

ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA DE ANDALUCÍA: HACIA UNA COMPRENSIÓN DESDE EL DISCURSO POLÍTICO Y DEL PROFESORADO

DOCTORANDO: JOSÉ MANUEL MARTOS ORTEGA

DIRECTORES:

DR. JESÚS DOMINGO SEGOVIA

DR. ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: José Manuel Martos Ortega
D.L.: GR 2294-2014
ISBN: 978-84-9083-354-4

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha hecho posible gracias a la colaboración desinteresada de muchas personas, que desde su profesionalidad, han contribuida a aportar un grano de arena a la ingente y compleja tarea de comprender, desde la experiencia y el bien hacer diario, la realidad inquietante del fracaso escolar.

Mi agradecimiento, en primer lugar, a los centros educativos, a los equipos directivos y profesores que han compartido su voz en este intento de comprensión, para hacer posible la innovación educativa: Centro Ave María San Cristóbal (Granada); IES Cerro de los Infantes (Pinos Puente); IES El Palmeral (Vera); IES Alyanub (Vera); IES Jaroso (Cuevas de Almanzora).

A los doctores Jesús Domingo Segovia y Antonio Bolivar Botía, directores de la tesis, por su paciencia, orientación y ánimo en el proceso de elaboración de la tesis doctoral.

A José Antonio Casares González, compañero y amigo, por la ayuda tecnológica para recabar y gestionar la información.

Gracias a todos de corazón.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS 3

RESUMEN 9

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO 1.- EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 13

1. La realidad del fracaso escolar: de la frialdad del dato a la elocuencia del rostro 13
2. Los discursos sobre el fracaso 15
3. La investigación sobre el fracaso escolar y la exclusión educativa 16
3.1. Aspectos personales 18
3.2. Diferencias socioculturales 21
3.3. Entorno familiar 21
3.4. Entorno educativo 22
3.5. Las relaciones entre el fracaso escolar y la empleabilidad 23
3.6. Políticas educativas 23
4. El fracaso escolar y la exclusión educativa: realidades complejas necesitadas de comprensión 24
4.1. Transitar de la epidermis al corazón del acontecimiento 24
4.2. Dar la voz para comprender 26
5. Objetivos y preguntas de investigación 27

CAPÍTULO 2.- EL DESAFÍO EPISTEMOLÓGICO: DESDE EL FRACASO ESCOLAR COMO PRODUCTO HACIA LA NOCIÓN DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA 29

1. El fracaso como producto: la certificación de la desigualdad 29
2. Del fracaso escolar a la exclusión educativa: la complejidad de una realidad 31
2.1. La exclusión educativa como acontecimiento 31
2.2. La exclusión educativa como proceso dinámico 39
2.3. La exclusión educativa como acontecimiento multifactorial 43
3. Medidas educativas contra el fracaso escolar 46

3.1. La LOGSE y los Programas de Garantía Social (PGS) 46
3.2. La LOE y las medidas frente al fracaso escolar 49

CAPÍTULO 3.- EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN 55

1. Proceso de recogida y gestión de la información 55
1.1. Las primeras herramientas de recopilación de información: los memorandos 55
1.2. Narrativas del profesorado 56
1.3. Narrativas políticas sobre el fracaso escolar en Twitter 67
2. Análisis estructural 79
2.1. La primera exploración del discurso 80
2.2. Análisis léxico-semántico 85
2.3. Análisis de las estructuras formales 94
3. Análisis interpretativo 95
3.1. El muestreo y la saturación teórica 95
3.2. Reformular preguntas y establecer las unidades de análisis como punto de partida de la interpretación 96
3.3. El método comparativo constante 100
4. Validez y Fiabilidad 109
5. La triangulación 111

CAPÍTULO 4.- LA COMPRENSIÓN DEL FRACASO ESCOLAR DESDE LOS DISCURSOS DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS 113

1. Caracterización del discurso político 113
1.1. Un discurso que se centra en las políticas educativas 116
1.2. Un discurso que se construye desde la confrontación política e ideológica 118
1.3. Un discurso que aborda la discusión sobre el modelo educativo 120
1.4. Un discurso que caracteriza las medidas tomadas en un contexto de recesión económica 121
1.5. Un discurso que manifiesta las reacciones o posicionamientos ante la reforma y las medidas del Gobierno 122
1.6. Un discurso que se construye desde los resultados educativos 123
2. Análisis descriptivo y estructural de los discursos de los partidos políticos 124
2.1. El discurso del Partido Popular 124
2.2. El discurso del PSOE 143
2.3. El discurso de Izquierda Unida 158
2.4. El discurso de Unión Progreso y Democracia 172

CAPÍTULO 5.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL DISCURSO DEL PROFESORADO SOBRE EL FRACASO ESCOLAR 185

1. El primer acercamiento a las entrevistas 185
2. Identificación de los grandes bloques temáticos 190
2.1. Un discurso que se centra en las personas que intervienen en el ámbito educativo 190
2.2. Un discurso en el que confluyen distintos ámbitos 213
3. Caracterización del discurso del profesorado: Un acercamiento real al problema del fracaso y la exclusión educativa desde la vida y la experiencia de los alumnos, profesores y padres 228
2.3. La experiencia del alumnado desde la voz del profesorado 229
2.4. La voz del profesorado y la transmisión del saber práctico 233
2.5. La experiencia de los padres desde la voz del profesorado 240

CAPÍTULO 6.- ANÁLISIS ESTRUCTURAL DEL DISCURSO DEL PROFESORADO SOBRE EL FRACASO ESCOLAR 243

1. El discurso del profesorado en torno a la medida de apoyo a la integración 243
1.1. Los alumnos 244
1.2. La clase-aula 257
2. El discurso del profesorado en torno a la medida de prediversificación 270
2.1. Los alumnos 273
2.2. La clase-aula 281
3. El discurso del profesorado en torno a los programas de diversificación curricular 292
3.1. Los alumnos 293
3.2. La clase-aula 300
4. El discurso del profesorado en torno a los programas de cualificación profesional inicial 310
4.1. Los alumnos 310
4.2. La clase-aula 316
5. Discurso del profesorado en torno a los PGS 325
5.1. Los alumnos 325
5.2. La clase-aula 332

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES: MODELOS EXPLICATIVOS DEL FRACASO ESCOLAR 341

1. Conclusiones 341
1.1. La comprensión del fracaso escolar desde los discursos políticos 341
1.2. La comprensión del fracaso escolar desde el discurso del profesorado que participa en las medidas de intervención frente al mismo 345
2. Implicaciones 351
3. limitaciones 351

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 353

ÍNDICE DE TABLAS 371

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES 374

RESUMEN

Problema de investigación: El fracaso escolar y la exclusión educativa constituyen un conjunto de problemáticas complejas que reclaman un acercamiento holístico y situado para alcanzar una comprensión que ilumine las dinámicas que subyacen a las mismas. En torno al fracaso escolar existen distintos discursos, que encierran propuestas de comprensión, desde los escenarios discursivos en los que se construyen. Entre la variedad de discursos se ha seleccionado el discurso político y el de los profesionales que trabajan en las medidas educativas de intervención frente al fracaso para caracterizarlos y extraer el modelo de comprensión que subyace a los mismos.

Marco teórico: La investigación se construye sobre la base teórica del *paradigma de exclusión* que ofrece un marco de comprensión de las dinámicas de desigualdad desde la óptica de la complejidad y el dinamismo que subyace a las mismas, como construcción de identidades.

Metodología: El Análisis Crítico del Discurso y la Teoría Fundamentada constituyen el marco metodológico para explorar el discurso y construir, desde él, un modelo teórico de comprensión del fracaso escolar.

Resultados: Los resultados de la investigación se articulan en un análisis descriptivo y estructural que permite caracterizar las temáticas, orientaciones, e intencionalidad de cada discurso y hacer emerger un modelo axial de comprensión en el que se respeta las inferencias y relaciones de causalidad como clave de comprensión del fracaso escolar.

Conclusiones: El resultado de la investigación se plasma en dos modelos teóricos de comprensión que recogen las ideas fuerza subyacentes a cada discurso.

Palabras clave: Fracaso escolar, exclusión educativa, ESO, Apoyo a la Integración, Ámbitos, Diversificación Curricular, PCPI, PGS, Identidad, Alumnos, Profesores, Aprendizaje, Atención a la Diversidad, Discurso político, Análisis Crítico del Discurso, Teoría Fundamentada.

INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar y la exclusión educativa constituyen un desafío para los sistemas educativos y para la sociedad en general. La investigación educativa ha puesto de manifiesto la complejidad que rodea estas problemáticas y la necesidad de una comprensión holística que respete las dinámicas que subyacen a estos problemas y se construya respetando la multidimensionalidad de factores que la rodean.

El fracaso escolar desborda el interés propiamente educativo ya que tiene grandes repercusiones económicas, sociales y laborales para los ciudadanos y ciudadanas en el momento actual. El rostro del fracaso vislumbra un conjunto de dinámicas de exclusión con ramificaciones en la vida de la vida de la persona que la aboca a una situación de quiebra existencial que se refleja en todas las dimensiones de su vida.

La hondura del problema hace que constituya un tema que genera diversos discursos en distintos contextos sociales, educativos, políticos y mediáticos, que ofrecen claves de comprensión que posibilitan el acercamiento holístico a dichas problemáticos.

Entre los diversos discursos sobresale el que se construye desde el ámbito político y el que surge del contexto educativo, concretamente, de mano de los profesionales que trabajan en las medidas de atención al alumnado que no alcanza los objetivos educativos. Con el objetivo de comprender desde discursos situados la presente investigación ha querido adentrarse en los mismos para caracterizar y esbozar el modelo teórico que subyace en uno y otro.

Con este objetivo l trabajo se articula en los siguientes capítulos:

Un primer capítulo plantea el objetivo de investigación a la luz de las investigaciones más relevantes que se han ocupado de esta problemática desde distintas orientaciones y áreas de conocimiento.

El segundo capítulo caracteriza el marco teórico que sustenta el modelo de comprensión en el que se circunscribe la investigación, el paradigma de exclusión, y caracteriza las medidas educativas frente al fracaso escolar que sirven de marco para el discurso del profesorado.

El tercer capítulo describe el proceso metodológico seguido para alcanzar los objetivos de investigación y dar respuesta a las preguntas que subyacen a todo el proceso.

El cuarto capítulo presenta los resultados del análisis descriptivo y estructural de los discursos políticos sobre el fracaso escolar.

El quinto capítulo caracteriza descriptivamente el discurso del profesorado sobre el fracaso escolar.

El sexto capítulo presenta los resultados del análisis estructural del discurso surgido en torno a las medidas seleccionadas: Apoyo a la Integración, Prediversificación, Programa de Diversificación Curricular, PCPI y PGS. El análisis estructural se encabeza con una presentación del marco legislativo que regula cada una de las medidas.

El séptimo capítulo, a modo de conclusión, caracteriza los dos modelos de interpretación que emergen de cada uno de los discursos analizados.

Ojalá el trabajo contribuya a comprender las complejas dinámicas de exclusión que acontecen en el sistema educativo y permite ofrecer claves para innovar la práctica educativa como prevención del fracaso escolar.

CAPÍTULO 1.- EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Si partimos de la omnipresencia de la exclusión en todos los espacios en los que discurre la vida del hombre, la escuela es también un ámbito en el que se hacen presentes una serie de situaciones que dejan al borde del camino a individuos y grupos de personas. En el paisaje del sistema educativo está presente el fracaso escolar consumado y una serie de situaciones que están en la frontera (absentismo, abandono, dificultades en las relaciones personales y académicas, bajos rendimientos, repeticiones, riesgos de no llegar a alcanzar la titulación obligatoria) y que generan dificultades entre los estudiantes. Esta situación también provoca malestar entre el profesorado debido a la pérdida del sentido de su trabajo y genera un sentimiento de impotencia ante un problema considerado, a veces, como connatural a la vida escolar.

1. LA REALIDAD DEL FRACASO ESCOLAR: DE LA FRIALDAD DEL DATO A LA ELOCUENCIA DEL ROSTRO

Nada es más complejo que describir la realidad que nos circunda debido a la variedad de factores y dinámicas que confluye en ella. La realidad escolar no escapa a esta complejidad: procesos de inclusión y exclusión educativa, entornos de vulnerabilidad o riesgo, dinámicas de desenganche, desafección o de éxito escolar, dinámicas contradictorias que conviven en un mismo ámbito o entorno. La realidad educativa no deja de ser contradictoria e interpelante sobre todo ante la realidad del fracaso escolar.

Las cifras educativas evidencian esta realidad contradictoria. Mientras que el progreso educativo de la población española en la última década ha sido grande hasta alcanzar la plena escolarización, de la mano del crecimiento económico, los índices tan altos de fracaso escolar no dejan de inquietar y preocupar, ya que no responden a los niveles de renta, al nivel de escolarización en educación infantil y primaria, y a los altos índices de estudiantes universitarios (Bolívar y López, 2009). La escuela, como realidad inserta en la sociedad actual, no escapa a un conjunto de nuevas dinámicas dualizadoras

propias de las sociedades tecnificadas. Tal y como señala Tezanos (1999), no porque la economía crezca va a disminuir el número de excluidos; extrapolando esta afirmación al ámbito educativo, no porque se incrementen los niveles de escolarización disminuye el número de jóvenes en riesgo de exclusión, sino más bien se incrementa.

> *"Paradojas del tiempo hace que, además, a medida que se pretende democratizar el sistema educativo y extender su escolaridad, mayor número de excluidos genera."* (Bolívar y López, 2009: 52)

Los datos del fracaso (índice de repetición de curso, absentismo escolar, tasa de idoneidad, porcentaje de población que alcanza el Graduado en ESO, abandono escolar temprano, resultados PISA) no dejan de ser inquietantes, generan desencanto, incertidumbre y un conjunto de interrogantes que abren la puerta a la reflexión sobre la misión y funciones de los sistemas educativos que no pueden considerar el fracaso escolar como un problema enquistado sin solución, y las dinámicas progresivas de exclusión educativa como un mal menor o el precio a pagar en aras a la democratización del acceso a la enseñanza. Linda Darling-Hammond en su obra de referencia *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, presenta este desafío a la renovación educativa. Si durante el siglo XX existió un reto importante que consistía en proporcionar una escolarización mínima y una socialización básica a los ciudadanos que no tenían acceso a la educación, el siglo XXI, en su opinión, debería hacer frente a otro reto distinto que pasa por garantizar desde la escuela *"a todos los estudiantes y en todas las comunidades el derecho genuino a aprender"* (Darlin-Hammond, 2001: 42).

El fracaso escolar y la exclusión, por tanto, no es una entelequia. El índice de fracaso escolar que recogen las cifras aflora frecuentemente como la punta del iceberg de un problema más profundo y complejo que hace correr ríos de tinta y la proliferación de noticias sensacionalistas.

Pero el dato, frío y objetivo, no puede hablar por sí mismo, no es todo lo elocuente que debería ser, ya que tanto en su obtención como en su interpretación no suele existir toda la transparencia que buscamos. Las cifras al leerlas ofrecen bases suficientes para una primera aproximación y para tomar conciencia de la existencia de esos rostros que dejan ver las marcas que producen en ellos una serie de procesos que los abocan a una situación de vulnerabilidad y riesgo escolar. Pero tal y como afirma Perrenoud (2002), el fracaso escolar tiene otras muchas expresiones, además de las propiamente académicas, pues suele irradiarse en los ámbitos personales, afectivos, sociales y morales, tiene conexiones con las políticas educativas y sociales, con las medidas y soluciones estructurales y curriculares adoptadas por un centro, y con el quehacer profesional y las condiciones sociales y laborales que afectan al trabajo docente.

Detrás de cada cifra hay una persona que en medio de unas circunstancias espacio-temporales experimenta una quiebra que determinará su ser y su obrar en el futuro. El fracaso es una experiencia, un camino que se recorre rodeado de unas circunstancias determinadas. Según se avanza en él se proyecta y adquiere una visibilidad en el entramado social, institucional y personal que rodea la vida de quien lo experimenta (Escudero, 2005a). Por este motivo las cifras cobran valor cuando se hace una lectura contextualizada de las mismas, teniendo como clave de interpretación las condiciones que han rodeado la historia de que son reflejo. Un dato académico tomado en abstracto tan solo nos indica la existencia de una realidad, es meramente descriptivo; sin embargo, un dato leído a partir de las condiciones personales, académicas, las

medidas del centro, los programas para intervenir ante tales situaciones, cobra una nueva luz y significado y contribuye a la profundización de las raíces que generan ese fracaso (Martos, 2008). Las cifras reclaman la comprensión desde una epistemología y una ética que sea el umbral de la mejora.

Frente a una forma de considerar y comprender el fracaso escolar como un producto final, culpabilizando al alumnado, desde la investigación educativa, de la mano de la sociología, se reivindica una nueva forma de mirar esta realidad compleja desde el *paradigma de exclusión*. La novedad de este marco epistemológico radica en afirmar que estas situaciones de riesgo y vulnerabilidad no son productos finales sino etapas de un proceso. Ante esta situación se evidencia la necesidad de un análisis y comprensión específica, naturalizada y contextualizada de las zonas y dinámicas de vulnerabilidad que rodean a los estudiantes con riesgos probables de exclusión educativa para determinar los factores, condiciones y dinámicas escolares (aulas, centros y políticas autonómicas), sociales (familiares, entorno) y personales que intervienen, determinan y construyen progresivamente esta situación de riesgo. Para alcanzar esta comprensión el Análisis Crítico del Discurso y la Teoría Fundamentada dará acceso a la voz de los implicados en estos procesos complejos para buscar la comprensión de los mismos.

2. LOS DISCURSOS SOBRE EL FRACASO

El fracaso escolar es un tema de actualidad que cobra una singular importancia en el momento en el que aparecen estadísticas educativas. La publicación de los resultados Pisa o los indicadores que cada año ofrece le Ministerio de Educación, genera una proliferación de discursos en torno al fracaso con gran potencial mediático que arroja una cantidad ingente de artículos de opinión en los medios de comunicación social. Puede servir como ejemplo la presencia del tema del fracaso escolar, el abandono temprano o el absentismo escolar en los cuatro principales periódicos de tirada nacional durante el año 2013.

	El País	El Mundo	ABC	La Razón
Abandono temprano	**16**	**5**	**22**	**12**
Absentismo escolar	**16**	**26**	**48**	**10**
Fracaso escolar	**153**	**56**	**308**	**33**

Tabla 1: La temática del fracaso en periódicos nacionales.

Los anteriores resultados demuestran que estas temáticas no ocupan un lugar secundario en los grandes periódicos, sino que, con diferencias en resultados, centran parte del tratamiento de las problemáticas educativas. En este sentido no podemos olvidar el gran potencial de creación de opinión que poseen los medios de

comunicación, su capacidad de generar modelos sociales explicativos y su influencia en la creación y modificación de las representaciones sociales sobre un acontecimiento.

El fracaso escolar, además, constituye un tema eminentemente político. Esta problemática está presente en el discurso político; al igual que ocurre con el discurso de los medios de comunicación, cobra una especial importancia en el momento de publicación de las estadísticas educativas o en momentos de reformas legislativas. Desgraciadamente el discurso sobre el fracaso se reduce a un cruce de acusaciones, a un intercambio de cifras para buscar culpables, poner en evidencia la ineficacia de las políticas educativas del otro partido o para legitimar sus propuestas como talismán frente a los deficientes resultados educativos. El discurso político sobre el fracaso se inscribe dentro lo que constituye las ideologías o representaciones sociales básicas de los grupos sociales.

> *"Las ideologías se encuentran en la base del conocimiento y de las actitudes de los grupos como los socialistas, los neoliberales, los ecologistas, las feministas y también las antifeministas. Probablemente, todos ellos tienen una estructura esquemática que representa la propia imagen de cada grupo. Las ideologías contienen los principios básicos que organizan las actitudes que comparten los miembros de un grupo."* (Van Dijk, 2013: 170)

Desde esta perspectiva surgen discursos ideológicamente sesgados y polarizados en los que la realidad del fracaso escolar se aborda desde la perspectiva reductivista de los datos, como un producto de las políticas educativas del partido de la oposición, o de los mismos agentes educativos. En ellos no se tiene en cuenta otros factores ni la complejidad que encierran los procesos de desigualdad educativa, ofreciendo una propuesta de comprensión desde sus modelos ideológicos con gran capacidad de influencia sobre los ciudadanos, sobre los que generan opinión.

Pero existe también un discurso que surge en el contexto escolar, un discurso que frecuentemente no se visibiliza en los medios de comunicación social, ni es tenido en cuenta en el discurso político, que se construye desde la autorreferencialidad ideológica, silenciándolo o incluso desprestigiándolo. Es el discurso de los protagonistas del escenario educativo (profesores, padres, alumnos) que vivencian las dinámicas de exclusión educativa, cuya punta de iceberg son los datos del fracaso. Es el discurso que surge desde dentro, de la experiencia, de la vivencia de la vulnerabilidad y que conduce a una comprensión cercana de esta problemática social y educativa.

3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL FRACASO ESCOLAR Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

El tema del fracaso escolar y el abandono educativo han sido objeto reiteradamente de la investigación. Haciendo una búsqueda de las investigaciones más relevantes sobre el fracaso escolar, el abandono escolar en revistas del Cuartil 1 y 2 hemos seleccionado 35 estudios que pueden ofrecer una panorámica de las grandes orientaciones existentes sobre estas problemáticas.

Es necesario hacer una primera apreciación en relación a las áreas en las que surgen las distintas investigaciones seleccionadas, tal y como se refleja en la siguiente tabla.

Áreas de investigación	Número de investigaciones
Educación	10
Sociología	6
Psicología	5
Medicina	5
Psiquiatría	3
Ciencias Políticas	3
Economía	2

Tabla 2: Áreas de investigación sobre el fracaso escolar.

La anterior tabla muestra cómo el interés sobre las problemáticas del fracaso y el abandono escolar no proviene únicamente del ámbito educativo, sino también desde otras disciplinas. El hecho de que las investigaciones surjan desde diversos ámbitos va a determinar las orientaciones y enfoques temáticos de las mismas. Una nube de palabras, construida a partir de la traducción de los *abstrat* de los artículos analizados, permite identificar las principales temáticas que se abordan.



Ilustración 1: Términos más frecuentes en los abstrat de los artículos seleccionados.

Las investigaciones analizadas abordan diversos factores que son predictores del fracaso escolar. El conjunto de temáticas abordadas muestra que nos encontramos ante una realidad compleja, rodeada de una gran variedad de factores que revisten una complejidad interna que no se puede olvidar. Sin embargo existe una cosificación de

dichos factores, quizás motivada por las distintas orientaciones que brotan de las áreas de investigación, reclamando estudios holísticos que evidencien cómo, dichos factores, interaccionan en contextos educativos y en las trayectorias de éxito y fracaso escolar.

A continuación se presenta de forma sistemática, agrupadas por ámbitos, las principales temáticas que centran las investigaciones analizadas.

3.1. Aspectos personales

Un primer bloque de investigaciones se ocupa de analizar factores de riesgo que indicen en las trayectorias de fracaso escolar desde el ámbito personal.

1.- Consumo de alcohol tabaco y drogas

Un grupo de investigaciones estudia, desde el ámbito de la medicina, la incidencia del consumo de drogas, alcohol y tabaco como factores de riesgo ante las problemáticas del abandono y el fracaso escolar.

El estudio de S. Legleye, I. Obradovic, E. Janssen, S. Spilka, O. le Nezet y F. Beck (2010) aborda las relaciones existentes entre el abandono escolar y el consumo de cannabis en alumnos procedentes de familias con un estatus socioeconómico bajo, que han repetido en los primeros años de la secundaria. La influencia del inicio del consumo de cannabis con los bajos rendimientos escolares o el abandono educativo no fue significativa en alumnos menores de 14 años, pero sí estaba relacionado con el rendimiento escolar en alumnos de 15 y 16 años.

D. F. McCaffrey, R. L. Pacula, B. Han y P. Ellickson (2010) estudian la relación entre el consumo de marihuana y los índices de abandono de la escuela secundaria en una muestra de 4.500 estudiantes de séptimo curso de Dakota del Sur. Se encontró una correlación positiva entre el consumo de marihuana y el abandono educativo, así como los efectos cognitivos adversos sobre los alumnos que no abandonan. Junto a esta correlación positiva el estudio evidenció que las influencias de los compañeros determinan en gran medida el consumo de esta sustancia.

J. Mounteney, S. Haugland, y A. Skutle (2010) estudian el consumo de alcohol y los problemas relacionados con el mismo en una muestra de alumnado absentista en la etapa de secundaria en Bergen (Noruega). Comparan los comportamientos de una muestra de alumnos absentistas (n = 107) con una muestra de alumnos no absentistas (n = 3.702) de centros educativos en la misma área geográfica. Los resultados de la investigación evidenciaron la relación de ambas variables. Los alumnos absentistas presentaban un inicio muy temprano en el consumo de alcohol y una mayor frecuencia del consumo habitual del mismo, ya que eran cuatro veces más propensos a mostrar signos de embriaguez habitual y el doble de posibilidades de tener problemas asociados con el consumo de alcohol.

En el contexto africano A. J. Flisher, L. Townsend, P. Chikobvu, C. F. Lombard y G. King (2010) abordan desde su estudio la relación entre abandono escolar y consumo de tabaco, alcohol y drogas en estudiantes de secundaria de Ciudad del Cabo (Sudáfrica). Contrariamente a los resultados en investigaciones realizadas en países desarrollados, el alcohol y el consumo de drogas no predijo la deserción escolar. Esta investigación evidencia que los factores de riesgo frente al abandono escolar no son similares en países desarrollados frente a los que se encuentran en vías de desarrollo.

2.- Problemas de salud

En este bloque de investigaciones es necesario considerar el estudio de B. L. Needham, R. Crosnoe, y C. Muller (2004), que desde el ámbito de la sociología abordan las relaciones entre los problemas de salud, el ambiente escolar y el fracaso escolar. Como punto de partida de la investigación se parte de la hipótesis de que los problemas de salud físicos y mentales constituyen un factor de riesgo de cara al éxito académico en la escuela secundaria; y de que este riesgo varía en razón del contexto escolar. El análisis reveló que la autopercepción de la salud y la angustia emocional se asocian con una mayor probabilidad de faltar a una o más clases en el curso o con experimentar etapas más amplias de absentismo. Los resultados que vinculan los problemas de salud física y mental con el fracaso escolar varían muy poco entre las escuelas, aunque sí se observó el impacto de las medidas que articulan los centros para prevenir este tipo de problemáticas.

También desde el punto de vista sociológico M. M. J. van Heesch, H. Bosma, T. Traag y F. Otten (2012) se acercan al problema del abandono escolar como un predictor de mala salud para buscar el impacto del fracaso escolar en la salud pública. Desde la hipótesis de la causalidad se estudió a 16.239 alumnos que recibieron un seguimiento desde el primer curso en la escuela secundaria hasta que abandonaron. En el estudio se contrastaron los datos relativos a sus trayectorias educativas y los ingresos hospitalarios que tuvieron durante la etapa educativa. Los resultados mostraron cómo en el nivel superior de secundaria los ingresos hospitalarios son un indicador potencial de una enfermedad de mayor gravedad, lo que puede repercutir en retrasos en el aprendizaje. Así en alumnos preuniversitarios, que habían sido hospitalizados durante más de nueve días o que fueron hospitalizados más de tres veces, había aumentado el absentismo escolar. La investigación pone de manifiesto la necesaria colaboración entre el ámbito educativo y hospitalario para prevenir el abandono escolar por medio de una educación desde el hospital.

3.- Trastornos psiquiátricos

La psiquiatría también ha tenido como objeto de estudio el impacto de los problemas psiquiátricos en los resultados educativos y el abandono escolar. La investigación de A. Vander Stoep, N. S. Weiss, E. S. Kuo, D. Cheney y P. Cohen (2003) puso de manifiesto, por medio de un estudio longitudinal, el porcentaje de riesgo de no terminar la educación secundaria en alumnos adolescentes con trastornos psiquiátricos diagnosticados en Estados Unidos. Los resultados mostraron el alto fracaso escolar en adolescentes con trastornos psiquiátricos diagnosticados, que alcanza el 46% de los mismos, suponiendo un problema grave para el individuo y la sociedad.

4.- Motivación

Desde el ámbito de la psicología y la investigación educativa, buscando la identificación de factores de riesgo desde la edad temprana, la motivación ha tenido un lugar preminente. F. A Hodis, L. H. Meyer, J. McClure, K. F. Weir y F. H. Walkey (2011) han estudiado los patrones de evolución de las trayectorias educativas en 1.522 estudiantes de secundaria desde el punto de vista de sus resultados académicos en los primeros años de escolarización, la motivación y las características demográficas clave.

El estudio longitudinal identificó dos patrones diferentes de trayectorias que conducía a una finalización de la etapa escolar con o sin titulación. Así, aquellos alumnos que presentaban una motivación negativa combinada con un rendimiento inicial bajo del estudiante fueron predictivos de un bajo rendimiento en los tres últimos cursos de la escuela secundaria superior. A esto se unía otro conjunto de factores de tipo económico y cultural determinantes del grado de motivación del alumnado.

Desde una orientación similar F. H. Walkey, J. McClure, L. H. Meyer y K. F Weir (2013) investigan las relaciones entre el rendimiento académico, las expectativas educativas y la motivación. Los encuestados fueron 5.369 alumnos de 19 escuelas secundarias representativas de Nueva Zelanda. El estudio muestra cómo las expectativas se relacionan significativamente con diferentes patrones de motivación y predicción del rendimiento académico. Los resultados sugieren que generar expectativas bajas o incluso moderadas genera un rendimiento académico más bajo. Por este motivo el profesorado y las escuelas deben generar altas expectativas para prevenir el fracaso escolar por medio de intervenciones eficaces para mejorar los resultados de los estudiantes.

5.- Delincuencia

Desde el ámbito de la investigación psicológica y sociológica el tema de la delincuencia, como factor de riesgo, tiene un lugar importante.

P. Hirschfield (2009) a partir de muestra de 4.844 estudiantes de Chicago muestra cómo el hecho de ser detenido debilita la participación en las escuelas urbanas, disminuyendo la capacidad de educar e iniciando una espiral de vulnerabilidad difícil de atajar desde la escuela. M. Clement (2010) identifica la creciente exclusión educativa y el abandono institucional en los barrios más conflictivos en los que el uso de la violencia se convierte en la base de la reputación de los individuos o por las pandillas en su control de pequeños espacios urbanos

En el análisis de la delincuencia, como factor de riesgo del fracaso y exclusión educativa, S. Ewert, B.L. Sykes y B. Pettit (2014) analizan cómo el aumento de encarcelamientos, la concentración desproporcionada de jóvenes con baja cualificación de hombres afroamericanos es un signo que evidencia la desigualdad educativa existente en Estados Unidos. Prisiones y cárceles se han convertido en lugares en los que se concentran las personas afroamericanas que han abandonada prematuramente el sistema educativo.

6.- Uso de Internet

Una línea de investigación, que se ha abierto campo en los últimos años, determinada por el impacto del uso de las Nuevas Tecnologías en las personas, contempla un mal uso de Internet como factor de riesgo ante el fracaso escolar: problemas de conducta, aislamiento social y problemas familiares. En este sentido es necesario señalar la investigación de P. G. Salgado, A. R. Boubeta, T. B. Tobio, J. V. Mallou, C. B. Couto (2014) que tiene por objetivo desarrollar una herramienta para la detección del mal uso de Internet en los adolescentes a partir de una encuesta realizada a 2.339 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria de Galicia (España).

3.2. Diferencias socioculturales

Un segundo bloque de investigaciones aborda el tema del fracaso escolar desde el punto de vista de las diferencias socioculturales que rodean la vida de los alumnos.

1.- Diferencias raciales

E. Oliver, L. de Botton, M. Soler, B. Merrill (2011), desde la perspectiva de la metodología comunicativa crítica, que afirma que toda persona, independientemente de su formación académica y de su situación socioeconómica, tiene la capacidad de analizar sus experiencias de exclusión y proponer formas de revertir su situación, estudia un caso en el que las familias de grupos minoritarios culturales se involucran en la transformación de la escuela de su entorno. El conocimiento obtenido de esta profundización pone en entredicho el discurso dominante en Europa, en el que frecuentemente se afirma que una alta proporción de los estudiantes emigrantes en las escuelas tienen un efecto negativo tanto en los resultados educativos como en la convivencia.

2.- La implicaciones de la clase social en la percepción de las medidas educativas

P. Sanderson (2008) analiza la relación entre el factor de la clase social y las medidas educativas implementadas para la inclusión social. Sanderson se centra en la percepción de los alumnos de 11-16 años ante una iniciativa del gobierno británico que busca promover la inclusión social por medio de la danza. Los resultados de la investigación mostraron que las actitudes de los alumnos hacia la danza varían en razón de la clase social y que no había una interacción entre el género y la clase social en una sola instancia. Una implicación de estos resultados es la importancia que juega el contexto sociocultural del alumnado en las medidas para la inclusión, de forma que si no se tienen en cuenta esta dimensión pueden contribuir a la exclusión social y educativa, cuando su finalidad es totalmente la contraria.

I. Calderón-Almendros (2011), desde el marco de la investigación biográfica, explora la trayectoria social y educativa de un adolescente de una familia marginal de Málaga. La investigación evidencia, una vez más, la diferenciación de clases que divide a la sociedad en dos: los que controlan los medios de producción, imponen una cultura y definen la política educativa; y los otros, los que viven en entornos vulnerables, aprenden en la calle, y son considerados “malos” al realizar acciones que escapan a la cultura dominante. Esta desigualdad es causa de fracaso escolar y fracaso social.

3.3. Entorno familiar

Un tercer bloque de investigaciones se detiene en analizar el impacto de la familia en las trayectorias de fracaso y abandono escolar.

En el contexto africano, concretamente en Malawi rural, el temor al embarazo es una de las principales causas de abandono escolar de las alumnas. M.J. Grant, (2012)

analiza las creencias de los padres sobre la actividad sexual de las adolescentes y el riesgo de embarazo como factor determinante del abandono temprano de las alumnas. Por medio del análisis de 60 entrevistas en profundidad a padres de 25 a 50 años con alumnas en edad escolar, la investigación mostró cómo las expectativas sobre la actividad sexual de sus hijas determinaban la permanencia o el abandono escolar. Aunque todos los padres aspiran a que sus hijas asistan a la escuela secundaria, la percepción del riesgo inicia un proceso de desmotivación hacia sus hijas para permanecer en la escuela.

C. Bohon, J. Garber y J. L. Horomtz (2007) analizan los factores que determinan el fracaso y el abandono escolar, el comportamiento sexual de los adolescentes en hijos de madres deprimidas y no deprimidas. Los resultados señalan como una población de riesgos a los adolescentes que viven en este contexto familiar, sobre todo si no hay presencia paterna. Además muchos de estos adolescentes presentaban otros factores de riesgo, como el consumo de drogas, que inciden en las expectativas que tienen hacia los estudios y determinan el abandono escolar. Los investigadores señalan la necesidad de ofrecer a esto grupo de adolescentes programas educativos específicos para intervenir en estas situaciones de riesgo.

3.4. Entorno educativo

Un cuarto bloque de investigaciones considera un conjunto de factores que provienen del mismo entorno educativo.

J. R. Warren y K. N. Jenkins (2005) analizan el impacto de los exámenes finales de la escuela secundaria de los estados de Florida y Texas sobre las altas tasas de abandono escolar. La investigación no encuentra evidencias de que los exámenes finales de la escuela secundaria de estos estados estén asociados de forma independiente con las altas tasas de abandono escolar.

N. Pharris-Ciurej, C. Hirschman, y J. Willhoft, (2012) por su parte abordan el impacto de la transición a la educación secundaria en la Costa Oeste estadounidense. El análisis de los resultados educativos de los alumnos mostró cómo dicha transición constituye un factor de riesgo, además de pertenecer a un entorno desfavorecido, el fracaso y el abandono escolar en los cursos sucesivos.

J.R. Ruiz-Gallardo, A. Verde, y A. Valdés (2013) analizan el impacto en las trayectorias educativas de 63 alumnos con dificultades educativas que participaron en un programa de aprendizaje articulado en torno a un huerto escolar. Los alumnos participantes experimentaron un cambio cuantitativo y cualitativo en los resultados académicos y en su comportamiento personal a raíz de participar en esta medida. Los resultados manifiestan que el fracaso escolar y la tasa de abandono escolar se redujo en un 30%. Este cambio vino acompañado de un cambio significativo en el clima de aula motivado por la mejora de las habilidades sociales, la motivación y el autoconcepto.

P. Gandara y P. Orfield (2012) analiza el efecto segregador de un Programa de Enseñanza del Inglés dirigido a alumnos latinos. La investigación evidencia el aislamiento al que se somete al alumnado, que lo coloca en riesgo de fracaso escolar, retraso en la finalización de los estudios y la generación de un autoconcepto negativo frente al resto de alumnado.

3.5. Las relaciones entre el fracaso escolar y la empleabilidad

La investigación no ha estado ajena a una de las consecuencias fundamentales del fracaso escolar y el abandono educativo: el desempleo o la precariedad laboral.

Desde esta óptica R. W. Rumberger y S. P. Lamb (2003) examinan las experiencias de los estudiantes que abandonaron la escuela secundaria de los Estados Unidos y Australia en los dos años posteriores a dicho abandono. El estudio revela la desigualdad existente en la empleabilidad de alumnos que abandonaron la escuela frente a los que permanecieron. Además muestra las diferencias existentes entre EE.UU. y Australia, ya que en esta segunda existen más facilidades para que un alumno que abandona pueda reincorporarse a la educación y la formación después de la escuela y mejorar su empleo. El estudio sugiere que el abandono escolar en EE.UU. aboca a una situación de mayor desventaja social y laboral que en Australia.

Desde otra óptica G. Taylor, N. Lekes, H. Gagnon, L. Kwan, y R. Koestner (2012) abordan otro problema importante: las consecuencias de un trabajo a tiempo parcial para la trayectoria educativa de los alumnos de secundaria. Es común que los estudiantes de secundaria participen en el empleo a tiempo parcial. En la investigación participaron 3.248 estudiantes de las escuelas rurales y suburbanas en la mayor región de Montreal, en Canadá. La investigación muestra cómo el trabajo a tiempo parcial puede tener un impacto negativo en la trayectoria escolar, sobre todo cuando supera las 7 horas semanales. Otra variable que se analizó fue la calidad del trabajo. Estos resultados sugieren que las experiencias laborales a tiempo parcial pueden ser ambivalentes en razón de las horas que ocupan al alumnado y de la calidad del puesto de trabajo.

3.6. Políticas educativas

Por último encontramos un conjunto de investigaciones que analizan las políticas educativas que crean el marco estructural en el que surgen las dinámicas de inclusión y exclusión educativas.

P. Singh, y S. Taylor (2007), en el marco de la reforma de la Educación Pública que se realizó en Australia, analizan el discurso sobre la inclusión y el riesgo de abandono educativo en los documentos políticos asociados a dicha reforma, así como algunas entrevistas a los actores políticos encargados de llevarla a cabo. El análisis concluye que la globalización ha aumentado la desigualdad y ha disminuido la equidad del sistema educativo. El discurso con el que se aborda las situaciones de riesgo y fracaso escolar tiene un carácter eminentemente individualista-mercantilista, en el que cada alumno es responsable de su fracaso; por lo tanto ha de ser sometido a un seguimiento por parte de cada una de las escuelas individualmente, rompiendo el marco de red de escuelas que trabajan frente a los problemas de la exclusión y la desigualdad.

En esta misma línea M. Haberman (2007) ofrece un conjunto de reflexiones de carácter socio-político sobre el modelo de comprensión del fracaso escolar, por parte de las políticas educativas, que reducen sus causas a los problemas personales de los

alumnos o a las características familiares. Detrás de estos modelos de comprensión que aceptan el fracaso como algo "natural" al sistema educativo existen intereses políticos y sociales que determinarán formas de articular los itinerarios educativos.

4. EL FRACASO ESCOLAR Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA: REALIDADES COMPLEJAS NECESITADAS DE COMPRENSIÓN

4.1. Transitar de la epidermis al corazón del acontecimiento

Considerar el fracaso escolar como un producto final, construir un discurso exclusivamente sobre los datos objetivos resulta insuficiente, significa quedarse en la epidermis de una realidad compleja que ha de comprenderse si se quieren realizar propuestas de mejora. La desigualdad educativa, el fracaso escolar, el abandono temprano tiene rostro; detrás de las cifras, necesarias para hacerse una idea ajustada de la situación del sistema educativo, están las vidas de las personas, historias de éxito o fracaso, historias que transitan entre dinámicas complejas que dejan en un profundo desvalimiento a muchos alumnos y alumnas; pero también historias de superación, de descubrimiento del valor del aprendizaje, historias de buenas prácticas educativas protagonizadas por docentes y alumnos, ocultas en el día a día de las aulas. Historias que recordan que otra educación es posible.

En el acercamiento a la desigualdad educativa no se pueden olvidar los rostros, las historias, los procesos por los que discurren las trayectorias de éxito o fracaso escolar. Quizás los discursos sobre el fracaso, aquéllos que poseen una mayor relevancia social al provenir de los medios de comunicación o del ámbito político, se centran en análisis fríos de datos estadísticos, pero ignoran la comprensión de las dinámicas, de las trayectorias e incluso de las buenas prácticas para extraer los indicadores necesarios para la mejora educativa. En este contexto es necesario un ejercicio de desinstalación o de éxodo, de salir de las seguridades que implican construir un discurso que se queda en la epidermis de las problemáticas, ofreciendo respuestas simplistas a realidades complejas, para iniciar un camino de búsqueda, no carente de dificultad, para bordear el corazón de dicha problemática.

Bordear el corazón de esta problemática va de la mano del ejercicio de la comprensión para posteriormente intervenir en los contextos de exclusión social, y también escolar. Es necesaria una cercanía a la situación; tal y como afirmaba Heidegger (1999), desde el ámbito de la hermenéutica, implica el estar "situado" para "habérselas" con los acontecimientos y comprenderlos, de forma que "entendiéndoselas con las cosas" se pueda llegar a su significado. Un acercamiento a los contextos de riesgo de exclusión desde la lejanía, o desde quien busca únicamente un dato para construir un discurso, sería desnaturalizar la profunda realidad que encierran. El investigador en contextos de riesgo de exclusión, si quiere llegar a la comprensión de las dinámicas que los sustentan, tiene que "habérselas" con el acontecimiento, con los rostros que traslucen en su mirada la quiebra de las dinámicas que imposibilitan

insertarse en la sociedad como un ciudadano con plenos derechos y deberes. El "habérselas" con los rostros supone contemplarlos en los contextos y ámbitos en los que viven el progresivo desvalimiento, conocer el "trozo de tierra" que ocupan cuando experimentan su quebranto y, maltrechos, quedan al borde del camino, y reconstruir el proceso que han seguido para adentrarse en los significados que envuelven esos acontecimientos.

Para ahondar en el sentido del fracaso escolar y la exclusión educativa, es necesario recabar datos sobre la interpretación y valoración que los diferentes sujetos (alumnos, profesores, educadores escolares, padres y las otras personas que constituyen el ecosistema de un centro) hacen de los factores y de las dinámicas que se van sucediendo al hilo de la vida y que conducen al individuo a una progresiva situación de riesgo. La comprensión adecuada de los fenómenos relativos al riesgo de exclusión escolar exige "modelos ecológicos" (Hixzon y Tinzman, 1990), que vayan más allá de las variables conductuales e individuales. Así, en lugar de "malos alumnos", "fracasados", categorías que tienden a estigmatizar, personalizar y responsabilizar sólo a los estudiantes de sus dificultades y vulnerabilidad, hay que hablar de "entornos sociales y educativos de riesgo", ya que existen determinados órdenes escolares que no tienen en cuenta ni responden satisfactoriamente a sus necesidades.

En estos contextos convendría abordar los "fracasos escolares" (Perrenound, 1992; Karsz, 2004) yendo más allá de la sintomatología (suspensos, problemas de convivencia) para atajar las verdaderas raíces, incluyendo las estructurales e institucionales del problema; incluso, como defiende Meuret (1999), aquéllas que nunca son cuestionadas, como la racionalidad (profesional) imperante. Dicho todo esto toma sentido que se hable de "violencia institucional" (García, 2006; Domingo, 2005) y se haya evolucionado el concepto de "subclases" o colectivos "de" riesgo hacia otra racionalidad, proveniente de Francia (Fanssin, 1996), más acertada de colectivos, zonas o sujetos "en" riesgo de sufrir procesos de exclusión. A partir de lo cual se comienza a denunciar las políticas de compensación y las reformas de la diversidad (Elboj y otros, 1998; Flecha, 2000; Luengo, 2000) para apostar por otra escuela con un curriculum democrático (Guarro, 2002) y refundar la escuela pública (Escudero, 2002), de la que hay que erradicar determinados síntomas de esa violencia institucional.

En términos de investigación, se traduce en la necesidad de analizar y reconstruir las trayectorias escolares o historias de vida de los sujetos, de los estudiantes en situación de riesgo. Al tiempo que se analizan los contextos, estructuras, diseños y prácticas organizativas y pedagógicas, es preciso también "escuchar las voces de los sujetos implicados" (estudiantes, familias y profesores), acometiendo así la reconstrucción de historias escolares de los estudiantes en situación vulnerable (Martínez, Escudero, González y otros, 2004; Portela, 2004) para evidenciar los incidentes críticos en estos procesos que han determinado la creación de su identidad (Dubard, 2000a y b) de alumnos en "riesgo de exclusión".

Como el fracaso y la exclusión educativa no son conceptos abstractos, la aprehensión de estos acontecimientos desde la investigación educativa no se puede realizarse desde una perspectiva atemporal y ahistórica. El fracaso y la exclusión son acontecimientos mediados por unas condiciones socioeducativas que el investigador no puede obviar. El rostro de la exclusión educativa surge y madura en el seno de una comunidad educativa (currículo-programas, prácticas del profesorado, recursos y materiales, espacios y tiempos), rodeado de un entorno social y familiar indispensable para la comprensión en profundidad del mismo.

Por extensión, los entornos escolares en riesgo no son independientes de determinados contextos y dinámicas generadas por las políticas sociales y educativas. Éstas sostienen con aquéllos complejas relaciones de influencia y relativa determinación, en las que se recorre un camino de ida y vuelta entre la exclusión social, el fracaso escolar y la exclusión educativa (Brynner, 2000; Martínez, Escudero y otros, 2004). Por ello la investigación sobre la problemática debe incluir los diversos niveles (aulas, centros, distritos escolares, políticas educativas, políticas sociales) que interaccionan relacionalmente en la vida de una persona.

Pero hay un último elemento que hay que considerar, pues delimita el horizonte desde donde contemplar la realidad de la exclusión educativa. Contemplar la exclusión ubicada en el contexto en el que surge supone abordarla desde la complejidad de la dinámica interna de los centros, en los que la mejora cualitativa, es una realidad "a conquistar juntos" (Domingo, 2006: 103; Feito, 2006; Flecha, 2000) en colaboración de todos los que intervienen en el centro educativo. El tomar el centro como unidad de cambio lleva consigo afirmar, de igual forma, que es el aula el lugar en que se juega la mejora educativa, ya que en ella se inscriben los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos; por este motivo, todos las transformaciones organizativas (estructuras de colaboración y procedimientos de toma de decisiones), así como todos los proyectos educativos y de convivencia, han de estar dirigidos a hacer posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase.

En este sentido es necesario acudir a las aportaciones de la antropología, ya que estos factores existen y se relacionan dentro del contexto de un grupo en el que acontecen unas dinámicas de transmisión-adquisición de la cultura. García Castaño y Pulido (1994, 13) recuerdan que hay que acudir más allá del micro-contexto para entenderlo de manera profunda. "Lo macro", la política, la economía, la estratificación social, influye poderosamente en "lo micro", las motivaciones, intereses, actitudes, valores, comprendiéndolos insertos los procesos de transmisión-adquisición de la cultura propia de un grupo para, como afirma Masjuán (2004, 38), recabar información sobre cómo son las cosas (creencias), si se consideran deseables o indeseables (sentimientos y valores), cuáles son los comportamientos permitidos o no (normas morales y sociales).

4.2. Dar la voz para comprender

La metodología cualitativa, por medio de las historias de vida, estudios de caso, análisis del discurso, ofrece el marco metodológico idóneo para conocer el modo en el que se va gestando la experiencia de la exclusión educativa y el continuum existente entre una y otra zona. Por medio de las historias de vida, el acceso a este continuum se realiza de forma naturalizada, contextualizada (Susinos y Calvo, 2005-2006), ubicándolos en el contexto en el que surge (perspectiva ecológica) e histórica, es decir, a través de la vivencia temporal de sus protagonistas.

A través de estas metodologías se puede mostrar la "voz" de los protagonistas cotidianos del mundo educativo, para hacer públicas, por medio de sus relatos de vida y experiencia, aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que, desde su perspectiva, han influido significativamente en su ser y su actuar (Bolívar y Domingo, 2006, 19). Con ello, los relatos personales muestran la complejidad de las trayectorias vitales de los protagonistas del escenario educativo actual, y de la investigación sobre ellos, aflora un marco conceptual y metodológico

para analizar aspectos esenciales del mismo. En este sentido, la investigación narrativa permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera), que con frecuencia la investigación deja fuera. Pero no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bruner 1988). El verdadero potencial de la investigación narrativa reside en el hecho de que es posible generar el conocimiento que ayuda a comprender e interpretar la realidad de la exclusión educativa, tal y como se gesta, desarrolla, y toma carne en el sistema educativo. Constituye una potente herramienta, especialmente pertinente para comprender, para entrar en el mundo de la identidad, de los significados, del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves 1992, 1994, 2001), vinculados a la construcción de la identidad de "los malos alumnos" y la reconstrucción de la identidad, de la recuperación del interés por el aprendizaje, gracias a las buenas prácticas que acontecen en las aulas de los centros educativos (Connelly y Clandinin, 1995; McEwan y Egan, 1998; Clandinin y Connelly, 2000; Escolano y Hernández, 2002; Viñao, 2002; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Así, las comprensiones particulares de los actores que intervienen en el escenario educativo, los abordajes situados y –en cierto punto– subjetivos se tornan en una nueva puerta abierta que nos permite adentrarnos en el sentido profundo que los protagonistas de la historia dan a las realidades que rodean los procesos de exclusión educativa. Con ello se revaloriza la historia cotidiana, la *life story*, *récit de vie* o relato de vida: como narración de una vida y experiencia tal como la persona la ha vivido, sentido y cuenta.

La investigación sobre el discurso, de la mano de la Teoría Fundamentada, permitirá adentrarse en otros discursos que no nacen del escenario educativo, pero tienen una gran visibilidad social y una gran capacidad de generar otros discursos particulares.

5. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Después de este desarrollo que contextualiza la problemática objeto de este estudio, considerada la complejidad del fracaso escolar y las dinámicas de exclusión educativa, y teniendo en cuenta las orientaciones que desde la investigación se realiza como pautas para abordar las problemáticas de desigualdad educativa, se establece el siguiente objetivo de investigación que se desarrolla en un conjunto de preguntas.

Objetivo general de investigación: Comprender, desde una perspectiva holística, el problema del fracaso escolar y las dinámicas de exclusión educativa desde el discurso político y el discurso del profesorado que interviene en las medidas frente al mismo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

Objetivo de investigación 1: Caracterizar las temáticas, orientaciones, e intencionalidades que subyacen en los discursos políticos.

Objetivo de investigación 2: Caracterizar las temáticas, orientaciones e intencionalidades que subyacen en el discurso de los profesionales que participan en las medidas frente al fracaso en la Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía.

Objetivo de investigación 3: Definir el modelo de comprensión teórica del fracaso escolar que inspira cada uno de los discursos aludidos.

Estos objetivos se desarrollan en las siguientes preguntas de investigación:

¿Desde qué factores se caracteriza las problemáticas del fracaso escolar?

¿Desde qué intencionalidad se construye cada uno de los discursos?

¿Qué inferencias se contienen en los discursos?

