "capital afectivo" que un sujeto encuentra en su entorno inmediato, sea el del medio familiar o el del núcleo de socialización primario, sea el del medio escolar.

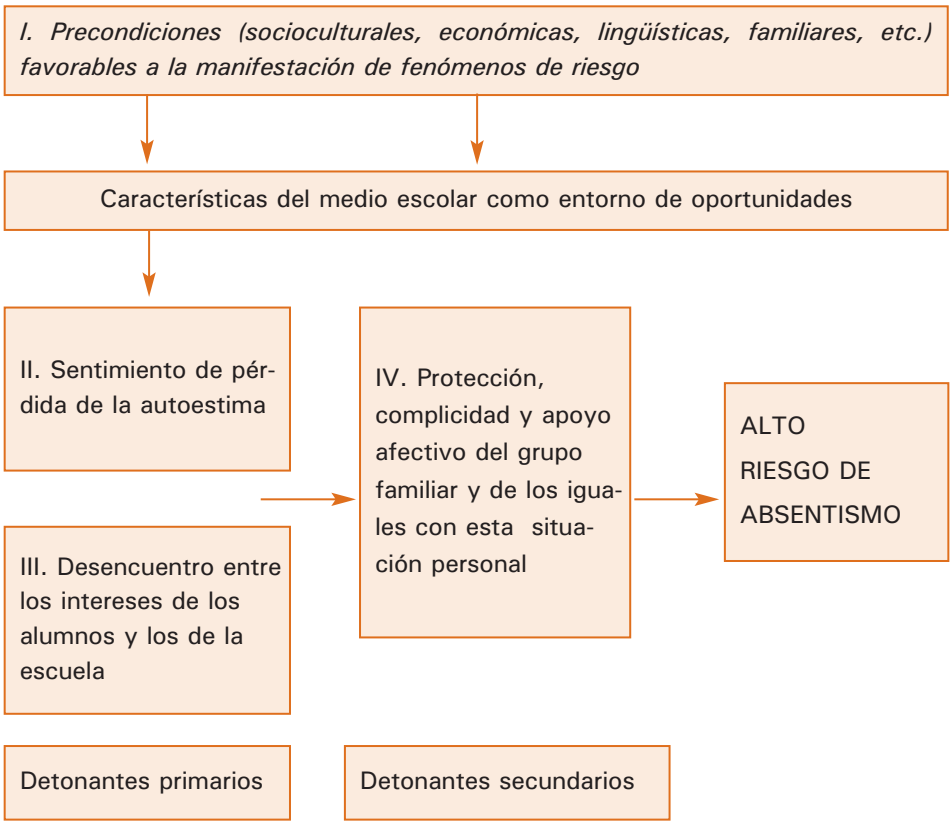
Como síntesis del análisis de los datos recogidos, podríamos decir que parece claro que nadie está dispuesto a tolerar una pérdida de autoestima por debajo de un nivel crítico que depende del propio sujeto y del apoyo afectivo de su entorno. Cuando el sujeto percibe esta disminución de autoestima trata de compensarla mediante conductas alternativas. Si en ellas encuentra el "capital afectivo" que le falta, a corto plazo, se va a mantener en ellas.

Haciendo una síntesis de los distintos argumentos aportados por alumnos absentistas entrevistados en distintos municipios de la provincia de Barcelona, podemos decir que dicha actitud puede estar causada por tres grupos de razones que funcionan de un modo muy específico. Los dos primeros grupos de causa actúan como *detonantes primarios* del absentismo. La tercera, como *detonante secundario* del mismo.

En la conceptualización presentada en el cuadro de más abajo se intentan destacar las causas no visibles del mismo y distinguir entre dos situaciones de riesgo sucesivo en relación con la manifestación explícita del absentismo. Cuando cualquiera de las dos situaciones que hemos definido como detonantes primarios se conjuga con la sobreprotección afectiva de los iguales o del núcleo familiar, los resultados de las entrevistas nos permiten predecir un alto riesgo de absentismo. Sin embargo, en este modelo debe notarse la importante influencia neutralizadora o preventiva que puede ejercer la escuela como *entorno de oportunidades.* En consecuencia, el absentismo no sólo indica una conducta de los individuos, sino que también nos pone de manifiesto un determinado papel de la escuela.

Por *detonantes primarios* entendemos aquellas causas que aparecen como factores suficientes para justificar el abandono de la escolaridad a los ojos de los propios alumnos. Por una parte, el sentimiento de pérdida de la propia autoestima personal o académica en el proceso de inserción del alumno en el medio escolar, en las tareas que le son propuestas, en las relaciones con el profesorado y con los iguales. En segundo lugar, una percepción por parte de los alumnos de un desencuentro profundo entre sus intereses culturales y formativos y los intereses formativos o instructivos de la escuela.

FIGURA 3. SECUENCIA DE CONDICIONES QUE AFECTAN Y RIESGO DE ABSENTISMO.



Por *detonante secundario* entendemos aquellos factores que tratan de restituir algún efecto percibido como causa del abandono. Un factor esencial en los mismos es el intento de buscar apoyo psicosocial para restituir la imagen o la autoestima lesionada, como el hecho de buscar un apoyo social y afectivo entre el grupo de amistades o entre los familiares directos para dejar de asistir a la escuela.

Veamos algunos ejemplos de declaraciones sintetizadas al respecto en cada uno de los aspectos detectados y el tipo de situación:

Autoestima lesionada

- Situaciones de transición entre la escolaridad Primaria y la Secundaria y en las modalidades de acogida del nuevo alumnado en el nuevo centro.

  (En Secundaria) las clases son diferentes, es una manera de ser diferente, otro ambiente total: profes, alumnos, todo. Claro, yo me sentía como destacado, sabes, y no, yo lo dije no, que no quería ir allí porque es otro ambiente, no me trataban igual. A/1/H/14/2001-2002[12].

  ... antes teníamos una confianza con todos los profesores y ahora "pa qui y pa allá"[13]*, otros amigos que no conozco, a lo mejor nos ponían a unos en una clase, otros en otra, a mí me tocaba solo con unos que no, que no, yo qué sé, que no, A/6/H/15/2001-2002.*

- Relaciones sociales entre iguales o con el profesorado, autopercibidas por el alumno como de exclusión.

  No sé, te hacen perder el interés que no te expliquen bien, luego que porque no te quites la chaqueta en clase te pongan falta de disciplina y te echan, es que eso ya es demasiado. (...) Yo qué sé, a lo mejor, yo qué sé, es que siempre estaban poniendo faltas por todo y ya estaba harta A/3/D/15/2001-2002.

  A lo mejor cuando salimos a desayunar un rato al patio yo bajo y siempre estoy solo, yo puedo esto allí, sentado. (...) Se ve que al ser gitano parece que les voy a hacer algo, les voy a morder o algo. (...). Ellos no me aceptan a mí. (...) Siempre había un par de profesores en el patio controlando pero les daba igual. Yo siempre solo allí y pasaban de todo. Se ve que ellos también son, bueno o son o parecen, racistas. Te tratan diferente, no mal, diferente. (...) Se ve que pensaban que yo sería tonto o algo y a ellos les ponían un trabajo diferente que a mí. No lo entiendo, no entiendo porqué... A/1/H/14/2001-2002.

- Aspectos de tipo metodológico relacionados con la pérdida de autoestima.

  Con los profes ¿qué tal (te portas)? *Mal (...) porque sí, porque son muy bordes. No se saben explicar. No sé, te hacen perder el interés, que no te expliquen bien A/3/D/15/2001-2002.*

  Y con los profesores ¿qué tal? ¿Bien? *Algunos sí y algunos no. Algunos son más divertidos y me lo paso bien y algunos cuando son más... más serios pues entonces no hago na. C/H/5/13/2001-2002.*

  Y la tutora, ¿qué diferencias te hacía? *¿Qué diferencias? Que te he dicho ya que el trabajo, estaba más atenta a los demás como si me trataban como un tonto, sabes (...). Sí, todos, todos pasaban. (...) Se ve que pensaban que yo sería tonto o algo y a ellos les ponían un trabajo diferente que a mí. No lo entiendo, no entiendo por qué* ***¿Te ponían trabajo diferente?*** *Sí, yo mira, a lo mejor me ponían... por la*

[12] Mantenemos los códigos bajo los cuales se han clasificado las distintas respuestas de los diferentes alumnos.

[13] "Para aquí y para allá". Hemos mantenido las formas de expresión coloquiales de los sujetos.

tarde me ponían otro trabajo por la mañana a lo mejor hacían inglés y normal no, hacíamos castellano y normal pero por la tarde con la tutora me trataba diferente. Inglés lo hacía igual que ellos, los mismos trabajos los hacía yo, si salía a la pizarra a hacer algo lo hacía yo. A/1/H/14/2001-2002.

- Las modalidades de aplicación de las normas de clase y su vivencia como exclusoras por parte del alumnado de riesgo.

  Ahora han puesto una nueva norma a los de segundo y quien no haga los deberes se queda todos los miércoles de una y media, de una y veinte a dos y veinte. ¡¿Y a qué hora vas tú a comer?! ¡¿A las cinco de la tarde?! C/D/2/13/2001-2002.

  Me aburro. ***¿Por qué te aburres?*** *Siempre faltas. (...) Faltas, disciplina. (...) Hablas con alguien y te pone falta. (...) Ya que sé a veces si llegas, a la tarde y no llegas a la clase te ponen una* lleu *(falta leve) 3 días o 4 y te ponen una* lleu. *(...) A veces, a veces con algún juego.... mira 6: 3, 3 y 3 nueve. Nueve faltas de disciplina.* ***Pero a ti te gusta en el fondo venir al cole.*** *Ya no me gusta tanto (...) ¡Esto parece una cárcel, este cole! (...) A mí ya no me gusta. A/2/H/14/2001-2002.*

- *Desencuentro entre los intereses del alumno y los de la Escuela.*

- Desencuentro entre escuela e intereses del entorno del alumno.

  ¿Cómo te gustaría que fuese la escuela? *Pues que empezara más tarde, que... Y que no fuera tan aburría, no... A veces es que es muy aburría.* ***Te aburre, ¿el qué? ¿El estar en clase?*** *Sí, el estar to el rato... el profesor te explica, te... y tú vas captando, pero a mí eso no... C/H/5/13/2001-2002.*

- Desencuentro de intereses entre el presente y el futuro.

  (...) yo quiero hacer otra cosa. No quiero ir al instituto porque no me va a servir para nada. Porque no pienso hacer ni bachillerato ni llegar a la universidad. B/H/2/16/2001-2002.

- Desencuentro en las modalidades de aproximarse al conocimiento y la finalidad de dicho conocimiento

  ¿Cómo te gustaría que fuesen, esos profesores? *Pues más divertidos. Que hagan actividades... no siempre explicaciones. Hacer las explicaciones pero de otra manera. Ponerlas en la pizarra en vez de decir... De esto, tú, y a ver si adivinas lo otro, lo que es. O algo así... C/H/5/13/2001-2002.*

  Hay unos (profesores) más abiertos que otros, que ves que les puedes preguntar las cosas. Y hay otros que dices "mejor cállate". (...) Alguno que tiene muy mala leche. Y algunos los veo muy serios, asustan, cuando los ves, te asustan. (...) es que va muy rápido explicando, va hablando y va haciendo así, porque es que se ahoga ella misma. Es que habla rápido. Ella, pues... y él... ¿Cómo se llama? Él (...), también va muy rápido y no copio nunca nada. Empieza a escribir y no se le entiende. (...) no me gustan nada las clases. B/D/6/15/2001-2002.

Entre los *detonantes* que denominamos secundarios encontramos argumentos de sobreprotección o de complicidad con la conducta del alumno por parte de los componentes más influyentes del núcleo primario familiar y/o por el grupo de iguales. Veamos también algunos ejemplos de ambas situaciones:

Y tus padres ¿qué te decían? *Mis padres que fuese, pero al final (...) Sí, pero me decían que fuese al cole pero ahora ya no me dicen nada. (...) Sí, y me decían que fuese pero al final ya. Sí, como ya veían que no tenía nada de ganas de ir pues entonces ya nada, me decían lo que quie-*

ran porque primero al principio decían ves, ves, ves y ellos ya sabían que si me obligaban a ir que yo no iba a ir, me iba a quedar por allí. Al final como ya sabían que no iba a ir igualmente porque mi madre ya me ha pillado muchas veces. Entonces ya decían mi madre pues mira si no tienes ganas de ir te quedas en casa. (...) Pues me quedaba durmiendo. A/3/D/15/ 2001-2002.

Y cuando te expulsan, a veces qué estás, ¿un día sin venir...? *No, me enfado y ya está. Digo, mira mama, me han expulsao. Y le explico lo que ha pasao y ella lo entiende. Dice mi madre que tiene que hablar con el X. (...) Pero a veces por teléfono también se puede hablar, ¿no? Sí, pero dice que por la tarde, cuando llega, está muy cansada, y no tiene ganas de hacer nada. B/D/3/13/2001-2002.*

¿Qué piensan tus amigos de ir al colegio? *Pues que no les gusta. Pero si tienen que ir tendrán que ir ¿no?* ***¿Tampoco les gusta a tus amigos... el colegio?*** *¡Qué va! C/H/5/13/20012002 ¿Mis amigos? Que es un rollo;/ C/D/6/14/2001-2002. Que no, no les gusta a ninguno. C/H/3/15/ 2001-2002. Hombre, hay de todo. Hay algunos que van medio bien y quieren el graduado y toas esas cosas y otros ya, que hagan lo que hagan, ya es muy difícil que se lo saquen. C/D/2/13/2001-2002.*

A ver, el instituto no me gusta. No me ha gustao nunca. Pero antes iba con otra gente, pues que tampoco sacaba muy buenas notas, pero venía cada día. Hacía lo que podía. (...) Pero si vas con gente que te dice: "Hoy no vayas que nos quedamos aquí y nos vamos a tal sitio". Pues ya no vas (al colegio). B/D/6/15/2001-2002.

En el largo y complejo proceso de *autoexclusión escolar* ambos conjuntos de *detonantes* funcionan de modo complementario, de modo que sin las causas primeras no encontramos situaciones de sobreprotección. Sin embargo, cuando se dan las circunstancias para que las segundas ejerzan su influencia protectora, es en función de la aparición del primer tipo de causas.

En síntesis, lo que sostenemos es que sin causas que lesionen la autoestima no hay necesidad de restituirla. Sin embargo, cuando la autoestima lesionada puede encontrar formas de compensación positiva o experiencias de restitución de la misma, los primeros detonantes pueden ser paliados y no afectar necesariamente al abandono de la escolaridad. Por el contrario, las situaciones de máximo riesgo de absentismo activo son aquellas en las que el grupo primario de socialización, los amigos, la familia o su entorno, no restituye la autoestima de forma positiva sino que acepta y comprende la situación vivida por el alumno, ya sea porque los valores e intereses son coincidentes con los de aquél y se acaba sobreprotegiéndole.

Ambos tipos de causas detonantes aparecen connotadas dentro de lo que podríamos denominar como *precondiciones* de distinto orden (social, cultural, lingüístico, emocional, etc.). Lo que afirmamos es que, en condiciones ordinarias, no poseemos ninguna evidencia de que aquellas precondiciones sean, en sí mismas, factores predictores del riesgo académico. En cambio pueden serlo si en un medio escolar se dan las circunstancias necesarias para que se manifiesten los detonantes primarios de riesgo.

Ejemplos de Precondiciones

¿Estás tomando algún medicamento o...? *Sí.* ***¿Para qué son?*** *Pues pa controlarme los nervios.* ***¿Eres muy nervioso?*** *Sí, muy nervioso. O sea, que no me puedo controlar.* C/H/1/13/2001-2002

... yendo al psicólogo y todo pues me decían que yo tenía una depresión y yo estuve un mes allí en la UCA de S... B..(...) No me iba bien el colegio. Siempre me peleaba con los profes. Les cogía

manía y (...) a veces no tenía ganas de ir al cole. Y a raíz de ahí pues ya dejé el cole hasta que me vine aquí. B/H/5/15/2001-2002.

¿Tú vivías con tu abuela? *Sí porque mi madre tenía que trabajar pa mí y pa mí hermano y porque entonces mi madre no, estaba sola, no tenía mucho dinero y entonces vivía con mis abuelos y mi tío que también estaba en la casa. Y mi abuela me decía que... mi padre era un c..., que no sé que, que lo dejes... y luego mi madre conoció a mi padrastro y fue cuando yo tenía 4 años o por ahí, me parece, 4 o 5. A mi padre cuando viene pero yo paso de él (...). Porque es un c... (...) Mi hermano estuvo viviendo con mi abuela hasta los 5-6 años por ahí y luego ya se fue con mi madre. Pero estaba solamente, iba a casa con mi madre a dormir porque como mi madre trabajaba todo el día, mi hermano estaba conmigo en casa mi abuela.* A/4/D/15/2001-2002.

(...)

Es que a mí me cuesta levantarme por la mañana (...) ¡¡¡Uy!!!, a la 1 o 1,30. ***¿Y te acuestas tarde?*** *Sí, eso sí. Es que a mí me cuesta levantarme (...) No aunque me, yo me vaya a dormir pronto nunca me voy a poder levantar a las 8 mañana. No puedo. Yo qué sé, siempre me estaba durmiendo todas las mañanas, que tenía un sueño que me estaba muriendo.* A/3/D/15/2001-2002.

Cabe reconocer que hay situaciones extraordinarias en las que las situaciones de riesgo social o académico quedan subordinadas o pueden ser independientes de otras razones de orden cultural. En estas situaciones, el centro educativo singular, sin los apoyos políticos o constrictivos de los poderes públicos, poco puede hacer ante estas realidades de hecho.

Vemos que lo que transforma aquellas precondiciones en condicionantes de riesgo es el funcionamiento concreto del medio escolar, el cual nunca es neutro en sus efectos. En la medida que dichas oportunidades abran o cierren posibilidades educativas, aquellas precondiciones ejercerán un mayor o menor efecto sobre los detonantes comentados. Del mismo modo, dichos detonantes tampoco se darán del mismo modo en un entorno con mayores oportunidades formativas que en otro que ofrezca menores posibilidades al alumnado.

Curiosamente, una primera circunstancia que incrementa el potencial de riesgo de abandono de la escolaridad puede ser el hecho de que los profesores generen expectativas de riesgo hacia los alumnos que reúnen este tipo de condicionantes previos, sobredimensionándolos mediante la aceptación de la supuesta validez predictiva de categorizaciones como “pobreza”, “familia desestructurada”, “magrebí”, “gitano”, etc., las cuales acaban generando, inconscientemente o no, conductas docentes consecuentes con aquellas categorizaciones y expectativas.

Veamos otro ejemplo en la manifestación de este sujeto:

No sé por qué no repetí. No sé, la verdad es que también se han portado muy bien conmigo aquí porque siempre me han dado oportunidades y algunas no las he aprovechao y ahora me están dando oportunidades para aprobar y para todo eso y yo las voy a aprovechar ya que me lo dan. B/H/D/6/15/2001-2002.

Sentado lo anterior, debemos añadir que los equipos educativos no pueden resolver por sí mismos todos los problemas sociales, siempre complejos, relacionados o derivados de ciertas políticas urbanas de ocupación y empleo, de pobreza, de inmigración, etc. Ello conlleva, en algunos casos, y en ciertas condiciones de concentración de dificultades, que aquellas precondiciones ejerzan un fuerte efecto condicionante sobre determinados

sujetos, limitando enormemente el papel que pueda ejercer el medio escolar.

Finalmente, en este modelo deseamos huir de simplificaciones del tipo "ciertos alumnos nunca pueden" o "la Escuela nunca puede tener éxito con ellos". Planteamos, en cambio, un modelo dinámico mucho más gradualista según el cual las precondiciones y los propios alumnos, en sus conductas sociales y académicas, y el funcionamiento del centro educativo, generan un campo interrelacionado de posibilidades, de actuaciones y de representaciones entre el alumnado y el profesorado, lo que conducirá a uno y a otros hacia terrenos en los que ciertas precondiciones pueden ser amortiguadas o corregidas.

5. CONCLUSIONES ACERCA DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL FENÓMENO DEL ABSENTISMO Y PRIMERAS ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

Nos hallamos, por lo tanto, ante una realidad producto de un complejo proceso. El absentismo no es una etiqueta que pueda o deba ser usada globalmente como causa o como explicación de fenómenos más complejos, puesto que es un concepto-saco que engloba un tipo de respuesta originado en causas o en hechos y experiencias muy diversas. Un aspecto relevante que emerge del análisis anterior es la importante incidencia de los aspectos psicodinámicos.

Como hemos visto, las teorías anteriores, o las tipologías examinadas más arriba, describen conductas *percibidas,* pero no son útiles para comprender por qué ciertos alumnos las desarrollan o por qué se desarrollan en ciertos medios y no tanto en otros. Ello significa que no podemos atribuir a todos los sujetos que experimentan situaciones de absentismo la situación de absentistas potenciales. De ahí la importancia de concentrar el foco de atención no hacia el sujeto, sino hacia el modo en que un determinado sujeto vive (emocional, social e intelectualmente) su propio proceso de escolarización. En este sentido cobra interés la conclusión que elabora Elliott (1998: 56) a partir de la revisión de la investigación y de los artículos publicados en el Reino Unido. El absentismo, según dicho autor, sería la manifestación de un síntoma de distanciamiento de grupos de jóvenes con respecto a un sistema curricular que no perciben como próximo o de utilidad para ellos.

Después del recorrido realizado por las distintas apreciaciones del fenómeno del absentismo, podríamos sintetizar lo expuesto en los aspectos siguientes:

- Es un fenómeno de ruptura personal, de naturaleza variable y heterogéneo, pues se puede manifestar de formas diferentes y de carácter dinámico.
- Es una respuesta biográfica, individual, connotada emocional y socioculturalmente, que está en función del capital afectivo familiar y social del sujeto.
- Es un fenómeno de respuesta, de resistencia activa del sujeto hacia un medio institucional no aceptado, o que acepta poco, por razones diversas. No obstante, el rechazo a la escuela no significa necesariamente un rechazo a la formación personal.
- Depende de dinámicas de carácter interactivo, donde los aspectos emocionales desempeñan un importante papel en relación con ciertos profesores, con ciertos iguales, con cierta noción de aprender, con ciertas normas escolares, enraizadas ya en la experiencia escolar del alumno.
- No se debe contemplar como una simple ruptura de las normas institucionales, por

lo que no necesariamente nos hallamos ante un problema normativo o de disciplina, aunque deban establecerse claramente determinadas reglas de control. Por el contrario, el punto de vista de que el alumno reacciona de modo *absentista* ante la realidad en la que se encuentra es un ángulo relevante para su comprensión.

- El absentismo supone un proceso de ruptura –en la que el aspecto emocional tiene gran importancia– del individuo con un determinado entorno. Dicha ruptura desempeña un papel de autoafirmación ante "los otros" en la legitimación que realiza el individuo de su propia conducta.

- La ruptura puede ser analizada en términos de "elección racional" por parte del propio individuo en relación con la recuperación de su autoestima[14]. Es decir, el individuo elige la opción que le proporciona una mayor autoestima a menor coste.

- Esta ruptura lo es con un "medio", el escolar, en el que las circunstancias afectivas tienen un papel notable. Así, las relaciones personales, las normativas institucionales, la flexibilidad o no de los espacios y de las propuestas formativas desempeñan un papel preponderante como "entornos de prevención" o, por el contrario, como "entornos de precipitación" de las conductas absentistas. Depende, en consecuencia, del tipo de funcionamiento institucional así como de las políticas sociales de apoyo existentes.

- En la medida en que las causas que favorecen el absentismo son complejas, el tratamiento de las mismas en los centros educativos no puede reducirse sólo a un profesor, sino que a partir de la relación que se establece en una clase se deben incorporar sucesivamente distintas esferas de acción preventiva en el tratamiento del problema: el equipo de nivel, de ciclo, el equipo de apoyo psicopedagógico y la coordinación pedagógica, los servicios educativos externos, los servicios sociales del territorio, etcétera.

- El tratamiento del absentismo no debe focalizarse en el alumno, considerando a éste como el *problema.* Debe ser abordado a partir de incidir y comprender sus causas, localizadas en los diversos factores de riesgo.

- Del mismo modo, en los casos de absentismo crónico creemos que su tratamiento será siempre insuficiente si es abordado por un solo servicio (el escolar) o por un solo tipo de especialistas.

- En la medida en que la "respuesta" absentista del alumno es interpretada en términos de reacción a unas determinadas condiciones de escolarización, dichas condiciones pueden ser examinadas y reelaboradas con el fin de anticipar la manifestación de conductas absentistas.

A riesgo de dar una argumentación muy general, si tuviésemos que definir dónde radica la naturaleza del absentismo, diríamos que ésta descansa sobre el modelo de escuela obligatoria que tenemos y en su funcionamiento concreto en determinadas circunstancias de centros y con ciertas condiciones y poblaciones. El problema del absentismo sería, pues, la manifestación de un problema más profundo, el de la relación entre currículum, formas de escolarización y grupos sociales.

En cualquier caso, las condiciones escolares que generan más situaciones de riesgo son, en primera instancia, aquellas que se engloban en un modelo caracterizado por la trans-

[14] Esto también lo sostiene Elliot, 1998, *op. cit.* Recuérdese que uno de los términos con los que se describe el fenómeno en inglés es 'Disaffection'.

misión del programa, entre cuyos rasgos se señalan:

- El control de las personas, en vez de responsabilizar a los agentes –además de los alumnos, los directivos y el profesorado–.
- La rigidez normativa, antes que la flexibilidad o la diversificación, ya sea en los tiempos, el currículum, en los materiales, los espacios, etcétera.
- El predominio de una orientación hacia la reproducción cultural, por encima de la atención a las necesidades emergentes de los sujetos.
- La selección, antes que la potenciación de todo el alumnado.

A este respecto veamos como ejemplo la experiencia de implantación de actividades de aprendizaje adaptadas en un IES de Sabadell, vinculado a nuestra red de centros que reflexionan sobre el problema y su tratamiento. El mismo grupo de alumnos que registraba altas tasas de faltas de asistencia a la clase y tan sólo un 34% de éxito académico registraba al año siguiente, después de la implantación de actividades curriculares desarrolladas mediante talleres, una disminución de un 30% en las faltas de asistencia y un incremento del 200% del éxito académico[15].

El absentismo, en consecuencia, lo vemos como un proceso complejo, siendo el absentista la síntesis personal del mismo. Pero en ningún caso lo contemplamos como una manera de ser de alguien, como una propiedad personal de hecho. Recordemos el punto de vista que se sostiene aquí: las conductas personales o las situaciones familiares no constituyen en sí mismas las *fuentes primarias* del absentismo. Bourdieu (1979) recordaba frecuentemente que ningún hecho social es explicable en sí mismo, sino que es el producto de algo que se ha ido construyendo mediante la sucesiva intervención de distintos agentes y agencias. En cierto modo, pues, podemos definir el absentismo como un proceso de acumulación de rupturas. Los canales para llegar a producir la ruptura entre el individuo y la escuela como medio formativo y socializador pueden ser de diversa naturaleza: de relación afectiva y social, de comprensión por parte del alumno de las "reglas de uso" de la escolaridad, de las normas escolares y de su empleo por parte del profesorado, de los códigos comun icativos empleados, de las expectativas puestas en juego por unos y otros sobre lo que se hace o la finalidad de lo que se está haciendo, del papel que juega el entorno social y cultural (amigos, familia), etc. Puede ser también un proceso explícito o intuitivo, aunque en su etapa final será una ruptura consciente.

Este enfoque se basaría en la teoría del proceso, según la cual las explicaciones para la desafección escolar, en sus diversas manifestaciones, cabría buscarlas en el mismo proceso de escolarización, en las vivencias y el modo como las experimenta un sujeto cualquiera en el curso de su escolaridad. Por lo tanto, las conductas de naturaleza absentista son conductas racionales, elecciones del sujeto, que expresan no tanto la *patología de la ausencia,* sino la *patología de la presencia*[16]. Véase en el Informe PISA, como ilustración de lo enunciado, las diferencias más relevantes entre los sistemas educativos sueco y finlandés y nuestro propio sistema y el sistema educativo alemán, los dos primeros menos rígidos y especializados que el tercero. Véase también la posición de Canadá en este informe, un país donde se daba un modelo abierto a la innovación basa-

[15] Datos proporcionados por profesores del IES Miquel Crusafont, Sabadell, 2002.

[16] Sayer, en J. Elliot (1998: 47).

da en la escuela, es decir, en la articulación por parte del profesorado de un currículum abierto a las necesidades del entorno (a este respecto son ilustrativos los trabajos de Fullan, Hargreaves, Lorna Earl, Dean Fink y otros en Ontario[17]).

El individuo absentista es el que manifiesta una reacción defensiva ante un medio específico que no le gusta o que rechaza y el medio rechazado es, en primera instancia, el medio escolar y el entorno educativo. Pensemos que los modelos de disciplina y normativos en ciertos centros no son reconocidos como funcionales por parte de ciertos sujetos. Esta afirmación no pretende ser una justificación, sino la constatación de que ante cierto alumnado el punto de partida para su formación no puede ser el mismo sobreentendido a partir del cual muchos alumnos funcionan escolarmente. Una causa última de este rechazo la constituye la percepción por parte del individuo de ver limitadas –consciente o inconscientemente– sus oportunidades formativas. Cuando esta convicción se instala en la mente del individuo, por las razones que sean, empiezan a manifestarse las conductas de riesgo. Sin embargo, dicho rechazo se desarrolla a través de un proceso complejo en el cual la actitud del alumno puede contar con una cierta aquiescencia o tolerancia tanto por parte de agentes educativos en la propia escuela como por parte de su entorno familiar o social más próximo.

[17] Trabajos publicados en lengua castellana en Octaedro, Barcelona.

Capítulo 6

Orientaciones para la acción

Orientaciones para la acción

Como referentes necesarios para la acción, apuntamos algunos elementos que pueden configurar un marco de discusión para afirmar o contrastar lo apuntado más arriba con el propósito de facilitar el desarrollo de herramientas conceptuales por parte de los docentes u otros agentes educativos, sean escolares o de servicios externos a la escuela. Su finalidad es facilitar una intervención preventiva ante el rechazo activo o pasivo a los procesos de escolaridad.

- Tal como hemos visto, en nuestro enfoque el individuo y su entorno sociocultural no son contemplados como fuente primaria del absentismo, sino que este fenómeno lo consideramos como el producto de una determinada interacción entre un individuo (perteneciente a un cierto medio, con una biografía, etc.) y un entorno institucional, en este caso el entorno escolar, concretada esta interacción en una relación de aula, de centro y con un profesorado específico. Esta posición nos permite avanzar la hipótesis de que, si bien cabe esperar efectos absentistas en todo funcionamiento institucional, debemos considerar el absentismo como un fenómeno que puede reducirse significativamente, e incluso evitarse a partir de las dinámicas específicas de centro y de aula, o por lo menos circunscribirlo a determinados contextos o causas. En efecto, en la manifestación de este fenómeno no cuenta tan sólo *lo macro* (la biografía, el entorno, el currículum, etc.), sino que *lo micro* (las experiencias individuales, las relaciones, las normas institucionales, los acontecimientos, sus emociones, etc.) ejerce también una poderosa influencia.

Nuestra posición nos lleva a tener en cuenta al sujeto y un determinado proceso vivido, en el que juegan sus circunstancias personales y biográficas pero también los medios y experiencias socializadoras en las que se mueve, sean éstas en el medio familiar, en el grupo de iguales o en los medios educativos institucionales.

La consecuencia de lo que acabamos de manifestar es la necesidad de subrayar la importancia de detectar lo más anticipadamente posible aquellos indicadores y comportamientos que a ciertos alumnos pueden llevarles a situaciones de riesgo con el fin de anticipar una atención más específica y adecuada a estos sujetos. Hasta cierto punto es relativamente normal, ante una situación determinada, ante una dinámica concreta, que ciertos individuos se definen mediante una actitud reactiva. Contemplado el fenómeno desde esta perspectiva, en estas circunstancias lo más relevante es preguntarse:

- ¿Qué tipo de conductas de riesgo se considerarán como centro de interés para la acción educativa?
- ¿Cómo se observan y analizan?
- ¿Cómo se considera dicho diagnóstico?
- ¿Qué tipo de acciones se emprenden para paliarlo o reducirlo?

Lo que nos aporta este enfoque es la necesidad de considerar no tanto el fenómeno en sí como las diferentes causas del absentismo por complejas que sean y poder analizar los posibles factores de predicción del riesgo del mismo, para tratar de minimizarlas o aun de contrarrestarlas. Ello obligará, de paso, a analizar y, en consecuencia, a flexibilizar las conductas de los distintos agentes (profesores, alumnos, familias, etc.), los momentos o las normas que tienden a generar las situaciones de absentismo o, incluso, de desescolarización.

Lo que emerge de todo lo que acabamos de apuntar es que el tratamiento del absentismo debe orientarse preferentemente a las *distintas situaciones de riesgo y a las condiciones que las hacen emerger,* y no tanto a los absentistas en sí. En síntesis, a partir de Sen (1995), estamos dibujando un enfoque para el tratamiento de estos fenómenos que se fundamentaría en la exploración y el análisis de los siguientes referentes:

1. *Las dificultades y obstáculos personales que encuentran determinados alumnos en su desarrollo* (las precondiciones). Ello llevaría a observar o a preguntarse sobre si ciertas dificultades de integración escolar provienen de una propensión a las enfermedades propias o familiares, de minusvalías, de situaciones de dominio lingüístico, etc., que dificultan la transformación de las oportunidades escolares estándar en oportunidades reales para el desarrollo personal, etcétera.

2. *Las estrategias o tácticas que siguen las personas.* Dos personas pueden terminar con resultados distintos, debido a las diferencias en las estrategias o tácticas que siguen en el curso de su escolarización. Dichas estrategias pueden ser personales, de socialización, de uso del tiempo, etc. Pueden ser distintas también en función del capital cultural y afectivo que reciba un sujeto. Ahí se abre un campo de observación que puede tener un enorme interés.

3. *Las diferencias culturales.* Ciertas situaciones relacionadas con el sexo, la edad, con determinados valores asignados a aspectos como el trabajo o el dinero, pueden influir de modo muy diverso para que un alumno concreto elabore y tome conciencia de su propio proyecto formativo, incluso cuando se tiene la oportunidad de acceder al mismo tipo de oferta de escolaridad. Ésta es una variable que no hay que descuidar a ciertas edades y para ciertos individuos.

4. *Las dificultades de algunos individuos en transformar los recursos escolares recibidos en* capacidad para funcionar (Sen, 1995). Ello supone analizar sus posibles causas: la desigualdad dentro del grupo, en los usos de los tiempos, de la información proporcionada, etc., puede inducir al alumno a buscar otras vías de realización personal fuera del marco escolar.

1. EL MODELO GENERAL DE INTERVENCIÓN

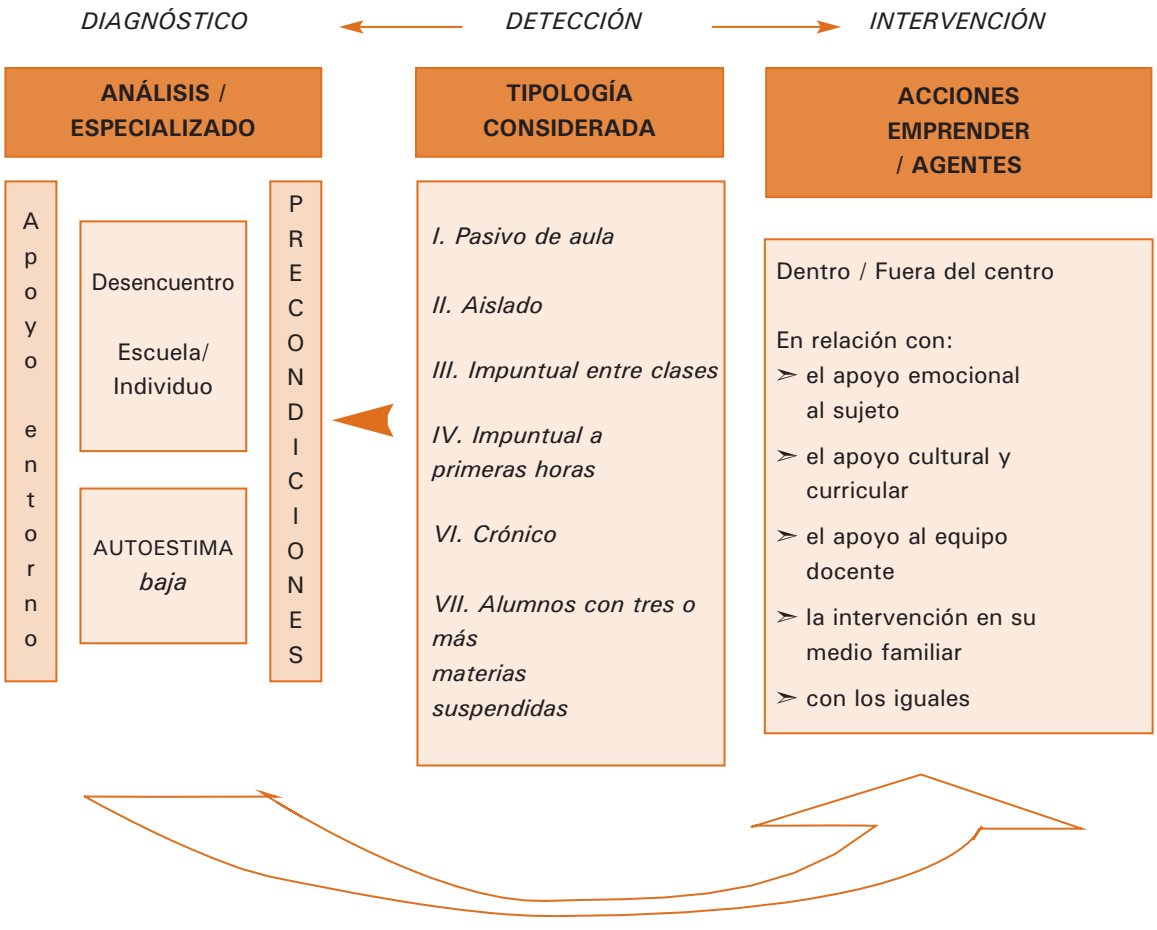
En nuestra aproximación a la elaboración de propuestas de intervención educativa para el alumnado en riesgo de caer en situaciones de pasividad o de absentismo escolar hemos establecido tres *momentos* cruciales, de acuerdo con el modelo general ilustrado a través de la Figura 4.

Dicha figura nos sirvió para ilustrar el campo que había que recorrer en el proceso de detección e intervención educativa para el alumnado objeto de nuestra preocupación. Se valoró como un esquema de gran utilidad para empezar iniciar la exploración de las situaciones de riesgo en los centros educativos. En efecto, empezando por el eje detección, un profesor cualquiera puede interrogarse qué sucede con los alumnos situados en cualquiera de las siete posibilidades contempladas. Naturalmente, algunas son mucho más explícitas que otras al respecto.

En segundo lugar, este profesorado u otros agentes como los psicopedagogos, tutores, educadores sociales etc., pueden implicarse o colaborar en la exploración de las causas de dicha situación, tratando de analizarlas desde la perspectiva de que la escuela y sus agentes pueden intervenir de modo efectivo, paliando o incluso neutralizándolas, en determinados casos. Este análisis nos lleva a recorrer los factores ya expuestos en la Figura 3 y ahora representados esquemáticamente en la columna de la izquierda.

La columna de la derecha, finalmente, no nos dice lo que hay que hacer, pero sí nos indica algunas líneas y campos de acción relevantes, a la luz del análisis expuesto. A su vez, dichas acciones pueden articularse en el interior o con el exterior del centro, a partir de la coordinación con otros agentes o agencias, de acuerdo con los propósitos de fondo del proyecto. Dichas orientaciones podrían sintetizarse en los puntos siguientes:

FIGURA 4. MODELO GENERAL DE LA INTERVENCIÓN PREVENTIVA.



- Analizar la precondición de riesgo.
- Incrementar los recursos de autocontrol personal y académico de este alumnado.
- Preservar el mantenimiento de la autoestima del alumno.
- Involucrarlo activamente en su propia formación.
- Involucrarlo mediante un apoyo psicosocial.
- Dar funcionalidad a los aprendizajes propuestos.

A partir de esta noción de intervención proactiva, orientada a la prevención, el profesorado está en condiciones de proceder a la visibilización precoz no sólo de los alumnos absentistas, sino de aquellos que presentan determinados elementos de riesgo contrastados con evidencias empíricas en el contexto del trabajo desarrollado. Dicha detección cuenta, además, con orientaciones que permiten intervenir a la escuela en el plano que le es más específico desde el punto de vista educativo, el de la acción pedagógica, sea tutorial, curricular o en el de la socialización entre iguales. En síntesis, las tres grandes fases de esta intervención anticipada, de carácter preventivo, serán:

1. La *anticipación,* es decir, cómo anticiparse todo lo posible en la detección de las conductas de riesgo antes de que se manifiesten de forma más o menos consolidada, en cuyo caso resultaría más difícil cualquier intervención correctora.

2. El *análisis* o el diagnóstico de dichas conductas, es decir, cómo resolver la selección de indicadores necesarios en la exploración, en un eventual diagnóstico de los sujetos en riesgo de generar conductas absentistas, bien sea de forma pasiva en el aula o bien de modo activo, ausentándose de las aulas o del centro.

3. *La elaboración de la intervención* (cómo intervenir y qué proponer), y en qué sentido, para obtener efectos de reconducción de la situación y, en los casos crónicos, lograr un acercamiento del alumnado al logro de los estándares mínimos o básicos de la formación obligatoria.

1.1. Fase I. La fase de anticipación o de detección: ¿A quién observar? ¿Qué observar, qué referentes considerar en los alumnos observados?

Uno de los problemas que hemos afrontado ha sido el de cómo anticipar la observación y la detección lo más temprana posible de las conductas de riesgo. Es un problema porque hay que especificar lo enunciado más arriba en algunos aspectos muy concretos, que sean fáciles de usar, que los pueda emplear cualquier profesor y que aquello que indiquen sea relativamente fiable. Se requería, además, otra condición. Que el instrumento utilizado mejorara los hábitos y los mecanismos de control y de registro de los centros. La anticipación en la detección de los problemas forma parte de la prevención de los mismos. Se trataría, pues, de resolver algunas cuestiones fundamentales como la capacidad de los profesores o tutores ante un grupo de personas sólo parcialmente conocidas, de tener elaborado un criterio para obtener una respuesta plausible a las preguntas siguientes: ¿En quién o en quiénes se debe fijar una atención preferente? ¿A quiénes hay que observar con prioridad? ¿Qué elementos deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar los casos?

El modelo que ilustra la figura anterior funcionaría como una síntesis de lo elaborado y explicado más arriba. La detección lo más anticipada posible sería el primer paso. Para ello es necesario dotarse de un sistema y unos indicadores de detección operativos como los que hemos elaborado. Una vez seleccionados los alumnos se plantea la fase del análisis especializado, para el que proponemos seguir el modelo fundado en el mantenimiento del nivel crítico de la autoestima positiva. El modelo, tal como lo hemos explicado, no pretende centrar su atención en dicho nivel de autoestima, sino en considerar su papel regulador de las conductas para profundizar en la causa de su eventual pérdida y poder establecer las direcciones de apoyo, considerando no sólo al individuo sino sus distintos niveles o ámbitos vitales y relacionales, entre los que la escuela ocupa un lugar fundamental.

En la tipología del alumnado en riesgo de absentismo distinguimos entre el primer tipo de alumnado y el resto, porque los *pasivos*

pueden encubrir conductas absentistas aun asistiendo al centro, con el agravante de que no son fácilmente detectables, o por lo menos, no tanto como aquellos cuya ausencia es manifiesta. No hace falta señalar que el orden de dichas categorías apunta el grado de "desencuentro" afectivo, cultural, personal entre un contexto escolar concreto y el alumno, yendo dicho grado de menor a mayor importancia en los síntomas.

Para el desarrollo de esta fase, partiremos de una doble consideración: nos interesa detectar cuanto antes a los alumnos susceptibles de riesgo académico y también nos interesa, por razones de tiempo y de eficacia, concentrar al máximo las observaciones en los sujetos en mayor situación de riesgo, con el doble fin de validar la detección inicial y, dado el caso, profundizar en un conocimiento relevante que ayude en una estrategia de prevención. Esta propuesta obedece a la evidencia de que el riesgo académico puede implicar en un sector de alumnado el peligro de iniciar situaciones de absentismo.

Avanzando un poco más, consideraremos distintas vías de aproximación posibles, a menudo complementarias, para la detección de los alumnos de riesgo. En primer lugar, la detección de los alumnos "pasivos de aula" sería una vía plausible de aproximación. Para ello entendemos que la estimación intuitiva de los tutores respecto a quienes reúnen esta característica constituye un criterio aceptable.

La intuición de los tutores no es un procedimiento que deba descartarse, en especial cuando se refiere a sujetos de los cuales transcurrido un tiempo de formación determinado –por ejemplo, dos meses de curso académico– nadie sabe especificar nada en concreto y cuando, sobre los mismos sujetos, se tienen pocas evidencias de su trabajo. Si este recurso no se emplea más a menudo, creemos que es debido a que los tutores o profesores no poseen un protocolo de actuación, o un esquema analítico que trascienda las percepciones tan comunes del "no hace nada", "no hace los deberes", "se esfuerza poco", etc., es decir, un criterio de diagnóstico. Ello también denota una limitación en las posibilidades de ofrecer respuestas de formación, ya sean complementarias, suplementarias o alternativas a las del aula.

Los indicios relevantes para la detección de estas situaciones de absentismo pasivo pueden ser los siguientes:

TABLA 6. INDICADORES DE ABSENTISMO PASIVO.

Conductas observadas	El alumno parece disperso y concentrado en su mundo. Falta de atención sin motivo aparente. Desidia a la hora de realizar trabajos de aula. Desinterés por muchas de las materias que cursa. Se mantiene pasivo, no trabaja y no molesta ni altera. No llega puntual a clase. No trae el material, no hace las actividades propias de aprendizaje. Bajo nivel de autoestima.
Conductas explícitas del alumno	1. Admite que no le interesa nada de lo que se hace en el aula. 2. Explicita que no piensa trabajar en el aula, se haga lo que se haga. 3. Muestra insatisfacción personal con el trabajo hecho en el aula.

Fuente: Elaborada a partir de una propuesta de los profesores Josep Coromines (IES Miquel Crusafont) y Ángels Gargallo (IES Joan Oliver), Sabadell.

Una segunda vía es la selección de aquellos alumnos en los que se detecta su bajo rendimiento académico en la primera evaluación de curso; circunstancia que les impide superar tres, cuatro o más materias del programa del curso. El número de materias sin superar será objeto de determinación por los responsables del centro. En la actualidad, en nuestros centros, dicha evaluación se da aproximadamente a las siete u ocho semanas de iniciarse el curso.

Sin embargo, tal como prevé la tipología desarrollada, algunos alumnos pueden generar conductas absentistas explícitas antes de este periodo de dos meses, tiempo referencial en nuestra ejemplificación. Éstos serían los sujetos objeto de observación en una tercera vía de detección de situaciones de riesgo académico y/o de absentismo. Una síntesis de dichas posiciones la encontramos en los indicadores siguientes:

CUADRO 7. INDICADORES DE RIESGO MODERADO.

- El alumno empieza a distorsionar el grupo clase.
- Se detecta un absentismo activo selectivo (a primeras horas / mañanas o tardes, lunes y viernes mañana)
- Se detecta una primera evaluación con bajo rendimiento / No aprueba.
- Se percibe una alerta por parte de los diferentes componentes del equipo de nivel.

Fuente: Elaborada a partir de una propuesta de los profesores Josep Coromines (IES Miquel Crusafont) y Ángels Gargallo (IES Joan Oliver), Sabadell.

En su conjunto, estas tres aproximaciones nos proporcionan las bases para una detección del alumnado susceptible de ser considerado como potencialmente de riesgo. Nótese la prevención con que usamos el término, porque no todos los alumnos que se seleccionen a partir de estas aproximaciones pueden llegar a ser, efectivamente, alumnos absentistas. De ahí la fase siguiente, la de diagnóstico, que debe servir para depurar mejor los indicadores y seleccionar la muestra de alumnos con mayores posibilidades, de acuerdo con nuestra propuesta de trabajo.

Una cuarta aproximación puede ser considerar el modelo de clasificación de las conductas de riesgo en su conjunto. La Tabla 7 nos acerca a dicha perspectiva. La misma fue elaborada conjuntamente con un grupo de centros que trabajan en una reflexión en red con nuestro equipo y la tipología que se presenta en el Cuadro 8, una vez elaborada, la hemos puesto a disposición del proyecto “La mejora del éxito escolar” de la Diputació de Barcelona.

Aunque este instrumento sigue todavía dominado por la concepción del absentismo como visualización de una conducta de ausencia física, de ruptura de unas normas institucionales, dejando de lado la complejidad de los procesos psicosociales y psicodinámicos de fondo, incorpora una novedad: el enunciado de unos determinados referentes empíricos útiles para la detección de los problemas.

Esta tipología creemos que supera los modelos actuales en la medida que emplea una lógica distinta. Los modelos corrientes se caracterizan por sus rasgos “burocráticos”. El tutor o tutora pasa lista, se consignan las ausencias y se lleva a secretaria, la cual se encarga (o no) de verificar las razones de la ausencia y se levantan los correspondientes partes o expedientes. Con este sistema, lo que se manejan fundamentalmente son conductas de un grupo indiscriminado de sujetos, los que están enfermos, los ausentes por motivos justificados y los ausentes con distinto riesgo de absentismo. Por otra parte,

TABLA 7. INDICADORES PARA LA DETECCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO DE ABSENTISMO.

Tipo de absentismo	Criterios
1. Pasivo de aula	Alumnos poco comunicativos en el aula, aparentemente apáticos, hipoactivos en el trabajo y en sus relaciones con el profesorado, denotan inseguridad; pueden estar medicados con sedantes; muestran retraso académico manifiesto en algunos aspectos fundamentales del currículum. Sus padres ofrecen poca disposición a colaborar con los tutores de centro.
2. Aislado	Se detecta en diferentes materias, aleatoriamente, sin ninguna justificación aparente, y sin que se detecten preferencias por una u otra materia. Pueden ser alumnos con los siguientes comportamientos: – Se saltan las clases entre horas, pero permanecen en el centro. – Faltan a una sesión por semana, aleatoriamente, por las mañanas o las tardes. – Las faltas sin justificación pueden llegar a ser de hasta tres al mes. – Dichas conductas no son previsibles. En este tipo de absentismo los vínculos entre el alumno y el centro permanecen vigentes y se mantiene el control familiar sobre la conducta del alumno.
3. Impuntual entre clases	En esta categoría se incluye el alumnado que cuando esporádicamente falta a clase también se ausenta del centro. También se trata de alumnos que habitualmente llegan tarde al centro o a clase.
4. Impuntual a primeras horas	Este grupo de riesgo lo conforman alumnos cuyas ausencias se caracterizan por: – Ser secuencial en las primeras sesiones de clase, sea por la mañana o por la tarde cada semana o durante dos o tres semanas o alguna tarde cada semana. – Llegar tarde al centro de forma habitual o faltar con cierta regularidad a determinadas clases. Este tipo de alumno suele hallarse al margen del control familiar, pues la familia o bien no controla la situación o bien justifica estas ausencias. En cualquier caso, se considera una situación de riesgo cuando estas formas de impuntualidad se registran de forma continuada.
5. Crónico	Ésta es una situación cuya principal característica es faltar habitualmente a clase durante periodos de tiempo significativos: – No asistir a clase más de tres días mensuales de forma reiterada y sin ningún tipo de justificación. – Faltar durante más de tres semanas. Aun cuando el alumno se halle en su casa, la familia no ejerce ningún tipo de control para devolverlo a la escuela. Este tipo de alumno puede volver al centro durante determinados periodos porque en la calle o en casa se aburre o no sabe dónde acudir, es decir, a falta de otro tipo de oportunidades. Su estancia prolongada en la calle le lleva a incurrir en situaciones de riesgo social personal, desde el punto de vista de su formación.
6. Desescolarizado	Principales características: – Alumnado que no asiste al centro educativo. – Puede estar meses sin acudir al IES. – Cuando acude, no cumple ninguna de las normas del reglamento del IES, lo que le lleva a reincidir en las conductas absentistas. – Se mueve en la calle vinculado a grupos de iguales, con los cuales puede desarrollar conductas semidelictivas. – También entra en esta categoría el alumnado que si bien está matriculado, no asiste nunca al centro. – Las familias de este tipo de alumnado no suelen ser conocidas ni han asistido nunca al centro para nada.