¿Cuáles son las dimensiones que caracterizan los modelos teóricos de comprensión del fracaso escolar en la diversidad de discursos?

CAPÍTULO 2.- EL DESAFÍO EPISTEMOLÓGICO: DESDE EL FRACASO ESCOLAR COMO PRODUCTO HACIA LA NOCIÓN DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA

1. EL FRACASO COMO PRODUCTO: LA CERTIFICACIÓN DE LA DESIGUALDAD

Cada momento del desarrollo de los sistemas educativos ha llevado consigo una forma de interpretar la realidad del fracaso escolar. Tras el modelo de una escuela reproductora del orden social establecido, en el que cada persona nace en el lugar fijo e inmutable asignado en la sociedad y en el que sistemáticamente se excluía a los alumnos en razón de dos factores, su extracción social y su género, tras la Segunda Guerra Mundial aparece un nuevo paradigma de escolarización, la meritocracia, basado en las capacidades del sujeto para aprender. Se supera de este modo una selección en base a la clase social y al género (Littlewood, 1999) para introducir a edades tempranas los exámenes selectivos y academicistas como puerta a la enseñanza secundaria (Jiménez, Luengo y Táberner, 2009).

¿Desde qué óptica se contemplaba el fracaso en este nuevo paradigma? Desde una clave individualista en la que se psicologiza y se busca sus causas en la falta de recursos intelectuales, aptitudes o habilidades del sujeto necesarios para alcanzar el éxito académico. Desde este marco de comprensión se justifica la eliminación de candidatos o la orientación de los mismos hacia la formación profesional. El éxito o el fracaso se interpreta desde una dimensión unifactorial vinculada a las capacidades o al esfuerzo del alumno, en el que él es el responsable último del mismo.

Con la llegada de la escuela inclusiva, a partir de la década de los setenta, por medio de políticas educativas comprensivas, apoyadas en la igualdad de oportunidades en el proceso, se trata de eliminar cualquier situación selectiva para el ingreso en la

educación secundaria, con un curriculum común para todos, adaptable a las necesidades educativas de los alumnos e implantando principios pedagógicos como la promoción continua, la eliminación de exámenes exclusores, adaptaciones curriculares, etc (Sevilla, 2003).

Una nueva lectura del fracaso se hace en este contexto, comprensible desde las teorías de Bourdieu de la autoexclusión. El fracaso

> *"se explicará ahora por la falta de motivación del alumnado que no ha querido o no ha sabido aprovechar los recursos que el sistema le ha ofrecido, apareciendo una nueva estrategia de exclusión que trata de convencer al propio sujeto, por mediación de los propios profesores, de su propio fracaso, persuadiéndoles de que no poseen las características intelectuales requeridas, o que no demuestran las habilidades o competencias previamente establecidas, estrategia que, por otra parte, exime de toda responsabilidad al sistema educativo de dicho fracaso"* (Jiménez, Luengo, Táberner, 2009: 30).

Posteriormente, y desde una perspectiva neoliberal, el fracaso escolar se verá redimensionado desde la búsqueda de la excelencia y de los mejores resultados. Éste, por tanto, se contemplará como un obstáculo para alcanzar la excelencia educativa y una amenaza para la calidad.

> *"En este escenario, los escolares que no rindan, que no asistan al centro, que presenten problemas, etc, no interesa su permanencia en las aulas por la mala imagen que ofrecen al exterior y serán persuadidos, y en mucha ocasiones obligados, a que abandonen el centro, en una nueva modalidad de rechazo, más patente y contundente, que sintoniza con la naturaleza exclusora que caracteriza al sistema escolar desde sus orígenes"* (Jiménez, Luengo y Táberner, 2009: 32).

Al hilo de esta progresión de paradigmas educativos, ¿cómo se han interpretado los datos del fracaso escolar? Ante todo como un producto acabado, haciendo un uso de los mismo con un carácter eminentemente finalista, sin tener en cuenta los procesos que conducen al mismo. El fracaso, desde esta perspectiva de producto, es algo constatable, observable y experimentable, es decir,

> *"supone algo que está ahí y que puede ser observado; una realidad construida y certificada de la escuela que adquiere rostro en algunos alumnos, precisamente en una primera etapa de su vida como personas que con toda seguridad va a dejar huellas en lo que venga después"* (Escudero, 2005a: 83).

En definitiva, y a lo largo de los distintos paradigmas que han configurado el sistema educativo y las políticas subyacentes, el fracaso escolar es la certificación de los procesos de desigualdad, que con distintos acentos se construyen en el seno del mismo.

Desde este carácter finalista se priman tres claves de interpretación (Escudero, 2005b):

a) La individualización: "*fracasan los estudiantes y no el sistema*".

b) La privatización: si un alumno no ha alcanzado los resultados esperados, él es el responsable exclusivo.

c) La atribución de las culpas recae sobre las víctimas: se arguye la falta de capacidades, motivación, interés y esfuerzo.

Diversos autores (Canario, 2000; Baker, 2002; Escudero, 2005ab) han señalado como la individualización y la privatización del fracaso escolar es un resultado manifiesto de la colonización de cierta racionalidad y lógica sociales y políticas que postulan un giro drástico del universo de valores que postuló la modernidad y el progreso económico para legitimar dinámicas de desigualdad como fruto y producto de la responsabilidad exclusiva del individuo.

2. DEL FRACASO ESCOLAR A LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA: LA COMPLEJIDAD DE UNA REALIDAD

El concepto de exclusión educativa ofrece un punto de vista distinto y más rico que el ofrecido por el fracaso escolar, ya que aporta, desde el discurso de la exclusión, una perspectiva diferente para abordar las raíces del problema, el mosaico de factores que intervienen en él, las dinámicas y estructuras sociales que inciden en su génesis y desarrollo. Este prisma de análisis ha inspirado diversos estudios e informes en el contexto de la OCDE, adoptando así la *perspectiva de la exclusión educativa* (Klasen, 1999; Brynner, 2000; Ranson, 2000). Incluye categorías de análisis y modelos de comprensión que proceden, a su vez, del llamado *paradigma de la exclusión* (Sen, 2001; Tezanos, 2001a; Castell, 2004; Subirats, 2003 y 2004; Karsz, 2004; Bauman, 2005).

2.1. La exclusión educativa como acontecimiento

2.1.1. La peculiaridad del acontecimiento

Sólo con pasear unos instantes por cualquier calle de las ciudades es suficiente para descubrir la naturalidad con la que la exclusión se hace presente en la cotidianeidad. La mujer rumana que con su hijo apoyado sobre su cadera pide unos céntimos para alimentarlo; el subsahariano que recoge con urgencia los CDs pirateados ante la vista de la policía; el joven que bajo efecto de las drogas se tambalea por las calles. Pero quizás hablar de exclusión en la sociedad de comienzos del siglo XXI supone también transitar a través de las intrincadas calles de la interioridad, aquéllas que no se exteriorizan, para descubrir las nuevas y modernas formas de exclusión, las que aparecen fuera de las zonas de atención preferencial, y que abandonan a la persona en una profunda soledad y aislamiento, al romper los vínculos sociales que permiten una satisfactoria realización personal.

La exclusión, por tanto, es una realidad eminentemente familiar y sorprendentemente enigmática e interpelante para muchas personas en distintos ámbitos del entramado social. En el campo educativo ocurre igual, basta con charlar un momento con cualquier docente para constatar la presencia de situaciones comúnmente denominadas "problemáticas" en el aula, situaciones que tienen sus raíces en el entorno en el que se gesta, crece y desarrolla la existencia del alumno.

La exclusión, en efecto, no existe en el aire, tiene un rostro, sus formas y contenidos son concretos y materiales. No es etérea; por tanto puede caracterizarse y describirse. Esta materialización se construye por medio del uso de adjetivos de carácter local, que la circunscriben y la restringen a un determinado ámbito: exclusión escolar, exclusión profesional, exclusión étnica, exclusión cívica, exclusión sexual, etc. Adjetivos que la hacen visible y la encuadran en unas coordenadas espacio-temporales (Karsz, 2004: 143).

El concepto de exclusión aparece dotado de una capacidad omniexplicativa, *"voraz, goza de un auténtico don de ubicuidad: no solamente personal ni auténticamente colectiva ni exclusivamente histórica. Noción moderna a carta cabal, contemporánea y sin embargo antigua, ancestral, incluso arcaica"* (Karsz, 2004: 141). La dificultad que brota de la familiaridad con los acontecimientos es la pérdida del interés por buscar la comprensión de los mismos. Se habla de exclusión: políticos, investigadores en el ámbito de las ciencias sociales, medios de comunicación, el ciudadano de a pie, el profesional de la psicología y la medicina. Pero esa familiaridad con el acontecimiento de la exclusión es, en sí misma, ambivalente ya que puede generar posiciones variadas, e incluso contradictorias o antagónicas, que van desde la implantación de políticas públicas de inclusión y disposiciones de intervención, hasta, en el extremo contrario, la consideración de la exclusión como natural, como un conjunto de realidades profundamente vinculada al entramado de la historia, llegando a afirmar que no podría existir una sociedad sin exclusión.

Karsz advierte del peligro que albergan los distintos caminos o posturas posibles para abordar la exclusión, cuando no van acompañados de un esfuerzo de comprensión. En este sentido utiliza una imagen muy elocuente:

> *"Consideremos la exclusión como una obra de teatro con sus personajes típicos, sus decorados, su libreto, sus apuntadores, su director, su desenlace incierto. Sin embargo en vez de quedarnos en la sala para asistir a la representación, vamos a mirar tras bastidores la manera en que está montada la pieza, cómo y por qué fue escrita, cómo y por qué la representan ante ciertos públicos aquellos a quienes se llama justamente actores de la inserción (profesionales de lo social)… Tratar de comprender lo que en ella se representa, lo que en ella está en juego, a lo que ella juega. Indagar qué incluye la exclusión y, por tanto, qué excluye o deja de lado. Trabajar, no en la exclusión, presuponiendo lo que es, en qué consiste, sino sobre la exclusión, a fin de saber lo más ajustadamente posible de qué hablamos cuando hablamos de exclusión, y de qué, al hablar de ella, evitamos hablar. Condición necesaria para hablar de otra manera, para hablar de otras cosas, para actuar de manera diferente."* (2004: 134)

Repensar la exclusión social y también educativa, desde el escenario en el que se desarrolla, significa, por tanto, situarse en el corazón de la historia para acercarse a una realidad inscrita en unas coordenadas espacio temporales, en la que es vivida, sentida, padecida, sufrida, pensada por las personas. Es, en definitiva, un acontecimiento que

compromete el ser mismo de la persona que la experimenta, sus dimensiones, sus proyectos de futuro, su responsabilidad ante la sociedad. Comprender supone ahondar en su dimensión de acontecimiento humano, con tendencias generales y repetibles y, a su vez, con las peculiaridades que rodean la existencia de la persona.

2.1.1.1. La exclusión como acontecimiento humano con sentido

La exclusión, por tanto, tiene un rostro humano, no existe como una abstracción o como una construcción intelectual, necesarias para la comprensión de la misma. En la tradición filosófica, concretamente a partir de Lévinas (1997), la imagen del rostro ha sido utilizada para expresar la irrepetible y particular profundidad que encierra la vida de una persona y su deseo de ser escuchado y comprendido. Cada rostro, desde su finitud, desde su existencia concreta, presenta una demanda de comprensión y justicia; en palabras de Lévinas, una demanda infinita. A partir de esta idea el autor señala que el rostro desnudo de una persona nos muestra su vulnerabilidad, pues en lo descubierto afloran las dimensiones de desprotección e indigencia. A su vez, el rostro nos muestra lo que de particular y específico tiene esa persona; aquél a quien miramos se nos presenta tal cual él es, con su mirada, sus rasgos, sus gestos, su sonrisa. No existe un rostro genérico; al hablar de rostros lo hacemos haciendo referencia a personas concretas. No nos referimos a la mirada en abstracto, sino a la mirada de aquél que me cautivó, y ni siquiera a la sonrisa en general, sino a la sonrisa de aquél que me alegró en un momento determinado. En el rostro se nos manifiesta la persona y nuestro compromiso y entrega es para con esa persona concreta, a la que reconocemos como única, distinta y digna de ser amada. Porque así como cada uno de nosotros siente la necesidad de ser reconocido, amado, respetado y promovido, también cada persona es portadora de iguales anhelos.

Desde esta filosofía de la epifanía de rostros en la historia, el acercamiento a la realidad de la exclusión social y educativa implica el acercamiento a la persona que la experimenta como un acontecimiento, pues su ser es acontecer en un tiempo y un lugar determinados. En la historia hay excluidos de carne y hueso, excluidos con rostro, que viven en situaciones subjetivas y objetivamente intolerables y cuyo número aumenta sin parar (Karsz, 2004: 136). La exclusión como acontecimiento afecta a su libertad, ya que le impide el desarrollo de la misma y su presencia en la esfera social. Esta presencia puede ser eliminada por la expulsión, pero también por la desaparición, el apartamiento, la prohibición, el destierro, el confinamiento… Acciones realizadas no siempre por medio de prohibiciones represivas, sino mediante procesos más sutiles que pueden pasar casi desapercibidos. De igual forma, y paradójicamente, el fenómeno de la inclusión es un acontecimiento en el que los sujetos pueden volver a reconstruirse e insertarse en el contexto y en las dinámicas que había abandonado por sí mismo o por la influencia de los otros (Vidal, 2006: 658).

La acción de la exclusión como acontecimiento afecta a la acción cotidiana básica de los sujetos, a sus rutinas y acciones diarias, y también determina su proyecto futuro. De aquí que podamos afirmar que la exclusión *"es el resultado extremo de una sucesión de situaciones específicas de exclusión de los derechos fundamentales, que comporta un «no reconocimiento» por la comunidad y que el excluido «deje» de acceder al ejercicio legítimo de sus derechos fundamentales"* (Domingo, 2005a: 326). La acción de la exclusión es tan profunda que altera hasta la forma de nombrar a las personas, es decir, por medio de los estereotipos sustrae al individuo de su propio nombre, desfigurando su identidad personal, banalizando su biografía y desestimando

sus proyectos vitales. En este sentido estos sujetos y colectivos están asumiendo el *"efecto etiquetaje"* (Apple, 1996) que incrementa las distancias de forma exponencial con los que tienen otros tipos de recursos económicos, culturales, ambientales…. Estos prejuicios o estereotipos que constituyen juicios previos y preconcebidos, en este caso negativos, procedentes de una imagen mental simplificadora, atribuyen características a una persona por ser miembro de un grupo o por padecer una serie de situaciones de quiebra de humanidad (Jodelet, 1996: 71). Tal y como señala Escudero (2002: 128), referido al ámbito educativo, cuando se llama a los chicos "los malos alumnos", "los torpes" se está afirmando que

> *"además de las propias señas de identidad de cada uno de estos alumnos, de sus particulares trayectorias sociales, personales y escolares, comparten algo en común. Algo que los etiqueta, define, y en diversos sentidos los estigmatiza: son los peor parados del juego escolar, los desheredados de las promesas de promoción social y personal de la escuela, los perdedores y, por qué no decirlo, para no edulcorar el lenguaje, los fracasados escolares."*

Estos prejuicios y etiquetajes, a partir del momento en que se producen y se desarrollan están mediando entre la realidad y las representaciones que se hagan de estos sujetos y de sus actos. Todas las caracterizaciones que se asocien históricamente al estereotipo o al etiquetaje pasan a ser asumidas por el propio sujeto y la imagen social del mismo. Lo que se traduciría en muchas ocasiones en el denominado "efecto Pigmalión" en el que se hacen profecías que tienden a cumplirse. Así, se dice: "*como un alumno es de las familia de los X, fracasará en los estudios y dará problemas*". Cuando pasa el tiempo se observa que efectivamente ha fracasado, pero siempre queda la duda si esa profecía se cumplió, o por el contrario, si movidos por la etiqueta no se pusieron los medios oportunos para que esta profecía no llegara a cumplirse.

Como acontecimiento humano la exclusión social y escolar es procesual, tal y como se expondrá posteriormente, y su mantenimiento depende de una continua actualización. En efecto, la exclusión es algo que sucede; y para seguir existiendo necesita estructuras que actualicen su efecto. La exclusión sucede si existen sujetos que integran en su vida, voluntariamente o de forma no intencionada, por omisión o inconscientemente, unas estructuras activas que la mantienen viva (Vidal, 2006: 635). No es algo que ocurrió y generó un déficit en un momento determinado, sino que está continuamente actualizándose por dinámicas personales e incluso sociales. En el desarrollo de esas dinámicas intervienen muchos factores, a veces incluso contradictorios, que hacen de la exclusión un acontecimiento complejo, que encierra un carácter multidimensional (Littlewood, Herkommer, Koch, 2005). Por tanto, el carácter procesual, dinámico, multidimensional y poliédrico de la exclusión social y escolar procede de la misma estructura ontológica del acontecimiento humano, que la inserta en unas coordenadas de espacio y de tiempo determinadas y la someten a una interacción de elementos que rodean su acontecer.

Ese mismo acontecer es fuente de conocimiento vivencial para la persona. Ningún ser humano viene al mundo con una mochila de experiencias que ha de arrastrar durante toda su vida y permanecen incólumes.

> *"Las experiencias no se tienen, sino que se hacen, a lo largo de un camino de autoexperimentación de lo que cada situación de la vida da de sí, esto es, de la comprobación existencial de la limitación propia de cada una. Por las experiencias se va pasando, pero no de un modo rapsódico, sino sistemático,*

viniendo de unas y yendo hacia otras, en una dirección que impone el camino."
(Cerezo, 1993: 186)

Pero bien es verdad que el nacer en uno u otro ámbito, en un momento determinado, va a propiciar el tipo de experiencias que vaya almacenando en su mochila. No es lo mismo las experiencias de las que hará acopio un niño que crecerá en el seno de una familia acomodada con las de otro, nacido a la misma hora y en el mismo hospital, incluso, pero que crecerá en una familia con trabajo precario y en situación de vulnerabilidad.

Este acontecer humano es un hecho de sentido: sucediendo conoce. El hombre es un acontecimiento que sabe, que siente, que es capaz de volver una y otra vez sobre su experiencia. No conoce con una regla que es exterior a él ni con aparatos que son extrínsecos a los acontecimientos: la propia condición crucial del acontecer es la regla principal por la que conoce. La experiencia de la vida le hace percatarse de lo que está sucediendo en el curso de los acontecimientos; se trata, por tanto, de un conocimiento *in fieri*, al hilo de lo vivido, por medio de la dinámica ensayo-error que determinará el discurrir de su futuro (Cerezo, 1993: 182).

Cada persona experimenta con un sentido determinado lo que le acontece. Cada uno experimenta e interpreta de una determinada forma los procesos de desigualdad y exclusión social, generando, en quien los experiencia, un conjunto de actitudes, sentimientos y opiniones sobre el fenómeno. Por tanto hay que atender, desde la investigación, a la manera en que se autoexperimenta la exclusión, los riesgos, temores, los sentimientos de vulnerabilidad y de quiebra. Este conjunto de percepciones, que se generan en la conciencia del cognoscente, es un elemento clave para la comprensión del sentido que da a los acontecimientos, y es el diálogo, la comunicación interpersonal, la que posibilita la exteriorización por la que llegamos a conocer el sentido de los acontecimientos que él da a lo que experimenta. A este respecto Duque afirma que al significado de los acontecimientos se llega *"en el diálogo entre seres finitos, de toda experiencia humana"* (Duque, 1988: 18). En efecto, a este conjunto de autointerpretaciones por parte de quien sufre un proceso de exclusión sñólo se tiene acceso si el implicado quiere compartirlo libremente.

2.1.1.2. La conceptualización del acontecimiento

Quizás la familiaridad con la que acontece la exclusión y la cercanía de los rostros en los que se hace patente hayan posibilitado la proliferación de conceptos vagos que se usan para hacer referencia a esta realidad histórica. En la actualidad bajo el término *exclusión* se alberga una multitud de situaciones dispares en su especificidad, que reflejan múltiples facetas de la misma. No en todos los usos cumple los mismos roles, ni desempeña las mismas funciones, y, mucho menos, designa las mismas realidades. Por este motivo los autores señalan que la dificultad para delimitar conceptualmente la realidad de la exclusión (Paugam, 1996; Castel, 2004; Karsz, 2004; Silver, 2005; Tezanos, 2001a) se debe, en parte, a su presencia en todos los ámbitos del entramado social. Para designar esta omnipresencia del término *exclusión* se le une el adjetivo *social* para indicar que carece de fronteras, que echa raíces en todas partes, que puede estallar en cualquier sitio y en cualquier momento, que puede abatirse sobre cualquier persona.

Sin entrar en presentar en este momento los distintos paradigmas (Paugam, 1996; Garzier, 1996; Littlewood, Herkommer, Koch, 2005; Silver 2005) que desde el ámbito de la sociología se han sucedido para explicar la realidad compleja del acontecimiento que nos ocupa, hemos de recoger la precisión que Tezanos (2001b: 14-19) realiza evidenciando los tres bloques conceptuales que han confluido en la construcción de estos paradigmas:

- Un primer bloque está integrado por aquellos conceptos que ponen el acento en vivencias sociales que implican un apartamiento de los estándares predominantes en una sociedad o en una cultura, o en un modo de obrar concreto, ya sea voluntario o involuntario. Dentro de este primer bloque se aglutinan conceptos como *desviación social*, con la que se califican aquellos comportamientos que no se ajustan a las normas o valores preestablecidos por los miembros de un grupo; *marginación y segregación social*, referido al campo de las acciones o regulaciones voluntarias, incluso sancionadas jurídicamente, que tienden a situar a ciertas minorías étnicas o raciales en posiciones sociales secundarias y carentes de diferentes derechos, libertades y oportunidades vitales. En algunos casos la segregación va acompañada de la manifestación pública de sentimientos de rechazo y repudio, que nos remiten a la noción de *estigma.*

- Un segundo bloque está conectado con el terreno directamente *económico*, abarcando aquellas circunstancias que pueden ser englobadas en la idea de *pobreza* y carencia de recursos e ingresos para vivir dignamente. La noción de pobreza alude a factores materiales cuantificables, a parámetros que en una sociedad pueden ser considerados en un momento determinado como el mínimo vital necesario para vivir adecuadamente. Los informes de FOESSA/Caritas vienen a resaltar que lo que termina situando a personas y colectivos en zonas de riesgo y de vulnerabilidad es el paro, la pobreza, y el progresivo distanciamiento de los medios de acceso y gestión a la información relevante y a los medios de producción, aunque el concepto de exclusión social es más amplio que el de pobreza (Tezanos, 2001).

- Un tercer bloque presta atención a los conceptos relacionados con la *alienación*. De cara a nuestro análisis, sin entrar en las raíces del pensamiento de Hegel y Feuerbach que desarrollaron este concepto con profusión, la alienación hace referencia a procesos históricos específicos, que dan lugar a vivencias sociales que hacen que los hombres se sientan ajenos y extraños en una cuádruple dimensión: respecto al producto de su trabajo que les es arrebatado; respecto a sus propias capacidades productivas de las que otros se apropian; respecto al ser genérico del hombre que se pierde.

Sin embargo, un nuevo discurso está emergiendo en el campo de la reflexión, que excede y transciende estos principios. La novedad del mismo radica en centrar su atención en el principio que determina la conceptualización de la exclusión al ser definida en términos de aquello de lo que se excluye y priva. Este nuevo discurso se ha dado en llamar *paradigma de exclusión*. Desde la perspectiva histórica actual del nivel de vida que se ha alcanzado en buena parte de los países occidentales y que ha estado protegido y garantizado por el marco del Estado de Bienestar, el elemento clave a considerar de cara a una delimitación conceptual de la noción de exclusión nos remite al marco referencial de la *ciudadanía social*, a partir de la cual hay que estudiar los procesos sociales concretos que están dando lugar a la dinámica de la exclusión social en sus dimensiones personales y globales (Tezanos 2004: 20). Una de las aportaciones

más fructíferas a la noción de *ciudadanía social* se encuentra en la obra de Marshall (1998) titulada *Ciudadanía y clase social*. En ella el autor analiza el desenvolvimiento de la noción moderna de ciudadanía en tres etapas: civil, política y social. La tercera de las etapas, denominada *conquista de la ciudadanía social,* implica no sólo derechos civiles y políticos sino un amplio espectro de derechos que van desde el derecho a un mínimo de bienestar económico y seguridad, pasando por el derecho a participar plenamente en el patrimonio social, hasta el derecho a vivir una vida de un ser civilizado de acuerdo los estándares predominantes en la sociedad. Las instituciones, a juicio del autor, implicadas directamente en esta conquista son el sistema educativo y los servicios sociales.

A partir de este horizonte de referencia se puede hablar de nuevos procesos de exclusión social, en virtud de los cuales algunas personas o grupos sociales se ven apartados o excluidos de las conquistas sociales que definen el modelo establecido de ciudadanía en un determinado horizonte histórico (Tezanos, 2001: 109).

Desde esta óptica han surgido distintas definiciones de la realidad de la exclusión. Subirats (2003: 2) define la exclusión como *"la imposibilidad o dificultad notable en el acceso a los mecanismos de desarrollo personal, de integración social y comunitaria y participación en los sistemas preestablecidos de protección"*. Brynner (2000: 6), adoptando un punto de vista más genérico se refiere a la exclusión como *"las restricciones, de personas o colectivos en el acceso a capacidades esenciales para funcionar en la vida adulta"*. Tezanos (2001: 138) se refiere a los sujetos excluidos como *"aquellas personas que se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen las conquistas de una ciudadanía social plena"*. Gil (2002: 16) define la exclusión en contraposición al concepto de inclusión, significando por tanto, *"en una sociedad, sea local o global, […] a dejar fuera de algunos de los aspectos del juego social, no dejándole participar en el mismo"*.

Haciendo un análisis de las distintas definiciones que los autores ofrecen podemos señalar una serie de puntos comunes a ellas:

- Un conjunto de capacidades, desarrollos y oportunidades que se consideran esenciales para las personas y su participación en el entramado social.
- La existencia de obstáculos, restricciones o privaciones que impiden que algunos individuos puedan realizarlas satisfactoriamente, incluso en un trato, generalmente interesado, de inferioridad, desprecio, segregación, y con importantes matices de ignorancia, prejuicios o desactivación, desensibilización hacia ideales de igualdad abstractos que la sociedad en su conjunto tiene asumidos teóricamente.
- Y una perspectiva normativa, es decir, la idea de una ciudadanía social plena, considerada como el marco normativo que debiera llevar a garantizar derechos esenciales.

Esta nueva reflexión abre una perspectiva rica de cara a la contemplación de la realidad de la exclusión desde el ámbito de la ciudadanía y la privación de los derechos y deberes para insertarse en el entramado social, como ciudadano adulto y de pleno derecho. Además permite considerar el acontecimiento de la exclusión, no como una realidad final, sino como un proceso dinámico en el que confluyen una multitud de factores.

2.1.2. El acontecimiento de la exclusión en el ámbito escolar

En el discurso sobre la educación, como un derecho esencial, hay una cuestión de suma importancia, la relativa a los aprendizajes que habrían de garantizarse y las restricciones y obstáculos que pueden existir para su logro. En definitiva, se hace referencia a aquellos aprendizajes de los que algunos sujetos o colectivos fueron privados y que desencadenaron procesos de exclusión, marginación y separación. Por tanto, el marco del paradigma de exclusión anteriormente señalado es el marco propicio para plantear la cuestión de cuáles son los aprendizajes básicos que la educación obligatoria debe garantizar y de los cuales nadie puede ser privado. Estos aprendizajes básicos se denominan mediante diversos términos "salario cultural mínimo" (Perrenoud, 1992), una renta cultural básica de la ciudadanía, "renta o salario básico" (Tezanos, 2003), o una "educación básica de calidad para todos" (Torres, 2000). En el contexto de la UNESCO, y gracias al programa "*Educación para todos*" (UNESCO, 2004), se viene insistiendo en la necesidad de asegurar unos aprendizajes básicos, y en el marco de la Unión Europea desde el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002) por medio de las competencias clave que deberían desarrollarse en la educación obligatoria (Eurídice, 2002):

- Habilidad de comprender y usar información escrita en actividades diarias, en el trabajo, en la vida diaria y comunitaria.
- Habilidad de entender, usar y reflexionar sobre textos escritos
- Capacidad de identificar, comprender y razonar sobre diversos aspectos de la vida, manejando conceptos y modos de operación matemáticos, y utilizándolos para afrontar diversas situaciones, demandas o problemas.
- Desarrollo de habilidades definidas como transversales a diferentes materias, o áreas de conocimiento, tales como la comunicación, el razonamiento, el liderazgo, y la creatividad, la motivación, el aprender a trabajar en grupo y la disposición de aprender de por vida.
- El cultivo y desarrollo de competencias personales como la curiosidad, motivación, entusiasmo, honestidad, autoestima, fiabilidad, iniciativa y perseverancia.
- Competencias sociales e interpersonales que son decisivas para la integración positiva en la vida económica y social, así como para la participación efectiva en la comunidad, prestando una atención peculiar a la multiculturalidad y, en sentido más amplio, diversidad.
- Dominio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como de las lenguas extranjeras, tanto por el carácter instrumental de una y otra, como por la vía de acceso que posibilitan a la información, y las ventajas que pueden abrir para la relación con otros sujetos y culturas, la superación del etnocentrismo y el cultivo razonable de una identidad ampliada y compartida.
- Aprendizaje de conceptos básicos de la ciencia y la tecnología, de forma que comparte la capacidad de entender y usar sus conceptos y modos de pensar y hacer, tanto para analizar, razones y resolver problemas con espíritu científico, como para desarrollar una conciencia y actitudes ecológicas.

Por tanto la exclusión educativa haría referencia a la privación de aquellos aprendizajes básicos que son indispensables en la educación obligatoria. En ellos se incluyen tanto conocimientos como capacidades que han de ser utilizados correctamente para obtener logros concretos, aspectos relacionados no sólo con el desarrollo de las dimensiones cognitivas de la personalidad de los alumnos, sino también aquéllas otras que expresamente se refieren a su desarrollo personal y social. El conjunto de todos esos aprendizajes es lo que bien podríamos incluir bajo la idea, hoy tan extendida, de una educación de la ciudadanía democrática: la apuesta por una educación inclusiva sería la mejor defensa de ella; la exclusión, por el contrario, representaría su cercenamiento y vulneración (Escudero, 2006).

Así Sen (2001), como marco de referencia de este desarrollo, al referirse a la exclusión social, afirma que algún sujeto sufre de exclusión si la falta de acceso y disfrute de algo esencial le priva de la libertad conveniente para vivir una vida digna, una vida de calidad. Una persona excluida sería, entonces, la que *"no es libre para acometer aquellas actividades importantes que cualquier persona desearía elegir"* (Sen, 2001: 10). De manera que, además de la pobreza material que representa ciertamente una privación de actividades relativas a la satisfacción de necesidades básicas, procede, asimismo, pensar también en la "pobreza vital". Esto es, la falta de riqueza de vida humana, la exclusión de posibilidades y capacidades para vivirla con calidad y dignamente. La vida digna se relaciona, pues, con el conjunto genérico de los derechos de ciudadanía.

2.2. La exclusión educativa como proceso dinámico

2.2.1. El carácter progresivo de la exclusión social

Se afirmaba anteriormente cómo el carácter procesual y dinámico está inserto en la misma estructura ontológica del acontecimiento humano. Lo propio del hombre es hacerse, construirse a lo largo del curso de su existencia. Esta riqueza dinámica no puede oscurecerse a la hora de conceptualizar las dimensiones específicas que determinan el acontecimiento humano; con frecuencia las categorías que se utilizan para describir las situaciones de quiebra por las que transita el ser humano son totalizadoras, ya que presentan la realidad de la quiebra como algo final o un producto acabado. Es el caso de los conceptos de "pobreza" o "fracaso", que dejan en la penumbra la realidad del proceso y las etapas por las que ha discurrido.

La noción de exclusión social o exclusión educativa ofrecen un marco de comprensión más amplio, un horizonte epistemológico, en el que los procesos son tan fundamentales como el producto, ya que hacen al individuo, sumido en su historia, y transita por ellos recorriendo un camino de ida y de vuelta continuamente. Tal y como afirma Dubet (1996: 497), *"la exclusión no es tanto un estado sino un proceso"* por el que discurre ininterrumpidamente el individuo.

Desde el ámbito de la investigación sociológica francesa el concepto de "déclassement" ofreció, en su momento, un excelente marco conceptual para el tratamiento de la exclusión social como un proceso temporal y dinámico en el que la persona recorre una senda de degradación en todas las dimensiones de su existencia. Para un individuo, valga como ejemplo, este "déclassement", como principio dinámico,

puede suponer, primero, la experiencia de perder el trabajo y no encontrar otro; segundo, la ausencia de subsidios y de instituciones de apoyo como la familia y o su entorno más próximo; tercero, la humillación de los procedimientos de control relacionados con los servicios de asistencia social; cuarto, las posibles reacciones físicas en términos de apatía, alcoholismo, drogodependencia (Littlewood, Herkommer, Koch, 2005).

También la aportación de Dubard (2000a, b) es iluminadora a este respecto al contemplar la exclusión incardinada en los procesos de construcción y crisis de la identidad. El ser humano, como ser perfectible e inacabado, diariamente ha de empeñarse, a veces inconscientemente, en la construcción de su identidad personal en todas sus dimensiones. Esta tarea está en la base de toda la variedad de experiencias que conforman el día a día de una persona, ya que nunca conseguimos situarnos con coherencia, equilibrio, dignidad e integridad en el propio medio físico, social, afectivo, cognitivo y actitudinal, pues las circunstancias varían continuamente. La construcción de la identidad, por tanto, es una tarea fundante, previa a otras muchas, en la que intervienen diversos factores: autoconocimiento del propio yo, aceptación de las posibilidades y limitaciones, toma de decisiones con independencia y autonomía, etc. Pero este itinerario personal de construcción de la identidad personal no es un camino homogéneo ni similar en todas sus etapas. Existen momentos de reajuste debido a las circunstancias interiores y exteriores que rodean la vida de una persona, generando, con frecuencia, un "sentimiento de insuficiencia" y una necesidad de readaptarse a las nuevas condiciones personales[1]. Esos momentos de reajuste sitúan al individuo en una situación de vulnerabilidad y fragilidad que pueden desencadenar un proceso de exclusión y autoexclusión progresivo. Este autor advierte que esos momentos de crisis o vulnerabilidad pueden visitar a la persona en un momento inesperado, tan inesperado como el surgimiento de un acontecimiento imprevisto: un despido, una prejubilación, una crisis familiar, la quiebra de un negocio, e incluso un esperado ascenso o promoción dentro de una institución. Cualquiera de estos acontecimientos trunca el cauce normal de una trayectoria personal y comienza a introducir al individuo en las aguas pantanosas de la crisis. Desde ese momento sus pies dejan de avanzar por un camino previsible para introducirse en una "tierra de nadie" (tierra del quebranto de creencias vitales y de valores interiorizados; tierra de la orfandad y el desvalimiento) que le empuja a toparse de lleno con la encrucijada de caminos que según se opte por uno u otro pueden conducirlo a la exclusión (Dubard, 2000a: 193-198).

El "paradigma de exclusión" no olvida ese proceso dinámico, al que los autores anteriormente reseñados hacían referencia desde el plano de la construcción de la identidad, para explicar los fenómenos de exclusión. Desde el ámbito de la sociología son muy iluminadoras las propuestas de Castell (1998) que distingue en el seno de la sociedad de bienestar, junto a las situaciones fuertes de exclusión, un conjunto de "zonas de vulnerabilidad" que suponen una situación de riesgo para el individuo

[1] Afirma Dubard: "…*muchos de nuestros contemporáneos, en un momento y otro de nuestra vida, o hasta de manera más o menos crónica, sufren un «sentimiento de insuficiencia», una aguda conciencia de «no estar a la altura» o una impresión de carencia que pueden traducirse en síntomas diversos y bien conocidos: astenias y fatigas crónicas, insomnios, ansiedad y angustia o ataques de pánico. La impresión dominante es la de «sufrir de sí mismo»: no de un conflicto, actual o antiguo, sino de un debilitamiento del Yo, de una disminución o una pérdida de la autoestima, en primer lugar y sobre todo «a los propios ojos». La vida se hace gris y a veces vira al negro"* (2000a: 189).

(desempleo de larga duración, privación de una vivienda o malas condiciones de vida, etc.). Así surge un nuevo concepto en este ámbito, el de vulnerabilidad, para referirse a una situación que afecta a alguien que aun estando "integrado dentro", está seriamente expuesto a ser "echado fuera". De acuerdo a este criterio el autor distingue tres "zonas de la vida social": una zona de *integración* (en la que habitan individuos con un trabajo estable y con unas fuertes redes de sustento social); una de *vulnerabilidad* (en la que se integran sujetos en situación de precariedad e inestabilidad laboral y que arrastran un déficit en sus relaciones sociales); y una tercera, de *exclusión* (en la que se encuentran los sujetos más vulnerables).

Otros autores (Laparra, Gaviria y Aguilar, 1996: 68-69), a partir de este esquema de Castell, han propuesto otra distinción entre zonas o situaciones de *integración, fragilidad y marginalidad*, o entre *precarización, exclusión y marginación social*. Félix (1999: 51) afirma que dentro de la zona de *vulnerabilidad* existe un amplio colectivo puente, con trabajo precario, relaciones inestables, alienación, etc. que van de la integración total a la erosión de redes sociales o a zonas de exclusión inminente. Tezanos (2001b: 47-48), por su parte, haciendo suyo este enfoque procesualista y multifuncional de la exclusión distingue cuatro zonas fundamentales en el proceso y que en función de las posibles combinaciones pueden dar lugar a distintas modalidades o itinerarios personales o grupales de exclusión-inclusión: *integración, vulnerabilidad, asistencia y exclusión*. A estas tres zonas añade una cuarta (2001a: 178-180) que denomina de "autoexclusión", por arriba, de los privilegiados. Este carácter dinámico, a juicio de Tezanos, está profundamente vinculado con los factores que intervienen en estas zonas: situación laboral, ámbito donde se produce la actividad productiva, la situación relacional existente en la familia y otras redes sociales, los sentimientos subyacentes, las actitudes básicas de las personas, los principales factores de riesgo que pueden llevar a los individuos desde zonas de integración a espacios próximos a la exclusión y las posibles medidas compensatorias que pueden prevenir los riesgos de vulnerabilidad y exclusión. El entramado de estos factores relacionales es lo que condiciona la posible transición de las personas de una a otra zona como un *continuum*.

2.2.2. El dinamismo de la exclusión educativa

La consideración de estas "zonas de vulnerabilidad" o "zonas de riesgo" desde la perspectiva del "paradigma de exclusión" ofrece un nuevo marco para la investigación educativa en el campo de la exclusión. En primer lugar permite apartar del lenguaje los términos totalizadores vinculados al "fracaso escolar", no con la intencionalidad de ignorar su presencia en el sistema educativo o edulcorar sus efectos, sino con la intencionalidad de integrarlos en un marco más amplio de reflexión en el horizonte de la ciudadanía social, y la privación de los aprendizajes básicos necesarios para insertarse en el entramado social.

El estudio realizado por Martínez, Escudero, González y otros (2004) evidenció las potencialidades que encierra acercarse a la realidad del riesgo escolar sobre el continuum entre integración y exclusión, como fenómeno acumulativo, estructural y dinámicamente construido y no como un acontecimiento ahistórico y terminal (Ranson, 2000). En ese estudio los investigadores establecieron diversas zonas que acogen desde alumnos que van aceptablemente bien en sus estudios, a estudiantes en riesgo de no lograr los aprendizajes básicos fijados para una etapa, hasta los que han abandonado el

sistema sin lograr los aprendizajes considerados como necesarios. Domingo y Miñán (2001) trasladan estas zonas de integración escolar y de riesgo de sufrir procesos de exclusión al ámbito escolar.

A través de esas zonas de vulnerabilidad o riesgo transitan alumnos en situaciones educativas diversas: alumnos que encuentran dificultades de aprendizaje y comienzan a vivir sus primeros desenganches del estudio; alumnos con absentismo; alumnos con dificultades severas para lograr los objetivos de una etapa y pasar a la siguiente y siguen alguna medida específica, como es el caso de la Compensatoria; alumnos que han abandonado la escuela, han desaparecido del sistema, se les ignora, o está siendo atendidos por alguna medida fuera del sistema reglado; y alumnos que siguen los Programas de Garantía Social.

El reconocimiento de ese continuo entre la inclusión y la exclusión, que tal como refleja el estudio es extensible a todos los estudiantes que acoge el sistema educativo, el no mirar el fracaso y la exclusión educativa como un producto final y misterioso, del que el alumno es el artífice del mismo, posee consecuencias importantes para la investigación educativa. Ésta se ha de acercar a estas realidades con el convencimiento de que éstas se inscriben en unas dinámicas de procesos, en unas trayectorias históricas y acumulativas (Ranson, 2000; Castell, 2004). La realidad cotidiana del acontecimiento así lo evidencia:

> *"La exclusión no ocurre de la noche a la mañana. Así, se pasa por unas primeras dificultades de adaptación, que va produciendo –cada vez más reiteradas- vivencias de pequeños fracasos cotidianos, que acrecientan el desinterés, generando alumnos no visibles (perdidos en la masa, ignorados y pasotas) o la escalada de situaciones disruptivas, absentismo o abandonos. Sólo en los últimos estadios estalla la alarma profesional y se actúa coercitivamente o terapéuticamente o se generan procesos de resignación y de malestar docente. Reconocer esta situación implica también ofrecer una panorámica de efectos y analizadores que permiten permanecer alerta, ve qué va ocurriendo, analizar detenidamente situaciones y debatir y consensuar intervenciones, para prevenir, cortar y endentecer el proceso y reaccionar, a tiempo, con medidas correctoras."* (Domingo, 2005b: 328)

En términos de investigación, se traduce en la necesidad de analizar y reconstruir las trayectorias escolares o historias de vida de los sujetos, de los estudiantes en situación de riesgo. Al tiempo que se analizan los contextos, estructuras, diseños y prácticas organizativas y pedagógicas, es preciso también "escuchar las voces de los sujetos implicados", singularmente los estudiantes, las familias y profesores, acometiendo así la reconstrucción de historias escolares de los estudiantes en situación vulnerable (Sellman y otros, 2002; Martínez, Escudero, González y otros, 2004; Portela, 2004) para evidenciar los incidentes críticos en estos procesos que han determinado la creación de su identidad (Dubard, 2000a y b) de alumnos en "*riesgo de exclusión*".

La metodología biográfico-narrativa, por medio de las historias de vida, ofrece el marco metodológico idóneo para conocer el modo en el que se va gestando la experiencia de la exclusión educativa y el *continuum* existente entre una y otra zona. Por medio de las historias de vida, el acceso a este *continuum* se realiza de forma naturalizada y contextualizada (Susinos y Calvo, 2005-2006), ubicándolos en el contexto en el que surge (perspectiva ecológica) e histórica, es decir, a través de la vivencia temporal de sus protagonistas.

2.3. La exclusión educativa como acontecimiento multifactorial

Otra de las aportaciones que el "paradigma de exclusión" ofrece al estudio de la desigualdad social y educativa es el hecho de considerar la multitud de factores que concurren en ella. El acontecimiento del proceso de la exclusión no solo está rodeado de una complejidad de factores contextuales, sino que revisten una gran complejidad interna. Afirmar la naturaleza procesual y dinámica lleva aneja la necesidad de afirmar que en estos procesos intervienen muchas variables. Afirma Tezanos (2001b: 40) a este respecto:

> *"La realidad es mucho más compleja, existiendo diferentes grados de exclusión e itinerarios que van desde un alto grado de integración social hasta la más completa de las exclusiones. De igual manera, el camino que conduce de la integración a la exclusión se puede recorrer en mayor o menor grado en función de un número considerable de variables, de forma que las combinaciones sociales son muy numerosas y pueden dar lugar a trayectorias finales distintas en individuos que parten de similares condiciones iniciales."*

Distintos autores han intentado ofrecer un mapa no exhaustivo, debido al entramado que encierra, de los distintos factores que intervienen en los procesos de exclusión. Así Littlewood, Herkommer y Koch (2005: 32) enumeran una serie de dimensiones que consideran determinantes en los procesos de exclusión:

- *la exclusión del mercado laboral*, el desempleo a largo plazo, sin perspectiva de encontrar un nuevo trabajo;
- *la exclusión económica*, en un sentido más general de pobreza, concebida en relación con los valores sociales y culturales sobre niveles de vida;
- *la exclusión cultural*, en que la naturaleza de las pautas dominantes de valores y comportamientos ejerce un efecto excluyente sobre aquellos que se adhieren a ellas y expresan pautas diferentes;
- *la exclusión por aislamiento*, manifestada por la restricción y circunscripción del contacto social, de las relaciones sociales y de la identidad de grupo, mantenidas exclusivamente con respecto a los marginados y estigmatizados;
- *la exclusión espacial*, como el confinamiento de los excluidos dentro de barrios o zonas marginadas determinadas de una ciudad o región;
- *la exclusión institucional*, manifestada por el abandono por parte de las instituciones públicas y privadas de los programas de asistencia social, las condiciones de inclusión impuestas en el acceso a las instituciones de asistencia social y la exclusión directa del acceso a los servicios públicos, como la escolarización.

Tezanos (2001b: 41) distingue cinco grupos de factores de riesgo en el marco del dinamismo de los procesos de exclusión:

- *factores laborales*, que incluyen el paro, el subempleo, la precariedad laboral, la carencia de Seguridad Social y la carencia de experiencias laborales previas;

- *factores económicos*, es decir, ingresos insuficientes, ingresos irregulares (economía sumergida), carencia de ingresos, endeudamiento, infravivienda y hacinamiento, y carencia de vivienda;
- *factores culturales*, marcados por la pertenencia a minorías étnicas, barreras idiomáticas, pertenencia a grupos de rechazo, analfabetismo o baja instrucción, elementos de estigma;
- *factores personales*, como variables "críticas" de edad y sexo, minusvalías, hándicaps personales, alcoholismo, drogadicción, antecedentes penales, violencia y malos tratos, débil estructura de motivaciones y actitudes negativas, pesimismo, fatalismo, exilio político y refugiados; y por último,
- *factores sociales* que van desde la carencia de vínculos familiares fuertes, familias monoparentales, carencia de redes sociales de apoyo, entorno residencial decaído y aislamiento.

Por último mencionamos la aportación de Roche (1992: 3), que identifica cuatro grupos de factores económicos, sociales, culturales y políticos, incluyendo en este último grupo las restricciones de los derechos de ciudadanía. En cuanto a lo político, Roche escribe que la ciudadanía social se refiere a aquellos derechos y deberes de ciudadanía que tienen que ver con el bienestar de la gente como ciudadanos, tomando el bienestar social en un sentido amplio, para incluir cosas como el trabajo, la educación, la salud y la calidad de vida. Desde este punto de vista pone en relación el concepto de pobreza con el de ciudadanía para presentar la privación de los bienes materiales como un obstáculo para la realización plena del ciudadano:

> *"La pobreza es antitética con la plena ciudadanía. Representa un límite estratégicamente importante para el concepto de ciudadanía social. Más allá de este límite, las personas no son en algunos aspectos miembros plenos y participantes de la sociedad y tampoco son ciudadanos de pleno derecho. Más allá de este límite, la gente está política, cívica y socialmente «excluida», son «ciudadanos de segunda clase» o menos."* (Roche, 1992: 55)

Por encima de las clasificaciones que los autores ofrecen, incluso como Roche incluyendo el tema de la ciudadanía social, hay un elemento que se deja traslucir en medio de ellas; nos referimos al hecho de que en cada uno de los itinerarios personales de exclusión intervienen múltiples variables que brotan de las condiciones particulares de los individuos, así como las condiciones del entorno económico, social o cultural.

A la vista de estas aportaciones podemos señalar que el acceso a la realidad de la exclusión educativa para comprenderla en profundidad ha de situar la mirada sobre un buen conjunto de factores y estructuras, relaciones y dinámicas. De nuevo es necesario recurrir a los estudios de niveles múltiples (Marchesi y Pérez, 2003), que reclaman de nuevo una *perspectiva ecológica* (Hixzon y Tinzman, 1990; Perrenoud, 1992; 2002; Rossi, 1994; Sellman y otros, 2002; Martínez, Escudero, González y otros, 2004; González, 2005).

Escudero ofrece, a modo de sinopsis, una relación de los factores múltiples que se han de tener en cuenta a la hora de abordar una investigación en ámbitos de vulnerabilidad o riesgo de exclusión:

a) *Aspectos personales y sociales de los estudiantes*: salud y posibles discapacidades físicas y mentales, mala nutrición, residencia en el medio rural y suburbial,

población inmigrante y minoritaria étnicas, familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza, raza, sexo, discapacidades, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio en casa.

b) *Características familiares*: estructura y composición familiar (familias reestructuradas, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia), clima familiar (severidad o negligencia), baja cohesión, alcoholismo y pobreza, familia extendida y amigos; expectativas y cultura familiar, en particular respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.

c) *Influencia del grupo de iguales,* que, en sus aspectos negativos pueden representar hasta una cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar, pudiendo llegar a suponer un caldo de cultivo de una cultura anti-escuela y conductas delictivas.

d) *Características de la comunidad de residencia*: pobreza del entorno social, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, alcoholismo y desempleo, bajo nivel cultural, dependencia de sistemas de protección social y declive económico.

e) *Entorno escolar*: clima escolar interesante o aburrido, grado de sensibilidad y de respuesta en relación con factores correspondientes al medio social y el contexto familiar de los alumnos, la existencia o no de apoyo social en sus diferentes modalidades, orientación y asesoramiento vocacional, las ratio de las aulas y la política de agrupamiento de los estudiantes, o estructuras de segregación por niveles; la coordinación entre escuelas de un distrito o zona, así como entre los niveles educativos; la calidad de la enseñanza y de los materiales didácticos; el grado de implicación cognitiva y emocional de los alumnos en el aprendizaje; la atención a la diversidad y la diferenciación de la enseñanza para propiciar oportunidades de aprendizaje que den respuestas efectivas a las necesidades de todos los estudiantes; la relevancia, el rigor y la significación del currículo para los estudiantes; los criterios y procedimientos de evaluación; los recursos escolares con que se cuentan y su distribución según criterios de igualdad formal o criterios equitativos de acuerdo con las necesidades de la población a la que sirve el centro; las políticas de profesorado, condiciones de trabajo y formación, así como la organización y el gobierno de los centros y sus relaciones con el entorno.

Esta multiplicidad de factores interrelacionados determina un modo específico de acercarse a la realidad de las situaciones de riesgo y vulnerabilidad. En la realidad poliédrica y compleja en la que discurren estos procesos intervienen, como hemos visto, una gran amalgama de factores de distinta índole (económico, político, sociales, creencias, etc.) que han de ser tenidos en cuenta para comprender el proceso de la exclusión. De aquí que se reclame una perspectiva epistemológica holística, en la que se tenga en cuenta las distintas influencias y conexiones que se dan entre los distintos elementos que conforman la vida de una persona.

En este sentido es necesario acudir a las aportaciones de la antropología ya que estos factores existen y se relacionan dentro del contexto de un grupo en el que acontecen unas dinámicas de transmisión-adquisición de la cultura. García Castaño y Pulido (1994, 13) recuerdan que hay que acudir más allá del micro-contexto para entenderlo de manera profunda. “Lo macro”, la política, la economía, la estratificación social influye poderosamente en “lo micro”, las motivaciones, intereses, actitudes

valores, comprendiéndolos insertos los procesos de transmisión-adquisición de la cultura propia de un grupo:

> *"concepto que engloba, por un lado, todos aquellos procesos a través de los cuales un grupo humano trata de inculcar sus conocimientos, normas, valores, tradiciones y costumbres, formas de comportamiento en general y un largo etcétera, a los más jóvenes de ese mismo grupo, a los no tan jóvenes e, incluso, miembros de otros grupos y por otro lado, a los complejos mecanismos a través de los que los individuos de ese grupo adquieren tales conocimientos, normas, valores, costumbres, etc."* (García y Pulido: 1994, 10)

Conocer la cultura propia de un grupo tal y como afirma Masjuan (2004, 38) ofrece información sobre cómo son las cosas (creencias), si se consideran deseables o indeseables (sentimientos y valores), cuáles son los comportamientos permitidos o no (normas morales y sociales).

En efecto, el concepto de transmisión de la cultura viene a enfatizar la existencia de un conjunto de dinámicas que desbordan al sistema educativo formal y que incluye procesos de producción, reproducción, modificación, construcción, apropiación, difusión de la misma (García y Pulido: 1994, 89). Estas dinámicas van a influir en el sentido que se les da a los distintos factores o circunstancias que rodean los procesos de exclusión, las posibilidades de relación de unos con otros, las implicaciones y consecuencias que tienen para la vida. Si el investigador no tiene en cuenta esta riqueza de sentidos y la significatividad que un determinado factor posee en ese contexto, le puede conducir a hacer inferencias irreales o interpretaciones descontextualizadas que impiden llegar a la raíz real de los procesos de exclusión.

3. MEDIDAS EDUCATIVAS CONTRA EL FRACASO ESCOLAR

Uno de los grandes retos de los sistemas educativos ha sido dar respuesta a la realidad creciente de la exclusión educativa, articulando un conjunto de medidas para prevenir o intervenir frente a la realidad del fracaso escolar. En este apartado se caracterizan aquellas medidas que han servido de marco al discurso del profesorado.

3.1. La LOGSE y los Programas de Garantía Social (PGS)

Con la LOGSE (1980) se dibuja un nuevo escenario educativo en el que se aumenta la edad de escolarización hasta los 16 años. Su propuesta, desde un modelo comprensivo, tuvo como consecuencia que la Formación Profesional de primer nivel desapareciera, manteniendo a todo el alumnado en un "tronco común". En este marco se posponía la separación entre la vía académica y la vía profesional que hasta el momento se producía a los 14 años, asegurando diez años de escolarización básica a los niños y

niñas como forma de superar desigualdades sociales debido a una orientación prematura hacia el mundo laboral (Merino, García, Canal, 2006).

El aumento de la escolarización obligatoria y la inclusión de un colectivo de alumnos y alumnas, que hasta el momento estaban fuera a partir de los 14 años, cambió la configuración de las aulas al tener en ellas una fracción de alumnos poco motivados o con conductas no muy disciplinadas. Ante la dificultad para concretar el principio de comprensividad la misma reforma educativa preveía un conjunto de medidas, articuladas bajo el principio de *atención a la diversidad*, que tenían como finalidad adaptar el curriculum y las condiciones de la enseñanza a las condiciones individuales del alumnado. Estas medidas son los agrupamientos flexibles, la optatividad o las adaptaciones curriculares para facilitar que la mayoría de alumnos alcanzaran los objetivos de la etapa de enseñanza secundaria obligatoria.

Aún reconociendo el giro operado en las medidas para compensar desigualdades propuestas por la LOGSE (Murillo, Cerdán, Grañeras 1999; Tiana, 2005), que bajo el principio de atención a la diversidad, busca solucionar los problemas desde medidas insertas en el mismo sistema educativo, como marco integral y preventivo del fracaso escolar, una de las críticas que se le hacen a la LOGSE es la de la externalización de la respuesta en algunas situaciones de fracaso escolar que acontecía en las aulas (Casal, García, Planas, 1998) que llevaría consigo tener el camino cerrado a la incorporación de otro tipo de formación. Es el caso de los alumnos que no alcanzaban la graduación en la ESO y se conducían hacia los Programas de Garantía Social, que no preveían ninguna acreditación que posibilitara el reintegro en el sistema de enseñanza. La obtención del graduado en ESO, al finalizar la enseñanza obligatoria quedaba vinculada a las Escuelas de Personas Adultas para mayores de 18 años.

Los PGS constituían una medida en este marco legislativo con una finalidad de inserción socio-laboral (León y Grupo FORCE, 2000)

> *"Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obliga toria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especial mente, en la formación profesional específica de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32.1 de la presente ley. La Administración local podrá colaborar con las Administraciones educativas en el desarrollo de estos programas"* (LOGSE, 1990, art. 23.2)

Este texto de la ley orgánica constituía el punto de partida de este programa dirigido a alumnado, que habiendo superado la edad de escolaridad obligaría, no habían alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria o carecían de cualquier otra titulación académica o profesional. En Andalucía un conjunto de órdenes establecían el marco legal de los PGS para la comunidad autónoma: la Orden de 13 de julio de 1994 con la que se autoriza la experimentación de los Programas de Garantía en centros de Enseñanzas Medias y Educación Secundaria, la Orden de 14 de julio de 1995 con la que se regulan, y la posterior orden de 1 de abril de 2002 con la que se actualizan algunos aspectos del funcionamiento de los mismos.

A partir de esta última orden se puede caracterizar la especificidad de los mismos que tenían como objetivo general "*proporcionar al alumnado el nivel de formación básica y profesional que pueda permitirle incorporarse a una actividad*

laboral o a continuar con los estudios de formación profesional" (art. 2.2) . El proceso formativo tenía dos objetivos específicos (art.3):

1.- Posibilitar la adquisición de capacidades que faciliten la incorporación de los alumnos y alumnas al mundo laboral, y, en su caso, permitir su incorporación a los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional Específica, mediante la correspondiente Prueba de Acceso.

2.- Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores/as y ciudadanos/as responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural.

Los PGS tenían la duración de un curso académico y se estructuraban en dos áreas formativas (art.5):

1.- Área de Formación Profesional: tenía por finalidad preparar al alumno para la incorporación a la vida activa gracias al desempeño de puestos de trabajo que requieren una cualificación elemental. Esta área, con carácter modular, comprende actividades prácticas y los conocimientos técnicos conducentes a la adquisición de la competencia profesional necesaria para ocupar un puesto de trabajo relacionado con el perfil profesional correspondiente.

2.- Área de Formación Básica: tenía por objetivo ofrecer la posibilidad de adquirir y afianzar los conocimientos generales las capacidades básicas, relacionados con los objetivos y contenidos de la enseñanza obligatoria. Además ofrecía la posibilidad de preparar la prueba de acceso a los ciclos formativos. Esta área se estructura en cuatro grandes bloques:

a) Formación en el ámbito social y de la comunicación: para trabajar procedimientos, contenidos y actitudes relacionados con el área social, la lectura comprensiva y la comunicación oral y escrita.

b) Orientación laboral y tutoría: para facilitar el desarrollo personal, la integración y la implicación social del alumnado. Además ofrecía un conocimiento general del funcionamiento de la empresa, del trabajo en equipo y se ponían las bases de la necesaria adaptación a los cambios sociales y laborales que se producen en el mercado laboral.

c) Formación en el ámbito científico: en el que incluye aspectos relacionados con la expresión numérica, el cálculo y la resolución de problemas, así como con las ciencias naturales.

d) Formación básica en tecnologías de la información y comunicación. Este bloque incluía aspectos relacionados con las nuevas tecnologías.

El programa ofrecía la posibilidad de realizar prácticas en empresas, como medio de inserción socio-laboral. La Orden de 2002 establecía un conjunto de criterios al respecto (art.5.4):

1.- Participarán en las prácticas aquellos alumnos que el equipo educativo considere que han conseguido las bases formativas profesionales mínimas para aprovechar la formación en el centro de trabajo.

2.- Tendrán una duración máxima de 150 horas y se realizarán en el último trimestre de desarrollo del programa.

3.- Las prácticas estarán relacionadas con el perfil profesional de la formación recibida por el alumno.

Los alumnos que optaban a realizar la prueba de acceso a los ciclos formativos dedicaban habitualmente estas horas para preparar la misma.

Al final del programa recibían una certificación de la formación recibida (art.11.2). En ella se reflejaba el número total de horas cursadas en el Área de Formación Básica, Orientación y Tutoría y en cada uno de los Módulos de Formación Profesional específicos del programa, así como las horas de prácticas realizadas en las empresas. De aquí surge una de las principales críticas a estos programas, que constituía una formación no reglada, y que no estaban orientados a reincorporar al sistema educativo salvo que el alumno realizara la prueba de acceso a los ciclos formativos (Equipo de Investigación ERET, 2001). El conjunto de circunstancias que confluían en los PGS, la disparidad del perfil del alumnado, el hecho de no alcanzar ninguna titulación, conllevó un efecto de etiquetaje que los asociaba a una vía muerta (Merino, 2005; Marhuenda y Navas, 2004)

3.2. La LOE y las medidas frente al fracaso escolar

3.2.1. Medidas para la Educación Secundaria Obligatoria

Alcanzar una educación de calidad para todos aparece como el objetivo prioritario de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo de 2006 (art.1a). Esta calidad se ha de alcanzar conjugando los principios de equidad e igualdad de oportunidades (art.1b) de tal forma que se garantice una respuesta educativa que tenga en cuenta las diferencias personales que provengan de las distintas posibilidades, capacidades o intereses, o de situaciones individuales o sociales diversas.

La LOE recoge en su artículo 22.4 la atención a la diversidad común principio general fundamental en la Educación Secundaria Obligatoria. Esta etapa se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Y corresponderá a las Corresponde Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

En Andalucía la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, dispone en su artículo 48,3 que la Administración educativa regulará el marco general de atención a la diversidad para la comunidad autónoma. En su desarrollo el Decreto 231/2007 estableció la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. La Orden de 25 de julio de 2008, regulará la atención a la diversidad en la enseñanza básica.

La Orden de 25 de julio de 2008 establece un conjunto de medidas generales para la enseñanza obligatoria (art.6):

a) Agrupamientos flexibles para la atención en un grupo específico. Tendrá un carácter temporal y abierto para facilitar la integración del alumnado en un grupo ordinario.

b) Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza.

c) Apoyo en grupo ordinario mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes básicos.

De igual forma articula un conjunto de medidas específicas para la ESO en el primer ciclo (art.7) entre la que se encuentra el *agrupamiento de diferentes materias en ámbitos* (art. 7a). Esta medida es relevante para el primer y segundo curso de la ESO. Por medio de ella se garantiza la transición entre la educación primaria y la educación secundaria. Esta integración es susceptible de realizarse en diferente grado, desde el mantenimiento de programaciones diferenciadas por materias impartidas por el mismo profesor, a la integración parcial y plena de las respectivas programaciones. Estas agrupaciones tendrán efecto en la organización de las enseñanzas pero no en las decisiones asociadas a la evaluación y promoción del alumnado. El agrupamiento por ámbitos será el marco en el que se desarrolla la Prediversificación que es una medida articulada en el IES El Palmeral de Vera (Almería). Desde esa perspectiva el centro elabora un programa en base a un desdoblamiento de grupos (art.6.b) en 1º y 2º de la ESO en las áreas y materias instrumentales, en el que se trabaja por ámbitos:

La Orden regula, de igual forma, los *Programas de Adaptación Curricular*, "*como medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*" (art.12.1). Estos programas están dirigidos a alumnos de educación secundaria que se encuentran en alguna de las siguientes situaciones (art.12.2):

a) Alumnado con necesidades educativas especiales.

b) Alumnado con dificultades graves de aprendizaje.

c) Alumnado con necesidades de compensación educativa.

d) Alumnado con altas capacidades intelectuales.

Existen tres tipos de adaptaciones curriculares (art.13.1):

a) *Adaptaciones curriculares no significativas*: dirigidas al alumnado presenta un desfase curricular poco importante con respecto al grupo de su edad. Afectan a los elementos del curriculum que se consideran necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación.

b) *Adaptaciones curriculares significativas*: dirigidas a aquellos alumnos y alumnos que poseen un desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado que hace necesaria la modificación de los elementos principales del curriculum.

c) *Adaptaciones curriculares para el alumnado de altas capacidades*.

En este marco en el *aula de Apoyo a la Integración* se atienden preferentemente alumnos con Necesidades Educativas Especiales permanentes, es decir alumnos con dificultades de aprendizaje y desventaja socio-cultural en cuya evaluación psicopedagógica o Dictamen de Escolarización se refleja la necesidad de acudir al aula de Aula de Integración en unas horas determinadas de la jornada escolar.

Por último la Orden regula los *Programas de Diversificación Curricular* en la sección tercera:

"De conformidad con lo establecido en el artículo 21.1 del Decreto 231/2007, de 31 de julio, los centros docentes organizarán programas de diversificación curricular para el alumnado que, tras la oportuna evaluación, precise de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del curriculum diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica, para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria." (art.17)

El programa se estructura, para cada curso académico de tercero y cuarto de la ESO, en torno a dos ámbitos (art.21):

a) Ámbito lingüístico y social: incluye aspectos básicos del curriculum correspondientes a las materias de Ciencias sociales, geografía e historia y Lengua castellana y literatura. La selección se realizará teniendo en cuenta la relevancia social y cultural, y su idoneidad para que el alumnado pueda alcanzar los objetivos generales y las competencias básicas de la etapa.

b) Ámbito científico-tecnológico: incluye los aspectos básicos de las materias de Matemáticas, Ciencias de la naturaleza y Tecnologías.

d) Tres materias obligatorias u opcionales de las establecidas para la etapa que no hayan sido incluidas en los ámbitos anteriores, y que serán cursadas por los alumnos en el grupo de referencia.

La Orden de 25 de julio de 2008, en su artículo 18 describe el perfil del alumnado que participa en esta medida:

1.- Podrán participar en el programa alumnado desde el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

2.- El alumnado se seleccionará teniendo en cuenta un conjunto de criterios:

a) Haber realizado el segundo curso de la ESO, no estar en condiciones de promocionar a tercero y haber repetido alguna vez en esta etapa educativa o haber realizado por primera vez el tercer curso y no estar en condiciones de promocionar al cuarto curso.

b) Existir posibilidades de que, con la incorporación al programa, el alumnado pueda desarrollar las capacidades necesarias para acceder al cuarto curso o realizar el mismo en el programa con posibilidades de obtener el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria, superando así las dificultades que hubiera tenido siguiendo el currículo con la estructura general de la etapa.

c) Haber sido objeto de otras medidas de atención a la diversidad en etapas educativas o cursos anteriores, incluida, en su caso, la adaptación curricular significativa, sin que las mismas hayan resultado suficientes para la recuperación de las dificultades de aprendizaje detectadas.

3.2.2. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial que sustituyeron a los Programas de Garantía Social, en Andalucía se regulan por la Orden de 24 de junio de 2008, tienen como finalidad favorecer la inserción social, educativa y laboral de jóvenes mayores de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La orden, en el artículo 3, describe los fines de los mismos:

a) Contribuir al desarrollo personal del alumnado, potenciar su autoestima y el ejercicio satisfactorio de la ciudadanía.

b) Promover la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas de la educación secundaria obligatoria y posibilitar la obtención de la titulación correspondiente.

c) Fomentar la continuidad de estudios en diferentes enseñanzas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

d) Favorecer el aprendizaje autónomo y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los intereses y necesidades personales.

e) Contribuir a la adquisición de las competencias necesarias para permitir la inserción social y profesional cualificada del alumno.

f) Promover y facilitar el conocimiento del mercado laboral y la búsqueda activa de empleo a través de la tutoría y orientación sociolaboral personalizados del alumnado.

Los PCPI responden a un perfil profesional expresado a través de la competencia general, las competencias profesionales, personales y sociales, y la relación con las unidades de competencias de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el programa (art.4.1).

Los programas se articulan en dos cursos académicos. En el primer curso el alumno cursará los módulos de carácter obligatorio:

1.- Módulos específicos, que desarrollarán las competencias del perfil profesional referidas a las unidades de competencia de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales e incluirán un módulo de formación en centros de trabajo, cuyo objetivo es integrar y complementar las competencias profesionales, personales y sociales desarrolladas en el centro educativo y dar a conocer al alumnado el mundo laboral.

2.- Módulos de formación general, que tendrán como objetivo desarrollar las competencias básicas a través de metodologías que supongan la participación activa del alumnado en los procesos de aprendizaje, así como favorecer la transición desde el sistema educativo al mundo laboral:

a) Módulo de proyecto emprendedor

b) Módulo de participación y ciudadanía

c) Módulo de libre configuración.

También existe un conjunto de módulos de carácter voluntario y conducentes a obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Se organizan en tres ámbitos establecidos en el artículo 22.7 del Decreto 231/2007, de 31 de julio:

a) Módulo de comunicación, que tiene como referente el ámbito de comunicación y que incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de Lengua castellana y literatura y primera lengua extranjera.

b) Módulo social, que tiene como referente el ámbito social y que incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de Ciencias sociales, Geografía e historia, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

CAPÍTULO 3.- EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

1. PROCESO DE RECOGIDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN

1.1. Las primeras herramientas de recopilación de información: los memorandos

El Análisis Crítico del Discurso y la Teoría Fundamentada como métodos para la comprensión otorgan una significatividad central al proceso, al contexto y a la situación en la que surgen las narrativas que van a articular el dinamismo de la profundización reflexiva.

La mirada hermenéutica implica no confiar nada al olvido, sino plasmar las observaciones, intuiciones y preguntas que desde el primer momento del proceso aparecen. El método de comparación constante, central en la Teoría Fundamentada, permite integrar todos los elementos que surgen desde el inicio de la recopilación de datos, como un primer peldaño en la construcción de la teoría. Por este motivo se han redactado, desde el comienzo, unas notas o memorandos. Strauss y Corbin (1990) describen los memorandos como las anotaciones que el investigador construye durante el proceso; en ellos se recogen los pensamientos e interpretaciones sobre los datos, las explicaciones de los conceptos y categorías que aparecen desde el principio, y las direcciones por las que debe seguir el análisis. Los memorandos no son algo estático sino que se van modificando en la medida que avanza la investigación otorgándoles una mayor claridad conceptual y explicativa.

Los memorandos difieren de las observaciones de campo en el sentido de que plasman las ideas del investigador con un sentido más analítico y conceptual que descriptivo.

Andréu, García Nieto y Pérez Corbacho (2007), siguiendo a Strauss y Corbin (1990) distinguen tres tipos de memorandos, aunque es necesario señalar que no existen en estado puro ya que cada uno participa en diverso grado de las características de los otros dos:

- Notas de código: Constituyen las anotaciones iniciales con un sentido descriptivo, pero pueden apuntar las primeras impresiones teóricas e incluso sugerencias de categorías.
- Notas teóricas: Contienen reflexiones del investigador, pensamientos acerca del desarrollo de la teoría.
- Notas operacionales: Recogen anotaciones sobre los caminos y líneas a seguir en el proceso de investigación.

A partir de estas indicaciones en el proceso de la investigación se han creado tres tipos de memorandos o "memos", tal y como los denomina el programa de análisis NVivo10:

a) Memos descriptivos: Tienen por objetivo plasmar las reflexiones suscitadas tras las anotaciones iniciales que se han recogido en las fases primeras de la investigación: contacto con los centros, negociación de las entrevistas, fase de entrevistas, primer acercamiento al discurso político en redes sociales, medios de comunicación. En ellas se apuntan aspectos de interés, líneas de profundización posibles, incidencias que se repiten, etc.

b) Memos metodológicos: Tienen por objetivo registrar y documentar los hitos, toma de decisiones, fundamentación metodológica del proceso, uso de herramientas que han jalonado el proceso de Análisis del Discurso y la cascada de profundización reflexiva hasta generar teoría.

c) Memos epistemológicos: En ellos se han plasmado el desarrollo de la profundización en cascada, desde un nivel primero de análisis del discurso hasta la profundización en los aspectos claves que centran los distintos discursos y permiten adentrarnos en la compleja problemática de la exclusión educativa.

El estilo de los memos ha variado en contenido, grado de conceptualización y extensión dependiendo de la fase de la investigación y el objetivo de las mismas. En los primeros pasos eran muy simples, conforme se avanzan ganan en profundidad al recoger las aportaciones de los análisis y las relaciones complejas que van surgiendo de los datos.

1.2. Narrativas del profesorado

1.2.1. Los albores del proceso: pisar la tierra para comprender y tender la mano para escuchar y construir

La comprensión, como objetivo de la investigación cualitativa, reclama desde el primer momento una actitud o una apertura por parte del investigador, es decir, una forma de acercarse a la realidad. Gianni Vattimo (1991) la denomina una "mirada hermeútica" que se sustenta sobre la base del sujeto que aprende y comprende desde la experiencia, es decir, a partir del contacto directo con los otros, con el mundo y consigo mismo (Dubard, 2000a: 205-206). Esta forma de aprehender la realidad implica "pisar la tierra" para poder comprender los acontecimientos o procesos desde dentro, no desde una lejanía física o existencial (Heidegger, 1999).

Un momento importante en esta fase incipiente lo constituye el contacto con los centros educativos y con cada uno de los profesores, orientadores o miembros de equipos directivos que participarán en la investigación. En ella tuvo mucha importancia la ayuda y el apoyo de las redes personales del investigador que sirvieron para contactar con los centros e iniciar un proceso de bola de nieve que permitió pisar la tierra y conocer los diversos informantes que generosamente participaron.

Desde el momento en el que el investigador se introduce en el contexto para negociar una serie de pautas de actuación debe existir un estricto código deontológico que impregnará el desarrollo del estudio y el tratamiento de la información. Connelly y Clandinin (1995:18-19) caracterizan esta fase, cuando señalan que

> *"la negociación de la entrada en el campo es vista, comúnmente, como una cuestión ética que tiene que ver con los principios que establecen las responsabilidades tanto de los investigadores como de los participantes […]. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas."* (p. 18-19)

En esa negociación, con un marcado carácter ético, la presentación de los objetivos de la investigación es fundamental. Es más, por encima de esta descripción de las finalidades debe existir una voluntad de tender la mano para escuchar y construir. El investigador no debe mostrarse como un recopilador de narrativas en beneficio propio sino un compañero que quiere hacer resonar la voz del profesorado, para comprender la realidad de la exclusión educativa y construir un discurso compartido, que enriquezca su comprensión y su práctica. En este sentido fue de gran utilidad el hacer llegar a los profesionales que participarían una entrada del blog del investigador en la que descubría la importancia del intercambio dialógico que se iba a realizar. Estas palabras constituían una carta de presentación y una forma de mostrar el compromiso ético que estaba en el origen de la investigación: comprender para mejorar.

> *"Continuamente asistimos a actos de desprestigio de la figura del docente en el seno del Sistema Educativo. No hemos de culpar únicamente a los medios de comunicación social; con frecuencia, son las propias administraciones educativas las que difunden noticias sensacionalistas y sesgadas sobre distintos aspectos del perfil profesional del docente, para justificar actuaciones o decisiones futuras, que no hacen justicia ni a su profesionalidad ni a su quehacer diario. Es una forma de lanzar cortinas de humo en un momento crítico para la educación, un tema clave para el momento actual y el futuro de nuestra sociedad, y así desviar nuestra atención e impedir que veamos con perspectiva el alcance de las medidas educativas que se avecinan en el horizonte.*
>
> *Las generalizaciones siempre son odiosas y más cuando tienen como finalidad desprestigiar a cualquier colectivo. El desprestigio implica, a su vez, la minusvaloración de la experiencia que atesora un grupo profesional en su conjunto y la de los miembros que lo integran. Cuando no se valora a un profesional, ¿qué sentido tiene implicarlo en un proceso de reforma o innovación? ¿no está más que justificado ignorar sus experiencias, sus prácticas, el conjunto de aprendizajes que ha atesorado a lo largo de su trayectoria?*

El desprestigio es el umbral del silencio. Silenciar la voz del profesorado, prescindir de su experiencia, en un proceso de cambio educativo, denota un concepto piramidal de los procesos de reforma, una desconfianza hacia la práctica educativa, a la que se valora desde discursos hegemónicos alejados de la realidad, y, en definitiva, una falta de interés por conocer lo que verdaderamente ocurre en un aula. Las estadísticas nos dan datos necesarios para conocer descriptivamente la situación de un sistema educativo, pero la voz del profesorado, su experiencia, es la que nos puede abrir un nuevo umbral, no el del silencio, sino el de la comprensión de las dinámicas y procesos de 'éxito' y 'fracaso' escolar.

A lo largo de mi trayectoria profesional nunca dejaré de agradecer haber podido escuchar la voz del profesorado. La participación en distintas investigaciones en el seno del Grupo de Investigación FORCE, el trabajo de campo con motivo de mi tesis doctoral, la asistencia, durante un tiempo, a las reuniones del Proyecto Atlántida en Granada, me han ayudado a redescubrir una y otra vez el valor de la voz del profesorado. Todo proceso de mejora, si quiere alcanzar sus objetivos, tiene que permitir "dar la voz" a los implicados en el mismo, tanto en el momento de su planificación, implementación y evaluación. Además, ¿no parece anacrónico y contradictorio, en pleno siglo XXI, en el que no nos cansamos de repetir por activa y pasiva, que vivimos inmersos en la Sociedad del Conocimiento, que el conocimiento es la gran riqueza de nuestra sociedad, prescindir, en un momento de cambio educativo, del conocimiento generado en el seno de nuestras aulas?

Sí, hay que dar la voz al profesorado si queremos buscar una verdadera y auténtica mejora educativa. En tiempos de cambio, en momentos tan complejos como el que estamos viviendo a nivel económico, social y educativo, no podemos prescindir de su voz. En ella se encierra la autenticidad de la experiencia que desde el silencio del aula, la constancia del trabajo diario, es capaz de generar procesos de mejora y calidad para buscar una mayor equidad educativa." (Blog Educación y Formación: 16.III.2013)

Estas palabras permitieron crear un espacio común de diálogo y reflexión en el que se comparte el deseo de construir propuestas desde la práctica docente. Pero también un espacio de crítica constructiva para hacer resonar voces que con frecuencia son silenciadas, banalizadas o desprestigiadas. Algún profesor que participó, en el curso de la entrevista hace referencia a este deseo:

"Y sobre todo si tú puedes difundir los resultados de la tesis, pues nuestro ámbito de actuación es de nosotros hacia abajo, hacia los alumnos, pero nunca podemos acceder a los que mandan. Entonces si esto llega a algún sitio, estoy segura de que sí, hay que transmitir que en educación no se puede gestionar sin personal humano. Mira los recursos materiales, pistas, instalaciones, eso es fundamental, el tener un aula de integración, los espacios son muy importantes, pero como trabajamos ahora, como ha dicho Ricardo, es pura supervivencia. Y te lo digo así como lo siento, y ojalá esta conversación la transcribas y llegue a alguien. Los profesores de la calle, normales y corrientes de Secundaria lo decimos: trabajamos al límite, y esto lo hacemos porque queremos que los alumnos obtengan lo que necesitan, pero no tenemos recursos, vamos arañando horas por pura supervivencia de ellos y nuestra. Para que ellos saquen su título, para que ellos aprendan, convivan, que ellos se eduquen y que los profesores podamos dar clase en condiciones normales, pero no tenemos

recursos humanos, que es lo más importante. Este año tenemos seis profesores menos, los mismos problemas o más, y es buena voluntad lo que le ponemos. Yo creo que en sanidad y educación los políticos juegan sus cartas con eso, con la buena voluntad de los profesionales. Porque ¿cómo tú vas a dejar a alguien que se quede en el camino? Por eso siempre están apretando las tuercas, porque saben que la psicología te va a hacer que tú intentes vencer todas las barreras. Continuamente nos están echando a los pies de los caballos, entonces la queja que nosotros tenemos es esa. Por un lado nos están desprestigiando continuamente la sociedad, los políticos, tratándonos..." [Inf.24(31).Ref21]

En la negociación también se consensuaron aspectos prácticos que facilitarán crear el espacio de libertad y cercanía necesario en el proceso dialógico. Uno importante fue mostrar desde el primer momento que aunque la entrevista se grabaría ellos tenían la libertad de poder detener en cualquier momento el dispositivo electrónico para poder compartir algún aspecto que no deseaban que quedase consignado en el archivo de audio.

A veces no se suele otorgar la importancia que reviste esta etapa del proceso. Sin embargo en ella, en estos primeros contactos en el centro educativo con las personas que participarán en la investigación, se ofrecen claves de comprensión a las que se podrá volver una y otra vez.

1.2.2. La selección de casos

Las entrevistas se han realizado en dos momentos. Un primer momento en 2008, momento final de la LOGSE y comienzo de implantación de la LOE. Aquel año se impartían por última vez los PGS, para dar paso a los PCPI, y se redimensiona la medida de Diversificación Curricular en 3º y 4º de la ESO.

En este primer ciclo de entrevistas se contactó con dos centros:

a) Centro Ave María San Cristóbal (Granada)

Entrevistados	Número
Jefe de Estudios de Formación Profesional y PGS	1
Orientador	1
Profesores de PGS, módulos técnicos	3
Profesora de PGS, módulos comunes	1
Profesores de Diversificación	1

Tabla 3: Entrevistas en el Centro Ave María San Cristóbal

b) IES Cerro de los Infantes (Pinos Puente)

Entrevistados	Número
Director	1
Profesora de PGS, módulos comunes	1

Tabla 4: Entrevistas en el IES Cerro de los Infantes.

El segundo ciclo de entrevistas se realizó en 2013, momento de tramitación de la LOMCE y final de la LOE. En este momento se contactó con tres centros de la provincia de Almería:

a) IES El Palmeral (Vera)

Entrevistados	Número
Jefe de Estudios	2
Orientador	1
Profesores del Aula de Apoyo a la Integración	2
Prediversificación (1º y 2º de la ESO)	3
Profesores de Diversificación	2

Tabla 5: Entrevistas en el IES El Palmeral.

b) IES Alyanub (Vera)

Entrevistados	Número
Orientador	1
Profesores del Aula de Apoyo a la Integración	1
Profesores de Diversificación	2
Profesores de PCPI, módulos técnicos	1
Profesores de PCPI, módulos comunes	1

Tabla 6: Entrevistas en el IES Alyanub.

c) IES Jaroso (Cuevas de Almanzora)

Entrevistados	Número
Orientador	1
Profesores del Aula de Apoyo a la Integración	1
Profesores de Diversificación	1
Profesores de PCPI, módulos técnicos (1º)	1
Profesores de PCPI, módulos comunes (1º)	1
Profesores de PCPI, ámbito Social (2º)	1

Tabla 7: Entrevistas en el IES Jaroso.

1.2.3. La entrevista semiestructurada como cascada de profundización reflexiva

La entrevista es

> *"una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando"* (Massot, Dorio, Sabariego, 2004: 336).

Buscar un fundamento conceptual de la entrevista cualitativa supone dirigir la mirada al arte de la conversación, aprendido de modo natural durante la socialización de la persona. Esa cotidianeidad de la entrevista no puede perderse de vista en el proceso de la investigación para evitar caer en el error de minusvalorar los pequeños encuentros, las presentaciones en los centros educativos, el profesor o profesora que presenta a algún compañero de departamento o de otro centro. En esa cotidianidad se fraguan las sesiones extensas y se crea una red de relaciones que posibilita generar un proceso de bola de nieve que permite adentrarse en el campo de estudio. Schatzman y Strauss ya lo señalaban hace varias décadas haciendo hincapié en la necesidad de no perder de vista las conversaciones informales y el diálogo propio de la vida diaria.

> *"En el campo, el investigador considera toda conversación entre él y otros como formas de entrevistas […] El investigador encuentra innumerables ocasiones –dentro y fuera de escena, en ascensores, pasillos, comedores, e incluso en la calle- para hacer preguntas sobre cosas vistas y oídas […] Las conversaciones pueden durar sólo unos pocos segundos o minutos, pero pueden conducir a oportunidades de sesiones extensas."* (Schatzman y Strauss, 1973:71)

Esta referencia a la conversación y al diálogo propios de la cotidianidad es un aspecto recurrente en los autores para describir la naturaleza de la entrevista cualitativas (Caplow, 1956; Denzin, 1970; Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993; Rubin, 1995; Valles, 2009). Pero este planteamiento implica recuperar necesariamente el componente de la escucha que debe existir e impregnar la entrevista. Hay en la literatura especializada en metodología cualitativa numerosas contribuciones acerca de las tácticas que el entrevistador puede utilizar (Schatzman y Strauss, 1973; Gorden, 1975; Blanchet, 1989; Alonso, 1994; Weiss, 1994; Kvale, 1996; Wengraf, 2001; Vallés, 2009), en ellas se señala la "estrategia de la escucha" (Vallés, 2009) como táctica transversal que debe guiar el encuentro entrevistador-entrevistado.

Por tanto, la entrevista en investigación

> *"es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. La entrevista es pues una narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio."* (Alonso, 1995:228)

Alonso (1994) señala unos principios que esclarecen la naturaleza de la entrevista en profundidad:

a) No existe una regla fija sobre la forma de realizar la entrevista ni sobre la conducta del entrevistador.

b) Toda entrevista es fruto de un proceso comunicativo que no se puede reducir a una mera contrastación de hipótesis del investigador.

c) Los resultados de la entrevista, por sí mismos, no tienen posibilidad de generalización indiscriminada ni mucho menos de universalización.

d) La entrevista sólo se puede juzgar, como cualquier práctica educativa, por sus resultados finales, por la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas.

Desde estos parámetros se puede afirmar que la entrevista en profundidad permite recoger y analizar saberes sociales cristalizados en discursos que han sido construidos por la práctica directa y no mediada de los sujetos protagonistas de la acción. Esta investigación ha permitido analizar la problemáticas de la exclusión educativa y el fracaso escolar a través de la experiencia que de él tienen los profesores como protagonistas, junto a los alumnos, de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus análisis y reflexiones se plasman en discursos o narrativas, que forman parte de la historia que se narra, surgen de la interacción social que los genera y del método dialógico que los recoge. Ferraroti describe bellamente el intercambio comunicativo que existe entre investigador y entrevistado utilizando la imagen del drama que escenifican en ese momento, en el que no sólo las palabras son elocuentes, sino los gestos, las expresiones del rostro, la tonalidad, es decir, el lenguaje no verbal:

> *"Entre narradores y escuchadores la relación es directa, imprevisible, problemática. Es, en otras palabras, una relación verdaderamente humana, es decir, dramática, sin resultados asegurados. No hablan sólo las palabras, sino los gestos, las expresiones del rostro, los movimientos de las manos, la luz de los ojos. Éste es el don de la oralidad: la presencia, el sudor, los rostros, el*

> *timbre de las voces, el significado -el sonido- del silencio."* (Ferraroti, 1991:19-20)

La entrevista en profundidad es una construcción comunicativa y no un simple registro de discursos que "hablan al sujeto". Los discursos no son preexistentes de una manera absoluta al acto de la entrevista en sí, sino

> *"el discurso aparece, pues, como una respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso. Contrariamente a la idea de la toma biológica, cuya repetición permite recoger el mismo producto, la construcción discursiva es siempre singular y difícilmente reproductivo en sus aspectos de sintaxis y lógica interna."* (Alonso, 1995:230)

La entrevista se construye como un discurso enunciado por el entrevistado, pero que comprende también las intervenciones del investigador. Desde esta dimensión dialógica se inicia una cascada de profundización reflexiva/comprensiva desde el guion de entrevista en el que se han seleccionado temáticas desde el conocimiento experto. La idea es dejar fluir el discurso, desde una actitud de escucha activa para inducir a la prolongación y profundización en el relato, así como hacer reflexionar más allá de él.

El proceso de la realización de las entrevistas es un momento muy activo para el investigador ya que en la medida que avanza el proceso, el conocimiento contextual y la confianza mutua desde el respeto, van sumándose nuevos procesos e intenciones. Se entra en una dinámica de recogida, análisis y devolución de la información para su validación y confirmación/refutación. Se van retomando temas, ideas, lagunas… para llegar a la saturación de la información y la búsqueda de informaciones alternativas. Cada vez más, el discurso se va despegando de los relatos iniciales para entrar en profundidad en nuevos temas, relaciones o aspectos recónditos de la teoría sobre la práctica. Así se llega a una confrontación (poner sobre la mesa, someter a debate) una serie de ideas, perspectivas, intuiciones, conceptualizaciones… emergentes para alcanzar una reconstrucción dialéctica de la propia teoría fundamentada del relator y de los posicionamientos teóricos de partida del investigador.

1.2.4. Transcripción y gestión de las entrevistas

Los archivos de audio se han exportado al programa NVivo10, y se han archivado en un sistema de carpetas teniendo en cuenta los centros en los que se ubican cada uno de los entrevistados.

Uno de los momentos más laboriosos de todo el proceso es la transcripción de las entrevistas. Para esta tarea se ha utilizado las herramientas que el programa ofrece: un grupo de reproducción que proporciona controles estándar para la reproducción multimedia (reproducir, pausar, detener, avanzar o retroceder). El entorno ofrece un panel de transcripción de fácil usabilidad que permite fraccionar un archivo de audio en periodos de tiempo con un menú personalizable en el que se pueden agregar tantas columnas como sean necesarias, en las que se incluirán texto de la transcripción y

anotaciones adicionales tales como tono de voz, actitud del entrevistado, u otros elementos a tener en cuenta en el análisis.

En la transcripción, para diferenciar las intervenciones del entrevistador y el entrevistado, se utilizó la cursiva para el primero de forma que con un simple vistazo se pudiera identificar uno u otro discurso.

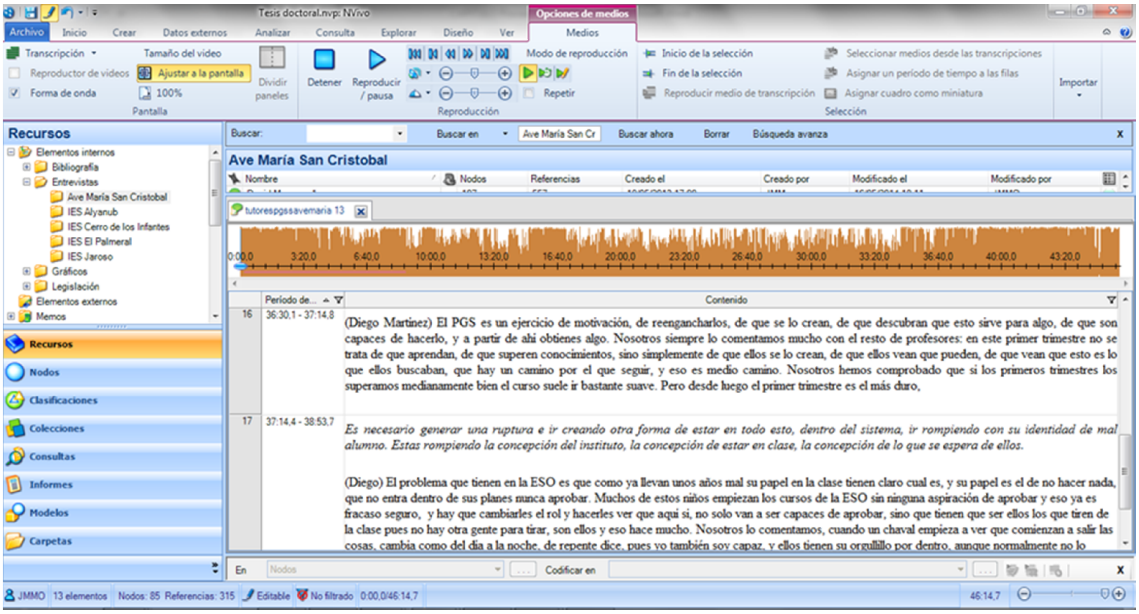


Ilustración 2: Transcripción de una entrevista.

Terminada la ardua tarea de la transcripción y revisión del texto, se inició el proceso de vincular el contenido de las entrevistas con cada una de las personas (profesores, entrevistador) que participaron en el proceso dialógico. Con esta finalidad se creó un nodo para representar a cada persona.

El concepto de nodo es central en la comprensión de la filosofía de trabajo de NVivo10. Un nodo es una colección de referencias acerca de un tema, un lugar, persona u otra área de interés. Los nodos, por tanto, son contenedores de información, de gran flexibilidad en su uso: se pueden archivar en carpetas, anidar unos en otros para crear una estructura jerárquica que permitirá pasar de tomas generales (nodo principal) a aspectos específicos (nodos secundarios).

En este momento fue necesario crear nodos para representar a las personas con los atributos o características de cada una de ellas. En este sentido NVivo10 ofrece una herramienta muy útil, denominada clasificaciones, que permiten incorporar información adicional tanto a los recursos como a los nodos. Así, se pueden crear clasificaciones para personas, centros educativos o artículos de investigación, por ejemplo. Cada clasificación precisa de diferentes conjuntos de datos, que se denominan atributos de interés para la investigación. En la siguiente tabla se recogen la calificación que se creó para caracterizar a cada una de las personas que participaron en la investigación.

Atributo	Valores posibles	Descripción
Nombre		
Sexo	Masculino	
	Femenino	
Grupo de edad	1-3 años	Entrada en la carrera
	4-6 años	Estabilización, consolidación
	7-18 años	Diversificación, replanteamiento
	19-30 años	Serenidad-distanciamiento
	31-40 años	Distanciamiento
Titulación	Magisterio	Titulación que lo capacita como docente
	Educación Especial	
	Pedagogía Terapéutica	
	Licenciatura	
	Diplomatura	
	Formación Profesional	
Centro	Ave María-San Cristóbal	
	IES Cerro de los Infantes	
	IES Alyanub	
	IES El Palmeral	
	IES Jaroso	
Equipo directivo	Sí	Funciones en el centro
	No	
Orientador	Sí	
	No	
Tutor	Sí	
	No	
Grupo Motor	Sí	

	No	
Primaria	Sí	Etapas educativas y medidas en las que participa
	No	
ESO	Sí	
	No	
Bachillerato	Sí	
	No	
Aula Específica	Sí	
	No	
Aula de Apoyo	Sí	
	No	
Prediversificación	Sí	
	No	
Compensatoria	Sí	
	No	
Diversificación	Sí	
	No	
PGS	No aplicable	
	Formación Básica	
	Formación Técnica	
PCPI	No aplicable	
	Formación Básica	
	Formación Técnica	
	Ámbitos de segundo año	
Entrevistador	Sí	Atributo para caracterizar al entrevistador
	No	

Tabla 8: Atributos de los entrevistados.

Creados los nodos que representan a cada una de las personas se codificó el contenido de las entrevistas en función de las personas. En este sentido, cabe afirmar que cada nodo que representa a una persona recoge su voz.

1.3. Narrativas políticas sobre el fracaso escolar en Twitter

La Sociedad de la Información y la Comunicación, también llamada Sociedad del Conocimiento, se despliega ante la mirada con unos horizontes vastos y a veces difuminados, ofreciendo grandes posibilidades para la investigación. A nosotros, ciudadanas y ciudadanos del siglo XXI, nos toca transitar por ella y orientarnos para buscar un sentido en medio de un mar de información, de nuevas relaciones en red. José Antonio Pérez Tapias, en su libro *Internautas y náufragos. La búsqueda de sentido en la cultura digital*, plantea la cuestión del sentido en este nuevo contexto, haciendo un paralelismo con la figura de Ulises, vagando sin rumbo, en busca de Ítaca (Pérez Tapias, 2003).

La Sociedad del Conocimiento no sólo nos permite tener acceso a la información científica convirtiendo la red en una nueva biblioteca de Alejandría, sino que es una nueva ágora en la que los ciudadanos y ciudadanas salen al espacio público a compartir su conocimiento práctico y a debatir sobre los temas de actualidad. Y en esta ágora los temas educativos, y sobre todo el del fracaso escolar, está presente generando distintos discursos en los que las dimensiones políticas e ideológicas, tristemente, se imponen a las dimensiones pedagógicas y del saber práctico del profesorado. En efecto, en la red se habla mucho de fracaso escolar pero no se trata de comprender el alcance y la hondura del problema, se buscan culpables, se está en continuo estado de juicio, pero se olvida la tarea permanente de profundizar en las causas, los factores, las situaciones o prácticas que están en la base de las dinámicas de desigualdad.

1.3.1. ¿Qué son las redes sociales?

Uno de los fenómenos más importantes en esta Sociedad del Conocimiento es la irrupción de las redes sociales como un complejo entramado de relaciones entre las personas. Las redes sociales (en inglés, Social Networking Sites) son, básicamente, herramientas telemáticas que permiten a un usuario crear un perfil de datos sobre sí mismo en la red y compartirlo con otros usuarios. Dicho perfil puede ser más o menos complejo, básicamente en función de la red que se use, y tiene como objetivo conectar sucesivamente a los propietarios de dichos perfiles a través de categorías, grupos, etiquetados personales, ligados a su propia persona o a su perfil (Castañeda y Gutiérrez, 2010). Estos perfiles pueden incluir cualquier tipo de información, incluyendo fotos, vídeos, audio y enlaces a blogs (Kaplan y Haenlein, 2010). Una red social, por tanto, es un lugar de encuentro, de reuniones de amigos o personas con intereses comunes (Flores, 2009).

La aparición de las redes sociales ha estado vinculada a la irrupción de la Web 2.0, o Web Social, que ha transformado el modo de presencia de los usuarios en la red. Los usuarios de la Web 2.0 constituyen una audiencia activa. Ellos siguen accediendo a la información que ofrecen otros, pero a su vez, tienen un rol activo porque continuamente, no sólo proporcionan su propia información, sino que construyen sobre la de los demás, valorándola, difundiéndola. Los sitios web han dejado de ser meros escaparates cerrados, en los que se muestran visiones particulares, sino que ahora han comenzado a ser un lugar de encuentro en el que si alguien expone, los demás participan del dialogo, de la creación y del enriquecimiento mutuo (Crespo y García, 2010). La Web 2.0, y las redes sociales como mejor exponente de este modelo, constituye un potente medio de colaboración entre personas, pregonada. Berners-Lee, afirmaba al respecto

> *"Ésa es la belleza de la Web: es una red, no una jerarquía […] Es más, el sueño de la comunicación entre personas a través de conocimientos compartidos debería ser posible en grupos de todos los tamaños, que interactuasen electrónicamente con tanta facilidad como lo hacen ahora en persona."* (Berners-Lee, 2011: 6)

1.3.2. Twitter

Twitter es una plataforma de microblogging o nanoblogging, es decir, un servicio en línea que permite publicar mensajes de no más de 140 caracteres, denominado tuit, desde sitios web, a través de SMS, mensajería instantánea o de aplicaciones creadas específicamente para teléfonos móviles. Al igual que otras redes sociales (Facebook, Linkedin, Google+…), el usuario crea un perfil que actualiza regularmente por medio de envío de mensajes breves.

Uno de los elementos característicos de twitter es el modelo sencillo de interfaz que ofrece para facilitar su uso.

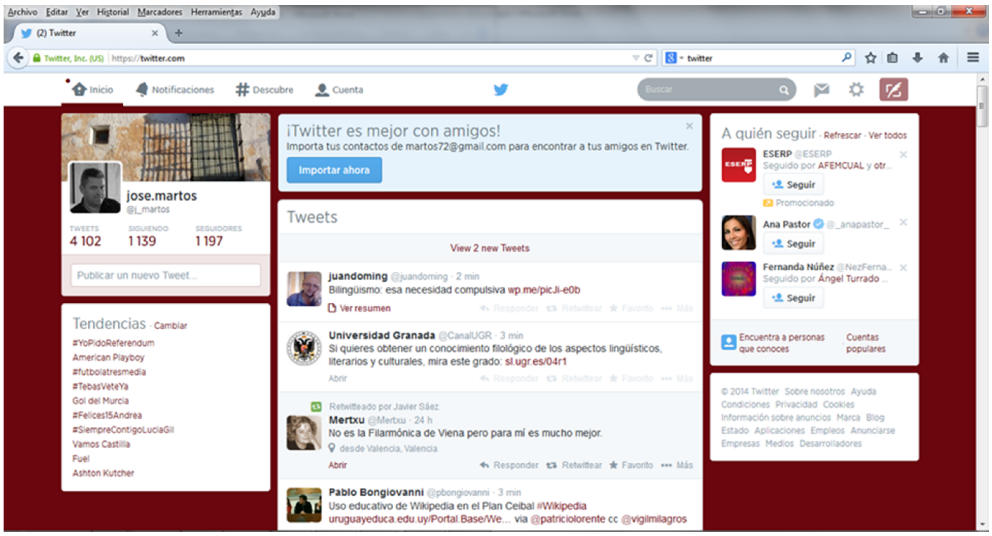


Ilustración 3: Interfaz de Twitter.

El espacio de una cuenta o perfil se divide en tres bloques debajo de un menú con las pestañas de *Inicio*, *Notificaciones, #Descubre*, *Cuenta*, un *buscador* y un *icono que invita a escribir un mensaje*. En el bloque de la izquierda aparecen los detalles de la cuenta: nombre de usuario, tweets publicados, cuentas seguidas y seguidores. Debajo de esta información aparecen las tendencias o temas más debatidos en ese momento en la red. En el bloque central denominado *Cronología* o *Timeline*, se publica los tuits que van llegando, es decir, los mensajes publicados en las cuentas que se siguen, ordenados de modo secuencial y anticronológico, de más reciente a más antiguo, actualizando los segundos, minutos, hora y día de publicación. En el bloque de la derecha aparecen un conjunto de sugerencias de cuentas a quien seguir.

Los tweets que el usuario publica aparecen simultáneamente en su Timeline y en el de sus seguidores. El propietario de la cuenta puede hacer públicos sus tweets a todos los usuarios o restringirlos a algún círculo de seguidores.

Pero lo más específico de Twitter es el haber sido capaz de crear un código de comunicación específico. Esta red social ha abandonado la reciprocidad obligatoria entre perfiles y cuentas, característica de otras redes sociales, para constituirse en un espacio público en el que los mensajes pueden consultarse libremente sin necesidad de invitar a otros usuarios o aceptar invitaciones para que se establezca esta conexión. Las conexiones en Twitter son directas y se basan en la práctica del *seguimiento*: los usuarios pueden hacer un click y ver los tuits de una persona u organización. Frente a otras redes sociales como Facebook, que enfatizan la sociabilidad y la relación interpersonal, Twitter, como red de microblogging, prima el carácter informativo, la posibilidad de opinar sobre un tema compartido (Mancera y Pano, 2013).

Al tener un espacio limitado de publicación, 140 caracteres, en Twitter se suele utilizar un lenguaje sintético, con empleo de enlaces acortados y el uso de etiquetas, *o hashtag,* que relacionan el mensaje con un tema, denominado *topic*. Un *hashtag* se construye mediante el signo # seguido de una palabra o sintagma, cuya misión es etiquetar el contenido de un tuit. Las etiquetas son metadatos que integran el contenido en una estructura lingüística y semántica (Menna, 2012). El tema indicado por la etiqueta puede convertirse en un *trending topic*, o tema global, si aparece en un número elevado de tuits. Con el fin de enriquecer el contenido de los tuits, se pueden incluir enlaces que permiten acceder a espacios web, vídeos, imágenes (Mancera y Pano, 2013).

Twitter desempeña diversas funciones comunicativas (Lara, 2012; Mancera y Pano, 2013):

- reconocimiento: vinculada al hecho de retuitear mensajes de otros, reconociendo su autoridad sobre la información que comparten;
- dialógica: cuando se busca conversar con alguien insertando "@usuario";
- discursiva: por medio de la incorporación de etiquetas o *hashtag* se facilita la lectura de distintos tuits en una línea temática o de interés;
- archivo: al guardar distintos tuits seleccionados.

1.3.3. Selección de los casos

En España, a raíz de la campaña electoral que se desarrolló en Estados Unidos en 2008 y que llevó a la Casa Blanca al actual presidente de los Estados Unidos, se percataron del poder mediático de la red social Twitter como plataforma de conexión con los ciudadanos. Los partidos políticos, conscientes de la importancia y la relevancia de las redes sociales, progresivamente han ido incorporando sus perfiles públicos como una herramienta de comunicación y propaganda política, proliferando un conjunto de cuentas a nivel nacional, autonómico y local que han generado un discurso político muy activo.

Como casos de estudio se han tomado los cuatro partidos políticos más votados en las Elecciones Generales celebradas en noviembre de 2011, tal y como aparece en la página oficial de dichas elecciones (http://elecciones.mir.es/resultadosgenerales2011/99CG/DCG99999TO_L1.htm).