Elaboración: Seminario de la red de centros adheridos al Proyecto Sócrates, Grupo OOE, Pedagogía Aplicada, UAB, 2002.

nunca se consignan los absentistas "presentes". Los profesores, una vez entregadas las listas, han cumplido con su tarea y, ordinariamente, ya no se ocupan más del tema. Más adelante, cuando los datos se cruzan y se empiezan a detectar los alumnos cuyas ausencias son más destacadas, tal vez sea un poco tarde.

En el modelo que se presenta, a partir de la observación intuitiva de los alumnos concretos, el profesorado, los tutores o la persona responsable de hacerlo puede explorar una serie de indicios que le informan, en primera instancia, de una situación. Con ello involucramos a cada profesor o profesora en el control y seguimiento de la situación de sus alumnos, pudiéndose detectar conductas absentistas a partir del momento en el que se empieza a conocer el grupo de clase. Esta detección, que se pretende sea lo más temprana posible, ha de permitir, a su vez, una intervención correctora también anticipada, la cual facilite la corrección o cualquier tipo de intervención –tutorial, especializada o de equipo– que permita recuperar al alumno de la situación en la que está entrando.

En cualquier caso, debe quedar claro que dichas categorías no explican las causas de las distintas manifestaciones del fenómeno ni los factores de riesgo que los pueden originar. Sin embargo, dicha tipología nos ayuda a observar, a discriminar tempranamente ciertos tipos de conducta, aunque no nos permita llegar a fondo en la comprensión de por qué ciertos alumnos la desarrollan. Nuestra propuesta se halla orientada a que un profesor o una tutora cualquiera, a partir del segundo mes de clase, pueda dirigir una mirada específica hacia ciertos alumnos tratando de ver si su perfil es susceptible de encajar con alguna de las distintas categorías de análisis. Su finalidad última es facilitar a los equipos docentes una orientación proactiva para articular una propuesta curricular, unas formas de articulación de la escolaridad que sintonicen mejor con las necesidades de cierto alumnado.

1.2. Fase II. Analizar los perfiles detectados: ¿Qué explorar? ¿A partir de qué indicadores se pueden analizar las conductas? ¿Qué diagnosticar?

El segundo aspecto significativo previo a la intervención se refiere al análisis o al diagnóstico del sentimiento de distancia con respecto a la escuela, entendida ésta como un conjunto de reglas, de propuestas, contenidos y procesos de trabajo y de una red de interacciones. Aquí también era necesario resolver el problema de la selección de indicadores pertinentes y necesarios en la exploración, para un eventual diagnóstico de los sujetos más susceptibles de generar conductas absentistas, bien sea de forma pasiva en el aula, o bien de modo activo, ausentándose de las aulas o del centro. En efecto, las incógnitas que se generan en este aspecto son muchas y relevantes: ¿Cómo seleccionar y centrar los tópicos pertinentes para el análisis? ¿Cómo evitar pseudodiagnósticos? ¿Cómo realizar análisis y estimaciones de personas y de situaciones sin reflejar en ellos determinados estereotipos culturales o académicos? ¿Cómo avanzar en una mejor compresión del fenómeno del absentismo para elaborar propuestas de intervención formativa más funcionales y eficaces para los sujetos? ¿Cómo ampliar la concepción de este fenómeno?

Entre los elementos que merecen consideración en la exploración del alumnado detectado sugeriríamos los indicadores de riesgo del Cuadro 8 derivados de la exploración de las dimensiones y aspectos relacionados con anterioridad.

Queda por plantear todavía una cuestión importante: ¿quién debe hacer esta primera valoración? Nuestro tipo de acercamiento al tema nos hace aconsejar que la primera aproximación la realice el propio tutor o profesor, aunque no debemos olvidar que las exploraciones más elaboradas requieren un conocimiento más experto, aunque no necesariamente de tipo psicopedagógico, sino en

CUADRO 8. INDICADORES DE RIESGO MODERADO.

- Satisfacción / Disconformidad.
- Valoración de la percepción de los demás, y de la autopercepción

Respecto a sí mismo
En relación con los padres
En relación con los compañeros
En relación con el profesorado
Respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje
Respecto a los aspectos cognitivos
Respecto a los aspectos psicodinámicos: atención, interés, actitudes
Respecto a otras conductas

la conducción de entrevistas y en la obtención de datos de interés mediante esta técnica. No obstante, de acuerdo con los criterios de prudencia y efectividad, nuestra propuesta es que el equipo de centro debe asumir y decidir las modalidades de análisis y quién debe hacerlo.

El conjunto de indicadores anteriores puede ser incorporado también a la exploración que se realice en relación con los distintos ámbitos derivados de la conceptualización de las experiencias de los alumnos absentistas.

Recordemos que en el análisis de las voces de los alumnos absentistas (Rué, *et al.*, 2002b) hemos elaborado un mapa de lo que consideramos factores detonantes de las conductas de riesgo de absentismo. Proponemos, en consecuencia, que sean dichos factores los que deban ser explorados. Se observará que no acentuamos sólo la observación de los sujetos, sino que también sometemos a consideración los elementos mediacionales de la formación, o el contexto de oportunidades que éstas ofrecen. El listado siguiente reproduce dichos factores, citados ya con anterioridad en la Figura 1:

- *Precondiciones (socioculturales, económicas, lingüísticas, familiares, etc.) favorables a la aparición de fenómenos de riesgo:* ¿Cuáles son las más influyentes? ¿Por qué? ¿En qué condiciones?
- *Características del medio escolar, como entorno de oportunidades.* ¿En qué medida lo es, en qué medida limita? ¿Qué aspectos destaca el alumno? ¿Qué aspectos destacan sus tutores? ¿Cómo podría cambiar?
- *Sentimiento de pérdida de la propia autoestima.* ¿Cómo afronta el alumno las tareas, las dificultades? ¿Cómo se valora en relación con los demás? ¿En qué aspectos? ¿Por qué? ¿Cómo podría cambiar?
- *Desencuentro entre los intereses de los alumnos y los de la escuela.* ¿Qué tipo de interés muestra el alumno por los aprendizajes? ¿Aprender: cómo, qué, en qué condiciones? ¿Cómo podría cambiar?
- *Protección, complicidad y apoyo afectivo del grupo familiar y de los iguales con esta situación personal:* ¿Qué tipo de apoyos encuentra el alumno en su entorno? ¿Por qué? ¿Cuál es su papel? ¿Cómo podría cambiar?

Las entrevistas alumno-tutor para determinar los motivos de absentismo, desde el punto de vista del alumno, constituyen un medio idóneo para profundizar en los factores de fondo que pueden generar aquella conducta, del mismo modo que sirven para explorar los márgenes posibles de reconducción de su proceso formativo. En efecto, el

diagnóstico debe tener como referente el intento de mejorar significativamente la situación educativa de este tipo de alumnado. Aunque parezca obvio enunciarlo, se trata de evitar que dicho diagnóstico sea un mecanismo para la segregación o una vía para la "confirmación" de que ciertas situaciones son de imposible reconducción.

Este fenómeno lo hemos percibido en un trabajo complementario sobre el tema[18] en seis IES, con un grupo de alumnos con muchas dificultades escolares de primero y segundo de ESO. Entre el alumnado encontramos indicios de que desarrolla estrategias de mejora de su propia situación formativa. Afirma aceptar bastante las expectativas del profesorado y desarrolla iniciativas de autoapoyo. Estos indicios dejan un margen de esperanza para la mejora de su situación formativa, siempre que el centro educativo se caracterice como un entorno favorable que les ofrezca mayores y mejores oportunidades formativas efectivas.

1.3. Fase III. ¿Cómo intervenir? ¿Quién debe hacerlo? ¿Sobre qué aspectos, sobre qué ámbitos?

1.3.1. Propuesta de una intervención educativa correctora

Las propuestas fundamentales de acción pasarían por determinados grandes ámbitos, tanto en el contexto del propio centro como en el entorno local del mismo.

La intervención educativa en alumnos de riesgo académico y de absentismo es el tercer gran problema planteado. Un problema que, lógicamente, es dependiente del grado de calidad o de pertinencia alcanzado en las decisiones adoptadas en las dos fases anteriores. Dicha intervención la entendemos como la elaboración de propuestas que amplíen el margen de opciones del sujeto, que mejoren la calidad de las oportunidades y que favorezcan la capacidad de los sujetos para alcanzar "logros de agencia" –en la terminología de Amartya Sen (1995: 71)–, es decir, ampliar las posibilidades de éxito de los alumnos en la adopción por su parte de metas positivas, con el consiguiente esfuerzo para la consecución de los objetivos de las mismas.

Diversas aproximaciones al fenómeno del absentismo, a partir de la consideración de distintos agentes, nos han permitido avanzar una respuesta plausible con los anteriores problemas y mantener un grado de coherencia en sus tres fases.

El modelo explicativo que comentamos creemos que puede devenir una herramienta muy útil para la acción educativa, ya que se puede sintetizar en un conjunto de orientaciones como las siguientes:

- Analizar el tipo de precondición de riesgo de determinados alumnos. No todas son iguales ni ejercen el mismo efecto.
- Tratar de garantizar la preservación de la autoestima del alumno, ya sea en las condiciones organizativas, en las tutoriales, en las dinámicas de clase, en las relaciones con los iguales, etc., durante el proceso de escolarización.
- Desarrollar unidades de formación para estos alumnos que les permitan visualizar el aspecto aplicado, práctico y funcional de dicha formación.
- Desarrollar unidades de formación que impliquen activamente a los sujetos, en las cuales deban afrontar un cierto nivel de reto personal, tanto en el plano de las actividades como en el de los procedimientos y en el de los conceptos.

[18] *Encuesta al alumnado de ESO sobre las dimensiones e indicadores que inciden en el rendimiento escolar,* Grupo, OOE, UAB, 2002. Proyecto Déscolarisation, Programa Sócrates CE, 2002-2003.

- Tratar de influir en el entorno del alumno de modo que se incrementen los recursos o condiciones de autocontrol personal y, si es posible, académico, de forma que este entorno sea menos "encubridor" y asuma mejor sus propias responsabilidades, en la medida que ello sea posible.

En este sentido, las grandes líneas de acción que estamos contemplando como portadoras de mayores posibilidades de éxito en el tratamiento preventivo del absentismo son las que se refieren a continuación. Algunas de las herramientas que las operativizan las podemos encontrar más adelante en el Capítulo 8.

a) En el plano de la acción de centro

- *Profundizar en los procesos de transición entre la escuela primaria y la secundaria.* Dicha transición la consideramos en cuatro grandes ámbitos de acción: los procedimientos administrativos para evitar pérdidas en el proceso de cambio de centro, el trasvase de información relevante entre los profesionales de Primaria y de Secundaria, la continuidad de la acción docente de fondo entre el ciclo precedente y el nuevo, así como definir mejor los diagnósticos sobre ciertos alumnos, especialmente aquellos con mayor posibilidades de riesgo. Dentro de este apartado, se deberá poner énfasis en las distintas actuaciones de atención a los alumnos inmigrantes incorporados a la escolaridad durante el curso académico.

- *Especificar en cada contexto de trabajo las distintas causas de riesgo de absentismo, activo y pasivo.* Ello implica una atención especial a los alumnos cuya pasividad en el aula es manifiesta, profundizando en las causas sociales y académicas de su baja autoestima.

- *Orientar la acción tutorial hacia el tratamiento preventivo del riesgo de absentismo.* Dicha acción debe empezar por detectar los principales factores de riesgo para contraponer a los mismos acciones de acogida, de socialización y de valorización de la autoestima positiva del alumnado.

- *Profundizar en el trabajo en equipo docente sobre este fenómeno.* Intercambio de información en el seno del equipo sobre determinados parámetros, énfasis sobre actitudes básicas y procedimientos, a partir de un conjunto de objetivos de aprendizaje básicos de ciclo.

- *Profundizar en la redefinición o en la explicitación de competencias básicas mínimas para todos los alumnos escolarizados en la enseñanza obligatoria.* Para un cierto grupo de alumnado, las competencias básicas tal como se hallan definidas son de difícil logro. Por ello es importante contextuar el logro de dichas competencias básicas en el marco de un proceso formativo específico. Éste es un aspecto que veremos más adelante.

- *Profundizar en una flexibilización de los tiempos y espacios escolares* y en la diferenciación curricular (tipo "aula flexible", con horarios de tarde diferenciados), la explotación de la expresión corporal, dinámica, las oportunidades de aprender moviéndose...), es decir, acciones que se engloban dentro de lo que se ha dado en llamar la atención a la diversidad.

- *Incrementar y diversificar las experiencias de relación entre padres o familiares de los alumnos de riesgo con los centros,* a partir de las iniciativas del propio centro y del apoyo de los distintos servicios educativos, sociales y agentes institucionales, como la inspección educativa o agentes judiciales.

Incluso si se desarrolla una estrategia de centro como la que apuntan las orientaciones anteriores, es posible que, en ciertos casos o en ciertas condiciones, aquélla sea insuficiente. En estas circunstancias es necesario establecer una estrategia de cen-

tro coordinada con el resto de agentes o de agencias locales para poder convertir el derecho a la formación en algo más tangible que un deseo políticamente correcto para cierto tipo de alumnado.

b) En el plano de la coordinación de la intervención municipal (local)

➢ *El trabajo en red de los profesionales educativos que trabajan en el interior del sistema educativo reglado* con los profesionales educativos que trabajan en el territorio y los correspondientes servicios sociales, en una acción coordinada.

➢ *Potenciar o incrementar los contactos entre centros educativos y las corporaciones empresariales, deportivas, sociales, etc., ubicadas en el territorio o en el entorno urbano* del centro en el que se localizan los factores de riesgo, con el fin de abrir oportunidades de colaboración en la formación de cierto tipo de alumnado.

➢ *Generar webs a escala municipal o intermunicipal en las que se describan infraestructuras, materiales curriculares* y experiencias que se hallen a disposición de los centros, de los profesores y de los alumnos con mayor situación de riesgo de absentismo.

➢ Constitución a escala local de una instancia de coordinación para la *mejora de las oportunidades educativas.* Dicha instancia, a la que en nuestra experiencia hemos denominado como "mesa", debe reunir una representación del poder político local y de las diversas agencias formativas locales, inspección, centros educativos, servicios de apoyo escolares y servicios sociales.

Entre las funciones de esta *mesa* pueden encontrarse el seguimiento de la situación del absentismo a escala local, la formulación de planes integrales, la coordinación entre los distintos agentes y agencias y la elaboración de propuestas específicas para cada una de las situaciones de absentismo detectadas.

c) Elaboración y desarrollo de "contratos de formación básica" para las personas con mayores dificultades de escolarización.

Para los casos de abandono o de desescolarización grave, una de las formas de abordar el tratamiento individual/familiar de los casos de absentismo puede ser a través del denominado *contrato de formación básica* (inspirado en Defensor Pueblo Andaluz, 1998), un compromiso formal, articulado localmente entre los servicios educativos y los alumnos en edad de escolarización obligatoria, para incrementar la efectividad de las actuaciones preventivas realizadas con aquéllos y sus familias (ver apartado 7).

Para desarrollar dicho contrato será indispensable la articulación de una propuesta formativa para este tipo de alumnos por parte de los agentes escolares y sociales, sobre una serie de competencias formativas básicas y contextuadas en el entorno social del alumno y del territorio, barrio o ciudad. Dicha propuesta debe considerar como indispensable que todos los alumnos absentistas tengan alguna oportunidad de alcanzar los niveles básicos de la enseñanza obligatoria. Cuando menos, deberían alcanzarse los objetivos preferentes de los primeros cursos de ESO, aunque los medios para hacerlo se vincularan a proyectos o actividades formativas en las cuales se guardara una alta relación entre acción y reflexión.

El procedimiento puede consistir en articular un contrato formal entre las familias, los servicios sociales y la escuela, en virtud del cual se condiciona la prestación a las mismas de determinadas ayudas sociales al cumplimiento por éstas de una serie de compromisos en el apoyo al alumno en su formación básica. Una de las condiciones esenciales que se impone a las familias es que garanticen una adecuada asistencia de los hijos al

colegio y a los programas de formación, en los términos de temporalidad y de desarrollo de las actividades desde los cuales esta asistencia se haya planteado.

Finalmente, los aspectos básicos que deberían ser contemplados en este tipo de contratos serían:

- La selección de los casos y los criterios que se deben aplicar.
- La priorización curricular, organizativa y tutorial de las acciones preventivas.
- La especificación de proyectos de formación, atendiendo a los objetivos básicos planteados en una serie de competencias fundamentales de tipo personal y no sólo académicas.
- El momento en el que se propone el contrato formativo con los distintos tipos de alumnos.
- La vigencia de los distintos contratos de formación, con (relativa) independencia de la duración del curso escolar.
- Las condiciones del mismo para cada parte.

2. LA INTERVENCIÓN CURRICULAR BASADA EN CAMPOS DE COMPETENCIAS PARA LOS ALUMNOS CON MAYORES DIFICULTADES O DE GRAN RIESGO

Ante la necesidad de construir un modelo de intervención curricular que posibilitara aumentar las oportunidades educativas de todo el alumnado y, en especial, las del grupo de alumnos más alejados de un sistema educativo que les propone unos aprendizajes orientados específicamente a la consecución de una formación académica se confeccionaron unas propuestas de acción formativa fundamentadas en tres saberes: *el saber, el saber hacer* y *el saber ser.*

La evidencia de nuestra realidad escolar nos confirma que para un cierto grupo de alumnado, el que ha generado unas actitudes y unos hábitos que le alejan cada vez más del contexto escolar –y de sus contextos de formación–, las competencias básicas tal como se hallan definidas en los programas oficiales y el modo como se desarrollan en las aulas y centros son de difícil logro. Si asumimos que muchos de los alumnos que se encuentran en la Enseñanza Secundaria Obligatoria no logran asumir los mínimos propuestos en los programas oficiales, tenemos que proponernos el reto de reformular dichas competencias básicas en el marco de un proceso formativo más específico.

Para ello, cabe buscar alternativas posibilistas capaces de incidir en las oportunidades reales de todo alumno para desarrollarse y formarse, tanto a nivel académico como a nivel social y personal, desarrollando unas propuestas de acción formativa para aquellos alumnos con dificultades importantes en su escolarización.

La propuesta que elaboramos se adaptó a los requerimientos de las zonas de estudio, ubicadas en las cuatro poblaciones articuladas en el proyecto en red. Se fundamenta en la idea de potenciar y de ampliar las oportunidades educativas del alumnado de riesgo. Dicha propuesta quería centrarse en los conocimientos que llevan a la adquisición de unos recursos personales y cognitivos vinculados a las diferentes necesidades, tanto personales como profesionales del alumnado de mayor riesgo, para tener una herramienta curricular capaz de implicarles directamente en el proceso de aprendizaje.

Las características fundamentales que debía reunir la propuesta elaborada son las siguientes:

- Propuestas formadoras, orientadas al desarrollo personal.
- Formuladas de modo operativo, transversales y aplicables.
- Contextualizadas en el entorno local y sociocultural.
- Centradas en el alumnado en riesgo.
- Desarrolladas, en primera instancia, para los agentes educativos de los centros.
- Susceptibles de ser desarrolladas coordinadamente entre la escuela y/o diversos agentes locales.
- Propuestas individuales y/o grupales.
- Susceptibles de configurarse en itinerarios orientados hacia el Graduado en ESO.

Para desarrollar esta propuesta, y de acuerdo con el plan de trabajo conjunto, se solicitó a un grupo de agentes y de agencias participantes que especificaran las competencias necesarias para que se pudieran regular en su entorno sociocultural en la formación de los alumnos en riesgo de abandono escolar. Se trataba de determinar los aprendizajes en cada uno de los campos de la formación que seleccionamos. Es importante destacar que esta solicitud debía dar como producto una coordinación de los puntos de vista de los diferentes agentes respecto a qué deberían conseguir los alumnos mencionados y en qué ámbitos de sus competencias personales. De esta manera, posteriormente se promoverían acciones integradas dentro del territorio hacia los casos detectados, en función de los objetivos formativos definidos, de acuerdo a lo trazado por el Proyecto IEXL (Intervención Educativa en Red Local).

Para hacer posible nuestro propósito, nos propusimos desarrollar una propuesta de formación operativa orientada a generar interés entre el alumnado de mayor riesgo académico, por su énfasis en una formación encaminada tanto a la autonomía personal como a la posibilidad de dar respuestas a los requerimientos de la vida cotidiana y a las demandas sociales de formación.

Uno de los problemas más relevantes que nos encontramos en el proceso de transformación de los saberes en competencias es el hecho de que no hay un conocimiento suficiente, por parte del profesorado, del perfil del alumnado en situación de riesgo académico. Esto dificultaba abordar las posibles soluciones a la desmotivación e incrementaba las dificultades para transformar en competencias algunos conocimientos imprescindibles.

Por ello planteamos, entre las personas relacionadas con la formación de los jóvenes, un cuestionario que debían ejemplificar con los aspectos formativos que se deberían potenciar y garantizar entre el alumnado de mayor riesgo. Se partiría de las actividades que se pueden llevar a cabo, pero definiendo de forma clara tanto los procedimientos que deberían seguirse, como las actitudes tendentes a la implicación del alumno en dichas actividades, a fin de lograr que el aprendizaje se convirtiera en competencia y no sólo en una actividad descontextualizada.

El proceso llegaría, como síntesis, a concretarse en unos conceptos que serían básicos para nuevas competencias y para continuar el proceso de formación. Por tanto, se partiría de lo más inmediato y concreto para generar un cambio y poder favorecer que el alumnado modificara su visión del aprendizaje y de la necesidad y conveniencia de las competencias, a la vez que potenciaría el interés por continuar su formación y adquirir un mayor nivel de aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, este trabajo debía partir de un enfoque antropológico de la formación, antes que académico. Desde esta perspectiva, se concibe al alumno como una persona que crece y se forma a partir del saber, del saber hacer y de aprender a saber

ser en un contexto o en una situación dada y reconocible desde su situación personal y sociocultural.

Dicho enfoque formativo se ha concretado a partir de considerar los campos de formación básicos o *campos de necesidades básicas* de toda persona.

Las propuestas que elaboramos[19] responden a la síntesis de la amplia encuesta realizada a los distintos agentes locales –cuarenta y ocho en total–, en función de ejemplos que a su parecer fueran relevantes en los distintos campos de competencias. Para el desarrollo de esta propuesta involucramos a distintos tipos de agentes y de agencias locales, pertenecientes al ámbito educativo formal, al socioeconómico, al cultural, etc., todos ellos vinculados directa o indirectamente a la educación-formación del individuo. En la página siguiente se describe el modelo empleado para la recogida de las propuestas formativas de los distintos agentes.

Dado el perfil de un alumno con alto riesgo de absentismo en el periodo de la etapa de escolarización obligatoria, ¿qué campos y qué aspectos de cada campo crees que sería indispensable que conociese y supiera qué hay que hacer?

En la Tabla 8 se recogen quiénes eran dichos agentes, su número relativo, así como el número de propuestas que hicieron a sus entrevistadoras, considerando que habían tenido unos días para elaborar un criterio sobre aquello que se les pedía.

CUADRO 9. LOS CAMPOS DE NECESIDADES BÁSICAS.

- Comunicación
- Conocimiento científico y tecnológico
- Campo de las destrezas y razonamientos matemáticos y sus aplicaciones
- Campo de la vida social
- Campo de la salud, higiene y su prevención
- Campo de las relaciones interpersonales
- Campo de la estética, las artes y los oficios
- Campo del medio ambiente
- Campo del razonamiento moral
- Campo de la comprensión sociohistórica
- Campo de las relaciones económicas

Fuente: A partir de Rué (2002).

[19] Ver anexo, pp. 164-185.

Campo o tema	Explicación	Ejemplos relevantes de propuestas de adquisición de conocimientos o de trabajo de formación que se debe impulsar
Comunicación	Aprendizajes en el ámbito de los medios audiovisuales, de los lenguajes, los valores, contenidos y mensajes que tenemos que saber, comprender, analizar/ interpretar y consumir. Aprendizajes en el ámbito de la comunicación, en las relaciones interpersonales. Niveles, registros en la comunicación.	*Ejemplos* *Cómo presentarse por teléfono* *Cómo escribir una carta o un e-mail a partir de unas ideas estructuradas/ organizadas con un propósito final claro.* *Cómo saber escuchar a alguien y entender aquello que ha dicho en situaciones simuladas de compra-venta, o equivalente...* *Entender una noticia de un periódico local.*
Conocimiento científico y tecnológico	Campo de las aplicaciones sociales de este tipo de comunicación en la vida personal y productiva. ¿De qué están hechas las cosas que nos rodean? ¿Qué son? ¿Por qué? ¿Cómo funcionan? ¿Con qué se relacionan? Etcétera.	
Campo de les destrezas y razonamientos matemáticos y sus aplicaciones	Se utiliza el pensamiento lógico, el cálculo, se resuelven operaciones matemáticas a través de la realización de actividades. Cómo organizar y formalizar el pensamiento y el lenguaje en determinadas situaciones.	

TABLA 8. AGENTES ENCUESTADOS: TIPO DE INFORMANTES Y NÚMERO DE PROPUESTAS REALIZADAS.

Tipo / N.º de entrevistados	Agentes	N.º de propuestas
Agentes tipo A Nº 14	Responsables educativos del centro en sus diversas funciones: directivos, docentes, coordinadores pedagógicos, psicopedagogos.	217
Agentes tipo B Nº 22	Constituyen el soporte externo, son funcionarios de diversas áreas de los ayuntamientos, Diputación, EAP, profesores UEC, educadores sociales.	403
Agentes tipo C Nº 12	Agencias locales relevantes del entorno del centro, profesionales, comerciantes, empresarios, policía local.	183
TOTAL 48		**592**

Las competencias prioritarias recogidas en la propuesta responden a lo que cada grupo de profesionales considera como imprescindible para que el alumnado tenga posibilidades de integración social. A su vez, se hallan relacionadas con aquellas competencias básicas propias del marco normativo prescrito para todo el alumnado a lo largo del proceso de educación secundaria obligatoria.

No obstante lo anterior, todo este plan educativo y de aprendizaje puede perder una

parte importante de su significación si la metodología didáctica no es la adecuada tanto al perfil del alumnado como al contexto en el que se lleva a cabo. Por ello, uno de los aspectos que puede determinar el grado de adquisición de las competencias es la necesidad de considerar dicho contexto. De ahí que hayamos optado por el modelo centrado en actividades, las cuales cada profesor o agente educativo podrá orientar hacia una dimensión funcional, laboral o de otro tipo, ya que las respuestas a las demandas pueden ser variables y, por lo tanto, las posibilidades de generar en el alumnado la posibilidad de ser competente son muy amplias.

Debemos considerar que las competencias no se adquieren si no hay una implicación clara por parte del aprendiz. Para que ello sea posible, debe haber una clara conciencia de la necesidad de adquirir estas competencias y la posibilidad de responder tanto en el ámbito personal como en relación con los demás, pudiendo participar en trabajos de equipo, ya que cada uno de sus miembros podrá aportar sus competencias posibilitando la resolución de la situación planteada.

2.1. La elaboración de la propuesta

El modelo seguido para la recogida y clasificación de la información fue el siguiente. Los datos se recogieron en función de los distintos tipos de informantes y por localidad. El esquema resultante de elaboración de la propuesta de actividades para los alumnos en riesgo de abandono escolar contempló los siguientes tipos de *contenidos: conceptos, procedimientos y valores,* además de las *actividades.* Estas últimas fueron pautadas teniendo en cuenta que:

- Cada campo se puede resolver mediante una serie de actividades como las que se proponen en las distintas ejemplificaciones de los entrevistados.
- Cualquiera de las actividades propuestas se han de poder resolver mediante los procedimientos y conceptos asociados a este campo.
- La selección de las actividades, así como la de los valores, conceptos y procedimientos asociados, es competencia de los equipos educativos, bien del centro, bien de los equipos articulados a la red local.
- El grado de profundidad de los diversos aprendizajes, así como su eventual validación en un reconocimiento de título de graduado de ESO, habrá de ser fijado por cada equipo y dependerá también de cada grupo y de cada alumno en concreto.

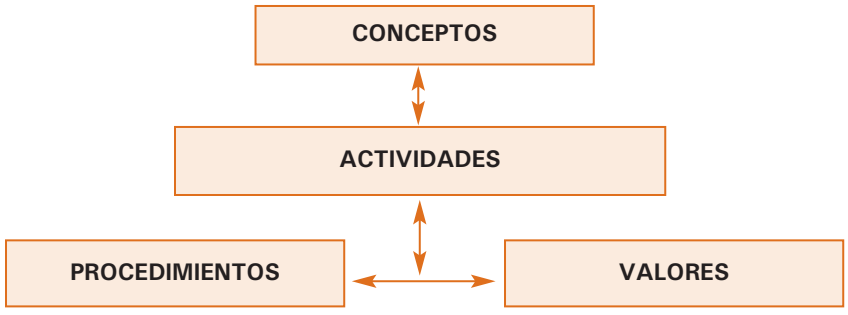
El conjunto de los datos fue organizado de acuerdo con las pautas siguientes, para cada uno de los once campos.

Una vez sintetizada la información se observó que la formulación de los enunciados tenia una doble pretensión: por una parte, tomaban un cauce finalista (de objetivo) y, por otra, se centraban en acciones concretas, es decir, formas de proceder u orientar al alumno para llegar a desarrollarse en un campo específico.

Para que se puedan construir las competencias es imprescindible que estén situadas en el contexto y formen parte de la experiencia del alumnado, por lo que creemos resulta fundamental valorar las diferentes formas de llevar a cabo esta relación entre los conocimientos planteados y su vinculación con la experiencia. Por ese motivo, añadimos un apartado donde agrupar lo que denominamos actividades. Finalmente, el conjunto de las propuestas se elaboró de acuerdo con el modelo de la página siguiente.

Los contenidos específicos de dicha propuesta se presentaron a los docentes de acuerdo con la esquematización de la Figura 5.

FIGURA 5. ESQUEMA DE ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN.



Campo I: Comunicación

CONCEPTOS
Ejemplos de propuestas de adquisición de conocimientos o de trabajo de formación que hay que impulsar.

PROCEDIMIENTOS
Ejemplos de propuestas de adquisición de conocimientos o de trabajo de formación que hay que impulsar.

ACTITUDES
Ejemplos de propuestas de adquisición de conocimientos o de trabajo de formación que hay que impulsar.

El modelo se trasladó en términos prácticos al esquema anterior, el cual ejemplifica el modelo de propuesta por campos de competencias en el que se sintetizaron y fusionaron las ideas recogidas en las cuatro poblaciones participantes en el proyecto. La finalidad que perseguíamos era crear un documento único, fruto de un trabajo interdisciplinario, y válido en cuanto a la coherencia de su estructura. Para ello utilizamos un formato en el cual se reflejaban los conceptos (en la parte superior) y los procedimientos y valores (en la parte inferior), guardando un espacio central para mostrar las actividades, eje de toda intervención educativa[20].

En la página siguiente se ejemplifica el modelo de las propuestas específicas referidas al campo de la comunicación.

Tal como se muestra, la propuesta puede ser desarrollada a partir de situar en el eje de la misma las actividades de aprendizaje del alumnado. Cada una de dichas actividades, en función del propio profesor o agente educativo y de la situación generada, es susceptible de incorporar un determinado grupo de conceptos, de procedimientos y de valores que se articularán en el desarrollo de cada una de las actividades propuestas. Al colocar las actividades de enseñanza en el centro

[20] Ver anexo, p. 164.

COMUNICACIÓN

Conceptos

- Adquirir los elementos básicos de la comunicación oral y escrita (ortografía, estructuración, claridad y coherencia de ideas, registros comunicativos, vocabulario, etc.) en castellano y en catalán.
- Conocer la funcionalidad de la comunicación verbal y no verbal.
- Conocer los símbolos básicos de diferentes productos de consumo: códigos alimentarios, etiquetaje de ropa, símbolos de tráfico, seguridad, planos, etcétera.
- Facilitar y/o interpretar instrucciones de funcionamiento de los diferentes aparatos de la vida cotidiana.

Actividades

- Taller de escritura (Ej., escribir artículos para una revista; hacer el guión de una obra de teatro; escribir artículos de opinión para enviarlos al diario local; taller de instrucciones, etc.).
- Actividades de comunicación en lengua catalana y castellana
  - A nivel personal: cartearse por correo ordinario o electrónico con amigos del propio centro o de otras poblaciones o países usando las dos lenguas, etcétera.
  - A nivel profesional: ofertas de empleo, instancias, empadronamiento, matrícula, becas, nóminas, cheques, etcétera.
- Actividades de orientación a partir de planos y órdenes escritas con simbología diversa.
- *Role-playing* (Ej., simular conversaciones telefónicas, situaciones de compra-venta, telediarios, anuncios de televisión conocidos, etc.). Posteriormente analizar el grado y tipo de comunicación que se ha dado, sus puntos fuertes/débiles, etcétera.
- Analizar diferentes elementos de comunicación: escritos, imágenes gráficas, fotografías, etc., a través de la prensa escrita (Ej., cartas al director, artículos de actualidad, reportajes especializados, eslóganes publicitarios, crónica deportiva, etc.). Separar y estructurar la información según los elementos comunicativos que intervienen.
- Taller de anuncios. Hacer anuncios de la propia población/escuela siguiendo todos los pasos: redacción del discurso, preparación del material necesario, valorar los elementos básicos que se pretenden transmitir y grabación del mismo. Posterior visualización y análisis crítico (debate) de los mensajes que se han intentado transmitir.
- Inventar un juego con sus instrucciones, tener que explicarlas oralmente a los demás miembros del grupo clase.

Los conceptos anteriores pueden ser desarrollados mediante las siguientes actividades:

Procedimientos

- Buscar información importante para el propio alumno por Internet, en diarios, noticias, anuncios, páginas amarillas, etcétera.
- Uso de estrategias comunicativas diversas: escuchar y estar atento, expresión con orden, claridad, coherencia y fluidez de las propias ideas; iniciar, mantener y finalizar una conversación, etcétera.
- Utilizar con efectividad las TIC.
- Saber rellenar y/o redactar textos formales e informales.

Procedimientos *(continuación)*

- Uso de los registros apropiados según la situación (amigos, trabajo, familia, desconocidos, etc.).
- Aplicar las estrategias necesarias para comprender textos de la vida cotidiana (Ej., revistas temáticas, prospectos, manuales de instrucciones, etiquetas de productos, prensa escrita local, autonómica, páginas amarillas, guías de información local, anuncios de demanda de trabajo, etcétera).
- Uso de la comunicación no verbal: mirada, gesto, movimientos corporales, etc.
- Saber usar el lenguaje para transmitir sentimientos.

Valores

- En situación de conversación, saber mostrar: asertividad, capacidad de divergir, empatía, escucha activa, etcétera.
- Valorar la pluralidad lingüística.
- Adoptar una actitud crítica hacia los medios de comunicación y la publicidad.
- Lograr el hábito de autoinformarse.
- Valorar la comunicación como medio para el enriquecimiento personal.
- Valorar la comunicación con relación a la amistad.

de la decisión docente, observamos que las propuestas se articulan de un modo mucho más funcional sobre la aplicabilidad y la contextualización de los conocimientos. Por otra parte la articulación de procedimientos, valores y conceptos tiende a generar un tipo de propuesta de actividad mucho más rica, comportando su diseño niveles de aprendizaje más complejos.

Nuestra propuesta, pues, no pretende sustituir la capacidad de acción del profesor o de los educadores sociales. Pretende articular un modelo para que los distintos educadores que confluyan en la formación de un alumno en situación de riesgo puedan decidir dónde coincidir, cómo coordinar su acción y cómo articular dicha acción desde un enfoque que el alumno perciba como apropiado a sus necesidades fundamentales.

Finalmente, al establecer estas propuestas sobre un recorrido de once campos de conocimiento, estrechamente relacionados con las necesidades humanas básicas (comunicarse, razonar lógicamente, comprender la vida social, comprender los aspectos relacionados con la salud y la higiene, con el medio ambiente, etc.) se abrió un marco práctico para posibilitar el diseño de un itinerario formativo específico para aquellos alumnos con mayor riesgo de exclusión o de autoexclusión. Se acordó que, sobre la base de esta propuesta, los equipos docentes de centro, en coordinación con los educadores sociales, podían fijar determinados itinerarios y modalidades de aprendizaje sobre distintos campos de competencias, lo que en su conjunto daría la posibilidad de analizar hasta qué punto se darían los logros necesarios para acercar a los alumnos a los requisitos básicos de la escolaridad obligatoria. Ello iba asociado a un proyectado "contrato de formación básica" que deberían asumir los alumnos y que elaboramos aunque sin desarrollarlo por falta de tiempo.

2.2. Análisis de las propuestas formativas en función de los distintos agentes

Más arriba hemos apuntado a la escuela, y en concreto a la cultura escolar dominante, como una de las "responsables" del desapego de ciertos alumnos con respecto a la escolaridad. En este apartado podemos

someter a contraste esta hipótesis y apreciar los aspectos que los distintos agentes proponen para este alumnado, pensando desde las necesidades de su propia localidad.

Se procedió a comparar las respuestas obtenidas por cada tipo de agente con:

- El tipo de formación que prevalece en las respuestas, ya sea en forma de conocimientos, valores, procedimientos y actitudes.
- La orientación didáctica de la formación propuesta.

TABLA 9. TIPOS DE RESPUESTAS Y CAMPOS DE REFERENCIA SEGÚN LOS AGENTES ENTREVISTADOS.

TIPO AGENTE	PROPUESTA TIPO			
	Concepto	Actividad	Procedimiento	Valores
A	68 (31,3%)	64 (29,4%)	55 (25,3%)	30 (13,8%)
B	159 (39,4%)	62 (15,3%)	104 (25,8%)	78 (19,3%)
C	48 (26,2%)	31 (16,9%)	78 (42,6%)	26 (14,2%)
TOTAL	275 (46,4%)	157 (26,5%)	26 (4,3%)	134 (22,6%)

Agentes
A: Responsables educativos del centro en sus diversas funciones: directivos, docentes, coordinadores pedagógicos, psicopedagogos;
B: Constituyen el soporte externo, son funcionarios de diversas áreas de los ayuntamientos, Diputación, EAP, profesores UEC, educadores sociales;
C: Agencias locales relevantes del entorno del centro, profesionales, comerciantes, empresarios, policía local.

De estos datos podemos destacar los siguientes rasgos.

Cuando se piensa en formación se relaciona con asimilación de conceptos y muy poco en procedimientos. En segundo lugar, para todo el mundo formación significa el desarrollo de los cuatro grandes campos definidos en la tipología, aunque en ningún momento se les especificaron ni se les indicó nada al respecto. El segundo valor más destacado es la fuerte presencia de las propuestas en forma de actividades. Los valores se consideran en un segundo nivel de interés. El grupo de educadores (A y B) se muestra bastante consistente en sus preferencias.

No obstante, y en contraposición al grupo de educadores, los agentes sociales y los empleadores en cierto modo, destacan los aspectos procedimentales por encima de los demás.

Finalmente, podemos hacer dos constataciones:

- Destacamos la ausencia de competencias referidas al trabajo en equipo, a la comunicación, a la cooperación, a la negociación.
- Observamos que los conceptos se presentan a partir de situaciones vinculadas con situaciones reales próximas a los alumnos, es decir, contextualizadas.

Dicho lo anterior, queda aún una cuestión por desarrollar. Cuando la propuesta formativa requiere de más agentes que los específicamente escolares es necesario tener inventariado el conjunto de espacios de for-

mación potenciales en la localidad. Entendemos por dichos espacios los equipamientos relevantes de todo tipo susceptibles de ser empleados eficazmente, en cada localidad, en procesos formativos coordinados desde la escuela.

Para ello, es útil tener algún modelo de inventario local, con el fin de poder explotar el mayor número posible de recursos y de posibilidades. Éstos son los que, en una localidad determinada, concretan lo que más arriba hemos denominado como *capital cultural.*

TABLA 10. RECURSOS Y EQUIPAMIENTOS DIVERSOS PRESENTES EN EL MUNICIPIO Y/O ZONAS PRÓXIMAS.

Recursos y/o equipamientos culturales	¿De quién dependen?	¿Qué ofrecen?	Persona referencia y teléfono

3. INTERVENCIÓN EN LA TRANSICIÓN ENTRE LOS CENTROS DE PRIMARIA Y LOS IES

3.1. Un marco para situar la intervención

Un aspecto que la investigación puso de relieve fue la importancia del tránsito académico entre la escolarización primaria y la secundaria que, en Catalunya, se realiza en centros distintos. Así, el periodo comprendido desde que el alumnado abandona la escuela primaria hasta que se incorpora al nuevo centro de secundaria la denominamos de transición entre Primaria y Secundaria. Este tránsito es crítico porque no sólo supone un cambio de currículum, sino que supone toda una nueva adaptación a otras normas, relaciones sociales, amistades, profesorado, regulación del tiempo, referentes personales, etc. Esta línea de intervención la abrimos con el propósito de analizar qué se estaba haciendo y, de este modo, poder proporcionar elementos de mejora a las redes locales y a los centros en ellas involucrados. La justificación de la misma era que en esta transición observamos algunos pasos de ruptura con la escuela.

El cambio que el alumnado hace al terminar la etapa de Educación Primaria e iniciar la Educación Secundaria comporta diferentes aspectos que pueden significar unas determinadas dificultades de adaptación: cambios espacio-temporales, organizativos y dinámicos que configurarían el entorno y contexto en el que se desarrolla la nueva etapa. Un ejemplo de ello lo hemos podido constatar más arriba en las declaraciones de algunos de los jóvenes absentistas crónicos entrevistados.

Entre los diversos aspectos cambiantes, hay algunos elementos que son altamente críticos. Entre éstos destacarían el proceso de aprendizaje, el cual se ofrece al alumnado de un modo mucho más fragmentado en programas, horarios, variación personal del profesorado, en estilos de enseñanza-aprendizaje o en posibles modalidades evaluativas y de control, lo cual puede desestabilizar al alumnado al dejarle sin demasiados referentes de actuación. Cuando ello se produce se incrementa el riesgo académico y de inserción social en los nuevos grupos y el proceso de transición se transforma en un obstáculo en sí mismo. Estos aspectos son particularmente relevantes en aquel sector de la población cuyas características personales

son sensibles a estas disfunciones y también para aquellos cuya biografía académica les ha aportado menos recursos.

El tipo de transición que comentamos no es un simple traslado, ni un simple cambio, ni una pausa en un continuo educativo. Precisamente por sus características de tránsito se pueden observar en ella diversos momentos, tal como apuntan Measor y Wood, citados por Gimeno Sacristán (1996). En efecto, hay autores que descomponen el tránsito en el proceso de primaria a secundaria tomando como referencia el cambio de posición que afecta considerablemente a todo el alumnado. Dichos autores consideran que la inserción en la nueva etapa comporta:

- Un cambio físico y cultural, coincidente con el momento de la pubertad y adolescencia. Los jóvenes son conscientes de los cambios que se producen en sus cuerpos, en el ámbito de la afectividad, en las relaciones sociales, de las comparaciones que realizan con sus compañeros, tanto a nivel físico como de capacidad, etc. Ahora bien, no todos los alumnos evolucionan ni maduran al mismo ritmo, ni éste es lineal. Acostumbran a darse retrocesos importantes producidos por su inseguridad y la búsqueda de su identidad personal.

- Un cambio informal que se da dentro y entre las culturas establecidas por sus iguales. El adolescente experimenta diferentes vivencias y espera relaciones satisfactorias. La insatisfacción en las conexiones sociales es causa de trastornos y conflictos, debido a que la capacidad para establecer dichas conexiones con sus compañeros incide significativamente en la adquisición de la autoestima, en el desarrollo de las habilidades sociales, en el afianzamiento de la seguridad al ser aceptados en el grupo de iguales, etc. Pertenecer a un colectivo que comparte los mismos gustos, en música, estética, en el vestir, etc., se constituye como signo de identidad. No obstante, con frecuencia dicha diversidad de preadolescentes y adolescentes no es valorada por el profesorado, quedando estas *culturas* informales en el anonimato académico.

- El cambio formal que se da entre los dos tipos de instituciones en cuanto a normas, exigencias, expectativas. Hargreaves (1996) argumenta la posible incoherencia de estos cambios, los cuales pueden ser causa de problemas, dificultando en el alumnado su adaptación al nuevo centro. Las implicaciones que ello conlleva puede afectar la continuidad o discontinuidad en el currículum, la falta de motivación, etcétera.

Gimeno Sacristán (1996) considera que la continuidad curricular la podemos abordar desde varias direcciones. Especifica las siguientes líneas de acción:

- La secuenciación graduada, progresiva y ordenada de los aprendizajes.
- La conexión de ambientes, de exigencia, de normas y de estímulos.
- La coherencia en la enseñanza y en la acción educativa.

Para cierto alumnado, la etapa de la transición se presenta como una adaptación a cuatro tipos de descubrimientos que le afectan vitalmente, configurando distintos tipos de dificultad que ha de superar. Así, muy a menudo, la transición ente etapas comporta enfrentarse a:

1. Descubrir un nuevo espacio escolar.
2. Descubrir un nuevo espacio social.
3. La frecuente utilización de un medio de transporte público, hasta este momento poco utilizado.
4. Descubrir un nuevo espacio urbano, poco conocido y, en ocasiones, completamente diferente al del barrio o lugar donde se vive.

En realidad, la incorporación al centro de secundaria va acompañada de expectativas positivas y negativas, de ilusiones y de miedos, de fantasías y de retazos de realidad. Con éstas y otras contradicciones, el estudiante inicia la nueva etapa impregnada de ansiedades e inseguridades. En un trabajo de investigación que hemos realizado recientemente (Valls, 2001) observó que las primeras dificultades de la transición pueden surgir cuando el chico o la chica valora su propia situación personal para incorporarse al instituto. Dicha valoración puede presentarse bajo diferentes actitudes, como pueden ser las siguientes:

– *Idealizar la escuela*

  Este alumnado vive el paso de primaria a secundaria como una imposición. Se ve obligado a dejar la escuela que ha idealizado, debido a que la ha vivido como el lugar donde se dan las relaciones afectivas, donde se realizan fiestas, excursiones, se aprende, donde recibe atención, etc., en definitiva, la percibe como un lugar seguro y siente que todo aquello se pierde sin posibilidad de encontrar nada igual en el instituto. Para estos jóvenes, la escuela idealizada se convierte en un paraíso perdido, lo que les provoca una constante insatisfacción hacia el centro receptor.

– *Despreciar la escuela*

  Otro tipo de alumnado realiza una valoración poco mesurada de sí mismo, idealizando lo que puede conseguir en el futuro, sin tener una base real ni sólida de sus aptitudes a partir de su paso por la escuela primaria. Su percepción más bien fantástica o irreal le lleva a adoptar una postura despectiva hacia su propia escuela, y por ello tiende a pensar que en el nuevo centro aprenderá o hará todo lo que no sabe. Cuando este alumnado empieza a no conseguir su ideal se siente frustrado y esta frustración se perpetua en el tiempo, favoreciendo o reforzando la inadaptación en el centro receptor si no se toman las medidas oportunas. Estas actitudes se visualizan en el instituto de diversas formas. Una de la más frecuentes es el rechazo sistemático a la posibilidad de realizar algún refuerzo o de aceptar cualquier ayuda por parte del profesorado, pensando o fantaseando que al no ser conocido puede empezar desde cero, negando su propio pasado escolar.

3.2. Algunas líneas de acción básicas provenientes de nuestra experiencia previa

La experiencia acumulada en la observación de los fenómenos que suelen tener lugar en la transición entre Primaria y Secundaria nos llevó a considerar como relevantes algunas líneas de acción, las cuales clasificaremos como de intervención indirecta y directa sobre el alumnado.

Entre las primeras destacaríamos:

- La transferencia de información del centro de primaria al de secundaria. Dicha transferencia se apoya fundamentalmente en el historial académico del alumno y en el diagnóstico.
- Coordinar las respectivas actuaciones educativas.

La transferencia de información del centro de primaria al de secundaria

Uno de los recursos de que dispone el centro para realizar el diagnóstico del nuevo alumnado es la información recibida desde el centro de primaria. Para efectuar un buen diagnóstico de las necesidades e intereses de los estudiantes es imprescindible que la información obtenida sea fiable, rigurosa y útil. Por ello, se precisa de un instrumento bien elaborado que aporte la información necesaria para que el profesorado de secundaria

pueda actuar con responsabilidad y criterio en todas sus intervenciones.

La recogida de información se realiza mediante una ficha escrita, cuya elaboración depende de cada centro, aunque sería deseable que en la construcción de dicho instrumento participaran responsables de los distintos centros de primaria implicados (emisores) conjuntamente con los responsables del centro de secundaria (receptor).

Para que la ficha denominada *informe tutorial* sea operativa es importante que no sea excesivamente larga, estar bien construida y que resulte fácil de cumplimentar por parte de los docentes de primaria y de fácil manejo por parte de los profesores de secundaria. En este informe se debería contemplar:

- *Información sobre el grupo clase que finaliza la educación primaria.* Dicha información debe aportar datos referentes a los hábitos de trabajo y de estudio, de las relaciones que se establecen en el grupo, el comportamiento y la actitud de los estudiantes frente a las normas establecidas, los contenidos trabajados en las diferentes áreas, el modo de evaluar y los criterios que se utilizan así como las reglas existentes en el aula.
- *Información personal y significativa de cada uno de los estudiantes,* en particular de aquellos que, desde su incorporación al nuevo centro, necesitan una atención más ajustada a sus necesidades. Este apartado debe contemplar el tipo de ayuda que ha recibido, las habilidades básicas que domina, los aspectos que más ayuda necesita, las relaciones que establece con sus compañeros y con los adultos, así como reflejar los intereses y las motivaciones que manifiesta.

La transferencia de información del centro de primaria al de secundaria puede ser de enorme utilidad para los siguientes propósitos:

- La elaboración de los grupos de 1º de ESO.
- La construcción del diagnóstico del grupo clase y de cada alumno/a en particular, por parte del equipo docente.
- La adaptación del currículum a las características y necesidades del nuevo alumnado.
- La prevención de posibles dificultades tanto en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje como del comportamiento.
- La identificación de posibles lagunas sustanciales en el aprendizaje.

Coordinar las respectivas actuaciones educativas

La transición no sólo comporta el traslado del alumnado, sino el tránsito por dos mundos diferentes, pasando de una enseñanza y currículum generalista, donde los docentes tienen responsabilidades sobre más de una asignatura, a una enseñanza especializada, donde el currículum y el profesorado se dividen en función de esta especialización en asignaturas. Por ello, el currículum y su desarrollo práctico toma formas culturales diferentes al pasar de un centro a otro.

La ruptura institucional entre las dos etapas, en relación con el currículum, es uno de los aspectos que comporta más confusión y dificultad, tanto para el alumnado como para el profesorado, ya que nos encontramos frente a una realidad compleja que requiere un proceso de adaptación en diversos ámbitos y una coordinación entre los distintos centros vinculados por la transición de sus alumnos.

Según el grado de continuidad o discontinuidad que se dé al desarrollo de la experiencia educativa, el estudiante experimentará unas determinadas vivencias que van a repercutir en su actitud frente a los aprendizajes y en su comportamiento. En definitiva, garantizar

la continuidad de la experiencia educativa dependerá de cómo se articule el currículum. Para ello es imprescindible que los docentes subsanen discontinuidades mediante la coordinación entre ellos. Esta coordinación debe incluir reuniones entre los docentes de un mismo centro y con los de los centros vinculados, para conseguir una planificación a nivel horizontal y vertical que asegure la continuidad y coherencia curricular.

Con respeto al tipo de intervenciones directas con el alumnado encontramos:

- Prestar atención (en los IES) a la composición de los nuevos grupos desde una perspectiva de las relaciones sociales y personales.
- Implantar o desarrollar una acción tutorial.

Atender, en los institutos, la composición de los nuevos grupos

La composición de los nuevos grupos provoca, en ocasiones, las protestas de cierto alumnado y a veces también de las familias al verificar que otros compañeros de su propia escuela no coinciden en los nuevos grupos. Una de las razones que permite explicar un cierto malestar en el nuevo alumnado es la voluntad del centro de "aprovechar" la circunstancia del cambio para establecer unos grupos académicamente homogéneos, desde el punto de vista de quien los confecciona.

A este propósito deben considerarse dos hechos que invalidan la pretensión de disponer de grupos académicamente homogéneos. En primer lugar, el enorme riesgo de subjetividad al que se hallan expuestos los informes sobre el alumnado y la interpretación de los mismos por parte del nuevo profesorado. En segundo lugar, por considerar un hecho estático la condición académica del alumnado cuando es una realidad que puede ser muy dinámica. En este sentido, las iniciativas que algunos institutos han realizado, al contar con las opiniones de los docentes de primaria para realizar los grupos y aplicar criterios aceptados por todos, pueden disminuir los sentimientos adversos que interfieren en la adecuada incorporación al nuevo centro, si se informa previamente, tanto al alumnado como a sus familiares, de dichos acuerdos. De ahí que la recomendación sea acentuar el marco social y de seguridad personal para el alumnado antes que priorizar el marco académico para trabajar el profesorado.

La acción tutorial

Existen diferencias significativas entre la acción tutorial de primaria y la de secundaria debido a que la enseñanza se ha organizado con criterio generalista, en el primer caso, y con criterio de especialización en el segundo. Este hecho tiene repercusiones poco favorables para los estudiantes y también para los profesores de secundaria, debido a que un mismo grupo de alumnado es atendido por diversos profesores, y éstos, a su vez, tienen un mayor numero de estudiantes de los que ocuparse, resultando el proceso de relación y comunicación más difícil por ambas partes.

Es fundamental considerar al tutor o a la tutora como la persona que debe establecer una relación de comunicación y seguimiento personal y académico con cada uno de los alumnos. La función del profesor tutor es la de orientar y guiar al grupo clase y atender e informar a las familias sobre el proceso evolutivo de sus hijos. Pero difícilmente los tutores pueden desarrollar sus funciones, debido a las pocas posibilidades reales de tiempo de que disponen y su intervención se limita a intentar solucionar las dificultades surgidas del día a día y realizar escasos contactos con cada estudiante y su familia.

Por lo observado, podemos afirmar que las funciones del tutor tienen mayor repercusión en el alumnado cuando la organización interna del centro tiende a un estilo educativo más colegiado, es decir, que funcione

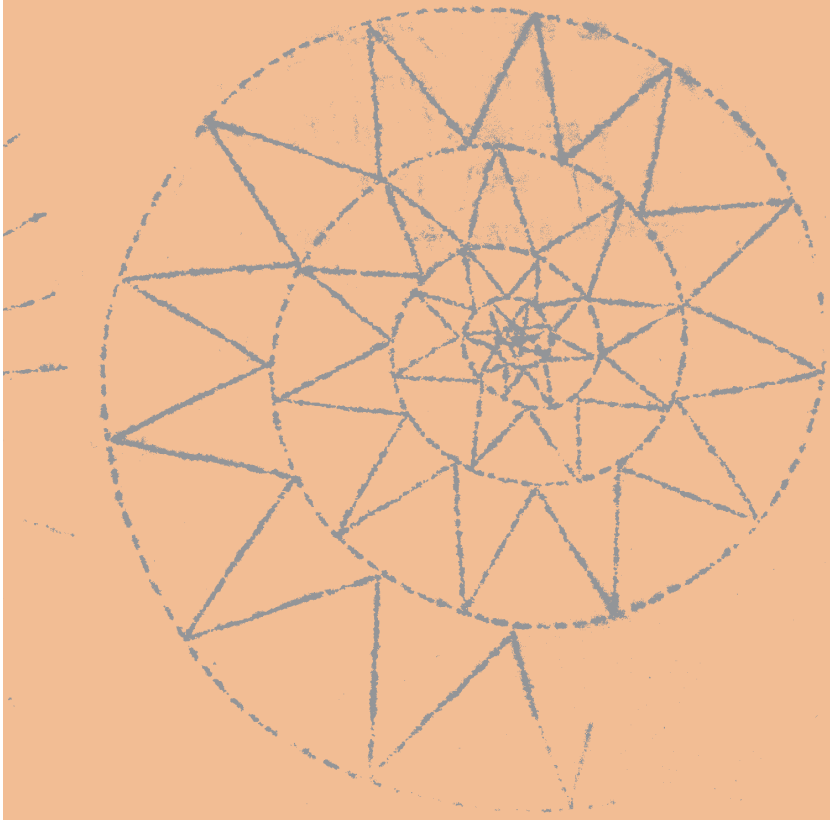
mediante la organización de equipos docentes, disponiendo de tiempo para la coordinación entre profesores y en la cual se puedan tratar aspectos referentes al desarrollo personal de cada alumno.

Son muchos los centros que en Catalunya han buscado soluciones o alternativas para reducir las deficiencias que conlleva la acción tutorial. Entre ellas destacaremos las siguientes:

- *Tutoría compartida.* La función tutorial se comparte entre dos profesores, realizando cada uno de ellos tutorías independientes. Ello permite reducir el número de estudiantes que le corresponde tutelar a cada uno y permite incrementar la calidad educativa en las horas dedicadas a realizar el plan tutorial, ya que cada profesor atiende a unos 15 alumnos.
- *Tutor y tutores de seguimiento.* Consiste en que un profesor asuma la función de tutor con la responsabilidad de impartir, en el grupo clase, los contenidos del plan tutorial. Mientras, los tutores de seguimiento son profesores del mismo equipo docente y tienen a su cargo de 8 a 10 alumnos. Su función es conseguir una relación más personal y un seguimiento académico más ajustado a cada uno de los chicos y chicas que tutela, a la vez que permite contactar con las familias con mucha mayor periodicidad.
- *Incrementar el tiempo de atención tutelar.* Sencillamente supone otorgar más tiempo de dedicación a la atención tutorial por parte de los respectivos responsables de hacerlo.

No obstante, cabe advertir que todas estas opciones no se explotarán a fondo si el eje de la acción tutorial no bascula significativamente desde la vertiente académica a la personal y social (interpersonal), es decir, aquella que preocupa fundamentalmente a los alumnos y sobre la que se construye su "personalidad" académica. En este sentido, es importante en la fase inicial de transición trabajar las representaciones escolares de los alumnos, especialmente las de aquellos que apuntan conductas de desafección, del tipo que sea, con el nuevo medio.

No se puede ignorar que en el espacio de la transición las preocupaciones de los estudiantes se fundamentan en las advertencias que reciben de la propia familia, de los compañeros y los profesores de primaria sobre lo que van a encontrar en el centro receptor. Se les avisa de cómo deben comportarse, de lo que no le van a permitir, de las exigencias del nuevo profesorado, etc., incrementando la angustia y la ansiedad que por sí ya provoca la transición. Ahora bien, cuando estas recomendaciones no se contrastan apropiadamente cuando el alumnado no tiene una adecuada percepción ni de sí mismo ni del lugar donde se encuentra está abocado al fracaso, sus expectativas no pueden cumplirse, ni tampoco puede canalizar sus emociones, es difícil elaborar y analizar los conflictos que genera la transición. Con facilidad este alumnado se ve atrapado por un sentimiento de tristeza, al considerar que ni la escuela ni el instituto le pueden dar respuesta a sus necesidades, siente que todo le es negado y no tiene sentido su permanencia en el centro, convirtiéndose en potencial absentista.



Capítulo 7

Aportaciones del trabajo en la red interterritorial

Aportaciones del trabajo en la red interterritorial

Apesar de que la iniciativa de trabajar en red, en la 2ª fase de esta investigación, fue acogida muy favorablemente por parte de las distintas mesas locales, dos interrogantes nos inquietaban: ¿Cuándo los profesores y educadores participantes van a asumir como propio el proyecto que ha liderado un equipo externo a ellos, radicado en la universidad? ¿Qué condiciones tienen que darse para que ello ocurra? Sin tener una idea muy precisa de cómo responder a estas cuestiones partimos de tres principios que nos parecían fundamentales:

- Concretar la acción colectiva mediante acciones específicas relevantes en cada localidad y para cada centro, en función de las características de cada situación y de las condiciones de cada una.
- Centrar la reflexión en el análisis de los diversos tipos de conocimiento que necesitan los profesores para el desarrollo de su práctica: las propias representaciones del fenómeno, las mediaciones institucionales para afrontarlo, las propuestas concretas, etcétera.
- Especificar *a priori* la metodología para la reflexión. Para ello, adoptamos el modelo de racionalidad de cuatro pasos –expuesto más arriba– inspirado en el modelo ya clásico de Smith (1989): qué nos sucede, cómo, cómo lo explicamos y qué podríamos hacer para intervenir y modificarlo.

En cualquier caso, hemos contemplado la red del proyecto como un espacio y una oportunidad extraordinaria para todos de reflexionar/discutir/comunicar el propio trabajo desarrollado en relación con aquel tipo de alumnado, desde una perspectiva a la vez cercana y distante, desde la subjetividad de las propias decisiones y de los propios referentes para la acción y desde la objetividad que emerge en la comunicación, en la objetivación de las propuestas y de los retornos y de las observaciones de los demás.

El trabajo en red ha supuesto abrir un abanico de oportunidades para el desarrollo de sus participantes. En este sentido, podemos contemplar la red como un ámbito de aprendizaje centrado en el *aprendiz*, agente de su propio aprendizaje, centrado en la mutua validación del mismo, mediante un proceso comunitario o cooperativo de carácter crítico, que combina la reflexión objetiva desde la práctica compartida. Para ello ha sido fundamental compartir una acción o una preocupación relativa a la práctica profesional que ejerciera de hilo conductor o de proyecto, con el fin de trenzar en él los distintos puntos de vista, los intereses y las diversas valoraciones.

Ahora bien, ¿en qué medida una red es un espacio de oportunidad apropiado para reflexionar y facilitar la intervención más adecuada en cada centro? ¿Cómo definir este *espacio de oportunidad?* ¿En qué sentido? Desde nuestra perspectiva de trabajo, las oportunidades se pierden cuando la metodología, los sistemas de regulación de las actividades propuestas o el tiempo, el sentido y valor de las actividades no son favorables para los

intereses o necesidades de los agentes involucrados. Para que este espacio de oportunidad sea efectivamente relevante para los componentes de la red entendíamos que se debían llevar a cabo acciones y reflexiones que fortalecieran a los miembros involucrados en la misma. Ello implica desarrollar un sentido de autoconciencia de los distintos agentes. En este sentido, la metodología de trabajo debía considerar, como mínimo, los siguientes aspectos relativos a la actividad emprendida:

- Los roles y funciones de coordinación del liderazgo inicial y conducción del proceso.
- Las actividades tendientes al mantenimiento de la red.
- La elaboración y ejecución interna del proyecto en cada localidad y centro participante.
- El desarrollo de un proceso de incremento de la autoconciencia y de la autoconfiaza ("empowerment") por parte de los distintos miembros y de cada institución participante.

Dichas concepciones estarían situadas entre dos grandes modelos de gestión cultural y política en el campo educativo, pero no sólo en éste. El primero se basa en el principio de autonomía, en un principio político de confianza, de corresponsabilización de los propios agentes para que actúen de modo autorregulador, mejorando sus acciones, atendiendo al principio de que toda acción tiende hacia su propia mejora.

Desde este punto de vista, los propios equipos encontrarán el modo de mejorar y desarrollarse positivamente. En este sentido, tiene razón Barth (1990), cuando afirma que "las escuelas poseen la capacidad de mejorarse ellas mismas si las condiciones son las adecuadas". En este modelo, la reflexión para mejorar la acción se desarrolla bajo unas condiciones muy parecidas a las de la *Action Research,* si hacemos caso de Kember (2002: 84-85):

- La educación es una práctica social en la cual el factor humano es lo más importante que hay que considerar. Cualquier acción estratégica debe considerar este aspecto crucial.
- La definición de la investigación en la acción especifica un mecanismo cíclico de planificación, observación y de reflexión para la acción estratégica.
- La acción estratégica implica que los participantes de ésta se apropien de los proyectos.

En este sentido, hemos acentuado cuatro aspectos centrales en la metodología de trabajo:

- El primero ha consistido en definir una agenda específica en función de un determinado problema, reconocido y compartido por todos. Hemos aprendido que cualquier plan de mejora compartido requiere, previamente, compartir a la vez la preocupación sobre la importancia del mismo, un determinado campo de valores para afrontar su resolución y una voluntad de compartir el proceso de reflexión.
- En segundo lugar, se ha trabajado desde la perspectiva de redefinir los problemas generales a escala local de cada centro, de cómo lo perciben y de lo que pueden hacer, con lo cual el trabajo en red se aproxima a un proceso de investigación, o si asusta la responsabilidad del anterior término, de reflexión en la acción coordinada.
- El tercer aspecto que creemos crucial ha sido destacar el papel de la red como *espacio de deliberación cooperativa* para la acción. Cuando esta circunstancia se da, la red deviene un espacio de visualización, de gestación, de conducción de proyectos de cambio y de mejora, en la

medida que deviene también un espacio para tareas seminales y diseminadoras de iniciativas y de ideas.

- En cuarto lugar, se ha tratado de desarrollar una modalidad de reflexión y de acción adecuada a las condiciones y a las necesidades de los participantes en la propia red, tanto a las previas como a las que han ido emergiendo en el curso del propio trabajo.

En este sentido, podemos afirmar que los aspectos anteriores configuran la red como un agente colectivo que gestiona un proceso de desarrollo de innovaciones, en el cual destacan las nociones de libertad creativa y de responsabilización en el aprendizaje mediante el intercambio de referentes, de información y de recursos.

Esta concepción nos proporciona las orientaciones fundamentales para actuar y gestionar el proceso de las interacciones en la red. Mediante su actuación y desarrollo, toda red genera un proceso de interacción entre iguales que permite visualizar distintas variaciones con respecto a ciertas prácticas. Pero permite también el intercambio desde valores y representaciones distintos, abrir un proceso de debate sobre otro tipo de evidencias diferentes a las habituales, etc. Dicho proceso va a permitir generar dinámicas complejas entre los participantes, como los de comparación, de autopercepción, así como los de afirmación o de disonancia cognitiva.

Podemos afirmar que ha sido mediante estos procesos complejos, de naturaleza socioconstructivista, que las ideas se han difundido y asimilado significativamente, con lo cual su potencial de penetración en las experiencias ha crecido, enriqueciéndolas. En cambio, ello no se ha producido mediante procesos de racionalidad técnica, los cuales no conducen más que a simples acomodaciones de la conducta, cuando tienen éxito, sin que logren profundizar ni proporcionar mayor dominio de los cambios a los agentes involucrados en ellos.

No obstante, en esta modalidad de trabajo lo que cuenta, en definitiva, no son las declaraciones de principios ni el grado de precisión de los objetivos, sino el hecho de que la vía escogida para llevar a cabo el proceso de reflexión y de acción tenga la suficiente consistencia en el plano de la ejecución práctica de la propuesta. Por lo tanto, cuando nos referimos a *la metodología,* no consideramos tanto un modelo de acción establecido *a priori,* sino el conjunto de actividades, recursos y situaciones relevantes y funcionales en una determinada situación. De ahí que la metodología empleada sea crucial para avanzar en el logro de los propósitos que confluyen en el nacimiento y funcionamiento de una red.

La metodología de trabajo en la red puede ser, a la vez, un contexto para el aprendizaje y un proceso de aprendizaje en sí mismo, razón por la cual las variaciones metodológicas sobre una misma propuesta pueden ser muy variadas.

En cualquier caso, propondríamos los siguientes puntos de reflexión sobre la metodología que se debe seguir en un trabajo en red, a partir de lo que acabamos de apuntar:

- Aprender a contextualizar la información, las ideas, es crucial.
- Comprender un fenómeno desde diversos puntos de vista más amplios, desde otras perspectivas contextuales y desde diferentes experiencias, con una mayor diversidad de evidencias, proporciona un mayor ángulo para su resolución.
- Definir los limites temporales y operativos de la acción, en un contexto de reciprocidad social, favorece la eficacia así como el compromiso y la consolidación de la reflexión.
- Partir de las necesidades, de las representaciones y tiempos de los integrantes es un elemento clave para progresar.

A modo de conclusión podríamos sintetizar lo que hemos aprendido de esta experiencia, tanto en sus posibilidades de mejora de la acción docente (Rué, 2001) como en sus limitaciones. Lo expresaremos en los puntos siguientes.

- El concepto de debate, de análisis o de resolución de problemas en red es compatible con las características de la construcción del conocimiento en la era de Internet: conexiones múltiples, apertura a nuevas experiencias e interpretaciones, vinculadas al interés de quienes desean mejorar su comprensión o su práctica.
- La noción de proyecto y de acción compartida es mucho más compleja que la simplificación que impone la racionalidad técnica (Schön, 1983) todavía dominante entre nosotros como forma de pensar la resolución de problemas. A la vez, es una modalidad mucho más funcional y operativa porque parte de la observación de la propia acción y de la idea de regulación (Allal, 1988), en sus tres posibilidades: retroactiva, interactiva y proactiva.
- Una red es también una *red de oportunidades* para el desarrollo profesional, para reflexionar, discutir o comunicar el propio trabajo tomando distancia. Dichas oportunidades lo son en diversos sentidos: metodológico, de acceso a recursos distintos a los empleados habitualmente, a la observación de otras formas de regular las actividades y el tiempo, a la discusión de otros valores, además de contrastar los propios, etcétera.
- La red se configura, a través de su desarrollo, como agente colectivo crítico que combina la acción compartida con el debate sobre la misma.
- Se manifiesta asimismo como un ambiente de aprendizaje específico, centrado en el conocimiento empírico y en su mutua validación comunitaria. Dicha gestión del conocimiento incrementa la noción de auto-responsabilización de los participantes.
- A la vez que los profesores participantes generan un proceso de madurez profesional, también los centros involucrados en una red cambian, modifican presupuestos e introducen cambios en sus propias dinámicas.
- Para que una red empiece a arrancar es fundamental partir de un proyecto reconocido –y asumido por el centro– que ejerza de hilo conductor de la reflexión y de la acción. En los centros adheridos a la red dicho proyecto contaba con el apoyo explícito y efectivo de la Dirección.
- Para que un proyecto progrese como éste lo hizo, es necesario un doble liderazgo. En este caso, un liderazgo político local, dado que los participantes asumen que lo que van a hacer va a incidir efectivamente en la propia realidad local. En segundo lugar, un liderazgo de "proyecto", el cual remite tanto a los contenidos del mismo como a la metodología seguida para su desarrollo.

Capítulo 8

Herramientas y *dossiers* para indagar en la propia acción

Herramientas y *dossiers* para indagar en la propia acción

En este capítulo referiremos, clasificándolas en sus respectivos apartados, las distintas herramientas que nos ha dejado el proceso de investigación en la acción realizado. En sí mismas, en la medida que han sido elaboradas, perfeccionadas, validadas por el propio profesorado y por la funcionalidad específica para las que se desarrollaron, constituyen un producto valioso de la acción indagadora que hemos emprendido, ya que, a partir de ellas, hemos ido elaborando las diversas propuestas de intervención.

Las herramientas elaboradas que se presentan a continuación nos permitieron desarrollar los diversos aspectos que afrontamos:

- Indicadores pedagógicos de centro.
- La recogida y síntesis de información en acciones en la transición Primaria-Secundaria.
- Tabla de síntesis de las situaciones académicas del alumnado en ESO.
- La diversificación de la atención educativa.
- La relación escuela-familias.
- El contrato de formación básica.
- Modelo para el intercambio entre localidades.

Dichas herramientas han permitido, a su vez, confeccionar diversos informes desarrollados en el anexo del trabajo sobre aspectos que hemos considerado como fundamentales para todo el espectro de la mejora de la calidad de las acciones educativas. Estos informes, a la vez que nos daban el panorama de las acciones de mejora emprendidas, constituían una referencia importante para los distintos agentes educativos involucrados en el proyecto.

1. LOS INDICADORES PEDAGÓGICOS DE CENTRO

Tal como hemos referido más arriba, los centros educativos pueden ser concebidos como entornos de oportunidades para los alumnos. Por lo tanto, los centros pueden diferenciarse en función del tipo de entorno que configuren. Para ello, para identificar dicho tipo de entorno, necesitábamos unas herramientas que permitieran recoger el grado de vertebración pedagógica de los centros participantes en el proyecto. Ello permitía considerar dos aspectos: identificar o conocer las diferencias entre centros y conocer qué tipo de diferencias se dan con relación a la calidad de la oferta educativa y en el plano de la coordinación pedagógica.

Para recoger esta información desarrollamos los siguientes niveles de información:

- Los indicadores básicos de centro.
- Las horas semanales de dedicación no lectiva del profesorado en relación con diferentes tareas educativas.
- La detección de las diversas instancias que realizan labores de coordinación docente en ESO.
- Modalidad de coordinación y aspectos sobre los que ésta se centra.
- Factores e indicadores de coordinación en ESO.

1. Indicadores del Centro

Código de centro:		
1.2. Número de alumnado total 1.4. Número de aulas	1.3. Número de profesorado total	
	N	%
2.3 Número de profesorado de ESO con una permanencia en el centro • Hasta un año • Hasta cinco años • Hasta diez años • + de 11		
2.5 Número de profesorado de ESO con una experiencia docente personal desarrollada fundamentalmente en: • BUP • FP • EGB • ESO		

2. Horas semanales de dedicación no lectiva del profesorado de ESO en las diferentes tareas

Centro	Reunión de Departamento	Reunión equipo docente	Otras reuniones orientadas a coordinar al equipo	Total	% sobre 24 h

Indicar las horas de dedicación aproximada y el % relativo en función de cada total

3. Instancias que coordinen funciones docentes en ESO

1. De coordinación curricular	Sí/No	**2. De coordinación docente**	Sí/No
Departamentos (Ámbitos, Áreas ...) Departamento de Orientación y atención a la diversidad. Junta de evaluación Coordinación de tutores		Jefe de Estudios Coordinación Pedagógica Comisión Pedagógica Tutores y tutoras de Nivel Coordinadora de actividades docentes	

4. Modalidad de coordinación y aspectos sobre los que ésta se centra

Modalidad de coordinación considerada	Se realizan Sí	No
Plan de actuaciones específico en relación con la atención a la diversidad del alumnado.		
Elaboración y desarrollo de estrategias de acción educativa para el conjunto de alumnado		
Criterios de evaluación y de seguimiento del alumnado		
Modalidades de orientación tutorial		
Detección de sujetos específicos sobre los que intervenir		
Criterios utilizados en la adscripción de alumnos a los cursos de ESO		
Criterios de adaptación curricular		

5. Factores e indicadores de coordinación en ESO

Ámbito de análisis	Indicadores	¿Está vigente? Sí	No
1. Gestión docente de Ciclo	1.1. Incidir en la consecución de los objetivos mínimos de los ciclos por parte del alumnado.		
	1.2. Planificar conjuntamente los procedimientos que se deben desarrollar en el alumnado.		
	1.3. Planificar conjuntamente los hábitos básicos que hay que potenciar.		
	1.4. Asegurar un grado de coherencia en la metodología que se usa en el ciclo.		
	1.5. Configurar las características centrales de la oferta de créditos variables.		
	1.6. Los criterios generales de evaluación y sus modalidades de ejecución.		
	1.7. Coordinarse con los profesionales de soporte en la consecución de los objetivos mínimos establecidos.		
2. Gestión de aula	2.1. Establecer criterios comunes para la organización del aula.		
	2.2. Establecer criterios comunes para las normas de regulación de la vida en el aula.		
	2.3. Establecer criterios comunes para la confección de subgrupos de trabajo entre el alumnado.		
3. Gestión de los diferentes tipos de alumnado	3.1. Se comparten actuaciones docentes para el seguimiento de la evolución de cierto alumnado.		
	3.2. Se comparten criterios para la evaluación individual del alumnado con dificultades académicas.		
	3.3. Existen criterios compartidos para establecer una coordinación con las familias.		
4. En el ámbito tutorial	4.1. Revisar el seguimiento de las actividades, atender la autonomía del aprendizaje, favorecer la autorregulación de los aprendizajes, etcétera.		
	4.2. Controlar el tiempo dedicado al trabajo por parte del alumnado.		
	4.3. Revisar la agenda, la organización del tiempo de trabajo del alumnado.		
	4.4. Favorecer la implicación del alumnado en la vida del centro.		
	4.5. Coordinar las tareas del profesorado del curso.		

2. TABLA DE SÍNTESIS DE LAS SITUACIONES ACADÉMICAS DEL ALUMNADO EN ESO

La tabla que presentamos a continuación fue elaborada con el propósito de dar con una herramienta útil que, a la vez que recogía las tipologías de alumnado, elaboradas en las sesiones de Seminario en red, permitía ser aplicada como pauta para la recogida de información por parte de los distintos coordinadores pedagógicos de centro. A partir de esta pauta se podían elaborar estrategias específicas de acción en función de los tipos y situaciones acumuladas.

CENTRO: **CURSO:**

CURSO	GRUPO	REPETIDORES	ASIGNATURAS SUSPENDIDAS			TODO APROBADO	CERTIFICADO ESO	ABSENTISTAS CRÓNICOS	ABSENTISTAS AISLADOS	ABSENTISTAS IMPUNTUABLES	ABSENTISTAS PASIVOS
			1 a 2	3 a 5	+ de 5						
1.º	A										
	B										
	C										
Subtotal											
2.º	A										
	B										
	C										
Subtotal											
3.º	A										
	B										
	C										
Subtotal											
4.º	A										
	B										
	C										
Subtotal											

3. LA RECOGIDA Y SÍNTESIS DE INFORMACIÓN EN LAS ACCIONES LOCALES EN LA TRANSICIÓN ENTRE LA ESCOLARIDAD PRIMARIA Y LA SECUNDARIA

Un aspecto con el que nos encontramos fue que en cada localidad se realizaban diversas iniciativas con respecto al alumnado, iniciativas que involucraban tanto al alumnado ordinario como a aquel cuyas características específicas los hacen objeto de atención más especializada o personalizada. Se requería, por lo tanto, de un instrumento que permitiera recoger toda esta información, sintetizarla y hacerla comprensible para el resto de participantes, atendiendo a que, en ocasiones, la misma denominación de la actividad no significa lo mismo en dos contextos educativos distintos.

La información presentada al conjunto de los participantes del Proyecto "Millora de l'èxit escolar" fue una síntesis de las acciones que se llevaban a cabo en las cuatro localidades en relación con el tema de la acogida del alumnado y la transición Primaria-Secundaria. Esta síntesis fue realizada gracias a la aportación de los agentes educativos de los IES y los agentes locales en cada una de las cuatro localidades participantes. El primer eslabón en la recogida de información fue la pauta siguiente:

1. Pauta de recogida de información del centro

CENTRO:

AGENTE:

FECHA:

1. Transición Primaria-Secundaria

Acciones que se llevan a cabo respecto a la transición de alumnos que provienen de Primaria y empiezan la Secundaria en el propio centro.

Ejemplos: *reuniones informativas para padres, entrevistas profesores de Primaria, entrevistas alumnos, reuniones con el EAP, etcétera.*

Observaciones:

Para cada una de las acciones se deberían ir concretando los aspectos que se exponen a continuación:

Acción:	
¿Qué actividades la concretan?	
¿Por qué? *(Justificación de la acción-finalidad)*	
¿En qué momentos y bajo qué criterios?	
¿Quién las realiza?	
¿A quién van dirigidas?	
Otros comentarios relevantes	

2. Estrategia para la acogida de alumnos de incorporación tardía

Acciones que se desarrollan en el centro educativo para acoger positivamente y atender al alumno que llega al centro educativo, ya sea al inicio del curso o durante el curso. Puede ser alumno inmigrante o no. Existen centros que diferencian las acciones en un caso y en otro.

Ejemplos: Dinámica de grupo a la hora de la tutoría para integrarlo dentro de los grupos, entrevistas a alumnos de incorporación tardía, entrevistas con los padres, etcétera.

3. Valoración de la información analizada (ejemplo utilizado)

	TRANSICIÓN PRIMARIA-SECUNDARIA	ACOGIDA ALUMNOS RECIÉN LLEGADOS
Aspectos positivos		
Necesidades detectadas		
Disfunciones		
Otros aspectos destacables		

Se puede seguir la misma pauta facilitada para las acciones de transición ya expuesta.

En segundo lugar, para poder llevar a cabo un análisis más detallado de la información se pidió a los participantes que rellenaran la siguiente ficha para cada una de las actuaciones que se consideraron más relevantes:

DENOMINACIÓN DE LA ACTUACIÓN	
Iniciativa (quién la propone)	
Acciones	
Centro	
Fuente de información	

Una vez recogida la primera informacion de cada una de las respectivas acciones se procedía a un segundo registro, el cual se analizaba de acuerdo con el protocolo siguiente:

ACCIÓN		
GRADO DE CONSOLIDACIÓN		
CRITERIOS	Fundamentación de la actividad	
	Aspectos considerados	
	Proceso	
A QUIÉN VA DIRIGIDA		
AGENTES IMPLICADOS		
MOMENTOS		
DOCUMENTOS REFERENCIA		
NECESIDADES		
OBSERVACIONES		

El documento finalmente elaborado constaba de dos partes. En la primera se confeccionó una tabla en la que se relacionan las distintas acciones de acuerdo con un criterio de temporalidad, para poder ver en qué momento educativo se llevan a cabo. Dentro de este mismo apartado, y a modo de recuento cuantitativo, se expone una tabla en la que hay el conjunto de acciones que se llevan a cabo en cada uno de los momentos siguientes:

- Previas al cambio de centro y etapa.
- Primeros momentos del cambio con actuaciones puntuales (el primer mes).
- Durante el primer trimestre como proceso de la transición.
- A partir del primer trimestre, durante todo el curso, para garantizar la adaptación y corregir los problemas que hayan surgido.
- Coordinación educativa a lo largo de todo el periodo educativo.

En la segunda parte del documento, a modo de ejemplo, se expuso la síntesis de las localidades clasificada según los términos a los cuales hacen referencia las acciones llevadas a cabo. Véase como ejemplo la síntesis temática de las acciones llevadas a cabo en los cuatro municipios referentes a la presentación del IES a los alumnos de Primaria:

- Presentación del IES a los alumnos de Primaria.
- Reuniones Primaria-Secundaria.
- Familia.
- Alumnos IES inicio de curso.
- Alumnos IES durante todo el curso.
- Incorporación tardía.
- Necesidades educativas especiales.
- Diagnóstico general.
- Reuniones internas del IES.
- Acciones locales específicas.

Una vez sintetizada la información, ésta era organizada y transferida a la red de agentes para su conocimiento y eventual corrección o implantación de aquellas acciones que pudieran valorar cómo de interés para su situación. Veamos el modo como esta información era presentada.

Transición Primaria-Secundaria: tipo de acción y momento educativo

	Presentación IES a los alumnos de Primaria	Reuniones Primaria-Secundaria	Familia	Necesidades educativas especiales	Diagnóstico general	Reuniones internas IES	Acciones locales específicas
Acciones profesionales previas al cambio de centro y etapa	Jornada de puertas abiertas Tarde de puertas abiertas Invitación alumnos del CEIP a las jornadas culturales del IES Presentación de la ESO a los alumnos de 6º de Primaria Visita de los alumnos matriculados	Reuniones de traspaso de información del alumnado Reunión de tutores de la ESO y tutores de Primaria Reunión del EAP con la UEC Reunión de coordinación entre equipos directivos de Primaria y Secundaria	Carta informativa sobre el curso y convocatoria reunión Recepción al centro: Previo a la preinscripción y matriculación Reunión del equipo directivo con las familias Presentación de la ESO a los padres de los alumnos de 6º de Primaria Organización y participación en actividades concretas de tutoría a los centros de Primaria para trabajar el paso a la ESO	Elaboración de los dictámenes e informes técnicos de los alumnos con "nee" que pasan a Secundaria Entrevista del EAP con la familia y el maestro de Primaria y con el de Secundaria del alumno con "nee" Intervenciones y acuerdos sobre los procedimientos a seguir a partir del análisis de los informes y dictámenes Reuniones de educadores sociales de traspaso de información Traspaso alumnado de Primaria a Secundaria con informe y/o dictamen	Informes tutoriales Test BADyG-E (pruebas multifactoriales) Elaboración de las hojas de derivación y de los dictámenes Recibo, análisis y vaciado de las hojas de traspaso Reunión del equipo docente de primero de ESO con el equipo de orientación para la elaboración de los grupos	Organización de recursos humanos, materiales y funcionales Reunión de tutores	Ayudas económicas para las familias más necesitadas Difusión díptico informativo

	Familia	Alumnos IES (inicio curso)	Incorporación tardía	Necesidades educativas especiales	Diagnóstico general	Reuniones internas IES
Acciones en los primeros momentos del cambio con actuaciones concretas (el primer mes)	Reunión con los padres de los alumnos matriculados	Presentación del curso a los alumnos y acogida primer día Difusión de la guía de alumnos "Lección cero": Explicación del sistema educativo y el funcionamiento del centro Visita por el centro	Comisión de matriculación: asignación de una plaza escolar Valoración nivel de aprendizajes del alumno de incorporación tardía Recepción de los alumnos de incorporación tardía al centro educativo	Concreción con el IES de las actuaciones y las medidas de atención a la diversidad de los alumnos con "nee"	Cuestionarios alumnado Elaborar, pasar e interpretar la batería de tests por parte del equipo psicopedagógico	Evaluación inicial (diagnóstica)

	Familia
Acciones que se llevan a cabo durante el primer trimestre como proceso de la transición	Tutoría individualizada con los padres

	Familia	Alumnos IES	Incorporación tardía	Necesidades educativas especiales	Acciones específicas locales
Acciones que se llevan a cabo a partir del primer trimestre, durante todo el curso, para garantizar la adaptación y corregir los problemas que hayan surgido	Acogida familia alumnos de incorporación tardía	Entrevista personal con el tutor	Aprendizaje de la lengua Control de asistencia y esfuerzo y uso y seguimiento de la agenda personal o libreta de actividades Recurso / Servicio de Mediación Intercultural Acciones educativas y soporte técnico en el ámbito intercultural y de la inmigración Proyecto JOIE: "Joves Oberts a la Integració Escolar" (Jóvenes Abiertos a la Integración Escolar) Incorporación al grupo clase	Planificación y organización del currículum de los alumnos con necesidades educativas especiales Seguimiento exhaustivo de los casos especiales	Oficina de Información y Asesoramiento al Inmigrante

	Reuniones Primaria-Secundaria	Acciones familia	Diagnóstico general
Acciones profesionales encaminadas a la coordinación educativa a lo largo de todo el periodo educativo	Coordinaciones Jefes de estudios y Coordinadores pedagógicos Orientación en sexto de Primaria y en primero de ESO	Orientar a las familias con relación al proceso de transición de Primaria a Secundaria	Estadística de evaluación del 2º trimestre de los alumnos de 1º de la ESO

Recuento de las acciones consideradas en los cuatro municipios y los momentos de su realización

	Presentación IES a los alumnos de Primaria	Reuniones Primaria-Secundaria	Alumnos durante el curso	Familia	Alumnos IES inicio curso	Incorpora-ción tardía	Necesidades educativas especiales	Diagnóstico general	Reuniones internas IES	Acciones específicas locales
Previas al cambio de centro y etapa	5	4		5			5	5	2	2
Primeros momentos del cambio, con actuaciones (el primer mes)				1	4	3	1	2	1	
Durante el primer trimestre, como proceso de la transición				1						
A partir del primer trimestre, durante todo el curso, para garantizar la adaptación y corregir los problemas que hayan surgido		1	1	1	6	2				1
Coordinación educativa a lo largo de todo el periodo educativo		2		1				1		
TOTAL	5	6	1	9	5	9	8	8	3	3

4. LA DIVERSIFICACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA

Para analizar y recopilar las actividades de atención diversificada se llevó a cabo la elaboración de un documento en el que se recopiló un conjunto de experiencias relativas al tratamiento diversificador, en las cuales se pretendía dar respuesta a situaciones educativas peculiares y únicas. El documento elaborado configuraba un mapa de experiencias al cual se podía acudir para mejorar las propias actuaciones. El origen de dicho documento está en la petición que se hizo al grupo de que aportara informaciones acerca de qué estaban haciendo otros al respecto.

En primer lugar, y una vez recopilado un gran número de referencias a través de diversas fuentes de información (experiencias directas, libros, revistas e Internet, básicamente), se procedió a la selección de una muestra representativa de experiencias diversificadoras.

Con el propósito de sintetizar las experiencias, elaboramos unas *fichas de análisis* estableciendo unos criterios básicos para optimizar la funcionalidad del contenido.

La plantilla utilizada para la recogida de la información tenía el siguiente formato:

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	
FUENTE DE INFORMACIÓN	
CENTRO	
CIUDAD	
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	
Finalidad	
A quién va dirigida	
Eventuales objetivos	
Condiciones organizativas	
Tipo de desarrollo curricular	
Acciones complementarias	
Recursos complementarios	
Observaciones / Valoraciones	

Para agrupar las propuestas y facilitar el manejo del documento se consideró oportuno establecer unos campos de organización de las experiencias recogidas y seleccionadas. Éstos fueron los siguientes:

1. *Acciones dirigidas a todo el alumnado.*
2. *Acciones previstas para alumnos con dificultades de aprendizaje.*
3. *Acciones desarrolladas ante el desencuentro entre intereses del alumno y la escuela.*
4. *Acciones dirigidas a la integración de determinados colectivos.*

El orden de experiencias expuesto en cada uno de los campos enunciados no es aleatorio, sino que se rige por unos determinados ámbitos de formación. Éstos, aunque no se reflejan de forma explícita, constituyen igualmente el criterio de ordenación, teniendo en cuenta el factor o aspecto predominante en cada una de las propuestas. Son los siguientes:

A. *Materias singulares: lengua, matemáticas, etcétera.*
B. *Intervenciones interdisciplinares: en el ámbito de las materias, de los profesionales...*
C. *Aspectos actitudinales, diversidad cultural, valores...*
D. *Aspectos funcionales: tiempo, espacio, ubicaciones, organización didáctica.*
E. *Relaciones sociales: profesor-alumno, alumno-alumno, etcétera.*
F. *Orientación pre-profesional.*

5. LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIAS

Otra de las necesidades básicas de los centros fue la de conocer experiencias sobre la relación escuela-familia. Esta recopilación de información la realizó el equipo investigador. Como resultado de la recopilación de bibliografía sobre las relaciones familia y escuela y su correspondiente análisis se obtuvo un documento en el que quedan reflejadas aquellas experiencias en las que se indicaban estrategias para la mejora de la participación de las madres y los padres en los centros educativos y para la mejora de las relaciones que se establecen entre las familias y los centros educativos. En dicha selección de información fueron considerados prioritarios aquellos documentos dirigidos a Secundaria.

La información se organizó a través de una tabla para facilitar su análisis. En esta tabla primero se muestra la referencia del documento consultado (autores, título, revista, año, editorial, etc.) y su localización (biblioteca, Internet, etc.). Paralelamente se indica la etapa educativa, el punto de vista profesional y los destinatarios.

Asimismo se han referenciado los objetivos y propósitos que se explicitan, así como los contenidos del documento.

Se consideró importante el hecho de resaltar los recursos que se utilizan o se aconsejan y se diferenciaron a través de ejemplos prácticos y las metodologías usadas siempre que el documento permitiera esta clasificación. Finalmente, en algunos casos, se incorporaron las observaciones o valoraciones pertinentes.

La tabla usada es la siguiente:

REFERENCIA:	
LOCALIZACIÓN:	

ETAPA EDUCATIVA	
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL	
DESTINATARIO	
OBJETIVOS / PROPÓSITO	

Posteriormente se analizaron conjuntamente todas las fichas elaboradas y se confeccionaron unas tablas de síntesis, destacando las actuaciones que podría llevar a cabo cada agente.

En estos cuadros se ha mantenido la doble clasificación de agentes y etapas educativas.

Es necesario hacer constar que a mayor edad de los alumnos, las acciones de los diferentes agentes, disminuyen. Ni tan siquiera se mantienen los niveles de participación que se dan, en muchos casos, en las etapas de educación infantil y primaria.

Las actuaciones de los agentes que se consideran en el análisis son los siguientes:

- Actuaciones del equipo directivo/organizativas.
- Actuaciones de los tutores.
- Actuaciones AMPAS y profesorado.
- Actuaciones dentro del aula.
- Actuaciones en el centro.
- Actuaciones de los ayuntamientos.
- Recursos.
- Colaboración de las familias en la acción tutorial y el diagnóstico.
- Colaboración de las familias en el desarrollo curricular.

Actuaciones de los diferentes agentes que pueden favorecer la participación de las familias en los centros

ACTUACIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO / ORGANIZATIVAS

- Explicar las características, funcionamiento y objetivos prioritarios del centro: consejo escolar, asociación de padres y madres, etcétera.
- Favorecer la concreción de una comunidad educativa.
- Construir estrategias de acogida y separación.
- Construir estrategias de información.
- Hacer sentir a las familias como parte activa de la comunidad educativa.
- Conectar el conocimiento doméstico con lo que se da a las escuelas.
- Necesidad de establecer un Plan de acción tutorial (PAT) que conlleve un análisis de las diferentes situaciones en las que se debe intervenir.
- Crear la figura del co-tutor.

ACTUACIONES DE TUTORES

- Informar puntualmente a la familia de todos los aspectos relativos a su hijo/hija.
- Explicar a los padres qué es la tutoría.
- Realizar un seguimiento y compartirlo con la familia.
- Mejorar la comunicación con los alumnos y con sus familias.
- Respetar los roles y las responsabilidades.
- Cambiar los protocolos de poder (dar lecciones) por los de reconocimiento.
- Tutor durante un ciclo.

ACTUACIONES AMPAS Y PROFESORADO

- Elaboración de documentación.
- Crear contextos acogedores para las familias.
- Desarrollar competencias comunicativas y los canales que permitan una interacción constructiva.
- Construir estrategias de participación (celebraciones, talleres, etc.).

ACTUACIONES DE LOS AYUNTAMIENTOS

- Aproximación del educador social al hogar del alumno como forma para conocer mejor a las familias.
- Crear grupos de soporte entre familias en situación parecida.

RECURSOS

- Seguimiento continuo del alumnado: Programa informático (SEG98).
- Construir instrumentos para informar a los padres de manera cualitativa entre evaluación y evaluación (rendimiento académico, comportamiento, hábitos, etc.).

COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ACCIÓN TUTORIAL Y EL DIAGNÓSTICO

- Actividades de intercomunicación escuela-familia.

COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL DESARROLLO CURRICULAR

- Experiencias de formación conjuntas de familias y profesorado.

6. EL CONTRATO DE FORMACIÓN BÁSICA

Dicho modelo de contrato se elaboró pensando en cuatro claves. La primera, la voluntad de no dejar a ningún alumno sin los mínimos formativos de la escolaridad obligatoria. La segunda, que dicha formación mínima básica podía hacerse desde el modelo de formación en competencias contextualizadas en el propio entorno, modelo que hemos visto más arriba. La tercera, que esta propuesta formativa podía ser organizada desde la red de agentes educativos locales coordinados mediante la propuesta elaborada. La última, que este modelo debe ser asumido responsablemente por el mayor número de partes implicadas posible. Los siguientes, son los rasgos de este contrato.

- Nombre y datos básicos de las partes firmantes del contrato:

1. Contenido del contrato de formación:

2. Características del contrato de formación:

3. Aspectos básicos que se deben alcanzar (al finalizar el contrato):

4. Actividades/Materiales que deben elaborar o desarrollar los alumnos:

5. Horario y duración de la actividad formativa:

6. Lugar de asistencia: IES UEC
Escuela-Taller Otros .....

7. Condiciones adicionales del contrato (premisas, criterios, compromisos de las partes, etc.):

8. Responsables del seguimiento del programa:

9. Agentes implicados:

10. Contrapartidas: facilitación desplazamientos, seguimiento del proceso, etcétera.

Firman:

Alumno Familia IES

Servicios Técnicos Municipales Inspección

7. MODELO PARA EL INTERCAMBIO ENTRE LOCALIDADES PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LAS MESAS LOCALES

Una de las prioridades absolutas en el trabajo en red, tanto local como en el seminario interlocal, es conseguir que los participantes vayan más allá de las etiquetas, de las denominaciones y de sus respectivas representaciones. Nada más equívoco que algunas de las etiquetas empleadas, tanto para denominar acciones como para sus valoraciones. En la medida en que los intercambios eran para aprender unos de otros, las formas de exponer y de analizar debían insistir en la claridad y en la aceptación de los criterios y de las categorías empleadas para el análisis. Así pues, la dinámica general de trabajo en el seminario de intercambio entre localidades se llevó a cabo a partir de las siguientes premisas:

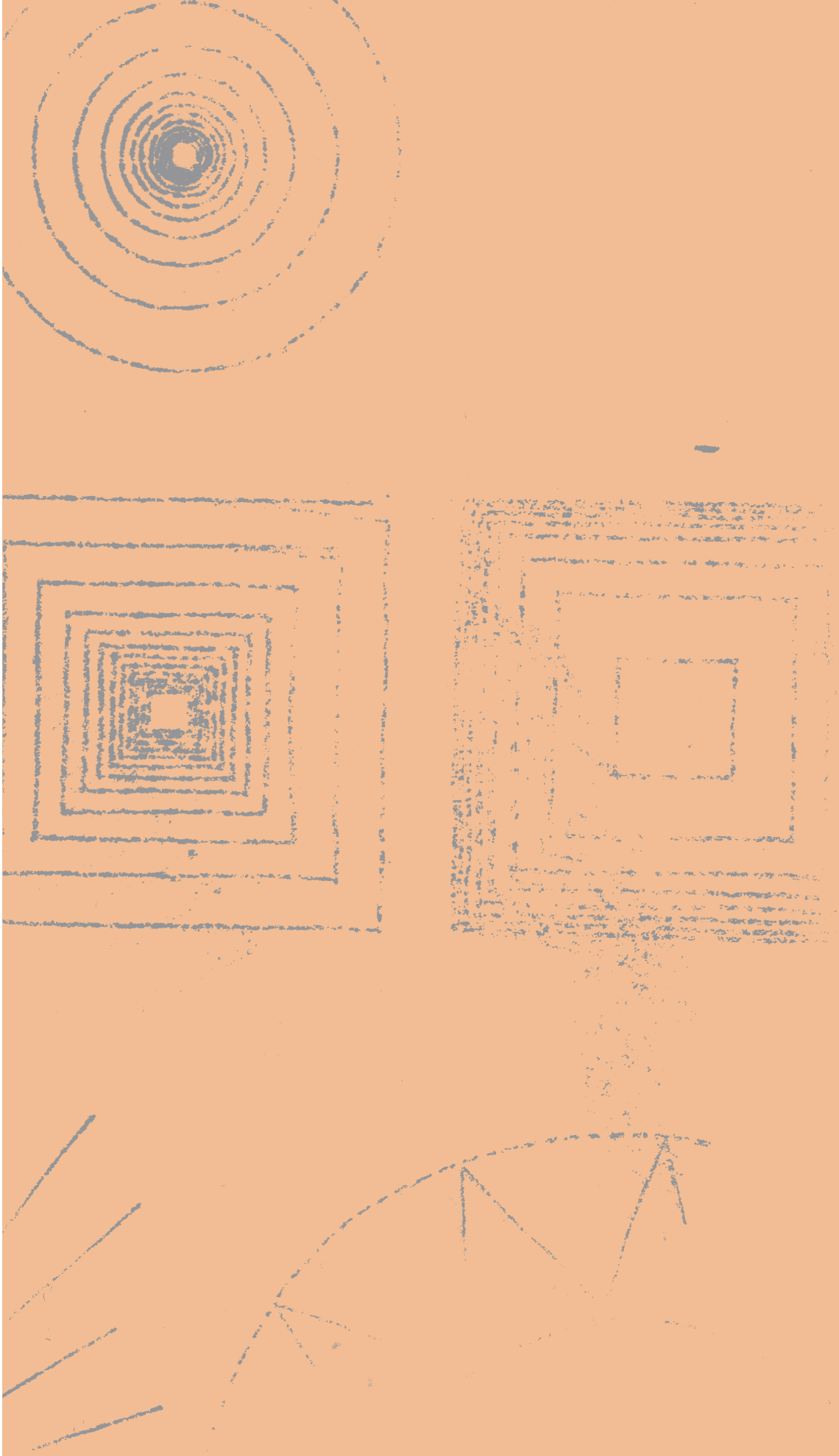
1. *Detección de necesidades:* descripción de una realidad que se quiera mejorar.
2. *Orientación de la mejora:* cómo se puede mejorar, dónde nos gustaría llegar, qué recursos personales, qué materiales necesitamos, a partir de qué referentes justificamos la acción, etcétera.
3. *Implantación de la mejora:* cómo lo llevamos a cabo, qué se deberá considerar como prioritario, el tiempo estimado, la secuenciación de las acciones, agentes involucrados, funciones de cada uno de los agentes, etcétera.