Partido Político	Votos	Porcentaje
PP	10.830.693	44,62%
PSOE	6.973.880	28,73%
IU-LV	1.680.810	6,92%
UPyD	1.140.242	4,69%

Tabla 9: Votación en las Elecciones Generales de 2011.

Se han tomado como referente las cuentas oficiales de Twitter de estos cuatro partidos, siguiendo un criterio de selección:

- Cuenta oficial del partido.
- Cuenta oficial de las juventudes si la tienen.
- Cuenta de la sección de educación si la tienen.

A partir de estos criterios los casos quedan configurados del siguiente modo

Partido Político	Cuenta oficial	Cuenta de la sección de juventudes	Cuenta de educación
PP	@PPopular	@NNGG_Es	
PSOE	@PSOE	@JSE_ORG	@EDUCACIONPSOE
IU	@iunida	@JovenesIU	@IUeducacion
UPyD	@UPyD		

Tabla 10: Cuentas oficiales de Twitter

1.3.4. La búsqueda y captura de la información

Uno de los retos a los que se debe hacer frente el investigador que trabaje con datos de Twitter es la búsqueda y captura de los mismos. Esta red social se caracteriza por la velocidad y volatilidad con la que la información aparece, transita y desaparece. Es importante la observación metodológica que realizan algunos autores que han utilizado en sus investigaciones este tipo de datos.

> *"Twitter es un buen vocero, pero un nefasto archivero. Probablemente, el mayor problema a la hora de realizar búsquedas orientadas a términos es que las búsquedas de esta no están limitadas por fecha, sino por número de publicaciones (el motor de búsqueda sólo devuelve las últimas 1500 publicaciones). Esto es, en una situación de gran conmoción social en la que el flujo de tuits aumente de forma violenta, será imposible recuperar algunos mensajes mediante la búsqueda por palabras y su correspondiente afinación mediante operadores booleanos."* (Pérez, Berná, Arroyas, 2013)

Esta dificultad hizo que se siguiera un sistema de búsqueda en las distintas cuentas que han servido como base para el estudio, inspirado en operadores booleanos, utilizando los mismos recursos que ofrece la red, los hashtag o etiquetas, para iniciar un proceso inductivo en el que a partir de una primera búsqueda con el término "fracaso escolar" se ha ido profundizando en otros términos o conceptos que aparecían en los tuits y que son relevantes para la investigación. Después de esta búsqueda en cascada se creó una plantilla de búsqueda que se ha replicado en cada una de las cuentas. Esta plantilla quedó configurada del siguiente modo:

Alumno|alumnos|alumnado
Abandono temprano
Abandono escolar
Absentismo escolar
Calidad educativa
Desigualdad
Educación
Equidad educativa
ESO
Exclusión
Formación Profesional Básica

Fracaso escolar
PISA
Igualdad de oportunidades
LOE
LOGSE
LOMCE
PCPI
Profesor|profesores|profesorado
Resultados educativos

Tabla 11: Términos de búsqueda en Twitter.

Estos términos clave se buscaron en cada una de las cuentas que configuran la muestra. Para esta labor de recopilación se utilizó el sistema de búsqueda avanzada que Twitter ofrece.

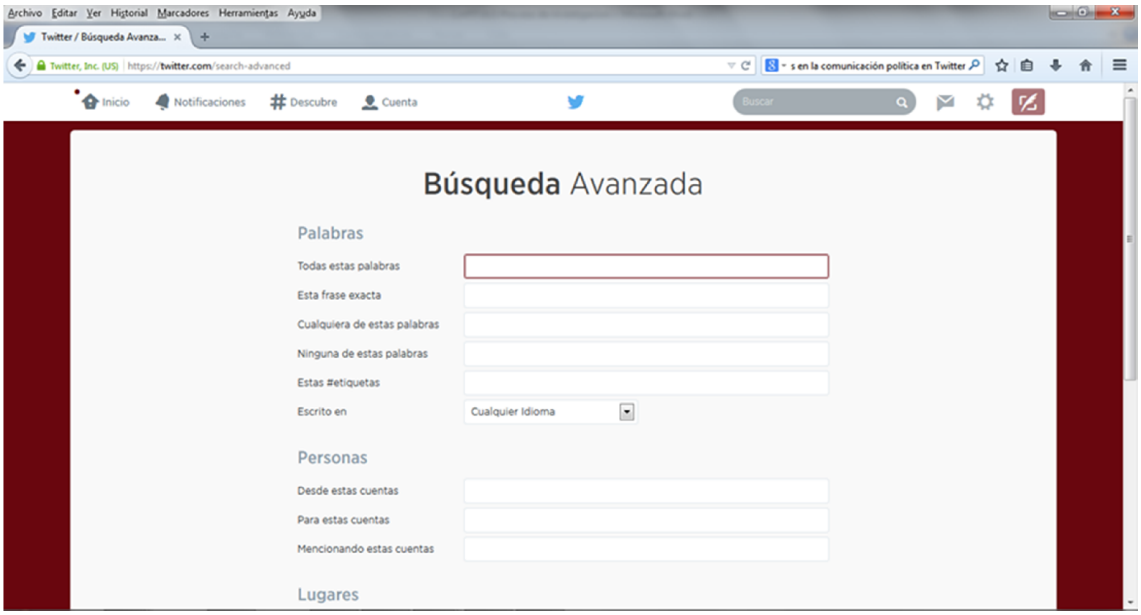


Ilustración 4: Búsqueda avanza de Twitter.

El sistema de búsqueda avanzada permite, siguiendo un sistema booleano, realizar búsquedas de una o varias palabras y del contenido etiquetado por los *hashtag*. Además ofrece la posibilidad de buscar en cada una de las cuentas individualmente. Teniendo en cuenta estas funcionalidades se realizó una búsqueda compleja que unía ambas posibilidades

Uno de los problemas aludidos anteriormente es la imposibilidad de acotar la búsqueda para un periodo de tiempo determinado. Por este motivo se tomaron en cuenta únicamente los tuits recuperados comprendidos entre el 1 de enero de 2013 y el 28 de febrero de 2014, fecha en que se realizó el proceso.

Para recuperar los resultados de las búsquedas se ha utilizado la aplicación NCapture que ha incorporado el programa de análisis cualitativo NVivo10 para recuperar datos desde algunas redes sociales, entre ellas Twitter. Por medio de esta aplicación, que se integra en el navegador, se importan a NVivo los resultados como un recurso en formato PDF.



Ilustración 5: Captura de una búsqueda con NCapture.

A continuación se presentan el número de referencias que se obtuvieron como resultado de la búsqueda de cada uno de los términos clave en las cuentas de los partidos políticos analizados.

	PP		
	@PPopular	@NNGG_Es	TOTAL
Abandono temprano	0	1	1
Abandono escolar	2	3	5
Absentismo escolar	0	0	0
Alumno|alumnos|alumnado	1	27	28
Calidad educativa	2	6	8
Desigualdad	1	3	4

Educación	21	79	100
Equidad	1	1	2
ESO	0	1	1
Exclusión	0	6	6
Formación Profesional Básica	0	3	3
Fracaso escolar	2	14	16
PISA	1	3	4
Igualdad	14	18	32
LOE	0	3	3
LOGSE	0	4	4
LOMCE	12	64	76
PCPI	0	0	0
Profesor|profesores|profesorado	2	5	7
Resultados educativos	0	0	0
TOTAL	59	241	300

Ilustración 6: Resultados de la búsqueda en las cuentas del PP.

	PSOE			
	@PSOE	**@EDUCACIONPSOE**	**@JSE_ORG**	**TOTAL**
Abandono temprano	0	0	0	0
Abandono escolar	2	2	0	4
Absentismo escolar	0	0	0	0
Alumno|alumnos|alumnado	3	14	0	17
Calidad educativa	0	1	0	1
Desigualdad	19	3	6	28
Educación	70	92	42	204
Equidad	1	7	5	13

ESO	0	1	0	1
Exclusión	8	0	3	11
Formación Profesional Básica	0	1	0	1
Fracaso escolar	0	0	0	0
PISA	2	3	0	5
Igualdad	110	18	53	181
LOE	0	0	0	0
LOGSE	2	0	0	2
LOMCE	10	80	21	111
PCPI	0	0	0	0
Profesor|profesores|profesorado	4	10	5	19
Resultados educativos	1	1	0	2
TOTAL	232	233	135	600

Ilustración 7: Resultados de la búsqueda en las cuentas del PSOE.

	IU			
	@iunida	**@JovenesIU**	**@IUeducacion**	**TOTAL**
Abandono temprano	0	0	1	1
Abandono escolar	0	0	4	4
Absentismo escolar	0	0	1	1
Alumno|alumnos|alumnado	0	2	70	72
Calidad educativa	0	0	8	8
Desigualdad	1	3	5	9
Educación	6	102	434	542
Equidad	0	1	1	2
ESO	0	0	8	8
Exclusión	0	9	4	13

Formación Profesional Básica	0	1	0	1
Fracaso escolar	0	0	4	4
PISA	0	0	18	18
Igualdad	4	6	5	15
LOE	0	0	0	0
LOGSE	0	0	1	1
LOMCE	2	38	258	298
PCPI	0	0	1	1
Profesor|profesores|profesorado	0	4	131	135
Resultados educativos	0	0	0	0
TOTAL	954	166	954	1133

Ilustración 8: Resultados de la búsqueda en las cuentas de IU.

	UPyD **@UPyD**
Abandono temprano	0
Abandono escolar	1
Absentismo escolar	0
Alumno|alumnos|alumnado	0
Calidad educativa	1
Desigualdad	8
Educación	65
Equidad	1
ESO	0
Exclusión	5
Formación Profesional Básica	0
Fracaso escolar	1

PISA	4
Igualdad	58
LOE	1
LOGSE	0
LOMCE	43
PCPI	0
Profesor|profesores|profesorado	7
Resultados educativos	1
TOTAL	196

Ilustración 9: Resultados de la búsqueda en las cuentas del UPyD.

1.3.5. Gestión de fuentes

Con los resultados obtenidos en Twitter de la búsqueda de las palabras clave en cada una de las cuentas, NCapture generó un archivo en formato PDF que se exportó al programa de análisis NVivo10.

En la sección recursos (elementos internos) se creó una estructura de carpetas que aglutinaban los resultados por partido político.

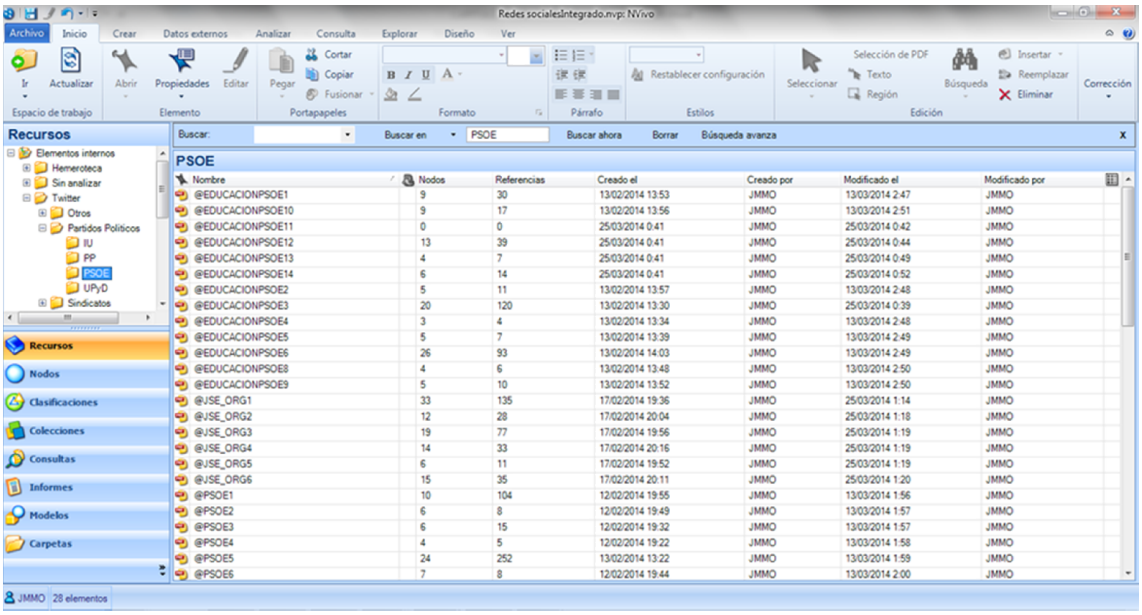


Ilustración 10: Resultados por partido político.

Cada uno de los archivos en formato PDF, que contienen los resultados de la búsqueda de los distintos términos clave en cada una de las cuentas, se nombró de la siguiente forma: ej: : @EDUCACIONPSOE6

Nombre de la cuenta: @EDUCACIONPSOE

Numero de documento: 6

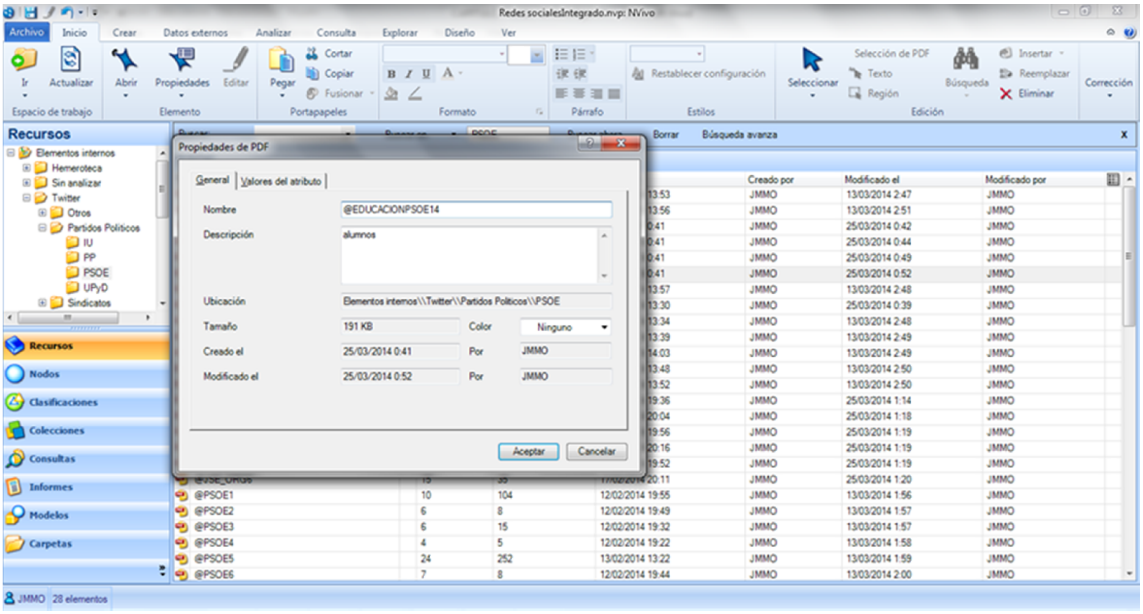


Ilustración 11: Nomenclatura de archivos.

En el apartado observaciones se incluye el término que ha generado la búsqueda. Ej: alumno. De esta forma se podrá identificar en cada momento los elementos que han determinado la búsqueda: cuenta de Twitter y palabra clave.

Una vez archivados y clasificados los resultados en la estructura de carpetas, se ha codificado toda la información procedente de una cuenta de Twitter en un nodo, creándose tantos nodos como cuentas se han rastreado. A cada nodo se le ha dado el nombre de la cuenta a la que está vinculado (ej. @iunida; @UPyD). Por último se han aglutinado los nodos que contienen la información de una cuenta en torno a los distintos partidos políticos, creándose una estructura de nodos descendientes tal y como se recogen en la siguiente imagen.

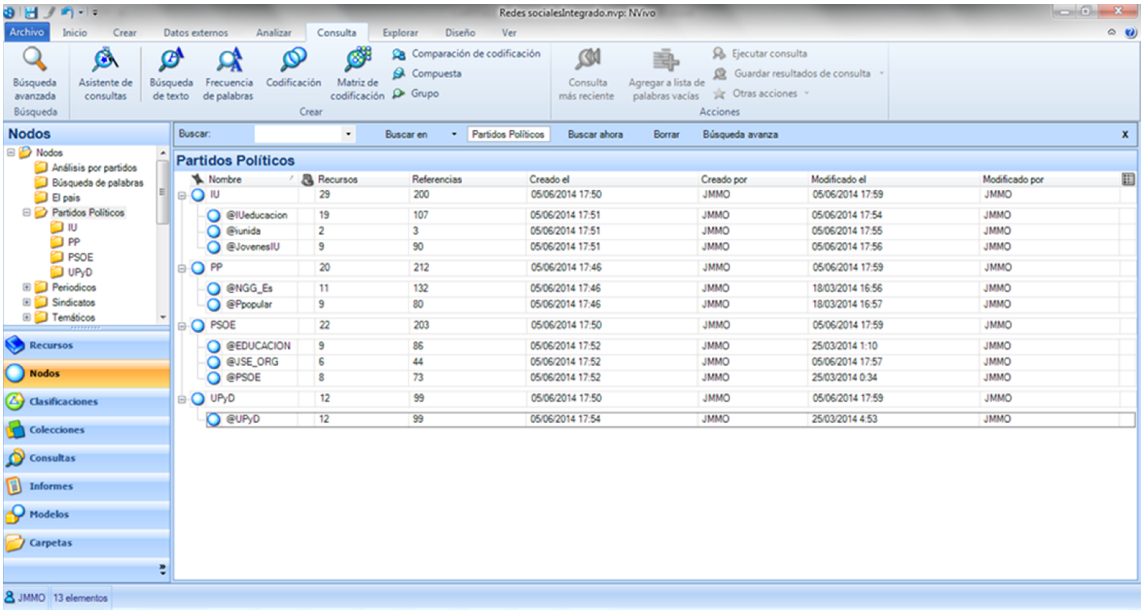


Ilustración 12: Estructura de nodos.

De esta forma la información está lista, codificada por cuentas de Twitter y aglutinada en torno a los partidos políticos, para iniciar los análisis que reclaman los objetivos de investigación.

2. ANÁLISIS ESTRUCTURAL

> *"En Esmeraldina, ciudad acuática, una retícula de canales y una retícula de calles se superponen y se entrecruzan. Para ir de un lugar a otro siempre puedes elegir entre el recorrido terrestre y el recorrido en barca, y como en Esmeraldina la línea más breve entre dos puntos no es una recta sino un zigzag ramificado en tortuosas variantes, las calles que se abren a cada transeúnte no son sólo dos sino muchas, y aumentan aún más para quien alterna trayectos en barca con transbordos a tierra firme. De este modo los habitantes de Esmeraldina no conocen el tedio de recorrer cada día las mismas calles. Y eso no es todo: la red de pasajes no se organiza en un solo plano, sino que sigue un subir y un bajar de escalerillas, galerías, puentes convexos, calles suspendidas. Combinando sectores de los diversos trayectos elevados o de superficie, cada habitante se permite cada día el placer de un nuevo itinerario para ir a los mismos lugares. En Esmeraldina las vidas más rutinarias y tranquilas transcurren sin repetirse."* (Calvino, 2007: 101)

El texto de Ítalo Calvino puede constituir una metáfora de lo que constituye adentrarse en el discurso. La ciudad evoca el carácter dinámico y complejo del discurso que puede analizarse e interpretarse desde distintos puntos de vista y enfoques, las calles, escaleras y puentes que surcan la ciudad.

2.1. La primera exploración del discurso

Por razones discursivas, cognitivas y sociales, los temas del discurso desempeñan un papel fundamental en la comunicación y en la interacción. Van Dijk (1980) considera como "macroestructuras semánticas", derivadas de las (micro) estructuras de significado, los temas que representan el asunto "de que trata" el discurso, ya que, en términos generales, incluyen la información más importante de un discurso y explican la coherencia general de los textos y las conversaciones. La macroestructura textual es el contenido semántico global que representa el sentido de un texto. Para que un texto se reciba como una unidad de comunicación ha de poseer un núcleo informativo fundamental, que es el *asunto* del que trata o tema.

Identificar los temas de un discurso, como significados globales que los usuarios de una lengua en un determinado contexto establecen, representa buscar la esencia de lo que se dice. En efecto, al generar discursos se organizan mentalmente los significados mediante temas globales. Estos temas globales poseen una gran relevancia social ya que definen el elemento hacia el que se orientan los hablantes, las organizaciones y los grupos, el elemento que mayor impacto ejerce sobre los futuros discursos y acciones (Van Dijk, 2003). Pero estos significados globales, con frecuencia, no pueden ser observados directamente sino que han de ser inferidos desde el discurso.

Este constituye el primer nivel del análisis ya que permite obtener una primera idea general del asunto o temas que trata un discurso o un conjunto de discursos. El programa de análisis cualitativo NVivo10 ofrece un conjunto de herramientas útiles en este proceso inductivo de identificar las "macroestructuras semánticas" a partir de las "microestructuras" o temas que aparecen según un orden de frecuencia. Entre las más potentes se encuentran las *consultas* o conjunto de operaciones que, a partir de búsquedas en recursos, memos, nodos, etc., extraen información de interés: frecuencias de aparición de los términos, contexto en que lo hacen, agrupaciones frecuentes, tablas que relacionan elementos, comparaciones, etc.

La herramienta utilizada en este primer acercamiento al discurso es la *consulta de frecuencia de palabras*. Esta modalidad de consulta, muy útil en esta primera fase del Análisis Crítico del Discurso ha permitido identificar los términos más usados en el discurso. El programa de análisis ofrece distintas opciones para configurar la consulta, tal y como se recoge en la siguiente imagen:

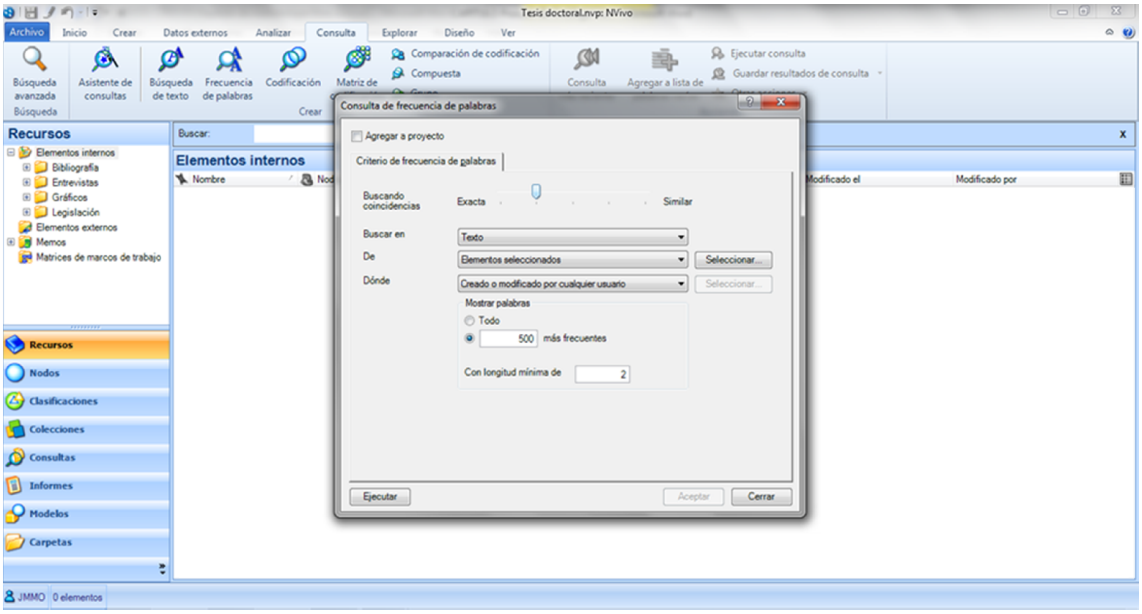


Ilustración 13: Consulta de frecuencia de palabras.

a) Graduar el nivel de coincidencias: se seleccionó un nivel en el que se aglutinan palabras con una misma raíz (ej: alumno, alumna, alumnos, alumnas). En este momento es necesario hacer una observación importante. Aunque la búsqueda permite avanzar en el nivel de coincidencias pudiendo aglutinar palabras que sean sinónimos e incluso generalizaciones de términos, cuando se trabaja con textos en español los resultados suelen ser bastante aleatorios. Por este motivo se eligió este nivel de coincidencia.

b) Realizar la búsqueda en elementos seleccionados: el permitir hacer búsquedas en los elementos seleccionados posibilitó agrupar en la cada una de las búsquedas las fuentes que contienen el discurso del profesorado y de los partidos políticos.

c) Número de palabras; se seleccionó realizar la búsqueda sobre las 500 palabras más frecuentes que contengan dos o más caracteres.

La búsqueda arroja unos resultados que se pueden visibilizar de diversos modos:

a) Resumen de frecuencias de palabras

En distintas columnas se ofrece el listado de *palabras* más frecuentes, en el que se puede excluir aquellos términos que no son significativos; la *longitud* o número de caracteres de cada una de las palabras; el *conteo* o frecuencia con la que aparece el término en los elementos sobre los que se ha realizado la consulta; el *porcentaje ponderado* o frecuencia de la palabra en relación con el total de palabras contadas en los elementos; y las *palabras similares* que se han incluido como resultado de ajustar y graduar el nivel de coincidencia.

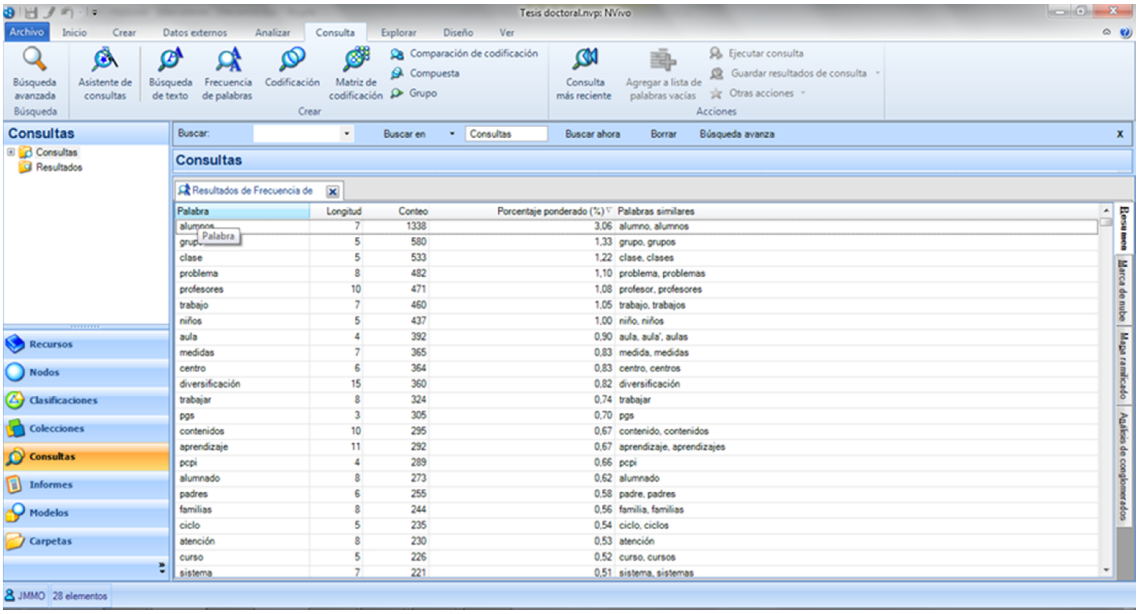


Ilustración 14: Consulta de frecuencia de palabras.

b) Marca de nube o nube de palabras

Es una forma gráfica de explorar los resultados en los que se utilizan distintos tamaños de letra para representar los términos más frecuentes y construir distintos itinerarios de lectura y e interpretación en base a la proximidad en la que aparecen en los elementos seleccionados. La nube de palabras puede contener como máximo 100 términos.

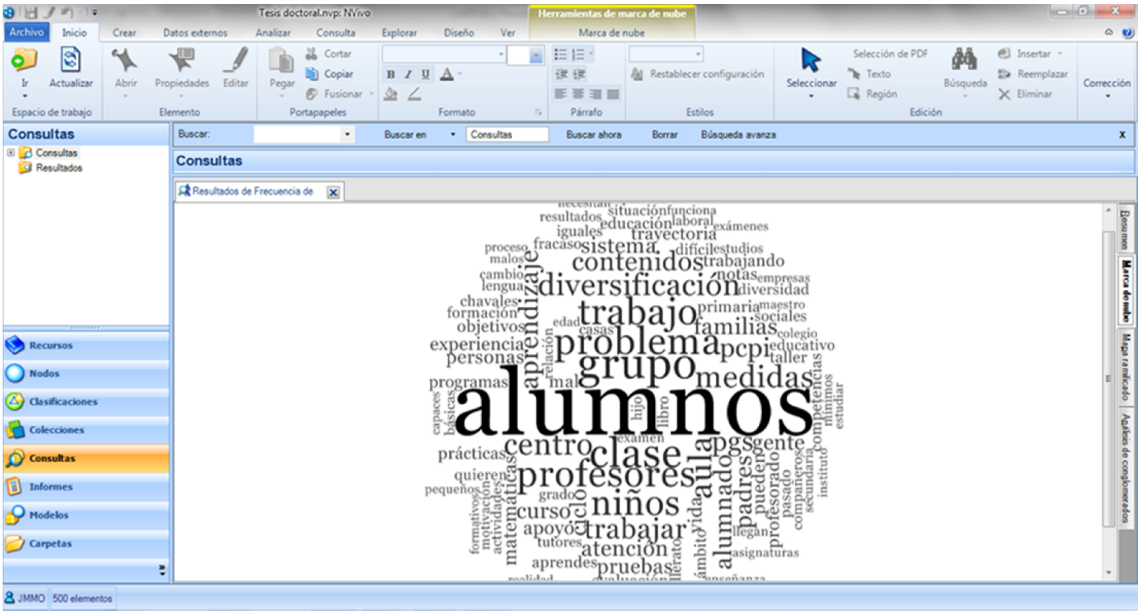


Ilustración 15: Nube de palabras.

c) Mapa ramificado

Constituye otra forma gráfica de representar los resultados de la consulta. En ella cada uno de los 100 primeros términos aparece representado con un rectángulo

ocupando una superficie proporcional a la frecuencia con que aparece en el conjunto de la consulta.

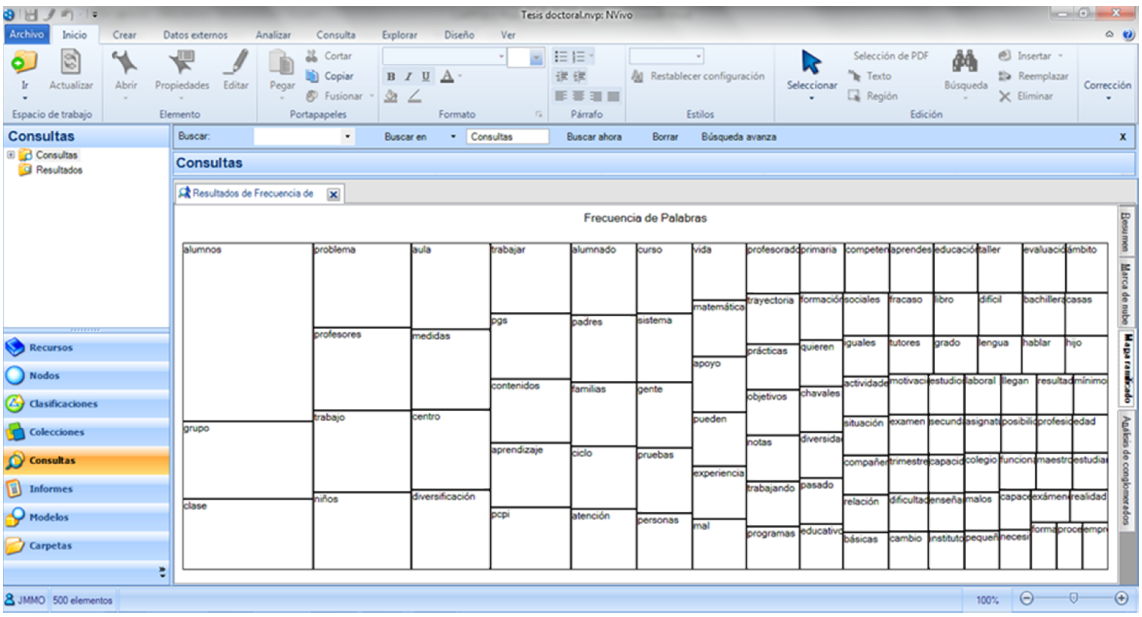


Ilustración 16: Mapa ramificado.

d) Análisis de conglomerados

Se representan los resultados de la consulta por medio de un dendograma en el que las palabras aparecen agrupadas en *cluster* según concurren en el conjunto de los elementos analizados.

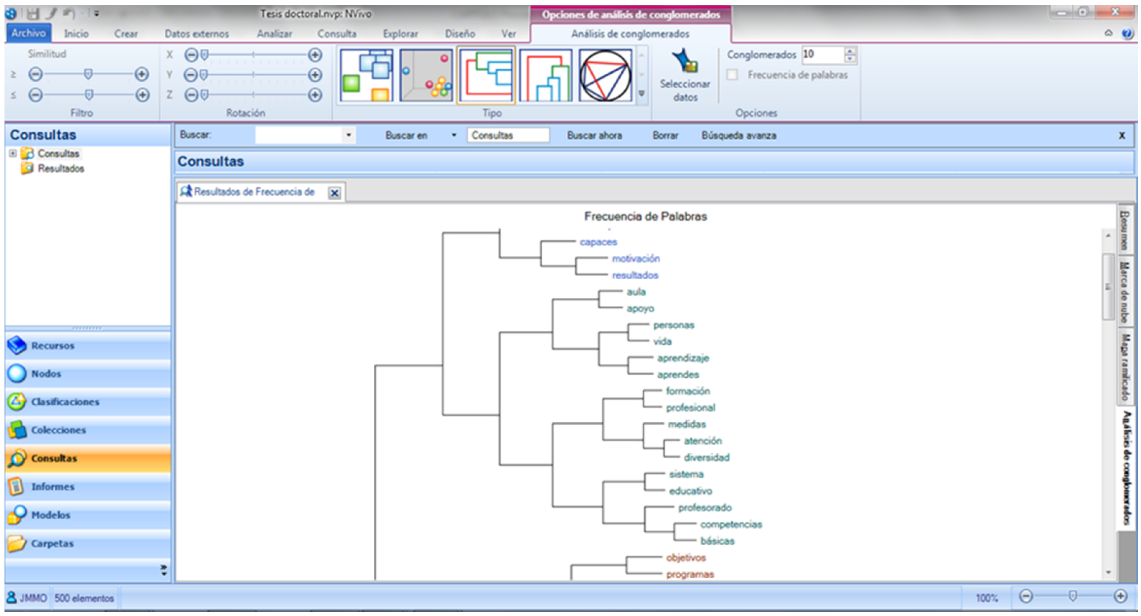
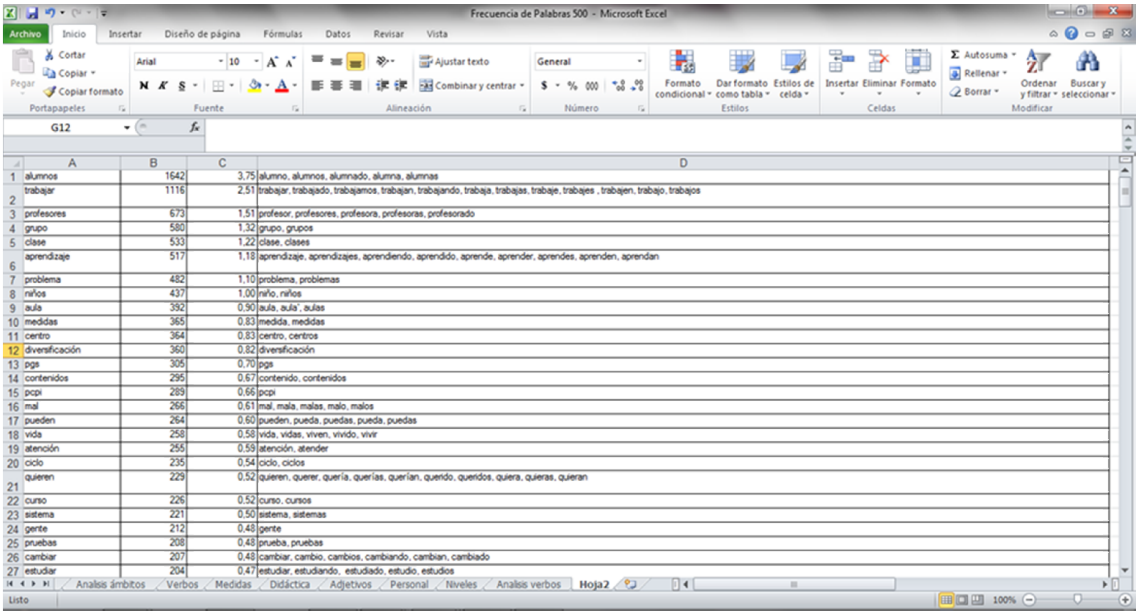


Ilustración 17: Análisis de conglomerados.

En este primer análisis fue necesario subsanar un problema que se ha apuntado anteriormente. Como el nivel de graduación del nivel de coincidencias, al trabajar con textos en español, es bajo, al no poder incluir sinónimos ni generalización de conceptos, en los resultados seguían apareciendo independientemente términos que compartían raíz, principalmente formas verbales, que era necesario agrupar. En este momento se incluyó una nueva herramienta de trabajo muy útil para la exploración de los resultados: *la hoja de cálculo*. Una de las ventajas que ofrece el entorno de trabajo NVivo10 es la posibilidad de exportar los resultados de las consultas como datos externos que permitirán realizar análisis complementarios desde otros entornos de trabajo, en este caso, el programa Excel 2010, incluido en el paquete Office de Microsoft.



	A	B	C	D
1	alumnos	1642	3,75	alumno, alumnos, alumnado, alumna, alumnas
2	trabajar	1116	2,51	trabajar, trabajado, trabajamos, trabajan, trabajando, trabaja, trabajas, trabaje, trabajes , trabajen, trabajo, trabajos
3	profesores	673	1,51	profesor, profesores, profesora, profesoras, profesorado
4	grupo	580	1,32	grupo, grupos
5	clase	533	1,22	clase, clases
6	aprendizaje	517	1,18	aprendizaje, aprendizajes, aprendiendo, aprendido, aprende, aprender, aprendes, aprenden, aprendan
7	problema	482	1,10	problema, problemas
8	niños	437	1,00	niño, niños
9	aula	392	0,90	aula, aula', aulas
10	medidas	365	0,83	medida, medidas
11	centro	364	0,83	centro, centros
12	diversificación	360	0,82	diversificación
13	pgs	305	0,70	pgs
14	contenidos	295	0,67	contenido, contenidos
15	pcpi	289	0,66	pcpi
16	mal	266	0,61	mal, mala, malas, malo, malos
17	pueden	264	0,60	pueden, pueda, puedas, pueda, puedas
18	vida	258	0,58	vida, vidas, viven, vivido, vivir
19	atención	255	0,59	atención, atender
20	ciclo	235	0,54	ciclo, ciclos
21	quieren	229	0,52	quieren, querer, quería, querías, querían, querido, queridos, quiera, quieras, quieran
22	curso	226	0,52	curso, cursos
23	sistema	221	0,50	sistema, sistemas
24	gente	212	0,48	gente
25	pruebas	208	0,48	prueba, pruebas
26	cambiar	207	0,48	cambiar, cambio, cambios, cambiando, cambian, cambiado
27	estudiar	204	0,47	estudiar, estudiando, estudiado, estudio, estudios

Ilustración 18: Frecuencia de palabras en Excel.

Con los resultados de la consulta de frecuencia de palabras en una hoja de cálculo se fueron integrando términos que compartían la misma raíz y podían incluirse en un mismo campo semántico, sumando el conteo o frecuencia de aparición y el porcentaje ponderado para obtener los valores reales que permitirán realizar análisis posteriores.

Desde ese momento la hoja de cálculo se convierte en una herramienta complementaria al entorno de trabajo NVivo10, que se utiliza simultáneamente en muchos momentos del proceso de análisis, ya que es necesario explorar las palabras que se vinculan, unir nodos para materializar las decisiones que se toman desde ella, etc.

El proceso seguido hasta generar las primeras unidades de análisis se puede representar gráficamente del siguiente modo.

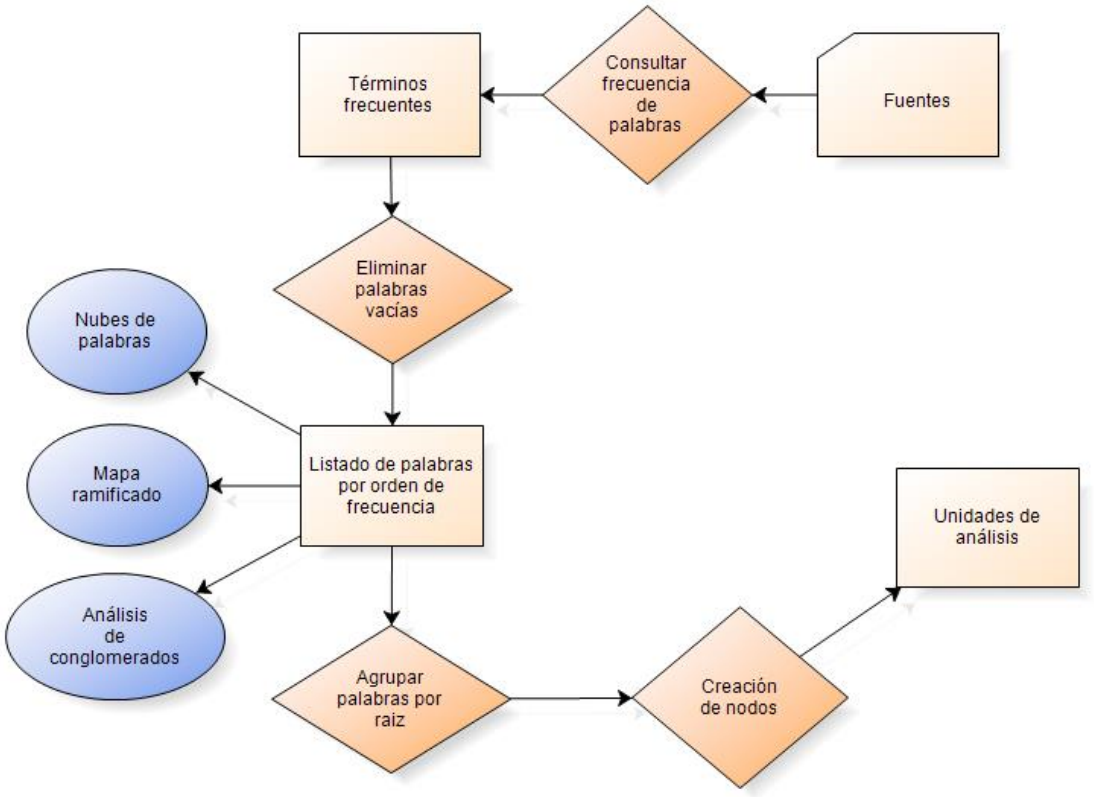


Ilustración 19: Generación de unidades de análisis.

El anterior grafico muestra la lógica inductiva que ha inspirado todo el proceso en el que partiendo de las fuentes, por medio de la consulta de palabras y la exploración de los resultados, se han generado los primeros nodos o unidades de análisis.

2.2. Análisis léxico-semántico

El siguiente paso en el camino que permite identificar las temáticas que centran el discurso es analizar el uso de las palabras que se hace. Los diversos modelos de Análisis Crítico del Discurso otorgan distinto valor a este momento debido a las diferentes disciplinas implicadas y a los distintos enfoques adoptados en el mismo (Calsamiglia, 2007): antropología lingüística y etnografía de la comunicación; la sociología (interaccionismo simbólico, etnometodología, análisis de la conversación, sociolingüística interaccional); psicolingüística; pensamiento filosófico (teoría de los actos de habla, pragmática); lingüística (lingüística funcional; lingüística textual; teoría de la enunciación; semiótica).

Dentro del objetivo de la presente investigación orientada a la comprensión de un fenómeno educativo complejo, el fracaso escolar y las dinámicas de exclusión-inclusión educativa, desde el discurso del profesorado que convive con otro tipo de discursos de gran calado social (discurso político), este análisis constituye un momento esencial. Es necesario indagar en las palabras y en el sentido que se les da. La semiótica de la mano de la sociología evidencia que el sentido es una instancia constitutiva de lo social. El sentido no es un dato sino una construcción social comunicativa y dialógica, "*no se trata, pues de un "objeto" sino del proceso mismo en el que la relación*

intersubjetiva se objetiva y expresa" (Abril, 1995:427). Por este sentido el análisis léxico-semántico en el marco del Análisis del Discurso tiene por objetivo según Van Dijk los significados locales, es decir el significado de las palabras, las estructuras de las proposiciones y la coherencia semántica que envuelve un discurso en un contexto.

> *"Los significados locales son el resultado de la selección que realizan los hablantes o los escritores en función de los modelos mentales que tengan de los acontecimientos, o de las creencias de carácter más general que comparten socialmente. Al mismo tiempo, los significados locales son el tipo de información que (sometida al control general de los temas globales), más directamente influye en los modelos mentales, y por tanto en las opiniones y en las actitudes de los destinatarios. Junto con los temas, los destinatarios recuerdan mejor esos significados y los reproducen con toda facilidad, de ahí que puedan tener las más obvias consecuencias sociales."* (Van Dijk, 2003:154)

Este proceso de búsqueda de análisis léxico-semántico del discurso se fundamenta en una concepción de los procesos de interpretación textual desde una perspectiva inferencial ya que las personas o grupos sociales, como tejedores de discursos, más que codificar o descodificar, proponen hipótesis, realizan inferencias contextuales, anticipan estratégicamente las respuestas y razonamientos de sus interlocutores (Abril, 1995).

Desde el ámbito metodológico de la Teoría Fundamentada también se indica la importancia de la clarificación semántica como preámbulo metodológico para la exploración de las fuentes y la comparación constante de las evidencias que jalonan el camino hacia la generación de teoría. En los primeros momentos del análisis fueron importantes las observaciones que la profesora Juliet Corbin, discípula de Strauss, hacía al respecto alertando del peligro que acarrea ignorar esta etapa analítica, con frecuencia bastante tediosa, pero que determinará en gran medida los resultados de investigación. El análisis léxico-semántico es un proceso abierto, al que es necesario recurrir reiteradamente en el proceso de la investigación pues las diferentes etapas surgirán nuevos matices o aspectos a clarificar para ganar en significatividad:

> *"La primera técnica es ver los diferentes significados de una palabra. Es fácil, cuando uno hace entrevistas, suponer que sabemos lo que alguien quiere decir. Por ejemplo, si alguien dice: estoy utilizando la palabra descubrir, pensamos que sabemos lo que significa la palabra descubrimiento, pero cuando llegamos a la casa, nos decimos: realmente no sé a qué se refiere cuando dice descubrimiento, qué descubrieron o cómo lo descubrieron, se me olvidó preguntarle a la persona a qué se refería con este descubrimiento. Entonces es posible que yo no sepa muy bien lo que significan las palabras. Cuando pensamos en las diferentes acepciones de la palabra, la tomamos y empezamos a pensar acerca de lo que significa el descubrimiento: tal vez encontrar algo; o el descubrimiento puede querer decir que yo interpreté algo y luego la interpretación estaba equivocada. Puede significar muchas cosas. Si no estoy segura de lo que significa, entonces voy a ver los datos nuevamente para ver si hay alguna pista que pueda ayudarme a entender a qué se refiere esta persona al utilizar esta palabra."* (Corbin, 2010: 30)

Este proceso inferencial de identificación de significados ha tenido dos momentos interdependientes que van desde la identificación de los términos utilizados,

a la clarificación semántica que posibilita identificar unidades que se aglutinan en un mismo campo semántico, incluyendo unas a otras, generándose unidades mayores o niveles de sentido.

2.2.1. Análisis léxico

El primer momento de esta etapa se centra en las unidades mínimas de una lengua, los monemas. En base a la clasificación de monemas se seleccionan tres como objeto de análisis: los sustantivos, los adjetivos y los verbos. Los sustantivos, al denotar realidades materiales o inmateriales como personas, cosas, grupos, materias, cualidades, acontecimientos, etc. (RAE, 2010:12.1.1), permitirán identificar los elementos que centran el discurso (personas, ámbitos, actividades, problemas, etc.). Los adjetivos, como palabras que caracterizan a los sustantivos aportándoles variados significados (propiedades, cualidades), permitirán analizar la actitud que tiene la persona o grupos de personas hacia las realidades que centran el discurso (RAE, 2010: 13.1.1a). Los verbos, como elementos que expresan acción o movimiento, consecución, estado del sujeto, permitirán caracterizar las acciones y los procesos que centran el discurso (RAE, 2010: 1.6.2d).

La hoja de cálculo con la que se trabajaron los datos previamente para agrupar palabras de una misma raíz permite filtrar resultados según los valores que se seleccionen. Se crearon tres tipos de valores: sustantivos, adjetivos, verbos; a los que se le asignó una columna para ir adscribiendo cada palabra al tipo de valor que corresponda. A partir de este tipo de adscripción permitió poder filtrar los datos agrupando los que comparten un mismo valor, permitiendo crear la tabla de sustantivos, adjetivos y verbos por orden de frecuencia de aparición.

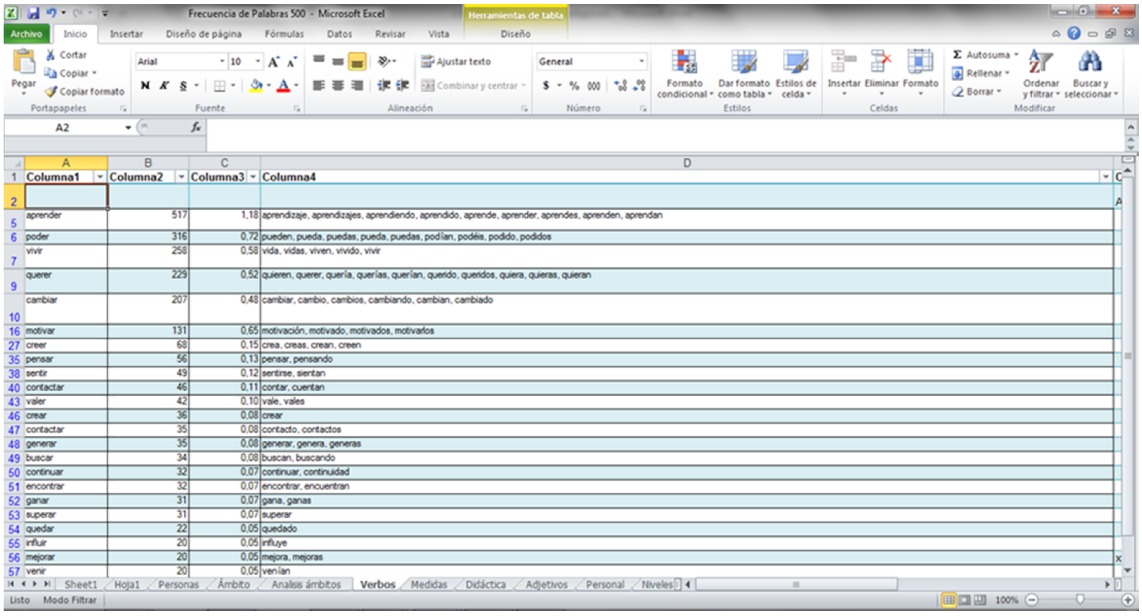


Ilustración 20: Filtrado de verbos.

El gráfico en la Ilustración 21 muestra la lógica de este momento del proceso. El explorar individualizadamente los sustantivos, adjetivos y verbos permitirá formular al

discurso una serie de cuestiones clave que determinarán avanzar en la profundización: ¿qué temas centran el discurso?, ¿de quién se habla?, ¿cómo se valoran estas temáticas?, ¿cuál es la actitud hacia las mismas?, ¿qué acciones y procesos focalizan la atención del emisor?