Modelo de planificación de actuaciones y niveles de abordaje en cada fase, lugar y población

Fase	Acciones	Destinatarios priorizados y tipo de información que se necesita	Modalidad de ejecución de las acciones	Agentes involucrados y lugares	Temporalización de las actuaciones y lugares

La siguiente tabla, a pesar de su aparente sencillez, fue de gran utilidad para ir organizando las acciones que se iban a desarrollar en cada localidad, ya que permitía un análisis global y una valoración final de las acciones según los apartados siguientes:

Acciones	Aspectos consolidados	Aspectos para desarrollar	Necesidades detectadas	Aspectos de difícil resolución y su causa



Capítulo 6

Epílogo

Epílogo

Una vez narrado lo fundamental de la investigación en la acción que hemos llevado a término, detectamos algunos aspectos que podrían ser motivo de una nueva reelaboración y desarrollo. Entre los diversos temas sobre las que se podría reflexionar están los cambios que cabría introducir en la actual cultura docente, una cultura que no sólo afecta a los mismos docentes, sino que alcanza también a los gestores políticos y a los administradores de la escuela, ya que todos ellos, de un modo u otro, ejercen y desarrollan en sus respectivos ámbitos de competencia sus respectivas representaciones sobre lo que es la escolaridad y las modalidades prácticas de llevarlas a cabo.

Hablamos de introducir cambios porque para afrontar los retos de los que podríamos denominar la "nueva escolaridad" el modelo vigente tiene manifiestas limitaciones. Dichas insuficiencias provienen de una serie de hipótesis que dan cuerpo a la actual organización educativa y que están lejos de ser funcionales. Podemos poner como ejemplo las hipótesis de que la acumulación de franjas horarias de enseñanza de las materias supone una adición en la acción formativa, o la hipótesis de cada profesor o profesora responsable de una materia ejercerá algún tipo de acción tutorial.

Nuestro trabajo nos ha confrontado con una realidad compleja que nos ha enseñado no sólo las limitaciones del modelo vigente para cierto alumnado, sino que nos ha iluminado sobre otras vías posibles de ejercer la docencia y ofrecer garantías de calidad a todos los usuarios de la educación obligatoria. Ha sido esta mirada la que nos ha llevado a pensar más en términos de nueva escolaridad, es decir, en términos de demandas emergentes, que en términos de dar apoyo a situaciones personales especiales o específicas como el tipo de alumnado contemplado. Así pues, ésta es una cuestión que hay que debatir. Este alumnado es un conglomerado de singularidades o bien es un sector que manifiesta distintos niveles de desafío hacia una institución que es para ellos, pero cuya funcionalidad son incapaces de reconocer o, peor, que rechazan abiertamente.

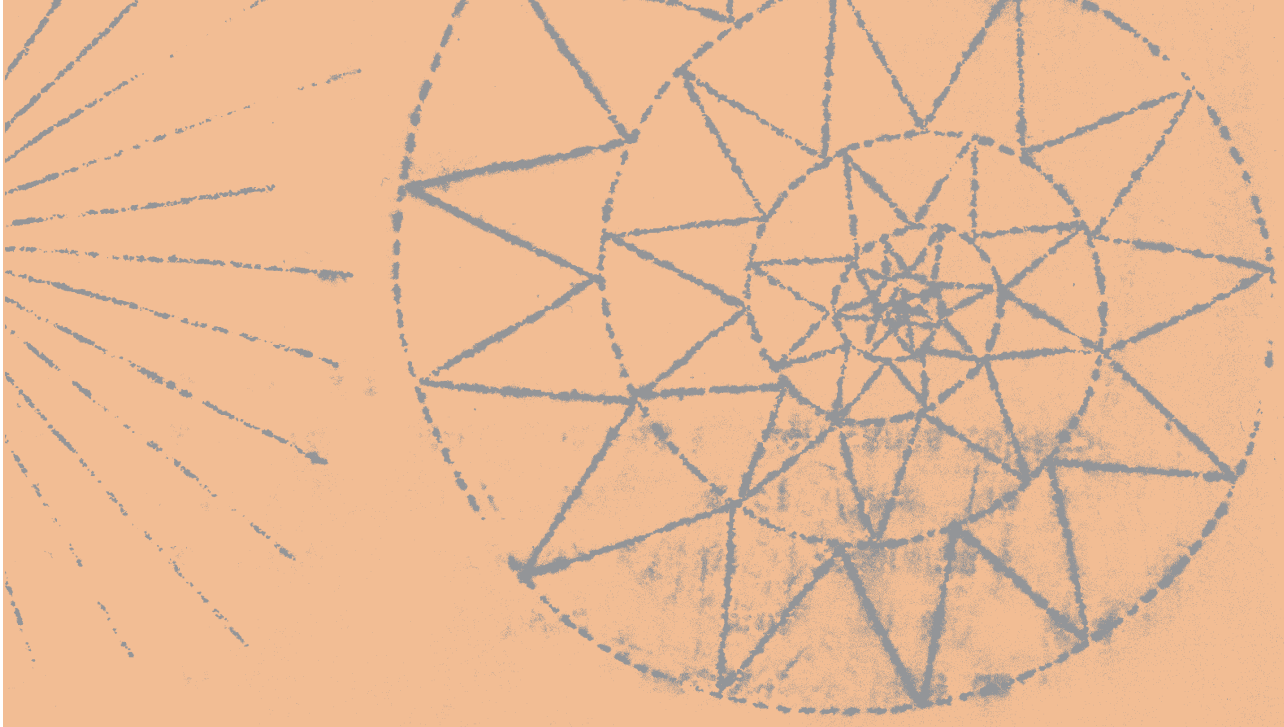
Aunque no tenemos datos fehacientes para afirmarlo con toda seguridad, asumimos la hipótesis de que los retos que nos ha planteado el alumnado objeto de nuestra actuación a lo largo del trabajo forman parte de una línea de cambios de tipo más general y que hace ya algún tiempo apuntara Keating (1998: 706):

- Los cambios sociales derivados desde la organización del trabajo y del conocimiento en la época industrial hasta el modelo de la sociedad de la información generan nuevas necesidades.
- Los cambios demográficos llevan a redefinir la oferta y la demanda de formación.
- Las transformaciones en el progreso del conocimiento y en la funcionalidad del mismo amplían la noción del tiempo de aprendizaje.
- Los cambios culturales en la socialización de los jóvenes llevan a redefinir las modalidades de atención educativa.

- La diversidad surge de las diversas biografías (de género, culturales, de clase, individuales). La diversidad ofrece, a la vez, retos y oportunidades. La comprensión de dichas diversidades y la oferta de finalidades comunes y compartidas pueden darse simultáneamente.
- Las escuelas no pueden hacerlo todo ni pueden hacerlo por sí mismas.
- Las competencias se desarrollan mediante múltiples vías.
- Los centros educativos requieren ser transformados en organizaciones que aprenden para asegurarse a la vez mejoras continuadas en las prácticas educativas y enseñar a los estudiantes cómo funcionar bien en tales organizaciones.
- Un modelo para la educación y el aprendizaje debería reemplazar los modelos escolares basados en la normativa actual.
- Es importante integrar las escuelas en una comunidad más amplia y en un esfuerzo social para ofrecer entornos sociales de alta calidad para que promuevan un apoyo al aprendizaje.

Desde una perspectiva posibilista, diríamos que algunos pasos, algunas herramientas, tanto conceptuales como prácticas, se pueden ir dando en el sentido de progresiva adaptación del sistema escolar y del currículum a las demandas originadas por los nuevos perfiles discentes. Dichos pasos, no obstante, no se darán completamente ni serán significativos si no adoptamos nuevos enfoques, nuevas perspectivas que contemplen los fenómenos educativos emergentes desde un enfoque de mayor complejidad, superando la perspectiva administrativa o la *psicologista,* manifiestamente presentes en la consideración de la escolaridad. En este sentido, creemos que algunos de los rasgos de la cultura educativa que deberían cambiar pueden sintetizarse en los siguientes:

- Contemplar a los alumnos de riesgo como una responsabilidad del equipo educativo. Reelaborar las herramientas conceptuales necesarias para su tratamiento.
- Implicar a los tutores y a los iguales para introducir factores de orden socioafectivo en el trato con este alumnado.
- Considerar el potencial del *capital cultural disponible* en un lugar dado.
- Considerar los aprendizajes desde la perspectiva de su contextualización y funcionalidad, como estrategia para avanzar en la abstracción.
- Asumir que no es posible reinterpretar la realidad sin asumir la responsabilidad profesional de realizar dicha reinterpretación.
- Asumir también que la forma de ejercer la profesionalidad, en educación como en cualquier otro campo, no es trabajando en situación de aislamiento, sino en relación con otros agentes educativos, contrastando y mejorando desde el intercambio de referencias y experiencias prácticas, a partir de los problemas que se sustancian en los propios contextos del ejercicio profesional.



Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

AA VV (2002), *PISA Report,* OCDE.

Allal, L. (1988), "Vers un élargissement de la pédagogie de maitrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive", en M. Huberman (ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les prepositions de la pédagogie de maitrise,* París, Delachaux et Niestlé, pp. 86-126.

Barth, R. (1990), *Improving schools from within,* San Francisco, Jossey Bass.

Beck, Ulrich (1998), *La sociedad del riesgo,* Barcelona, Paidós.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Minuit.

Bourdieu, P. (1966), "L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture", *Revue française de sociologie 3,* 325-347.

Bourdieu, P. (1979), *La distinction: critique sociale du jugement,* París, Ed. de Minuit.

Conrath, Jerry (1988), "Dropout Prevention: Find Out If Your Program Passes or Fails", *The Executive Educator 10(8),* agosto, 15-16. EJ 374 905.

Defensor Pueblo Andaluz (1998), *Informe Especial sobre el Plan de Absentismo Escolar,* Oficina del Defensor del Pueblo de Andalucía. http://www.defensor.and.es/informes/ftp/absentis.htm; 22 de abril de 2002.

Elliott, J. (1998), "The curriculum dimensions of student dissafection", *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change,* Hilton Keynes, Open University Press, p. 45.

ERIC Identifier: ED328958, Baas, Alan, *Strategies for At-Risk Youth, ERIC Digest, 59.* http://search.ed.gov/results.html; 19 de diciembre de 2000.

García, Maribel (2000), *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides: el cas de la ciutat de Barcelona,* Tesis Doctoral, Barcelona, UAB.

Glasman, D. (2003), "Quelques adquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation", *Programme interministeriel de recherches sur les processus de déscolarisation, Sythèses des rapports,* Policopiado, Ministère d'Éducation, Jeunesse et recherche, Ministère de la Justice, Fasild.

Gimeno Sacristán, J. (1996), *La transición a la Educación Secundaria: discontinuidades en las culturas escolares,* Madrid, Morata.

Hamby, John V. (1989), "How to Get an 'A' on Your Dropout Prevention Report Card", *Educational Leadership 46(5),* febrero, 21-28. EJ 383 925.

Hargreaves, A. (1998), *Escolarización para el cambio,* Barcelona, Octaedro.

Kember, D. (2002), "Long term outcomes of Action Research", *Educational Action Research,* Vol. 10, n.º 1, 2002, 83-103.

Levin, Henry M. (1987), *New Schools for the Disadvantaged,* Aurora CO, Mid-Continent Regional Educational Laboratory, ED 310 176.

McCormick, Kathleen (1989), *An Equal Chance: Educating At-Risk Children To Succeed,* Alexandria VA, National School Boards Association, enero, 44, ED 307 359.

Mortimore, Peter (1997), "Can Effective schools compensate for society?", en A. H. Halsey *et al., Education,* Oxford, Oxford University Press.

National Comission On Education (1996), *Success again the odds,* Londres, Routledge.

Pallas, Aaron M., ERIC Identifier: ED316617. Publication Date: 1989-00-00, "Making Schools More Responsive to At-Risk Students", *ERIC/CUE Digest* n.º 60. http://search.ed.gov/results.html; 19 de diciembre de 2000.

Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Nesselrodt, P. S. M., Schaffer, E. C., Stringfield, S. y Teddlie, C. (1994), *Advances in School Effectiveness Research and Practive,* Oxford, Pergamon.

Rué, J. (2000), "¿Pueden las escuelas ampliar las libertades de las personas?" *Educar,* 27, 11-29.

Rué, J. (2001), *Autoevaluación institucional: propósitos, agentes y metodología,* Madrid, Praxis.

Rué, J. (Coord.) (2002), *¿Qué enseñar y por qué?,* Barcelona, Paidós.

Rué, J. (Coord.) (2002b), *Las voces de los alumnos absentistas,* Proyecto "La mejora del éxito escolar", con el apoyo de la Diputació de Barcelona, documento policopiado.

Rué, J. (2003), "¿Quiénes son y qué piensan los alumnos absentistas?", *Cuadernos de Pedagogía 327,* septiembre, 55-58.

Schon, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones,* Barcelona, Paidós.

Schröpfer, Haike (2002), *El fenómeno de la objeción escolar,* Múnich, Jugendinstitut, Policopiado, Jornadas sobre absentismo escolar, Barcelona, Fundació Bofill, 2003.

Sen, Amartya (1995), *Nuevo examen de la desigualdad,* Madrid, Alianza.

Sen, Amartya (1999), *Development as Freedom,* Oxford, Oxford University Press.

Sennet, Richard (2000), *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo,* Barcelona, Anagrama.

Slavin, Robert E., Karweit, Nancy L., y Madden, Nancy A. (1989), *Effective Programs for Students at Risk,* Boston, MA, Allyn and Bacon, 376 pp.

Smith, J. (1989), "A critical pedagogy of classroom practice", *Journal of curriculum studies 21(6),* 483-503.

Valls Glòria, (2001), *La Transició de Primària a Secundària,* Memoria de investigación. Dirección J. Rué, Grupo OOE, UAB, Trabajo correspondiente a la licencia de estudios concedida por el Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. No publicado.

Wehlage, Gary, Lipman Pauline y Smith, Gregory (1989), *Empowering Communities for School Reform: The Annie E. Casey Foundation's New Futures Initiative,* Madison, Wisconsin Center for Education Research, 33 pp.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

AA VV (1999), *El absentismo escolar: un problema educativo y social,* Sevilla, Defensor del Pueblo Andaluz.

AA VV (1994), *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea,* Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

AA VV (1998), "El nuevo fracaso escolar", *Cuadernos de Pedagogía 268,* abril, 37-72.

Aguerrondo, Inés (1993), *Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso,* Washington, Interamer.

Aguilar García, T. *et al.* (1998), *Fracaso escolar y desventaja sociocultural: una propuesta de intervención,* Madrid, Narcea.

Amela, M., y Buscarons, M. (2002), "Guía de recursos: agrupar a los alumnos para aprender", *Aula 116,* junio, 55-57.

Asensio Aguilera, Josep M. (1994), *Hijos con fracaso escolar,* Barcelona, CEAC.

Baillo Falo, Mercedes (1992), *La indefensión aprendida y su repercusión en el fracaso escolar,* Bellaterra, Publicaciones Universitat de Barcelona.

Baneiro Fernández, Felicidad (1998), "La representación del fracaso escolar en alumnos de enseñanza secundaria", *Revista de ciencias de la educación 174,* abril/junio, 193-204.

Beck, U. (1998), *¿Qué es la globalización?,* Barcelona, Paidós.

Beck, U. (2000), *Un nuevo mundo feliz,* Barcelona, Paidós.

Beyer, L. E., y Liston, D. P. (2001), *El currículum en conflicto,* Madrid, Akal.

Cucurella, S. (2000), *Fracàs escolar. Estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera.

Darling-Hammond, L. (2001), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos,* Barcelona, Ariel.

Fernández Pérez, Miguel (1988), *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar,* Madrid, Morata.

Funes, J., y Rifà, F. (2000), *Adolescents i dificultats socials a l'escola,* Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

García López, Juan (1994), *El rendimiento escolar: los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso,* Madrid, CEAPA.

Gordon, Jean (1999), *Europa: el fracaso escolar y sus consecuencias, Organización y gestión educativa 3,* 3-8.

Inglès Prats, Antoni (1994), *L'Absentisme escolar: prevenció de situacions de risc social. Característiques i circuits,* Barcelona, Dept. Benestar Social de la Generalitat de Catalunya.

Jiménez Ortega, José (1995), *¡No más fracaso escolar!,* Madrid, Visor.

Kirk, G. (1989), *El currículum básico,* Barcelona, Paidós.

López López, Teófilo (1990), *Atribuciones causales del fracaso escolar y teorías educativas de los alumnos, padres y profesores,* Microforma, La Laguna, Universidad de la Laguna.

Lurçat, L. (1997), *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria,* Barcelona, Gedisa.

Marcelo, C., y Estebaranz, A. (1999), "Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio", *Educar,* 47-69.

Martínez, X. (1996), *Diversitats en desigualtat: una aproximació als alumnes sense èxit escolar,* Barcelona, Fundació CIREM; Fundació Jaume Bofill.

Martínez Muñiz, Baudilio (1983), *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo,* Madrid, Narcea.

Martínez Muñiz, Baudilio (1984), *La familia ante el fracaso escolar,* Madrid, Narcea.

Molina García, S. (1997), *El fracaso en el aprendizaje escolar,* Málaga, Aljibe.

Molina García, S. (1997b), *Escuelas sin fracasos: prevención del fracaso escolar desde la pedagogia interactiva,* Málaga, Aljibe.

Oyola, Carlos A. *et al.* (1994), *Fracaso escolar: el éxito prohibido. Una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano-marginales,* Buenos Aires, Aique.

Pereyra, M., González, C., y Coronel, F. (Coords.) (2002), *Infancia y escolarizacion en la modernidad tardía,* Madrid, Akal.

Perrenoud, P. (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar,* La Coruña, Fundación Padeia; Madrid, Morata.

Ramo Traver, Zacarías (2000), *Éxito y fracaso escolar: culpables y víctimas,* Barcelona, Ciss-Praxis.

Ramos, Pedro (1998), *Todo lo que Ud. necesita saber sobre el fracaso escolar de sus hijos,* Barcelona, Inforbook's.

Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Nesselrodt, P. S. M., Schaffer, E. C., Stringfield, S., y Teddlie, C. (1994), *Advances in School Effectiveness Research and Practice,* Oxford, Pergamon.

Rué, J. (1999), "L'Auto-avaluació qualitativa d'Equips de Centre", *Documents del Consell Escolar de Catalunya, L'avaluació de centres,* 103-128.

Rué, J. (1999b), "La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela", *Educar 24,* 71-87.

Rué, J. (2000), *Autoevaluación institucional: propósitos, agentes y metodología,* Documento multicopiado, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.

Rué, J. (2001), *La acción docente en el centro y aula,* Madrid, Síntesis.

Rué, J. (2001b), *Procedimiento e instrumentos para la autoevaluación de equipos docentes de centro,* Madrid, Praxis.

Tadeu da Silva (2001), *Espacios de identidad,* Barcelona, Octaedro.

Tierno Jiménez, Bernabé (1993), *Del fracaso al éxito escolar,* Barcelona, Plaza & Janés.

Tomatis, Alfred (1996), *El fracaso escolar,* Barcelona, Biblària.

Urruzola Zabalza, M. José (1995), "Influencia del currículum oculto en el fracaso escolar", *Comunidad educativa 225,* junio, 1995.

Walker, R. (1989), *Métodos de investigación para el profesorado,* Madrid, Morata.

Wilson, J. D. (1992), *¿Cómo valorar la calidad de la enseñanza?* Barcelona, Paidós (MEC).

EXPERIENCIAS CONSULTADAS SOBRE ABSENTISMO

ANDALUCÍA

Cádiz
http://www.diariodecadiz.com/pg021016/cadizc/cadizc60002.htm
Comisión local para la prevención del absentismo escolar.
Evaluar actuaciones - prevenir - controlar.

Huelva
www.ayuntamientohuelva.es/serviciossociales/descargas/Progabsentismo2001-02.pdf
Programa local de intervención conjunta para el tratamiento y prevención de todas las situaciones de absentismo.
Potenciar el papel compensatorio de la educación –organización en comisiones de zona–. Plan de apoyo a centros en zonas actuación educativa preferente.
http://www.pdlt.es/parent/INGENIA.doc
Proyecto Ingenia: Prevenir para normalizar proceso socialización de menores.
Competencia social - alternativas integrales.

Jerez de la Frontera
http://www.webjerez.com/ciudad/consistorio/abr_02/noticia8.asp
Convenio de colaboración para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar.
Comisión local - mesa técnica.

Osuna
http://www.ayto-osuna.org/app/tablon/index .cfm?noticia=451
Campaña para paliar el absentismo escolar.
Comisión local - velar cumplimiento derecho a la escolarización.

Sevilla
http://www.unionromani.org/noti2002-07-16.htm
Programa trianual Espatos (Escuela para To-dos): Módulo Aula Abierta.
Taller de Arte Gitano Andaluz: Escuela de Arte permanente.
Desarrollar creatividad y curiosidad - actividad artística y lúdica para motivar.

ARAGÓN

Zaragoza
http://www.ayto-zaragoza.es/azar/CIUDAD /PICH/EDUC.HTM
Programa de Educación para prevenir y erradicar el absentismo y abandono escolar.
Coordinación entre instituciones y entidades sociales - comisión local.

ASTURIAS

http://www.educastur.princast.es/info/inspeccion/doc/Informe_Absentismo.pdf
Análisis riguroso del estado de la convivencia y de la conflictividad en toda la red de centros sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias. *Recogida y tratamiento de información-conflictos convivencia en escuelas.*

Gijón

http://www.noticias.ya.com/local/asturias/5011331.html
'Operación fracaso' contra el absentismo escolar.
Regular la asistencia a clase –alumnos en riesgo de exclusión social–, fomentar participación familiar.

CANARIAS

Las Palmas de Gran Canaria
http://www.laspalmasgc.es/servlet/page?_pageid=1009,467&_dad=portal30&_schema=PORTAL30&menu.est=ITM_FYE_MENSUP
Talleres de apoyo y orientación para el fomento de valores escolares. *Prevención – información – tutelaje temporal de padres y alumnos.*

Tenerife

http://www.consejoescolar.org/2000-2001.htm
http://www.consejoescolar.org/actua.htm
Estudio empírico sobre absentismo escolar en los centros de enseñanza secundaria de Canarias.

CATALUNYA

Bellaterra
http://dewey.uab.es/oportunitatsedu/
Observatorio de oportunidades educativas con un programa sobre el absentismo escolar que se ha llevado a cabo a través de varios proyectos.
Conceptualización - proyectos de formación - diversificación de oportunidades - normativa escolar - transición Primária / Secundària - instrumentos evaluación de riesgo académico - las voces de los absentistas.

Canovelles
http://www.pangea.org/mrp/experiencies/exp111.htm
Plan municipal para la prevención del absentismo escolar.
Modelo organizativo - actuaciones en sus primeras fases.

La Mina (Barcelona)
http://www.la-mina.net/musica/absentismo.htm
Comisión de trabajo del barrio de la Mina de Barcelona sobre el absentismo.
Grabación de una canción - chicos del barrio - promover asistencia al colegio.

Montsià

http://news.vinaros.net/ehtml/p_altrespobles_28102.htm#noti_05

Comisión de seguimiento para evitar el absentismo escolar y que los jóvenes se expongan a factores de riesgo. *Comisión local - factores de riesgo - evitar - paliar - intervenir.*

Palafrugell

http://www.gencat.es/cne/p7formu10.pdf

STAR UACS: la creación desde la diversidad.

Unidad de adaptación curricular a tiempo completo - metodología adaptada a las necesidades de los alumnos - obtención del título de graduado.

COMUNIDAD VALENCIANA

Alicante

www.alicante-ayto.es/ac_social/pr_preven-cion.html

http://www.alicante-ayto.es/ac_social/absentismo.html

Programa de intervención para prevenir y tratar el absentismo escolar. *Intervención coordinada entre diferentes instituciones locales - comisión local - prevención.*

GALICIA

La Coruña

http://www.aytolacoruna.es/es/ssociales/sespecializados/smmenfam.html

Programa "Tú te lo pierdes". Programa de prevención e intervención en caso de absentismo escolar.

Prevención - tratamiento - trabajo en colaboración entre APAS, los centros de educación, la Policía Local y el Servicio Municipal de Educación.

MADRID

www.nodo50.org/movicaliedu/ponenciacaminar.htm

Experiencia socioeducativa desde una opción comunitaria.

Calidad en educación - intervención individual y/o grupal - implicación participativa y real.

http://www.tomillo.es/capto2.htm

Programa de intervención social, educativo y familiar.

Orientación familiar - Apoyo escolar - Habilidades sociales - Control y prevención del absentismo escolar - Ocio y tiempo libre - Centros de día

www.munimadrid.es/educación

Prevención y control del absentismo escolar. Procurar la asistencia regular a clase de los alumnos - trabajo con las familias - atención formativa a los profesionales implicados

MURCIA

Cartagena

www.ayto-cartagena.es/educacion/menu.htm

Servicio municipal de absentismo escolar.

Actuaciones socioeducativas y de apoyo.

Murcia

http://www.eduso.net/archivos/iiicongreso/ 35.pdf

Programa de detección e intervención en absentismo y abandono escolar. *Coordinación interinstitucional - criterios homogéneos y compartidos - trabajo individual y comunitario.*

http://www.educarm.es/primaria/docs/05mesa_rascasa.pdf

Plan de Cooperación entre la Administración Pública y los diferentes colectivos públicos, privados y sin ánimo de lucro de los barrios.

Programa de lucha contra el absentismo escolar - Programa de ocupación constructiva del tiempo libre.

PAÍS VASCO

Bilbao

http://www1.hezkuntza.ej-gv.net/dia6/libroconsorcio/archivos-pdf/volumen1-el_consorcio.pdf

Proyecto sobre la erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar en el territorio de Bizkaia.

Trabajo coordinado entre instituciones implicadas - desescolarización-absentismo - medidas preventivas y organizativas - protocolo consensuado de actuación.

Anexo n.º 1
RELACIÓN DE PERSONAS QUE HAN INTERVENIDO EN EL PROYECTO "LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR"

UNIVERSITAT AUTÓNOMA DE BARCELONA

Dirección del Proyecto
Dr. Joan Rué, P. Aplicada

Coordinadoras técnicas locales
- Marta Amela
- Mònica Buscarons
- Mireia Masafrets
- Francina Prades

Equipo de redacción del informe de investigación
- Joan Rué
- Marta Amela
- Mònica Buscarons

Colaboradores del proyecto:

GRUPO OOE

- Maria Jesús Comellas, P. Aplicada
- Lourdes Balaguer, Licenciada, profesora Secundaria
- Miquel A. Essomba, P. Aplicada
- Alicia García, Licenciada, profesora Secundaria
- Cristina Laborda, P. Aplicada
- Francesc Xavier Moreno, P. Aplicada
- Carmen Núñez, Licenciada, profesora Secundaria
- Glòria Valls, Licenciada, profesora Secundaria

DIPUTACIÓ DE BARCELONA

- Carme Bosch, Supervisora técnica, responsable del proyecto
- Felisa Bravo, Técnica

AGENTES LOCALES

SABADELL

- Manel Torrente (Jefe de Orientación de programas especiales del Ayuntamiento)
- Montserrat Suárez (Educadora social)
- Nuria García (Educadora social)
- Montserrat García (EAP)
- Antonia Fernández (EAP)
- Enrique de Miguel (Director IES)
- Josep Coromines (Coordinador 4º ESO)
- Neus Álvaro (Psicopedagoga IES)
- Joan Lluís Espinós (Inspector Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya)

- Carme Martínez (Jefe de la zona norte de Servicios Sociales)
- Montserrat Artés (Departamento Salud del Ayuntamiento)
- Anna Monterde (Departamento de Desarrollo local del Ayuntamiento - Vapor Llonch)
- Núria Sales (SIJ- Servicio de Información Juvenil)

CALELLA

- Rosa Aznar (Psicopedagoga IES)
- Clara Díaz (Coordinadora del Programa Intermunicipal Drogodependencias)
- Ruth de Diego (Coordinadora del Programa Intermunicipal de Inmigración)
- Carme Fernández (Psicopedagoga, Escola Pía Calella)
- Montserrat Fontbona (EAP)
- Montse Jodar (Educadora Social)
- Laura Echeverría (Educadora Social)
- Margaret Llahuet (Técnica Educación)
- Victoria Maldonado (Referente a la zona del Área de Benestar Social, Diputació de Barcelona)
- Mª Angels Mejías (Psicóloga del SEMAP)
- Josep Oliva (Representante Policía Local)
- Marta Pons (Coordinadora Pedagógica IES)

MARTORELL

- F. Javier Alaminos (Psicopedagogo IES)
- Maite Argudo (Directora Escuela Taller)
- Josep Arús (Educador de calle)
- Trini Caballero ("AELLA - Asociación de Empresarios del Llobregat y Anoia")
- Juan Carlos Cubero (Guardia Urbana)
- Jordi del Barrio (Coordinador pedagógico IES)
- Dolors Fernández (Técnica Educación Ayuntamiento)
- Núria Ferré (Professora IES)
- Adela González (Coordinadora del Plan de Transición al Trabajo)
- Camil·la Martí (Directora IES)
- Carme Ribalta (Regidora Ayuntamiento)
- Xavi Tort (Educador Social de la UEC)
- Toni Puimedón (Coordinador Pedagógico del Col·legi la Mercè)
- Isabel Sánchez (EAP)
- Flora Macelles (EAP)

VIC

- Bet Caralt (Orientadora Escolar y Profesional del Ayuntamiento)
- Montse Cerarols (Miembro del TID - "Tractament integrat de la diversitat" del IES)
- Mercé Farres (Jefe de Estudios de la Escuela Taller)
- Ester Cremades (Programa de Garantía Social)
- Sergi Gonzàlez (Responsable UEC Ayuntamiento)
- Carles Llamazares (Responsable UEC de Maín)
- Albert Martínez (Psicopedagogo IES)

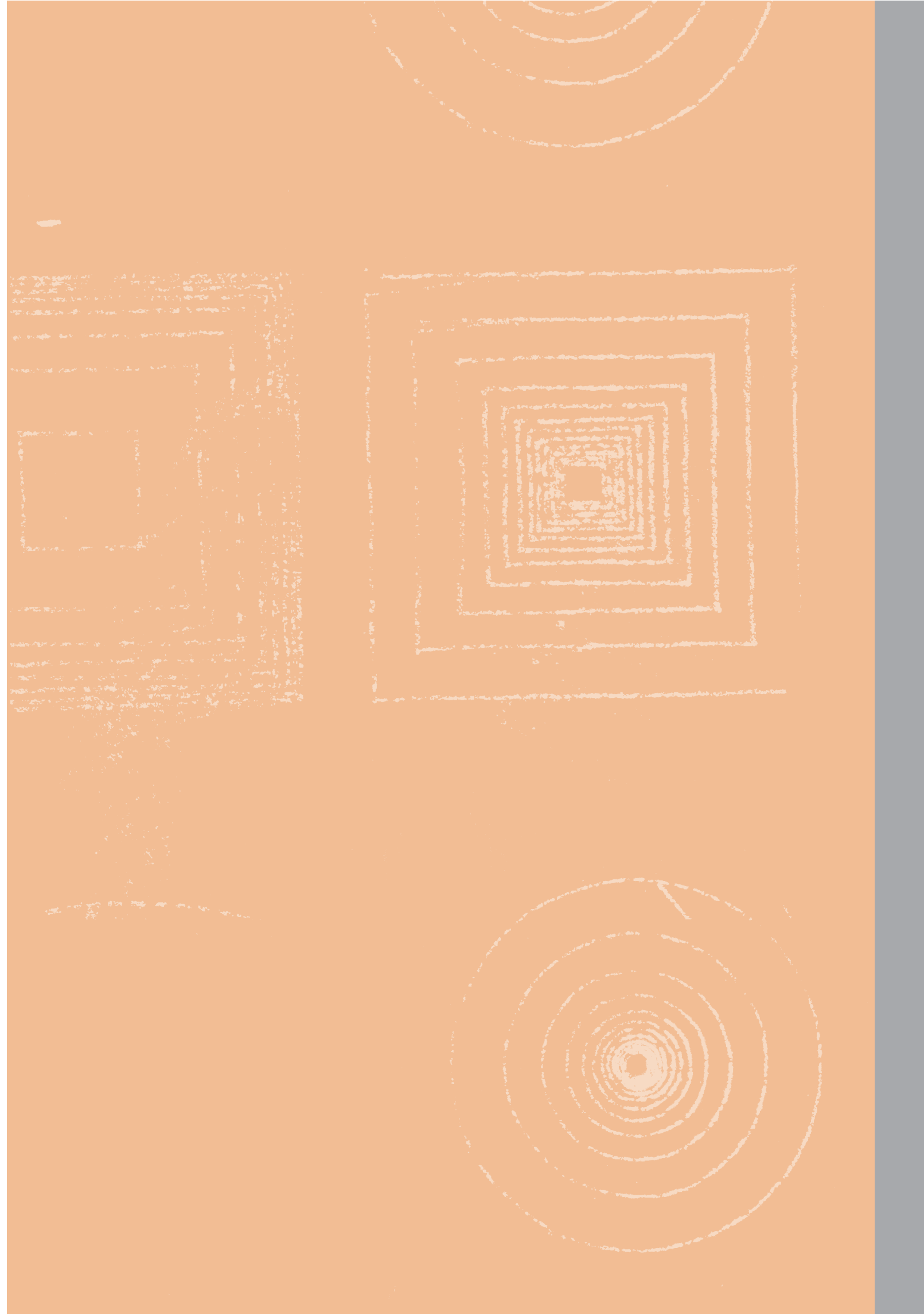
- Miquel Maydeu (Tutor de 4º ESO)
- Magda Noguera (Tutora de 4art D'ESO Sagrat Cor)
- Marilen Herrero (Educadora Social)
- Jaume Parareda (Responsable Cambra Comercio/Tesorero Ayuntamiento)
- Marc Prat (Responsable comercio exterior. Cambra Comercio)
- Jordi Pou (Coordinador Pedagógico IES)
- Mireia Roses (Programa Immigració INTEGRA. Consejo Comarcal).

Anexo

Proyecto “La mejora del éxito escolar”

Coordinación del proyecto: Joan Rué
Coordinadora asociada: M.ª Jesús Comellas
Técnicas responsables de zona: Marta Amela, Mónica Buscrons, Mireia Masafrets y Francina Prades

Con el apoyo de la Diputación de Barcelona



Índice del Anexo

PROYECTO DE FORMACIÓN PARA ALUMNOS CON RIESGO DE ABANDONO 161

I. Propósito general del proyecto de formación 163
II. Procedimiento seguido para confeccionar la propuesta del trabajo en red para los alumnos de riesgo 163
III. Índice de los campos que configuran la propuesta de formación 163
IV. Esquema general de elaboración de la propuesta de actividades para los alumnos objeto de atención 164
V. Propuesta general del proyecto 164
- Campo 1: Comunicación 165
- Campo 2: Conocimiento científico y tecnológico 167
- Campo 3: Destrezas y razonamientos matemáticos y sus aplicaciones 169
- Campo 4: Vida social 171
- Campo 5: Salud, higiene y su prevención 173
- Campo 6: Relaciones interpersonales 175
- Campo 7: Estética, de las artes y oficios 177
- Campo 8: Medio ambiente 179
- Campo 9: Razonamiento moral 181
- Campo 10: Comprensión sociohistórica 182
- Campo 11: Relaciones económicas 184

VI. Nota de agradecimientos 186

PROYECTO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: MATERIALES Y EXPERIENCIAS 189

Introducción 191
Clasificacion y pauta de los ámbitos de formación 191
Muestra de experiencias 193
1. Acciones dirigidas a todo el alumnado 193
2. Actividades previstas para alumnos con dificultades de aprendizaje 213
3. Experiencias desarrolladas ante el desencuentro entre intereses del alumno y la escuela 222
4. Acciones dirigidas a la integración de determinados colectivos 236
Bibliografía 240
Webs de interés 243

RELACIONES ESCUELA-FAMILIA 247

1. Fichas: Relación escuela-familia 249
2. Bibliografía 281
3. Bibliografía complementaria 282

Proyecto de formación para alumnos con riesgo de abandono escolar

I. PROPÓSITO GENERAL DEL PROYECTO DE FORMACIÓN

- Desarrollar propuestas de trabajo operativas, de carácter transversal y aplicadas, centradas en los alumnos de riesgo y contextuadas en el entorno local y sociocultural de estos alumnos.
- Estas propuestas pueden ser desarrolladas en primera instancia por los agentes educativos dentro de los centros. También pueden ser objeto de acuerdo y de coordinación entre los diversos agentes locales para ser trabajadas para un determinado tipo de alumnos de riesgo.
- Las diversas propuestas pueden ser llevadas a cabo mediante pequeños grupos de alumnos, los cuales no es necesario que tengan el mismo nivel académico en todas las áreas trabajadas.
- Una determinada secuencia de actividades o talleres en diversos campos podría dar lugar a un reconocimiento del Graduado en ESO.
- Un determinado conjunto de actividades podría ser acordado como contenido del "Contrato básico de formación".

II. PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA CONFECCIONAR LA PROPUESTA DE TRABAJO EN RED PARA LOS ALUMNOS DE RIESGO

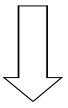
1. Realización de una encuesta local sobre los aprendizajes que se deben desarrollar en cada uno de los campos.
2. Elaboración de la síntesis de la encuesta local.
3. Elaboración de la síntesis general del proyecto.

III. ÍNDICE DE LOS CAMPOS QUE CONFIGURAN LA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Campo 1:	Comunicación
Campo 2:	Conocimiento científico y tecnológico
Campo 3:	Destrezas y razonamientos matemáticos y sus aplicaciones
Campo 4:	Vida social
Campo 5:	Salud, higiene y su prevención
Campo 6:	Relaciones interpersonales
Campo 7:	Estética, de las artes y oficios
Campo 8:	Medio ambiente
Campo 9:	Razonamiento moral
Campo 10:	Comprensión sociohistórica
Campo 11:	Relaciones económicas

IV. ESQUEMA GENERAL DE ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LOS ALUMNOS OBJETO DE ATENCIÓN

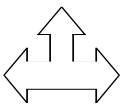
Conceptos



Actividades

- Cada campo se puede resolver mediante una serie de actividades como las que se proponen.
- Cualquiera de las actividades propuestas se ha de poder resolver mediante los procedimientos y conceptos asociados a este campo. También ha de desarrollar determinados valores de los propuestos.
- La selección de las actividades, así como la de los valores, conceptos y procedimientos asociados, es competencia de los equipos educativos, bien del centro, bien del equipo articulado en la red local.
- El grado de aprovechamiento en los diversos aprendizajes, así como su eventual validación en un reconocimiento del título de Graduado en ESO, habrá de ser fijado por cada equipo y dependerá también de cada grupo y/o de cada alumno en concreto.

Procedimientos



Valores

V. PROPUESTA GENERAL DEL PROYECTO

CAMPOS DE COMPETENCIAS

Actividades propuestas, conceptos, procedimentos y valores

COMUNICACIÓN

Conceptos

- Elementos básicos de la comunicación oral y escrita (ortografía, estructuración, claridad y coherencia de ideas, registros comunicativos, vocabulario, etc.) en lengua castellana y catalana.
- Conocer la funcionalidad de la comunicación verbal y no verbal.
- Símbolos básicos de diversos productos de consumo: códigos alimentarios, etiquetaje de ropa, símbolos tránsito, seguridad, planos, etcétera.
- Facilitar y/o interpretar instrucciones de funcionamiento de los diversos aparatos de la vida cotidiana.

Actividades

- Taller de escritura. (Ej.: escribir artículos para una revista; redactar el guión de una obra de teatro, escribir artículos de opinión para enviarlos al diario local, taller de instrucciones, etc.).
- Actividades de comunicación en lengua catalana y castellana.
- De orden personal: cartearse por correo ordinario o electrónico con amigos del propio centro o de otros pueblos o países utilizando las dos lenguas, etcétera.
- De orden profesional: ofertas de trabajo, instancias, censarse, matrícula, becas, nóminas, cheques, etcétera.
- Actividades de orientación a partir de planos y órdenes escritas con simbología diversa.
- *Role-playing.* (Ej.: simular conversaciones telefónicas, situaciones de compra-venta, telenoticias, anuncios de televisión conocidos, etc.). Posteriormente analizar el grado y tipo de comunicación que se ha dado, puntos fuertes/débiles, etcétera.
- Analizar diferentes elementos de comunicación: escritos / imágenes gráficas/ fotografías, etc., a través de la prensa escrita. (Ej.: cartas al director, artículos de actualidad, reportajes especializados, eslóganes publicitarios, crónicas deportivas, etc.). Descomponer y estructurar la información según los elementos comunicativos que intervienen.
- Taller de anuncios. Redactar anuncios del propio pueblo/escuela siguiendo todos los pasos: redacción del discurso, preparación del material necesario, valorar los elementos básicos que se pretenden transmitir y grabación del mismo. Posteriormente llevar a cabo la visión y el análisis crítico (debate) de los mensajes que se han intentado transmitir.
- Inventar un juego con sus instrucciones y explicarlas oralmente al resto de la clase.

Procedimientos

- Buscar información relevante para el propio alumno a través de Internet, periódicos, noticias, anuncios, páginas amarillas, etcétera.
- Uso de estrategias comunicativas diversas: escuchar y estar atento, expresarse con orden, claridad, coherencia y fluidez de las propias ideas, iniciar, mantener y finalizar una conversación, etcétera.
- Utilizar con efectividad las TIC.
- Saber rellenar y/o redactar textos formales e informales.
- Uso de los registros apropiados según la situación (amigos, trabajo, familia, desconocidos).
- Aplicar las estrategias necesarias para comprender textos de la vida cotidiana. (Ej.: revistas temáticas, prospectos, manuales de instrucciones, etiquetas de productos, prensa escrita local, autonómica, etc., páginas amarillas, guías de información local, anuncios de ofertas de trabajo, etcétera.
- Uso de la comunicación no verbal: miradas, gestos, movimientos corporales, etc.
- Saber utilizar el lenguaje para transmitir sentimientos.

Valores

- En situación de conversación mostrar: asertividad, capacidad de divergir, empatía, escucha activa, etcétera.
- Valorar la pluralidad lingüística.
- Adoptar una actitud crítica hacia los medios de comunicación y la publicidad.
- Acostumbrarse a la autoinformación.
- Valorar la comunicación como medio de enriquecimiento personal.
- Valorar la comunicación en relación con la amistad.

CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO

Conceptos

- Conocimientos de informática en el ámbito de usuario: *software* y *hardware* básicos.
- Conocer las primeras materias y los diferentes tipos de materiales: propiedades, características, posibles aplicaciones, procesos de fabricación.
- Fuentes de energía existentes: orígenes, funcionamiento, usos cotidianos, etcétera.
- Sistemas horarios y su expresión en lengua catalana.
- Conocer la flora y la fauna del entorno (especies más comunes, clasificación, costumbres, etc.).
- Normas de uso, protección y riesgo de los aparatos domésticos y/o productos químicos habituales en el hogar.
- Vocabulario básico sobre herramientas y elementos relacionados con la ciencia y la tecnología aplicadas a la vida cotidiana. (Ej.: bricolaje, reacciones químicas que se producen en la cocina –hervir, congelar, etc.–, electricidad, etcétera).

Actividades

- Construir tablas con programas informáticos sobre el control de tareas organizativas. (Ej.: asistencia, cumplimiento de horarios...).
- Elaborar un listado de estrategias útiles para reparar electrodomésticos de la vida cotidiana que no funcionan.
- Desmontar aparatos tecnológicos de uso diario (TV, radio, móvil, videoconsola, calculadora, impresora, etc.) para ver las diferentes partes, su funcionalidad, etcétera).
- Actividades de laboratorio. (Ej.: análisis de la propia saliva, materia orgánica presente en el agua, disección de animales, reacciones químicas diversas, etc.).
- Taller de química aplicada. (Ej.: reacciones químicas en la cocina...).
- Taller de electricidad: arreglar, modernizar. (Ej.: perfeccionar el sistema eléctrico del propio centro escolar, crear una maqueta de electricidad en la que se necesite la utilización de escalas y diferentes medidas).
- Taller de artesanía: conocimiento y propiedades de materiales cotidianos. (Ej.: metales para hacer joyas, madera, barro...).
- Taller de física aplicada a la vida cotidiana argumentando y justificando el porqué de los diferentes pasos (Ej.: carreras de objetos construidos por los alumnos –¿quién correrá más?–, circuito de canicas a través de sistemas de poleas, tubos o palancas. (Construir aparatos voladores, etc.).
- Creación de juegos donde intervengan imanes. (Ej.: coches que chocan, figuras en movimiento, etc.).
- Visitas a museos. (Ej.: Museo de la Ciencia de Barcelona, Museo Nacional de la Ciencia y la Técnica de Terrassa...) con la participación activa de los alumnos en las distintas actividades propuestas. Posterior reflexión sobre los conocimientos adquiridos (qué les ha sorprendido más, la aplicación de los conocimientos de la vida cotidiana, etc.).
- Relacionar herramientas y máquinas con oficios de actualidad. Describir una determinada realidad y su funcionamiento. Establecer comparaciones (en qué se parecen y en qué difieren) y saber las diferentes utilidades.
- Organizar charlas con profesionales especializados, conocidos por los alumnos, que les puedan transmitir conocimientos y experiencias significativas.
- Crear un ecosistema elemental. (Ej.: pecera).

Procedimientos	Valores
– Utilizar las nuevas tecnologías (cajero automático…) dentro de la práctica cotidiana personal/laboral. – Uso funcional del ordenador y programas informáticos básicos (Ej.: teclado, poner en marcha, ratón, etc.) hasta llegar a los más complejos (Windows, Internet Explorer, procesador de textos, etc.). – Utilización de las TIC con cierta familiaridad. – Seguir los pasos para construir una herramienta o mecanismo, utilizando los materiales adecuados. – Trabajar habilidades manipulativas que permitan incidir en aspectos de inserción laboral. – Saber utilizar las diferentes herramientas de medida. – Observar, analizar y clasificar objetos, problemas cotidianos relacionados con el entorno físico. – Aplicación de normas de uso de aparatos domésticos.	– Utilizar conscientemente los medios de comunicación. – Desarrollar curiosidad ante los recursos tecnológicos. – Ser capaz de mantener y usar apropiadamente las máquinas y herramientas específicas de cada trabajo. – Ser autosuficientes y poder sentirse reconocidos (autoestima). – Evitar situaciones de riesgo: seguir las instrucciones, tratar con precaución los elementos peligrosos, etc.

DESTREZAS Y RAZONAMIENTOS MATEMÁTICOS Y SUS APLICACIONES

Conceptos

- Operaciones básicas: las cuatro reglas de cálculo (suma, resta, multiplicación y división).
- Operaciones más complejas: tanto por ciento, fracciones, reglas de tres, etcétera.
- Símbolos matemáticos más habituales y saberse expresar a través de los mismos.
- Sistema de medida, peso y volumen, longitud, geometría, magnitud, etc., y saberlos utilizar o expresar.
- Seriación y clasificación de elementos.
- La geometría del entorno, su observación, su uso (medidas y aplicaciones).

* *Aplicaciones a aspectos de la vida cotidiana (comprar, móvil, sueldo).*

Actividades

- Resolución de problemas prácticos a partir de enunciados sencillos, fáciles de entender y reales, donde sean necesarios la predicción (a través de hipótesis), el cálculo (midiendo cantidades, distancias, etc.) y la construcción con materiales concretos.
- Hacer ejercicios de cálculo con máquinas registradoras.
- Dinámica de:
  - Juegos de cálculo mental, por ejemplo, simular un concurso de la televisión como *Cifras y letras*.
  - Juegos que impliquen interpretación de datos, gráficos, tablas, etcétera.
- Actividades que permitan la reflexión: juegos de estrategia, ajedrez, libros sin final, juegos de cartas, etcétera.
- Dinámicas que impliquen la aplicación de diversos procesos psicológicos básicos: memoria auditiva, memoria visual, atención, percepción, etcétera.
- Aplicar las unidades de medida más frecuentes (masa, peso, volumen, espacio, tiempos, capacidad, velocidad, longitud) en situaciones hipotéticas de la vida cotidiana: (Ej.: saber calcular la cantidad de productos suficientes para organizar una comida de un comedor escolar).
- Organización de talleres en que se trabaje a partir de habilidades manuales: construcción de figuras geométricas, composición de formas, etcétera.
- Construcción de una maqueta teniendo en cuenta medidas, escalas, perspectivas y planos.
- Propuestas reales de uso/ocupación del espacio de forma alternativa a la actual. (Ej.: redistribuir la propia habitación, etc.).
- Simulación de problemas de la vida cotidiana donde se han de aplicar conceptos matemáticos básicos. (Ej.: compra-venta y cambio, calcular el precio de una llamada de móvil, calcular la bebida/comida necesaria para una fiesta, pintar una pared valorando los litros de pintura necesaria, etc.).

Procedimientos	Valores
– Manejar con facilidad operaciones básicas, unidades de medidas (tiempo, dinero, longitud, etc.) para resolver situaciones que se presentan en la vida diaria. – Uso de un discurso lógico. – Utilizar funcionalmente la calculadora para operar y comprobar resultados. – Expresar datos mediante gráficos y tablas sencillas. – Planificar ordenadamente las acciones cuando se ha de realizar una tarea manual (anticipar la cantidad de materiales, etc.). – Aplicar el cálculo mental a operaciones sencillas.	– Ser reflexivo en los procesos y resultados de la propia acción. – Ser preciso. – Saber corregir errores. – Ser previsor al realizar una tarea manual. – Valorar la necesidad de conocer y aplicar contenidos matemáticos para resolver situaciones de la vida real.

VIDA SOCIAL

Conceptos

- Saber interpretar sucesos de la vida social y cultural (del país, de la ciudad y del barrio).
  - Concepto y aspectos básicos de la Democracia.
  - Principales tendencias de partidos políticos de jóvenes de la propia ciudad.
  - Derechos y deberes de los ciudadanos.
  - Conocer las características de las culturas de la localidad.
- Conocer, en el ámbito local, la red social básica y el tejido asociativo, saber su ubicación, sus objetivos, los servicios que ofertan y las aportaciones que pueden hacer cómo jóvenes (sindicatos, partidos políticos, ONG, asociaciones de vecinos, INEM, ayuntamiento, entre otros).
- Conocer las comunicaciones y transportes que tiene la propia ciudad (emisoras de radio locales, líneas de autobuses, etc.).
- Conocimiento de procesos administrativos básicos y de desarrollo de los diferentes protocolos.