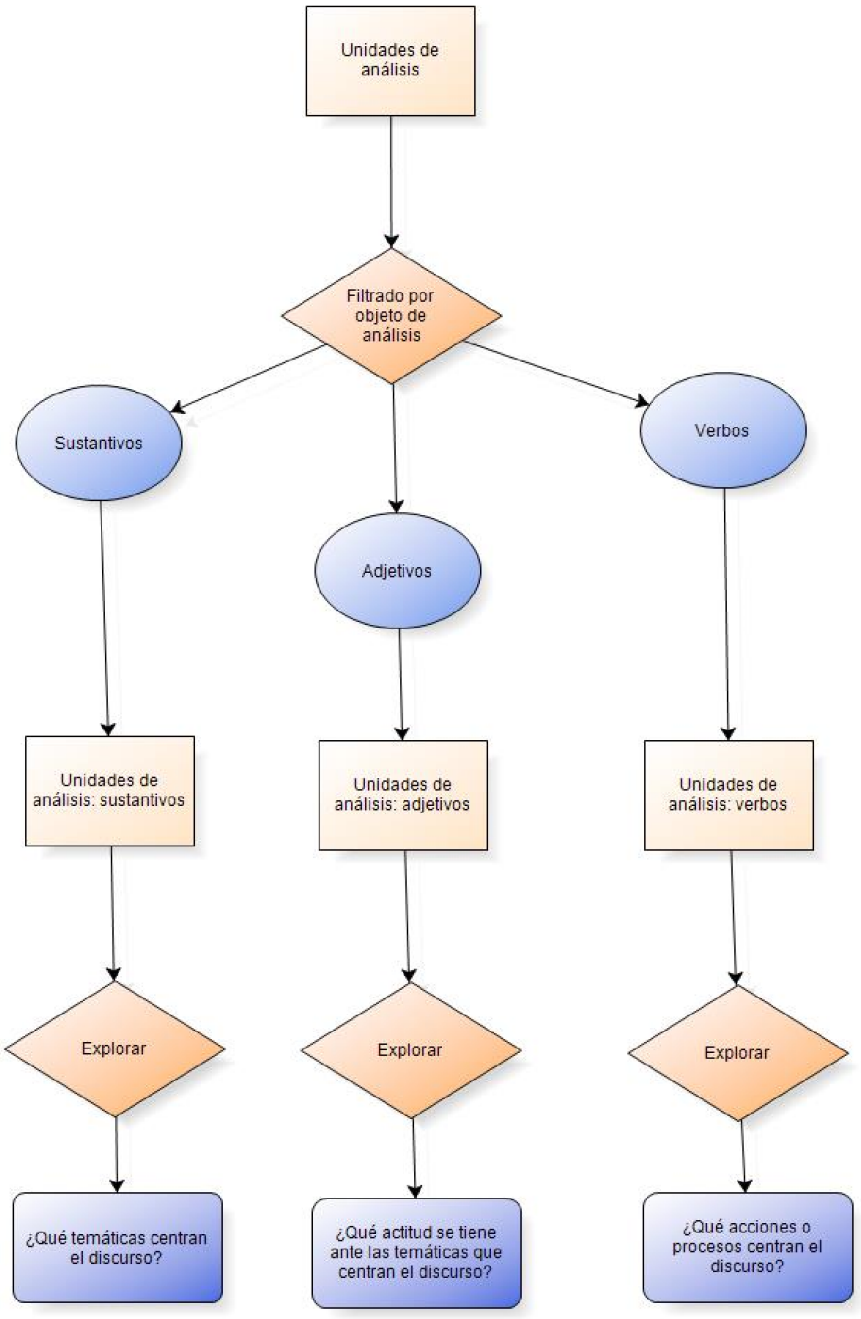


Ilustración 21: Profundización en la temática del discurso.

2.2.2. Análisis semántico

La exploración de los términos, buscando respuesta a las preguntas planteadas, reclama profundizar en el significado de las palabras. Se parte de la evidencia de que no

todos los términos tienen un significado unívoco sino que dependiendo del contexto y la situación en la que se utilizan se redimensionan hasta adquirir nuevos significados.

En este momento es necesario tomar un conjunto de decisiones en torno al alcance o número de términos a los que se ha de someter este análisis. Van Dijk (2003), desde el ámbito del Análisis del Discurso, habla de la decisión contextual que lleva consigo este tipo de elecciones en las que hay que conjugar los datos que arroja el mismo discurso, a los que se ha tenido acceso por la consulta de frecuencia de palabras, y los intereses o preguntas de investigación que han surgido desde el conocimiento y la exploración de la literatura sobre los temas objeto de estudio. En este momento la lógica inductiva-deductiva ha de generar una dinámica de colaboración y complementariedad metodológica desde la creatividad del investigador.

En este proceso de deconstrucción de significados fue de gran utilidad otra herramienta que integra el programa de análisis cualitativo: *la consulta de búsqueda de texto.* Las búsquedas de texto permiten identificar términos o frases en los recursos que se seleccionen (fuentes, nodos, etc.) para explorar cómo se utilizan en el discurso, y en este caso para identificar los diferentes sentidos que un término va revistiendo en un contexto determinado. Por la exploración de los resultados se permite adentrarse en el *significado indicial o deíctico* en el que las significaciones se hacen determinadas y se actualizan situacional y experiencialmente. En este momento tiene una singular importancia situar los significados en el *escenario discursivo* particular que hace comprensibles las expresiones y las circunscribe en el "aquí" y en el "ahora", en las coordenadas espacio-temporales, institucionales y existenciales, es decir el contexto (Van Dijk, 2011 y 2012) en el que se teje un discurso con una intencionalidad determinada. El sentido de un enunciado, por tanto, dimanará de un nivel complejo de análisis en el que los significados no se abstraen de las condiciones contextuales sino que se adentra en un nivel *translinguístico* en el que junto a las propiedades lógico-linguísticas de las expresiones aparecen las propiedades práctico-sociales de la interacción entre sujetos (Abril, 1994).

El programa de análisis ofrece distintas opciones para configurar *la consulta de búsqueda de texto,* tal y como se recoge en la siguiente imagen:

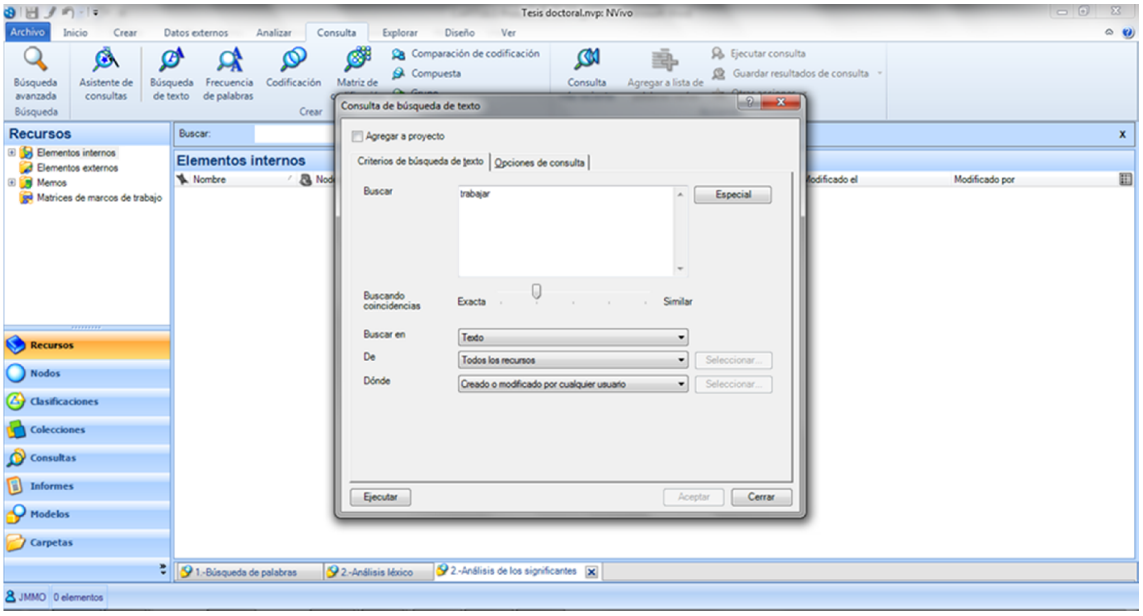


Ilustración 22: Consulta de búsqueda de texto.

a) Buscar: permite realizar la búsqueda en base a un término o varios.

b) Buscando coincidencias: permite graduar desde una búsqueda exacta e ir avanzando en el nivel de coincidencias pudiendo aglutinar palabras que comparten raíz, sinónimos e incluso generalizaciones de términos. De nuevo es necesario hacer la observación que se realizó cuando se describió *la consulta de frecuencia de palabras*, de no sobrepasar el nivel de coincidencias en el que se comparte una misma raíz, ya que al trabajar con textos en español los resultados suelen ser bastante aleatorios. Por otra parte la selección del nivel de coincidencia dependerá de la intencionalidad u objetivo de la búsqueda.

c) Realizar la búsqueda en elementos seleccionados: el permitir hacer búsquedas en los elementos seleccionados posibilitó circunscribir la indagación a los elementos o fuentes que interesen en cada momento.

La búsqueda arroja unos resultados que se pueden visibilizar de diversos modos:

a) Resumen: en él se muestran los resultados ubicados en el recurso en el que se encuentran y el número de referencias en el mismo. Desde cada uno de los resultados se puede explorar el contenido y generar un nodo que contenga las referencias.

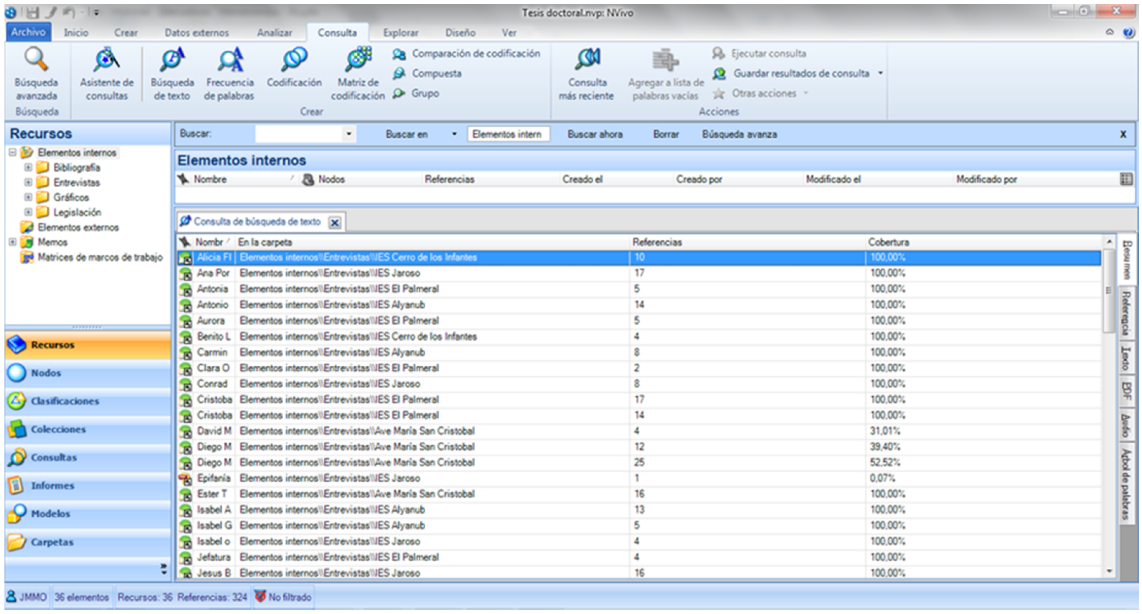


Ilustración 23: Resumen de resultados.

b) Referencias o texto, donde se pueden examinar desde una vista previa de nodo las apariciones en su contexto.

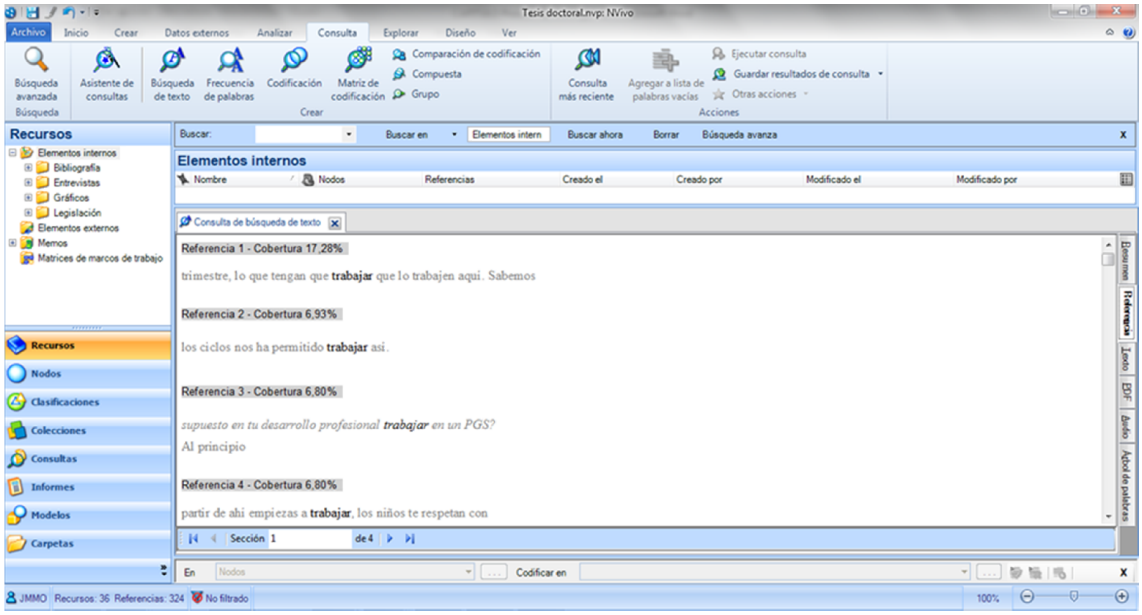


Ilustración 24: Referencia o texto.

c) Árbol de palabras: muestra los resultados en forma de árbol en el que a partir de una raíz (la palabra o palabras que han sido objeto de la búsqueda) se abren ramas que representan los diversos contextos en los que aparecen los términos objeto de análisis.

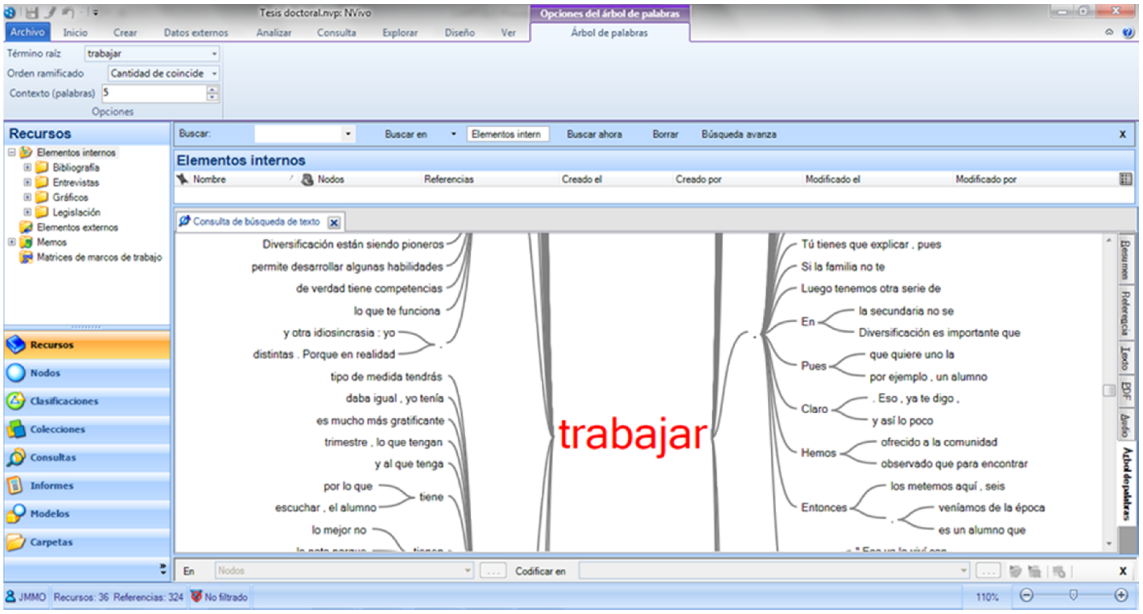


Ilustración 25: Árbol de palabras.

El *árbol de palabras* constituye una forma muy útil de explorar el contenido del discurso, los significados que las palabras van tomando en el *escenario discursivo* por medio de los temas recurrentes o frases que rodean a una palabra. Entre las posibilidades que ofrece esta visualización de resultados cabe señalar el poder ordenar por orden de relevancia, o el poder clicar sobre una rama y ver las ramas afines con las que se relaciona para ampliar la profundización hacia un contexto más amplio.

El proceso seguido se puede mostrar gráficamente en la siguiente imagen:

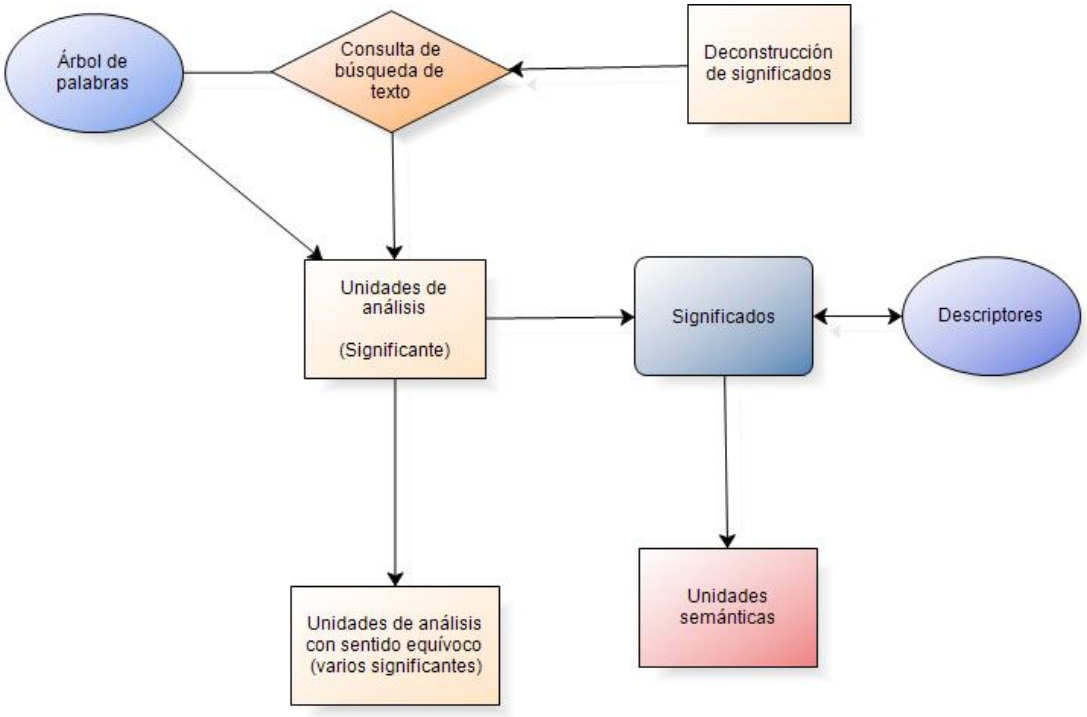


Ilustración 26: Análisis semántico.

En este proceso de búsqueda de significados existe un hito importante en relación con aquellos términos que ofrecen en el discurso una gran variedad de significados. Normalmente son palabras que se usan de forma coloquial y que, por tanto, pueden adquirir significados distintos en distintos contextos o que poseen diversas acepciones que se recogen en el Diccionario de la Real Academia (por ejemplo: niño, gente, clase, reforma). Con estos términos con sentido equívoco el análisis ha de ser más profundo y minucioso al tener que iniciar una cascada de profundización utilizando de nuevo *la consulta de búsqueda de texto* para ir desentrañando el discurso, contrastando significados en distintos contextos, generando nodos para ir agrupando referencias que comparten significados y descriptores contextuales hasta llegar a agrupar términos que comparten significados en una misma unidad semántica. En esta indagación el gran aliado es el diccionario ya que constituye la herramienta imprescindible para conocer la riqueza semántica que encierra un término en la lengua. Concretamente se utilizaron el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia de la Lengua Española (2014), el *Diccionario del español actual* de Manuel Seco, Gabino Ramos y Olimpia Andrés (1999), y el Diccionario del uso del español, de María Moliner (2007).

Como producto de este análisis semántico surgirán un conjunto de unidades semánticas en las que se agruparán diferentes referentes o términos que comparten un mismo significado.

Pongamos un ejemplo: la unidad semántica *alumno* integrará los términos niño, chaval, persona, gente que comparten un mismo escenario discursivo, el contexto escolar, y un mismo significado para denominar a la persona que matriculada en un centro educativo o la universidad sigue un itinerario de aprendizaje.

En el siguiente gráfico aparece representada la configuración de las unidades semánticas resultantes.

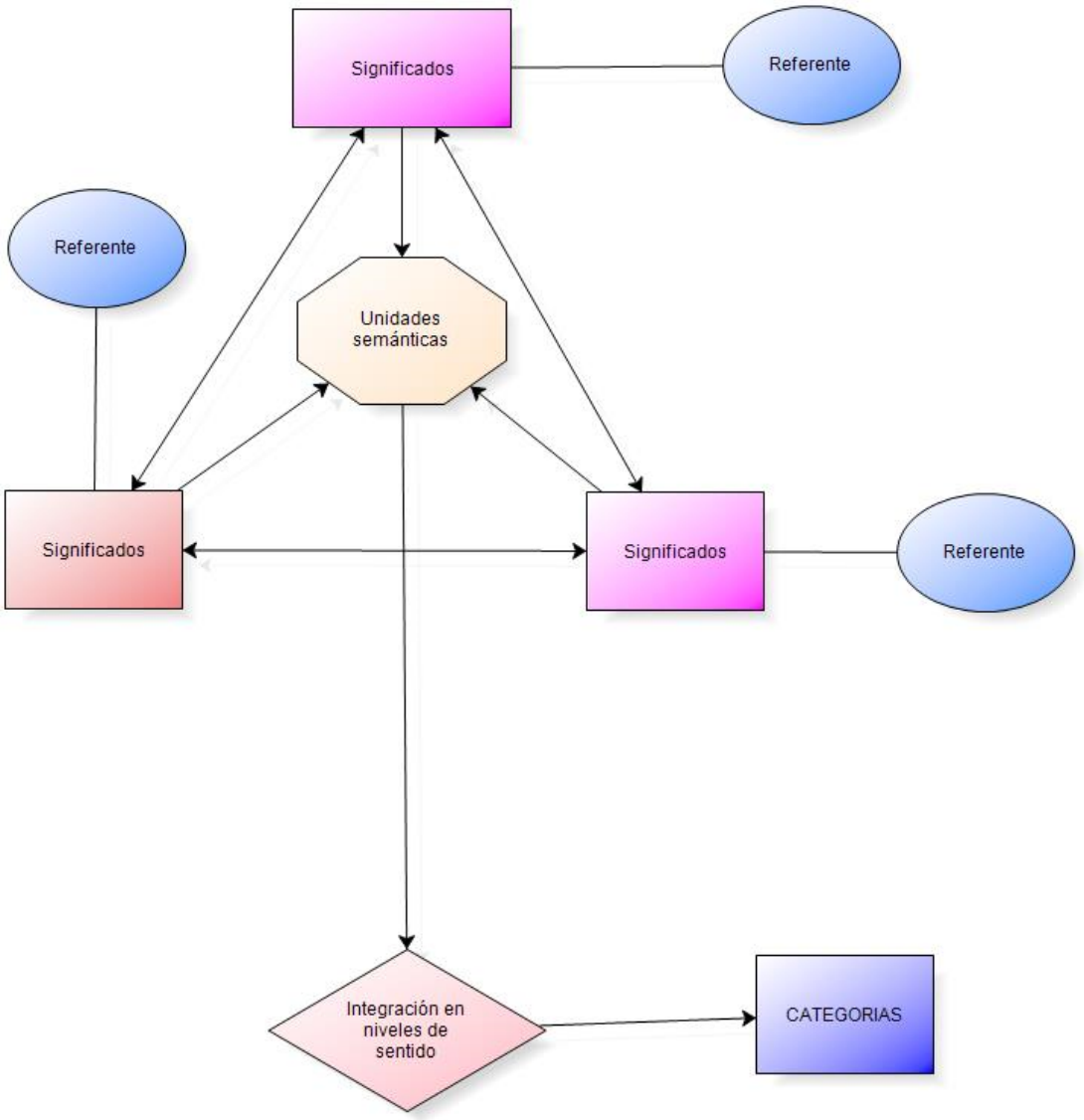


Ilustración 27: Configuración de unidades semánticas.

Todas las referencias que configuran una unidad semántica se agrupan en un conjunto. El conjunto es una forma de agrupar recursos o nodos en torno a una unidad de análisis que podrá integrarse en una unidad mayor, vincularse a otros nodos hasta generar niveles de sentido superiores.

2.3. Análisis de las estructuras formales

El Análisis Crítico del Discurso no puede detenerse en las estructuras semánticas que lo permean sino que ha de adentrarse en otras estructuras del texto o de la conversación que están menos sujetas al control de los hablantes como la entonación, las estructuras sintácticas, las figuras retóricas, las metáforas, los titubeos, el decir sin decir, las omisiones, etc. Este conjunto de propiedades pragmáticas caracterizan un acontecimiento comunicativo y apuntan aspectos importantes relativos a la intencionalidad o el grado de implicación ante las temáticas que centran el discurso. Muchos de estos elementos se han podido ir constatando en la exploración de textos con

motivo del análisis léxico-semántico y se han consignado en memos epistemológicos ya que ofrecían claves de comprensión que han de tenerse en cuenta etapas posteriores del análisis. Otros quedaron consignados en el mismo cuaderno de campo o anotaciones que se hacen con motivo de la realización o transcripción de la entrevista. En la etapa de análisis de estructuras formales es el momento de volver a esta rica información para transitar por los caminos del sentido del discurso.

Van Dijk, al igual que distingue entre sentidos locales y globales en referencia al significado de los términos con los que se construye un discurso, distingue entre formas o formatos discursivos globales o locales:

> *"Las formas globales o superestructuras son esquemas generales, canónicos y convencionales que consisten en unas peculiares categorías de variedades discursivas, tal como sucede en el caso de los argumentos, los relatos o los artículos de noticias. Las formas locales son las de (la sintaxis de) las oraciones y las de las relaciones formales entre cláusulas u oraciones ordenadas en secuencias: orden, primacía, relaciones pronominales, voz activa o pasiva, nominalizaciones y una gran cantidad de distintas propiedades formales de las oraciones y las secuencias."* (Van Dijk, 2003: 159)

Dependiendo de la investigación y de la naturaleza del discurso, el análisis de las estructuras formales podrá tener distintos alcances u orientaciones. La misma organización del discurso en el que unas veces primará la narración, otras la descripción, la argumentación, la explicación o el diálogo, constituirá un pórtico para adentrarse en los fines discursivos y en los procesos de interpretación (Calsamiglia y Tusón, 2007). La misma naturaleza de los dos discursos sobre el fracaso escolar que son la base de los análisis, los dos contextos en los que surgen, hacen que tomen relevancia aspectos diversos en uno y en otro: la confrontación ideológica entre el "nosotros" y el "ellos", la autorreferencialidad de los enunciados, la justificación de las posiciones, la descripción de acontecimientos o procesos, las metáforas que son capaces de transcender los acontecimientos o realidades, la actividad inferencial que encierran y las operaciones ilocutivas que explicitan (Abril, 1994).

3. ANÁLISIS INTERPRETATIVO

El análisis estructural, de la mano del Análisis Crítico del Discurso, ha ofrecido una exploración de las temáticas que centran el discurso y el modo en el que se construye en un contexto y situación determinada.

El análisis interpretativo, de la mano de la Teoría Fundamentada permitirá de forma sistemática una transformación progresiva de los datos para la comprensión del fracaso escolar y la exclusión educativa desde el discurso que brota del ámbito escolar por parte del profesorado y el que brota desde el ámbito político.

3.1. El muestreo y la saturación teórica

El muestreo teórico es aquél que se utiliza para generar teorías:

> *"en donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos, y decide qué datos coleccionar en adelante, y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor a la medida de su perfeccionamiento."* (Ruiz Olabuénaga, 1996: 64).

El muestreo teórico se centra en la teoría que emerge de los datos. Permite encontrar categorías en las que se profundizará posteriormente. Más que una selección al azar de las unidades de análisis, el muestreo teórico permite centrar el análisis hacia los elementos que proporcionen información relevante. Mientras que se analizan los datos, los mismos resultados han de dirigir la atención a otros elementos que puedan ensanchar la interpretación.

La Teoría Fundamentada incide en lo que Glaser y Strauss (1967) denominan la *sensibilidad teórica*, como pericia para elaborar conceptos y formular teorías basándose en los datos. Strauss y Corbin (1990) añaden que esta sensibilidad tiende a dar significados a los sucesos que estudia para aportar novedades al conocimiento desde su área de estudio. Por tanto,

> *"La sensibilidad teórica es la maestría del sociólogo para operar con los datos, realizar comparaciones entre los mismos, plantearse interrogantes, identificar los nuevos datos que le son necesarios y formular planteamientos teóricos. Abarca una combinación del conocimiento académico del investigador y su experiencia profesional. Con la sensibilidad teórica el analista pone en acción su compendio personal de teoría y práctica para identificar los elementos más significativos que se encuentran en los datos, descubrir las interacciones entre los sujetos, elaborar explicaciones, formular conceptos y categorías con sus propiedades y dimensiones y construir teoría."* (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007: 65)

En este proceso es fundamental *alcanzar la saturación teórica*, tanto en la recogida de la información como en el proceso de categorización

> *"El investigador debe permanecer en el campo hasta que no emerja nueva información de los datos recogidos. Una vez alcanzado dicho estadio, se está en disposición de afirmar que los datos se encuentran saturados. La saturación teórica también se refiere a la interrogación que de forma cuidadosa hay que realizar de manera continuada a los datos, antes de que se llegue a las conclusiones teóricas."* (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012: 27)

3.2. Reformular preguntas y establecer las unidades de análisis como punto de partida de la interpretación

El análisis estructural del discurso ha permitido reformular y enriquecer las preguntas que estaban en el origen de la investigación. La identificación de las grandes temáticas del discurso, la descripción de la orientación del mismo, integrado en la lógica propia de la Teoría Fundamentada, como método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), ha generado un primer marco de comprensión desde los datos, apoyado en el conocimiento teórico disponible en el área de estudio.

En este proceso de generar teoría las preguntas se van reconfigurando en la medida en que los datos van haciendo emerger conceptos que estaban ocultos y que

reformulan o focalizan, a la luz de las nuevas evidencias, los interrogantes que estaban en el comienzo del proceso.

A la luz de estos nuevos interrogantes es necesario también focalizar la búsqueda y el proceso de codificación. No es necesario, por tanto, recopilar todos los datos sino aquellos que son necesarios para la generación de las categorías que respondan a las preguntas de investigación. En este momento entra en juego otro concepto, *la profundidad del muestreo teórico*, que se refiere a la calidad o eficacia de los datos frente a la cantidad. El mismo proceso de codificación, la comparación constante, permite prestar atención a las categorías que surgen del texto según su relevancia para clarificar aquéllas que sean más relevantes, que constituirán las categorías teóricas centrales (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007).

El análisis estructural ha permitido identificar las temáticas centrales que jalonan el discurso sobre el fracaso escolar y los procesos de exclusión educativa en cada uno de los contextos discursivos analizados: el educativo y el político. Esta clarificación temática permite focalizar el proceso de indagación reflexiva.

3.2.1. El discurso del Profesorado

El análisis del discurso del profesorado ha permitido identificar varios bloques temáticos sobre los que gira el discurso: por una parte las personas, por otra los diversos ámbitos que confluyen en la problemática de estudio, y las medidas en las que participan el profesorado. Estas tres dimensiones articulan el entramado discursivo y permiten identificar las temáticas clave para avanzar en el camino de la profundización.

Dentro del ámbito de las personas sobresale el discurso sobre los alumnos, tanto por la frecuencia con la que aparece el término, como por la centralidad argumentativa que articula el discurso sobre las otras personas (profesores, padres, tutores, amigos, etc.). Desde el alumno se habla de los profesores, de los padres, amigos, etc.

Dentro de los distintos ámbitos que se caracterizan (educativo, familiar, entorno, laboral) el educativo ocupa un lugar central al establecerse como elemento confluyente del resto de elementos discursivos. Y dentro del ámbito educativo el profesorado centra el discurso en la clase-aula como lugar en el que acontecen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por último cada profesor habla de la medida en la que participa (Apoyo a la integración, Prediversificación, Diversificación curricular, PCPI y PGS).

A partir de estas evidencias ofrecidas desde el análisis del discurso se establecen como unidades de análisis iniciales, por ser los elementos discursivos confluyentes, tres bloques temáticos: alumno, aulas-clase, y cada una de las medidas.

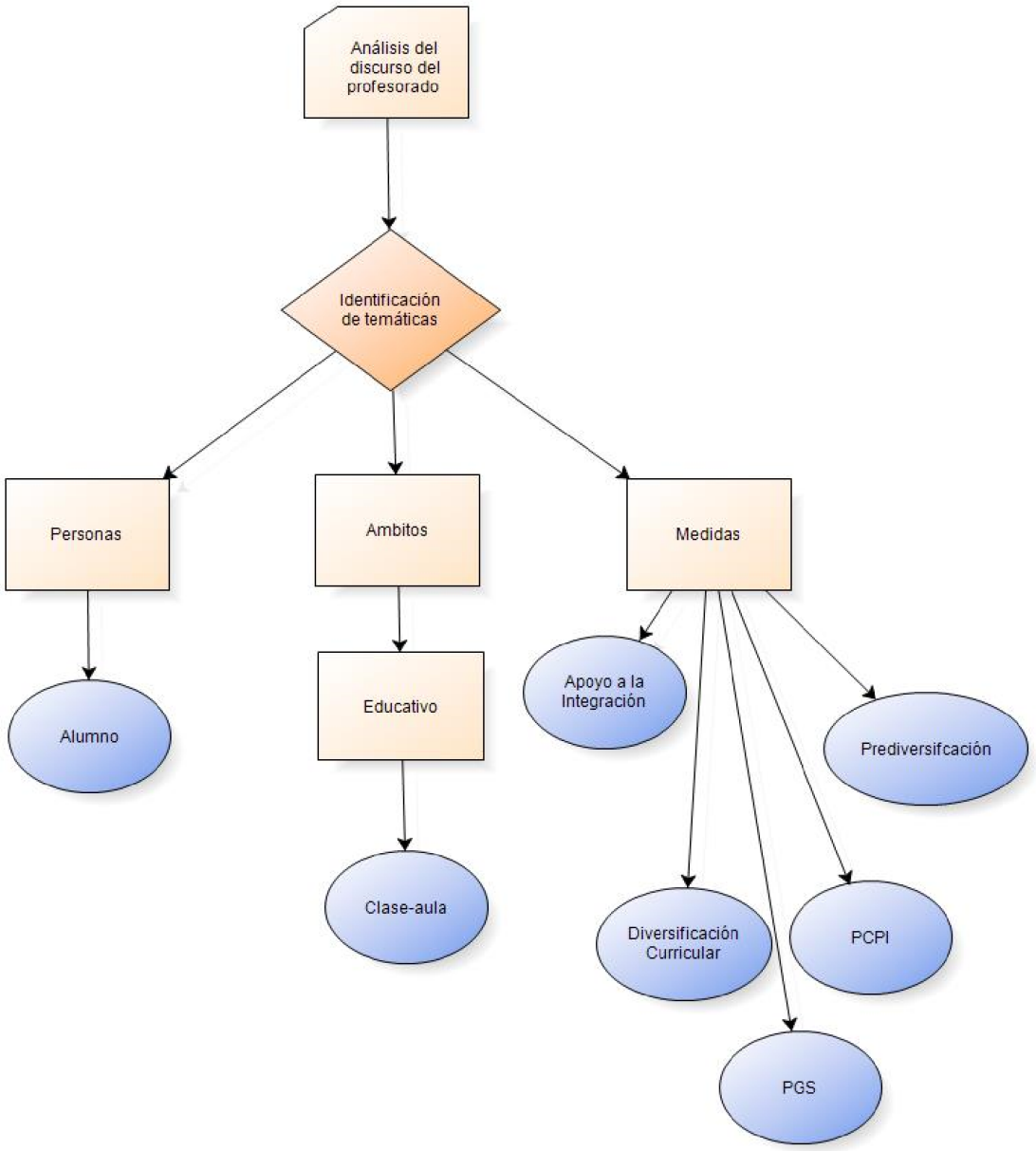


Ilustración 28: Unidades de análisis iniciales del discurso del profesorado.

3.2.2. El discurso político

El análisis del discurso político ha permitido identificar varios bloques temáticos sobre los que gira el discurso: el acercamiento a la realidad del fracaso escolar desde los resultados educativos; el debate en torno a la reforma educativa, LOMCE; y la confrontación política entre partidos que conlleva una confrontación de modelos educativos. Por tanto estos tres bloques constituirán las tres unidades de análisis iniciales en el camino de profundización y generación de una teoría explicativa integrada.

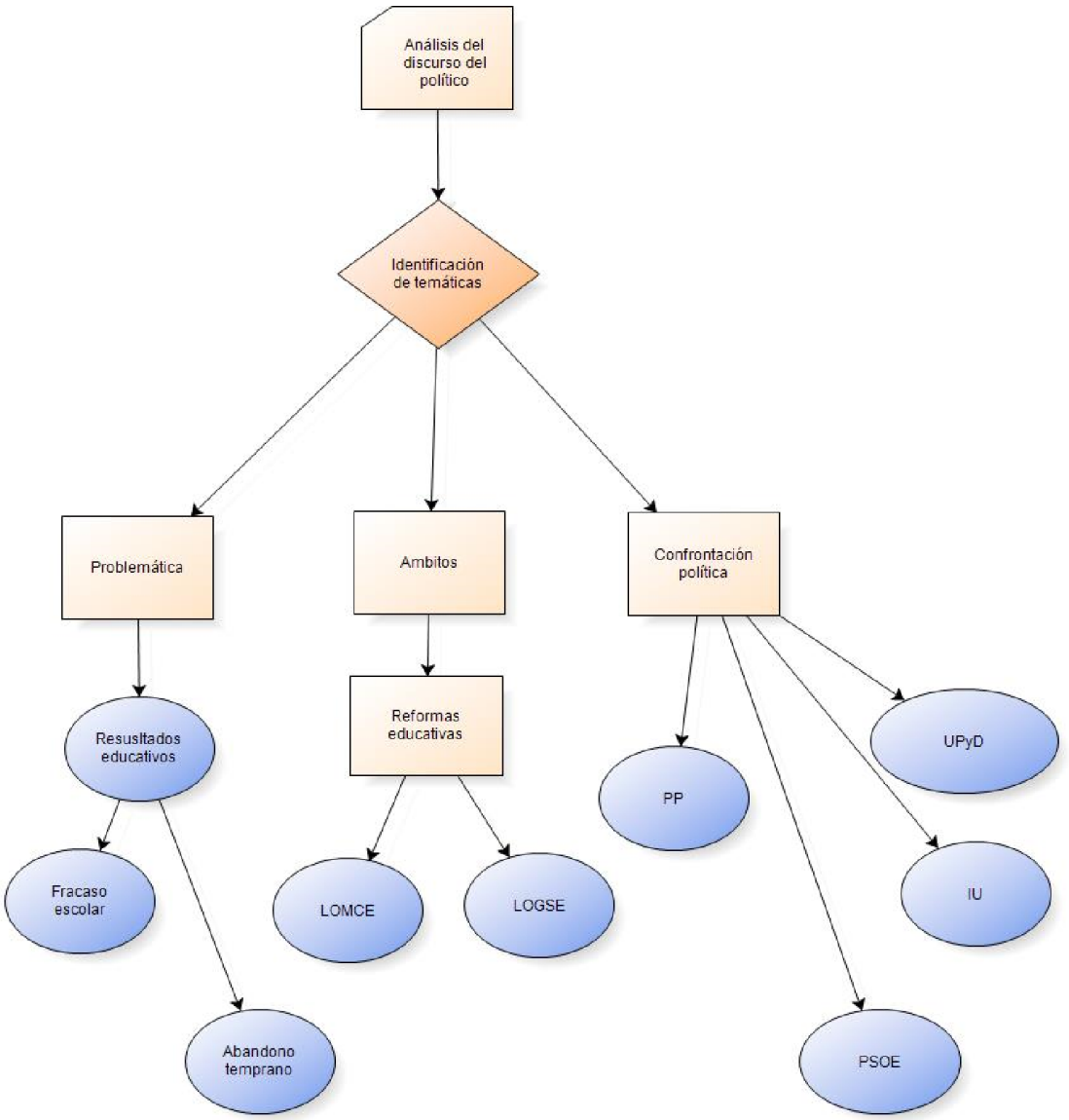


Ilustración 29: Unidades de análisis iniciales del discurso político.

3.2.3. Interpretar y comprender desde la individualidad de discursos

Tanto el Análisis Crítico del Discurso como la Teoría Fundamentada considera el valor irreductible del discurso de los distintos grupos de participantes, las orientaciones y relaciones que cada individuo o grupo, que comparte unas mismas características, evidencian en sus palabras como clave interpretativa. Ésta es la razón de que en el camino de construcción de la teoría, tanto en el escenario educativo como el político, se haya diferenciado para el análisis en razón de las medidas en que participa en profesorado, y por partido político.

En este sentido va a ser importante una herramienta que ofrece el programa de análisis cualitativo, *la consulta de codificación* permite recopilan contenido ya codificado en un conjunto de elementos seleccionados, permitiendo además filtrar por

atributo. Esta opción es especialmente útil para individualizar y comprender discursos que han surgido en diversas situaciones y contextos. Su resultado puede representarse como:

a) Resumen, que muestra conteo y cobertura de forma similar a la consulta por frecuencia de palabras.

b) Referencias, o texto, donde se presentan las codificaciones en su contexto.

Este modelo de consulta ha sido imprescindible en este momento de la investigación en el que ha sido necesario tomar como unidades de análisis los nodos, agrupaciones de nodos, conjuntos, resultantes del Análisis del Discurso para individualizar los datos vinculados a cada partido político y al profesorado que participa en las distintas medidas de atención a la diversidad.

3.3. El método comparativo constante

Elemento clave del método es la comparación constante (Corbin, 2010) como camino para generar teoría a partir del análisis sistemático de los incidentes que se encuentran en el texto.

> *"La comparación constante es la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos. Comparando dónde están las similitudes y las diferencias de los hechos, el investigador puede generar conceptos y sus características, basadas en patrones del comportamiento que se repiten. En definitiva, este método persigue hallar regularidades en torno a procesos sociales."* (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012: 28).

Glasser y Strauss (1999) integran la codificación y la generación de la teoría de un modo sistemático mediante un procedimiento analítico de comparación constante que posee cuatro etapas:



Ilustración 30: Codificación y generación de la teoría.

3.3.1. Comparación de incidentes aplicables para cada categoría

A lo largo de las técnicas exploradoras en el ámbito del análisis del discurso, con el análisis léxico-semántico, la identificación de los grandes temas que lo centran, se ha llevado a cabo una primera interpretación de los mismos. Pero es necesario avanzar en el camino de la comprensión por medio del microanálisis de los mismos en los que se retomará la estructura de nodos generada en la anterior etapa, las clarificaciones semánticas, las agrupaciones temáticas que dan sentido al discurso. Strauss y Corbin (1990) lo caracterizan como un análisis línea a línea o análisis microscópico.

El microanálisis es un procedimiento dirigido a encontrar el significado de los datos. En él es necesario hacer que los datos hablen por sí solos en el marco del diálogo que el investigador establece con el texto planteando preguntas, analizando y codificando.

> *"El microanálisis implica una interrelación entre el analista y los datos estudiados, ya sean acciones/interacciones de las personas, textos o videos. En este aspecto la sensibilidad teórica del investigador es importante para extraer la esencia de los datos, elaborar conceptos y establecer relaciones entre ellos.*

> *El investigador debe concentrarse en dos grandes tareas: 1) prestar atención a lo que los sujetos dicen y cómo lo dicen, intentando comprender el significado que dan a los sucesos, para intentar elaborar unas proposiciones teóricas iniciales; 2) descubrir las particularidades de los datos, seleccionar los datos que son relevantes con una mayor amplitud explicativa y diferenciarlos de los datos que son específicos en cada caso."* (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007: 67)

La *codificación abierta* es la herramienta empleada al ser un procedimiento de análisis dinámico y fluido por el que los datos se fragmentan y se abren para sacar a la luz los pensamientos, ideas y significados que contienen con el fin de desarrollar conceptos (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007).

> *"La codificación abierta se inicia cuando el investigador comienza a fragmentar los datos, en tantos modos como sea posible, con el objetivo de generar un conjunto emergente de categorías y sus propiedades que se ajusten, funcionen y sean relevantes en la integración de la teoría. Es necesario partir de la idea de que este tipo de codificación es completamente opuesta a una codificación preconcebida, independientemente del grado de irrelevancia que representen en un primer momento los datos empíricos."* (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012: 46)

En este proceso los datos se analizan minuciosamente, línea a línea o incluso palabra a palabra, con el objetivo de descubrir los *conceptos* que progresivamente emergen de los datos, con sus propiedades, relaciones, pero aún con un carácter provisional. Por medio de la codificación abierta, por su efecto de *bola de nieve*, se inicia un proceso en el que emergen interrogantes, surgen preguntas que van llevando a construir argumentos cada vez más complejos sobre condiciones, estrategias, interacciones y consecuencias.

La codificación abierta lleva implícita la verificación, corrección y saturación del fenómeno. Al profundizar en los datos,

> *"se descubre que todos ellos se pueden englobar en el análisis, como indicadores de alguna categoría. En el proceso de codificación, y tras las continuas comparaciones, se produce una saturación total, de forma que todos los datos se ajustan a las categorías emergentes."* (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012: 46)

3.3.2. Establecimiento de categorías y su integración

Los conceptos que surgen de la categorización abierta deben agruparse o categorizarse en un término explicativo denominado categoría.

> *"Las categorías agrupan a conceptos sobre sucesos, objetos y acciones/interacciones que tienen un significado similar o relacionado. Las categorías, al igual que los conceptos, identifican fenómenos, pero con un mayor grado de abstracción conceptual. Como se ha visto, con la codificación línea a línea se realiza un análisis conceptual, y no simplemente descriptivo, del cual van surgiendo conceptos y categorías."* (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007: 69)

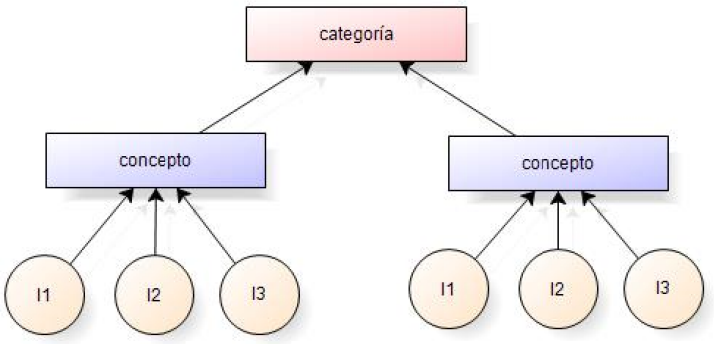


Ilustración 31: Establecimiento de categorías.

3.3.2.1. Categorización jerárquica

Cuando se llega a identificar una categoría es necesario continuar profundizando con el fin de establecer sus propiedades y dimensiones. Esto permite establecer subcategorías que proporcionan información sobre el cuándo, dónde, por qué y cómo ocurre un fenómeno.

El programa NVivo10 permite, con gran flexibilidad, ir generando un sistema jerarquizado de categorías y subcategorías a partir de los nodos o unidades de análisis procedentes de la codificación abierta.

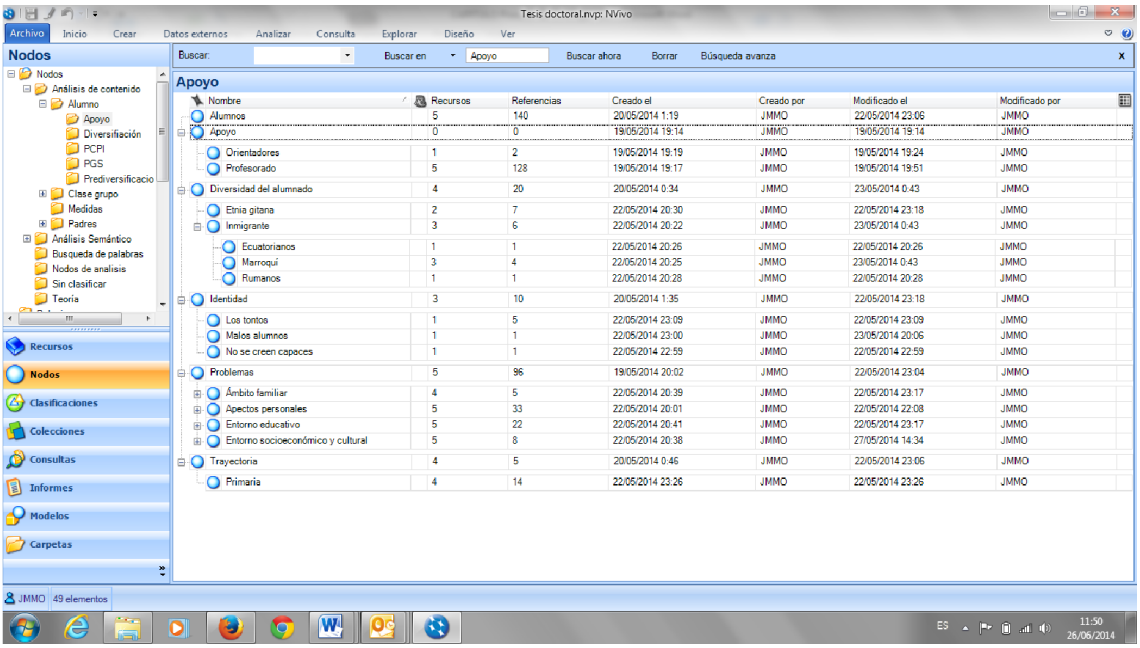


Ilustración 32: Nodos en NVivo.

También es posible representar el sistema de categorías mediante un *mapa ramificado,* que es un diagrama que muestra datos jerárquicos como un conjunto de rectángulos anidados de diferentes tamaños. En este modo de visualización de los datos se presentan los nodos, en este momento ya categorías y subcategorías, comparando el número de referencias de codificación. Una categoría o subcategoría con un gran

número de referencias de codificación se muestra como un rectángulo grande, escalando los tamaños de los rectángulos en relación al número de frecuencias que lo integran.