Actividades

- Conocimiento del entorno
  - Visitar sindicatos y entidades empresariales para recoger información significativa, datos relevantes y reflexionar sobre ellos.
  - Visitar algún servicio de inserción laboral y recoger toda aquella información que les parezca interesante y/o relevante, llevando a cabo una reflexión posterior.
- Competencias sociales
  - Aprender a debatir y analizar cuestiones mediante el sistema de asamblea y/o de reunión (elaboración de un reglamento de aula donde se recojan los derechos y deberes del profesorado y de los alumnos, consensuar un sistema de normas de funcionamiento para el propio grupo, convocar elecciones dentro del aula para escoger delegado...).
  - Distribuir las tareas para potenciar la participación y el trabajo de grupo.
  - Actividades que permitan analizar su forma de vida, utilizando noticias de periódicos locales, programas informativos de televisión, etcétera.
  - Actividades destinadas al conocimiento de nuestra cultura, fiestas, tradiciones, y también al conocimiento de la cultura de otros compañeros del aula (magrebíes, chinos, sudamericanos, etc.).
- Vídeo-fórum (a partir de una película analizar aspectos de la vida social).
- *Role-playing* (organizar sesiones en las que los alumnos interpreten situaciones que hagan referencia a un conflicto).
- Simulación en clase de una "Jornada electoral" creando previamente los diferentes "partidos", elaborando programas electorales, redactando "mítines", entrevistas, debates electorales.
- Talleres multiculturales (participación en actividades de la Ludoetnia, juegos, comidas, música...)
- Actividades a partir de las cuales las decisiones tomadas por jóvenes sean visibles en el ámbito municipal.
  - Asistir a una reunión de la Asociación de vecinos del barrio y redactar el acta con un modelo preestablecido (asistentes, intervenciones, acuerdos...).
  - Participar más o menos activamente en el entorno social donde se vive (realización de alguna actividad dentro de una Fiesta Mayor, asistencia a coloquios que se realicen en el barrio, participación en las asociaciones de ocio o de soporte del propio centro...).
- Taller de conocimiento local (planificar y llevar a cabo una ruta turística por la ciudad en la que las visitas sean a entidades sociales, políticas, locales y en las que para llegar se deban utilizar los medios de transporte urbano: redactar trípticos, *dossiers*, etc., y presentar el proyecto al Ayuntamiento).

Procedimientos	Valores
– Identificar los diversos grupos políticos e ideológicos. – Saber localizar las entidades de la ciudad relacionadas con el mundo social y del trabajo. – Seguir los pasos necesarios para poder hacer uso de algún servicio del municipio. – Saber respetar el turno de palabra, participar en un debate. – Análisis de la realidad social y política actual más cercana a ellos aprovechando la actualidad. – Observar y debatir la influencia del primer mundo en el tercer mundo. – Saber desarrollar iniciativas aplicables al propio entorno.	– Tener un código ético para escoger y tomar decisiones. – Tener conciencia de la realidad del entorno más cercano (el barrio...). – Valorar la democracia. – Respetar las normas establecidas de la vida social (juegos, reglas deportivas, etc.). – Aceptar las críticas. – Mostrar respeto hacia otras culturas y aceptar las diferencias culturales y sociales. – Aplicar normas de convivencia social respetando derechos y deberes de los ciudadanos. – Relacionarse positivamente en una sociedad plural y cambiante. – Mostrarse participativo en las diversas actividades. – Mostrar autonomía en su maduración como persona. – Valorar la convivencia, las normas y los hábitos de comportamiento (constancia, puntualidad, higiene personal...). – Valorar la importancia del voto.

SALUD, HIGIENE Y SU PREVENCIÓN

Conceptos

- Educación sexual
  - Conocer el sistema reproductivo y anticonceptivo.
  - Conocer los centros locales de información y orientación sexual de la ciudad o barrio.
- Nutrición
  - Alimentación sana / Dieta equilibrada.
  - Interpretar las etiquetas de productos alimentarios básicos.
  - Conocer los procesos de manipulación de alimentos: congelar, descongelar, cocinar, etcétera.
- Productos estimulantes / excitantes
  - ¿Qué es una droga?: tipologías.
  - Los efectos nocivos a corto y largo plazo de productos como: drogas de diseño y pastillas.
  - Conocer estrategias para afrontar los problemas personales evitando un posible consumo como "escapada".
- Servicios y recursos locales relacionados con la salud, la higiene y su prevención.
  - Conocer los programas de prevención que se llevan a cabo en la zona.
  - Funcionamiento de un CAP y otros servicios sanitarios de la localidad.
  - Circuitos seguidos en la detección de síntomas de una enfermedad inesperada o accidente.
- El cuerpo humano
  - Conocer las necesidades de higiene del cuerpo (ducharse, higiene del pelo, dientes, prevención de riesgos en relaciones sexuales...).
  - Conocer el propio cuerpo y atenciones que requiere identificando los síntomas, enfermedades más frecuentes.
  - Conocimientos básicos de primeros auxilios.
  - Conocimiento de los efectos derivados del tabaquismo y el alcohol.

Actividades

- Visitar un laboratorio de análisis de productos (drogas, alcohol...) para conocer los componentes de las drogas y las consecuencias que pueden tener en nuestro organismo.
- Taller de autoestima.
- Taller de deportes para mantener la salud del propio cuerpo y la necesidad de higiene que ello conlleva.
- Taller de drogas (coloquios de expertos en el tema (profesionales de la sanidad, personas que han estado en contacto con el mundo de las drogas o que han vivido las consecuencias).
- Crear espacios de debate, cine/vídeo-fórum. Trabajar con actividades prácticas la prevención en el consumo de drogas y alcohol).
- Taller de educación sexual (aprender a utilizar anticonceptivos, a actuar en determinadas situaciones, conocer el SIDA, cine/vídeo-fórum, experiencias testimoniales...).
- Taller de Socorrismo.
  - Interpretar escenas con pequeños grupos en que se pongan en práctica los conocimientos básicos de primeros auxilios: vendar un pie, curar una herida de manera higiénica, etcétera.
  - Análisis de prospectos médicos conocidos por los alumnos. Concurso para reconocer de qué medicamento se trata.
  - Actividades de simular posibles enfermedades, detección de síntomas y orientaciones básicas de cómo actuar ante su aparición.
- Taller de prevención de riesgo laboral (analizar noticias de accidentes laborales y reflexionar sobre las posibles vías de prevención).
- Taller de nutrición.
  - Hacer ejercicio de *brainstorming* sobre qué alimentos pueden engordar y cuáles no, cómo se deben combinar, etc., y una posterior reflexión sobre los aspectos comentados por los alumnos.
  - Análisis nutricional de la propia dieta (registro de una semana) y elaboración de propuestas alternativas más equilibradas y sanas.

Procedimientos

- Distinguir la categoría de los productos alimentarios por su aportación a la alimentación y no por la publicidad del producto.
- Saber contactar con los servicios médicos para cuidar de la propia salud (concertar hora de visita, carné de salud, urgencias, consulta joven, etc.).
- Mantener su entorno inmediato limpio y organizado para mejorar la higiene personal y la estructura mental.
- Aplicación de procedimientos para poder detectar un alimento en mal estado.
- Manipular correctamente los alimentos.
- Reconocer cuáles son los hábitos necesarios para mantener diariamente una buena higiene personal (ir limpio, ducharse, lavarse los dientes...).
- Cómo reconocer la calidad de un producto (su composición...).
- Saber leer y comprender las prescripciones de los medicamentos.

Valores

- Valorar los hábitos básicos de higiene personal.
- Ser crítico/consciente de las consecuencias de determinadas comidas y/o sustancias tóxicas.
- Saber convivir con las propias limitaciones.
- Evitar riesgos.
- Aprender a canalizar la presión del grupo.
- Reflexionar sobre actitudes de un consumo de alcohol responsable.
- Valorar el deporte como medio para mantener un buen estado de salud.
- Valorar el propio cuerpo y respetarlo.
- Valorar los métodos anticonceptivos.
- No automedicarse.
- Aplicar una dieta equilibrada, tener cuidado con los alimentos (mirar fecha de caducidad).
- Autoestima y autoconcepto.
- Tener cuidado de la seguridad personal (hacer uso del cinturón de seguridad, del casco, etc.).
- Dar importancia a la higiene del ambiente donde se vive y/o trabaja: salubridad y seguridad.

RELACIONES INTERPERSONALES

Conceptos

- Conocer de qué forma se pueden resolver los conflictos relacionados con aspectos de relación interpersonal.
- Conocer las propias habilidades sociales y de relación (aspecto estético, cómo presentarse, aprender a compartir, etc.) en el ámbito personal y en grupo.
- Conocer las normas de relación.
- Conocer los parecidos y las diferencias entre personas de diferentes aspectos físicos, caracteres, cultura, etcétera.

Actividades

- Realizar juegos de rol interpretando situaciones concretas en función de la tipología de los participantes.
- Hacer simulaciones de entrevistas de trabajo.
- Dinámicas individuales de autoconocimiento.
- Técnicas de grupo: En grupos de tres preparar una técnica de grupo, aplicarla al grupo clase y hacer el análisis correspondiente entre todos (reflexionar sobre el sentimiento de acogida y rechazo).
- Juegos de relación (actividad de presentación donde cada alumno se presenta como si fuese otro compañero, se trata de adivinar de quién se trata).
- Actividades de tutoría que permitan trabajar el conocimiento de uno mismo mediante una dinámica grupal.
- Actividades de *role-playing* que generen la necesidad de aplicar mecanismos de resolución de conflictos. (Por ejemplo: situación de gritos en el cine o en un restaurante, discusión en la fila de la discoteca, etc).
- Actividades de intercambio intergeneracional.
- Tutoría entre iguales.
- Actividades de trabajo cooperativo y/o de grupo.
- Taller de expresión corporal.
- Grabarse en vídeo y después verse e intentar mejorar algunos aspectos.
- Salidas de colonias, excursiones, encuentros para convivir y reflexionar posteriormente sobre los diferentes aspectos de las relaciones interpersonales que se hayan dado.

Procedimientos

- Adquirir habilidades sociales mínimas para la vida activa
  - Cómo resolver un conflicto, cómo actuar ante un problema...
  - Saber preguntar las cosas con corrección.
  - Saber tomar decisiones.
  - Aprender a escuchar, a expresar sentimientos, emociones y a ser asertivos.
- Aplicar las normas de convivencia social. Saber cómo comportarse y qué actitud se ha de tener en situaciones de relaciones humanas de diferentes tipos (fiestas, amigos, relaciones laborales, vecinos...).
- Expresar sentimientos positivos y negativos.
- Hábitos de trabajo en equipo.
  - Capacidad para organizarse en grupo y gestionar proyectos comunes.
- Saber mantener una buena imagen personal como "tarjeta de presentación".
- Utilizar un lenguaje respetuoso con los demás. Saber captar "impresiones" (entrevistas trabajo).
- Saber transmitir la información, mostrar sus habilidades (cuando tengan que buscar trabajo), "saberse vender".
- Analizar en determinadas circunstancias las actuaciones individuales y de grupo, proyectando las soluciones positivas y satisfactorias para el grupo.
- Aprender a plantear soluciones y negociarlas con los compañeros.

Valores

- Tener conciencia de la realidad y saberse comportar de acuerdo con las situaciones dadas.
- Aplicar la reciprocidad en el trato.
- Ser respetuoso en el lenguaje y en el comportamiento hacia el otro.
- Ser consciente del valor de la propia imagen.
- Valorar la importancia de las relaciones interpersonales (amistad, amor...).
- Considerar la importancia de la negociación (ganar-ganar).
- Capacidad de intercambio personal para iniciar una conversación, expresar el propio punto de vista, escuchar e intentar comprender a los otros.
- Ser dialogante.
- Percibir los otros como posible fuente de ayuda, creer que te pueden aportar cosas y respetar sus opiniones.
- Aceptar la crítica, mostrar autocontrol, no utilizar siempre la autodefensa sino asumir responsabilidades.
- Respetarse, actitud positiva hacia uno mismo, creer que puedes aportar cosas a los otros.
- Decidir cómo queremos ser nosotros partiendo de la comprensión de cómo funciona la sociedad.
- Comprender los razonamientos y emociones de los otros.
- Capacidad de controlar los propios estados de ánimo (deprimido, eufórico).

ESTÉTICA, ARTES Y OFICIOS

Conceptos

- Estética:
  - Conocer las propias habilidades y aspectos relacionados con el contenido y la forma.
  - Normas estéticas básicas.
  - Adquirir un cierto sentido de las proporciones y de la armonía.
- Arte:
  - Reconocer manifestaciones de arte de la propia cultura y de otras.
  - Conocimientos básicos sobre las gamas cromáticas y sus características.
- Oficios:
  - Conocer ofertas educativas existentes en el ámbito de la formación profesional de las enseñanzas artísticas (artes plásticas, diseño, teatro, danza y música) y en los de régimen general en el propio municipio y/o comarca.
  - Conocer la oferta laboral del entorno y las exigencias del mercado laboral más inmediato.
  - Conocer el funcionamiento básico de las herramientas y máquinas utilizadas cotidianamente en el hogar y/o en oficios del entorno más cercano.
  - Aprender la existencia del proceso de elaboración de algunos productos que se puedan realizar en el entorno.
  - Nociones básicas del perfil de diferentes oficios (agrícola, ebanistas, soldadores) identificando las propias preferencias en función de su perfil personal.

Actividades

- Talleres de trabajos artesanales
  - Organizados conjuntamente por los departamentos de plástica y tecnología. (Ej.: cerámica, marquetería, pintura, dibujo... Conferencias por parte de profesionales de sectores concretos).
- Taller de reparaciones domésticas
  - Actividades prácticas a través de diferentes tipos de aprendizajes: ensayo-error, modelaje, etc.; y analizar sus repercusiones.
  - Actividades que permitan desarrollar la capacidad de realizar “reparaciones” básicas en una casa (cambiar una bombilla, pintar las paredes...).
- Taller de imagen y estética personal.
- Taller de expresión o invención
  - Actividades que ayuden a desarrollar la creatividad personal. Por ejemplo, hacer un concurso de inventos, actividades de expresión libre, realización de murales, pinturas colectivas, etc.; siempre a partir de un estudio previo (¿Qué se quiere comunicar? Los colores, las formas...).
- Taller de introducción de oficios
  - Introducción de un oficio mostrando la importancia de todo el proceso, ayudando a valorar el trabajo cuando está bien acabado y trabajando la necesidad del esfuerzo en todo el proceso productivo. Por ejemplo, taller de bicicletas: donde los alumnos hagan tareas de limpieza, cambio de elementos, arreglar partes que no funcionan, decoración creativa, construcción de triciclos, etcétera.
  - Prueba de oficios.
  - Visitas a las empresas para conocer la realidad de diferentes oficios propios de la población y/o comarca.
- Taller de vídeo
  - Elaboración de un cortometraje de vídeo.

Procedimientos	Valores
– Utilización de nuevas tecnologías como medio de comunicación y expresión. – Saber hacer la planificación de una tarea (aprender a empezar, hacer y acabar un trabajo, prever los materiales y los pasos que serán necesarios). – Saber ser pulcro en la realización de las tareas y presentar un producto final de calidad. – Potenciar la creatividad al presentar o realizar los trabajos. – Ser capaz de afrontar una tarea específica a nivel manipulativo y saber ajustar según las propias habilidades. – Llegar a la creación mediante retoques de modelos o por ensayo. – Saber evaluar el trabajo en equipo. – Adaptar el sentido de la estética personal a diferentes situaciones. – Saber manipular las herramientas básicas.	– Mostrar un trato educado y agradable con los compañeros de trabajo o clientes. – Valorar las propias habilidades, querer tener hábitos de trabajo y constancia. – Ser responsable a lo largo de todo el proceso de las tareas encargadas. – Valorar y disfrutar de la satisfacción de las tareas bien realizadas, ser riguroso en la presentación de los trabajos (aquello que hago bien, además, tiene que parecer bien hecho, "presentación final"). – Distinguir un producto acabado de un producto bien acabado (calidad estética). – Conciencia de que el esfuerzo es imprescindible. Valorar la importancia del esfuerzo (físico y mental) cuando se trata de conseguir una meta que nos hemos propuesto. – Revalorizar los oficios: valorar los diferentes oficios y verlos como una buena salida profesional. – Manifestar autonomía personal en la planificación y ejecución de acciones (marcarse objetivos y ser consciente de llegar a su realización). – Aceptación de la crítica de los otros y saber respetar su trabajo. – Reflexionar sobre las tareas realizadas y extraer una valoración realista, dando importancia al trabajo en equipo.

MEDIO AMBIENTE

Conceptos

- Saber qué es el desarrollo sostenible (conocer el coste de mantener el entorno limpio, la luz, el agua, gas...).
- Conocer los productos reciclables, la generación y eliminación de residuos: principales elementos o materiales contaminantes industriales y domésticos (Ej.: aceites, humos, plásticos).
- Entender por qué se recicla. Conocer las acciones que pueden desarrollar individualmente para la mejora del medio ambiente y conocer los trabajos de los empleados de este sector.
- Concepto de productos ecológicos y no ecológicos. Normas de convivencia con el entorno.
- Conocimiento de las entidades, asociaciones locales de medio ambiente, así como de las actividades que programan.
- Conocimiento del patrimonio natural del entorno más inmediato.
- Conocer los diferentes tipos de contaminación: acústica, atmosférica, química, visual, etc., en el ámbito local.
- Los organismos y el medio ambiente: los ecosistemas.
- Elementos básicos, energías alternativas (Ej.: petróleo, hierro), su utilidad y costes.

Actividades

- Taller de reciclaje
  - Visitas a empresas (depuradoras, plantas de reciclaje, industrias agresivas con medidas protectoras etc.) en las que se pueda conocer y entrevistar a profesionales con trabajos relacionados con el medio ambiente.
  - Actividades dentro del centro construyendo contenedores, papeleras, reutilizar objetos o transformarlos, posibilidad de crear posteriormente situaciones de compraventa (después hacer excursiones, fiestas...).
- Taller de medidas y análisis
  - Recogida de muestras de agua de un ecosistema y análisis en el laboratorio, etcétera.
  - Medida y análisis del estado de gases, sonidos, etc., y realizar posteriormente un informe que llegue a los medios informativos locales.
  - Ordenar y clasificar los productos del laboratorio (colocando símbolos que indiquen el grado de peligrosidad de las diferentes sustancias).
- Taller de economía doméstica relacionada con el medio ambiente
  - Ejercicios de la utilización de los productos más usuales según las normas de etiquetaje: ¿Qué hace falta una vez usado?
  - Calcular alguna factura correspondiente al consumo de agua, luz... del centro.
- Taller de agricultura
  - Hacer un huerto, un jardín o acondicionar alguna zona externa del centro (arrancando las malas hierbas, plantando árboles, colocando contenedores, etc.), posteriormente compararla con alguna zona interna o externa donde las condiciones medioambientales no sean las mismas.
- Taller de conocimiento del Medio Ambiente local:
  - Dinámicas a partir de vídeos y revistas de medio ambiente y hacer una reflexión posterior de los diferentes aspectos tratados.
  - Actividades de buscar información sobre productos ecológicos y no ecológicos de uso cotidiano.
  - Contacto con asociaciones y colaboración en actividades que se dediquen a defender el medio ambiente.
  - Excursión a un río, un parque natural o zona protegida, zonas urbanas degradadas, realizando actividades relacionadas con la sensibilización del medio ambiente (observación de un tramo de un río, identificación de los diferentes tipos de residuos y relación con la diversidad de flora y fauna).
  - Redactar un manual de recomendaciones para mejorar el medio ambiente y explicar a las diferentes entidades del pueblo (escuelas, residencia de abuelos, etc.).
  - Estudio del medio: salida por la ciudad y el campo para poder observar el entorno y detectar sus necesidades. Hacer propuestas de mejora.

Procedimientos	Valores
– Cómo hacer la recogida selectiva de desperdicios y reciclaje generados en el propio entorno (habitación, hogar, etc.). – Saber cómo utilizar las sustancias contaminantes (disolventes, etc.), aparatos y objetos de la vida cotidiana de forma menos agresiva. – Aplicación de técnicas para ahorrar energía. – Saber cómo aproximarse a las diferentes entidades, asociaciones... de medios locales.	– Consumo responsable. – Valorar la importancia de no hacer excesos con la naturaleza y de buscar energías alternativas y así respetar el entorno escolar y natural (ejemplos: consumo de agua, papel...). – Ser consciente de que el agua es fuente de vida y recurso limitado. – Preocuparse por la ubicación de los contenedores de reciclaje más próximos. – Conocer y respetar los diferentes tipos de tratamiento de los residuos domésticos colaborando en la recogida selectiva de la basura y su reciclaje. Ejemplo: potenciar el hábito de apagar los cigarrillos antes de tirarlos. – Convivir respetando y protegiendo el propio medio (municipio y alrededores) a través de la adquisición de hábitos que ayuden a mantenerlo limpio. – Respetar los seres vivos del entorno donde vivimos, animales, plantas, etcétera. – Valorar cómo afecta al medio ambiente la actividad humana y/o calidad de vida en un sentido positivo o negativo. – Sensibilización por las energías alternativas y no renovables.

RAZONAMIENTO MORAL

Conceptos

- Conocimientos necesarios para poder elaborar su propio sistema de valores: conocer diferentes criterios éticos básicos para la toma de decisiones.
- Conocer los derechos humanos y concepción de un código ético de convivencia.
- Saber cuáles son sus derechos y deberes como ciudadano (centro, clase, municipio...).

Actividades

- Actividades interculturales (fiestas, excursiones...).
- Vídeo-fórum, Ver y/o representar obras de teatro con trasfondo moral.
- Dinámicas de grupo que permitan trabajar la resolución de conflictos, ponerse en la piel de la persona discriminada. (Ej.: Juegos de rol de resolución de conflictos a partir del acuerdo y/o consenso, etc.).
- Visitas a exposiciones en las que se tratan temas morales y posterior reflexión en grupo sobre los aspectos trabajados.
- Ejercicios de autorreflexión y/o autocrítica a partir de casos reales, situaciones cotidianas o hechos inventados sobre diferentes campos.
- Elaborarse su propio código de conducta
  - Debate y análisis de noticias "escogidas".
  - Plantear un caso de dilema moral y analizarlo en grupo.
  - Juego del juicio tribunal.
- Poner al alcance de los alumnos publicaciones específicas, pensadas para tratar estos temas desde diferentes ópticas.

Procedimientos

- Cómo adquirir valores: a partir de qué es más importante y qué lo es menos.
- Saber contrastar informaciones, opiniones, etcétera.
- Estrategias para establecer puentes de comunicación entre las personas.
- Toma de decisiones valorando las ventajas e inconvenientes como forma de prepararse para la acción.
- Aprender a analizar las consecuencias que tienen las propias conductas hacia los demás o hacia uno mismo.
- Cómo cambiar aquello que no me gusta.
- Saber detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana.

Valores

- Valorar la autorreflexión (antes y después de actuar), utilizar la crítica como herramienta positiva.
- Mostrarse predispuesto a respetar otros puntos de vista, opiniones y culturas diferentes, sin imponer los propios.
- Valorar la importancia del respeto y la tolerancia.
- Comprender, defender y respetar las normas de convivencia.
- Ser dialogante.
- Valorar y respetar los derechos humanos y los cívicos.
- Valorar la capacidad de análisis y de autocontrol para resolver situaciones problemáticas.
- Asumir las consecuencias de las propias decisiones.

COMPRENSIÓN SOCIOHISTÓRICA

Conceptos

- Saber que el pasado y el presente nos condiciona.
- Momentos clave y patrimonio sociohistórico del entorno más cercano (ciudad, barrio y familia).
  - Conocer las principales instituciones de la ciudad y del barrio donde se vive.
  - Conocer los movimientos sociales de la ciudad y entidades que trabajan por la paz, la solidaridad y los derechos humanos.
  - Conocer las circunstancias que dieron lugar a la creación del propio barrio.
  - Conocer las circunstancias que llevaron a la familia al lugar donde está actualmente.
  - Conocer mejor el pasado histórico reciente (la represión y pérdida de libertad a que estuvieron sometidos sus padres y abuelos).
- Reconocer, localizar los países de la Europa comunitaria.
- Saber interpretar hechos históricos inmediatos que suceden en el entorno y en la actualidad y que salen en los medios de comunicación más cercanos.
- Comprender escritos, próximos a sus acciones y motivaciones, donde queden evidenciados hechos históricos trascendentes.

Actividades

- Investigación del propio entorno.
  - Visita a algún lugar considerado como patrimonio cultural propio, histórico-artístico, del entorno más próximo (pueblo o comarca) y realizar un análisis y una reflexión sobre las características del mismo (museos de historia de la ciudad…).
  - Contactar con testimonios directos de entidades del entorno próximo –barrio (asociaciones de vecinos…)– que puedan explicar la evolución del barrio con relación al resto de la ciudad, mostrando los cambios sociales y políticos así como las mejoras conseguidas, etcétera.
  - Entrevistas a gente mayor, de diversas generaciones, para valorar cómo vive e interpreta la historia cada uno de nosotros y conocer los propios orígenes culturales.
  - Llevar a cabo una investigación del material sobre el propio centro, personajes que tienen que ver con el centro, nombre del centro o de la calle, situación del mismo…
  - Buscar en los periódicos locales noticias, artículos de prensa, que hagan referencia a su barrio y preguntarse por qué, cuándo, dónde y el qué de los sucesos. Intentar relacionarlos con hechos anteriores.
  - Grabar en vídeo situaciones concretas y analizarlas.
- Taller del tratamiento de documentos y hechos relevantes del entorno (realizar una simulación de un telenoticias, hacer una emisora de radio en el centro educativo).
- Realizar tareas a partir de una liga de fútbol, baloncesto, campeonatos del mundo, juegos olímpicos, para mejorar el conocimiento de ciudades o estados.
- Taller de agencia de viajes (hacer circuitos turísticos de ciudades: dónde están situados, cuál es su lengua, qué religión practican, qué moneda usan, etc.).

Procedimientos	Valores
– Partir de un tema y realizar un proyecto a través del trabajo en equipo sobre algún hecho sociohistórico trascendente. – Seguir la actualidad. – Saber cómo defender el patrimonio cultural propio, histórico-artístico y medioambiental así como las culturas más próximas. – Uso de los principales documentos y testimonios de la zona. – Relacionar la comprensión sociohistórica con su vida cotidiana dentro y fuera del centro.	– Ser crítico con la actualidad. – Mostrar curiosidad por conocer “de dónde somos, de dónde venimos”. – Valorar la riqueza de la cultura propia y la de los compañeros. – Respetar el patrimonio cultural propio, histórico-artístico y medioambiental, así como las culturas más cercanas.

RELACIONES ECONÓMICAS

Conceptos

- Temas laborales
  - Formas de trabajar: autónomo, funcionario, asalariado, etcétera.
  - La oferta y la demanda: aplicación a la vida cotidiana.
  - Conceptos básicos: ingresos, costes, gastos, relación precios del mercado y salarios que se pagan en función de la categoría y sector laboral.
  - Sectores económicos generales (primario, secundario, terciario) y conocimiento del tipo de producción dominante en la localidad.
- Estrategias para buscar empleo: entrevista de trabajo, redacción de un currículum vitae, etcétera.
- El euro y las equivalencias con otras monedas.
- Vocabulario básico de los derechos y obligaciones relacionados con el consumo (derecho a reclamar, rebajas, oficinas municipales de información al consumidor [OMIC]).
- Economía personal
  - Interpretación de facturas y recibos (teléfono, luz, gas, agua, etc.).
  - Concepción de los balances de dinero, de material... sencillos y aplicables en su vida cotidiana.
  - Información básica relacionada con el ámbito de la administración: contratos, hojas de salario, retribuciones, paro, prestaciones, normativa laboral, derechos y obligaciones de los trabajadores, etcétera.
  - Formas de pago, herramientas bancarias y administración de los gastos cotidianos (hipotecas, cuentas corrientes, intereses, recargos, etc.).
- Concepto de consumo responsable.

Actividades

- Buscar ofertas de empleo a través de la prensa escrita. (Ej.: valorar las demandas más destacadas, comparar los ingresos que se ofertan, las tareas que se precisan, requisitos básicos, etc.).
- Visitar un vivero de empresas o servicios que les puedan facilitar asesoramiento sobre salidas laborales, subvenciones, becas, etcétera.
- Definir unos determinados productos y comparar los precios en diferentes establecimientos.
- Calcular los propios gastos (móvil, excursiones de fin de semana, gasolina, comidas, etc.) y reflexión posterior.
- Crear una empresa ficticia donde, a partir de una situación hipotética, se apliquen diferentes aspectos de gestión económica: inventario de material con precios orientativos, presupuestos, IVA, IRPF, gastos, etcétera.
- Simular el intercambio a través de juegos como *El precio justo.*
- Taller de comercio: visita y reflexión sobre diferentes tipos de comercios de su barrio y/o población (Ej.: venta ambulante, mercado, tiendas de comercio justo, grandes superficies...).
- Elaboración de un presupuesto básico de una actividad real donde se puedan implicar plenamente y ver los resultados. (Ej.: preparar una salida cultural, comida, una fiesta en la escuela, etc.)
- Interpretar una nómina.
- Hacer un estudio de un supermercado: cómo están distribuidos los productos en las estanterías, qué encontramos alrededor de las cajas registradoras, qué formato tienen las ofertas, clase de formato de las ofertas, cómo se hace un reparto, etcétera.

Procedimientos

- Aprender y desarrollar estrategias para encontrar trabajo siguiendo un determinado proceso: redactar y saber dónde enviar el currículum, presentación a las entrevistas para encontrar trabajo, redactar anuncios de demanda de empleo, etcétera.
- Saber resolver problemas de la vida cotidiana que impliquen operaciones con precios reales: compras, formas de pago, tantos por ciento, cobros, garantías, tipos de interés...
- Saber elaborar un presupuesto de algún proyecto propio.
- Aprender a pedir un préstamo/hipoteca.
- Saber cómo adaptarse a los cambios.
- Saber aplicar el descuento de un producto y establecer la diferencia de precio de dos productos parecidos.
- Ser capaz de calcular horas de trabajo, coste del material, realizar presupuestos, facturas...
- Procesos para pedir microcréditos.
- Comparación de precios de acuerdo con unidades de medida fijas. (Ej.: relación precio por litro, precio por gramos, precio por metro, etc.).

Valores

- Valorar aquello que es prioritario y necesario para poder vivir y aquello superfluo en relación con las perspectivas económicas familiares y a la calidad/precio del producto que se va a comprar.
- Distinguir entre necesidades reales y necesidades creadas por otros medios (publicidad, etc.).
- Mostrar valores de cumplimiento de horarios, esfuerzo, eficiencia, competencia, implicación activa, ansias de superación, etcétera.
- Llegar a tener hábitos de trabajo en equipo.
- Mostrarse prudente/ahorrador con los gastos de la economía doméstica.
- Conocer y cumplir los deberes laborales: obligaciones, puntualidad, diligencia, seguir las medidas de seguridad e higiene, mejorar la productividad...
- Valorar los oficios y tareas actuales.

VI. NOTA DE AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las personas y entidades siguientes su colaboración en la confección de esta propuesta.

CALELLA	
Agente	**Función/Agencia**
Rosa Aznar	Psicopedagoga del IES Bisbe Sivilla
Clara Díaz	Coordinadora del Programa Intermunicipal Drogodependencias
Ruth de Diego	Coordinadora del Programa Intermunicipal de Immigración
Carme Fernández	Psicopedagoga de la Escola Pia Calella.
Montserrat Fontbona	Referente del EAP del Alt Maresme.
Montse Jodar	Educadora social de la Unidad Básica de Atención Social Primaria UBASP (Ayuntamiento Calella)
Joan Juhé	Regidor Medio Ambiente y Cultura (Ayuntamiento Calella)
Margaret Llahuet	Técnica Educación Ayuntamiento de Calella
Victoria Maldonado	Referente en la zona del Área de Bienestar Social de la Diputación de Barcelona.
Mª Angels Mejías	Psicóloga del SEMAP (Ayuntamiento de Calella)
Josep Oliva	Representante Policia Local (Ayuntamiento de Calella).
Marta Pons	Coordinadora Pedagógica del IES Bisbe Sivilla.

MARTORELL	
Agente	**Función / Agencia**
F. Javier Alaminos	Psicopedagogo del IES Pompeu Fabra
Maite Argudo	Directora Escola Taller Molí Fariner
Josep Arús	Educador de calle (Centro Abierto Tope)
Trini Caballero	Associación de Empresarios del Llobregat y Anoia (AELLA)
Juan Carlos Cubero	Guardia Urbana (Caporal núm. 1.109)
Jordi del Barrio	Coordinador pedagógico del IES Joan Oró
Dolors Fernández	Técnica del Ayuntamiento de Martorell
Núria Ferré	Profesora del IES Joan Oró
Adela González	Coordinadora del Pla de Transició al Treball
Camila Martí	Directora del IES Pompeu Fabra
Carme Ribalta	Regidora del Ayuntamiento de Martorell
Xavi Tort	Educador Social de la UEC
Toni Puimedón	Coordinador Pedagógico del Col·legi la Mercè
Isabel Sánchez/ Flora Macelles	Psicopedagoga del EAP

SABADELL	
Agente	**Función / Agencia**
Neus Álvaro	Psicopedagoga IES Joan Oliver
Montserrat Artés	Dept. Salud Ayuntamiento Sabadell
Josep Coromines	Coordinador cuarto de ESO IES Miquel Crusafont
Enrique de Miguel	Director IES Miquel Crusafont
Montserrat García	Técnica EAP
Núria García	Educadora Social IES Joan Oliver
Anna Monterde	Vapor Llonch (Desarrollo local)
Núria Sales	SIJ (Servicio de Información Juvenil)
Montserrat Suárez	Educadora Social IES Miquel Crusafont
Manel Torrente	Jefe de Orientación Programas Especiales Ayuntamiento Sabadell

VIC	
Agente	**Función / Agencia**
Bet Caralt	Orientadora Escolar y Profesional Ayuntamiento VIC
Montse Cerarols y otros	Miembro de TID (Tratamiento integrado de la diversidad) IES VIC
Mercé Farres	Jefe de estudios Escuela Taller El Bosc II
Ester Cremades	Programa de Garantía Social
Sergi Gonzàlez	Responsable UEC Ayuntamiento
Carles Llamazares	Responsable UEC de Maín
Albert Martínez	Psicopedagogo IES VIC
Miquel Maydeu	Tutor de cuarto de ESO Sagrat Cor
Magda Noguera	Tutora de cuarto de ESO Sagrat Cor
Marilen Herrero	Educadora Social. Ayuntamiento VIC
Jaume Parareda	Responsable Cámara de comercio/Tresorero Ayuntamiento VIC
Marc Prat	Responsable comercio exterior. Cámara de comercio VIC
Jordi Pou	Coordinador Pedagógico IES VIC
Mireia Roses	Programa Immigración INTEGRA. Consejo Comarcal OSONA
Dolors Rovira	Regidora Educación Ayuntamiento VIC
Mercé Sabater	Directora Escuela Taller El Bosc II
Mati Soldevila y otros	Talleres de Proyectos cuarto de ESO IES VIC
Helena Tañà	Insertora Laboral Ayuntamiento VIC

Proyecto de diversificación curricular: materiales y experiencias

El fenómeno de la inmigración

INTRODUCCIÓN

En el presente documento, se han recopilado un conjunto de experiencias relativas al tratamiento diversificador del currículum, en las cuales se pretende dar respuesta a situaciones siempre peculiares y únicas. Con todo, el paralelismo que puede existir entre distintos contextos educativos ofrece la posibilidad de adaptar alguna de estas propuestas a otros entornos o centros con características socioeducativas similares.

Nuestro trabajo aporta un discurso pragmático de lo que entendemos por igualdad de oportunidades a través de un archivo de propuestas diseñadas, ejecutadas y valoradas por profesionales que, en algún momento de su trayectoria, han querido dar un giro hacia una nueva forma de entender la enseñanza.

Todas las fichas que integran este dossier parten de la concepción de la educación como un proceso que trata de transmitir conocimientos vinculando la escuela con la vida, a través de estrategias de resolución de situaciones próximas al alumno.

CLASIFICACIÓN Y PAUTA DE LOS ÁMBITOS DE FORMACIÓN

El proceso de elaboración de este material se ha basado en una serie de fases y criterios que, seguidamente, pasamos a comentar.

Una vez recopilado un gran número de referencias a través de diversas fuentes de información (libros, revistas e Internet, básicamente), se procedió a la selección de una muestra representativa de experiencias diversificadoras,

A continuación, y con el propósito de sintetizar las experiencias, elaboramos unas *fichas de análisis* estableciendo unos criterios básicos para optimizar la funcionalidad del contenido. Con todo, y de interesarse por algunas experiencias, el lector dispone de las referencias de los documentos clasificadas según su diseño y desarrollo. Asimismo, cuenta con algunas propuestas equivalentes al final de la plantilla de algunas fichas, además del conjunto de bibliografía que se adjunta en la última parte del documento. La plantilla que hemos utilizado cuenta, pues, con el siguiente formato.

Para agrupar las propuestas y facilitar el manejo del documento, se ha considerado oportuno establecer unos campos de organización. Nos referimos a las siguientes categorías:

1. Acciones dirigidas a todo el alumnado.
2. Acciones previstas para alumnos con dificultades de aprendizaje.
3. Acciones desarrolladas ante el desencuentro entre intereses del alumno y la escuela.
4. Acciones dirigidas a la integración de determinados colectivos.

El orden de experiencias expuesto en cada uno de los campos enunciados no es aleatorio, sino que se rige por unos ámbitos de formación. Éstos, aunque no se reflejan de forma explícita, constituyen igualmente el criterio de ordenación, teniendo en cuenta el factor o aspecto predominante en cada una de las propuestas. Son los siguientes:

A. Materias singulares: lengua, matemáticas, etcétera.

B. Intervenciones interdisciplinares: a nivel de materias, de profesionales...

C. Aspectos actitudinales, diversidad cultural, valores...

D. Aspectos funcionales: tiempo, espacio, ubicaciones, organización didáctica.

E. Relaciones sociales: profesor-alumno, alumno-alumno, etcétera.

F. Orientación pre-profesional.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA
FUENTE DE INFORMACIÓN
CENTRO
CIUDAD
PERFIL DE LA ACTIVIDAD
Finalidad
A quién va dirigida
Eventuales objetivos
Condiciones organizativas
Tipo de desarrollo curricular
Acciones complementarias
Recursos complementarios
Observaciones / Valoraciones

MUESTRA DE EXPERIENCIAS

1. ACCIONES DIRIGIDAS A TODO EL ALUMNADO

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**1.1. La escritura del yo. Una propuesta de educación intercultural y tratamiento en la diversidad para la ESO. Especialidad: Lengua y literatura catalanas.**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Carreras, J., y Fernández, M. Memoria del informe final. *L'escriptura del jo. Una proposta d'educació intercultural i tractament a la diversitat per a la ESO,* Dept. d'ensenyament. Generalitat de Catalunya. Licencia retribuida para el curso 1999-2000.
CENTRO	IES Cassà IES Santa Eugenia
CIUDAD	Cassà de la Selva
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Trabajar materiales (muchos de ellos relativos al léxico) cuya temática el alumno podrá identificar, con cierta familiaridad, con su propia vida a través de un trabajo de motivación y establecimiento de un compromiso personal con el proyecto.

Finalidad

- Llegar al autoconocimiento y el conocimiento del entorno a través del trabajo de la lengua como herramienta básica de la comunicación.

A quién va dirigida

- El proyecto se aplicó a un nivel de 3º de ESO, pero dentro de ese grupo se trabaja con la totalidad del alumnado, teniendo en cuenta que cada uno de los chicos/as contará con distintas propuestas de trabajo en las distintas actividades, con el fin de incentivar aquellas capacidades más desarrolladas y activar las más adormecidas o menos trabajadas.

Eventuales objetivos

- Trabajar aspectos de la vida –historias, hechos, realidades, sueños– que los alumnos sientan como propios.
- Sumergirse en un proceso que les lleve al aprendizaje por descubrimiento autónomo explorando el camino y el aprendizaje significativo de la libertad integral y creadora.
- Asimismo, y colateralmente a los puntos expuestos, el proyecto agrupa los objetivos generales en tres líneas concretas y personales de actuación:
  - Objetivos generales referidos a contenidos gramaticales.
  - Objetivos generales referidos a contenidos creativos.
  - Objetivos generales referidos a contenidos éticos.

Condiciones organizativas

- El profesor no siempre es transmisor directo de conocimientos, sino que actúa de forma implícita para que los alumnos puedan desarrollar su autonomía personal.
- El contenido se organiza en apartados de la siguiente forma:
  - Signos del yo: libro de los nombres, libro de los orígenes, libro de la familia, los rasgos físicos, el alma y las máscaras.

- Las vivencias del yo: el olvido y el recuerdo, de los hechos, de las costumbres, de las horas, del sueño, de la muerte, de las letras.

Tipo de desarrollo curricular

- Existen 12 espacios de trabajo agrupados por áreas:
- Buscar (diccionario, búsqueda, concurso).
- Hablar (foro, tribuna, representación).
- Escribir (recreación, escritura, expresión libre).
- Hacer un proyecto (taller, trabajo de campo y autobiografía).

Acciones complementarias

- Con el fin de consolidar la validez del proyecto, el año siguiente de aplicarse se sometió a prueba por segunda vez, de la mano de otros profesionales, hecho que permitiría contrastar valoraciones. Esta vez, se aplicó en un 4º de ESO del IES Pedro de l'Escala (estudio dirigido por Ana Camps, profesora de Didáctica de la Lengua en la UAB).

Recursos complementarios

- El trabajo aporta 3 libros de muestra realizados a partir del proyecto (con una relación de actividades, guía didáctica y anexos correspondientes, perteneciente al libro de los libros, libro de los nombres, signos del yo y vivencias del yo).

Observaciones / Valoraciones

- Los autores del estudio argumentan que en la primera experiencia el proyecto fue un éxito; los profesores se sumergieron en el mundo pluridimensional de la interdisciplinariedad, en el cual estallaban energías internas adormecidas que tomaban forma de trabajos de campo, proyectos interdisciplinares, intercambios, etc.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**1.2. Del mamut a la hamburguesa. Una propuesta de trabajo para el ámbito sociolingüístico.**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Montoya, Mª Milagros y de Diego, M. (2000), "Del mamut a la hamburguesa. Una propuesta de trabajo para el ámbito sociolingüístico", *Cuadernos de Pedagogía 293,* 82-86.
CENTRO	IES Valle-Inclán
CIUDAD	Torrejón de Ardóz (Madrid)
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Propuesta de trabajo para el ámbito lingüístico y social a través de un programa de diversificación curricular pensado para un año de duración.

Finalidad

- Desarrollar y mejorar los conocimientos sobre aspectos fundamentales centrados en el área de Ciencias Sociales –el espacio geográfico, la causalidad múltiple y el tratamiento de la información–,

la comprensión y utilización de la lengua y la reflexión sobre aspectos éticos de nuestro mundo y nuestra vida.

A quién va dirigida

- A todo el alumnado.

Eventuales objetivos

- Descubrir las ideas, conceptos, errores y la citación de cada alumno y alumna con relación al aprendizaje de distintos contenidos.
- Desarrollar hábitos de trabajo y estudio.
- Favorecer la interacción en la clase y el trabajo en grupos.
- Utilizar lo aprendido y comunicarlo a los demás.
- Descubrir los propios errores y fallos para avanzar en el aprendizaje.
- Favorecer la autoevaluación y la coevaluación.

Condiciones organizativas

- La unidad didáctica "La vuelta al mundo en siete semanas" está organizada en cinco bloques:
  - Preparamos el viaje.
  - Una ruta hacia el este.
  - Desde las antípodas.
  - América de Polo a Polo.
  - De regreso a casa.
- La unidad didáctica "Del mamut a la hamburguesa" se lleva a cabo a lo largo de once semanas del curso escolar organizadas de la siguiente forma:
  - ¿Qué comemos? ¿Por qué comemos así? ¿Se muere de hambre?
  - De la sociedad recolectora a la sociedad agrícola.
  - Primeras civilizaciones.
  - El Mediterráneo en la Edad Antigua.
  - Visión general sobre la Edad Antigua.
  - Los ámbitos europeos de la Edad Media: mundo feudal, dominio islámico e imperio bizantino.
  - ¿Qué ocurre fuera de Europa?
  - La época moderna.
  - La sociedad del Antiguo Régimen.
  - La edad contemporánea.
  - En el momento actual.
- La unidad didáctica "De la vida al teatro" se desarrolla a partir de tres contenidos:
  - El género teatral y su relación con otros géneros literarios.
  - Los conflictos en la vida real y su expresión en los distintos medios de comunicación.
  - La reflexión acerca del mundo de las drogas.

Tipo de desarrollo curricular

- El currículum se configura a partir de tres unidades didácticas:
  - "La vuelta al mundo en siete semanas" (dedicada al conocimiento y localización geográfica) Primer trimestre.
    - Desarrollo de capacidades básicas del alumnado con relación al conocimiento y la localización geográfica, repasando el marco físico del planeta y los grandes medios naturales.

  - Desarrollo de capacidades de expresión y comunicación oral, escrita y gráfica.
- "Del mamut a la hamburguesa" (referida a procedimientos y conceptos históricos). Segundo trimestre.
  - Trabajo de la cronología, las fuentes históricas, las relaciones multicausales, las consecuencias y relaciones con otros hechos históricos estudiados anteriormente.
  - Fomento de la organización personal de las tareas y hábitos de trabajo del alumnado.
- "De la vida al teatro" (relacionada con el mundo actual). Tercer trimestre.
  - Trabajo individual y en grupos. El profesor es un guía o mediador del aprendizaje.
  - Diversificación de tareas: análisis, creación, investigación, etcétera.

- Estrategias de aprendizaje:
  - Reflexión individual, que conduce posteriormente a una actividad grupal.
  - Organización de un Plan de Trabajo.
  - Tareas de investigación.
  - Lectura motivadora de textos.
  - Análisis textual individual y en grupo.
  - Consulta de libros de texto.
  - Ejercicios individuales de transformación de géneros literarios.
  - Creación literaria individual y grupal.
  - Debates.
  - Evaluación colectiva.

Acciones complementarias

- En la unidad didáctica "De la vida al teatro", se llevará a cabo una dramatización radiofónica o una representación teatral.

Recursos complementarios

- En la unidad didáctica "La vuelta al mundo en siete semanas", puede seguirse el libro de Julio Verne: *La vuelta al mundo en 80 días.* Aunque puede utilizarse una unidad didáctica publicada por el MEC para la experimentación del primer ciclo de la ESO.
- En la unidad didáctica "De la vida al teatro" podemos utilizar el texto teatral de Maxi de Diego *Bailando con la muerte como eje vertebrador*. O bien, *Seis personajes en busca de autor* o una adaptación de la novela *Campos de fresas,* de Jordi Sierra i Fabra.

Observaciones / Valoraciones

- La propuesta se ha publicado en Ediciones de la Torre.

Otras propuestas equivalentes

- Gil, D. y Valdemoro, P. (1999), "La vivienda. Una propuesta de diversificación curricular", *Cuadernos de Pedagogía 266,* 28-31.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**1.2. La atención a la diversidad y las matemáticas**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Muñoz, J., Fernández, J., Nieto P. y Rodríguez, A., "L'atenció a la diversitat i les matemàtiques", *Guix 280,* 61-67.
CENTRO	IES Macarena
CIUDAD	Sevilla
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Planteamiento del área de matemáticas desde una óptica más abierta, participativa y motivadora, teniendo en cuenta la amplitud de intereses y niveles que integran el aula.

Finalidad

- Atender la diversidad en el área de matemáticas, concretamente en el tema de álgebra.

A quién va dirigida

- Alumnado de secundaria.

Eventuales objetivos

- Posibilitar el aprendizaje de contenidos de álgebra a partir de materiales que contemplen distintos niveles de dificultad.

Condiciones organizativas

- La metodología de trabajo consistía básicamente en:
  - Las explicaciones del profesor a todo el grupo.
  - Los debates entre profesor-alumnos (donde el profesor modera e interviene para precisar conceptos).
  - Debate socrático.
  - Trabajo práctico.
  - Resolución de problemas.
  - Juegos.
- Los agrupamientos se basaron en:
  - Trabajo individualizado.
  - Trabajo en grupos de cuatro alumnos del mismo nivel.
  - Trabajo en parejas del mismo nivel.
  - Trabajo en gran grupo.
- Los criterios para agrupar al alumnado según sus niveles se basaron en tres aspectos: conocimientos, comportamiento y esfuerzo.
  - Nivel 1: Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la materia o con un interés muy bajo.
  - Nivel 2: Alumnado con algunas dificultades respecto a la materia, con pocos problemas de aprendizaje y con un comportamiento aceptable.
  - Nivel 3: Alumnos con pocas dificultades en la materia, sin problemas de aprendizaje.
- El profesorado variaba en función de la clase. En algún caso podía haber hasta más de dos docentes.

Tipo de desarrollo curricular

- Las actividades se dividen en tres niveles de dificultad dependiendo del grupo destinatario de alumnos. Durante las sesiones de trabajo, los profesores que coincidían en el aula resolvían dudas individualmente y en grupo, animaban a los componentes de los grupos para que cooperasen, observaban las tareas, reformulaban preguntas y favorecían la autoestima del alumnado.
- La evaluación del alumnado se lleva a cabo mediante:
  - La observación de la clase, sobre todo durante las sesiones de trabajo en equipo.
  - Puestas en común, en las cuales se invitaba al alumnado a expresar sus ideas y sus opiniones.
  - Recogida de cuadernos. Los alumnos resuelven en ellos los diferentes ejercicios explicando el proceso seguido y todas las ideas que surjan.
  - Pruebas escritas. Las actividades que se proponen son idénticas para todo el alumnado, tienen las mismas características que las trabajadas en clase.

Acciones complementarias

Recursos complementarios

Observaciones / Valoraciones

- Los resultados obtenidos en las pruebas escritas superaron las expectativas de los profesionales que llevaron a cabo la experiencia.
- El alumnado valoró muy positivamente la metodología seguida, así como el hecho de haber trabajado en equipo.
- El profesorado manifiesta que esta forma de trabajar se adapta a los diferentes ritmos de trabajo y que los alumnos responden mucho mejor a la metodología propuesta. Con todo, comentan que es necesario afinar muy bien a la hora de formar los grupos y fomentar la coordinación del profesorado.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**1.3. En tierra extraña. Una didáctica de la comunicación para la interculturalidad**
FUENTE DE INFORMACIÓN	González Yuste, L., *Materiales didácticos de Educación en Medios de Comunicación y para una Acción Educativa Antirracista.* Memoria del informe final. Dept. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Proyecto de licencia retribuida para el año 1999-2000.
CENTRO	Aplicable a cualquier centro de secundaria.
CIUDAD	No se especifica
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Actividades que permiten el desarrollo del sentido crítico ante las normas de comportamiento seguidas, actitudes manifestadas y valores, tanto individuales como colectivos, asumidos como válidos.

Finalidad

- Facilitar un instrumento de reflexión para, desde la pluralidad y diversidad que nos rodea, impulsar la responsabilidad, el compromiso y el apoyo mutuos.

A quién va dirigida

- Alumnado de la etapa de la ESO (no se especifica ningún nivel, ya que puede ser adaptable a todos).

Eventuales objetivos

- Realizar una lectura crítica sobre los medios de comunicación y, al mismo tiempo, proponerlos como vehículo de expresión creativa.
- Mantener una posición que distancie tanto de los intereses de la industria mediática como de las posiciones más inquisitoriales que convierten en blanco de sus iras el entorno comunicativo, sea el que sea.

Condiciones organizativas

- Las propuestas de trabajo quieren alejarse de los informes magistrales, las recetas y la explicación exclusiva a través de documentos. Se busca la implicación y la experiencia en el mismo contexto del alumnado, de modo que él mismo se construya su propio conocimiento.

Tipo de desarrollo curricular

- Los objetivos generales se desarrollan en

Conceptos:

- Las nuevas tecnologías, transformación social y diversidad cultural.
- Los medios en un mundo diverso y desigual.
- Aproximación a los medios en relación con la discriminación cultural y social.
- El papel de los medios en la difusión de tópicos y estereotipos en una sociedad diversa.
- Las nuevas tecnologías racistas y control de los medios.
- El mundo audiovisual y la creación de nuevas fronteras.

Procedimientos

- Desarrollo de técnicas cooperativas y de colaboración.
- Aproximación a estrategias de comunicación audiovisual y multimedia.
- Lectura crítica de material textual e icónico.
- Técnicas de participación activa.
- Interpretación de técnicas de comunicación persuasiva.
- Análisis desde modelos de aprendizaje interactivos.

Valores

- Valoración sobre la diversidad cultural.
- Sensibilización ante el proceso migratorio.
- Concienciación sobre los estereotipos difundidos en los medios
- Situación ante las manifestaciones de desigualdad institucional y social.
- Reflexión crítica sobre la memoria social e histórica.
- Participación activa y transformadora ante la sociedad de la información.

Acciones complementarias

Recursos complementarios

- El proyecto incluye documentos que se aportan buscando una "traducción" del lenguaje académico o periodístico, dando conceptos precisos, estructurados y clarificados a través de ejemplos. Se han incluido para ello recursos diversos (cómics, ilustraciones, humor gráfico, etc.) que sean motivadores y educativos.

Observaciones / Valoraciones

- El proyecto concede vital importancia al tema de la evaluación, que se basa en tres fases: inicial, formativa y sumativa, con el fin de registrar los esquemas de conocimientos de los que se parte y conocer los progresos o dificultades que aparecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el grado de consecución de los objetivos propuestos.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**1.4. Los créditos de síntesis**
FUENTE DE INFORMACIÓN	AA VV (1998), "Els crèdits de síntesi", en *Atenció a la diversitat. Moviment educatiu del Maresme,* Barcelona, Rosa Sensat (Con la colaboración de la Diputación de Barcelona).
CENTRO	IES Josep Puig i Cadafalch
CIUDAD	Mataró
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Elaboración de un proyecto que pueda tener posibilidades de realización en la vida cotidiana.

Finalidad

- Utilizar los conocimientos en diversas actividades reales y habituales.

A quién va dirigida

- A todos los alumnos de la ESO.

Eventuales objetivos

- Diseñar, realizar y evaluar acciones de la vida real proyectando los aprendizajes adquiridos en el centro educativo.

Condiciones organizativas

- Los grupos, cuya composición irá a cargo del profesorado, estarán compuestos por cuatro o cinco alumnos. Con todo, en cuarto, se organizarán libremente para proponer por escrito un determinado tipo de empresa.
- Cada uno de los grupos, ayudado por su profesor, realiza diariamente, y al inicio de la mañana, una previsión del trabajo durante el día. Progresivamente, conforme se vayan superando los cursos, la gestión del crédito comportará más autonomía, mientras que a cuarto vendrá determinada por el tipo de empresa que se quiere montar.

- El crédito se desarrolla en cinco días: el primero se trabaja en el mismo centro, durante el segundo y el tercero se combina la estancia en el centro y las visitas, mientras que el cuarto se pretende llevar a cabo la preparación del trabajo final y la exposición. Por último, durante el quinto día se desarrolla la presentación oral y escrita del trabajo de cada grupo.

Tipo de desarrollo curricular

- El eje de los créditos se desglosa en diferentes bloques, y es aquí donde los profesores de cada área proponen los contenidos y las actividades alrededor de este eje. Servirán para desarrollar y poner en práctica los aprendizajes realizados en las áreas. Cada uno de los bloques finaliza con actividades de recapitulación y síntesis dirigidas a la inclusión en la producción final:
  - Un mural a primero.
  - Una revista a segundo.
  - Un folleto turístico a tercero.
  - Un proyecto empresarial a cuarto.
- Las actividades se pueden clasificar en dos clases: actividades desarrolladas en el mismo centro (planificación, lectura, dibujo, redacción, etc.) con los recursos del mismo y actividades de fuera del centro a través de visitas, entrevistas a personas concretas, estudio de monumentos, etcétera.

Acciones complementarias

- Se combinan dos tipos de evaluación:
  - Diaria: se lleva a cabo al final de la mañana después de las actividades previstas para aquel día.
  - Final: realizada por el profesor que ha asesorado a cada grupo, conjuntamente con otro profesor, teniendo en cuenta el conjunto del trabajo, la exposición oral, el producto final y la dinámica personal y de grupo. Este pequeño "tribunal" de dos profesores necesariamente tiene que contrastar criterios cuando evalúa la presentación que realiza cada grupo de trabajo.

Recursos complementarios

- Todo el diseño, preparación de los materiales y la organización se realizan a partir de la colaboración entre la Comisión Pedagógica y el Equipo docente de cada nivel.
- La primera semana del Crédito de Síntesis, los alumnos reciben dos tipos de materiales: un dossier (individual o de grupo) con todas las actividades que hay que realizar y un pequeño cuaderno de planificación y evaluación de las tareas individuales y de grupo, para rellenar diariamente.

Observaciones / Valoraciones

- Los alumnos con dificultades se incorporan bastante bien a las tareas del grupo. Se suele producir un equilibrio satisfactorio entre motivación, trabajo y resultados
- Esta dinámica de trabajo genera una buena dinámica de enseñanza-aprendizaje y de relación alumnos-profesorado y entre el alumnado. El trabajo en grupo adquiere todo su sentido, ya que todos los alumnos son necesarios para llegar al objetivo final.
- Se expresa la necesidad de mejora de los aspectos organizativos con tal de superarlos.
- Los distintos tipos de evaluación que se utilizan facilitan el contraste de criterios de los alumnos con el profesor.
- Este modelo de créditos sólo será posible contando con una fuerte implicación del profesorado.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**1.5. Una experiencia de atención a la diversidad.**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Gràcia, J., Montaner, P., y Domingo, M. (2001), "Una experiencia de atención a la diversidad", *Guix 276-277,* 56-60.
CENTRO	IES Bonavista
CIUDAD	Tarragona
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Conjunto de actuaciones diversificadoras, enfocadas a alumnos con necesidades personales y educativas, procedentes de un barrio socioculturalmente desfavorecido.

Finalidad

- Dar respuesta a todo el alumnado individualizando las estrategias de atención a la diversidad.

A quién va dirigida

- Existen siete niveles de acciones de atención a la diversidad, de los cuales, cuatro de ellos se dirigen al alumnado en general mientras que los restantes se centran en alumnos con necesidades educativas extraordinarias: nee, problemas de conducta graves, etcétera.

Eventuales objetivos

- Fomentar las capacidades transversales (análisis y aceptación de uno mismo, esfuerzo y superación personal, rigor y constancia en el trabajo, realización de tareas de forma planificada, aceptación de la crítica, ofrecimiento de ayuda a los otros, fomento del sentido de pertenecer a un grupo, etc.).
- Activar la cohesión de grupo.
- Evaluar el trabajo realizado, programar las actividades que se desarrollarán en un futuro inmediato.
- Reconducir de actitudes y conductas no deseables.
- Analizar los hipotéticos conflictos surgidos.

Condiciones organizativas

- Las medidas de atención a la diversidad implican a todo el centro en todos sus ámbitos, desde el Proyecto Curricular de Centro (PCC) hasta la misma dinámica del aula, y eso comporta un conjunto de decisiones a escala organizativa, curricular y didáctica.
- El centro tiene agrupadas las medidas de atención a la diversidad en siete niveles:

1. Atención al aula ordinaria
   - Cada docente se encarga de su grupo de alumnos y su acción va dirigida al conjunto global de la clase.
2. Acción tutorial
   - Plan de Acción Tutorial: créditos de tutoría, tutoría individualizada, atención a las familias, coordinación en equipos docentes. Atención personalizada. Programa de Orientación Educativa.
3. Agrupamientos del alumnado
   - Agrupamientos flexibles: según los recursos del centro, grado de aprendizaje el alumno, tipo de actividad, etcétera.
   - Grandes grupos: según la actividad.
   - Atenciones individualizadas o en pequeño grupo como refuerzo instrumental para el desarrollo de actividades de aplicación o de atención a alumnos con currículum adaptado, etcétera.

4. Diversificación del currículum
   - El centro ofrece un amplio abanico de créditos variables, los cuales se recomendaran a los alumnos en función de sus intereses y necesidades.
5. UAC: Aula de Aprendizaje
   - Dirigida a alumnos con nee.
6. UAC: Aula de Proyectos.
   - Dirigida a alumnos con trastornos graves de conducta, fuerte rechazo escolar, alto nivel de absentismo, retrasos en el aprendizaje.
   - Se realizan programas trimestrales diseñados desde una óptica interdisciplinaria, a partir de un enfoque globalizador.
7. Unidad de escolarización externa.

Acciones complementarias

- Determinados alumnos requieren intervenciones psicopedagógicas, las cuales, en muchos casos, exigen la coordinación de los distintos servicios de la zona.
- El Programa de Orientación Educativa va dirigido tanto a alumnado de cuarto de ESO y a sus familias como a los chicos que interrumpen su trayectoria académica al cumplir los dieciséis años, momento en que se da una respuesta que les permita seguir en las etapas post-obligatorias o al mundo laboral.

Recursos complementarios

- Existe una comisión de Atención a la Diversidad (CAD), integrada por los jefes de departamento de las áreas instrumentales, el profesor de psicología y pedagogía, la maestra de pedagogía terapéutica, el profesor de la Unidad de Adaptación Curricular (UAC), el miembro del Equipo de Adaptación Psicopedagógica, la coordinadora de la ESO y el Coordinador Pedagógico del Centro. Desde esta comisión se planifica el conjunto de actuaciones y medidas que el centro tiene que tomar para atender la diversidad de necesidades educativas del alumnado.

Observaciones / Valoraciones

- Después de evaluar la experiencia se ha comprobado cómo el nivel de conflictividad ha menguado y que la respuesta a alumnos con nee ha sido favorable, así como la contención de alumnos que mostraban absentismo escolar. En este sentido, se ha contemplado un enriquecimiento personal de los alumnos y una ampliación considerable del bagaje de conocimientos.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**1.6. Un proyecto común: la diversidad**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Dern, M., Freixas, E., Miró, I. y Montón, M. J., "Un proyecto común: la diversidad", *Aula de Innovación Educativa 99,* 54-61.
CENTRO	IES Cavall Bernat
CIUDAD	Terrassa
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Experiencia diversificadora en la cual las medidas extraordinarias intentan ser utilizadas teniendo en cuenta el principio de normalización, limitando al máximo la segregación del alumnado implicado.

Finalidad

- Realizar un trabajo compartido y coherente entre todos los profesores que imparten docencia a unos mismos alumnos, sean o no especialistas.

A quién va dirigida

- Al alumnado en general, el cual procede, mayoritariamente, de una población de nivel sociocultural medio-bajo. Asimismo, existe un alto porcentaje de alumnos que acceden al instituto sin haber alcanzado los objetivos de la educación primaria. Además hay algunos alumnos de escolarización tardía, 14 alumnos con nee, y los casos con una problemática social importante son numerosos.

Eventuales objetivos

- Implica a todo el profesorado del centro en el marco de una estrategia de conjunto que integra todas las medidas, vías y recursos existentes, desde los más ordinarios y habituales hasta los más especializados y extraordinarios.

Condiciones organizativas

- Utilización de medidas educativas extraordinarias en contextos ordinarios:
  - Aportación de recursos y materiales:
    - ➢ Selección de recursos.
    - ➢ Uso de estrategias dirigidas a todo el colectivo de alumnos de la clase a fin de prevenir problemas.
    - ➢ Elaboración de carpetas de materiales sobre contenidos curriculares que le faciliten al profesorado de los departamentos didácticos la adaptación de los contenidos de las áreas.
  - Realización de dossieres y actividades individuales de diversas áreas: catalán, castellano, matemáticas, sociales, experimentales, inglés.
  - Apoyo dentro de las clases de los créditos comunes de las áreas de lengua catalana, lengua castellana, sociales y matemáticas (1er ciclo).
- Utilización de medidas extraordinarias fuera de la clase
  - Trabajo en grupo reducido.
  - Trabajo en la UAC.
  - Crédito variable externo.
- Aspectos transversales a las medidas extraordinarias.
  - Tutoría.
  - Evaluación.

Tipo de desarrollo curricular

- El profesorado especialista en diversidad colabora con el profesorado de algunas áreas en la adaptación del currículum dirigido al alumnado con más dificultades de aprendizaje. La ayuda que se ofrece consiste en clarificar dudas, simplificar el contenido de algunas actividades, supervisar el trabajo, realizar un seguimiento más individualizado, etc. Hasta ahora se ha seleccionado y dado prioridad a contenidos de las áreas de matemáticas, lengua catalana y lengua castellana.
- Los proyectos que realizan los alumnos en la UAC (artes gráficas, diseño y moda) intentan ser una representación real de la práctica profesional, fomentando los valores del trabajo y la toma de decisiones.

Acciones complementarias

- En las entrevistas con los padres, los tutores pueden requerir la presencia del profesor de diversidad.
- Con el fin de mejorar la atención educativa al alumnado con nee, se ha procedido a revisar los procedimientos y criterios de evaluación.
- Actualmente, el Ayuntamiento de Terrassa, por mediación de Fomento del Trabajo, ha ofrecido una vía de colaboración que consiste en entrar en contacto con diferentes profesionales. El objetivo es conseguir que los alumnos puedan representarse mejor determinadas profesiones en contextos reales.

Recursos complementarios

- El centro cuenta con una profesora de pedagogía terapéutica y dos profesoras que se ocupan de la Unidad de Adaptación Curricular (UAC). Además, recibe el apoyo de una profesional del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP). Estos profesionales funcionan internamente como departamento, pese a no tener un reconocimiento oficial.
- El departamento de diversidad integra un fondo de documentación en el que se pueden encontrar libros de la etapa de primaria, libros de lectura, materiales pedagógicos, etc. (Este material puede ser consultado y utilizado por todo el profesorado del centro).

Observaciones / Valoraciones

- Los profesionales que han llevado a cabo esta experiencia se sienten satisfechos por los resultados de una gran labor en equipo. Asimismo, manifiestan la necesidad de incidir en los siguientes aspectos:
  - La sistematización del trabajo de las adaptaciones curriculares dentro de las clases.
  - El establecimiento de prioridades en los objetivos y los contenidos en el caso de los alumnos con mayores dificultades.
  - Las coordinaciones de y con los equipos docentes.
  - Los criterios de evaluación de los alumnos con nee graves y permanentes.
  - Las decisiones sobre la acreditación de la etapa.
  - El trabajo con los alumnos de incorporación tardía.
  - Los hábitos y actitudes de convivencia de los alumnos que presentan graves problemas de conducta en las clases.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**1.7. Enseñar y aprender: un crédito variable de refuerzo y ampliación basado en la tutoría entre iguales para la atención a la diversidad a secundaria.**
FUENTE DE INFORMACIÓN	■ Duran Gisbert, D., *Enseñar y aprender: un crédito variable de refuerzo y ampliación basado en la tutoría entre iguales para la atención a la diversidad a secundaria.* Memoria de informe final. Dept. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Licencia retribuida el curso 1998-1999. ■ Duran Gisbert, D. (2000), "Tutoría entre iguales. Un recurso para atender a la diversidad", *Cuadernos de Pedagogía 288,* 36-39.
CENTRO	IES Sant Martí de Provençals (Barcelonés) IES de Celrà (Gironés)
CIUDAD	Barcelona / Girona
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Crédito variable en el cual, a través de la tutoría entre iguales, se refuerza una determinada materia, incidiendo en otras esferas de tipo transversal.

Finalidad

■ Enseñar y aprender contenidos lingüísticos a través de trabajo cooperativo.

A quién va dirigida

■ Se recomienda este crédito a aquellos alumnos que muestren dificultades en el área que se va a trabajar (alumnos tutorados) y a los aventajados en esa misma área que estén en disposición de ayudar a otros compañeros (alumnos tutores).

Eventuales objetivos

■ Para los alumnos tutorados:
- Reforzar aspectos básicos del catalán.
- Recibir ayuda de otro compañero en aspectos relacionados con la lectura y la escritura.

■ Para los alumnos tutores:
- Dominar bien contenidos de lenguas para poderlos enseñar.
- Ayudar un compañero en aspectos relacionados con la lectura y la escritura.

■ Para tutorados y tutores:
- Desarrollar actitudes solidarias y colaboradoras.

Condiciones organizativas

■ En primer lugar es importante establecer un marco de relaciones dentro de la pareja (tutor-tutorado) altamente estructurado. Los dos alumnos se tendrán que formar *a priori* en lo que se refiere a habilidades del enseñante, tareas que se deberán desarrollar en cada actividad y uso de materiales.

■ Al inicio de cada sesión, el profesor distribuye la hoja de actividades entre los alumnos, la cual contiene un texto breve. Durante un cuarto de hora se leerá el fragmento en voz alta, se activarán los conocimientos previos, se formularán hipótesis, etcétera.

- A continuación, se dejará el mismo periodo de tiempo para trabajar la comprensión del texto y realizar los ejercicios correspondientes.
- Quince minutos más serán necesarios para alternar actividades de dictado y redacción con el fin de trabajar la expresión escrita.
- La última parte de la sesión se dedicará a la expresión oral, velocidad lectora o a la autovaloración del progreso de la pareja.

Tipo de desarrollo curricular

- Para los alumnos tutorados, este trabajo se incluye en un CV de refuerzo, mientras que para los alumnos tutores se trata de un CV de ampliación, ya que tienen que dominar muy bien los contenidos para poderlos transmitir.
- El índice de unidades didácticas es común para ambos grupos: corrección lectora (pronunciación, ritmo, entonación), comprensión lectora (características del texto, identificación de las ideas principales y léxico), expresión escrita (caligrafía, ortografía y sintaxis) en forma dirigida (dictado) y libre (redacción); expresión oral y velocidad lectora.

Acciones complementarias

Recursos complementarios

- La licencia contiene el material completo para llevar a cabo el crédito: desde modelos de fichas con actividades programadas y sesiones de formación previa, hasta cuestionarios de evaluación para profesores y alumnos.

Observaciones / Valoraciones

- En el transcurso de las sesiones, se procurará que sean los mismos alumnos quienes organicen el tiempo, preparen las fichas, etcétera.
- Los resultados de la evaluación de dicha experiencia indican que: por una parte, se produce un aprendizaje tanto por parte del tutor (incremento de la responsabilidad, implicación, aumento de la autoestima...) como del tutorado (alto grado de bienestar, reforzamiento de contenidos básicos...). El docente, por su parte, puede delegar parte de su gestión a los alumnos, pudiendo atender a las parejas que lo soliciten de forma individualizada, supervisando la actuación de los tutores y observando conocimientos, procedimientos y actitudes para la evaluación continua.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**1.8. Materiales para la diversificación**
FUENTE DE INFORMACIÓN	AA VV (2000), "Materiales para la diversificación", *Cuadernos de Pedagogía 293,* 104-107.
CENTRO	No se especifica
CIUDAD	País Vasco (no se especifica la ciudad)
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Propuestas para trabajar la diversificación curricular en el ámbito sociolingüístico y tecnológico.

Finalidad

- Alcanzar las capacidades básicas de la educación obligatoria.

A quién va dirigida

- A todo el alumnado

Eventuales objetivos

- Fomentar la autoestima del alumnado.
- Promover el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje.
- Potenciar el espíritu reflexivo y crítico.

Condiciones organizativas

(Ámbito sociolingüístico)

- La propuesta didáctica se organiza a partir de una serie de proyectos elaborados en torno a diversos temas de interés, que facilitan la integración de los contenidos lingüísticos y sociales. Para garantizar la coherencia interna todos los proyectos poseen unas constantes didácticas:
  - Buscan la participación e implicación del alumno/a en el proceso de aprendizaje, para lo que desarrollan toda una serie de estrategias.
  - Todos los proyectos tienen un resultado final que da sentido a las diferentes actividades propuestas.
  - Se toma como eje de trabajo la investigación de problemas.
  - Bajo una serie de condiciones, el aprendizaje entre iguales cristaliza en los pequeños grupos de trabajo.
  - En todos los proyectos se mantienen una seria de constantes lingüísticas que articulan y proporcionan coherencia a los proyectos: la lectura, la reflexión lingüística y la comprensión y producción oral y escrita. (Ámbito científico-tecnológico).
- Los ejes que organizan el programa inciden en la motivación y desarrollo de la autoestima de los alumnos, ya que tratan de dar respuestas sobre ellos mismos, el entrono más o menos cercano en el que viven, los materiales que utilizan y las máquinas que les facilitan el trabajo.
- Las unidades didácticas que corresponden a cada curso no respetan necesariamente el orden preestablecido.

Tipo de desarrollo curricular

(Ámbito sociolingüístico)

- En función de la edad del alumnado se ha planteado una programación para la cual se proponen seis proyectos fijos más uno de opcional:

1er Curso

- Nos relacionamos (pensado como medida de acogida del alumnado).
- ¿Quiénes somos? (elaboración de una biografía).
- Investigo mi entorno (análisis de algún problema de la realidad cercana).

2.º Curso (Promover la inserción del alumnado en el plano personal, social y laboral).

- Un mundo en cambio (viaje a través de la historia reciente).
- Soy ciudadano o ciudadana (construcción y búsqueda de normas para un mundo nuevo).
- Produzco y consumo (exploración del funcionamiento económico de nuestra sociedad).

Opcional

- Mi futuro: busco empleo (ámbito científico-tecnológico).

- Los ejes que conforman este programa están distribuidos en diez unidades didácticas para los dos cursos:

- Los seres humanos: Nutrición y hábitos saludables (primer curso); Sexualidad y drogodependencias (segundo curso).
- La tierra en el universo: la observación del cielo (primer curso); la Tierra (segundo curso).
- Los ecosistemas: Estudio de un bosque (primer curso); La ciudad (segundo curso).
- Aire, agua y materiales sólidos: contaminación del aire y del agua (primer curso); las basuras (segundo curso).
- Las máquinas: La transmisión: engranajes y poleas (primer curso); El automóvil (segundo curso).

Acciones complementarias

- Búsqueda de un adecuado equilibrio y una convivencia fértil entre las diferentes áreas que componen cada uno de los ámbitos: Lengua y Literatura vasca y castellana y Ciencias Sociales en el caso del ámbito sociolingüístico, y Ciencias de la Naturaleza, Tecnología y Matemáticas en el ámbito científico-tecnológico, promoviendo una integración de todos los niveles.

Recursos complementarios

- Los materiales elaborados ofrecen unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación específicos para cada uno de los proyectos de trabajo o unidades didácticas, así como un conjunto de actividades concretas de utilización específica en el aula, con orientaciones para el profesorado e informaciones complementarias.
- Intercaladas entre las distintas actividades pensadas para el alumno o alumna se adjuntan informaciones, explicaciones y sugerencias destinadas al profesorado, que le permitirán conocer los objetivos didácticos, las relaciones con otras unidades didácticas, cómo evaluarlas, qué estrategias utilizar, etcétera.

Observaciones / Valoraciones

- La coherencia entre los proyectos de primer y segundo curso se pone de manifiesto en la progresión de los contenidos que deberán ser utilizados en la resolución de problemas que se presentan, afianzando y consolidando las capacidades adquiridas en las diferentes situaciones de aprendizaje.
- Tanto las actividades como las informaciones que ofrecen estos materiales conforman meros ejemplos y podrán ser adaptados o sustituidos por otros relacionados con el centro donde se desarrolle esta experiencia.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**1.9. Formas de atención a la diversidad**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Tolchinsky, L. *et al.* (2002), *Processos d'aprenentatge i formació docent en condicions d'extrema diversitat,* Barcelona, Ed. 62. (Premi Rosa Sensat 2002).
CENTRO	Escuela educación especial Rel.
CIUDAD	Barcelona
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Reflexión sobre la práctica educativa en relación con las estrategias para atender a la diversidad del alumnado. Propuestas para la reflexión y aspectos prácticos.

Finalidad

- Definir qué, cómo y sobre qué aspectos deben trabajar los alumnos para desarrollar la autonomía en el aprendizaje.

A quién va dirigida

- A todos los alumnos.

Eventuales objetivos

- Replantear y analizar actividades y actuaciones pedagógicas buscando nuevas estrategias y dinámicas para el aula.
  - Potenciar la capacidad de autonomía y de aprendizaje de los alumnos.
  - Favorecer el trabajo de forma independiente y creativa de los alumnos, autoorganización y autogestión.
  - Cambiar la relación profesor-alumno.
  - Poder y saber mirar de forma distinta al alumnado.
- El objetivo básico que persiguen es el de conseguir que cada alumno llegue lo más lejos posible en función de sus características personales y sus motivaciones. Persiguen una forma de aprendizaje centrada en:
  - aprender disfrutando
  - aprender participando
  - aprender con sentido
  - aprender en situaciones útiles
  - aprender con autonomía.

Condiciones organizativas

- Minimización de la distancia entre lo que se hace socialmente (medios de comunicación, correspondencia, Internet, medios de transporte, puntos de información, bancos, supermercados, exposiciones, etc.) y lo que se hace en la escuela, utilizando las posibilidades que se ofrecen en la vida real para canalizar los aprendizajes.
- Confiar en el propio alumnado a la hora de tratar cuestiones relativas al funcionamiento del centro (fotocopias, recepción telefónica, correspondencia, mantenimiento, limpieza, etc.).
- Trabajo a través de elementos reales que la sociedad utiliza a partir de la experiencia directa, con materiales y situaciones que no han estado creados artificialmente en la escuela si no que ya exis-

ten en el exterior. Utilizan estos elementos para resolver situaciones reales que permiten cubrir necesidades propias de la escuela y de los alumnos.

- Propuesta de trabajo por Proyectos a partir de la distribución de tareas según las posibilidades de cada alumno fomentando la creación de un sentimiento de responsabilidad. A raíz de las experiencias desarrolladas positivamente, se busca la mejora con nuevas propuestas y el aumento progresivo de su dificultad.
- Cada proyecto determina diferentes tipos de organización espacial y temporal, dinamizando el trabajo en grupo al mismo tiempo que se permite movilizar expectativas y necesidades diversas.

Tipo de desarrollo curricular

- Incorporación en el currículo de contenidos específicos y contenidos propios del currículo escolar ordinario.
- A partir de la valoración de los recursos básicos que necesitaran los alumnos en la vida adulta, los contenidos que consideran más importantes son:
  - Lectura, escritura, sistema numérico, búsqueda de información, comunicación verbal, resolución de situaciones de la vida diaria, responsabilidad en el desarrollo del trabajo, respeto por las normas de convivencia y unas bases culturales generales que les permitan interesarse por lo que sucede en la sociedad.

Acciones complementarias

- Durante varios años todo el grupo de profesores ha seguido un proceso de supervisión por parte de la profesional Liliana Tolchinsky, que los ha orientado y asesorado acerca de las líneas de enseñanza basadas en el constructivismo.

Recursos y actividades complementarias

- Propuestas de proyectos de trabajo desarrollados en el centro:
  - Proyectos alrededor de un texto, periódico, horario, taller de correspondencia, bar, cocina, huerto, información ciudadana, etcétera.
- Desarrollo por parte de los alumnos de actividades relativas al funcionamiento del centro: fotocopias, correspondencia, limpieza, mantenimiento de las instalaciones, organización de fiestas y celebraciones, información general, recepción, etcétera.
- Realización de salidas para desarrollar actividades complementarias en contextos reales. Se potencian las salidas del centro en grupos de trabajo heterogéneos y en repetidas ocasiones, sin la presencia del profesor.
- Experimentación del recurso de la hidroterapia durante varios cursos y realización de una natación una vez por semana.
- Hay un grupo de alumnos/as que participan en una liga de fútbol con otras escuelas de la zona.

Observaciones / Valoraciones

- Se recogen las valoraciones que hacen los mismos profesores del centro:
  - Establecimiento de las relaciones de los alumnos con vendedores, clubes esportivos, carteros, ex alumnos, padres de otros niños...
  - Desarrollo de situaciones comunicativas gratificantes y útiles.
  - Actitud de interés (no aburrirse en el centro).
  - Escucha activa de opiniones y pronunciamiento al respecto.

- Consulta de periódicos y revistas y comentarios sobre lo que ven en televisión o escuchan por la radio.
- Participación de la cultura escrita y de la vida cultural de la ciudad.
- Desplazamiento libre por todos los espacios de la escuela y participación directa en las tareas que se realizan en los distintos ámbitos: cocinar, lavar, atender teléfono, hacer facturas.
- Aprendizaje de diversos instrumentos como cajeros automáticos, teléfonos públicos, guías urbanas, máquinas de fotos, calendarios, mapas, etcétera.
- Ampliación de los nuevos artefactos y las formas de utilizarlos e invirtiendo tiempo e imaginación para que puedan usarlos de forma eficiente y creativa.

Otras propuestas equivalentes

2. ACTIVIDADES PREVISTAS PARA ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**2.1. Trabajo por proyectos**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Cucurella, S. (2000), "Trabajo por proyectos", en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera, p. 67.
CENTRO	IES Manuel Blancafort
CIUDAD	La Garriga
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Trabajo por proyectos para alumnos de 3º y 4º de ESO (para los cuales se prevé que no asistan a los créditos comunes).

Finalidad

- Concebir una línea paralela de trabajo con el fin de promocionar en la etapa de secundaria.

A quién va dirigida

- Alumnado (de tercero y cuarto de ESO) que presenta dificultades para asumir los objetivos de etapa.

Eventuales objetivos

- Trabajar los créditos variables más oportunos a través de diferentes medios organizativos.

Condiciones organizativas

- Los alumnos de 3º y 4º permanecen juntos en horas de proyecto.
- Las notas obtenidas constarán en cada evaluación en los créditos comunes de materias que se imparten al grupo al que pertenecen.
- El proyecto perdura todo el curso. Se trabajan trece objetivos de etapa, los cuales tienen que ser superados por parte del alumno para poder promocionar.

Tipo de desarrollo curricular

- Trabajo por proyectos (en créditos comunes instrumentales).
- ACI (en créditos comunes no instrumentales).

Acciones complementarias

- Proyecto de Adaptación Curricular para alumnos con problemas de adaptación escolar (proyecto ACADA), como ejemplo de colaboración entre profesorado de distintos centros e instituciones.

Recursos complementarios

- (Proyecto ACADA).

Observaciones / Valoraciones

- La coordinadora pedagógica realiza un seguimiento y evaluación del proyecto y a final de curso se evalúa el funcionamiento de la experiencia.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**2.2. El teñido. Problema abierto para el ámbito científico-tecnológico**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Boyano, J. (2000), "El teñido. Problema abierto para el ámbito científico-tecnológico", *Cuadernos de Pedagogía 293,* 87-89.
CENTRO	IES León Felipe
CIUDAD	Getafe (Madrid)
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Unidad didáctica del ámbito científico-tecnológico con actividades y materiales diversificados. Consiste en partir de un mismo centro de interés, el teñido de la lana, estableciendo un trabajo interdisciplinario con el ámbito sociolingüístico y el área práctica.

Finalidad

- Evaluar dentro de un marco de enseñanza individualizada a través de una revisión práctica.

A quién va dirigida

- Alumnos de secundaria que se encuentran en un programa de diversificación curricular.

Eventuales objetivos

- Fomentar la investigación participativa, la creatividad y el pensamiento autónomo entre el alumnado.

Condiciones organizativas

- Las etapas para la resolución del problema, planteadas en paralelo a las que se siguen en el método científico, son las siguientes:
  - Presentar un problema que resulta significativo.
  - Formular preguntas e identificar las dudas surgidas.
  - Recoger información conocida en información desconocida.
  - Realizar un esquema.
  - Trabajar en el laboratorio.
  - Elaborar una memoria.
  - Presentar dicha memoria.
- El diseño del proceso que surge del trabajo e investigación en el aula podría seguir los siguientes pasos:
  - Elección del color.
  - Selección del producto natural tintóreo.
  - Elección del mordiente.

- Definición del proceso experimental.
- Identificación de variables.
- Formulación de hipótesis previas.

- La actividad se plantea en sesiones prácticas llevadas a cabo en el laboratorio junto con otras teóricas perfectamente definidas. Para ello se cuenta con un conjunto de recursos didácticos completos y una gran variedad de materiales de uso común (cazuelas, coladores, etc.).
- Se establece una forma de trabajo que posibilite la atención individualizada dentro de un marco común, manteniendo un trabajo constante en grupos de dos personas y en gran grupo (planteamiento cooperativo).
- La programación y los materiales se adaptan a la realidad del grupo, las preguntas y el trabajo de investigación en el aula se individualizan y se realizan distintos trabajos prácticos en función del ritmo de cada grupo. Asimismo, se propone el empleo de carpetas individuales como mecanismo para obtener información de cada alumno o alumna. Toda la labor realizada queda recogida en una memoria final elaborada con lanas teñidas.
- El profesor se convierte en un mediador, guía o innovador-investigador de la práctica en el aula.

Tipo de desarrollo curricular

- Los contenidos tratados son cinco: diseño, lana, pigmento, color y sistemas materiales.
- La forma de abordar el trabajo es a través de preguntas individualizadas por nivel, en orden creciente de dificultad.

Acciones complementarias

- Planteamiento de la evaluación. Elaboración de un modelo evaluativo de carácter procesal y cualitativo, susceptible de ser llevado a cabo por los tutores, profesorado y los mismos alumnos. Se utilizan herramientas tales como: hojas de diario, listas de control, escalas de valoración, etc. Entre los criterios de evaluación se consideran los *items* relacionados con procedimientos (ordenar información, formular hipótesis, etc.) y las actitudes (atender, colaborar, cumplir las normas, etc.).

Recursos complementarios

- Para el desarrollo de la unidad didáctica nos basamos en un material sobre el teñido de la lana con productos naturales publicado por el CPR de Getafe (Martínez, Ovejero, y Boyano y Alonso, 1998). Este material incluye una guía didáctica, un manual y algunas propuestas experimentales. El manual recoge todos los contenidos teórico-prácticos que se pueden manejar durante el desa-rrollo de la unidad.

Observaciones / Valoraciones

- La unidad didáctica presentada consigue un grado de motivación elevado, al reforzar la confianza en uno mismo y en los compañeros como fuente de resolución de problemas.
- La elaboración de la memoria final nos hace dar cuenta de las lagunas que presenta este tipo de alumnado en la sistematización y presentación autónoma de las conclusiones. En este sentido se hace necesaria una mayor implicación del profesor.
- El intento de evaluación final del alumno en el seno del programa resulta un tanto ambicioso, pero se obtiene gran cantidad de información en relación con los procedimientos y actitudes empleados.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**2.3. Talleres municipales de apoyo socioeducativo al estudio**
FUENTE DE INFORMACIÓN	http//www.bcn.es/IMEB/pec. Página consultada en noviembre de 2002.
CENTRO	Iniciativa de la Administración Local para todos los centros.
CIUDAD	Bilbao
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Organización de talleres en horario extraescolar para convivir en la diversidad, agrupando alumnos de distintos centros de la ciudad.

Finalidad

- Posibilitar la inclusión del alumnado, que, por sus peculiaridades personales o sociales, presenta dificultades de aprendizaje.

A quién va dirigida

- Jóvenes en situación de riesgo social, con necesidades educativas y/o pertenecientes a minorías étnicas.

Eventuales objetivos

- Desarrollar las capacidades del alumnado a través del aprendizaje de los contenidos educativos tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales.
- Despertar la motivación del alumnado a través de una metodología activa y útil.
- Reconocer la realidad como diversa y susceptible de ser explicada desde puntos de vista contrapuestos y complementarios.
- Aunar, en su máximo grado, la diversidad del alumnado mediante un sistema de enseñanza a su vez diverso abierto y flexible.

Condiciones organizativas

Se divide el tiempo de trabajo en varios ámbitos:

- Organización del tiempo: la Agenda (memoria, planificación del estudio, autorregulación, compromiso alumno - educador - familia y como sistema de evaluación).
- Estrategias de aprendizaje: Aprender a aprender (subrayado, esquemas, etc.) utilizando cada alumno sus propios textos escolares y apuntes a fin de que pueda poner en práctica la teoría en su materia diaria.
- Habilidades sociales, trabajando directamente su conducta social y relación en grupo, ayudando a resolver no sólo los problemas inmediatos sino minimizando la probabilidad de futuros problemas.
- Seguimiento escolar e intervención familiar, mediando con los padres, madres y tutores en el ámbito personal y grupal (Escuela de padres-madres).

Tipo de desarrollo curricular

- En los talleres se trabajan las áreas del currículum escolar con las que los alumnos muestran más dificultades.
- Paralelamente, se incide en las estrategias de aprendizaje y en los contenidos transversales.

Acciones complementarias

- Aparte de los talleres, los cuales se desarrollan a partir de dos programas anuales (uno durante el periodo lectivo y el otro durante el verano), también se incluyen actividades de tiempo libre (piscina, excursiones, etc.) en los meses de julio y agosto.

Recursos complementarios

Observaciones / Valoraciones

- Los organizadores han mostrado una gran satisfacción por los resultados del proyecto. En dos años, los talleres han pasado de acoger 120 a 280 alumnos, dato considerado muy positivo, puesto que la asistencia es voluntaria.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**2.4. La atención a la diversidad**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Cucurella, S. (2000), "La atención a la diversidad", en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera, pp. 81-83.
CENTRO	l'IES Celestí Bellera
CIUDAD	Granollers
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Demostración de una vía más diversificadora que posibilita que los alumnos puedan integrar los conocimientos de acuerdo con sus características personales y académicas.

Finalidad

- Ofrecer la posibilidad de acreditar la etapa.

A quién va dirigida

- Alumnos de tercero de ESO que muestran dificultades personales y académicas.
- Alumnos para los cuales, en el momento de finalizar tercero de ESO, se prevé que no podrán superar la etapa cursando el último curso en un solo año. Se trata, habitualmente, de alumnos con falta de hábitos y que muestran dificultades de aprendizaje.

Eventuales objetivos

- Integrar alumnos conflictivos (3º de ESO).
- Ofrecer una alternativa para que los alumnos puedan asumir los aprendizajes de una forma satisfactoria (4.º de ESO).

Condiciones organizativas

- En la UAC se configuran seis proyectos de trabajo:
  - Administración y servicios.
  - Cocina.
  - Jardín.
  - Imagen y sonido.
  - Mantenimiento.
  - Informática.

Tipo de desarrollo curricular

- La UAC incluye las siguientes materias: lengua catalana, ciencias sociales, matemáticas, tecnología, estudio, proyecto, créditos variables, tutoría de grupo y tutoría individualizada. Asimismo, se pretende estimular el trabajo manual, la formalización (a través de los menús, recetas...) y la inmersión lingüística, ya que el conocimiento, como mínimo oral, del catalán será beneficioso para acceder al mercado laboral.
- En el desdoblamiento en dos años previsto para cuarto, el currículum se estructura de la siguiente forma:
  - El primer curso, los alumnos dejen de cursar los créditos comunes de las áreas que el equipo docente de tercero de ESO haya considerado oportunas (durante el curso 97/98 fueron sociales, matemáticas e inglés). Durante las horas dedicadas a estos créditos los alumnos hacen un estudio guiado.
  - El segundo curso, este grupo de alumnos deja de cursar los créditos ya superados el curso anterior (a excepción de lengua catalana y educación física). Los créditos comunes que los alumnos no cursen serán sustituidos por créditos variables (tanto el primero como el segundo curso).

Acciones complementarias

Recursos complementarios

- En la constitución de la UAC se requiere la colaboración de toda la comunidad educativa (especialmente del personal no docente).

Observaciones / Valoraciones

- Hasta ahora parece que la mayoría de alumnos ha superado la etapa y parece que se ha conseguido un mayor tratamiento de la diversidad, ya que ha disminuido la ratio en los créditos no cursados en 4.º y un refuerzo en los cursados.
- El alumnado que se incorpora en esta modificación curricular lo hace voluntariamente (con el consentimiento expreso de la familia y del tutor/a).

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**2.5. La atención a la diversidad**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Cucurella, S. (2000), "La atención a la diversidad", en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera, pp. 59-62.
CENTRO	IES Enric Borràs
CIUDAD	Badalona
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Pautas de integración del alumnado con problemas de aprendizaje.

Finalidad

- Integración y promoción del alumnado de secundaria

A quién va dirigida

- 1º de ESO
- 3º de ESO
- 4º de ESO

(Alumnado de dichos cursos con problemas de aprendizaje).

Eventuales objetivos

- Tratar a todo el alumnado dentro del sistema ordinario.
- Distribuir los recursos de manera homogénea.
- Trabajar coordinadamente todo el profesorado (en hábitos, procedimientos, regulación y autorregulación del aprendizaje...).
- Crear un clima acogedor.

Condiciones organizativas

- Introducción (durante el curso 96-97) de un recurso específico en cuarto de ESO con la finalidad de promocionar los alumnos.
- Inmersión (durante el curso 97-98) del trabajo por proyectos en tercero de ESO.
- Incorporación de una UAC en 1º de ESO (durante el curso 96-97) en horas de materias instrumentales para alumnos, el diagnóstico de los cuales se hizo en Primaria y se confirmó después de un mes de observación en el instituto.

Acciones complementarias

- (4º de ESO-Curso 96-97)
  - Acción tutorial intensa.
  - Trabajo de orientación interprofesional (12 horas de taller).
  - Sistema de trabajo por proyectos.
- (3º de ESO-Curso 97-98)
  - Trabajo por proyectos.
- (1º de ESO-Curso 97-98)
  - UAC (en materias instrumentales).

Recursos complementarios

- (4.º de ESO) La experiencia se ha llevado a cabo por parte de cuatro profesores/as en un aula polivalente, aprovechando recursos externos proporcionados por el proyecto URBAN (para la integración de alumnos con riesgo de exclusión social), el cual ofrece cursos ocupacionales de lampistería, construcción, jardinería, etcétera.
- (3º de ESO) Existe un grupo de profesorado voluntario que trabaja en los proyectos y recibe asesoramiento específico (ACADA).

Observaciones / Valoraciones

- El recurso de la UAC a primero de ESO comporta la necesidad de encontrar profesorado voluntario para trabajar por proyectos y recibir el asesoramiento necesario.
- Después de unos cuantos cursos de llevar a cabo esta experiencia, el profesorado del IES Enric Borràs considera que la integración del alumnado se ve limitada por una serie de factores como: el tiempo, el espacio, la falta de equipamiento, falta de recursos humanos, deficiente formación del profesorado, marco legal, carácter academicista de la ESO, imposición de la cultura dominante a secundaria, etcétera.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**2.6. Atender la diversidad desde la tutoría**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Cucurella, S. (2000). "Atender la diversidad desde la tutoría", en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera, pp. 63-65.
CENTRO	IES Manuel Blancafort
CIUDAD	La Garriga
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Organizar el PAT de acuerdo con los objetivos que se pretenden, la realidad sociocultural sobre la cual se actúa y las disponibilidades humanas con las que se puede contar.

Finalidad

- Atender la diversidad del alumnado así como diagnosticar y proponer soluciones para los casos que presentan problemas de adaptación y aprendizaje.

A quién va dirigida

- A todo el alumnado, incidiendo en aquellos casos que presenten algún tipo de problemática.

Eventuales objetivos

- Constituir un PAT que:
  - ofrezca pautas de trabajo sin ser demasiado rígido, y
  - facilite un marco de actuación para los responsables de la tutoría.

Condiciones organizativas

- En cada clase existen dos tutores de grupo los cuales se alternan las horas lectivas y trabajan conjuntamente en la hora de tutoría.

Tipo de desarrollo curricular

- (1997/98) Atención a la diversidad a partir de la acción tutorial.
- (1998/99) Fórmula de trabajos por proyectos.

Acciones complementarias

- En el momento de reconstruir el PAT, el IES en cuestión revisa los objetivos de todos los niveles, elimina los que no se adecuan y propone nuevos. Así como también reúne todas las actividades relacionadas con los objetivos para que cada equipo de tutores escoja las más oportunas.

Recursos complementarios

- Las responsabilidades se comparten entre ambos tutores y el resto de equipo docente que se reúne semanalmente para diagnosticar y proponer soluciones a los casos que presentan problemas de adaptación y aprendizaje (colaborando un equipo de psicólogos pagados por el AMPA y el Ayuntamiento de la Garriga, además del personal del Departament d'Ensenyament reducido a una psicóloga).

Observaciones / Valoraciones

- Esta experiencia se inició en el curso 91-92, momento en que todos los profesores/as podían asumir la función de tutor, así como de coordinadores, miembros de la junta directiva, etcétera.
- El inconveniente que se remarca en el documento recae en la falta de experiencia y preparación de algunos tutores, aunque se especifica que este hándicap queda compensado por trabajo en equipo.

3. EXPERIENCIAS DESARROLLADAS ANTE EL DESENCUENTRO ENTRE INTERESES DEL ALUMNO Y LA ESCUELA

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**3.1. El trabajo matemático en la UAC, un diálogo a tres bandas: la persona, los contenidos académicos y la vida real**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Gil, R. y Salvador, J. (2001), "El trabajo matemático en la UAC, un diálogo a tres bandas: la persona, los contenidos académicos y la vida real", *Aula de innovación educativa 103-104,* 30-34.
CENTRO	IES Nicolau Copèrnic
CIUDAD	Terrassa
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Trabajar el área de matemáticas como materia implícita en la vida cotidiana y en la sociedad (a través de la UAC).

Finalidad

- Mejorar las habilidades personales y ampliar conocimientos.

A quién va dirigida

- Alumnos con problemáticas académicas y comportamentales, los cuales ahogaron a edades muy tempranas esa curiosidad por el saber más académico y, en pocas ocasiones, consiguieron involucrarse, por voluntad propia, en las propuestas de la escolaridad obligatoria. Paralelamente, son chicos/as que no han tenido modelos positivos y muestran dificultades para recibir ayuda continuada.

Eventuales objetivos

- Mejorar las competencias personales y académicas.
- Descubrir estrategias de resolución numérica.
- Utilizar y conocer el mantenimiento de herramientas de medida y peso.
- Tomar medidas, hacer el despiece y los dibujos a escala de pequeños muebles o utensilios para construir.
- Tomar medidas y realizar patrones reales e indicados en pequeños trabajos textiles.
- Realizar cálculos y presupuestos sobre el coste de elaboración de los trabajos de la UAC o de materiales para algunos de los departamentos del instituto.
- Calcular proporciones, cantidades y el coste total de pasteles, pizzas u otras recetas elaboradas en el taller de cocina.
- Realizar cálculos de proporcionalidad, tanto por ciento, aplicación de descuentos o equivalencia en euros en el momento de redactar pedidos, presupuestos, facturas, etcétera.
- Interpretar y opinar a cerca de datos y estadísticas de informes que aparecen en la prensa.
- Manejar el ordenador a la hora de realizar cálculos, informes...
- Planificar y determinar sus aportaciones económicas en las salidas, actividades del instituto o compras relacionadas con aquello que elaboraran.

Condiciones organizativas

- Grupos de tercero y cuarto de ESO (distribuidos en tres grupos): trabajan algunas de las áreas curriculares pero con un carácter pre-profesionalizador (más cercano al mundo social que al mundo académico). Las otras áreas las siguen cursando en el grupo de referencia.

Tipo de desarrollo curricular

- Esta experiencia se basa en el trabajo por proyectos en el marco de la UAC.
- En los talleres se trabaja:
  - La utilidad de las matemáticas para solucionar problemas reales.
  - La reconstrucción de cierta autoimagen positiva de sí mismos a partir de las habilidades manuales.

Acciones complementarias

Recursos complementarios

- Profesor de tecnología (con mucha experiencia en el aula-taller).

Observaciones / Valoraciones

- Los profesores que participan en el proyecto se reúnen semanalmente para valorar la marcha del proyecto y planificar futuras acciones.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**3.2. La atención a la diversidad**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Cucurella, S. (2000), "La atención a la diversidad", en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera, pp. 67-70.
CENTRO	IES Lliçà d'Amunt
CIUDAD	Lliçà d'Amunt
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Planteamiento global basado en desdoblamientos instrumentales (tecnología, ciencias de la naturaleza e inglés).

Finalidad

- Ofrecer una alternativa a determinados alumnos de cuarto de ESO para que puedan completar la etapa satisfactoriamente.

A quién va dirigida

- Alumnos de cuarto de ESO que muestran falta de hábitos, desmotivación y actitudes perniciosas.

Eventuales objetivos

- Conciliar la situación de desarraigo que manifiestan muchos alumnos, por su pertenencia no sólo a la población sino también a la comarca, e incluso, a la propia realidad de Catalunya.

Condiciones organizativas

- UAC
  - Procedimiento de adscripción de alumnos a la UAC.
  - Selección de profesorado de la UAC.
  - Criterios de promoción.

Tipo de desarrollo curricular

- UAC (1998/99). Se configura a partir de contenidos combinados de tecnología, ciencias de la naturaleza, catalán y sociales; así como los contenidos mínimos propios de las matemáticas, educación física, castellano, visual y plástica.

Acciones complementarias

- Adaptación curricular.
- Créditos variables de aula.
- Estrategias conjuntas de aula.

Recursos complementarios

- El profesorado que integra la UAC siempre ha sido voluntario, mostrando un interés profesional por el tratamiento de la diversidad.

Observaciones / Valoraciones

- El curso mencionado (1998/99) tuvo 20 profesores nuevos. El plan de acogida se contempla no sólo para los alumnos sino también para profesores, ya que este centro educativo se caracteriza por una gran movilidad debido a la situación geográfica de la población.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**3.3. Maqueta a escala. Un proyecto interdisciplinar.**
FUENTE DE INFORMACIÓN	García, J. L., Porras, A., Sánchez, C. y Rodríguez, R. (2000), "Maqueta a escala. Un proyecto interdisciplinar", *Cuadernos de Pedagogía 293,* 77-81.
CENTRO	IES Satafi
CIUDAD	Getafe (Madrid)
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Construcción de la maqueta de una vivienda emprendida desde el área de iniciación profesional, implicando los ámbitos científico-tecnológico, sociolingüístico y de habilidades manuales.

Finalidad

- Autoconstruir el propio aprendizaje a través de actividades prácticas cercanas a las experiencias cotidianas.

A quién va dirigida

- Alumnos desmotivados procedentes del fracaso escolar. (La experiencia se llevó a cabo con ocho alumnos que accederían a 4º de ESO) .

Eventuales objetivos

(Con relación al equipo docente)

- Buscar nuevas líneas metodológicas comunes que potenciaran el ambiente y la dinámica del trabajo en equipo.
- Coordinar una programación común cohesionada con los mismos criterios.
- Llevar a cabo una tarea de formación entre iguales rompiendo con los moldes y temores.
- Hacer aprender a los alumnos.

(Con relación al alumnado)

- Interesarse por el aprendizaje a partir de hechos prácticos o de la vida cotidiana.
- Potenciar la autoestima desarrollando un sentimiento de utilidad para sí mismos y hacia los demás.
- Conseguir una motivación intrínseca.
- Lograr un desarrollo óptimo de la formación personal y social.
- Incorporar a los hábitos de trabajo los modos propios de cada una de las áreas.
- Etcétera.