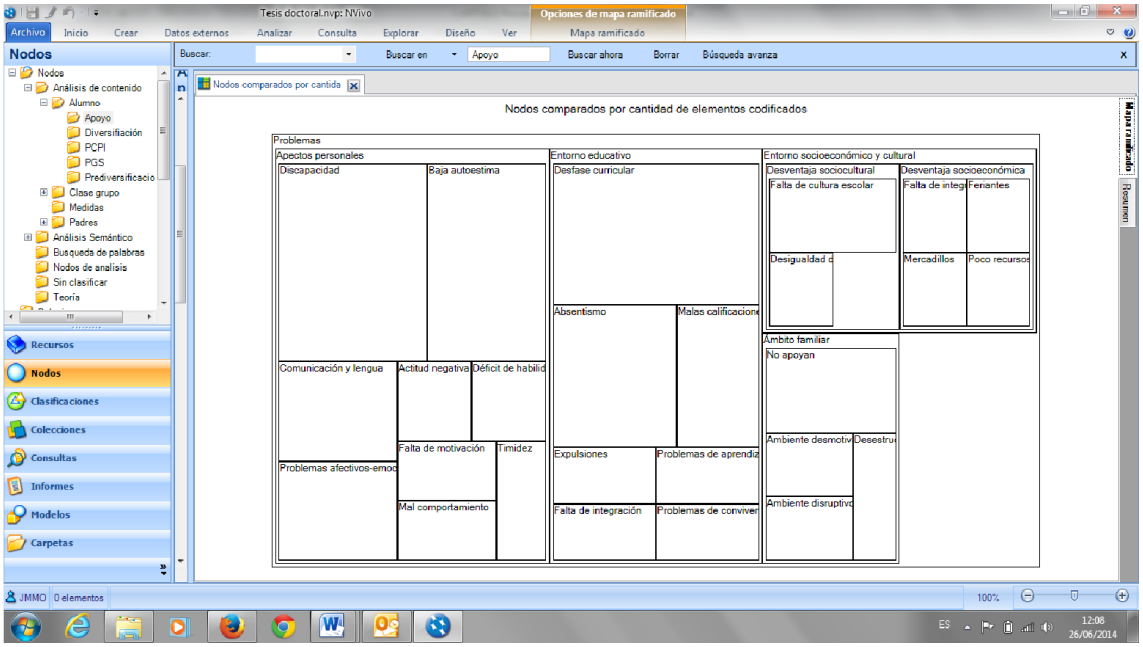


Ilustración 33: Mapa ramificado en NVivo.

Junto a esta representación visual también se ofrece una presentación de los datos que sustentan el anterior gráfico en formato de tabla con valores numéricos.

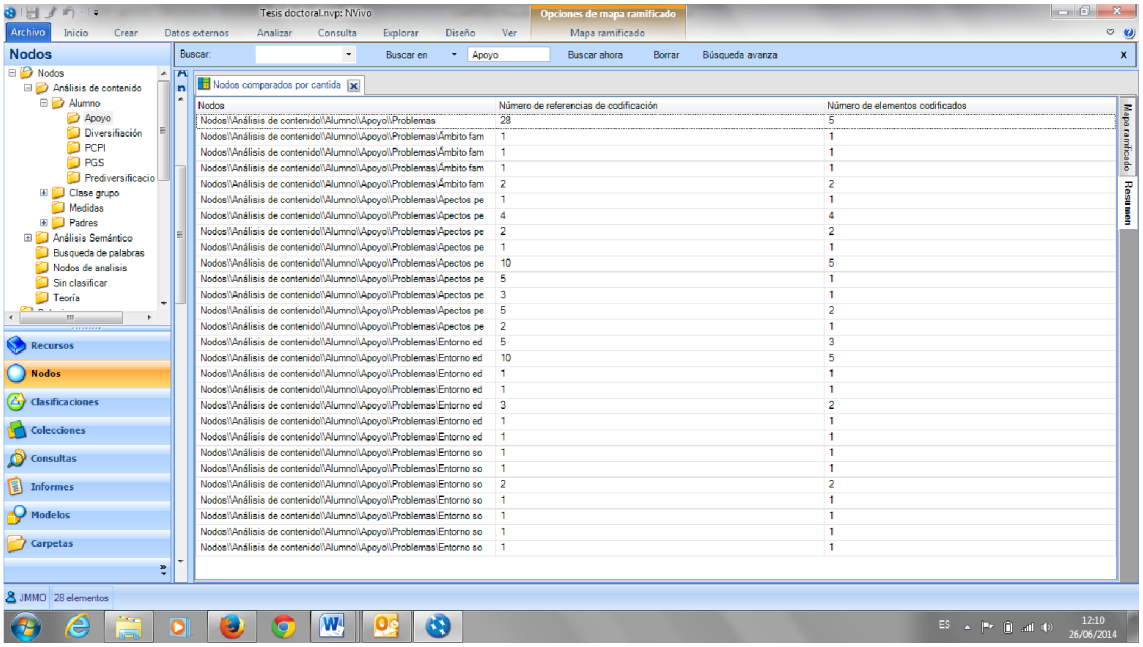


Ilustración 34: Datos del mapa ramificado.

Ambas presentaciones permiten comparar la cantidad de codificación de las categorías y subcategorías emergentes para identificar los temas prominentes y las

dimensiones fundamentales así como las dimensiones que necesitan una mayor profundización.

3.3.2.2. Codificación axial

Strauss (1996) enriquece la Teoría Fundamentada con la codificación axial

> *"que consiste en el análisis que se realiza sobre una categoría cuando se relaciona, en cuanto a propiedades y dimensiones con sus correspondientes subcategorías y, además, con otras categorías. Se denomina axial porque el proceso de establecer relaciones se ejecuta en torno a una categoría tomada como eje, formando un conjunto de subcategorías entrecruzadas. Las subcategorías desempeñan una función relevante en el análisis y proporcionan una mayor fuerza explicativa, responden a las preguntas de cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias sucede un fenómeno."* (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007: 69)

Esta modalidad de codificación se ha realizado desde el momento de la codificación abierta y se ha continuado realizando en el proceso en el que se han establecido categorías y subcategorías. Es una herramienta que facilita la comprensión de los fenómenos de una manera más precisa y completa, proporcionando un camino para ir configurando las categorías centrales.

El programa NVivo10 permite crear manualmente relaciones en las que se vinculan dos elementos tal y como se desprende del discurso de los participantes. Es una forma de ir recogiendo las inferencias que se desprenden de los datos al hilo de la codificación abierta. Pero en la medida en que se va fragmentando y profundizando en los datos, el *análisis de conglomerados* como técnica exploratoria permite visualizar las relaciones existentes entre las unidades de análisis, categorías y subcategorías mediante la agrupación de las fuentes o los nodos que comparten palabras similares, utilizando como métrica el coeficiente de correlación de Pearson que mide la similitud entre dos elementos.

Los resultados de este tipo de análisis se pueden representar mediante diagramas, concretamente un *dendograma horizontal* donde los elementos se agrupan por similitud, pudiendo comprobar similitudes y diferencias, relaciones de unidades que se agrupan en relaciones mayores.

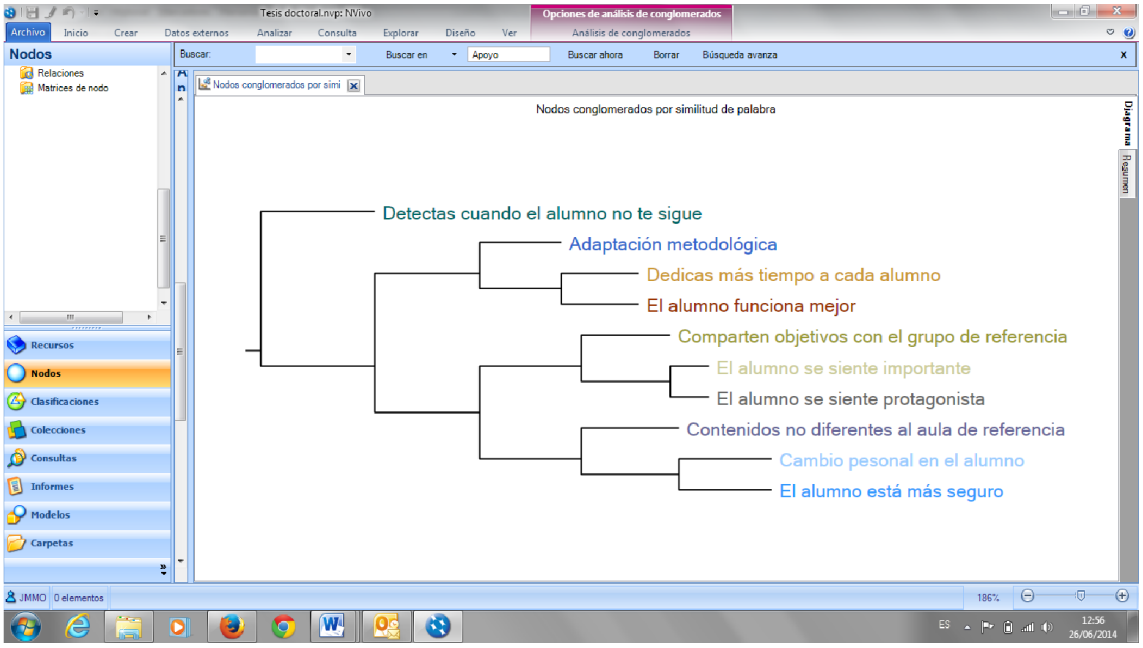


Ilustración 35: Dendograma horizontal en NVivo.

Esta representación gráfica se hace comprensible desde el resumen de resultados en el que mediante una tabla se aparecen los elementos comparados y el coeficiente de correlación existente. Los elementos con un alto índice de similitud (máximo = 1) indican una fuerte similitud y se muestran más juntos en el diagrama de análisis de conglomerados.

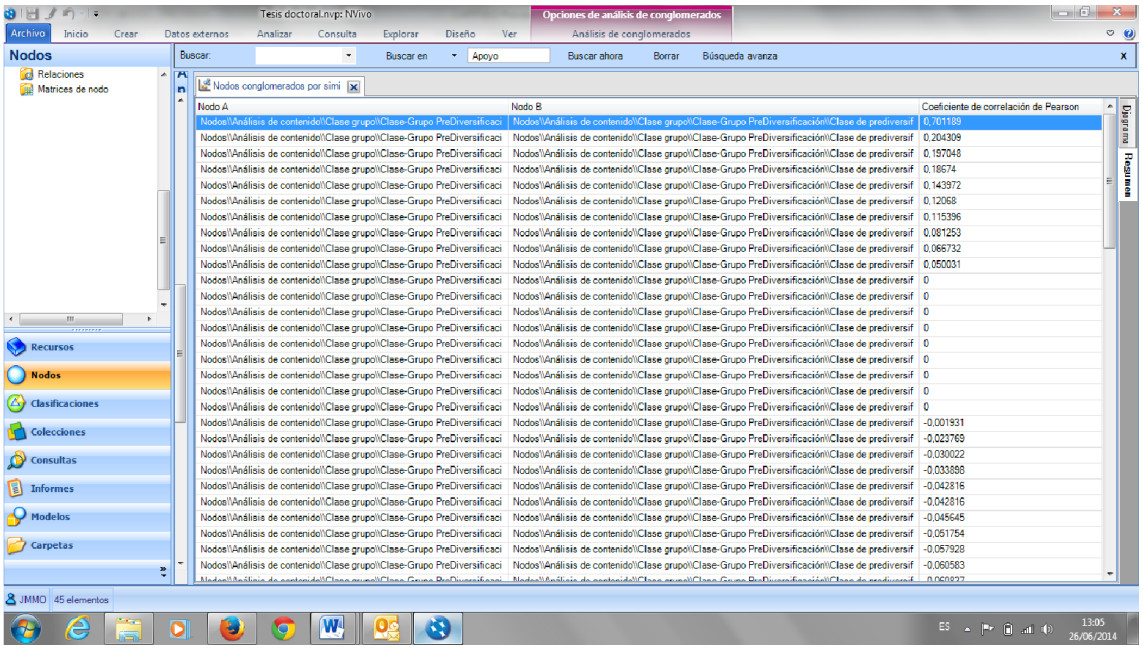


Ilustración 36: Correlaciones entre nodos.

En este sentido es necesario hacer una observación importante. El coeficiente de correlación no establece una relación de causalidad sino de cercanía; por lo tanto en

razón de los resultados es necesario reexplorar los datos para interpretar el tipo de relación implícita en el discurso de los participantes.

3.3.2.3. Integración de las categorías

Strauss y Corbin (1990) consideran que para alcanzar la comprensión de los procesos sociales no es suficiente con la codificación en categorías y subcategorías, sino que hay que volver a los datos para preguntarse sobre las condiciones en las que se producen los fenómenos, las interacciones entre actores y las consecuencias de esas interacciones. Por este motivo distinguen entre *procesos* y *estructuras*. Los *procesos* constituyen la acción/interacción de las personas como respuesta a determinados hechos; las *estructuras* son los escenarios en los que se sitúan los fenómenos.

El *paradigma de codificación* (Strauss y Corbin, 1990) es una herramienta analítica que se formaliza en un esquema que integra la estructura y los procesos, es decir, sitúa las acciones/interacciones de las personas en los escenarios que acontecen. Los componentes básicos del paradigma son las *condiciones*, las *acciones/interacciones* y las *consecuencias* (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007):

a) *Las condiciones*: constituyen la estructura o conjunto de circunstancias en las cuales el fenómeno está ubicado. Se obtienen contestando a las preguntas: ¿por qué?, ¿dónde? y ¿cuándo?

b) *Las acciones/interacciones*: son respuestas estratégicas o rutinarias realizadas por los individuos o grupos de individuos sobre asuntos, problemas o sucesos que se producen en determinadas condiciones. Se obtienen contestando a preguntas: ¿quiénes? y ¿cómo?

c) *Las consecuencias*: son los efectos de las *acciones/interacciones*. Responden a las preguntas: ¿qué éxitos se producen como resultados de estas acciones? o ¿qué decepciones tienen las personas o grupos en las *acciones/interacciones*?

A partir de este paradigma de codificación es posible generar un modelo condicional/consecuencial que relaciona un suceso con el mundo social exterior cuyo propósito es ayudar a reflexionar sobre las condiciones/consecuencias micro y macro y las acciones/interacciones de los sujetos y las relaciones existentes entre categorías.

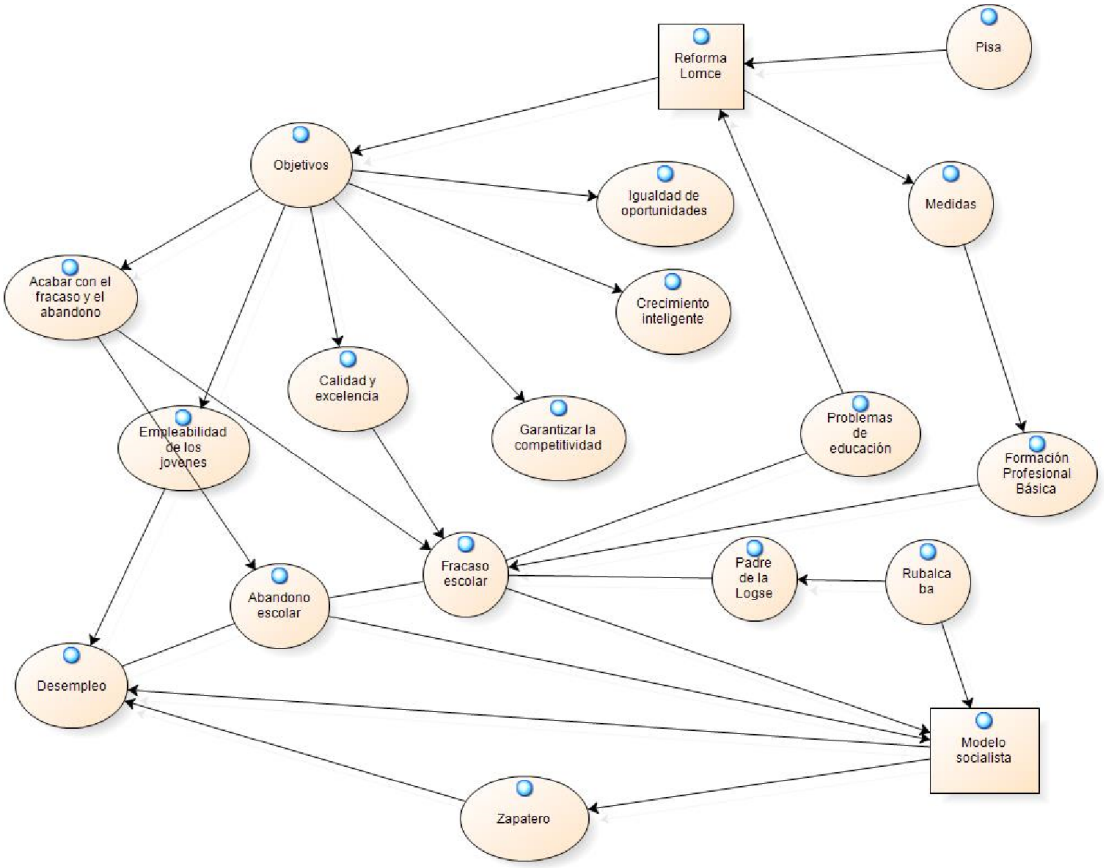


Ilustración 37: Modelo condicional/consecuencial.

3.3.3. Delimitación de la teoría

A través de la codificación y la comparación constante se observa la emergencia de familias de categorías que pueden estandarizarse e incluso reinterpretarse a la luz de las nuevas familias. Una familia se construye en razón de la semejanza que existe entre las categorías establecidas. El resultado es un conjunto más pequeño de categorías con un mayor nivel conceptual (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007). Es lo que se puede considerar como *categorías conceptuales,* que se pueden definir como

> *"constructo que tiene valor explicativo o interpretativo propio, en un sistema de categorías concreto. Ayuda a comprender un proceso social básico, por lo que suele contener mayor abstracción que las categorías."* (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012: 33)

Por medio de estas *categorías conceptuales*, por las que se reducen familias que agrupan categorías que comparten semejanza, se obtiene una mayor amplitud teórica, consiguiendo dos exigencias importantes de la construcción de la teoría: la sobriedad de las formulaciones y la extensión de la teoría a una mayor amplitud de situaciones (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007).

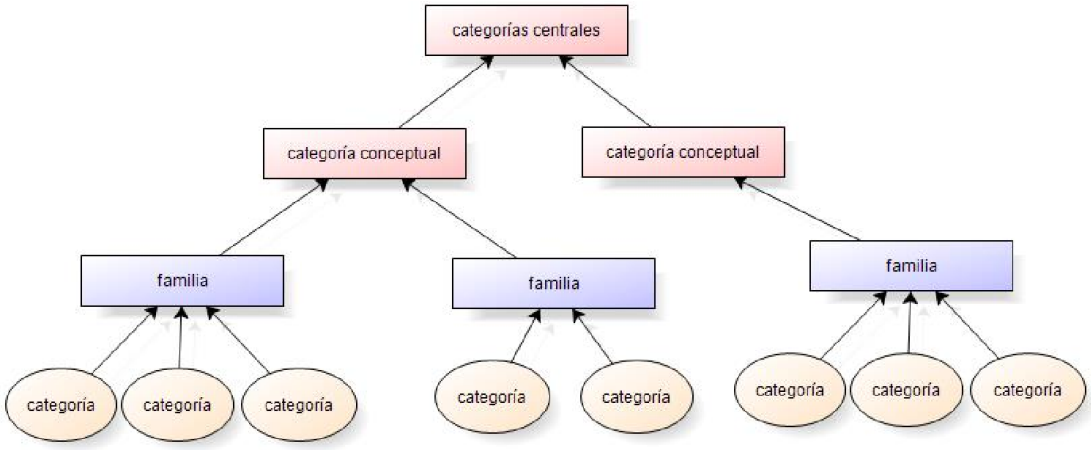


Ilustración 38: Generación de categorías conceptuales.

A partir de estas categorías conceptuales se establecen las categorías centrales que pueden ser un proceso, una condición, una dimensión o una consecuencia. Como su propio nombre indica, han de ser centrales, deben estar relacionadas con otras categorías y han de constituir un patrón que se repite frecuentemente en los datos *(Carrero, Soriano y Trinidad, 2012: 33).* A partir de ellas se establece el modelo explicativo que posibilita responder a las cuestiones que estaban en el origen de la investigación o que han surgido a lo largo de ella.

4. VALIDEZ Y FIABILIDAD

No se puede obviar que una de las mayores reticencias mostradas por parte de la comunidad científica a la hora de considerar la cientificidad de los estudios cualitativos surgía del hecho de que se proponía una evaluación de los mismos a partir de criterios propios de la investigación cuantitativa. Es necesario ser conscientes, de partida, como señala Flick (2004, 235), de que la investigación cualitativa no transmite una credibilidad suficiente –desde parámetros tradicionales- que la tildaban de carente de objetividad, falta de representatividad de sus resultados, contaminada por la implicación del investigador. Afortunadamente ese debate ha sido superado y hoy la comunidad científica admite un marco de pluralidad metodológico, y a su vez, desde la investigación cualitativa se han desarrollado técnicas y procedimientos para asegurar, fundamentar y evidenciar el valor de verdad del conocimiento generado (Dorio, Sabariego y Massot, 2004: 287). Por este motivo se ha de acudir a una serie de procesos descriptivos para argumentar cómo ha sido el procedimiento de obtención y análisis de información y si estos respetan los vínculos y relaciones que se estudian o destacan. Del mismo modo se ha buscado asentar fuertemente (con la validación dialéctica con los informantes) la autenticidad de la información y la valoración de la misma; es decir, que el contenido que se transmite se adecúa al contexto en el que se produce.

El trabajo realizado se mueve en un espacio eminentemente cualitativo y dentro de un marco narrativo por medio del Análisis Crítico del Discurso y la Teoría Fundamenta, por lo tanto, los dos criterios de calidad tradicionales, fiabilidad y validez, adquieren unas connotaciones específicas. En el caso de las entrevistas tanto la validez como la fiabilidad vendrán dados por la propia credibilidad y coherencia interna de las historias, cuyo denominador principal de verdad, será la propia implicación de los participantes, su honestidad personal y el interés mutuo en llegar a conclusiones consensuadas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). De manera que con todo esto se quiere indicar que la coherencia y la unidad de sentido del relato como construcción que intenta integrar el pasado con el presente, es lo más importante. En el caso de las entrevistas, la validez tendrá lugar mediante *el proceso de saturación* entre los distintos relatos. Con este proceso es factible la búsqueda de divergencias, casos negativos, etc., ofrece visiones más completas de la variabilidad del sistema personal y cultural del que forma parte el relato, el grado de integración del mismo, las diferentes percepciones y teorizaciones personales. La validez por tanto de una narración la proporciona la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de aspectos a observar, la justificación de métodos empleados; así como que las interpretaciones y los hallazgos resulten creíbles y asequibles para quienes facilitaron la información. Y, por último, el criterio de fiabilidad y validez se da con la triangulación sistemática de los datos y los métodos.

En el caso de los discursos políticos la validez está vinculada al desarrollo y al análisis que de ellos se haga para identificar las orientaciones del discurso, la aparición de temas irrelevantes, la intencionalidad que lo mueve que impide desnaturalizar o malinterpretar los datos de forma que tengamos la certeza que la interpretación de lo dicho concuerda con la intención del discurso (Sabariego, Massot, Dorio, 2004).

La fiabilidad o dependencia indican el grado de reproducibilidad de los resultados al aplicar el diseño en circunstancias iguales o lo más similares posible. La fiabilidad es más propia de metodologías racionalistas mientras que la dependencia se aplica más a metodologías naturalistas (Belmonte, 2002, 20). La fiabilidad, por tanto, hace referencia al grado en que un segundo investigador llegaría a los mismos resultados partiendo de idénticos conceptos. Es decir, a la posibilidad que tiene una investigación para que sea indagada en secuencias sucesivas por otros investigadores externos, quienes utilizando la misma metodología y procedimientos, se obtienen idénticas conclusiones. Sin embargo, esto, no suele ocurrir en un estudio cualitativo debido a que los informes suelen ser genuinos y diferentes, esto es, depende del estilo propio de cada investigador. En este sentido, el término validez es quizá uno de los conceptos que más preocupan a los investigadores, y a los que inician en esta ardua labor de la investigación educativa. En este sentido, en la investigación narrativa, fiabilidad y validez interna son conceptos importantes, pero que, como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001, 134), deben redefinirse, y vienen dados por criterios de *confiabilidad*, dados por la propia *credibilidad y coherencia interna de los relatos*, cuyo principal criterio de verdad es la propia implicación de los participantes, su honestidad personal y el interés mutuo –dialécticamente consensuado y negociado- de llegar a conclusiones reales y valiosas. Es decir, aún a sabiendas de que cada relatos surge en torno a momentos y circunstancias particulares, se le da al mismo "*pretensión de verdad*", porque como apuntan Marinas y Santamarina (1993), si se dan las condiciones anteriores y se llega a esta verdad desde el diálogo y la argumentación, y se está en la certeza de que algo es cierto o se recuerda como tal -aunque no quede claro hasta qué punto es memoria o es deseo (Escolano, 2002)-, es real en sus consecuencias.

5. LA TRIANGULACIÓN

Los procesos de triangulación son los encargados de dar fuerza y consistencia a los análisis realizados y a los procesos seguidos (Denzin, 1989; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Flick, 2004).

La triangulación es una técnica de la metodología cualitativa, cuya característica básica consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos a fin de contrastarlos e interpretarlos con un máximo rigor y objetividad (Flick, 1992). Es una especie de confrontación extensiva de los datos, investigadores, teorías, métodos, etc., que origina a la vez diferentes tipos de triangulación (Cohen y Manion, 1985; Colás y Buendía, 2002):

- *Triangulación de fuentes*: mediante ella se trata de comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra.
- Triangulación interna: incluye el contraste entre investigadores, observadores y/o actores. Permite detectar las coincidencias y las divergencias en las informaciones obtenidas.
- Triangulación metodológica: Se aplican diferentes métodos y/o instrumentos a un mismo tema de estudio a fin de validar los datos obtenidos. Una variante es la aplicación del mismo método en distintas ocasiones.
- Triangulación temporal: examina la estabilidad de los resultados en el tiempo. Informa sobre qué elementos nuevos aparecen a través del tiempo y cuáles son constantes. Este tipo de triangulación tiene especial interés en los estudios transversales y longitudinales.
- Triangulación espacial: observa las diferencias en función de las culturas, lugares o circunstancias. Trata, por tanto, de comprobar teorías en diferentes poblaciones.
- Triangulación teórica: se contemplan teorías alternativas para interpretar los datos recogidos o aclarar diversos aspectos que se presentan de forma contradictoria.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) también señalan algunos modelos de triangulación:

- Triangulación de perspectivas: Pretende confrontar y complementar las aportaciones personales ideográficas con la formal-oficial (de los documentos); así como la individual (de cada informante) con la grupal (relato polifónico global).

- Triangulación de métodos de recogida de información: en coherencia con lo anterior, a una diversidad de perspectivas e informaciones corresponde una variedad metodológica capaz de integrar estos datos tan diversos y analizarlos de forma adecuada uno a uno. La razón de todo esto, es que un único método no resuelve adecuadamente el problema de factores causales de la realidad y sus múltiples facetas. Cada método revela un aspecto diferente, eso hace el uso de varios métodos.
- Triangulación basada en la búsqueda del consenso entre el investigador e informantes: se basa en el diálogo de los propios narradores y el investigador, negociando y consensuando entre ellos los resultados a nivel individual. Esto significa que se tiene que "devolver a su juicio" todas las interpretaciones, para ver si se ajusta a lo que nos quisieron decir y en el tono y forma que lo hicieron.

Sintetizando todas estas sugerencias y modalidades de triangulación que se han venido presentando y, deteniéndonos especialmente en las propuestas de Flick (1992, 2004), Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Denzin (1989), Colás y Buendía (2002), o de Wolcott (1990), se han utilizado los siguientes modos de triangulacion:

- Triangulación de *proceso de investigación*. Éste no es sólo una secuencia lineal simple, sino que se ha ido interrelacionando todo él a lo largo del estudio; unos procesos y datos, han llevado a desarrollar otros procesos o a fijarse en otros aspectos, que a su vez a servido para reconstruir los primeros. (Kelchtermans, 1994). Se ha cuidado especialmente el proceso de investigación para que, al describirlo densamente, se fuesen abriendo opciones de ir construyendo una triangulación teórica, capaz de integrar las aportaciones provenientes desde la teoría con la información proveniente de los discursos del profesorado y de los discursos políticos (Flick, 2000).

- Se ha buscado la triangulación de perspectivas (o de fuentes).

- Del mismo modo se ha buscado una triangulación metodológica por medio del Análisis Crítico del Discurso y la Teoría Fundamentada.

CAPÍTULO 4.- LA COMPRENSIÓN DEL FRACASO ESCOLAR DESDE LOS DISCURSOS DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS

1. CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO POLÍTICO

El primer acercamiento a los discursos políticos de los cuatro partidos mayoritarios españoles se realiza por medio de una *búsqueda de frecuencia de palabras* de los resultados obtenidos en Twitter en las siguientes cuentas: @PPopular; @NNGG_Es; @PSOE; @JSE_ORG; @EDUCACIONPSOE; @iunida; @JovenesIU; @IUeducacion; @UPyD. La siguiente tabla muestra los términos más frecuentes utilizados por los partidos políticos.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
LOMCE	155	3,95	LOMCE
escuela	102	2,60	escuela, escuelas, escolar, escolarización
profesores	93	2,37	#profesorado, profesor, profesorado, profesores
Wert	86	2,19	#wert, wert, wert', wert’
pública	85	2,17	pública, públicas, público, públicos
alumnos	81	2,06	alumnado, alumno, alumnos
fracaso	72	1,83	Fracaso
igualdad	61	1,55	igualdad, iguales, igualitaria, igualitario
ley	58	1,48	legislatura, legislación, legislativa, legaliza, ley, leyes

calidad	57	1,45	Calidad
UPyD	48	1,22	#upyd, @upyd, upyd
recortes	44	1,12	recorta, recortado, recortar, recortará, recorte, recortes, recortes’
reforma	43	1,10	reforma, reformada, reformar, reformas
defender	41	1,04	defendamos, defendemos, defender, defendiendo, defensa, defiende
gobierno	40	1,02	gobierna, gobiernan, gobierno
sanidad	39	0,99	Sanidad
España	36	0,91	españa, español, española, españoles
estudiantes	36	0,91	estudiante, estudiantes, estudia, estudiar, estudiarán, estudio, estudios, estudiantil, estudiantiles
becas	35	0,89	#becas, beca, becados, becas
pisa	33	0,84	#pisa, pisa
mejorar	31	0,79	mejor, mejora, mejorando, mejorar, mejorará, mejores
PP	31	0,79	Pp
garantizar	30	0,76	garantiza, garantizaba, garantizadas, garantizamos, garantizan, garantizar, garante, garantía, garantice
PSOE	30	0,76	Psoe
abandono	29	0,74	abandonaron, abandono
sistema	29	0,74	sistema, sistemas
Rubalcaba	28	0,71	Rubalcaba
apoyo	25	0,64	apoya, apoyado, apoyamos, apoyan, apoyo
huelga	25	0,64	huelga, huelgas
objetivo	24	0,61	objetivo, objetivos
enseñanza	21	0,53	enseñanza, enseñanzas, enseñar
padres	21	0,53	padre, padres

competentes	20	0,51	competencia, competencias, competentes, competencial, competenciales
tasas	20	0,51	tasa, tasas
informe	19	0,48	informaciones, informar, informativos, informe
pruebas	19	0,48	prueba, pruebas
equidad	18	0,46	Equidad
medidas	18	0,46	medida, medidas
resultados	17	0,43	Resultados
#caminando24o	16	0,41	#caminando24o
derecho	16	0,41	derecho, derechos
futuro	16	0,41	Futuro
lucha	16	0,41	lucha, luchan, luchando, luchar
pagar	16	0,41	paga, pagamos, pagando, pagar, pagará, pago, pague
social	15		social, sociales
centros	15	0,38	centro, centros
denuncia	15	0,38	denuncia, denunciarán
evaluar	15	0,38	evalúa, evaluable, evaluación, evaluaciones, evaluando, evaluar
formación	14	0,60	formación, formativo
jóvenes	14	0,36	Jóvenes

Tabla 12: Frecuencia de palabras de los discursos políticos en general.

La nube de palabras evidencia que el discurso político durante el año 2013 en España gira en torno a la Reforma Educativa del Gobierno Popular. Todas las temáticas, incluida la del fracaso escolar, se reconstruyen e insertan en relación a la LOMCE, eje articulador de todo el discurso.

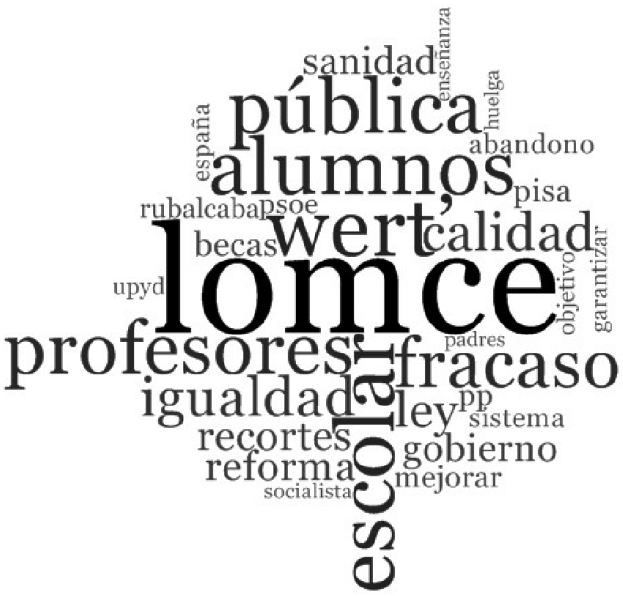


Ilustración 39: Nube de palabras de los discursos políticos.

El análisis descriptivo de los discursos políticos ha permitido identificar y caracterizar los grandes temas que centran el discurso:

1.- Un discurso que se centra en las políticas educativas.

2.- Un discurso que se construye desde la confrontación política e ideológica.

3.- Un discurso que aborda la discusión sobre el modelo educativo.

4.- Un discurso que caracteriza las medidas tomadas en un contexto de recesión económica.

5.- Un discurso que manifiesta las reacciones o posicionamientos ante la reforma y las medidas del Gobierno.

6.- Un discurso que se construye desde los resultados educativos.

1.1. Un discurso que se centra en las políticas educativas

El análisis de términos frecuentes muestra el peso del vocabulario que se integra en el campo semántico de las políticas educativas, reformas y leyes educativas, tal y como se refleja en la siguiente tabla.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
LOMCE	155	3,95	LOMCE
ley	58	1,48	legislatura, legislación, legislativa, legaliza,

			ley, leyes
reforma	43	1,10	reforma, reformada, reformar, reformas
LOGSE	12	0,31	LOGSE
LOE	5	0,13	LOE
decreto	4	0,10	decretado, decreto

Tabla 13: Sustantivos vinculados al campo semántico de las políticas educativas

El contexto en el que se circunscribe el discurso político es el de la reforma educativa que está llevando a cabo el partido en el Gobierno. El año 2013 constituyó un periodo intenso en el debate político y social en torno a la LOMCE hasta culminar el 28 de noviembre con la aprobación en el Congreso de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), únicamente con los votos del PP, con el rechazo de PSOE, CiU, la Izquierda Plural (IU-ICV-CHA), UPyD, PNV, Amaiur, ERC, BNG, Coalición Canaria, Compromís, Geroa Bai y la abstención de Foro de Asturias y UPN. La *Ley Wert*, tal y como es conocida, superaba así las 11 enmiendas a la totalidad que había recibido e introducía sólo 36 de las 700 enmiendas parciales presentadas por la oposición.

Esta situación se refleja en la centralidad que el tema de la reforma educativa y de la LOMCE tiene en el discurso político. El mismo uso de los sustantivos *LOMCE, ley, reforma, LOGSE, LOE, decreto* indican que el discurso se desarrolla en un escenario vinculado a las reformas educativas. Por otra parte el uso de los verbos *debatir*, *aprobar*, *derogar*, *modificar*, caracterizan las acciones principales que concurren en torno a estas temáticas.

> *"Ayer @Marta_Alcalde estuvo con el exministro Gabilondo debatiendo sobre el ataque directo de Wert a la educación"* [@JSE_ORG1.Ref1]

> *"Aprobada la reforma educativa que acaba con el fracaso del PSOE #SíalaLOMCE #Enlabuenadirección"* [@Ppopular4.Ref1]

> *"La LOMCE será derogada por un acuerdo histórico de la oposición"* [@EDUCACIONPSOE3.Ref28]

> *"(I)Art.7 LOMCE modifica el 18 LOE permite la elección en Primaria entre "Religión o valores culturales y sociales a elección de padres"* [@NNGG_es7.Ref.2]

Tal y como se presentará posteriormente en el análisis del discurso de cada uno de los partidos políticos existe una clara diferencia entre la caracterización de la LOMCE que hace el partido político en el Gobierno, como propuesta reformadora, y la que hacen el resto de fuerzas políticas. En el plano argumentativo, sobre todo por parte del PP, su discurso se construye desde la confrontación de la LOMCE con la LOGSE y la LOE, reformas llevadas a cabo por el PSOE.

"Dejamos atrás el siglo XX con un sistema desfasado y arcaico como la LOGSE/LOE #SíalaLOMCE" [@NNGG_es7.Ref.1]

1.2. Un discurso que se construye desde la confrontación política e ideológica

El discurso se construye desde la confrontación política. Los mismos usos semánticos muestran como el escenario discursivo en el que surge determina potentemente su orientación. Tal y como refleja la anterior tabla son frecuentes las referencias a los partidos políticos (PP, PSOE, UPyD, IU) así como a sus responsables de los mismos (Wert, Rubalcaba, Rajoy, Cospedal).

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Wert	86	2,19	#wert, wert, wert', wert'
gobierno	40	1,02	gobierna, gobiernan, gobierno
PP	31	0,79	Pp
PSOE	30	0,76	Psoe
Rubalcaba	28	0,71	Rubalcaba
UPyD	22	0,56	#upyd, @upyd, upyd
ministro	12	0,31	ministro, ministros, ministerio
Rajoy	9	0,23	#rajoy, rajoy, rajoy'#9mhuelga
oposición	7	0,18	oposición, oposiciones
socialista	7	0,18	#socialistas, socialista, socialistas
políticas	6	0,15	políticas, políticos
izquierda	5	0,13	Izquierda
Cospedal	4	0,10	Cospedal
popular	4	0,10	Popular
Areces	3	0,08	Areces

Tabla 14: Sustantivos vinculados al campo semántico político

Pero lo más interesante del análisis de esta dimensión es constatar cómo la confrontación política determina una modalidad lógica de construcción del discurso con un carácter fuertemente ideológico y sesgado en el que se polariza la representación del

nosotros de un partido frente al *ellos* del otro partido, en unos casos de la oposición, en otros del Gobierno. En este sentido hay que señalar, tal como se desarrollará posteriormente, el carácter eminentemente bipartidista del discurso, en el que PP y PSOE tienen un protagonismo singular, y en el que las reformas educativas populares y socialistas entran en conflicto. Las cuentas de Twitter de PP y PSOE encierran un cruce de acusaciones mutuas en el que el resto de partidos quedan al margen. Así el PP construye su presentación de la LOMCE en contraposición a la LOGSE y a la LOE. El discurso del resto de partidos, IU y UPyD, se construye en confrontación al partido en el Gobierno.

Desde este esquema de confrontación bipartidista y de oposición a las políticas del Gobierno por parte de los partidos no mayoritarios, todos los partidos utilizan una estrategia general discursiva en la que se caracteriza positivamente sus propuestas o actuaciones y negativamente las del otro partido. Es muy interesante el uso que hace cada partido de los verbos *defender, combatir, garantizar, reducir, atacar, deteriorar*. Siempre se utilizan aquellos que poseen un carácter positivo para describir su postura y los que poseen un carácter negativo para caracterizar la postura del otro partido. Un ejemplo puede ser clarificador.

El PP se autodefine como el partido que con su reforma vela por la igualdad de oportunidades frente al PSOE que con sus políticas educativas la ha puesto en peligro.

> *"Frente a un modelo q deja en la cuneta a 1 d cada 4 alumnos, la reforma educativa vela x la igualdad d oportunidades y la calidad #SíalaLOMCE"* [@NNGG_es11.Ref2]

El PSOE, por su parte, sale al paso de esta acusación, describiéndose como el partido que defiende la igualdad, la equidad y el escuela pública.

> *"Defender la igualdad, la equidad y la escuela pública es inmovilismo para Gomendio #LNlomce @mariobedera #Gomendioseinventalosdatos"* [@EDUCACIONPSOE6.Ref2]

Junto a esta defensa propia acusa a la ley educativa del PP de olvidar la igualdad de oportunidades.

> *"@_Rubalcaba_ la oposición total del PSOE a la Ley Wert que olvida "la igualdad de oportunidades", especialmente con la reducción de becas"* [@EDUCACIONPSOE12.Ref1]

Por otra parte, IU y UPyD se suman en esta forma de caracterizar al partido en el gobierno como "el que ataca a la igualdad de oportunidades"

> *¿Alguien puede dudar de que la escuela pública es la única garante de la igualdad de oportunidades?"* [@IUeducacion17.Ref2]

> *"@UPyD denuncia que el Gobierno rompe la igualdad de oportunidades con la supresión de conciertos educativos de la FP"* [@UPyD8.Ref2]

Esta forma de construcción por medio de la confrontación frente al otro, con el carácter bipartidista entre PP y PSOE, impregna todo el discurso educativo que no busca comprender ni buscar consensos sino culpables de la situación educativa del país.

1.3. Un discurso que aborda la discusión sobre el modelo educativo

La discusión en torno a las leyes educativas lleva implícita la confrontación de modelos educativos. En este escenario posee una centralidad sustantiva el debate sobre la *Escuela Pública*; los principios que deben inspirar el sistema educativo: *igualdad, equidad, calidad, excelencia*; y los problemas que desde la escuela se deben abordar: *desigualdad, exclusión, segregación.* La siguiente tabla muestra los sustantivos utilizados en la caracterización de estos aspectos.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
pública	85	2,17	pública, públicas, público, públicos
igualdad	61	1,55	igualdad, iguales, igualitaria, igualitario
calidad	57	1,45	Calidad
sistema	29	0,74	sistema, sistemas
equidad	18	0,46	Equidad
medidas	18	0,46	medida, medidas
derecho	16	0,41	derecho, derechos
social	15		social, sociales
CCAA	12	0,31	Ccaa
ciudadanía	11	0,28	ciudadana, ciudadanía, ciudadanos
desigualdad	11	0,28	#desigualdad, desigualdad
autonomía	9	0,23	autonomía, autonómica, autónomos
comunidad	9	0,23	comunidad, comunidades
privada	9	0,23	privada, privadas, privar, privatización
segregación	9	0,23	segregación, segregador, segregadora, segregar
exclusión	7	0,18	exclusión, exclusiones

religión	7	0,18	Religión
básica	6	0,15	básica, básicos
esfuerzo	6	0,15	esfuerzo, esfuerzos
lengua	6	0,15	lengua, lenguas
libertad	6	0,15	libertad, libremente
reválidas	6	0,15	Reválidas
justicia	5	0,13	justicia, justa, justo
académicas	4	0,10	Académicas
excelencia	4	0,10	excelencia, excelente

Tabla 15: Sustantivos vinculados al modelo educativo

De nuevo el discurso reviste un marcado carácter ideológico y se construye desde la confrontación entre partidos en la que todos defienden la Escuela Pública, que se ha de caracterizar por ser un ámbito de igualdad, equidad, calidad frente al otro que pone en peligro la Escuela Pública y genera desigualdad, exclusión, segregación, etc.

1.4. Un discurso que caracteriza las medidas tomadas en un contexto de recesión económica

Un bloque temático importante es el que caracteriza las medidas tomadas por el Gobierno en el contexto de la crisis económica y su impacto en la educación. Los términos utilizados evidencian esta temática.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
recortes	44	1,12	recorta, recortado, recortar, recortará, recorte, recortes, recortes’
sanidad	39	0,99	Sanidad
becas	35	0,89	#becas, beca, becados, becas
tasas	20	0,51	tasa, tasas
externas	10	0,25	externamente, externas
recursos	10	0,25	recurso, recursos
elección	8	0,20	Elección
deuda	7	0,18	Deuda

pensiones	7	0,18	pensiones, pensionistas
euros	6	0,15	Euros
gasto	6	0,15	gasto, gastos
atentado	5	0,13	atentado, atentar
clave	5	0,13	clave, claves
cultura	5	0,13	cultura, culturales
gestión	5	0,13	Gestión
mercados	5	0,13	mercados, mercantilización
pobreza	5	0,13	#pobreza, pobreza
ayudas	4	0,10	ayuda, ayudarle, ayudas
crisis	4	0,10	Crisis
horas	4	0,10	Horas
inversión	4	0,10	Inversión
labor	4	0,10	labor, laboral, laborales

Tabla 16: Sustantivos que caracterizan las medidas ante la crisis.

El contexto social y económico de la crisis y recesión ha de estar muy presente para comprender este importante bloque temático vinculado a los paquetes de medidas que los gobiernos nacionales han de implementar para alcanzar los objetivos de déficit. Las medidas económicas tomadas en los últimos años, iniciadas ya con la Administración del PSOE, alcanzan su punto álgido al llegar al gobierno los populares, sometiendo a la educación a un proceso de recortes en recursos económicos y en profesorado de fuerte impacto para el día a día de los centros educativos.

El tema de los recortes, la reducción de recursos, la subida de tasas, están muy presentes en el discurso político, de nuevo desde posiciones polarizadas principalmente entre los dos partidos mayoritarios. Tal y como se mostrará en el análisis individualizado los dos huyen de mostrarse como el partido de los recortes para presentar al otro como el partido que los ha llevado a cabo.

1.5. Un discurso que manifiesta las reacciones o posicionamientos ante la reforma y las medidas del Gobierno

Unido a las temáticas de la reforma educativa, de las medidas económicas ante la crisis, surge un discurso que se posiciona ante estas realidades. La siguiente tabla muestra los sustantivos vinculados a este campo semático.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
huelga	25	0,64	huelga, huelgas
denuncia	15	0,38	denuncia, denunciarán
calle	9	0,23	calle, calles
problemas	9	0,23	problema, problemas
retirada	9	0,23	retirada, retire, retiren
manifestaciones	7	0,18	manifestación, manifestaciones, manifestarnos
protestas	5	0,13	protestarán, protestas
rechazo	5	0,13	rechazada, rechazan, rechazo
diálogo	4	0,10	Diálogo
error	4	0,10	Error

Tabla 17: Posicionamiento ante la reforma

El discurso sobre esa temática se construye desde los partidos de la oposición frente al partido en el gobierno. El análisis de sustantivos *huelga, manifestaciones, protestas, calle,* evocan la situación social vivida en el año 2013, un año de movilizaciones frente a las políticas educativas del gobierno, que alcanzan su expresión más significativa en la *Marea Verde* que unía a partidos políticos, agentes sociales y educativos en defensa de la Educación Pública.

Los verbos que se utilizan en este contexto, *denunciar, rechazar, protestar,* describen las acciones que han marcado el día a día de muchos ciudadanos que además, buscaban un ámbito de diálogo frente a los problemas educativos.

1.6. Un discurso que se construye desde los resultados educativos

El discurso político hace continuamente referencia a las cifras como forma de acercamiento a la realidad educativa. La siguiente tabla muestra la frecuencia de términos que construyen este campo semántico.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
fracaso	72	1,83	Fracaso

Pisa	33	0,84	#pisa, pisa
abandono	29	0,74	abandonaron, abandono
informe	19	0,48	informaciones, informar, informativos, informe
pruebas	19	0,48	prueba, pruebas
resultados	17	0,43	Resultados
temprano	12	0,31	temprana, temprano
éxito	6	0,15	Éxito
media	6	0,15	media, medio, medios

Tabla 18: Términos relacionados con resultados educativos.

Ante estas evidencias cabe preguntarse y en este contexto de reforma educativa y de medidas que afectan muy de lleno a la escuela, ¿qué papel juegan los resultados educativos, y unido a ellos la realidad del fracaso y el abandono escolar?

Tal y como se constatará en el análisis de los distintos discursos, los resultados educativos y los datos del fracaso sin ser el tema central tienen un puesto importante. El acercamiento que, desde las cuentas analizadas, se hace a la realidad educativa pasa por los datos del fracaso, los resultados Pisa, como un arma arrojadiza utilizada para justificar o criticar las propuestas partidistas de cada uno de ellos. El discurso político lejos de buscar una comprensión de los problemas educativos, de la realidad del fracaso y del abandono, se orienta a buscar culpables o responsables políticos. El acercamiento a la realidad del fracaso se realiza desde los distintos posicionamientos políticos reduciendo su comprensión a la dimensión legislativa, que aun siendo importante, no agota una propuesta de comprensión una realidad compleja y dinámica.

2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y ESTRUCTURAL DE LOS DISCURSOS DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS

2.1. El discurso del Partido Popular

2.1.1. Análisis descriptivo

Se analizan las cuentas del Partido Popular (@Ppopular) y de Nuevas Generaciones (@NGG_Es.) El primer acercamiento al contenido se realiza por medio

de una *búsqueda de frecuencia de palabras* que permite identificar los cincuenta términos más utilizados.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
escolar	62	5,76	Escolar
fracaso	58	5,39	Fracaso
LOMCE	54	5,02	LOMCE
reforma	35	3,25	reforma, reformar, reformas
calidad	29	2,70	Calidad
mejorar	20	1,86	mejor, mejora, mejorando, mejorar
objetivo	20	1,86	objetivo, objetivos
abandono	19	1,77	Abandono
garantizar	19	1,76	garantiza, garantizadas, garantizamos, garantizan, garantizar, garantice, garantía
medidas	17	1,58	medidas, media
PSOE	16	1,49	Psoe
igualdad	15	1,39	Igualdad
tasa	15	1,39	tasa, tasas
gobierno	14	1,30	Gobierno
sistema	14	1,30	Sistema
jóvenes	12	1,12	Jóvenes
PP	12	1,12	Pp
España	10	0,93	España
temprano	10	0,93	temprana, temprano
externas	9	0,84	externamente, externas
socialista	9	0,84	socialista, socialistas
solución	9	0,84	solución, solucionar, solucionarlas, soluciones
alumnos	8	0,74	alumno, alumnos
elección	8	0,74	Elección
evaluaciones	8	0,74	evaluaciones, evaluando, evaluar
futuro	8	0,74	Futuro

ley	8	0,74	ley, leyes
LOGSE	8	0,74	LOGSE
padre	8	0,74	padre, padres
pruebas	8	0,74	Pruebas
pública	8	0,74	Pública
centros	7	0,65	centro, centros
profesores	7	0,65	profesor, profesorado, profesores
reducir	7	0,65	Reducir
Rubalcaba	6	0,56	Rubalcaba
aprendizaje	5	0,46	Aprendizaje
aprobar	5	0,46	aprobada, aprueba
autonomía	5	0,46	Autonomía
disminuir	5	0,46	disminuir, disminuyen
enseñanza	5	0,46	enseñanza, enseñanzas
finalidad	5	0,46	finales, finalidad
juvenil	5	0,46	Juvenil
pisa	5	0,46	Pisa
recortado	5	0,46	recortado, recortará, recortes
responsabilidades	5	0,46	responsabilidad, responsabilidades, responsable, responsables
aporta	4	0,37	Aporta
aumentar	4	0,37	aumentar, aumentó
defender	4	0,38	defender, defiende
estudiar	4	0,37	estudiar, estudio, estudios
formación	4	0,37	Formación

Tabla 19: Frecuencia de palabras del discurso del PP.

La siguiente nube de palabras permite visibilizar gráficamente cómo el discurso del Partido Popular se construye en torno al fracaso escolar escolar y el abandono educativo con la intencionalidad de justificar la reforma educativa.



Ilustración 40: Nube de palabras del discurso del PP.

En total encontramos 66 referencias al fracaso escolar y abandono educativo distribuidas de la siguiente forma:

Palabras	Conteo
fracaso escolar	49
abandono escolar	14
abandono educativo	3
Total	66

Tabla 20: Referencias al fracaso escolar y al abandono educativo en el discurso del PP.

Al analizar los sustantivos más frecuentes se constata que el discurso sobre el fracaso escolar y el abandono educativo se aborda desde dos dimensiones:

1.- Desde la confrontación política bipartidista con el principal partido de la oposición.

La siguiente tabla muestra los sustantivos que centran el discurso. En ellos se muestra concretamente, la confrontación del partido del gobierno, PP, y el principal partido de la oposición, PSOE.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
PSOE	16	1,49	Psoe
gobierno	14	1,30	Gobierno
PP	12	1,12	Pp
socialista	9	0,84	socialista, socialistas
Rubalcaba	6	0,56	Rubalcaba
Wert	3	0,28	Wert
popular	2	0,19	Popular
Cospedal	1	0,09	Cospedal
Zapatero	1	0,09	Zapatero
izquierda	1	0,09	Izquierda

Tabla 21: Confrontación política PP-PSOE.