Condiciones organizativas

- Distribución de centros de interés en unidades temáticas de carácter interdisciplinar, a través de un tratamiento globalizador. Dichos núcleos están integrados en un único bloque en el cual están implicados profesores de diferentes ámbitos: científico-tecnológico, sociolingüístico, iniciación profesional y habilidades intelectuales.
- Organización del aula dependiendo de la actividad trabajando en dos formas básicas:
  - Gran grupo.
  - Trabajo en equipo.
- Temporalización: (el proyecto global se previó para siete meses, dedicando
  - Seis horas semanales al ámbito científico-tecnológico.
  - Seis horas semanales al ámbito sociolingüístico.
  - Cinco horas semanales en el área de iniciación profesional.
  - Dos horas semanales en la optativa de Habilidades intelectuales.
- Propuestas metodológicas:
  - Aprendizaje por descubrimiento.
  - Resolución de problemas.
  - Aprendizaje autónomo y cooperativo.
- Procedimientos derivados de los métodos de intervención
  - Debate.
  - Conversación.
  - Coloquio.
  - Mesa redonda.
  - Consulta bibliográfica.
  - Observación.
  - Resolución de problemas.
  - Experimentación.
  - Estudio-guía de procedimiento de adscripción de alumnos a la UAC.

- Selección de profesorado de la UAC.
- Criterios de promoción.

Tipo de desarrollo curricular

- UA
- Establecimiento de una estructura de dos fases de desarrollo: adaptación de programaciones y revisión y evaluación de las mismas.
- Adaptación de las programaciones:
  - Área práctica (desarrollar y preparar unidades didácticas sobre informática, carpintería y estructuras, electricidad, energías alternativas e Internet).
  - Ámbito científico-tecnológico (preparar unidades didácticas sobre orientaciones geográficas, electrotecnia, circuitos eléctricos, energía solar y agua caliente, dotar el aula de materiales relacionados con los riesgos domésticos y las medidas de seguridad).
  - Ámbito sociolingüístico (preparar materiales para la descripción del espacio en la literatura; analizar textos periodísticos, publicitarios y de Internet sobre el tema de la vivienda y la decoración.
  - Habilidades manuales: desarrollar una unidad didáctica sobre el Proyecto Harvard (toma de decisiones). Diseñar estrategias de aprendizaje cooperativo; buscar información sobre la evolución histórica de la vivienda.
  - Revisión de programaciones.
- Área práctica: desarrollar unidades didácticas para el taller de pintura y decoración y el programa de diseño de viviendas; preparar la exposición.
- Ámbito científico-tecnológico: trabajar los sistemas de medición de constantes vitales, prevención de enfermedades...
- Ámbito sociolingüístico: seleccionar información sobre la vivienda inteligente y su relación con el medio ambiente; preparar materiales que faciliten la expresión escrita y analizar cuáles de ellos pueden exponerse.
- Habilidades manuales: completar el desarrollo de los distintos aspectos históricos relacionados con el proyecto.

Acciones complementarias

- Antes de iniciar el proyecto se formularon objetivos comunes, contenidos de todas las materias, actividades, tiempos de desarrollo en cada ámbito, materiales y recursos necesarios. Así pues, las actividades del equipo docente se centraron en tres grandes bloques.

Recursos complementarios

- A partir de las actividades se llevó a cabo una exposición final y unos paneles informativos que permitieron difundir la experiencia al resto de la comunidad educativa.

Observaciones / Valoraciones

- Durante el desarrollo del programa el profesor iba tomando nota de todos los aspectos positivos (para poder potenciarlos) y negativos (para proceder a su modificación o supresión). Cuando era necesario, el docente explicaba cuáles podían ser los cambios y cómo se debería sustituir la parte del programa afectada.
- En definitiva, el artículo confirma que mediante esta experiencia se logró:
  - Integrar las programaciones de las distintas áreas, tomando como referencia el ámbito de iniciación profesional.
  - Primar los aspectos procedimentales, el saber hacer.
  - Motivar y dinamizar el trabajo del equipo docente y del alumnado.
  - Facilitar el conocimiento de diversas salidas profesionales.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**3.4. Atención a la diversidad**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Franco, J. (2001), "Atención a la diversidad", *Cuadernos de Pedagogía 302,* 35-38.
CENTRO	IES Poetas Andaluces
CIUDAD	Arroyo de la Miel (Andalucía)
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Adaptación del proceso de enseñanza a través de talleres que integran todas las áreas del conocimiento.

Finalidad

- Potenciar la capacidad de aprendizaje y fomentar la autoestima del alumnado.

A quién va dirigida

- Alumnos de tercero de ESO que muestran desmotivación y rechazo hacia la escuela.

Eventuales objetivos

- Conseguir un cierto dominio de la expresión y comprensión oral y escrita en la comunicación habitual.
- Desarrollar la capacidad de relacionar fenómenos naturales y aplicaciones tecnológicas conocidas por el alumnado con nociones básicas propias de la ciencia y de la tecnología.
- Potenciar hábitos de vida saludables y comportamientos favorables en relación con el medio ambiente.
- Desarrollar el hábito de trabajo, la autoestima y el orgullo por el trabajo bien hecho.

Condiciones organizativas

- Los ejercicios se llevan a cabo a partir de fichas individuales que, una vez corregidas, se guardan en un archivador.
- La experimentación se realiza en distintos espacios: laboratorio, aula, patio o en el exterior.
- La elaboración de informes por parte de los alumnos se lleva a cabo, entre otros métodos, a partir del visionado de vídeos relacionados con los conceptos tratados.
- El profesor atiende a los alumnos individualmente o bien organizados en grupos pequeños.

Tipo de desarrollo curricular

- Las áreas de desarrollo curricular son las siguientes: expresión y comprensión, experimental y tecnológica, y de orientación tutorial. Para trabajar los contenidos de las distintas áreas se realizan talleres como puede ser el de lengua y sociales en el área de expresión y comunicación.
- Para establecer los contenidos se eligen aquellos que puedan resultar atractivos para el alumnado. Por ejemplo, en el área de Ciencias Experimentales y Matemáticas se incide en los contenidos de tipo procedimental y manipulativo (con los cuales el alumnado se siente más motivado), para llegar posteriormente a los de tipo conceptual.
- Los criterios de evaluaciones se basan en una prueba inicial para determinar el nivel de partida, en una evaluación continua a través de la observación de actitudes, valoración de las actividades de ejercicios, etc., y una prueba final en cada unidad didáctica con el fin de determinar los conocimientos alcanzados. Finalmente, el profesor también evalúa la constancia en el trabajo, destrezas técnicas, actitudes respecto a los demás y cumplimiento de reglas.

Acciones complementarias

- La evaluación del proyecto debe corresponder al equipo de profesores implicados en él, aunque la Administración educativa puede nombrar por su parte a un equipo de seguimiento externo (perteneciente a una universidad o centro de profesores).
- En el proceso de experimentación es conveniente contar con el apoyo de asesores del CEP y del equipo de orientación psicopedagógica, para plantear cuestiones de diversa índole y elaborar material didáctico.
- La selección del alumnado incluido en el programa la llevan a cabo los equipos directivos coordinados por cada tutor y el departamento de orientación.
- El seguimiento de esta programación debe llevarse a cabo en las reuniones que los profesores y profesoras mantienen con la orientadora en distintos centros e instituciones.

Recursos complementarios

- El taller de Tecnología y oficios Básicos se desarrolla en un aula especial que está siendo dotada de herramientas imprescindibles para la iniciación en el aprendizaje de oficios como el de electricista, albañil o jardinero. Aunque resulta necesario contar con otros espacios, para lo que se requiere la colaboración de los organismos locales con el fin de complementar dichas actividades.

Observaciones / Valoraciones

- Los responsables del proyecto descrito se sienten muy satisfechos ante los resultados obtenidos. La propia Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha animado al centro a seguir con el programa.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**3.5. Proyecto Amatista**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Cucurella, S. (2000), "Projecte Ametista", en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera, pp. 85-90.
CENTRO	IES Baix Montseny
CIUDAD	St. Celoni
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Integrar la UAC dentro de los distintos niveles de tratamiento a la diversidad, marcando un perfil de alumno propio capaz de integrase plenamente en el entorno social del instituto y aprovechando las posibilidades que ofrece el centro.

Finalidad

- Contribuir al cumplimiento de los objetivos generales de etapa por parte de determinado alumnado capacitándolo para seguir con la enseñanza reglada y/o módulos profesionales, así como incorporarse al mundo laboral con unas condiciones razonables de éxito.

A quién va dirigida

- Alumnos que:
  - Valoran negativamente el marco escolar.
  - Rechazan el marco excesivamente teórico en que, muy a menudo, se desarrollan las clases.
  - Buscan resultados inmediatos y tangibles.
  - Valoran positivamente el aprendizaje de una profesión para una futura, e inmediata, inserción laboral.
  - No responden delante de estrategias habituales de tratamiento a la diversidad: refuerzos, agrupamientos flexibles, créditos específicos, etcétera.
  - Presentan notables deficiencias de autoestima y motivación.
  - Muestran absentismo.
  - Tienen suficientes capacidades para asumir los objetivos generales de etapa y, en consecuencia, obtener la acreditación.
- Tener un ambiente familiar poco favorable e incapaz de afrontarse a la situación de ayudar a los hijos a integrarse en un proceso educativo que se empezó a fracturar en la educación primaria.
- Presentar, en algunos casos, buenas aptitudes manuales o mecánicas.

Eventuales objetivos

- Conocer y comprender el propio cuerpo y las consecuencias de los actos y las decisiones personales para la salud individual y colectiva.
- Formarse una imagen ajustada de él/ella mismo/a, de las propias características y posibilidades.
- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés, tolerancia...
- Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades.
- Analizar los mecanismos básicos que rigen y condicionan el medio físico.
- Conocer los elementos esenciales del desarrollo científico y tecnológico.
- Identificar y asumir como propias las características históricas, culturales, geográficas y sociales de la sociedad catalana.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad.
- Interpretar problemas en los diversos campos del conocimiento y elaborar estrategias para resolverlos.
- Obtener, seleccionar, tratar y comunicar información utilizando las fuentes en que habitualmente se encuentra disponible.
- Conocer las creencias, las actitudes y los valores básicos de nuestra tradición y el patrimonio cultural.
- Comprender la aplicación, en el ámbito profesional, de los conocimientos adquiridos como preparación a la futura integración al mundo laboral.

Condiciones organizativas

- Este programa está pensado para un grupo reducido, entre doce y quince alumnos de 3º y 4.º de ESO, con una estancia máxima de dos años que tienen que ser superados por parte del alumno para poder promocionar.

Tipo de desarrollo curricular

- El currículo y el horario el horario escolar de dichos alumnos estarán divididos en tres bloques:
  - Asignaturas instrumentales (matemáticas y lenguas).

- Asignaturas comunes complementarias (conocimiento del medio natural, social, plástica y musical, tecnología, créditos variables...).
- Prácticas (las cuales tendrán la consideración de créditos variables).

Acciones complementarias

Recursos complementarios

- Las prácticas se realizan en distintos centros colaboradores (talleres, empresas...).
- Los centros seleccionados pertenecen, en principio, al ramo de la automoción, hostelería y metal, aunque el equipo del programa busca permanentemente otros colaboradores con ánimo de ampliar el abanico de ofertas, posibilitando que cada alumno pueda probar la actividad que más se adapta a sus intereses, posibilidades, etcétera.

Observaciones / Valoraciones

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**3.6. Proyecto Acada**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Cucurella, S. (2000), "Proyecto Acada", en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera, pp. 69-76.
CENTRO	IES de la Garriga
CIUDAD	La Garriga
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Adaptación al entorno escolar tradicional de alumnos con fracaso académico

Finalidad

- Dar respuesta a los alumnos escolarizados en todos los centros de La Garriga, con dificultades de adaptación y que presenten un determinado perfil personal y académico.

A quién va dirigida

- Alumnos que muestran desmotivación personal y bajo autoconcepto con relación a los estudios de tipo más académico. Son chicos y chicas predispuestos al aprendizaje de un oficio que les permita insertarse en el mundo laboral.

Eventuales objetivos

(Primera fase)

- Búsqueda de recursos para alumnos con necesidades educativas, los cuales muestran dificultades de adaptación en el ámbito escolar.

- Análisis de posibilidades de inserción de los alumnos.

(Segunda fase)

- Crear un proyecto que, a través de un diseño curricular concreto, permita la acreditación de la etapa de la ESO para estos alumnos.
- Racionalizar la utilización de los recursos existentes con una visión global de la oferta del municipio.
- Favorecer la colaboración de distintos centros para encontrar respuestas a necesidades comunes.
- Aprovechar la infraestructura del IME, que presenta alternativas no tan académicas y favorece la conexión con el mundo laboral real.
- Hacer realidad uno de los objetivos de la Reforma: buscar soluciones creativas, como la flexibilización del currículum, para dar respuesta a necesidades educativas especiales.
- Prevenir conductas de riesgo y de marginación social al municipio.

Condiciones organizativas

(Primera fase) El IME (Institut Municipal d'Educació), después del análisis correspondiente a la situación de los alumnos mencionados, propuso dos vías:

- La baja de este alumnado (hecho que era posible por ser un periodo de anticipación a la reforma).
- La acogida en el IME como alumnos especiales de EMA (Escola Municipal d'Art) adheridos al taller ocupacional de ebanistería.

Tipo de desarrollo curricular

(Segunda fase) Desarrollo de un proyecto formal para cubrir las necesidades detectadas en la primera fase, para el cual se constituirá una comisión específica formada por los profesionales de psicología, pedagogía terapéutica, EAP y técnica del Ayuntamiento. Dicho proyecto trabajará desde el siguiente enfoque:

- Adaptar el currículum común y ofrecer una oferta de currículum variable específico.
- Orientar el alumnado definiendo los siguientes puntos: organización horaria del alumno, actuaciones propias de la tutoría individual y colectiva, actuaciones propias de la evaluación del proyecto curricular para el alumno (créditos comunes no instrumentales).

Acciones complementarias

- Este proyecto forma parte de un macroproyecto de oferta formativa y de prevención conductual para chicos y chicas del municipio en riesgo social, coordinado por los centros de secundaria, el EAP y el IME, el cual tiene como principales objetivos dar respuesta a esta tipología de alumnos y orientar la formación posterior a la ESO con una oferta prevista de cursos de garantía social, además de bachilleratos y de ciclos formativos.

Recursos complementarios

(Primera fase) 1997/98

- IME: Ofrece cursos de formación ocupacional. En este proyecto se encargó de valorar el grado de inserción de dichos alumnos.

(Segunda fase) 1998/99

- Para llevar a cabo la adaptación curricular, los dos IES de La Garriga han organizado en el ámbito de cada centro, sus propios recursos humanos, funcionales y materiales para poder dar respuesta a las características de estos alumnos.
- Asimismo se propone el acceso a los talleres de trabajo del IME, los cuales representan la infraestructura y contienen el material necesario.

- La Administración local ha facilitado, por su parte, los recursos necesarios para implantar el proyecto.

Observaciones / Valoraciones

- El inspector de zona constató el abanico de posibilidades que ofrecían las instalaciones y los profesionales del centro para ampliar la oferta educativa. Esta constatación posibilitó la colaboración y la realización de todos los sectores educativos implicados del municipio.
- A partir de esta experiencia, se crea una comisión formada por la técnica de Enseñanza del Ayuntamiento, los profesionales de pedagogía y psicología, de pedagogía terapéutica y del EAP. Esta comisión propone a las direcciones de los centros impulsar un proyecto formal que pueda dar respuesta a las necesidades mencionadas y ofrecer continuidad.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**3.7. Pautas para afrontar el desinterés**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Arroyo, P., Cardete, J. A., Maza, I. y Pérez, J. C. (2000), "Pautas para afrontar el desinterés", *Cuadernos de Pedagogía 293,* 70-74.
CENTRO	IES Antonio López García
CIUDAD	Getafe (Madrid)
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Análisis de los déficits de aprendizaje en un centro y propuesta de soluciones.

Finalidad

- Mejorar la motivación de los alumnos y coordinar al profesorado.

A quién va dirigida

- Alumnos de secundaria con falta de motivación escolar.

Eventuales objetivos

- Valorar los avances, por mínimos que sean.
- Intensificar la atención personal gracias a la doble tutoría.
- Poner en marcha actividades que abran cauces para una mayor participación activa del alumnado: exposiciones orales, análisis de imágenes, elaboración de carteles, etcétera.
- Abrir vías de expresión personal y convivencia en el aula: espacios para transmitir ideas, creaciones, compartir noticias, etcétera.
- Elaborar trabajos que requieran un esfuerzo colectivo, con tareas variadas para intereses y capacidades distintos.
- Democratizar la participación del alumnado en un mayor número de ocasiones.

Condiciones organizativas

- Coordinación del equipo docente en las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas.

- Integración de la tutoría de alumnos y la colaboración padres y madres en un grupo de 3º de ESO.
- Coordinación de la forma de trabajar con el alumnado y hacer explícita dicha coordinación, en ámbitos muy básicos: el cuaderno de área, el trabajo en casa y en clase, la preparación y realización de pruebas escritas...
- Ajuste del apoyo adecuado para cada alumno a partir de la información sobre su progreso y sus dificultades. A partir de este trabajo de análisis se elaboró un conjunto de documentos en los cuales las capacidades a desarrollar se convertían en criterios e indicadores de evaluación que servirían, posteriormente, para diseñar la realización de actividades.
- Transformación del aula en un espacio educativo de convivencia, a través de la exposición de trabajos y murales sobre resolución de problemas, animación lectora, aspectos relacionados con la biología o la población mundial.

Tipo de desarrollo curricular

- Desarrollo de estrategias para diferentes situaciones manifestadas por el alumnado:

- Sobre la falta de base
  - En casa: cuándo, cuánto y cómo se debe trabajar.
  - Durante los exámenes: limpieza, interés...
  - En el cuaderno: organización, formato riguroso...
  - En cuanto a habilidades básicas: cuidar la expresión escrita y oral, elaborar esquemas y mapas conceptuales...
- Sobre la falta de interés.
  - Hacerles ver que su esfuerzo no pasa desapercibido y que es valorado.
  - Hacerles reconocer sus propias metas.
  - Atribuir los éxitos y fracasos a sus verdaderas causas.
- Sobre la falta de apoyo
  - Ofrecer pautas a las familias sobre lo que esperamos de ellas (comunes no instrumentales).

Acciones complementarias

- Los alumnos participaban activamente de su propia evaluación conociendo las plantillas de observación y tomando parte en la corrección de sus documentos.

Recursos complementarios

- Para potenciar el sentido crítico se propuso la lectura de imágenes a través de un retroproyector, el cual se utilizó también como recurso para otras actividades (lúdicas y creativas) incluidas en la experiencia).

Observaciones / Valoraciones

- El artículo, a la hora de hacer balance de la experiencia, incide en los siguientes puntos:
  - No hay que preocuparse tanto por todo lo que se puede enseñar como por lo que no puede dejar de enseñarse.
  - Lo que se hace explícito es más fácil de entender y de conseguir.
  - La motivación empieza en la implicación.
  - Lo más importante: somos personas que se relacionan y queremos sentirnos a gusto.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**3.8. "Proyecto Natura": una experiencia de formación compartida entre profesionales de institutos y educadores y educadoras sociales**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Lacuna, L. (2000), "*Projecte Natura*: una experiencia de formación compartida entre profesionales de institutos y educadores y educadoras sociales", *Aula de Innovación Educativa 93-94,* 39-41.
CENTRO	No se especifica
CIUDAD	No se especifica
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Despliegue de un Proyecto comunitario de acción educativa y cariz preventivo, a partir del cual se elabora un programa de trabajo educativo y formativo compartido entre profesores/as y educadores/as sociales, estableciendo criterios de convergencia entre métodos y filosofías de trabajo diferentes, pero, con toda seguridad, complementarios.

Finalidad

- Insertar socialmente a un colectivo desfavorecido.

A quién va dirigida

- Jóvenes que, en un momento dado, no tienen, o los han agotado, recursos formativos, lúdicos y escolares, que tienen a su alcance. Muchos de ellos han sido expulsados o no aceptados en otros programas destinados a público joven. Inicialmente se dirigía a jóvenes de 16 a 20 años, aunque, en la actualidad, atiende alumnado más joven.

Eventuales objetivos

- Integrar los diferentes ámbitos de crecimiento y desenvolvimiento personal, estimulando y teniendo en cuenta en todo momento al propio joven.
- Reestablecer una relación positiva entre profesores-tutores y alumnado.

Condiciones organizativas

- El Proyecto Natura está liderado por una educadora social que hace funciones de referente adulto que motiva, acompaña, orienta y asesora tanto a jóvenes como a sus familias. Asimismo, exige un trabajo de coordinación con el centro educativo a través del diálogo, comunicación activa, participativa y asertiva.
- En el proyecto se desarrollan talleres de prueba: oficios de entornos reales de trabajo, actividades deportivas, talleres, salidas lúdicas y espacios educativos propios para trabajar temas de interés joven y realizar las asambleas de grupo.
- El eje vertebrador de todo el proyecto se centra en los espacios de tutoría individualizada, donde, de acuerdo con los intereses y la voluntad del joven, se trabaja su proyecto personal de futuro.

Tipo de desarrolo curricular

- Dinámica de formación compartida entre Proyecto Natura y centro educativo de referencia. El método de trabajo se basa en los siguientes puntos:

- Consensuar el método de trabajo.
- Establecer un perfil del joven que puede participar en el proyecto.
- Establecer un protocolo de derivación y de incorporación al proyecto (el instituto hace la propuesta, la cual se valora conjuntamente, entrevista con el joven y su familia, hoja de inscripción firmada por las madres o padres, responsables de institutos, equipos de asesoramiento psicopedagógico y responsables de Projecte Natura, hoja de autorización y compromiso tanto de los padres como de los jóvenes).
- El instituto hace la adaptación curricular en función de las programaciones que tenemos en el Projecte Natura.
- Clarificar qué aspectos trabajará cada uno de los profesiones implicados.
- Establecer la periodicidad y los pactos de seguimiento.
- Establecer el calendario de evaluación compartida.
- La devolución de la evaluación se hace en una reunión conjunta con los padres-madres, el joven o la joven, los referentes del instituto y la tutora del Projecte Natura.

Acciones complementarias

Recursos complementarios

Observaciones / Valoraciones

- Finalizado el periodo 1998-99, y dados los resultados positivos del Projecte Natura, el Ayuntamiento decidió continuar con la atención a este colectivo.
- Los jóvenes que han participado en esa experiencia inician un proceso de crecimiento y maduración personal, en el cual conocen sus potencialidades, habilidades, capacidades y también limitaciones, proceso que les ayuda en su transición a la vida adulta.
- Se ha reducido el absentismo escolar y mejorado su participación e implicación. Por todo eso se ha reducido el grado de conflictividad, agresividad y rechazo a los procesos de formación, hecho que supone un gran avance.
- Asimismo, la experiencia de formación compartida no estuvo exenta de dificultades e interrogantes, sobretodo ante la puesta en común de criterios y pactos de consenso. Por eso el hecho de trabajar conjuntamente sirve para mirar un poco más allá de la realidad y el futuro de la educación, formación y socialización de los jóvenes.
- Según el artículo, la formación compartida comienza a ser presente y futuro a la hora de buscar soluciones globales e integradoras ante las necesidades de adaptación escolar que muestran de muchos jóvenes.

4. ACCIONES DIRIGIDAS A LA INTEGRACIÓN DE DETERMINADOS COLECTIVOS

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**4.1. Almorzar la diversidad**
FUENTE DE INFORMACIÓN	http:\\www.entrecultures.org//03_banc_formal_007.html (Web consultada en junio de 2002)
CENTRO	IES Pau Claris
CIUDAD	Barcelona
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Actividad que permite al alumnado explorar y conocer sus raíces y las tradiciones culinarias de su cultura.

Finalidad

- Fomentar la autoestima, la valoración, la expresión y la afirmación de la propia identidad cultural.

A quién va dirigida

- Al alumnado del IES, mayoritariamente magrebí, sudamericano y chino. El nivel sociocultural y económico de las familias es bajo y hay un gran número de alumnos de escolarización tardía. El centro está situado en el Casco Antiguo de Ciutat Vella.

Eventuales objetivos

- Promover entre los alumnos el conocimiento del otro para mejorar la percepción y la aceptación (YO-OTROS).
- Potenciar el respeto a partir de la diversidad de valores culturales que nos ofrece el entorno social.
- Interactuar e intercambiar a partir de la valoración positiva de la diferencia para llegar a una convivencia pacífica.
- Fomentar la reflexión ante el conocimiento de los otros teniendo en cuenta las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas y sociales.
- Fomentar la relación entre familias e IES.

Condiciones organizativas

- Esta experiencia se realiza desde hace seis años en el centro y parte de una de las propuestas del programa de interculturalidad que se lleva a cabo a primero de ESO: "El goig pel menjar" (El gusto por la comida).

Tipo de desarrollo curricular

- Se contempla desde la programación de las tutorías y la actividad se desarrolla de la siguiente forma:
  - Los chicos y las chicas entrevistan a un familiar suyo sobre las costumbres culinarias de su país.
  - Preparan juntamente con su familia una receta típica de su país.
  - Explican la receta al resto de compañeros de clase y se confecciona un mural con las aportaciones de todos los alumnos.
  - El día del desayuno traen de sus casas el plato cocinado y se prepara una gran mesa donde todos los alumnos y profesores se sientan para probar todas las especialidades agrupadas en primeros platos, segundos y postres. Todos los platos confeccionados están acompañados de un cartel con el nombre y la bandera del país de origen.

- Los/las tutores/as esperan que cada alumno escoja de entre todos los platos, tres especialidades distintas. Después de probarlas, vuelven a su sitio y en distintas rondas van degustando la variedad de platos.

Acciones complementarias

- A lo largo del primer trimestre, a primero de ESO, y dentro del programa de acogida, se trabajan aspectos encaminados hacia este mismo fin. Esta actividad es, pues, el cierre de un bloque conocido como "el yo".

Recursos complementarios

Observaciones / Valoraciones

- Siempre que es posible (si no coincide con el Ramadán), se hace el último día del primer trimestre y se abre el segundo bloque, donde se trabajan valores de respeto y tolerancia como eje transversal durante toda la escolarización en el IES.
- Todo el alumnado, los padres y el profesorado, consideran que es una actividad muy arraigada a la vida del centro y que permite la participación de todos y todas. Asimismo, manifiestan un cambio positivo en la convivencia en el centro de los nuevos alumnos una vez celebrada esta fiesta.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**4.2. Proyecto de atención a la diversidad del colectivo de alumnos magrebíes de incorporación tardía (desde el curso 97-98)**
FUENTE DE INFORMACIÓN	http:\\www.entrecultures.org/03_banc/03_formal_002.htm (Web consultada en junio de 2002)
CENTRO	IES Blanxart
CIUDAD	Terrassa
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Proyecto basado en el aprendizaje de la lengua como elemento optimizador de la integración

Finalidad

- Integrar al alumnado magrebí en el ámbito social y académico, pero sobre todo lingüístico.

A quién va dirigida

- Alumnos magrebíes de incorporación tardía.

Eventuales objetivos

- Potenciar el aprendizaje del catalán y castellano.
- Fomentar los hábitos de relación e interiorización progresiva de normas, actitudes y hábitos.
- Facilitar el conocimiento del entorno.

- Mejorar la relación con las familias y fomentar su participación en el seno de la escuela.

Condiciones organizativas

- Se ha contemplado el trabajo del alumno y de la familia estableciendo un puente de comunicación para facilitar el entendimiento y la búsqueda de determinadas soluciones.

Tipo de desarrollo curricular

- Organización del trabajo con el alumnado: los alumnos realizan con sus compañeros los créditos variables, educación física y tutoría. El resto de horas están concentrados realizando un trabajo exhaustivo de lengua.

Acciones complementarias

- Trabajo con las familias: durante el curso se realizan dos reuniones con los padres y una reunión previa al curso para informarles sobre temas generales.
- Trabajo de mediación: se considera un elemento clave para conectar con las familias.
- Tutoría especializada. Se valoró la conveniencia de realizar este tipo de tutorías en las cuales asistieran alumnos, profesionales que intervienen en la experiencia y la mediadora.
- Conocimiento del entorno: con la finalidad de utilizar la lengua en contextos no académicos y que los alumnos conozcan la ciudad con jóvenes de edades similares, se organizan salidas extraescolares con la colaboración de voluntarios.

Recursos complementarios

- Este proyecto ha sido llevado a cabo por el EAP, maestros del IES Blanxart, el director del IES y la mediadora intercultural.
- Este plan ha constituido una Comisión de Atención a la Diversidad formada por el director del centro, el profesor de pedagogía terapéutica, la profesora de psicología y pedagogía, las dos profesoras de la UAC y la psicopedagoga del EAP.

Observaciones / Valoraciones

- Durante el trabajo con los alumnos se incide en los hábitos de relación e interiorización progresiva de normas, actitudes y hábitos. Asimismo, el método de lectura y escritura se fue adaptando a las necesidades y ritmos de los alumnos.
- La valoración general muestra satisfacción por la experiencia, aunque argumenta que no se ha aprovechado del todo el tiempo debido a la falta de motivación y esfuerzo para aprender. Aun así, los progresos han sido considerables, la familia también está satisfecha con el trabajo realizado y el contacto con el entorno ha sido del todo favorable.

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA	**4.3. Nuestra "aula de acogida"**
FUENTE DE INFORMACIÓN	Anónimo (2001), "Nuestra aula de acogida", *Aula de Innovación Educativa 103-104,* 72-74.
CENTRO	IES Ramón de la Torre
CIUDAD	Torredembarra (Tarragona)
PERFIL DE LA ACTIVIDAD	■ Definición, justificación y características del aula de acogida como medida de atención a la diversidad.

Finalidad

- Adaptar el alumno al sistema educativo e incorporarlo progresivamente al aula ordinaria.

A quién va dirigida

- Alumnado de incorporación reciente (la mayoría procedente del Magreb).

Eventuales objetivos

- Integrar.
- Alfabetizar.
- Facilitar la convivencia (prevención de conflictos).

Condiciones organizativas

- En el aula concurren alumnos de los cuatro niveles de ESO, aunque no siempre dejan su grupo de referencia. En las áreas de educación física y tutoría, los alumnos se reúnen con la clase.
- El funcionamiento del aula de acogida se basa en horarios individualizados, los cuales tienen que ser muy flexibles debido a la realidad que vive cada uno de los alumnos. El espacio donde se desarrollan las clases se distribuye de una forma muy concreta pero adaptable: es una zona viva, decorada con materiales y elementos que facilitan el aprendizaje y hacen más entrañable el aula.
- La valoración del progreso de cada alumno/a se realiza mediante la observación y conocimiento del mismo/a, siguiendo todo el proceso. Al mismo tiempo la valoración se realiza a través de cuadrantes: control de material, faltas de asistencia, materias que cursan, horarios generales...
- Los alumnos pasan progresivamente del aula de acogida al aula ordinaria, adaptándose a su grupo clase. Este paso exige un seguimiento constante.

Tipo de desarrollo curricular

- Para garantizar la incorporación gradual al grupo de referencia, son importantes tres aspectos en la estructura de centro:
  - Un proyecto global de atención a la diversidad: los desdobles de las áreas instrumentales, por ejemplo, permiten que los alumnos procedentes del *aula de acogida* entren primero en grupos reducidos.
  - Los créditos variables, que, incluidos en el proyecto curricular de centro, van dirigidos a todo el alumnado (de incorporación reciente y autóctono) para que los puedan cursar conjuntamente.
  - La creación de las figuras de los "cotutores": profesores que atienden mayoritariamente el "aula de acogida" realizan la función de cotutores en los diferentes niveles (primero, segundo, tercero y cuarto). Asisten a las juntas de evaluación correspondientes, elaboran informes específicos,

horarios, se comunican con las familias; en definitiva, colaboran, ayudan y asesoran a los tutores de cada nivel).

Acciones complementarias

Recursos complementarios

- El Consell Comarcal del Tarragonès ha subvencionado, a través de un fondo europeo, la traducción de documentos, la mediación con los alumnos y sus familias, y la orientación sobre temas interculturales).

Observaciones / Valoraciones

- En el artículo se valora muy positivamente el trabajo de todos los profesionales implicados en el funcionamiento del aula.
- La incidencia de dicha experiencia recae en el acogimiento y apoyo al alumnado de incorporación tardía ante el cambio de vida y cultura.

Otras propuestas equivalentes

- Ferrer, F. y Alba, E. (1996), "Escolarización del alumnado de incorporación tardía", *Aula de innovación educativa 53,* 51-54.
- AA VV (1999), *L'atenció a l'alumnat immigrat i de minories ètniques en el nostre sistema educatiu,* Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Consell Escolar de Catalunya.

BIBLIOGRAFÍA

➢ **Proyectos / talleres**
- **Infantil / Primaria**

AA VV (1995), "Aprendre per racons, aprendre des dels racons", *Perspectiva Escolar 195,* 23-31.

AA VV (1995), "Com fer projectes de treball", *Perspectiva Escolar 195,* 32-38.

Burquesa, T. (1995), "El treball per projectes: intervenció de l'ensenyant", *Perspectiva Escolar 194,* 38-45.

Castells, M. (1995), "Els tallers a l'escola", *Perspectiva Escolar 195,* 39-44.

➢ **Proyectos / talleres**

AA VV (1995), "El rincón de la construcción", *Cuadernos de Pedagogía 234.*

AA VV (1997), "Diseño de un proyecto de trabajo y su aplicación en el aula de un Programa de Garantía Social", *Aula 66,* 47.

AA VV (1996), "Talleres integrales", *Cuadernos de Pedagogía 243,* 17-19.

Fillat, M. y Silva, M. A. (1997), "Los talleres de aprendizaje: una propuesta favorecedora de atención a la diversidad", *Aula 61,* 51-54.

Ventura, M. (1996), "¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos?", *Cuadernos de Pedagogía 243,* 58-62.

AA VV (1996), "Las posibilidades de las aulas taller", *Cuadernos de Pedagogía 243,* 78-83.

➢ **Agrupación / Cooperación / Colaboración**

- **Infantil / Primaria**

AA VV (1997), "Col·laborar. Experiencia Escuela Baloo", *Cuadernos de Pedagogía 255,* 71-76.

- **Secudaria**

AA VV (1997), "Orientaciones y pautas para el agrupamiento de alumnos", *Aula 61,* 57-58.

Agelet, J., Bassedas, E., Comadevall, M. (1997), "Algunos modelos organizativos facilitadores del tratamiento de la diversidad alternativos a los agrupamientos flexibles", *Aula,* 46-50.

Ballester, J. (1995), "Evaluación del trabajo en grupo", *Cuadernos de Pedagogía, 234.*

Domènech, J. (1997), "Alguna técnica para el aprendizaje cooperativo", *Aula, 59,* 52.

Estruch, M. (1995), "Agrupación flexible para las materias instrumentales", *Aula, 35,* 49.

García, M. (1997), "Interacción entre iguales", *Cuadernos de Pedagogía, 263,* 56-62.

García, M. y Puig, M. (1997), "Aprender a cooperar", *Cuadernos de Pedagogía 263,* 62-65.

Lozano, Q. (1997), "Reflexionar y cooperar para aprender", *Aula 67,* 63.

Martí, E. (1997), "Trabajamos juntos cuando...", *Cuadernos de Pedagogía 255,* 54-58.

Martí, E. y Solé, I. (1997), "Conseguir un trabajo en grupo eficaz", *Cuadernos de Pedagogía 255,* 59-64.

Maté, M. *et al.* (1996), "El trabajo cooperativo en itinerarios de Geología con alumnos de Secundaria", *Aula,* 43.

Muñoz, D. y Bert, M. (1994), "Aprendre junts a través dels projectes de treball", *Perspectiva Escolar 184,* 43-49.

Oliver, C. (1995), "Agrupar a los alumnos. ¿Ilusión o realidad?", *Aula,* 53.

Onrubia, J. (1997), "Escenarios cooperativos", *Cuadernos de Pedagogía 255,* 65-70.

Papiol, E. (1995), "Agrupaments flexibles: implicacions organitzatives", *Perspectiva Escolar 195,* 45-51.

Pujolás, P. (1997), "Los grupos de aprendizaje cooperativo: una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad", *Aula 59,* 41.

Solé, I. (1997), "Reforma y trabajo en grupo", *Cuadernos de Pedagogía 255,* 50-53.

Solsona, N. (1999), "El aprendizaje cooperativo, una estrategia para la comunicación", *Aula 80,* 65.

➢ **Aprendizaje**

- **Secundaria**

AA VV (1996), "La importancia de las preguntas", *Cuadernos de Pedagogía 243,* enero, 73-77.

AA VV (1996), "Un programa de diversificación", *Cuadernos de Pedagogía 243,* enero, 84-87.

Febrer, M. y Jover, M. (1996), "Los límites del aprendizaje", *Cuadernos de Pedagogía 243,* 67-72.

Mauri, T. *et al.* (1997), "Aprender a regular el propio aprendizaje", *Aula 67,* 48.

Valls, E. (1997), "Atreverse a enseñar la autorregulación de los aprendizajes", *Aula 67,* 66.

➢ **Espacio / Tiempo**

- **Infantil / Primaria**

AA VV (1995), "Creación de fichas favorecedoras del clima organizativo del aula de primaria", *Aula 44,* p. 70.

AA VV (1995), "Forma y función de los edificios escolares", *Aula 39,* 55.

Baquer, M. (1995), "Un escenario de la educación informal", *Aula 39,* 51.

Diego, J. L. (1996), "La organización del tiempo en Educación Infantil", *Aula 47,* 53.

Gairín, J. (1995), "El reto de la organización de los espacios", *Aula 39,* 45.

- **Secundaria**

AA VV (1996), "La organización del centro", *Cuadernos de Pedagogía 243,* 63-66.

Vilas, J. (1996), "El tiempo como recurso organizativo en los centros educativos", *Aula 50,* 39.

➢ **Formación Docente**

- **Infantil / Primaria**

Arnaiz Sánchez, P. y Garrido Gil, C. F. (1999), "Atención a la diversidad desde la programación de aula", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 36,* 107-121.

Beltrán, J. *et al.* (2000), *Intervención psicopedagógica y currículum escolar,* Madrid, Pirámide.

- **Secundaria**

Álvarez Pérez, L. (2000), *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría,* Madrid, CCS.

Arranz, J. (2001), *Apoyos y refuerzos para el área de lengua,* Madrid, Narcea.

García Vidal, J. y Manjón, D. G. (2000), *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica,* Madrid, ESO.

García, J. N. (2001), *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica,* Barcelona, Ariel.

Masas, M. y Molina, M. (1996), "De las intenciones a la práctica", *Cuadernos de Pedagogía 243,* 54-57.

Reyes, M. (1997), "Perspectivas de análisis del proceso de Enseñanza y Aprendizaje", *Aula 61,* 43.

Rincón, B., López, V. y Palomares, M. C. (2000), *La intervención psicopedagógica en Secundaria,* Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

Torres González, J. A. (1999), *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas,* Archidona, Aljibe.

Wang, M (1995), *Atención a la diversidad del alumnado,* Madrid, Narcea.

➢ **Actitudes / Relaciones interpersonales**

- **Secundaria**

Cava, M. J. y Musitu, G. (2000), *La protección de la autoestima en la escuela,* Barcelona, Paidós.

Enric, I. *et al.* (1997), "Conocer al otro", *Cuadernos de Pedagogía 263,* 66-70.

Hernández, F. (1996), "Para comprender mejor la realidad", *Cuadernos de Pedagogía 243,* 48-53.

WEBS DE INTERÉS

III Jornada de Secundària al Maresme. http://www.xarxa.infomataro.net/mem/quefem/formacio/jornades/jornsec3/index.html#coheren

Exemple Diversificació + Informació al respecte. http://boj.pntic.mec.es/~lbarrioc/papea/infodc.html

Experiencias de diversificación curricular realizada con docentes de Educación Primaria y de Secundaria. http://www.concytec.gob.pe /eduforo/agenda/agenda12/tincopa.htm

Proposta d'un IES. http://www.interbook.net/personal/ieslacabrera/estudios/diversif/diversif.html

Proposta d'un IES: Diversificació centrada en ensenyament-aprenentatge globalitzat. http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/cola_1.htm

Programa diversificació de la Comunitat Valenciana. http://www.cult.gva.es/dgoiepl/AREA_EDUCACION/INNOVACION/DIVERSIDAD/pdc00.htm

Teórica: Nuevas formas de tratar la diversificación curricular. www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/diversidad/debate.pdf

ANEXO 1.

CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO	
➢ **Proyectos / talleres**	2.1. Cucurella, S. (2000), "Trabajo por proyectos", en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera.
	2.2. Boyano, J. (2000), "El teñido. Problema abierto para el ámbito científico-tecnológico", *Cuadernos de Pedagogía 293,* 87-89.
	2.3. Talleres municipales de apoyo socio-educativo al estudio: http//www.bcn.es/IMEB/pec
	2.5. Cucurella, S. (2000), "La atención a la diversidad", en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera, pp. 59-62.
	3.1. Gil, R. y Salvador, J. (2001), "El trabajo matemático en la UAC, un diálogo a tres bandas: la persona, los contenidos académicos y la vida real", *Aula de innovación educativa 103-104,* 30-34.
	3.3. García, J. L., Porras, A., Sánchez, C. y Rodríguez, R. (2000), "Maqueta a escala. Un proyecto interdisciplinar", *Cuadernos de Pedagogía 293,* 77-81.
➢ **Agrupación / Cooperación / Colaboración**	1.7. Duran Gisbert, D. (2000), "Tutoría entre iguales. Un recurso para atender a la diversidad", *Cuadernos de Pedagogía 288,* 36-39.
➢ **Aprendizaje**	1.4. AA VV (1998), "Els crèdits de síntesi", en *Atenció a la diversitat. Moviment educatiu del Maresme,* Barcelona, Rosa Sensat (Con la colaboración de la Diputació de Barcelona).
	2.4. Cucurella, S. (2000), "La atención a la diversidad", en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera, pp. 81-83.
	4.2. Proyecto de atención a la diversidad del colectivo de alumnos magrebíes de incorporación tardía. http:\\www.entrecultures.org/03_banc/03_formal_002.htm
➢ **Espacio / Tiempo**	4.3. Anónimo (2001), "Nuestra aula de acogida", *Aula de Innovación Educativa 103-104,* 72-74.
	1.5. Gràcia, J., Montaner, P. y Domingo, M. (2001), "Una experiencia de atención a la diversidad", *Guix 276-277,* 56-60.
➢ **Formación / Docente**	1.3. González Yuste, L., *Materiales didácticos de Educación en Medios de Comunicación y para una Acción Educativa Antirracista,* Memoria del informe final. Dept. d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Proyecto de licencia retribuida para el año 99/00.

➢ **Formación / Docente**	1.6. Dern, M., Freixas, E., Miró, I. y Montón, M. J. (2001), "Un proyecto común: la diversidad", *Aula de Innovación Educativa 99,* pp. 54-61. 1.9. Tolchinsky, L. *et. al.* (2002), *Processos d'aprenentatge i formació docent en condicions d'extrema diversitat,* Barcelona, Ed. 62. (Premi Rosa Sensat 2002). 2.6. Cucurella, S. (2000), "Atender la diversidad desde la tutoría", en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera, pp. 63-65. 1.8. AA VV (2000), "Materiales para la diversificación", *Cuadernos de Pedagogía 293,* 104-107. 3.4. Franco, J. (2001), "Atención a la diversidad", *Cuadernos de Pedagogía 302,* pp. 35-38. 4.1. Almorzar la diversidad http:\\www.entrecultures.org//03_banc_formal_007.html 1.1. Carreras, J. y Fernández, M., *L'escriptura del jo. Una proposta d'educació intercultural i tractament a la diversitat per a la ESO,* Memoria del informe final, Dept. d'ensenyament, Generalitat de Catalunya, Licencia retribuida para el curso 1999/2000. 1.2. Montoya, Mª Milagros y de Diego, M. (2000), "Del mamut a la hamburguesa. Una propuesta de trabajo para el ámbito sociolingüístico", *Cuadernos de Pedagogía 293,* 82-86. 1.3. Muñoz, J., Fernández, J., Nieto P. y Rodríguez, A. (2001), "L'atenció a la diversitat i les matemàtiques", *Guix, 280,* 61-67. 3.5. Cucurella, S. (2000), "Projecte Ametista", en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera, pp. 85-90. 3.6. Cucurella, S. (2000), "Proyecto Acada" en *Caixa d'idees educatives. Fracàs escolar: estratègies per al tractament de la diversitat,* Barcelona, La Galera, pp. 69-76. 3.7. Arroyo, P., Cardete, J. A., Maza, I. y Pérez, J. C. (2000), "Pautas para afrontar el desinterés", *Cuadernos de Pedagogía 293,* 70-74. 3.8. Lacuna, L. (2000), "*Projecte Natura:* una experiencia de formación compartida entre profesionales de institutos y educadores y educadoras sociales", *Aula de Innovación Educativa 93-94,* 39-41.

Relaciones escuela-familia

Relaciones escuela-familia

1. FICHAS: RELACIÓN FAMILIA - ESCUELA

SECUNDARIA

REFERENCIA	Montané, J. (1999) "Els canvis professionals en un món laboral en evolució. Aportacions dels pares i mares", *XIII Jornades de participació de mares i pares a l'escola,* Cerdanyola del Vallès.
LOCALIZACIÓN	Biblioteca Rosa Sensat

ETAPA EDUCATIVA	Secundaria
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL	Pedagogo
DESTINATARIOS	Padres, madres y profesorado.
OBJETIVOS / PROPÓSITO	Transmitir la importancia de formar a los jóvenes para adaptarse al cambio como eje principal para la inserción en el mundo laboral.
CONTENIDO	- Cambios en la sociedad actual. - Papel de los padres/madres respecto al cambio.
RECURSOS	
OBSERVACIONES	Ponencia en una jornada de participación de madres y padres en una escuela de Cerdanyola del Vallès.

REFERENCIA	Margalef, M. C., Garces, R. (2002), "Mejoremos la relación con las familias", *Aula de Innovación Educativa 108,* 38-40.
LOCALIZACIÓN	VIC

ETAPA EDUCATIVA		Secundaria
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		Profesores
DESTINATARIOS		Padres y profesores
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Mejorar la relación con las familias mediante instrumentos de formación. El Instituto es de toda la comunidad educativa.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	A partir del Plan de formación de Zona y con la Ayuda de un asesor: 1. Construyeron instrumentos que servían para informar a los padres/madres de forma cualitativa entre evaluación y evaluación del: - Rendimiento académico de su hijo. - Comportamiento. - Hábitos. Para cada una de las tareas de aprendizaje el alumnado es estudiado en detalle por todo el profesorado que le da clases. Esto conlleva una comunicación rápida entre todo el profesorado, los jóvenes ven que no se escapa detalle y las familias tienen la sensación de que hay más control. Hubo más contactos con las familias. 2. Organizaron de charlas-coloquio para padres y madres (con la ayuda del AMPA): - La adolescencia. - Anorexia. - Agresividad. - Inteligencia emocional. - Defensa de los consumidores.
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	
	METODOLOGÍAS	Dos informes, uno a mediados de noviembre y otro en febrero.
OBSERVACIONES		

REFERENCIA	Notó, C. y Rubio, M. Dolors (2002), "La relación de los centros de secundaria con las familias", *Aula de Innovación Educativa 108*, 34 -37.
LOCALIZACIÓN	VIC

ETAPA EDUCATIVA		Secundaria
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		Profesor, psicoterapeuta familiar
DESTINATARIOS		Padres y maestros
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Cómo mejorar la relación familia-escuela.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	Problemas que dificultan esta buena relación: - La mala comunicación. - Desconfianza de ambos. - Delegación de la función educativa en la institución escolar. Trabajos para mejorar la relación: - Mejora de la comunicación. - Plantearse un trabajo en equipo (familia, alumno y centro). - Coordinación familia-escuela. - Realizar un seguimiento y compartirlo con la familia (así podremos plantear estrategias de intervención para corregir si es el caso). - Seguimiento continuo del alumnado. - Dar informaciones a la familia completa sobre cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en el centro. - Boletines de Notas. - Entrevistas. - En algunos centros hay experiencias formativas para maestros: "mejora de la relación padres-maestros". - Experiencias de formación conjuntas de familias y profesorado.
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	- Seguimiento continuo del alumnado: Programa informático (SEG98) que facilita dicho seguimiento. Se puede elaborar un informe que sería bueno compartir con la familia.
	METODOLOGÍAS	
OBSERVACIONES		

➢ TODAS LAS ETAPAS

REFERENCIA	AA VV (1994), "La Familia i l'escola", *Publicacions per als pares,* Generalitat de Catalunya.
LOCALIZACIÓN	371.07 FAM (Biblioteca Rosa Sensat)

ETAPA EDUCATIVA	Infantil, Primaria y primer ciclo de Secundaria.
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL	Departament Ensenyament de la Generalitat.
DESTINATARIOS	Padres
OBJETIVOS / PROPÓSITO	Pautas para la educación de los hijos en relación con la escuela.
CONTENIDO	1. Educación de los hijos: influencia de la familia en los alumnos. 2. Relación escuela-familia: elección del centro, colaboración, intervención conjunta, niveles de relación, etcétera. 3. Reflexiones sobre los aprendizajes escolares 4. Implicación de los padres en los estudios de los hijos. Pautas básicas.
RECURSOS	Se ofrece una serie de recursos prácticos sobre cómo implicarse en la educación escolar de los hijos. Algunos aspectos se presentan en forma de decálogo claro y simple.
OBSERVACIONES	Es un libro-dossier sintético que aporta algunas ideas muy básicas para los padres en relación con su implicación en la educación de sus hijos.

REFERENCIA	Rambla, Javier (1998), "¿Por qué las familias no participan en la escuela?", *Cuadernos de Pedagogía 274.*
LOCALIZACIÓN	UAB

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		Profesor de la Universidad de Vic.
DESTINATARIOS		Familias y profesores.
OBJETIVOS / PROPÓSITO		- Clarificar los motivos de por qué las familias no participan en la escuela. - Conectar el conocimiento doméstico con el que se da en las escuelas.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	La ausencia de las familias en los centros y las dificultades para estabilizar los contactos de éstas con las escuelas son debidas a: ■ El reclamo de la escuela es contradictorio: se contradice política y pedagógicamente. Políticamente: - La LODE evocaba el apoyo constitucional a la participación y restringía la participación numérica de las AMPAS en los Consejos Escolares. - Las propuestas sobre la calidad de la enseñanza (MEC, 1994): más calidad significa más participación, el aumento de la calidad también depende de la mayor autonomía de los centros y ésta, a su vez, depende de una mayor participación. Pedagógicamente: - El discurso pedagógico alude a las familias dentro de dos contextos y les atribuye un significado distinto en cada uno. 1. Establece un correlato entre la participación y la estructuración familiar. 2. No son las familias en su conjunto las que se acercan o alejan de la escuela. Las mediadoras son las madres. Las clases sociales ante la escuela: - Según estudios, tanto el profesorado como la mayoría de las madres de clase media coinciden en su visión de la escuela: "La escuela debe formar individuos autónomos". - Las madres de clase obrera afirman que es una realidad exterior lo que debe obligar a sus hijos/as a que estudien. También expresan su preocupación por interpretar a sus hijos/as y por contrarrestar los mensajes televisivos. La participación ciudadana en la escuela se apoya en un conocimiento cotidiano y doméstico. Esta participación tiene que ver con la organización de las escuelas, con la calidad de enseñanza, y en que se reconozca y valore el conocimiento doméstico.

RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	Temas : La agresividad, los juguetes, el dinero.
	METODOLOGÍAS	Programa de coeducación del ICE de la UAB. Ha buscado las maneras de introducir el conocimiento doméstico en una escuela coeducativa. Este procedimiento consiste en generalizar, sistematizar y publicar sus contenidos a través de seminarios o tutorías colectivas con padres y madres. Narraciones del conocimiento doméstico se conectan con breves informes sobre la realidad de la escuela. Una vez sistematizada, se publica en forma de material didáctico, artículo de prensa.
OBSERVACIONES		

REFERENCIA	Parellada, Carles (2002), "Un espacio de comunicación y ofrecimiento múltiple: familias y centros educativos", *Aula de Innovación Educativa 108,* 8-14.
LOCALIZACIÓN	VIC

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		ICE Universidad Autònoma de Barcelona
DESTINATARIOS		Comunidad educativa
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Conocer pasado, presente y futuro de las relaciones familia y escuela
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	A más edad de los alumnos las familias acuden menos a las reuniones y actividades de los centros. A medida que los alumnos/as se hacen mayores los docentes se encuentran menos disponibles a mantener abiertos canales de relación. Hasta el parvulario los padres mantienen una relación afectiva que se traduce en protección y cuidados. Desaparición de los rituales (elementos culturales) que proporcionaban más autonomía a los niños/as. Las circunstancias actuales provocan un desequilibrio en la relación: ■ Transformación de la familia. ■ Concreción del currículum (enfoques que no interesan a muchos niños/as). ■ Enfoques metodológicos desconocidos por las familias y que no les han sido explicados. ■ Escuela, institución social burocratizada. ■ Excesiva demanda de la sociedad a la escuela. (objetivos transversales). ■ Traspaso de funciones de las familias a la escuela. El espacio de cooperación acaba siendo un escenario de batallas. No es suficiente una "escuela de padres", se ha de buscar la manera de establecer una comunicación fluida, creando un clima de escucha y aceptación de los dos colectivos.
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	
	METODOLOGÍAS	Espacios de reflexión. Construir estrategias de acogida y de separación (entrevistas y reuniones de clase). Estrategias de información y participación (celebraciones, talleres). Enmarcar el currículum. Descentralizar y desburocratizar los centros. Desarrollar competencias comunicativas y los canales que permitan una interacción constructiva. Favorecer la concreción de una comunidad educativa.
OBSERVACIONES		Carles.Parellada@uab.es

REFERENCIA	Rus Arboledas, Antonio (2000), *Razones de amor,* Barcelona, Cedecs.
LOCALIZACIÓN	Biblioteca de Humanidades UAB

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		
DESTINATARIOS		Padres y maestros
OBJETIVOS / PROPÓSITO		
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	(Capítulo) La colaboración de madres y padres en el aprendizaje escolar. Consejos sobre premisas que hay que tener en cuenta. - Cuidar la alimentación y vigilar el sueño. - La salud. - Revisión médica de la vista y el oído. - Estilo de relación entre madres, padres, hijas e hijos. - Experiencia afectuosa. - Facilitar un cuarto de trabajo en casa. - La televisión. - ¿Qué hacer cuando las niñas/os no aprenden o tienen problemas? - Relación de madres, padres y profesorado. - Las escuelas de padres y madres. (Capítulo) Escuelas de padres y madres. - Explica clases de escuelas de madres y padres. - Dificultades que se encuentran. - Contenidos. - Animador o coordinador. - No son un recetario. - Deben tener un programa. - No deben ser grupos de presión. - Fines, medios y valoraciones.
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	
	METODOLOGÍAS	
OBSERVACIONES		Escrito en un lenguaje muy asequible.

REFERENCIA	Rubio, Mª Dolors (2002), "Proyecto de escuela de familias salesianas (PEFS)", *Aula de Innovación Educativa 108*, 41-43.
LOCALIZACIÓN	VIC

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		Psicóloga Clínica y Psicoterapeuta familiar.
DESTINATARIOS		Padres y profesores
OBJETIVOS / PROPÓSITO		■ Fomentar la participación familiar en todos sus ámbitos. ■ Favorecer que los padres y madres consideren que la escuela es también el ámbito en el cual pueden aumentar su formación como educadores de sus hijos. ■ Establecer y mantener colaboración entre las familias y la escuela. ■ Asegurar un mínimo de coherencia entre la acción de la familia y escuela. ■ Compartir preocupaciones (padres y educadores). ■ Aplicar métodos pedagógicos que no se alejen del sentido y el estilo de la escuela. ■ Proporcionar una formación mayoritaria, práctica y accesible a diferentes tipos de familias, respetando la diversidad de ideas y principios de los diferentes participantes. Se realizan conferencias trimestrales para todos los padres y madres. Se divulgan circulares informativas sobre temas educativos y sobre el trabajo realizado por el PEFS.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	Hay tres niveles: A) Formación destinada a las familias con hijos/as en infantil y/o primaria. 15 sesiones repartidas en dos cursos escolares. B) Familias que al acabar el primer nivel quieren seguir formándose. C) Pueden acceder las familias que tienen hijos/as en los primeros cursos de la ESO.
RECURSOS	**METODOLOGÍAS**	A) Trabajo en grupo. ■ Lectura de cada familia de un libro por trimestre sobre temas educativos. ■ Reunión mensual de 90 minutos (charla por un especialista de unos 30 minutos). El resto, trabajo en equipo sobre la charla. ■ Confección de planes de acción prácticos y realistas, referidos a acciones educativas, conductas, valores, hábitos... B) La formación esta diseñada para ayudar a educar la voluntad y mejorar la madurez personal. ■ Conocer y aprovechar los periodos sensitivos en los que se desarrollan las habilidades y los valores. ■ Educación eficaz: Saber crear las condiciones más adecuadas para conseguir una buena comunicación padres-hijos. ■ Educación preventiva.

RECURSOS	**METODOLOGÍAS**	■ Educación con el ejemplo. ■ Conocer los diferentes tipos de motivación y cuándo y cómo utilizarlos. ■ Conocer las singularidades de sus hijos/as y fomentar sus puntos fuertes. Temas: los límites, la responsabilidad, la autonomía, la libertad, la adquisición de hábitos, la autoridad. C) Ampliación de los temas tratados Los mismos padres exponen los temas previamente preparados. Les ayudan los asesores externos. Temas: ■ Ayudar a crecer a los hijos en la madurez. ■ Autoridad: saber mandar, mandar bien. ■ El diálogo y la comunicación en la familia y el centro educativo. ■ Las etapas y los pasos difíciles de la infancia a la adolescencia. ■ La rebeldía, actitudes intolerantes. ■ La adolescencia y su escala de valores. ■ El tiempo libre. ■ Sexualidad en la adolescencia. ■ Drogas: causas y prevención.
OBSERVACIONES		La acción del PEFS no sólo se centra en las familias adscritas al PEFS, sino a todas las familias del centro.

REFERENCIA	*Revista de Educación. Aprender más y mejor 284* (mayo 2001), Chile.
LOCALIZACIÓN	Internet www.minieduc.cl/revista Noviembre 2002

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		
DESTINATARIOS		Familias y educadores
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Mejorar la relación familia-escuela.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	Las investigaciones realizadas por MINEDUC demuestran que se tiene que llevar a cabo una apertura de las escuelas a la comunidad y el mayor compromiso de los padres en la educación de sus hijos. Desafío: ■ Establecer una relación provechosa y fluida por ambas partes. ■ Propiciar instancias de comunicación efectiva entre la familia y la escuela.
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	Creación de talleres de capacitación (manualidades, Tai Chi, etc.), reuniones informales no meramente informativas.
	METODOLOGÍAS	
OBSERVACIONES		

REFERENCIA	Comellas, Mª Jesús (2002), *Treball en families semipresencial*.
LOCALIZACIÓN	Material en fase de edición.

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		Psicopedagógico
DESTINATARIOS		Familias
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Ofrecer espacios de reflexión, comunicación e intercambio de experiencias entre los padres y madres. Crear canales de comunicación entre las familias y los docentes. Facilitar recursos para mejorar las actuaciones educativas.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	Información temática entre la que se puede resaltar: ■ Proceso de autonomía: Hábitos personales, de estudio, ■ Ejes evolutivos del proceso de madurez. ■ Criterios educativos. ■ Relaciones y dinámica en el grupo familiar. ■ Relación familiar-entorno. ■ Oportunidades educativas para los hijos. ■ Competencias personales de cada miembro del grupo.
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	
	METODOLOGÍAS	Se alternan reuniones presenciales (grupos amplios) con el trabajo realizado por los diferentes grupos de forma autónoma. - Inicialmente se parte de una información a todo el grupo, ofrecida por un especialista, y se buscan fuentes documentales como punto de partida del trabajo posterior. - El grupo se divide en pequeños grupos afines por edades o temática. Los grupos se reúnen de forma autónoma, debaten con relación al tema elegido y a las necesidades sentidas. Generan dudas, desacuerdos y/o conclusiones que hacen llegar (e-mail) a la persona que dinamiza y a los demás grupos. - Cada grupo recibe una orientación (respuestas, interrogantes, documentos) para poder continuar su trabajo de forma autónoma. - Se continúa el ciclo con intercambios, reflexiones y sugerencias de los grupos que de nuevo debatirán de forma presencial. - Se plantea la puesta en común por parte del gran grupo con la persona que asesora para reconducir el tema y generar nuevos debates, fuentes documentales e intercambio por e-mail.
OBSERVACIONES		

REFERENCIA	Ainscow, M. (2001), "Hacia escuelas eficaces para todos", *Manual para la formación de equipos docentes,* Madrid, Narcea.
LOCALIZACIÓN	VIC

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		Psicopedagógico
DESTINATARIOS		Equipos docentes
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Objetivo principal: mejorar la participación. ■ Proporcionar al profesorado la oportunidad de analizar las políticas existentes para involucrar a todos los agentes de la comunidad. ■ Estudiar cómo podría mejorarse la documentación escolar para mejorar la participación. ■ Revisar en qué medida los procedimientos existentes estimulan la participación del alumnado, el profesorado y las familias. ■ Reflexionar sobre cómo podrían mejorarse estos procedimientos.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	■ Revisión sobre la participación de los padres en las escuelas. Se trata de un cuestionario donde se pregunta la opinión de los padres respecto a la escuela. ■ Estimular la participación de las familias: Se presenta un diagrama en el que se encuentran cuatro aspectos básicos que los equipos docentes deben tener en cuenta y dentro de éstos, ejemplos de acciones. 1. Los padres en la escuela: - Padres voluntarios en las clases. - Padres ayudan en la biblioteca. - Sala para los padres. - Visitas a algunas clases. - Proyectos padres-profesores. - Clases para padres y otros adultos. - Revisiones padre-profesor. 2. Contacto con los hogares: - Programas de gestión de aprendizaje-comportamiento en casa y en la escuela. - Aprendizaje en casa-seguimiento del currículo. - Reuniones en la comunidad. - Representantes de los padres. - Contacto telefónico, escrito. - Los profesores y otro personal visitan a los padres en sus casas. 3. Comunicación escrita: - Control de datos en casa y en la escuela. - Evaluación en casa y en la escuela.

<table>
<tr><td rowspan="2">CONTENIDO</td><td>INDICADORES / PALABRAS CLAVE</td><td>- Anotación diaria o semanal de las actividades en casa y en la escuela.
- Boletines informativos en las lenguas de la comunidad.
- Folletos informativos del currículo como guía para los padres.
- Tablón de anuncios de la escuela
4. Foros para reuniones:
- Formación profesorado-padres.
- Reuniones multidisciplinares.
- Reuniones para decidir acciones en casos concretos.
- Contactos con el consejo escolar.
- Consejo casa-escuela.
- Conferencias.
- Reuniones padres-profesores sobre progresos en clase.
- Reuniones padres-profesores sobre currículo.
- Asociación padres y madres para actividades sociales.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">RECURSOS</td><td>EJEMPLOS PRÁCTICOS</td><td></td></tr>
<tr><td>METODOLOGÍAS</td><td>Se crean diversos cuadros para analizar:
- La participación de los alumnos.
- Estimular la participación de las familias.
- Estimular la participación del profesorado.</td></tr>
<tr><td colspan="2">OBSERVACIONES</td><td>Se tiene en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales.</td></tr>
</table>

REFERENCIA	Deniz, A., Domínguez, P. y Domínguez, H., *Programa Escuela Familia: Una experiencia de apoyo institucional a la relación escuela familia.*
LOCALIZACIÓN	Noviembre 2002 www.quadernsdigitals.net/articles%5conceptos%5Conceptos3%Cc3programa.htm

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		Antonia Déniz Perdomo y Humberto Domínguez Martel son los coordinadores del Programa escuela-familia en Tenerife.
DESTINATARIOS		Familias y docentes
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Mejorar la relación entre la escuela y la familia. Trabajo conjunto en las Comunidades Educativas, colaboración entre todos los sectores. Creación de un tejido social entre todas las personas que forman la Comunidad Educativa. Propiciar que los padres y madres y el profesorado sean conscientes del papel que cada uno tiene en el proceso educativo. Propiciar la toma de decisiones conjuntas o coordinadas. Incrementar el nivel de participación. Elaborar materiales que sirvan de apoyo o complemento a las distintas actividades del programa y que dé respuestas a las necesidades generadas en el trabajo en las escuelas, con las APA, etcétera.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	Tipos de actividades: – Asesoramiento a Comunidades Educativas. – Equipo de trabajo conjunto Programa/ Federación Insular. – Jornadas, encuentros. – Asesoramiento a instituciones, colectivos... – Elaboración de documentación.
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	
	METODOLOGÍA	■ Asesoramiento a Comunidades Educativas: 1. Análisis de la situación y de las necesidades de los centros en la relación con la familia. 2. Elección del proceso de trabajo. 3. Actividades. 4. Evaluación. ■ Equipo de trabajo conjunto Programa/ Federación Insular. Se reúnen quincenalmente. ■ Jornadas, encuentros. Se realizan algunos encuentros de reflexión y formación sólo para profesorado, sólo para padres o para profesorado y familias. Se organizan jornadas sobre temas concretos abiertos a la escuela y a los servicios sociales de ayuntamientos, etcétera. ■ Asesoramiento a instituciones, colectivos, etc. Se da información, formación y asesoramiento a los servicios sociales de los ayuntamientos y a algún colectivo que trabaja con la familia o con menores.
OBSERVACIONES		Se lleva a cabo en la Comunidad Canaria desde el curso 1993-1994, Consejería de Educación.

REFERENCIA	Diplomado “Crezcamos juntos”, Escuela para padres de familia.
LOCALIZACIÓN	Octubre 2002 http://familiatec.itesm.mx/boletines/boletin-crezcamos-juntos.pdf.

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		Sistema Tecnológico de Monterrey.
DESTINATARIOS		
OBJETIVOS / PROPÓSITO		- Contribuir al desarrollo de los padres de familia para completar la formación de sus hijos. - Intercambio de experiencias con otras familias de otras partes de la república.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	Estos cursos incluyen teoría, casos prácticos y casos en línea con temas especialmente diseñados para las familias (dirigidos sobre todo a los padres de los alumnos del TEC, pero también pueden participar los abuelos). Módulos: 1. El sistema Tec como compañero en la formación de mis hijos. 2. Inteligencia emocional y habilidades sociales. 3. Educación en Valores desde la familia. 4. Ser adolescente en el mundo de hoy. 5. Proyecto de vida personal y familiar como bases de la construcción y el crecimiento familiar.
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	
	METODOLOGÍAS	Habrá unas cinco horas de instrucción a distancia y cinco o siete horas de trabajo presencial. Este trabajo se basará en el material de apoyo –ejercicios, cuestionarios, lecturas–, se llegará a conclusiones y reflexiones sobre los diferentes temas ayudados por el instructor del curso. Una parte del trabajo será en línea (Internet). Se realizará foros.
OBSERVACIONES		Campus Ciudad de México.

REFERENCIA	Mir, Clara (Coord.) (1998), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia,* Ed. Graó, Biblioteca de Aula/132.
LOCALIZACIÓN	371.06Coo VIC

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		Ana Maria Pardo. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. UAB.
DESTINATARIOS		Profesorado
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Dar respuestas según diferentes autores, corrientes de por qué se necesitan las relaciones escuela-familia.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	■ Las relaciones familias-escuelas: Se dan cinco respuestas de por qué se necesitan o cómo son tratadas: - Para que el maestro reciba ayuda de los padres para poder enseñar mejor. - Disponer de datos para un mejor conocimiento del niño. - Escuelas de padres, enseñando cómo hacer. - Relaciones para crear un clima de confianza entre padres y profesores. - Ambigüedad de la LOGSE que dice que el maestro debe cooperar con los padres y tutores, sin especificar el cómo ni el qué. ■ Historia de la relaciones familia-escuela. ■ Posturas que implican demandas de aprendizaje y conocimiento por parte del profesorado. - Referentes teóricos sobre la familia. - Postura 1: Ideas previas y representaciones mentales sobre la familia. - Postura 2: Demanda de colaboración. - Postura 3: Escuelas de padres. - Postura 4: Nuevas propuestas en la relación familia-escuela. - Postura 5: Búsqueda de nuevos modelos de relación.
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	
	METODOLOGÍAS	
OBSERVACIONES		

REFERENCIA	La participación de la familia y la comunidad. El acercamiento a las diversas poblaciones.
LOCALIZACIÓN	Noviembre 2002 http://www.sedl.org/pubs/family30!1a.html

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		SEDL Proyecto Diversity in Dialogue.
DESTINATARIOS		Padres y madres que no hablan inglés.
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Involucrar a los miembros de la comunidad de diverso origen cultural y lingüístico en las decisiones que afectan a la educación pública.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	■ Estrategia 1: Conozca la comunidad. - Quién es quién en la comunidad. - ¿Cuáles son los asuntos que más le interesan a la comunidad? Consiga la información al preguntarle a su comunidad. ■ Estrategia 2: Mejore la comunicación con los padres de familia y los miembros de la comunidad. - Elabore estrategias para acercarse directamente a los padres de familia: 1. Hable directamente con los padres de familia cuyos hijos asisten a su escuela y facilite información directamente. 2. Llamadas telefónicas invitando a un evento en la escuela. 3. Promueva los eventos escolares en periódicos de la comunidad. 4. Cree un boletín informativo en el que haya las noticias más recientes. 5. Cree videos cortos para los padres de familia enfocados a los asuntos que les interese (cómo ayudar a los hijos con las tareas, o cómo servir de voluntarios...). 6. Elabore carpetas informativas para los padres en las que haya un calendario escolar. 7. Visite a las familias (en algunos casos). 8. Enviar a casa un calendario de su comunidad en la que se presente información importante detallada (reuniones entre padres y maestros, salidas...). ■ Estrategia 3: Ofrezca ayuda para el personal docente y los padres de familia. Temas que hay que explorar: - Entender la cultura y las actitudes de su comunidad acerca de las escuelas públicas. - Elaborar un plan de búsqueda de padres de familia y de la comunidad. - Colaborar con los padres de familia para ayudarlos a entender que aprendan mejor sus hijos. - Involucrar a los padres de familia y a los miembros de la comunidad en la vida diaria de su escuela.

CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	- Presentar un taller de trabajo informal o proporcionar materiales de recursos que ayuden a profundizar en diferentes temas. - Cómo sería una buena escuela. - Los componentes principales de nuestra escuela pública. - Como funciona el sistema escolar. - La creación de un ambiente de aprendizaje para su hijo. - Lo que hay que hacer para ser un voluntario de la escuela. - Crear un centro de recursos. ■ Estrategia 4: Acercar la distancia entre las familias, comunidades y las escuelas: - Traductores durante las juntas de padres. - Contratar a un representante comunitario. - Asistir a los padres de familia que carecen de una educación formal. - Entrevistas con las familias y los miembros de la comunidad acerca de sus creencias sobre cómo aprenden los niños y el papel que desempeñan las familias y la escuela en la vida de los niños. - Invitar a las familias para que compartan sus tradiciones culturales, habilidades y conocimiento con el personal de la escuela. ■ Estrategia 5: Regularmente, evaluar sus iniciativas de participación del público. Preguntas: - ¿Esta cumpliendo con sus metas y objetivos la cuestión de involucrar a las familias y a los miembros de la comunidad en su escuela? - ¿Hay una buena asistencia por parte de la escuela y las familias en los eventos escolares, talleres de trabajo o sesiones de entrenamiento? - ¿De qué manera ha integrado el lenguaje y la cultura que refleje su comunidad en la escuela, el plan de estudios y los eventos? - ¿Se encuentran disponibles intérpretes? - ¿Tiene algún representante de la comunidad con fuertes enlaces a la comunidad? - ¿Tiene su escuela un ambiente que invite? - ¿Existe un centro para familias?
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	
	METODOLOGÍAS	

REFERENCIA	Aranguren Gonzalo, Luis, A. (2002), "Escuela y Familia: Bricolaje educativo", *Cuadernos de Pedagogía, 310,* 83-85.
LOCALIZACIÓN	UAB

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		Miembro del Instituto Mounier.
DESTINATARIOS		Las familias y profesores.
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Tejer una red entre familia y escuela.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	Familias compuestas de padre, madre e hijos. Actualmente los niños/as pasan la mayor parte del tiempo en la escuela. En casa hay cuidadoras, vecinas, o los abuelos. Consecuencia: Renuncia a la condición de padres-educadores. Características de padres-educadores: - Marcan pautas de actuación. - Orientan a sus hijos. - Imponen normas de comportamiento. - Velan por el desarrollo armonioso de la convivencia familiar. Se fomenta la familia simétrica y democrática: - Todo lo decidimos entre todos. - "Ley del menor": el menor manda, ordena y dicta las no-normas de comportamiento (excesivo poder a los hijos). La confusión de papeles familiares conlleva: - La ausencia de criterios éticos con los que vivir. - Continuación en la vida real de aquellas fantasías que nacen de la imaginación y de los modelos televisivos de comportamiento. - Crecen a "golpe" de videojuegos, juegos de ordenador, juegos de rol, móvil con juego de mensajes. Creen que la vida es un juego. Estos juegos se caracterizan por la ausencia de reglas y normas.Consecuencias en la educación: - Individualización (no saben relacionarse bien con los otros compañeros). - Crecen sin haber ejercido el más mínimo esfuerzo. - Sus deseos ilimitados chocan con la realidad. - Los padres les sobreprotegen: convirtiéndoles en niños que no toleran la frustración y que necesitan una recompensa continuamente. - Chantaje afectivo en las familias hiperocupadas. - Se valora la frustración como algo negativo, sinónimo de fracaso, y éste, de sin sentido. - Panorama educativo familiar: niños que crecen sin límites normativos. Los límites proporcionan: - Un marco de seguridad necesario para su crecimiento psicológico y afectivo. - Marcan las reglas de juego y de respeto mutuo

<table>
<tr><td rowspan="3">CONTENIDO</td><td>INDICADORES / PALABRAS CLAVE</td><td>- Refuerzan la responsabilidad personal.
- La obediencia obliga a la reflexión.

Escuela:
- Se le pide que haga los papeles no asumidos por los padres.
- Últimos años se da una escalada de comportamientos transgresores.
- Como consecuencia los profesores están descontentos y en algunos casos existe un desfondamiento.
- Profesores de apoyo, dotaciones de medios materiales y económicos son insuficientes.

PROPUESTAS para tejer la necesaria red entre familia y escuela:
1. Tomar conciencia de la realidad de los alumnos/as, el acto educativo es un deber que deben llevar a cabo conjuntamente familia y escuela.
2. Dar los mismos mensajes educativos en casa y escuela.
3. Utilizar la tutoría como mediación para el encuentro entre padres y escuela.
4. Marcar hábitos y ritmos de trabajo personalizados.
5. Facilitar grupo de amigos que fomenten actividades deportivas, protección del medio ambiente...
6. Participar en las asociaciones de padres y madres de las escuelas (no sólo labor de control, también colaboración).
7. Proponer la apertura de la escuela al barrio o pueblo (agentes sociales, sanitarios, organizaciones cívicas...).
8. Abrir la escuela a organizaciones socio-voluntarias que pueden organizar actividades extraescolares de apoyo, actividades culturales.
9. Abandonar actitudes de sospecha ante el profesorado, abandonar la idea de que los niños son intocables.
10. Maestros y profesores sean personas que “quieran educar” No dimitir ni como padres ni como profesores.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">RECURSOS</td><td>EJEMPLOS PRÁCTICOS</td><td>■ 6. Taller de recuperación de juegos tradicionales (organizado por padres y maestros conjuntamente), y dirigido a los alumnos y a sus padres.
■ 7. Explicación por parte de técnicos de salud sobre: riesgos de las drogas o la bebida.
Organizaciones cívicas pueden explicar sus actividades.</td></tr>
<tr><td>METODOLOGÍAS</td><td>■ Tutoría como mediación. Características de la tutoría:
- Espacio para compartir información.
- Establecer pactos de trabajo exigencia mutua.
- Consensuar decisiones.
- Tomar el pulso al proceso educativo.
■ Marcar hábitos y ritmos de trabajo personalizados.
- Agenda.
- Revisar cantidad y calidad de las actividades extraescolares.
- Revisar las actividades nocturnas de los niños.</td></tr>
<tr><td colspan="2">OBSERVACIONES</td><td></td></tr>
</table>

REFERENCIA	Comellas, Mª Jesús (Coord.) (2002), *Las competencias del profesorado para la acción tutorial,* Barcelona, Cisspraxis.
LOCALIZACIÓN	

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		Psicopedagógico
DESTINATARIOS		Profesorado
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Mejorar la acción tutorial.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	■ Rol de la familia Necesidad de establecer un Plan de acción tutorial (PAT) en primaria y secundaria que conlleve un análisis de los aspectos de las diferentes situaciones en las que se ha de intervenir. El PAT se programará según la necesidad de cada colectivo: necesidades, momento evolutivo, entorno, cultura y características personales propias. ■ Relación familia-escuela No sólo se debe buscar el intercambio de información global y específica, también se debe buscar la confianza mutua, consensuar un modelo educativo y unas pautas de intervención que beneficien el proceso evolutivo y de aprendizaje de todo el alumnado. El tutor y en ocasiones también el cotutor serán los encargados de esta relación (intercambio de puntos de vista y mejor seguimiento del alumno/a). Para las familias conlleva una mayor facilidad de acceder a ellos. Continuidad de la acción tutorial con los mismos agentes en todo un ciclo. Funciones de la acción tutorial (en relación con las familias). - Mediar en las relaciones entre el centro educativo, la familia y el entorno. - Orientar, atender y, en lo posible, anticiparse a las problemáticas (prevención). - Informar a la familia puntualmente de todos los aspectos relativos a su hijo/a. - Contribuir a la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres del alumnado. ■ Actuaciones en relación con la información: - Explicar las características, funcionamiento y objetivos prioritarios del centro: consejo escolar, asociación de padres y madres, etc. - Explicar a los padres qué es la tutoría. - Informar de cuantos recursos ofrezca el centro para favorecer el proceso educativo. ■ Actuaciones en relación con la orientación de las familias: - Diseñar y participar en las actividades del Plan de Acogida de las familias que llegan por primera vez al centro.

CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	- Orientar sobre posibles actuaciones familiares - Colaborar con el resto de profesorado, alumnos y familia en el conocimiento de itinerarios de orientación teniendo en cuenta la realidad de la zona. - Diseñar actividades con las familias para intercambiar puntos de vista y establecer criterios educativos. Explicación de las competencias que debe tener un tutor en relación con la familia: - Saber escuchar y dar confianza. - Favorecer la comunicación y la empatía. - Saber valorar y respetar las propuestas de los alumnos y sus familias. No juzgar sino describir. - Facilitar la negociación y el consenso. - Ayudar a las familias a partir de la negociación. ■ La tutoría y su relación con otros agentes sociales. Se cree que el diálogo será el que permitirá trabajar en colaboración con los agentes del entorno social y ello favorecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos y alumnas. ■ Posibilidades de apertura, por tanto, de colaboración y cooperación: - Los comedores escolares. - Actividades extraescolares. - Actividades para la comunidad social. Esta apertura deberá ser de forma gradual, coordinada y aceptada por todas las partes: administración municipal, comunidad educativa, y otros agentes sociales. ■ Orientaciones para la aplicación: Relación escuela, familia y entorno. Se dan orientaciones según se trate de una tutoría individual con la familia de un alumno o sea con un grupo de familias de un mismo nivel educativo
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	
	METODOLOGÍAS	■ Tutor ■ Cotutor.
OBSERVACIONES		

REFERENCIA	Programa Intergeneracional 2001. Edita el Ayuntamiento de la Vila de Sallent.
LOCALIZACIÓN	

ETAPA EDUCATIVA	Todos los habitantes de la población de Sallent.
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL	Síntesis de la experiencia de los implicados en el Programa.
DESTINATARIOS	Dirigido a todo tipo de público.
OBJETIVOS / PROPÓSITO	Los ***objetivos generales*** perseguidos por dicho programa son: - Fomentar la participación de todos los habitantes, sin límite de edad, en una serie de actividades que permiten potenciar todas las capacidades relacionadas con: - El intercambio de experiencias. - La convivencia respectando los valores de las diferentes generaciones. - El conocimiento de los otros a través de la participación activa. Como ***objetivos específicos*** se proponen: - Potenciar las relaciones intergeneracionales para crear un clima que favorezca el conocimiento mutuo de las diferentes generaciones que conforman nuestra sociedad. - Concienciar de la necesidad de hacer aportaciones personales a la vida colectiva de nuestro entorno. - Comunicarse a través de los medios de expresión verbal y plástica, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para valorar las manifestaciones artísticas y literarias. - Implicar a todos los colectivos que forman la realidad social para poder crear unos mecanismos de aprendizaje que permitan fomentar la capacidad de reconocer, valorar y respetar los hechos diferenciales de todas las personas.
CONTENIDO	Experiencias de intercambio intergeneracional llevadas a cabo durante el año 2001: Cuentacuentos: “Avi, explica'm un conte i jo el dibuixaré”. 1. Concurso de cuentos destinado a los abuelos/as de la población. 2. Los ganadores van a las escuelas a explicar sus cuentos. 3. Concurso de dibujos sobre los cuentos dirigido a los niños/as de los centros educativos. 4. Edición del libro de Sr. Jordi con los cuentos y dibujos seleccionados. Jornadas intergeneracionales: “Avancem tots units, grans, joves i petits”. 1. Actividades culturales: conferencias para todas las edades, teatro para jóvenes, exposiciones, taller literario, taller de dibujo, taller de manualidades, excursión por el territorio, proyecciones de vídeo, concierto intergeneracional... 2. Actividades deportivas: deporte para toda la familia, gincana, natación para todas las edades... 3. Actividades lúdicas: juegos de sobremesa, taller de Bailes de Salón, Baile en el Casal de la Gent Gran, etcétera.
RECURSOS	Proyecto organizado por el Ayuntamiento con la participación de gran parte de la población y la colaboración de muchas entidades y empresas de la localidad y alrededores. Los centros educativos de la población participaron activamente, sobre todo en la experiencia de Cuentacuentos.

OBSERVACIONES		Muchas entidades locales ofrecieron sus locales, material y otras ayudas para poder hacer realidad este Proyecto. El tríptico-memoria del Proyecto durante el año 2001 recoge la evaluación de cada experiencia: **Cuentacuentos** "Los abuelos que han participado en estos concursos han podido gozar de una experiencia, que ellos han calificado de muy gratificante, que les ha permitido relacionarse con muchos niños/as y conocer la realidad de las diferentes escuelas, desde su vertiente lúdica, participativa y solidaria. Todos los participantes han ofrecido su faceta artística y ésta ha podido llegar a la población sallentina, en forma escrita o plástica, a través de la exposición de los dibujos y de la publicación del libro. Éste se repartió de forma gratuita a todos los niños de 3 a 12 años". **Jornadas intergeneracionales** "Esta experiencia ha potenciado que las más de 900 personas que han participado en las diferentes actividades tuvieran un conocimiento mutuo del otro. La implicación de tantos colectivos ha facilitado el intercambio de aprendizajes y de los valores basados en el respeto, la tolerancia y la convivencia. La mayoría de actos programados tuvieron una buena participación ciudadana. La evaluación general del programa es totalmente positiva, lo que ha propiciado que se pueda continuar trabajando en esta línea".

REFERENCIA	López-Arostegui, R. (1996), "Model d'intervenció amb famílies a la Comunitat Autònoma Basca", *Família i entorn social. Monográfico Revista Educació Social 4,* 94-101.
LOCALIZACIÓN	

ETAPA EDUCATIVA	Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL	Profesionales de los Equipos de intervención Comunitaria de Vizcaya.
DESTINATARIOS	Profesionales que trabajan en este ámbito y /o personas interesadas en sus servicios y formas de intervención.
OBJETIVOS / PROPÓSITO	En los Programas de intervención Comunitaria se proponen a largo plazo: - Prevención. - Desarrollar servicios de promoción y cooperación social reforzando el trabajo comunitario e incorporando la animación sociocultural a los servicios sociales. - Actuar menos en aspectos terapéuticos para pasar a una verdadera actuación educativa. En concreto las propuestas que se presentan persiguen los siguientes objetivos: **Asociación Bidegintzan:** Prevención de la marginación, posibilitando la integración de la población con desventaja social, centrándose en los menores y sus familias. Se trata de detectar los mecanismos que desencadenan un proceso de marginación, empobrecimiento y aislamiento social y actuar desde una perspectiva educativa en el proceso, posibilitando el cambio y un desarrollo personal y comunitario. **Servicio de educación familiar: Agintzari S. Coop.** Un modelo de educación familiar que persigue ampliar y diversificar programas educativos de carácter preventivo, dirigidos a la población del municipio y más específicamente a aquellos menores, jóvenes y familias en situación o riesgo de exclusión social. El programa persigue que las familias mejoren sus recursos de forma que permita el óptimo desarrollo de todos sus miembros mediante el enfrentamiento y la superación de las situaciones de desequilibrio y desestructuración familiar. **Servicio de educadores del barrio de Uribarri:** El objetivo no es el cambio de la dinámica familiar, sino, en todo caso, del chico/a y en función de éste, en ocasiones también en parte, la de la familia. Son conscientes de los límites tanto de ámbitos como de funciones. Pretende ofrecer una atención educativa en su propio medio a aquellos niños/as y adolescentes de la zona donde viven en situación de riesgo para poder prevenir su marginalidad e institucionalización, reforzando y potenciando tanto sus propios recursos como los de sus agentes educativos naturales.

CONTENIDO		**Asociación Bidegintzan:** Intervención comunitaria desde una perspectiva educativa en el proceso, posibilitando el cambio y un desa-rrollo personal y comunitario. **Servicio de educación familiar: Agintzari S. Coop:** Planteamiento ecológico-sistémico donde se considera la familia como sujeto y no objeto de prevención social por su capacidad socializadora y por su principal agente educativo. Por tanto, los avances y progresos que se desarrollan trabajando con los diferentes componentes de la familia se pueden generalizar en todos sus miembros. Comprende de forma global los aspectos de la vida cotidiana de una familia. Para operativizar la intervención, identifican las áreas de trabajo, entendiendo que no son tratadas como compartimentos, sino que están estrechamente relacionadas entre sí. Valoran las siguientes: la convivencia familiar, el ámbito personal, los hábitos de salud, la organización de la casa, el hogar, la situación económica, la situación laboral, la escolaridad de los hijos y las relaciones con el entorno. **Servicio de educadores del barrio de Uribarri:** Se trata de un servicio público en el ámbito de los menores y más específicamente de los menores en desventaja y dificultad social. Se trata de un modelo educativo basado fundamentalmente en la educación territorial tratándose de una aproximación profesional donde su función esencial es la de mediación educativa posibilitada por una presencia cotidiana, próxima y frecuente donde esté el chico/a, en su territorio (calle, familia, escuela, etc.). Lo que define la intervención no es el lugar donde se produce, ni el ámbito, sino su carácter de relación educativa intencional, global, contemplando toda la situación en la que está inserto el sujeto.
RECURSOS		**Asociación Bidegintzan:** Se centra en el trabajo del educador familiar para poder llevar a cabo sus objetivos. La intervención se realiza en coordinación con los recursos socioeducativos, sanitarios y con el tejido asociativo presente en la zona. **Servicio de educación familiar: Agintzari S. Coop.** El educador familiar es uno de los profesionales responsable de la implantación del programa. Ven esta figura educativa como el profesional responsable de llevar a cabo programas educativos en el ámbito de la familia a través de una metodología encaminada a dinamizar la familia de forma que facilite su funcionalidad y permita su integración social en todos los aspectos. Las actividades que se realizan con las familias se centran principalmente en el diálogo, la negociación el establecimiento de acuerdos respecto a normas familiares, etcétera. Se trabaja a dos niveles básicos: - Unidad familiar, persiguiendo la mejora de las interacciones tanto en ella misma como con el entorno. - Trabajo grupal con miembros de familias de un entorno social concreto o un grupo de miembros de familia con características y necesidades comunes.

RECURSOS		**Servicio de educadores del barrio de Uribarri:** No se interviene desde una legitimación contractual o desde una imposición institucional según la cual la familia admite o permite intervención, sino que se trata de una relación con el chico/a que a la vez abre la puerta de la familia. Aunque con frecuencia se trabaje con familias multiproblemáticas, muchas veces tropiezan con familias que simplemente están pasando por una dificultad.
	OBSERVACIONES	**Servicio de educación familiar: Agintzari S.** - Va dirigido a familias que lo pidan, bien directamente o indirectamente a través de otras instituciones. Se plantea una selección positiva, de tal forma que se respeten los derechos básicos de la población e incidiendo por tanto en primer lugar en las capas sociales que se encuentren en una situación de riesgo social sin que por eso pierda su carácter de prevención primaria. - Destacan que los individuos y las familias conviven y están en interacción con un determinado contexto social. Por tanto, es fundamental una tarea educativa por parte del educador que contemple, en cada uno de sus pasos, una estrecha colaboración con los diferentes recursos del entorno que afecten directa o indirectamente al desarrollo familiar. - Exponen la importancia de la evaluación como un aspecto muy relevante en la implantación del programa. Entienden esta como un proceso circular y multicausal que posibilita la toma de decisiones. Se debe llevar a cabo a lo largo de todo el proceso para ir corrigiendo las desviaciones y calibrando adecuadamente los resultados y la efectividad del proceso. **Servicio de educadores del barrio de Uribarri:** No diferencian la figura de educador de calle de educador familiar, sino que se opta por un abordaje educativo global de la situación. Consideran que el hecho de que no existan alternativas de terapia familiar asequibles para estas familias no significa que se deba cubrir inadecuadamente esta necesidad que, además, resulta una función que no les pertenece.

REFERENCIA	Plataforma escuela-familia. Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. http://members.tripod.com/~manuelgordillo/org01.html
LOCALIZACIÓN	

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		Grupo de profesionales de la educación y de la enseñanza procedentes de diversas disciplinas académicas y con perspectivas plurales.
DESTINATARIOS		Asociaciones de padres. Centros Educativos.
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Ayudar al progreso educativo y social del entorno.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	Ofrecen conferenciantes, asesoramiento para llevar a cabo escuelas de padres, explicar regulaciones legislativas. Organizar coloquios para profesores sobre las últimas innovaciones pedagógicas.
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	Ejemplos de conferencias: ■ Pilares fundamentales de la educación. ■ Educación de los adolescentes. ■ Orientación profesional y personal. ■ La LOGSE, su desarrollo y aplicación. ■ ¿Qué es ser profesor-Pedagogo-Tutor? ■ Relación padres-tutores en los centros educativos. ■ Familia y marginación. ■ El fracaso escolar: una responsabilidad compartida. ¿Qué es la paternidad responsable? ■ Colaboración familia-centro educativo. ■ El estudio personal de los hijos. ■ Padres-tutores: objetivos comunes.
	METODOLOGÍAS	
OBSERVACIONES		Internet. Secretaria del comité Ejecutivo de la plataforma, Doña Nani León de Molina. Telf. 95 423 60 84.

REFERENCIA	Parellada, Carles (2002), "¿Familia-escuela, un amor imposible?", *Aula de Innovación Educativa 103-104,* 47-53 .
LOCALIZACIÓN	UAB

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
DESTINATARIOS		Profesores / maestros.
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Encontrar formas efectivas para construir un puente de conexión entre equipos docentes y las familias.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	Acercar dos mundos, escuela-familia, mediante la mejora de la comunicación. Actitudes que favorecen la relación: - Respetar la diversidad. - Crear contextos acogedores. - Desarrollo de una capacidad de escucha activa. - Las familias se tienen que sentir parte activa de la comunidad educativa. - Se ha de respetar el orden natural de los roles y las responsabilidades. - Cambiar la actitud de los docentes, no querer dar lecciones a los padres. - Buscar un equilibrio entre dar y recibir. - Cambiar los protocolos de poder por los de reconocimiento.
RECURSOS	**EJEMPLOS PRÁCTICOS**	
OBSERVACIONES		Interesante para saber qué cambiar de las actitudes respecto a las relaciones de centro / profesor y familias.

REFERENCIA	*Aprende a educar. Pla de formació per a pares y mares.* Curs 2001-02. Ajuntament de Sabadell.
LOCALIZACIÓN	http://www.ajsabadell.es/ca/cercador/default.htm Noviembre 2002

ETAPA EDUCATIVA		Todas
PUNTO DE VISTA PROFESIONAL		En la elaboración del programa han colaborado la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Cataluña (FAPAC) y la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Enseñanza Secundaria de Cataluña (FAPAES). El programa, elaborado por la regiduría de Educación, tiene una voluntad interdepartamental e implica la intervención del departamento de Educación, departamento de Salud, departamento de Servicios Sociales y Cooperación del Ayuntamiento de Sabadell y Consorcio para la Normalización Lingüística.
DESTINATARIOS		A padres y madres de la ciudad, sean o no miembros de órganos participativos vinculados a los centros educativos.
OBJETIVOS / PROPÓSITO		Los objetivos generales del programa son los de proporcionar a los padres y madres herramientas, recursos y espacios de reflexión que les sean útiles y faciliten sus intervenciones con sus hijos/as. También hay la voluntad de colaborar y participar con la escuela para conseguir un buen entendimiento entre los padres y madres y el resto de agentes educativos. Además, se pretende dar herramientas para la mejora de la gestión de las asociaciones, orientar a los padres y las madres sobre los estudios y las salidas formativas y profesionales de la ESO, así como sobre los itinerarios del actual sistema educativo. Informarlos sobre temas concretos que inciden especialmente en el panorama socioeducativo actual y poner al alcance de las AMPA y de los padres y madres el servicio de consulta y asesoramiento en temas de educación y de participación en los centros educativos. El programa se divide en 5 ámbitos de actuación concretos: mejora de las habilidades educativas; fomento de la participación; gestión de AMPA; actividades formativas vinculadas a los centros, actividades específicas.
CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	CURSOS: mejora de las habilidades educativas de las madres y padres: ■ Educar de los 3 a los 6 años. ■ Educar de los 6 a los 12 años. ■ Cuando los hijos o las hijas son adolescentes. CONFERENCIAS: ■ Primer contacto con la escuela y el inicio de la convivencia. ■ Cómo es y cómo se desarrolla un niño o una niña de los 0 a los tres años (o de los 3 a los 6 años).

CONTENIDO	**INDICADORES / PALABRAS CLAVE**	■ Cómo explicar cuentos a nuestros hijos. ■ Decir no a las demandas de los hijos también educa. ■ Los hábitos: educar no es domesticar. ■ ¿Hemos de hablar de sexo cuando son pequeños? ■ El juego y los juguetes: su papel en el desarrollo de los niños y niñas. ■ Desarrollo de las niñas y niños de 6 a 12 años. ■ La sexualidad en la etapa primaria. ■ La influencia de la televisión en la educación y otros medios al alcance de los niños y niñas. ■ El diálogo padres-hijos. Comunicarse, pero, ¿cómo? ■ La agresividad en los niños y en los jóvenes. ¿Podemos hacer algo? ■ A las puertas de la pubertad. ■ La desobediencia y la disciplina. El castigo, ¿es un buen remedio? ■ La adolescencia. ■ Hablar con mis hijos, ¿es imposible? ■ Las normas ya no me sirven. ¿Qué hacemos? ■ Adolescencia y sexualidad. ■ Autonomía y libertad. ¿Hasta dónde? ■ Participar en la escuela, ¿aún? ■ La relación entre los hermanos. CURSOS: Fomento de la participación ➢ Padres y madres representantes en el consejo escolar. - Conocimiento del sistema educativo actual. - Documentos clave de un centro educativo. - Papel de los padres y madres en la comunidad educativa y específicamente en los consejos. - La participación de los padres y madres en la escuela. ➢ El papel de los padres y madres delegados de clase. ➢ Como dinamizar un colectivo. CURSOS: Gestión de las asociaciones de madres y padres. (AMPAS) ➢ Cómo hacer funcionar una secretaría. ➢ Cómo hacer funcionar una tesorería. ➢ Organización y tareas de una junta de AMPA de un centro de educación infantil y primaria. ➢ Organización y tareas de una junta de AMPA de un centro de educación secundaria. ➢ Preparación y desarrollo de asambleas, reuniones y entrevistas.

2. BIBLIOGRAFÍA

SECUNDARIA	Dowling, E. y Osborne, E. (comps.) (1996), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta u sistémica a los problemas infantiles,* Barcelona, Paidós. Montané, J. (1999), "Els canvis professionals en un món laboral en evolució. Aportacions dels pares i mares", *XIII Jornades de participació de mares i pares a l'escola,* Cerdanyola del Vallès. Margalef, M. C. y Garcés, R. (2002), "Mejoremos la relación con las familias", *Aula de Innovación Educativa 108,* 38-40. Notó, C. y Rubio, M.ª Dolors (2002), "La relación de los centros de secundaria con las familias", *Aula de Innovación Educativa 108,* 34-37.
TODAS LAS ETAPAS	AA VV (1994), *La Familia i l'escola. Publicacions per als pares,* Generalitat de Catalunya. Rambla, Xavier (1998), "¿Por qué las familias no participan en la escuela?", *Cuadernos de Pedagogía 274.* Parellada, Carles (2002) "Un espacio de comunicación y ofrecimiento múltiple: familias y centros educativos", *Aula de Innovación Educativa, 108,* 8-14. Rus Arboledas, Antonio (2000), *Razones de amor,* Barcelona, Cedecs. Rubio, Mª Dolors (2002), "Proyecto de escuela de familias salesianas (PEFS)", *Aula de Innovación Educativa 108,* 41-43. *Revista de Educación. Aprender más y mejor, 284* (mayo 2001), Chile, Internet www.minieduc.cl/revista. Noviembre 2002. Comellas, Mª Jesús (2002), *Treball en families semipresencial.* Ainscow, M. (2001), *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes,* Madrid, Narcea. Déniz, A., Domínguez, P. y Domínguez, H., *Programa escuela familia*: *Una experiencia de apoyo Institucional a la relación escuela familia.* Noviembre 2002. www.quadernsdigitals.net/articles%5conceptos%5 Conceptos3% Cc3programa.htm Diplomado "Crezcamos juntos" Escuela para padres de familia. Octubre 2002 http://familiatec.itesm.mx/boletines/boletin-crezcamos-juntos.pdf Mir, Clara (Coord.) (1998), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia,* Barcelona, Graó, Biblioteca de Aula/132. La participación de la familia y la comunidad. El acercamiento a las diversas poblaciones. Noviembre 2002. http://www. sedl.org /pubs/family30!1a.html Aranguren Gonzalo, Luis A. (2002), "Escuela y Familia: Bricolaje educativo", *Cuadernos de Pedagogía 310,* 83-85. Comellas, Mª Jesús, (Coord.) (2002), *Las competencias del profesorado para la acción tutorial,* Barcelona, Cisspraxis. Programa Intergeneracional 2001. Edita el Ayuntamiento de la Vila de Sallent. López-Arostegui, R. (1996), "Model d'intervenció amb famílies a la Comunitat Autònoma Basca", en *Família i entorn social. Monogràfic Revista Educació Social 4,* 94-101. Plataforma escuela-familia. Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. http://members.tripod.com/~manuelgordillo/org01.html Parellada, Carles (2002) "Familia-escuela, ¿un amor imposible?", *Aula de Innovación Educativa 103-104*, 47-53. Aprende a educar. Pla de formació per a pares y mares Curs 2001-02. Ajuntament de Sabadell http://www.ajsabadell.es/ca/cercador/default.htm. Noviembre 2002

3. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

SECUNDARIA

Cano de Escoriaza, J. "Adolescentes: nuevos roles para la familia y la escuela", *Padres y Maestros,* 1999.

Dabas, Elina (1998), *Redes sociales, familias y escuela,* Buenos Aires, Paidós.

De la Rosa, Ignacio y De la Cruz, J. M., "Familias y diversidad. Adolescentes un poco más felices", *Cuadernos de Pedagogía 284.*

"Família i entorn social", *Revista d'Educació Social 2,* enero/abril de 1996.

Kaplan, D., Kaplan, H. y Liu, X. (2001), *Influence of parent's self-feelings and expectations on children's academic performance,* Núm. 6, vol. 94, 360-370.

TODAS LAS ETAPAS

Álvarez, F. *et al.* (1995), *La familia y Centros educativos,* Colección TELEDUC, Universidad Católica de Chile.

Bordón, Volumen 50, Núm. 1 (1998), Sociedad Española de Pedagogía.

Brook, D. y Hancock, R. (2000), "What are Parent-School Organisations for? Some views from an inner - London LEA", *Educational Review 3,* vol. 52, 259-267.

Bassedas, Eulalia, De Molina, Maria José, Huguet, Teresa *et al.* (2000), *La relació família-escola. Les entrevistes com a eina de canvi per a l'assessorament.* Formació dels EAP.

Carbonell, Jaume (2001), *La aventura de innovar. El cambio en la escuela,* Madrid, Morata.

Develay, M. (2001), *Padres, escuela e hijos,* Sevilla, Díada.

Dowling, Emilia (1996), *Familia y escuela una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles,* Barcelona, Paidós (temas de educación, 40).

Equipo PPH, *Materiales para el trabajo conjunto escuela-familia: Materiales,* Santiago, CIDE.

"Familia y Escuela: Una alianza necesaria" (1998), *Revista de educación,* Chile.

Flaquer, Lluís (2002), *Familia i educació. Cap a una democracia familiar,* Rosa Sensat.

González, B. (1996), "Los padres de familia como educadores", *Paideia,* vol. 2.

Guerrero, P. (1999), "Juntos para educar", *Padres y maestros,* 26-30.

Gubbins, Verónica (1997), *Incorporación o participación de las familias. Un desafío más de la Reforma Educativa,* Santiago, CIDE.

Icaza, B., Mayorga, L. y Arellano (1992), *Materiales para el trabajo en la escuela y familia,* Santiago, CIDE.

López Cerdanas, María Jesús (1999), "La familia, punto de partida", *Padres y maestros, 241.*

Revista de Anaya Educación (1996), "Familia y Escuela", *Vela Mayor,* Año III, *8,* Madrid.

Solar, M. O. (1995), "La recuperación de la familia como agente educativo", *Familia y escuela una alianza posible para mejorar los aprendizajes,* Seminario TAP, Santiago, PIIE-P900.

ISBN 84-369-3942-5