En esta confrontación de los dos partidos mayoritarios juegan un papel fundamental las personas vinculadas a las leyes educativas de uno y otro partido. Tal y como se reflejará en el análisis posterior, el discurso tiene un matiz en el que las acusaciones mutuas y la búsqueda de un responsable político determinará un acercamiento muy parcial y con un claro interés político e ideológico a la realidad del fracaso escolar, sin contemplar las problemáticas tan complejas que rodean los procesos de exclusión educativa.

2.- Desde el punto de vista de las reformas educativas.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
LOMCE	54	5,02	LOMCE
reforma	35	3,25	reforma, reformar, reformas
medidas	17	1,58	medidas, media
ley	8	0,74	ley, leyes
LOGSE	8	0,74	LOGSE

LOE	4	0,37	LOE
modelo	4	0,37	Modelo

Tabla 22: Reformas educativas.

El discurso se enmarca en la confrontación entre la derecha y la izquierda, entre las políticas educativas socialistas y las populares, entre la LOGSE-LOE y la LOMCE, entre lo que denominan el modelo socialista y el modelo del gobierno, entre los ministros vinculados a cada una de las reformas, Rubalcaba y Wert.

2.1.2. Análisis estructural

Por medio de una codificación abierta por la que se extraen las ideas centrales que se agrupan en nodos y el posterior *análisis de conglomerados* se obtiene la estructura argumentativa que subyace al discurso del PP.

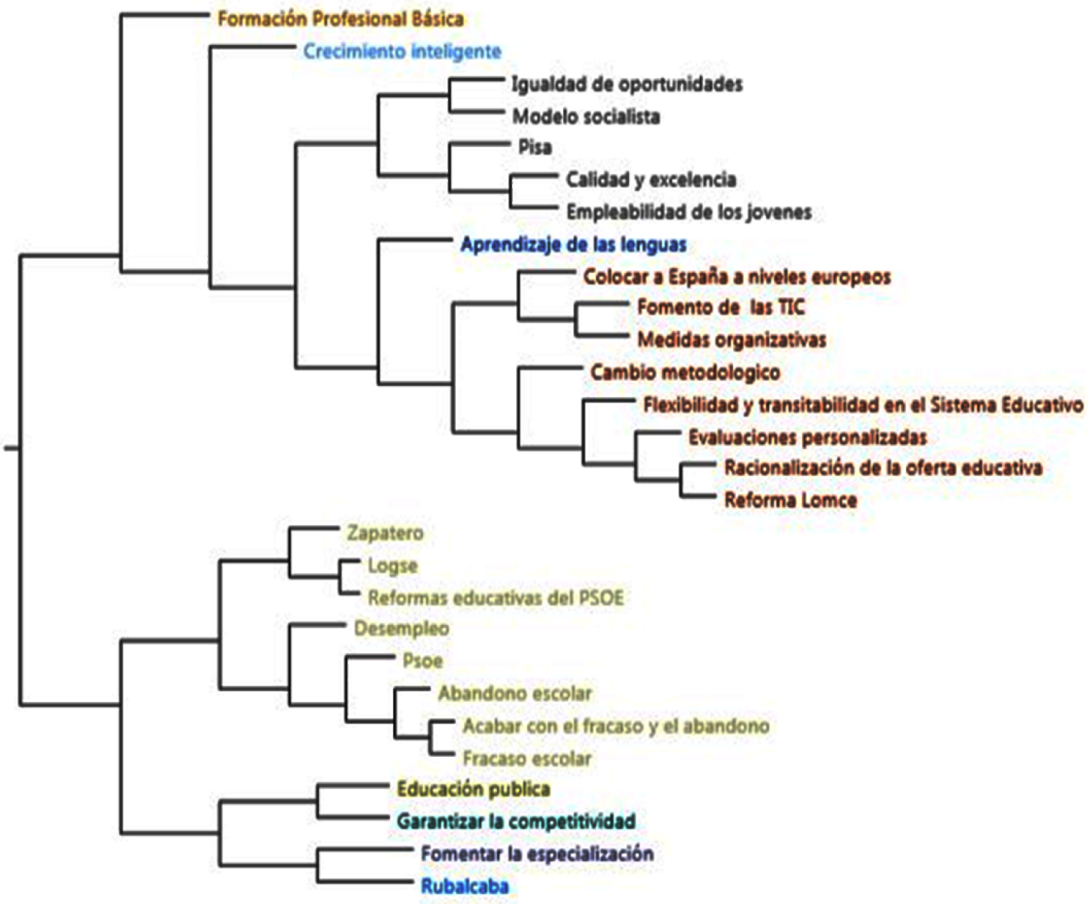


Ilustración 41: Nodos conglomerados en el discurso del PP.

El anterior mapa de conglomerados confirma lo que se había apuntado anteriormente. El discurso se construye dialógicamente contraponiendo la caracterización de las políticas educativas del PP con las del PSOE. En esta contraposición va a tener un lugar central el fracaso escolar, el abandono escolar, y el desempleo como descriptores que caracterizan el modelo educativo y productivo socialista frente a la calidad, empleo y crecimiento inteligente que vinculan a su modelo educativo y productivo. No en vano, se presenta la Formación Profesional Básica como su medida estrella frente al desempleo juvenil. El PP se detiene especialmente en describir los objetivos y medidas que propugna la LOMCE como una respuesta a la realidad del fracaso escolar.

La estructura de categorías y subcategorías resultantes, reflejadas en el siguiente gráfico, permiten caracterizar el modelo educativo socialista, vinculado a la LOGSE y la LOE y las políticas educativas del PP, vinculadas a la LOMCE, como una propuesta de calidad educativa.

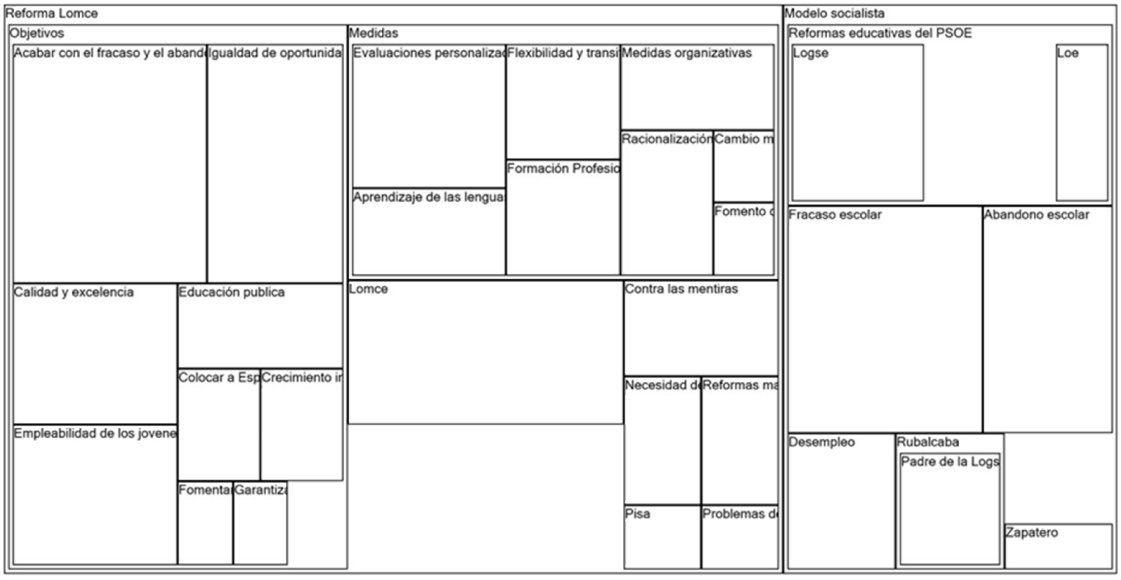


Ilustración 42: Sistema de categorías y subcategorías resultante del análisis del discurso del PP.

A partir de este esquema discursivo de contraposición se articulan todos los elementos del discurso existiendo un conjunto de inferencias que se muestran gráficamente como preámbulo del comentario de las mismas.

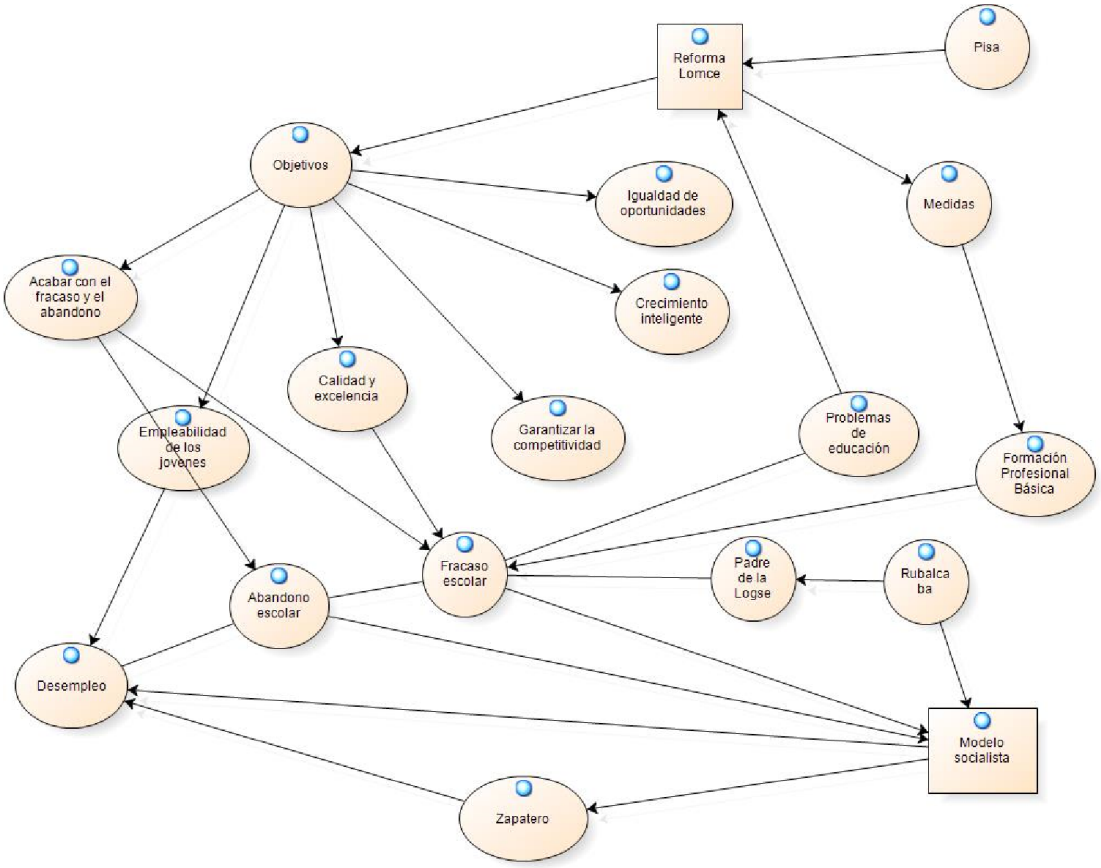


Ilustración 43: Codificación axial del discurso del PP.

2.1.2.1. El Modelo Socialista

Entrando en un segundo nivel de profundización los textos esbozan una caracterización de las políticas y el modelo socialistas que el gobierno desea cambiar por medio de una nueva reforma educativa.

Cuatro elementos centran la caracterización de las politicas socialistas:

1.- La LOGSE-LOE es una propuesta fracasada

Se presenta el modelo educativo socialista desde las dos principales leyes que han jalonado las reformas: LOGSE-LOE, aunque es de señalar que el discurso se centra más sobre la LOGSE que sobre la LOE. El modelo educativo vinculado a estas reformas se caracteriza como un modelo desfasado y arcaico, propio el siglo pasado

> *"Dejamos atrás el siglo XX con un sistema desfasado y arcaico como la LOGSE/LOE #SíalaLOMCE"* [@NNGG_es7.Ref.1]

Son reformas fracasadas que han conducido al sistema educativo a la mediocridad y han generado fracaso escolar. El uso de sustantivos y adjetivos (desfasada, arcaica, mediocridad) denota el carácter negativo con el que se caracteriza a

las políticas educativas socialistas en contraposición a la caracterización de la reforma educativa que propueve el gobierno, que se vincula con la igualdad de oportunidades y la calidad. De igual forma el uso de verbos y perífrasis verbales pone en evidencia este discurso de confrontación: las reformas del PSOE "condenan", "fracasan", "dejan en la cuneta", frente a la reforma del gobierno que "vela por la igualdad de oportunidades y la calidad":

> *"Frente a un modelo q deja en la cuneta a 1 d cada 4 alumnos, la reforma educativa vela x la igualdad d oportunidades y la calidad #SíalaLOMCE"* [@NNGG_es4.Ref.2]

> *"Los socialistas han condenado al sistema educativo a la mediocridad y al fracaso con las reformas LOGSE y LOE #educACCIÓN"* [@NNGG_es7.Ref.3]

2.- La vinculación de la LOGSE y Rubalcaba

A Rubalcaba se le denomina "padre de la LOGSE". Como se señalará posteriormente, en el argumentario del Partido Popular se relaciona constantemente LOGSE con fracaso escolar, abandono escolar y desempleo. En este sentido, el calificativo "padre" [@Ppopular5.Ref6,7,8] cobra una fuerza singular pues implica una culpabilización del líder de la oposición y una desautorización de su postura ante la LOMCE.

> *"Recordamos que Rubalcaba fue el padre de la LOGSE, que aumentó el fracaso escolar"* [@Ppopular5.Ref7]

> *"Rubalcaba, el padre de la ley que nos ha llevado al fracaso escolar, dice que lo quiere solucionar sin nuevas leyes #formulaRubalcaba #conR"* [@Ppopular5.Ref8]

3**.- Los recortes educativos**

En un contexto convulso, en el que la comunidad educativa, sindicatos, asociaciones de padres y madres salen a protestar por los continuos recortes en la enseñanza y sanidad pública realizados por el partido del gobierno, el PP presenta al PSOE como el partido de los recortes a los profesores.

> *"Los únicos recortes a los profesores los ha hecho el PSOE: Ha recortado una media del 8% el sueldo de los profesores"* [@Ppopular6.Ref4]

En contraposición el PP se presenta como el partido que no recorta en educación.

> *"Sobre las últimas informaciones publicadas: El ministerio de Educación no recortará las becas Erasmus"* [@Ppopular1.Ref7]

Pero el discurso va más allá para adentrarse en un terreno más profundo: el debate sobre la escuela pública y la calidad. En este sentido se describe el modelo socialista como aquél que no ha buscado la calidad de la enseñanza pública.

"#Laverdad de la Educación: El único Gobierno que ha recortado la calidad de la enseñanza pública ha sido el socialista" [@Ppopular1.Ref33]

4.- Educación para la ciudadanía

Como es bien conocido, la asignatura de Educación para la Ciudadanía ha estado envuelta en una gran polémica social e ideológica en la que la Iglesia tuvo, junto al Partido Popular, un papel muy activo, alentando y aglutinando las protestas. Una de las primeras medidas educativas que el gobierno del PP tomó, nada más llegar al poder, fue renovar el curriculum de la asignatura, que desaparece con la LOMCE. La supresión de la asignatura está presente en su discurso y en este caso vinculada al fracaso escolar

"Educación por la ciudadanía no es la solución en las aulas contra el fracaso escolar: es estudiar" [@Ppopular5.Ref13]

5.-Las consecuencias del modelo socialista

Junto a esta descripción de las políticas socialistas, a las que se denominan "modelo socialista", el discurso insiste en vincular a Rubalcaba al mismo, denominándolo "padre", es decir responsable. Son significativos los hashtag que se utilizan para etiquetar el contenido: *#formulaRubalcaba, #conR, #menurubalcaba.*

"Con el #menurubalcaba del PSOE, el menú del día ya lo conocemos: paro de primero, recortes de segundo y como postre fracaso escolar" [@NNGG_es5.Ref.18]

Incluso en Twitter circuló la siguiente imagen:



Ilustración 44: Menú Rubalcaba.

Entre los elementos que se incluyen en este modelo se encuentra el fracaso escolar, el abandono escolar y el desempleo.

a.- El fracaso y abandono escolar

Los términos fracaso escolar, abandono escolar, abandono educativo son centrales en el discurso del PP ya que sobre ellos descansa los ataques a las políticas educativas del PSOE y el argumentario para justificar su reforma educativa. Se presenta

el fracaso escolar y el abandono educativo, junto al desempleo, como un producto de las políticas y reformas educativas del PSOE , en concreto de la LOGSE.

> *"Las reformas educativas del PSOE nos han llevado a una tasa de fracaso escolar del 30%"* [@NNGG_es5.Ref.14]

> *"El PSOE ha dejado España con el mayor fracaso escolar de Europa: 3 de cada 10 alumnos no acaban la escuela"* [@Ppopular5.Ref5]

Se describe el fracaso escolar, el abandono educativo, y el desempleo como un legado del PSOE. No pueden pasar inadvertidos los verbos que se utilizan para determinar esta responsabilidad: llevar [@Ppopular5.Ref6,14]; dejar [@Ppopular5.Ref2,5]; aumentar [@Ppopular5.Ref7; @Ppopular8.Ref2].

> *"30 % fracaso escolar, 46 % de paro joven. Ese es el legado del PSOE. Por los jóvenes, por nuestro futuro #rajoypresidente"* [@NNGG_es5.Ref.17]

El discurso no evita señalar como responsables directos de estas realidades preocupantes al PSOE, y en su interior a Rubalcaba y Zapatero.

> *"Rubalcaba es el responsable del abandono y del fracaso escolar"* [@Ppopular5.Ref4]

> *"A las 48 horas, Zapatero liquidó una ley de educación y ahora la tasa de fracaso escolar es inaceptable"* [@Ppopular5.Ref15]

Un tweet no puede pasar desaparecido: en el contexto de las movilizaciones contra la LOMCE se extiende la responsabilidad del fracaso escolar a otros partidos de la oposición, sindicatos, y colectivos que aglutinan la Marea Verde, y al mismo profesorado.

> *"Ayer responsables de la tasa d abandono escolar estaban en la calle gritando. Nosotros preferimos trabajar con los jóvenes"* [@NNGG_es3.Ref.5]

A la hora de justificar este conjunto de afirmaciones, con frecuencia, se hace referencia a los datos del fracaso [@Ppopular1.Ref43; @Ppopular5.Ref1,5; @NNGG_es1.Ref4; @NNGG_es3.Ref1,9; @NNGG_es5.Ref4; @NNGG_es6.Ref4; @NNGG_es8.Ref4; @NNGG_es9.Ref45]. Se presentan los datos educativos de forma descontextualizada, sin ningún tipo de comentario y siempre para evidenciar el fracaso de las reformas educativas socialistas o para justificar su nueva reforma educativa.

> *"Frente a un modelo q deja en la cuneta a 1 d cada 4 alumnos,la reforma educativa vela x la igualdad d oportunidades y la calidad #SíalaLOMCE"* [@NNGG_es4.Ref2]

> *"Objetivo LOMCE: Disminuir tasas d fracaso escolar y abandono educativo temprano(25%d jóvenes no consigue titulación año a año) #NuevasInforma"* [@NNGG_es5.Ref.9]

"Nuestros resultados en PISA 2009 son muy inferiores a la media de la OCDE #AprobarlaEducación" [@NNGG_es8.Ref4]

Frente a estos datos el PP se distancia presentándolos como responsabilidad exclusiva del PSOE:

"Estamos hablando de las cifras de fracaso escolar de los mandatos del PSOE" [@Ppopular5.Ref9]

Todo el argumentario culpabilizador concluye denominando el fracaso escolar como "*la mayor discriminación social*" [@NNGG_es1.Ref1] ante la que el PSOE se queda de brazos cruzados [@NNGG_es1.Ref4] aceptándolo como parte de su modelo educativo [@NNGG_es5.Ref5].

b.- La vinculación entre fracaso y abandono escolar y desempleo

Uno de los puntos centrales de la argumentación del PP es la vinculación entre fracaso escolar y desempleo. En la misma línea de la argumentación que se hacía del fracaso escolar, el paro juvenil se presenta como un legado del PSOE y de las políticas educativas socialistas

"30 % fracaso escolar, 46 % de paro joven. Ese es el legado del PSOE. Por los jóvenes, por nuestro futuro #rajoypresidente" [@NNGG_es5.Ref17]

"El fracaso escolar de hoy es el paro del mañana" [@NNGG_es5.Ref15]

Por tanto, el paro juvenil se muestra como la cara más dramática [@Ppopular5.Ref1,18] del fracaso y del abandono escolar y como un lastre para el futuro [@Ppopular5.Ref5,1]. Afirmaciones que, aún tieniendo una parte de verdad, no se hacen en un contexto de buscar soluciones conjuntas sino de ataque entre partidos políticos eludiendo su total responsabilidad.

"La cara más dramática del fracaso en educación es la alta tasa de paro juvenil" [@Ppopular5.Ref1,18]

2.1.2.2. La calidad como propuesta del Partido Popular

1.- La necesidad de una reforma de la educación

La educación, junto a la sanidad y las pensiones, aparecen desde el comienzo de la legislatura en la agenda de reformas del PP. Las cuentas analizadas se hacen eco de la insistencia en esta necesidad de reforma, recogiendo algunas afirmaciones de distintos responsables del PP que en contextos diversos manifiestan este proyecto [@Ppopular1.Ref1,2,4].

La educación se presenta como necesitada de una reforma estructural de calado [@Ppopular1.Ref2] que asegure la sostenibilidad de la Educación Pública

[@Ppopular1.Ref34] y busque la calidad [@Ppopular1.Ref11] que el modelo socialista no ha alcanzado. El mismo presidente del gobierno en el Senado habla de la reforma educativa como un ejercicio de responsabilidad política al afirmar:

> *"Sería un irresponsable si no se reforma la Educación"* [@Ppopular1.Ref9]

La agenda reformadora pasó no sólo por dotar al sistema educativo de una nueva ley educativa sino por implementar una serie de medidas y ajustes económicos. Estos ajustes estarán en la base de las protestas de la comunidad educativa y constituirán una línea argumentativa para el PP al tratar de presentarlos desde la perspectiva de una mejor gestión de recursos, la búsqueda de la sostenibilidad y la calidad de la educación. En este sentido se califica como mentiras las denuncias que los partidos de la oposición o los sindicatos hacen frente a la futura ley de educación o los recortes.

> *"Cuando la izquierda dice que queremos desmontar la sanidad y la educación pública, mienten"* [@Ppopular1.Ref10]

> *"Lo que dicen los sindicatos...y las respuestas reales de la LOMCE #SíalaLOMCE"* [@Ppopular4.Ref2]

> *"El ajuste en la Secretaría de Estado de Educación es del 14 % (620 millones de euros); muy lejos del 30% que dicen los convocantes #laverdad"* [@Ppopular1.Ref28]

En mayo de 2013 el PP anuncia una campaña de comunicación para explicar la reforma educativa que responde a la petición que el presidente del gobierno realizó días antes a su partido invitando a llevar a cabo "*un esfuerzo de pedagogía*" para concienciar sobre la importancia de la reforma educativa del ministro José Ignacio Wert. En la nota de prensa publicada por la Agencia Europa Press (25.V.2013) se describen las grandes líneas de la misma:

> *"Esa campaña, que tendrá cuñas en medios de comunicación y en Internet, hará hincapié en la necesidad de una reforma para frenar el fracaso escolar y el paro juvenil. Según el PP, el abandono escolar temprano supera el 25 por ciento y supone un "lastre" para el futuro laboral de los jóvenes. Este plan de explicación sobre la LOMCE tendrá varias patas porque pretende dirigirse a padres, alumnos y profesores, con mensajes para cada uno de ellos, según han indicado a Europa Press fuentes 'populares'"*

Las cuentas de Twitter van a tener una importancia singular como medio de difusión de esta campaña en la que el fracaso escolar y el desempleo juvenil ocuparán un lugar central en el argumentario del partido. Los *hashtag* utilizados en esta campaña serán: #SíalaLOMCE, #NuevasInforma, #ReformaEducación, #Enlabuenadirección y #educACCIÓN.

2.- Los objetivos de la LOMCE

La LOMCE se presenta como una solución a los problemas de la educación en España [@NNGG_es9.Ref4]

En la siguiente tabla de se presentan los objetivos de la reforma educativa y el número de referencias que se encuentran en las cuentas analizadas. Se puede constatar que el grueso de la argumentación se centra en el fracaso y el abandono escolar, la calidad y la excelencia, la igualdad de oportunidades.

Objetivos de la LOMCE	Nº de referencias
Acabar con el fracaso y el abandono escolar	22
Calidad y excelencia	14
Igualdad de oportunidades	11
Empleabilidad de los jóvenes	9
Educación publica	8
Colocar a España a niveles europeos	3
Crecimiento inteligente	3
Racionalizar la oferta educativa	2
Garantizar la competitividad	1
Fomentar la especialización	1
Revalorizar la cultura del esfuerzo	1

Tabla 23: Objetivos de la LOMCE.

Es necesario hacer un comentario de aquellos objetivos que en el discurso se vinculan al fracaso escolar.

a.- La LOMCE como solución al problema del fracaso y el abandono escolar

La LOMCE se describe como una reforma educativa que aporta soluciones al fracaso escolar y al abandono educativo [@NNGG_es1.Ref3] frente a un PSOE que se queda de brazos cruzados ante esta problemática [@NNGG_es1.Ref4; @NNGG_es5.Ref3]. Así la meta o finalidad principal de la reforma es acabar con esta situación problemática.

"La calidad y el descenso del fracaso escolar que son la meta de esta reforma educativa #LOMCE #educACCIÓN" [NNGG_es8.Ref7]

Los verbos que se utilizan para describir el impacto de la LOMCE sobre las cifras del fracaso y el abandono escolar son: *disminuir* [@NNGG_es3.Ref1; @NNGG_es5.Ref9; @NNGG_es9.Ref45], *reducir* [@NNGG_es5.Ref6,8], *luchar* [@Ppopular1.Ref44], *frenar* [@Ppopular5.Ref1,3] y *acabar* [@Ppopular4.Ref8].

"Objetivo LOMCE: Disminuir tasas d fracaso escolar y abandono educativo temprano(25%d jóvenes no consigue titulación año a año) #NuevasInforma" [@NNGG_es3.Ref1]

"Reducir el fracaso escolar, la rendición de cuentas y la calidad del sistema son objetivos de esta reforma #SíalaLOMCE" [@NNGG_es5.Ref8]

"El objetivo es luchar contra el fracaso escolar y mejorar la educación pública" [@Ppopular1.Ref]

"#ReformaEducación para Frenar el fracaso escolar y el paro juvenil: el abandono escolar temprano supera el 25%, un lastre para el futuro" [@Ppopular5.Ref1]

"Aprobada la reforma educativa que acaba con el fracaso del PSOE #SíalaLOMCE #Enlabuenadirección" [@Ppopular4.Ref8]

Junto a los anteriores verbos también se utiliza: aumentar [@NNGG_es9.Ref41] y mejorar [@NNGG_es9.Ref43] en referencia a las tasas de titulación en secundaria, las tasas de FP y de idoneidad.

"Objetivos LOMCE: Aumentar las tasas de titulación en secundaria (mejorando de esta manera las tasas de FP) #NuevasInforma" [@NNGG_es9.Ref41]

"Objetivo LOMCE: Mejorar la tasa d idoneidad(Supone una ineficiencia inmensa q 40% d los chicos d 15años haya repetido curso) #NuevasInforma" [@NNGG_es9.Ref43]

Tal y como se puede observar la argumentación se centra en las cifras del fracaso y del abandono escolar sin entrar en una comprensión más profunda de la realidad. Igualmente se recurre a los resultados Pisa para defender la oportunidad y el valor de la reforma educativa:

"El suspenso de Pisa avala la reforma educativa del Gobierno #SíalaLOMCE" [@NNGG_es8.Ref1]

La LOMCE, por tanto, está llamada a mejorar los resultados de las evaluaciones internacionales, y nos colocará a un nivel europeo, es decir, al nivel que se merece estar la educación española [@Ppopular1.Ref12]:

"Objetivos LOMCE: Mejorar la posición de España en las evaluaciones internacionales #NuevasInforma" [@NNGG_es9.Ref9]

"Nuestro deber es defender una reforma que colocará a España en niveles europeos y de la OCDE en materia educativa #LOMCE #educACCIÓN" [@NNGG_es9.Ref46]

b.-Calidad y excelencia

La mejora de la calidad se presenta como objetivo prioritario de la reforma educativa [@NNGG_es4.Ref5; @NNGG_es5.Ref8,10; @NNGG_es9.Ref10].

"El objetivo de la reforma educativa es mejorar la calidad de la educación, q se traduce en más oportunidades para los jóvenes #NuevasInforma" [@NNGG_es4.Ref3]

La calidad se presenta como el paraguas sobre el que se albergan todas las medidas que el gobierno toma en materia educativa en contraposición a las políticas educativas socialistas que vacían de calidad al sistema educativo. La calidad, en el discurso del Partido Popular, se relaciona con una serie de elementos:

- La disminución de las cifras de fracaso escolar [@NNGG_es4.Ref7; @NNGG_es5.Ref10].
- La igualdad de oportunidades [@NNGG_es4.Ref2; @Ppopular1.Ref8].
- La mejora de la empleabilidad de los jóvenes [@NNGG_es4.Ref3,5].
- La rendición de cuentas [@NNGG_es5.Ref8].
- El uso eficiente de los recursos [@Ppopular1.Ref31].
- La libertad de elección del centro educativo [@Ppopular1.Ref40].

Junto a la calidad se habla de excelencia [@Ppopular1.Ref8], que se describe como un premiar los mejores expedientes educativos.

"Desarrollar la capacidad crítica del alumno fomentando la especialización. Premiar la excelencia de los mejores expedientes #SíalaLOMCE" [@NNGG_es10.Ref8]

c.- Igualdad de oportunidades

Otro de los objetivos de la reforma educativa es buscar la igualdad de oportunidades [@NNGG_es6.Ref1,2; @NNGG_es9.Ref12; @Ppopular1.Ref8,15; @Ppopular4.Ref3], vinculada a la calidad educativa, que se presenta en contraposición al fracaso escolar [@Ppopular3.Ref1] y el abandono educativo *[@NNGG_es6.Ref4]*, que conduce a la desigualdad e injusticia [@NNGG_es11.Ref3], producto de las políticas socialistas.

"Frente a un modelo q deja en la cuneta a 1 d cada 4 alumnos,la reforma educativa vela x la igualdad d oportunidades y la calidad #SíalaLOMCE" [@NNGG_es11.Ref2]

d.-Garantizar la empleabilidad de los jóvenes

Si el discurso sobre las políticas educativas del PSOE se centraba en el fracaso escolar y el desempleo, el PP presenta, desde el prisma de la lucha contra el fracaso escolar, la calidad, la igualdad de oportunidades, y la mejora de la empleabilidad como objetivo de la reforma educativa.

> *"La importancia de esta reforma tiene doble sentido: mejora de la calidad educativa y mejora d la empleabilidad de los jóvenes #NuevasInforma"* [@NNGG_es4.Ref5]

La reforma, por tanto, se traduce en oportunidades para los jóvenes [(@NNGG_es4.Ref3] y en una garantía de futuro [@NNGG_es9.Ref13,16; @Ppopular1.Ref22; @Ppopular4.Ref5] al poder acceder al empleo [@Ppopular5.Ref3] y así generar riqueza.

> *"Mejorar la empleabilidad d los jóvenes (+ formación garantiza + empleo por lo tanto, mayor riqueza nacional) #NuevasInforma"* [@NNGG_es9.Ref44]

e.- Mejorar y asegurar la Educación Pública

Aunque se plantea como el primer pilar de la reforma educativa, sin embargo, no es la idea a la que se hace más referencia en las cuentas de Twitter. Como principio general se establece que la LOMCE asegura el derecho a la educación [@NNGG_es10.Ref6] y es una propuesta de mejora de la Educación Pública [@Ppopular1.Ref44] al romper con el modelo vigente fruto de las políticas socialistas [@Ppopular1.Ref26].

> *El objetivo es luchar contra el fracaso escolar y mejorar la educación pública"* [@Ppopular1.Ref44]

La mejora de la Educación Pública conlleva la lucha contra el fracaso escolar [@Ppopular1.Ref37,44; @Ppopular5.Ref13] y la búsqueda de la calidad gracias a una gestión más eficaz de los recursos [@Ppopular1.Ref31].

3.- Las medidas educativas que ofrece la LOMCE.

Junto a la exposición de los objetivos que persigue la reforma educativa se presentan las medidas que articula la LOMCE como una propuesta de solución del fracaso escolar y el abandono educativo.

Medidas	Nº de referencias
Evaluaciones externas	11
Medidas organizativas	10
Racionalización de la oferta	9

educativa	
Flexibilidad y transitabilidad en el Sistema Educativo	7
Aprendizaje de las lenguas	4
Formación Profesional Básica	3

Tabla 24: Medidas de la LOMCE.

a.- Evaluaciones externas

Se describen como una de las grandes aportaciones de la LOMCE. De ellas se dicen que son individualizadas [@NNGG_es10.Ref3], externas [@NNGG_es1.Ref2; [@NNGG_es5.Ref2,7,19; @NNGG_es8.Ref2], se realizarán al final de etapa y serán iguales en todo el país .

Por medio de distintos tweets se describen los objetivos o finalidades de estas evaluaciones:

- Carácter diagnóstico, detención y prevención de los problemas y necesidades educativas de los alumnos [@NNGG_es11.Ref9].

  "La LOMCE garantiza un sistema más flexible con evaluaciones personalizadas para la prevención de cualquier problema a través de evaluaciones" [@NNGG_es9.Ref9]

- Evaluar el rendimiento y los resultados de los alumnos.

  "Gracias a las pruebas de la LOMCE, se podrá evaluar el rendimiento de cada alumno de una forma individualizada" [@NNGG_es10.Ref3]

- Mejorar los resultados Pisa, al igual que ha ocurrido en otros países [@NNGG_es8.Ref2,3].

  "Según los expertos las pruebas externas permitirían aumentar en 16 puntos los resultados en PISA #SíalaLOMCE" [@NNGG_es8.Ref2]

- Señalización del aprendizaje [@NNGG_es9.Ref21,39].

  "La LOMCE determina una enseñanza básica común, señalización del aprendizaje con evaluaciones diagnósticas y finales" [@NNGG_es9.Ref21]

Las pruebas, también se inscriben en lo que se denomina la cultura del esfuerzo contrapuesta a la cultura del fracaso:

"La LOMCE pone en valor la cultura del esfuerzo #SíalaLOMCE" [@NNGG_es9.Ref6]

b.- Medidas organizativas en centros educativos.

El discurso se centra en presentar la autonomía de los centros [@NNGG_es9.Ref8,38] y la rendición de cuentas [@NNGG_es5.Ref8; @NNGG_es9.Ref28] como un elemento esencial de la reforma educativa ya que permitirá a los centros educativos adquirir un mayor grado de compromiso en la gestión y prestación de servicios [*@NNGG_es9.Ref25*].

> *"Potencia la labor y responsabilidad de los centros docentes: autonomía, rendición de cuentas"* [@NNGG_es9.Ref28]

La autonomía de los centros se describe como una adaptación del centro al alumno y no del alumno al centro [@NNGG_es10.Ref11].

> *"Ceder currículo a los centros supondrá una adaptación del centro a cada alumno y no del alumno al centro"* [@NNGG_es10.Ref4]

La autonomía de los centros y la rendición de cuentas irá acompañada de una profesionalización de la función directiva [@NNGG_es9.Ref5] y docente [@NNGG_es9.Ref37], junto a un fortalecimiento de la autoridad del profesor [@NNGG_es9.Ref7].

c.- La racionalización de la oferta formativa

La LOMCE se presenta como una propuesta de racionalización de la oferta formativa [@NNGG_es9.Ref33] que responde a una concepción de la educación en la que los conocimientos son la base de la misma:

> *"Defender la LOMCE es buscar la transmisión de conocimientos como la base de la educación"* [@NNGG_es9.Ref2]

La racionalización de la oferta formativa pasa por una homogeneización de los contenidos [@Ppopular4.Ref7], una disminución de la dispersión de requisitos en los distintos ámbitos territoriales [@NNGG_es9.Ref42] y un nuevo reparto competencial entre la Administración Central y las Comunidades Autónomas en los distintos bloques de contenidos [@NNGG_es9.Ref32]. La determinación de una enseñanza básica común, junto a las evaluaciones externas [@NNGG_es9.Ref24], permitirá mejorar los resultados en las área prioritarias:

> *"Objetivo LOMCE: Mejorar el nivel de conocimientos en áreas prioritarias (más matemáticas,más ciencia, más lengua, más inglés) #NuevasInforma"* [@NNGG_es9.Ref40]

d.- Flexibilidad y transitabilidad del sistema.

La flexibilidad y transitabilidad del sistema aparece como otra de las grandes apuestas LOMCE [@NNGG_es9.Ref26; @NNGG_es10.Ref12].

> *"La #LOMCE se sustenta en la flexibilidad y transitabilidad del sistema (el alumno elegirá itinerario según su capacidad, necesidad e interés)"* [@NNGG_es10.Ref12]

Tal y como recoge el anterior tweet la flexibilidad y la transitabilidad se apoya en la capacidad de elección del itinerario, por parte del alumno, en razón de sus capacidades [@NNGG_es10.Ref9], necesidades [@NNGG_es9.Re22] e interés [@NNGG_es10.Ref7].

Entre las medidas concretas que se presentan está la anticipación de la elección del itinerario formativo [@NNGG_es9.Ref30], en el que se optará a enseñanzas aplicadas o enseñanzas académicas [@NNGG_es11.Ref8]. Dicha flexibilidad se presenta vinculada a las evaluaciones externas [@NNGG_es9.Ref9] anteriormente desarrolladas.

e.- Formación Profesional Básica

Se presenta como la medida estrella para luchar contra el abandono educativo:

> *"Medidas LOMCE: Implantación de la Formación Profesional básica y fortalecimiento de la FP #NuevasInforma"* [@NNGG_es9.Ref29]

> *"El Gobierno aprueba la Formación Dual que combinará educación y práctica profesional"* [@Ppopular1.Ref25]

2.2. El discurso del PSOE

2.2.1. Análisis descriptivo

Se analizan la cuenta de Twitter oficial del PSOE (@PSOE), la de la Secretaría Federal de Educación y la Organización Sectorial de Educación-PSOE (@EDUCACIONPSOE), y la de Juventudes Socialistas (@JSE_ORG). La *consulta de frecuencia de palabras* permite identificar los principales términos sobre los que gira el discurso:

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
LOMCE	66	5,31	LOMCE
Wert	56	4,51	Wert
igualdad	32	2,57	igualdad, iguales, igualitaria
becas	26	2,09	#becas, beca, becados, becas
pública	26	2,09	pública, públicas, públicos

profesores	24	1,93	profesores, profes
ley	23	1,85	Ley
recortes	22	1,77	recorta, recortado, recorte, recortes
Rubalcaba	22	1,77	Rubalcaba
alumnos	16	1,29	alumnado, alumnos
equidad	15	1,21	Equidad
gobierno	15	1,21	gobierna, gobiernan, gobierno, gobiernos
PP	14	1,13	Pp
sanidad	14	1,13	Sanidad
defender	13	1,04	defendamos, defendemos, defender, defendiendo, defensa
PSOE	13	1,05	Psoe
estudiantes	12	0,97	estudiante, estudiantes
huelga	12	0,97	huelga, huelgas
calidad	11	0,88	Calidad
#fueraleywert	10	0,80	#fueraleywert
España	10	0,80	España
sistema	10	0,80	sistema, sistemas
denuncia	8	0,64	denuncia, denunciarán
Pisa	8	0,64	#pisa, pisa
Rajoy	8	0,64	rajoy, rajoy'#9mhuelga
recursos	8	0,64	recurso, recursos
retirada	8	0,64	retirada, retire, retiren
CCAA	7	0,56	Ccaa
comunidad	7	0,56	comunidad, comunidades
aumenta	6	0,48	aumenta, aumentó
ideológica	6	0,48	ideología, ideológica

oposición	6	0,48	Oposición
reválidas	6	0,48	Reválidas
segregar	6	0,48	segregación, segregador, segregar
#9mhuelga	5	0,40	#9mhuelga
apoyo	5	0,40	apoyan, apoyo
aprobación	5	0,40	aprobación, aprobamos
cambia	5	0,40	cambia, cambiamos, cambiarán, cambio, cambios
debate	5	0,40	debate, debatiendo
informe	5	0,40	informativos, informe
padres	5	0,40	Padres
#becascomoderecho	4	0,32	#becascomoderecho
acuerdo	4	0,32	Acuerdo
carga	4	0,32	carga, cargada, cargando, cargarse
ciudadanos	4	0,32	ciudadanía, ciudadanos, ciudadan@s
deterioro	4	0,32	deteriorar, deterioro
diálogo	4	0,32	Diálogo
enseñanza	4	0,32	enseñanza, enseñar
escolar	4	0,32	Escolar
éxito	4	0,32	Éxito
fracaso	4	0,32	Fracaso

Tabla 25: Frecuencia de palabras en cuentras del PSOE.

La siguiente nube de palabras permite visibilizar gráficamente cómo el discurso del PSOE se construye en torno a la LOMCE y a las políticas educativas que están implantando el partido en el Gobierno.



Ilustración 45: Nube de palabras del discurso del PSOE.

El fracaso escolar y el abandono temprano o abandono educativo no ocupan un lugar destacado en el discurso del Partido Socialista, cabe incluso afirmar que es silenciado.

Palabras	Conteo
fracaso escolar	0
abandono educativo temprano	2
Total	2

Tabla 26: Fracaso escolar y abandono temprano en el discurso del PSOE.

De nuevo se repite, igual que en las cuentas de PP, un discurso que se construye desde el punto de vista político, en confrontación frente al partido en el gobierno, y articulado en torno a la reforma educativa que el gobierno está llevando a cabo.

1.- Un discurso con un carácter político, de confrontación con el partido en el gobierno.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Wert	56	4,51	Wert
Rubalcaba	22	1,77	Rubalcaba

gobierno	15	1,21	gobierna, gobiernan, gobierno, gobiernos
PP	14	1,13	Pp
PSOE	13	1,05	Psoe
Rajoy	8	0,64	rajoy, rajoy'#9mhuelga
socialista	4	0,32	#socialistas, socialista
FETE	2	0,16	Fete
legislatura	2	0,16	Legislatura
ministro	2	0,16	Ministro
UPyD	2	0,16	Upyd
sindicatos	1	0,08	Sindicatos
susanadiaz	1	0,08	Susanadiaz
UGT	1	0,08	Ugt
Valenciano	1	0,08	Valenciano

Tabla 27: Términos políticos en el discurso del PSOE.

En esta confrontación de los dos partidos mayoritarios juegan un papel fundamental las personas que ostentan cargos de responsabilidad en el partido, como centro de las acusaciones y como responsables de la situación educativa que se vive en ese momento (Wert, Rajoy) o como adalides de otras propuestas alternativas centradas en la defensa de la Educación Pública, la igualdad de oportunidades o la equidad (Rubalcaba, Susana Díaz, Elena Valenciano). Las referencias a otros partidos políticos (UPyD) o a los sindicatos (Fete, UGT) son minoritarias.

2.- Un discurso centrado en la reforma educativa del gobierno.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
LOMCE	66	5,31	LOMCE
igualdad	32	2,57	igualdad, iguales, igualitaria
becas	26	2,09	#becas, beca, becados, becas
pública	26	2,09	pública, públicas, públicos

profesores	24	1,93	profesores, profes
recortes	22	1,77	recorta, recortado, recorte, recortes
alumnos	16	1,29	alumnado, alumnos
equidad	15	1,21	Equidad
estudiantes	12	0,97	estudiante, estudiantes
huelga	12	0,97	huelga, huelgas
calidad	11	0,88	Calidad
#fueraleywert	10	0,80	#fueraleywert
sistema	10	0,80	sistema, sistemas
pisa	8	0,64	#pisa, pisa
recursos	8	0,64	recurso, recursos
ideológica	6	0,48	ideología, ideológica
reválidas	6	0,48	Reválidas
debate	5	0,40	debate, debatiendo
padres	5	0,40	Padres
ciudadanos	4	0,32	ciudadanía, ciudadanos, ciudadan@s
diálogo	4	0,32	Diálogo
enseñanza	4	0,32	enseñanza, enseñar
escolar	4	0,32	Escolar
éxito	4	0,32	Éxito
fracaso	4	0,32	Fracaso
manifestación	4	0,32	manifestación, manifestaciones, manifestarnos
resultados	4	0,32	Resultados
sociedad	4	0,32	Sociedad
#otrafiscalidad	3	0,24	#otrafiscalidad
abandono	3	0,24	abandonaron, abandono
ataque	3	0,24	Ataque

clasismo	3	0,24	Clasismo
consenso	3	0,24	Consenso
contrarreforma	3	0,24	Contrarreforma
derecho	3	0,24	derecho, derechos
escuela	3	0,24	Escuela

Tabla 28: La reforma en el discurso del PSOE.

El discurso, una vez más, se enmarca en la confrontación entre la derecha y la izquierda, entre las políticas educativas socialistas y las populares, descritas como un ataque a la igualdad de oportunidades, un desmantelamiento de la educación pública y un deterioro de la equidad del sistema educativo.

2.2.2. Análisis estructural

La codificación abierta por la que se extraen las temáticas centrales y el posterior análisis de conglomerados permiten objetivar la estructura argumentativa que el PSOE utiliza en su discurso.

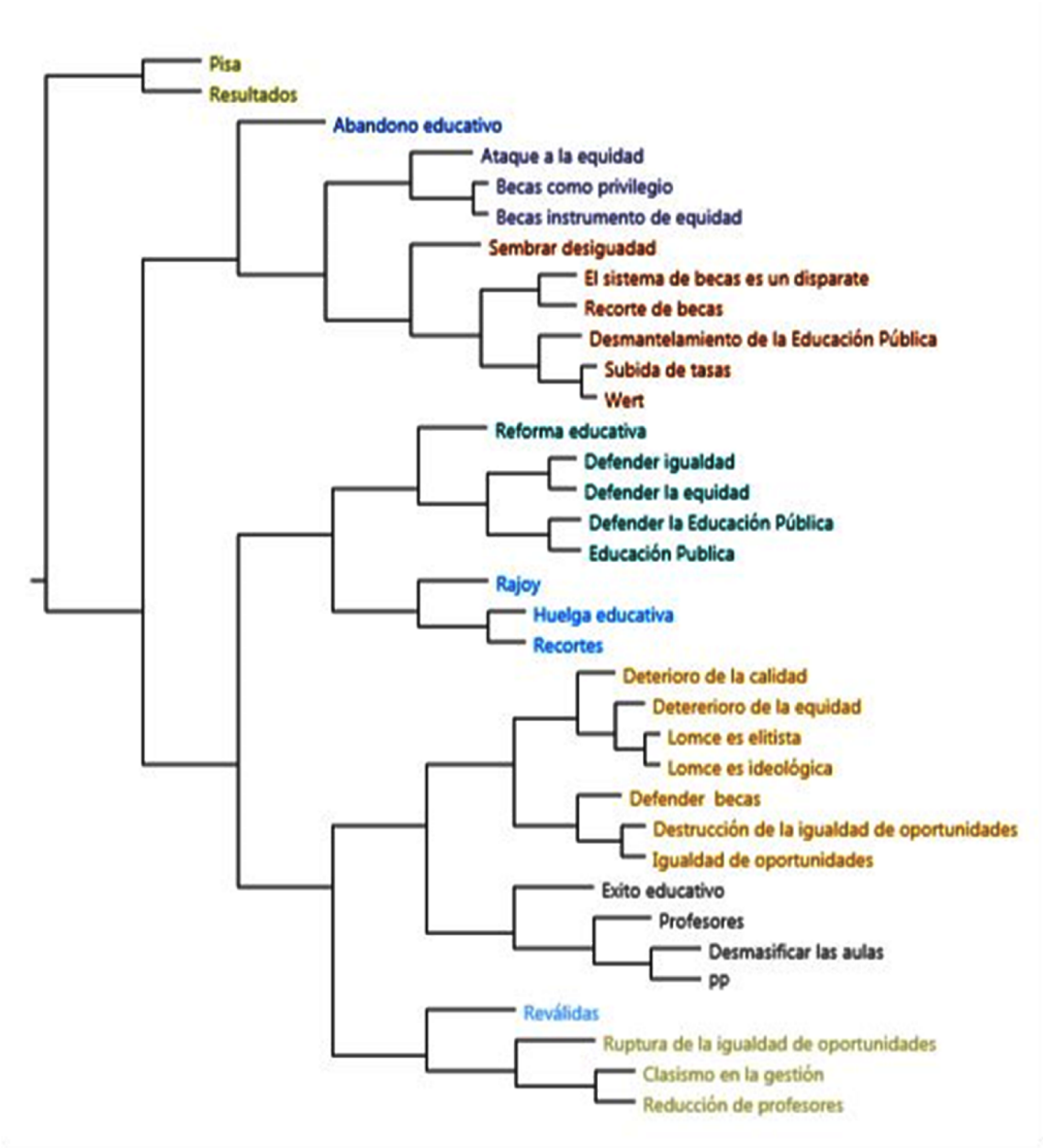


Ilustración 46: Nodos conglomerados en el discurso del PSOE.

El discurso se agrupa en torno a dos grandes conglomerados desiguales. Uno primero, el más reducido en elementos, pero de gran importancia para la comprensión del conjunto del discurso, en el que se contrapone resultados educativos e informes Pisa al gran conglomerado en el que se van desgranando y caracterizando los elementos de la reforma educativa del PP y la postura del PSOE ante la misma. La contraposición entre estos dos bloques es muy significativa, ya que tal y como se ha comentado, el PP justifica la reforma desde los datos del fracaso. A partir de esta clave de interpretación se impone tres grandes bloques de análisis en razón del sistema de categorías y subcategorías subyacente: resultados educativos, caracterización de las políticas del PP y caracterización de las políticas del PSOE.

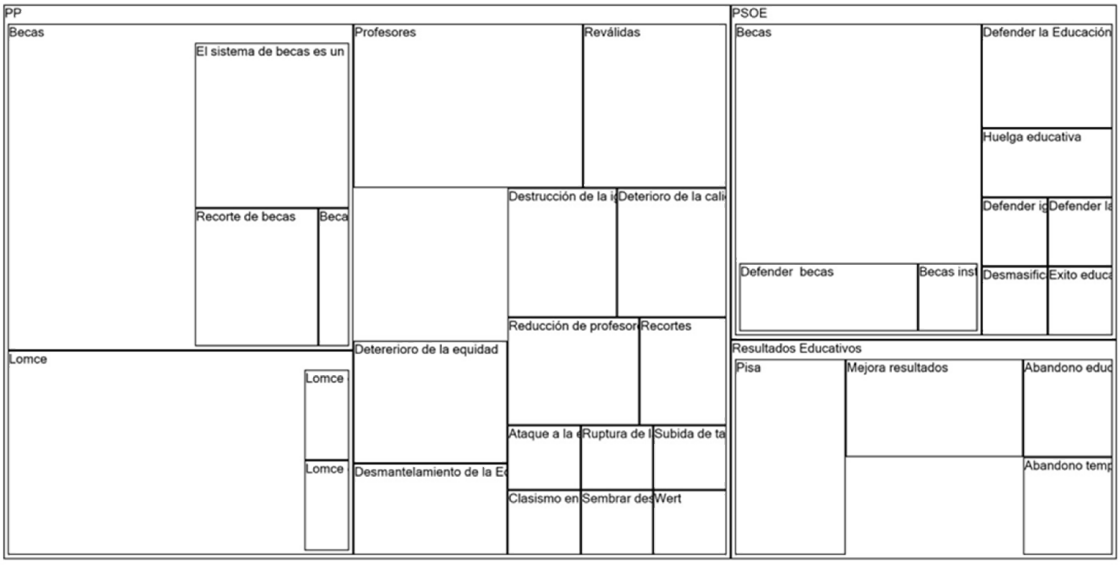


Ilustración 47: Sistema de categorías y subcategorías en el discurso del PSOE.

A partir de estas tres unidades de análisis el discurso del PSOE contiene un conjunto de inferencias que se pueden representar gráficamente como preámbulo del comentario explicativo:

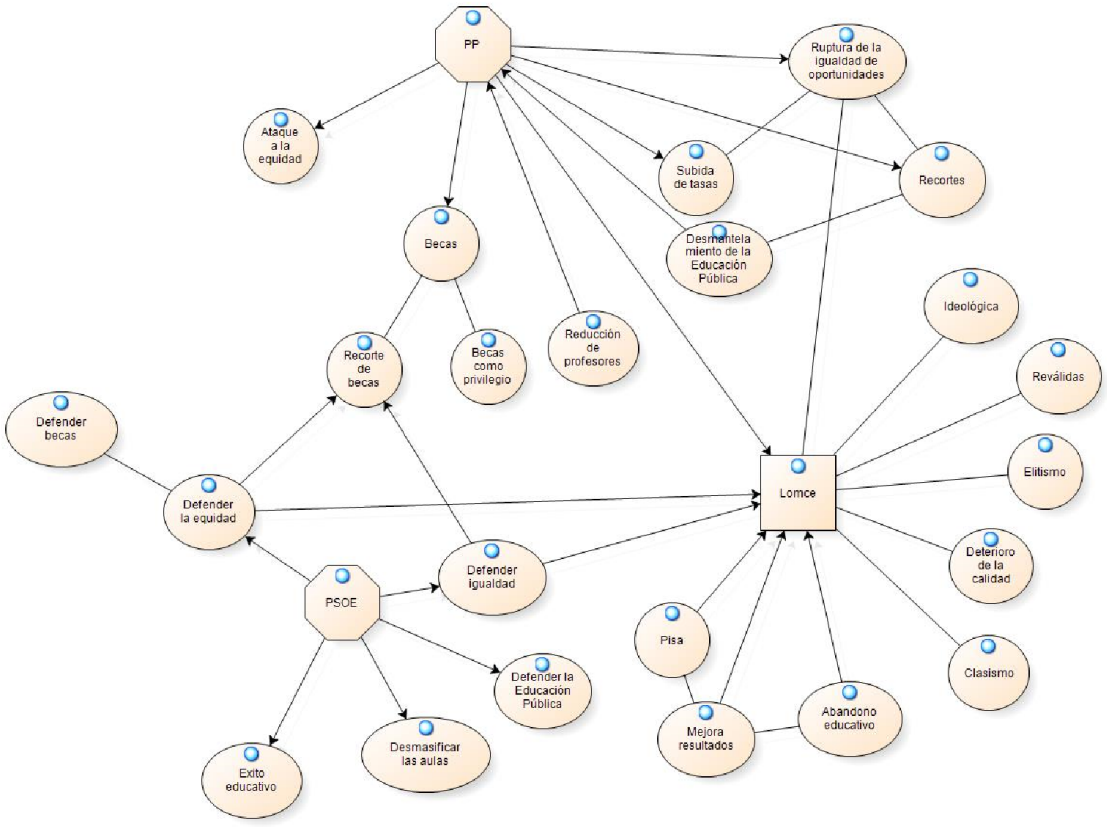


Ilustración 48: Codificación axial del discurso del PSOE.

2.2.2.1. El discurso sobre el abandono educativo temprano y los resultados educativos

Sin constituir el centro del discurso por la frecuencia de apariciones, las pocas referencias al abandono educativo temprano y a los resultados Pisa constituyen una clave interpretativa y de profundización importante frente a la argumentación del PP, que hace descansar la justificación de la LOMCE desde las cifras del fracaso y el abandono educativo, refrendado por los resultados Pisa.

Las dos referencias en las cuentas de Twitter del PSOE al abandono educativo temprano tienen por objetivo compartir dos artículos periodísticos aparecidos en el Diario y en el Diario del Norte:

> *"¿La LOMCE bajará el abandono educativo temprano? ¡Claro!"*
> [@EDUCACIONPSOE10.Ref1]

> *"El abandono escolar temprano: la coartada de Wert"*
> [@EDUCACIONPSOE10.Ref2]

El primero de ellos, *"¿La LOMCE bajará el abandono educativo temprano? ¡Claro!"*, publicado el 23 de octubre de 2013 por José Saturnino Martínez García, Profesor de sociología de la Universidad de la Laguna, ofrece tres argumentos que desmontan el discurso que defiende que la LOMCE acabará con el abandono educativo temprano:

> *"Es razonable esperar que durante la vigencia de la nueva ley educativa disminuya el abandono educativo, por tres motivos. Dos obedecen a la propia ley. Por un lado, facilita el paso a la educación post-obligatoria, mediante la Formación Profesional Básica. Por otro, los organismos internacionales han dado el visto bueno a que este título sea considerado en sí mismo como post-obligatorio, por lo que quienes lo cursen o finalicen no serán computados en situación de abandono educativo temprano. En este punto hay que reconocer la astucia del PP, pues lo que es una formación básica de nivel 1, como pudo ser en su día la FPI Garantía Social o actualmente la titulación obtenida en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), será computada como educación post-obligatoria. El tercer motivo es la coyuntura económica. Nuestra tasa de abandono educativo temprano (24,9% en 2012) es la más alta de la UE, al tiempo que es la más baja de nuestra historia. Y desciende a un ritmo rápido (en 2008 era del 31,9%), en contradicción con el Plan Nacional de Reformas 2012-2015 del Gobierno, que presuponía inalcanzable la tasa del 23% para 2015 sin cambios sustanciales en la política educativa. Dicho de otra forma, con LOMCE o sin LOMCE, cumpliremos, gracias al paro juvenil".*

El fragmento anterior explica cómo la reducción del abandono educativo que propone el PP responde, no a una mejora de los resultados educativos a lo largo de la educación obligatoria sino a la nueva ordenación de la Formación Profesional que propugna la reforma LOMCE, en la que se creará una Formación Profesional Básica. Esta modalidad de Formación Profesional de nivel I a nivel europeo se computa como una enseñanza post-obligatoria. De esta forma, por medio de esta medida, el tránsito de la enseñanza obligatoria a la post-obligatoria se realiza sin necesidad de finalizar la

ESO, y esos alumnos no computarán en las cifras de abandono educativo temprano. La Formación Profesional Básica se convierte en una gran alfombra que oculta las trayectorias de exclusión educativa que se han generado en las trayectorias educativas de muchos alumnos y alumnas.

El segundo, de Javier Nogales, "*El abandono escolar temprano: la coartada de Wert*", publicado en el Diario del Norte, vincula el abandono escolar temprano con las circunstancias socioeconómicas que precedieron a la crisis económica.

> *"A estas alturas del debate, todo el mundo sabe que el abandono escolar temprano tiene muy poco que ver con la ley o normativa en vigor y mucho que ver con razones históricas y, sobre todo, económicas. En concreto, con el modelo productivo sobre el que se ha asentado la generación de riqueza en España (construcción y turismo). Dos sectores con mano de obra intensiva, de escasa cualificación y con un gran desarrollo en el sur y en la cornisa mediterránea. Ese elemento hizo que muchos jóvenes abandonaran las aulas e incluso que parte de la población inmigrante, no vieran como necesario el sistema escolar como herramienta de desarrollo personal, de integración y de movilidad social. También incide el hecho de que en muchas poblaciones no hay oferta de enseñanza posobligatoria tras la ESO y los jóvenes abandonan los estudios por la labores del campo o como ayuda en casa o porque tienen que desplazarse a otra localidad porque no hay oferta de ESO en su localidad, amén del escaso atractivo de los programas de estudios. […] Es la otra cara del mismo drama juvenil y de una cuestión de estado con la que no se puede frivolizar como se hace, pues estamos hablando de la descapitalización humana más grave que le puede ocurrir a un país. Titulaciones de Formación Profesional con un 100% de inserción laboral –empleabilidad– en las que lo difícil era retener a los alumnos en las aulas hasta que finalizaran el ciclo ahora no tienen salida laboral alguna, porque el cierre de empresas, los EREs… han acabado con las expectativas laborales de nuestros jóvenes. Nada tiene todo esto que ver con la supuesta maldad de la LOE, sino con la recesión, con la reforma laboral, con la negativa a ofertas públicas de empleo… Por tanto, si lo que se persigue es reducir el nivel de desempleo e incrementar la tasa de empleabilidad o de inserción laboral de nuestros titulados en formación profesional y en la universidad, no hay que cambiar la ley educativa sino la política económica, la política laboral y acabar con la política de austeridad de reducción del déficit público. No es necesario cambiar la ley para reducir el abandono escolar temprano sino desarrollar las medidas que están funcionando, realizar ofertas educativas atractivas, con currículos adaptados y actualizados, en especial de una formación profesional adaptada a las necesidades del entorno productivo (formación en alternancia vasca –HEZIBI, la FP dual a la vasca–), garantizar la oferta de posobligatoria en las zonas rurales o favorecer los servicios complementarios de transporte y comedor para que se puedan trasladar a los centros más cercanos… En definitiva, la mejora de la calidad no pasa por modificar la Ley Orgánica de Educación de 2006."*

Frente a un discurso que apunta como causa exclusiva del fracaso escolar y del abandono educativo las políticas educativas socialistas, se pone sobre el tapete la vinculación de abandono temprano con la coyuntura económica de los años del boom económico de España. En efecto, el crecimiento de los sectores de la construcción y del turismo, la baja cualificación que requerían, supuso una sangría de alumnos para el sistema educativo, en el que muchos alumnos abandonaban para introducirse en el mercado laboral en el que encontraban rápidamente un puesto de trabajo altamente

remunerado. En aquellos momentos apenas se problematizaba sobre este fenómeno, pues venía a solventar los altos requerimientos de mano de obra no cualificada, y se ignoraba la bolsa de población que se estaba generando vulnerable a un cambio de ciclo económico y a una eventual crisis de los sectores de la construcción y el turismo.

Ambos artículos vienen a ser una denuncia de un discurso simplista en torno al fracaso escolar y el abandono educativo, con carácter eminentemente político, falto de comprensión de las causas y hondura de problema, y de un modelo de hacer reformas educativas que no evalúa los objetivos conseguidos, que no valora las buenas prácticas que están produciendo resultados, y que supone una ruptura en cada una de las leyes educativas.

En este sentido el PSOE en sus cuentas de Twitter señala esta mejora de resultados educativos para señalar que sus políticas estaban comenzando a dar resultados:

> *"La LOMCE renuncia a un sistema que había comenzado a dar buenos resultados"* [@EDUCACIONPSOE3.Ref37]

> *"El informe Pisa señala que los resultados educativos estaban mejorando y ahora llega Wert a tirarlo todo por el aire"* [@PSOE2.Ref1]

De esta forma se sale al paso de las acusaciones que se le hacen a la LOGSE como responsable de los malos resultados en comprensión lectora y matemáticas.

> *"Atribuir a la LOGSE los malos resultados en comprensión lectora y matemáticas "es sesgado y una total falsedad"* [@PSOE4.Ref2]

Desde esta clave en la que se pone en duda los buenos resultados educativos que el PP anuncia como consecuencia de sus nuevas políticas educativas, a las que además se califican de generadoras de empleo para los jóvenes, el PSOE hace una caracterización de la reforma LOMCE.

2.2.2.2. La caracterización de la reforma del Partido Popular

La reforma se califica como el "legado de Wert":

> *"El legado de Wert: LOMCE, desmantelamiento de la pública, tasazo y lo último: mentir a estudiantes con recorte becas #MÁSmentirasMENOSbecas"* [@JSE_ORG3.Ref4]

El discurso se centra en la nueva ley de educación del Partido Popular a la que se refiere como LOMCE (62 referencias) o Ley Wert (12 referencias).

La LOMCE se describe como una ley ideológica y elitista que ataca la igualdad de oportunidades, mina la equidad, resta calidad al sistema educativo y desmantela la educación pública.

> *"una ley ideológica y supone un deterioro de la equidad, la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades"* [@EDUCACIONPSOE12.Ref5]

"Defender la igualdad, la equidad y la escuela pública es inmovilismo para Gomendio #LNlomce @mariobedera #Gomendioseinventalosdatos" [@EDUCACIONPSOE6.Ref2]

1.- LOMCE e igualdad de oportunidades

La "ley Wert" y por extensión el Partido Popular se presentan como un ataque a la igualdad de oportunidades.

"@_Rubalcaba_ la oposición total del PSOE a la Ley Wert que olvida "la igualdad de oportunidades", especialmente con la reducción de becas" [@EDUCACIONPSOE12.Ref1]

"@oscarlopeztwit Rajoy ha decretado el fin de la igualdad de oportunidades ahora también quiere acabar con las libertades públicas #30N" [@EDUCACIONPSOE12.Ref3]

Son significativos los verbos que se utilizan para caracterizar el impacto de las políticas educativas del PP sobre la igualdad de oportunidades: *olvidar* [@EDUCACIONPSOE12.Ref1], *decretar el fin* [@EDUCACIONPSOE12.Ref3], *destruir* [@EDUCACIONPSOE12.Ref4], *cargarse* [@EDUCACIONPSOE12.Ref7], *deteriorar* [@EDUCACIONPSOE12.Ref4], *romper* [@JSE_ORG1.Ref19], *mermar* [@PSOE7.Ref7] y *atacar* [@EDUCACIONPSOE12.Ref3]. Por el contario el PSOE se presenta como el partido que *pide* [@PSOE7.Ref5] *defiende* [@PSOE5.Ref4,8] y *lucha* [@PSOE5.Ref26] por mantener la igualdad de oportunidades.

El ataque a la igualdad de oportunidades proviene desde distintos frentes:

a) Las medidas que articula la misma ley, como es el caso de las reválidas o los recortes en educación.

"Segregar a los estudiantes por su capacidad mediante las reválidas es inmoral y rompe por completo la equidad en la educación #FueraLeyWert" [@JSE_ORG1.Ref20]

"La Ley Wert y los recortes en educación rompen por completo el principio de igualdad de oportunidades" #FueraLeyWert" [@JSE_ORG1.Ref19]

b) La reducción de becas.

Un elemento central para evidenciar el ataque a la igualdad de oportunidades es la reducción de becas para el alumnado [@EDUCACIONPSOE12.Ref1,7]. En todo momento el PSOE se posiciona en contra de esta nueva política y de los requisitos [@JSE_ORG4.Ref1] para que los alumnos y alumnas tengan acceso a las mismas.

"@_Rubalcaba_ la oposición total del PSOE a la Ley Wert que olvida "la igualdad de oportunidades", especialmente con la reducción de becas" [@EDUCACIONPSOE12.Ref1]

El PSOE califica de disparate el sistema de becas [@PSOE7.Ref4; @EDUCACIONPSOE12.Ref7] en el que hasta un 25%-30% del alumnado podría

perderla [@EDUCACIONPSOE14.Ref3]. A juicio del PSOE constituye un modelo regresivo, injusto [@EDUCACIONPSOE3.Ref31] y clasista [@PSOE5.Ref31] en el que se pone en peligro el éxito educativo al reducir los recursos [@EDUCACIONPSOE14.Ref5]. La actitud del Gobierno es mentir a los estudiantes asegurando que las becas no se reducen [@JSE_ORG3.Ref4] y favorecer otros colectivos sociales:

> *"El @PSOE denuncia que el Gobierno recorte impuestos a los yates de lujo, mientras deja sin becas a miles de alumnos"* [@PSOE9.Ref2]

2.- LOMCE y Educación Pública.

Continuamente se presenta la Educación Pública amenazada por la ofensiva ideológica del gobierno [@PSOE5.Ref14] que atenta contra ella por ser un instrumento social para alcanzar la igualdad de los ciudadanos y luchar contra el clasismo [@PSOE5.Ref30],

> *"#ElenaValenciano: Hoy la educación pública en España corre un serio peligro. La apuesta de quienes nos gobiernan es ideológica #educAccion"* [@PSOE5.Ref22]

> *"#ElenaValenciano acusa a Wert de querer deteriorar la educación pública porque es el instrumento más poderoso contra el clasismo #DéjaloWert"* [@PSOE5.Ref11]

Junto a esa denuncia se hace una exposición de la importancia de la educación en el momento actual, pues "*España será como queramos que sea su educación pública*" [@PSOE5.Ref16]. La educación pública es, ante todo, derecho que conduce al conocimiento, la igualdad y al compañerismo:

> *"La educación pública es compañerismo, igualdad, conocimiento, pero sobre todo, es un derecho #24º"* [@JSE_ORG1.Ref6]

Desde este prisma se presenta al PP como el partido que *desmantela* [@JSE_ORG1.Ref8; @JSE_ORG3.Ref4], *se carga* [@JSE_ORG4.Ref4], *deteriora* [@PSOE5.Ref11] y *asalta* [@PSOE5.Ref21] a la Educación Pública, frente al PSOE que la *defiende* [@EDUCACIONPSOE6.Ref2; @JSE_ORG1.Ref3,13; @PSOE5.Ref4,23], *reivindica* [@JSE_ORG1.Ref4] y *quiere* [@JSE_ORG1.Ref5].

El gran atentado que el Gobierno está acometiendo contra la Educación Pública es la política de recortes [@JSE_ORG1.Ref4] que está acometiendo, que demuestra que la educación no es su prioridad [@JSE_ORG1.Ref5]. Entre los recortes destacan el tema de las becas, anteriormente desarrollado, con el consiguiente aumento de las tasas [@JSE_ORG3.Ref4] y la reducción del número de profesores en un contextos en el que crece el número de alumnos [@EDUCACIONPSOE1.Ref1,3; @EDUCACIONPSOE13.Ref1,2; @EDUCACIONPSOE14.Ref2].

> *"Con el Partido Popular hay 22.600 profesores menos en las aulas públicas #razonesantiWert"* [@JSE_ORG2.Ref1]

"Optimizar recursos según Wert es dejar sin futuro a los alumnos" [@EDUCACIONPSOE14.Ref1]

El PSOE se adhiere a la huelga y a las distintas movilizaciones en defensa de la Educación Pública y de rotundo "No a la LOMCE" [@JSE_ORG1.Ref2,3; @JSE_ORG3.Ref1,2,3; @PSOE5.Ref36], para defender la igualdad de oportunidades [@PSOE5.Ref8], la calidad educativa [@PSOE5.Ref36], y la educación pública [@PSOE5.Ref23,24].

"Vamos a decirle al Gobierno que queremos que la educación pública sea una prioridad, sin recortes y sin Ley Wert #24º" [@JSE_ORG1.Ref5]

3.- LOMCE y equidad.

Como consecuencia de este conjunto de medidas la equidad del sistema educativo se verá comprometida, perdiendo así uno de los grandes logros alcanzados gracias a las anteriores leyes educativas [@EDUCACIONPSOE12.Ref5].

2.2.2.3. Caracterización de las políticas educativas del PSOE

En su discurso el PSOE, en la confrontación con el PP, define los dos principios básicos de su postura ante la LOMCE.

1.- La defensa de la Educación Pública

Con motivo de la huelga educativa, a la que se suman, se arguye que el PSOE se suma a la huelga para defender la escuela pública que se encuentra en peligro [@EDUCACIONPSOE6.Ref2; @JSE_ORG1.Ref3,13; @PSOE5.Ref36].

"Porque la #LOCME es injusta y defendemos la educación pública de calidad e igualitaria #9Mhuelga #FueraLeyWert" [@PSOE5.Ref37]

2.- La defensa de la igualdad de oportunidades y la equidad.

La defensa de la igualdad de oportunidades [@EDUCACIONPSOE6.Ref2] y de la equidad en el sistema educativo [@EDUCACIONPSOE6.Ref4] ante las políticas educativas del PP centra parte del discurso. En esta defensa la petición de no reformar el sistema de becas ocupa un lugar esencial. Las becas se presentan como un instrumento de igualdad y equidad al que no se puede renunciar para garantizar el acceso a la educación para todos.

"Las becas como instrumento de equidad para quienes más las necesitan y no como un premio o privilegio como pretende Wert #BECAScomoDERECHO" [@JSE_ORG1.Ref1]

2.3. El discurso de Izquierda Unida

2.3.1. Análisis descriptivo

Se analizan la cuenta oficial de Twitter de IU a nivel nacional (@iunida), la del área de educación de IU (@IUeducacion) y del área de juventud de IU (@JovenesIU). El primer acercamiento al contenido del discurso se realiza por medio de una *búsqueda de frecuencia de palabras* que permite identificar los cincuenta términos más utilizados.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
pública	35	3,37	pública, públicas, público
LOMCE	31	2,98	LOMCE
alumnado	28	2,69	alumnado, alumno, alumnos
profesor	26	2,50	profesor, profesorado, profesores
escolar	25	2,40	escolar, escolarización, escuela, escuelas
Wert	25	2,40	#wert, wert, wert', wert'
defendiendo	23	2,21	defendamos, defendemos, defender, defendiendo, defensa, defiende
ley	18	1,73	ley,
#caminando24o	16	1,54	#caminando24o
estudiantes	14	1,45	estudiantes, estudiantil, estudiantiles
Pisa	15	1,44	Pisa
lucha	13	1,25	lucha, luchan, luchando, luchar
sanidad	13	1,25	Sanidad
recortes	12	1,15	recorta, recortado, recorte, recortes, recortes'
#razones24o	11	1,06	#razones24o
calidad	11	1,06	Calidad
derecho	9	0,87	derecho, derechos
social	9	0,87	social, sociales

clases	7	0,67	clase, clases
deuda	7	0,67	Deuda
exclusión	7	0,67	exclusión, exclusiones
padres	7	0,67	Padres
pagamos	7	0,67	pagamos, pagando, pagará, pago, pague
calle	6	0,58	calle, calles
denuncia	6	0,58	Denuncia
igualdad	6	0,58	Igualdad
trabajo	6	0,58	trabajadores, trabajar, trabajarán, trabajo
universidad	6	0,58	universidad, universidades, universitarios
vende	6	0,58	Vende
#objetivowert	5	0,48	#objetivowert
abandono	5	0,48	Abandono
becas	5	0,48	beca, becas
desigualdad	5	0,48	Desigualdad
fracaso	5	0,48	Fracaso
futuro	5	0,48	Futuro
gobierno	5	0,48	Gobierno
informe	5	0,48	informar, informe
mejora	5	0,48	mejor, mejora, mejorará, mejores
PP	5	0,48	Pp
quitan	5	0,48	quita, quitan, quitar, quitaron
toma	5	0,48	toma, tomado, tomaremos, tomen
interinos	4	0,39	interino, interinos, interin@s
movilizaciones	4	0,39	movilizaciones, movilizaron, movilizate
religión	4	0,39	religión, religiosas
docentes	4	0,38	docente, docentes

enseñanza	4	0,38	Enseñanza
evaluación	4	0,38	evalúa, evaluación, evaluaciones
FP	4	0,38	Fp
garantiza	4	0,38	garantiza, garantizaba, garante
huelga	4	0,38	Huelga

Tabla 29: Frecuencia de palabras del discurso de IU.

La siguiente nube de palabras permite visibilizar gráficamente cómo el discurso de IU se construye en torno a la defensa de la Educación Pública y al derecho a la educación, en contraposición a la ley educativa del PP:



Ilustración 49: Nube de palabras del discurso de IU.

En el discurso encontramos 27 referencias al fracaso escolar, abandono escolar, resultados Pisa y resultados educativos, que se distribuyen de la siguiente forma:

Palabras	Conteo
Fracaso escolar	5
Abandono escolar	5
Resultados Pisa	15
Resultados educativos	2
Total	27

Tabla 30: Referencias a fracaso escolar, abandono y resultados Pisa.

El análisis descriptivo ha permitido identificar las grandes temáticas del discurso. A continuación se enumeran, acompañadas de los términos vinculados a las mismas. Estas temáticas se comentarán en el análisis estructural.

1.- Un discurso que se construye en confrontación con el PP.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Wert	25	2,40	#wert, wert, wert', wert'
#objetivowert	5	0,48	#objetivowert
gobierno	5	0,48	Gobierno
PP	5	0,48	Pp
Izquierda	4	0,38	Izquierda
Ministro	4	0,38	Ministro
Cospedal	2	0,19	Cospedal

Tabla 31: Términos políticos en el discurso de IU.

2.- Un discurso que se centra en la defensa de la Educación Pública, amenazada por la nueva ley de educación y las políticas del partido en el Gobierno.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
pública	35	3,37	pública, públicas, público
LOMCE	31	2,98	LOMCE
escolar	25	2,40	escolar, escolarización, escuela, escuelas
ley	18	1,73	ley,
recortes	12	1,15	recorta, recortado, recorte, recortes, recortes'
becas	5	0,48	beca, becas

Tabla 32: Defensa de la Educación Pública.

3.- Un discurso que caracteriza los efectos de la reforma del PP sobre la Escuela Pública.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
calidad	11	1,06	Calidad
exclusión	7	0,67	exclusión, exclusiones
igualdad	6	0,58	Igualdad
desigualdad	5	0,48	Desigualdad
privatización	4	0,38	Privatización
mercantilización	3	0,29	Mercantilización
segregación	3	0,29	segregación, segregadora
equidad	3	0,29	Equidad

Tabla 33: Efectos de la reforma.

4.- Un discurso orientado a mostrar la dimensión económica de la reforma educativa.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
deuda	7	0,67	Deuda
banca	3	0,29	banca, bancos, banqueros
euros	3	0,29	Euros
empresas	3	0,29	empresas, empresarios, empresarial
capitalismo	2	0,19	capitalismo, capitalista
Troika	1	0,10	Troika

Tabla 34: Dimensión económica de la Reforma Educativa.

5.- Un discurso que describe la postura de IU frente a la Reforma Educativa.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
movilizaciones	4	0,39	movilizaciones, movilizaron, movilízate
huelga	4	0,38	Huelga
manifestaciones	3	0,29	manifestación, manifestaciones
insumisión	2	0,19	Insumisión

Tabla 35: Postura de IU frente a la Reforma Educativa.

2.3.2. Análisis estructural

Por medio de la codificación abierta, por la que se extraen las ideas centrales del discurso y el análisis de conglomerados se obtiene la estructura argumentativa que subyace al discurso de IU.

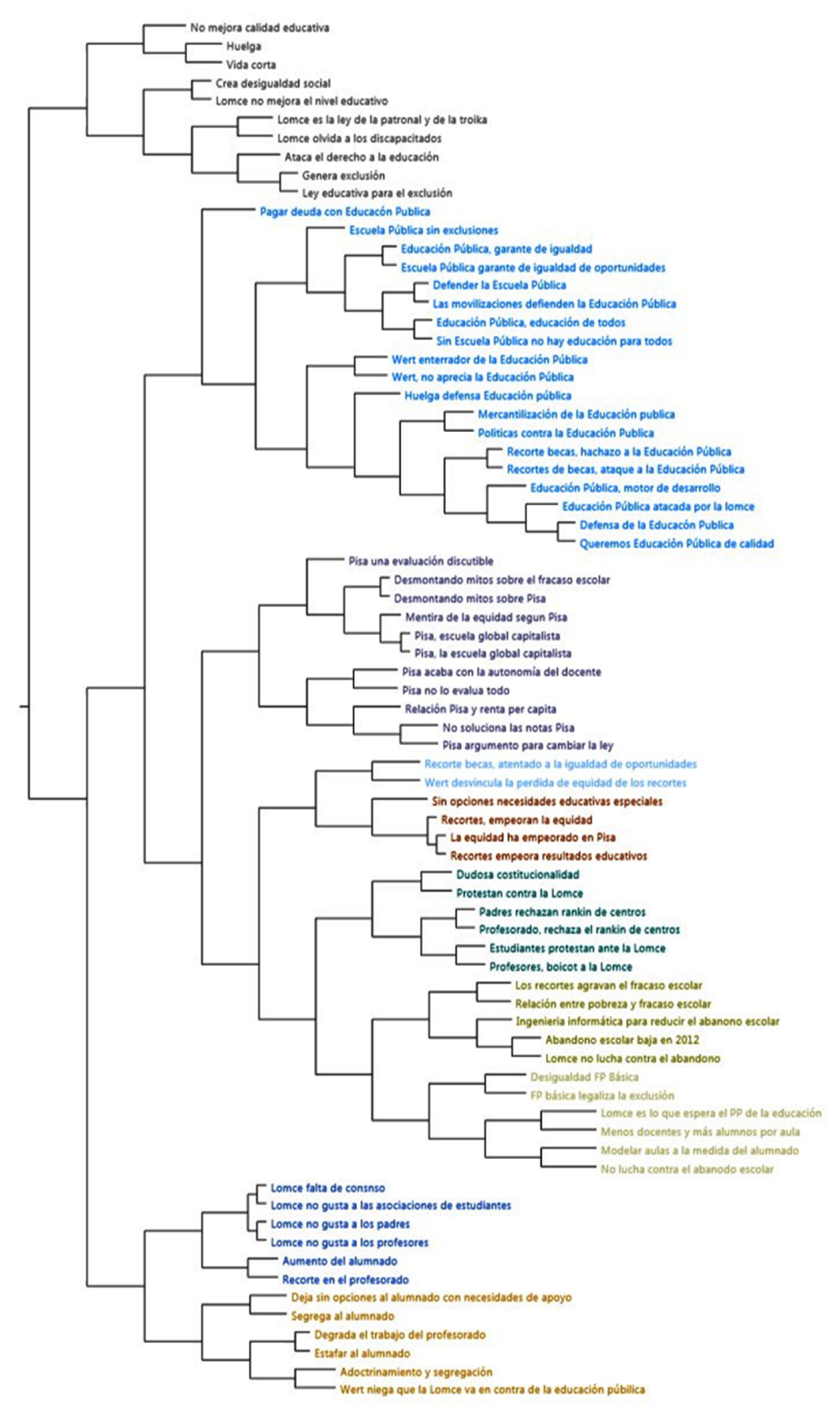


Ilustración 50: Análisis de conglomerados del discurso de IU.

El análisis de conglomerados evidencia el modo en el que se construye el discurso. Un primer bloque argumentativo en el que se describen los efectos de la Reforma en el ámbito social y educativo. Un segundo bloque que aglutina el discurso sobre la defensa de la Escuela Pública, exponiendo el valor que tiene en la sociedad y describiendo los ataques que sufre en el momento actual. Un tercer bloque en el que se concentra la discusión sobre los resultados educativos, el análisis de las evaluaciones internacionales, la problemática del fracaso y el abandono escolar. Un cuarto bloque en el que se continúa desarrollando los efectos negativos de la Reforma Educativa, a la que se caracteriza por el hecho de nacer sin un consenso entre las fuerzas políticas y los agentes sociales y educativos.

A la luz de esta estructura se puede afirmar que la temática sobre la Reforma Educativa es el eje central sobre el que se construye el discurso y la clave de interpretación del mismo. El análisis estructural ha permitido extraer cuatro categorías de análisis para la profundización en el discurso: LOMCE o Reforma Educativa, Resultados educativos, Educación Pública y Recortes.

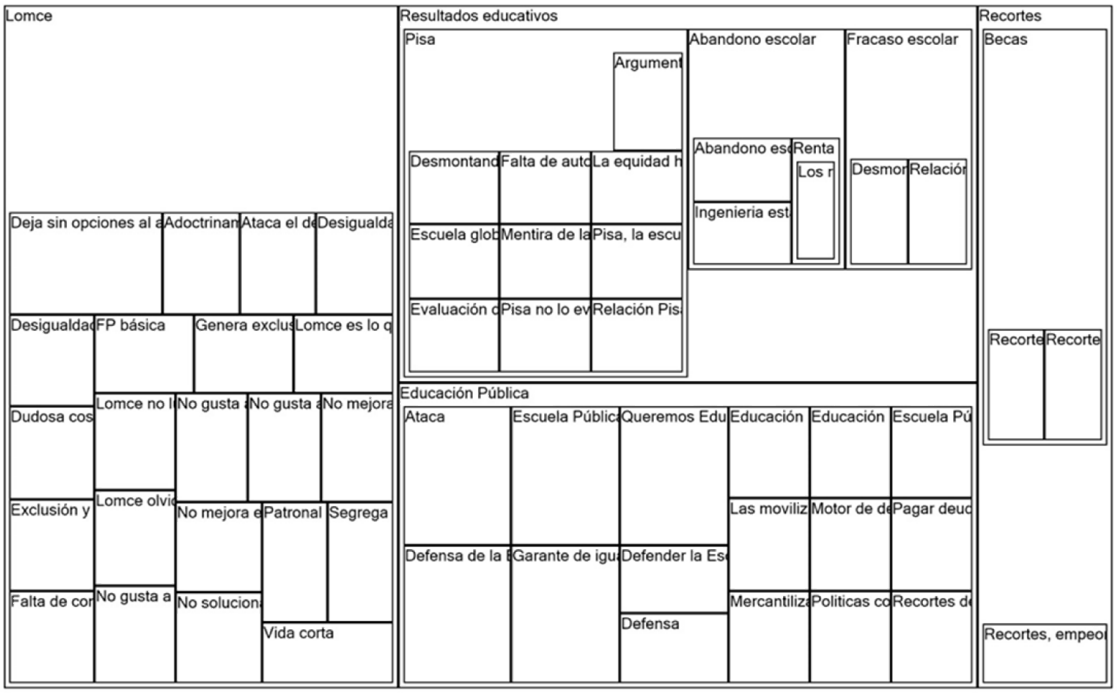


Ilustración 51: Sistema de categorías y subcategorías del discurso de IU.

Este conjunto de categorías de análisis deben ser leídas e interpretadas a la luz del siguiente mapa de relaciones que se extraen del discurso:

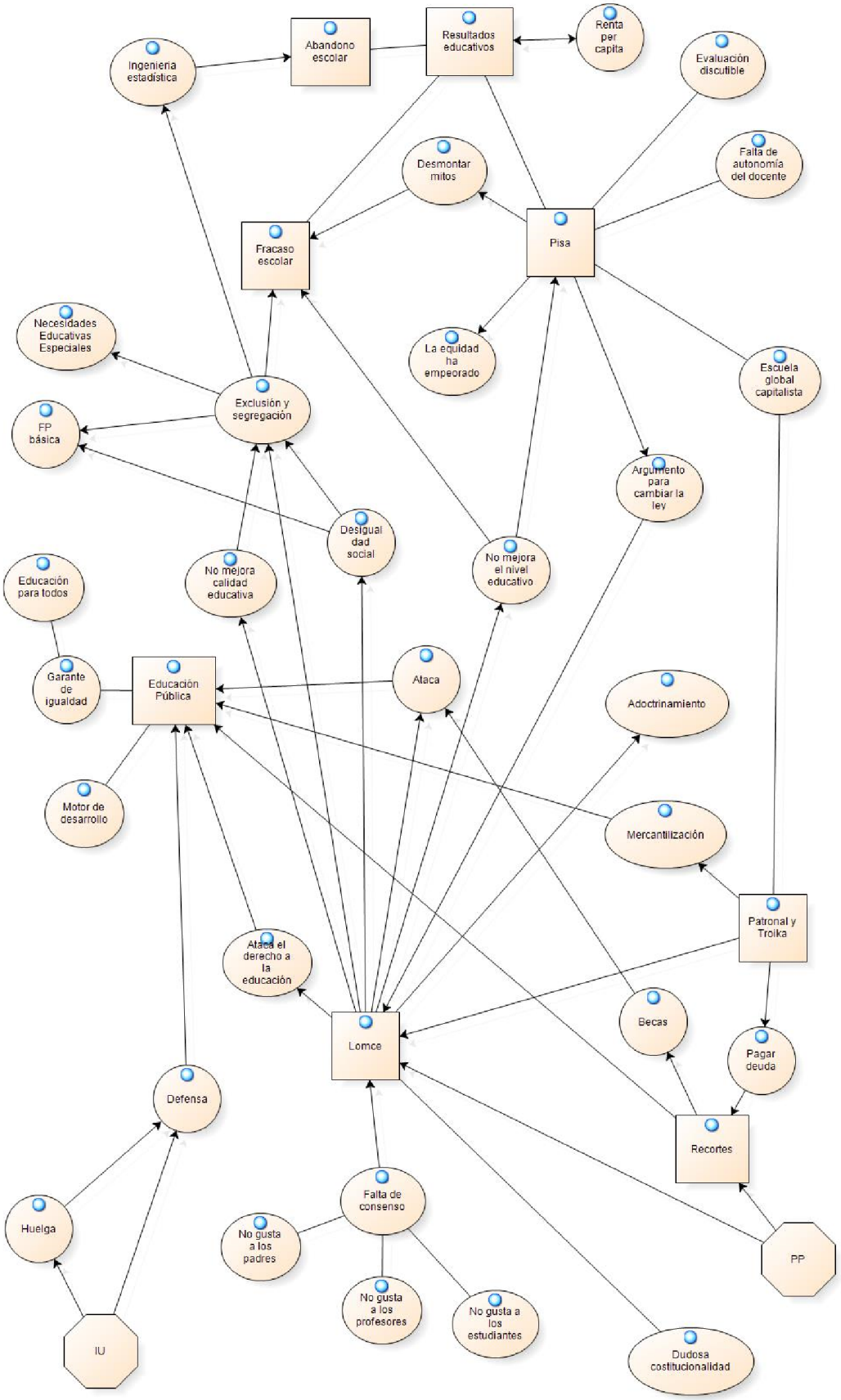


Ilustración 52: Codificación axial del discurso de IU.

2.3.2.1. Los resultados educativos

El discurso sobre los resultados educativos, en los que se incluyen el fracaso y el abandono escolar, se focaliza desde dos claves de análisis: presentar algunos de los aspectos que rodean los datos educativos, como factores de riesgo del abandono y fracaso escolar; y caracterizar las evaluaciones internacionales (Pisa), como prisma de acercamiento de la realidad y problemáticas educativa.

En primer lugar IU se posiciona frente a una lectura catastrofista de los datos educativos, reconociendo una mejora en las cifras del abandono escolar en los últimos años.

> *"El abandono escolar baja hasta el 24,9% en 2012, un 1,6% menos que el año anterior"* [@IUeducacion1.Ref4]

Esta afirmación supone posicionarse frente a otras lecturas de los mismos, por ejemplo la que hace el PP, en la que no se reconoce tal mejora como argumento para justificar la necesidad de su reforma educativa.

> *"Objetivo LOMCE:Disminuir tasas d fracaso escolar y abandono educativo temprano(25%d jóvenes no consigue titulación año a año) #NuevasInforma"* [@NNGG_es5.Ref.9]

Es interesante señalar que IU a la hora de acercarse a los datos del fracaso comente algunos de los factores de riesgo que inciden en él: relación entre la renta per cápita por comunidades autónomas y el índice de abandono escolar [@IUeducacion18.Ref6]; relación existente entre pobreza y fracaso escolar [@IUeducacion16.Ref4]; o el impacto de los recortes en los índices de fracaso escolar.

> *"Los directores de Secundaria avisan a Educación: con los 'recortes' se agravará el fracaso escolar"* [@IUeducacion16.Ref2]

Son apreciaciones importantes que apuntan a considerar en la realidad del fracaso otras dimensiones que van más allá de lo puramente legislativo.

Vinculados a los resultados educativos se encuentra la caracterización de las evaluaciones internacionales, Pisa. IU habla de la necesidad de desmontar mitos en relación al fracaso escolar y a Pisa [@IUeducacion16.Ref3] ya que está generando un discurso, muy presente en los medios de comunicación, en el que cada cierto tiempo, en torno a los resultados de las evaluaciones internacionales, se hacen análisis parciales e interesados que no se ajustan a la realidad educativa. Con esta intencionalidad se comparte un enlace a la columna de opinión, *Desmontando mitos sobre el informe PISA y el fracaso escolar*, del periodista Carlos Carabaña, en el que se argumenta en contra de una visión muy extendida que considera a Pisa como un oráculo incuestionable que arroja la comprensión necesaria para acercarse a los sistemas educativos actuales. El periodista demuestra, con datos objetivos, la lectura interesada de los resultados, el uso que se hace de la correlación entre gasto escolar y resultados educativos para oscurecer un problema que no se aborda y que está en la base de la situación: las continuas reformas que está viviendo España sin ningún tipo de consenso entre las fuerzas políticas.

Desde esta desmitificación, el discurso de IU se adentra en explorar lo que no se ve, las intencionalidades ocultas de este modelo de evaluación que transciende lo meramente educativo para adentrarse en el contexto social y económico en el que se desarrolla. Así se reconoce la vinculación de Pisa con el modelo de la *escuela global capitalista* [@IUeducacion18.Ref12]. Esta idea se desarrolla desde una de las aportaciones de la web *Soy Pública*, en uno de sus artículos publicado el 25 de mayo de 2012:

> *"El cambio de modelo educativo de masas está diseñado para crear personal flexible que alimente un mercado laboral cada vez más precario. Estos hombres de mañana deben ser incapaces de comprender el mundo en el que viven y las fuerzas que lo mueven. Para ello es necesario controlar y adaptar la Escuela a estos nuevos requisitos. Por último consideramos que esta labor de investigación dirigida a desmontar el mito del informe PISA y lo que realmente oculta, en aras de defender, realmente, nuestra enseñanza pública, deberían realizarla los sindicatos subvencionados y los partidos políticos, en vez de preocuparse por su permanencia o los réditos electorales. Todos ellos, incluyendo los que se autoproclaman "de izquierdas", han asimilado el discurso neoliberal y están contribuyendo a alimentar el engaño que posibilita la progresiva mercantilización de la enseñanza."*

Tal y como refleja el anterior texto las evaluaciones Pisa se comprenden desde un contexto neoliberal en el que el modelo de mercado laboral se caracteriza por la precariedad y exige un modelo de ciudadano falto de sentido crítico que no cuestione las lógicas de poder que lo sustentan. El texto da un paso adelante denunciando que este discurso neoliberal ha calado incluso en partidos que se consideran de izquierdas, haciendo una referencia implícita al PSOE, existiendo una complicidad en vista a los intereses electoralistas.

Desde esta clave neoliberal hay que admitir la insuficiencia de este modelo de evaluación, que no evalúa toda la complejidad del universo educativo [@IUeducacion18.Ref13] sino que selecciona elementos o indicadores coherentes con el modelo escolar que lo sustenta. En este sentido se considera como una evaluación discutible [@IUeducacion18.Ref2].

2.3.2.2. Las políticas educativas del PP

La descripción de las políticas educativas del PP se construye en torno a la caracterización de la LOMCE, frecuentemente llamada "ley Wert":

> *"La LOMCE es la Ley de Wert, la patronal y la troika"* [@JovenesIU1.Ref2]

En este tuit se contiene la clave de interpretación del argumentario que el partido hace en relación a la ley educativa: es una ley que responde a los intereses de un partido político, de la patronal y de la Troika, aunándose ideológicamente en la concepción de un modelo social y de un modelo de escuela que lo construye y que llega a inspirar incluso el curriculum.

> *"La cultura empresarial como contenido fundamental. Es lo que espera el PP de la educación: un país de autónomos"* [@IUeducacion14.Ref11]

A la LOMCE se la describe como de "dudosa constitucionalidad" [@IUeducacion7.Ref1], y se le augura "una vida corta" [@IUeducacion14.Ref13], por la falta de consenso en la que nace, al no satisfacer las expectativas de los profesores, de las asociaciones de alumnos, ni de los padres:

> *"Xq no explica #wert q esa ley no le gusta ni a las asociaciones de estudiantes, al profesorado no a las AMPAs. Viva el consenso"* [@JovenesIU4.Ref1]

Una parte amplia del discurso se centra en describir el impacto de la ley en el contexto educativo y social. Educativamente supone el ataque al derecho a la educación [@IUeducacion14.Ref9], en un momento en el que la Escuela Pública se encuentra amenazada, el adoctrinamiento y la segregación del alumno [@IUeducacion5.Ref5]. Los dos efectos que más se desarrollan son la exclusión y la desigualdad [@IUeducacion13.Ref1.3.4] que se cebará en los colectivos más vulnerables del sistema educativo: alumnos con Necesidades Educativas Especiales [@IUeducacion14.Ref7] y alumnos que arrastran problemas educativos, a los que se conducirán hacia la nueva Formación Profesional Básica.

> *"la nueva FP Básica legaliza la exclusión dentro de la escolarización obligatoria"* [@JovenesIU6.Ref1]

El segundo bloque argumentativo es un análisis del impacto de la LOMCE sobre los malos resultados educativos, el fracaso y el abandono escolar. La argumentación de IU se posiciona claramente frente al discurso del PP que justifica la oportunidad de la LOMCE como solución a estos problemas:

> *"La LOMCE no lucha contra el abandono escolar"* [@IUeducacion4.Ref2]

> *"La Ley Wert no va a solucionar las malas notas de PISA"* [@IUeducacion18.Ref8]

El efecto es todo lo contrario, ya que no mejorará el nivel educativo ni la calidad, aunque se ponga toda la reforma bajo el paraguas de la misma [@IUeducacion3.Ref3], sino que generará más desigualdad.

> *"Expertos alertan de que la 'ley Wert' no mejorará el nivel educativo y acarreará más desigualdad"* [@IUeducacion13.Ref3]

La propuesta que realiza el PP con su ley no es una propuesta de reforma sino, en palabras de IU, una auténtica ingeniería estadística [@IUeducacion1.Ref3], un maquillaje de datos, en los que los alumnos con más dificultades será los excluidos, especialmente los de la Formación Profesional Básica, a los que se ha aludido previamente [@JovenesIU6.Ref1].

> *"La reforma educativa que promueve el Gobierno reducirá enormemente y de golpe el abandono escolar temprano en España, al menos, en lo que a la estadística se refiere. Se trata de que a los titulados en la nueva FP Básica no se les incluirá en el porcentaje de abandono escolar temprano (un 24,9% de los jóvenes de 18 a 24 años no continúan estudiando después de la enseñanza obligatoria y no consiguen un título de FP o de bachillerato). Es decir, esos graduados estarán un escalón por encima de la ESO, a pesar de no haber*

conseguido el título de enseñanza obligatoria. La FP Básica sustituirá, según el proyecto de reforma educativa (LOMCE) que se está tramitando en el Congreso, a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Con ellos, los estudiantes con dificultades para completar la ESO empiezan a aprender un oficio y siguen avanzando en sus competencias básicas (lectora, matemática…). Pueden acceder, a partir de los 15 años, tras cursar tercero de la ESO (excepcionalmente, tras cursar segundo), los alumnos que hayan repetido o vayan a repetir y a los que así se lo aconsejen sus profesores; los padres deben dar su consentimiento. La diferencia con los PCPI es que van a ser dos cursos obligatorios; ahora, el segundo es opcional y con él los estudiantes obtienen, si lo aprueban, el título de ESO. Algo que no tendrán con el graduado en FP Básica; para sacarse la educación obligatoria tendrán que aprobar la futura reválida."

2.3.2.3. El debate sobre la Escuela Pública

El tercer bloque que centra el discurso de IU es la defensa de la Escuela Pública [@JovenesIU1.Ref11; @JovenesIU2.Ref19,21,2340]. Los mismos verbos o perífrasis verbales que se utilizan en este contexto son muy significativos de cara a la comprensión de la postura de este partido político frente a esta problemática: *defender, luchar, querer, exigir, hacer una trinchera*.

Esta defensa parte de la proclamación de los valores de una Escuela Pública:

a) asegurar la educación para todos como garantía de futuro

"Sin escuela pública no hay educación de tod@s para tod@s, y sin educación no hay futuro #Caminando24O #24O #razones24O" [@JovenesIU2.Ref29]

b) ser garante de la igualdad de oportunidades como motor de desarrollo social [@IUeducacion14.Ref12]

¿Alguien puede dudar de que la escuela pública es la única garante de la igualdad de oportunidades?" [@IUeducacion17.Ref2]

c) evitar la exclusión social

"Escuela Pública, la Escuela sin Exclusiones: En defensa de la Educación" " [@IUeducacion14.Ref4]

Las amenazas de la Educación Pública brotan de las mismas políticas educativas que se están implementando.

"El verdadero problema son las políticas contra la educación pública #objetivoWert" [@JovenesIU2.Ref4]

En este análisis de las políticas educativas se señala al PP y al PSOE como responsable del ataque a la Escuela Pública. Se habla del pacto PPPSOE que permite que se produzcan los procesos de privatización y mercantilización de la educación:

"Cómo que no hay pacto del PP y del PSOE?? El PPSOE responsable de la privatización y mercantilización de la educación pública! #objetivoWert" [@JovenesIU2.Ref3]

Desde este prisma se señala a los políticos como "peleles", personas manejadas por otros, la Banca y la Patronal, para llevar a cabo sus intereses.

"La Banca, la patronal y los políticos peleles a su servicio. Pagamos su deuda con nuestra educación y sanidad" [@JovenesIU2.Ref61]

Esas políticas impuestas desde fuera, que atacan a la Educación Pública, tienen dos caras íntimamente relacionadas:

a) Se paga deuda a costa de la Educación Pública.

Las políticas educativas que se están llevando a cabo, como concreción de los intereses externos por parte de la Banca y de la patronal cobran la deuda del país a costa del dinero destinado a la Educación Pública que se ve seriamente recortada.

"Docentes y estudiandes ¡unidos y adelante! #caminando24O. Que Nuestra educación no pague Su deuda" [@JovenesIU2.Ref18]

"Nuestra educación no pagará su deuda #24O #Caminando24O" [@JovenesIU2.Ref22]

"Los #PGE2014 son un nuevo atentado contra la mayoría social. El pago de la deuda ilegítima a costa de nuestra educación y sanidad" [@JovenesIU2.Ref39]

"30.000 estudiantes a punto de ser expulsados de la Universidad. Pagamos su deuda con nuestra educación pública #StopTasazo" [@JovenesIU2.Ref48]

b) Los recortes.

El recorte en la Educación Pública tiene dos dimensiones:

1.- Reducir el número de Becas

"Otro hachazo a la educación pública, esta vez: Las Becas MEC" [@IUeducacion14.Ref5]

"Casi 6.000 universitarios se quedan sin beca equidad" [@IUeducacion8.Ref2]

"El borrador del nuevo RD de las becas es un atentado a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación" [@JovenesIU2.Ref49]

2.- Reducir el Profesorado

"En los últimos tres años, el alumnado aumentó en 5.442 estudiantes y las filas del profesorado perdieron 1.557" [@IUeducacion11.Ref3]

"Nuevo curso escolar en Castilla La Mancha con menos docentes y más alumnado por aula. ¡SÍ HAY RECORTES!" [@IUeducacion5.Ref2]

"Educación vuelve a meter tijera en el profesorado" [@IUeducacion11.Ref4]

2.4. El discurso de Unión Progreso y Democracia

2.4.1. Análisis descriptivo

Se analiza la cuenta oficial de UPyD en Twitter (@UPyD). La *búsqueda de frecuencia de palabras* permite identificar los cincuenta términos más frecuentes en el discurso de este partido:

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
UPyD	46	8,68	#upyd, @upyd, upyd
Profesores	37	6,98	#profesorado, profesorado, profesores
Apoyamos	16	3,02	apoyado, apoyamos
Pública	16	3,02	pública, público, públicos
competencias	14	2,64	competencia, competencias, competentes
reivindicaciones	12	2,26	reivindicaciones
España	9	1,70	españa, española, españoles
Huelga	9	1,70	huelga
Primaria	9	1,70	primaria
Sanidad	8	1,51	sanidad
Gobierno	7	1,32	gobierno
Resultados	7	1,32	resultados
Informe	6	1,13	informe
Selección	6	1,13	selección, seleccionado
representación	5	0,98	representación, representantes

Asamblea	5	0,94	asamblea
Calidad	5	0,94	calidad
Cambios	5	0,94	cambios
Debate	5	0,94	debate, debatir
Escuelas	5	0,94	escuelas, escolar
Igualdad	5	0,94	igualdad, igualitario
Pisa	5	0,94	#pisa, pisa
Prueba	5	0,94	prueba, pruebas
Recorta	5	0,94	recorta, recortar
Atención	4	0,75	atención
Aumentar	4	0,75	aumentar
Autoridad	4	0,75	autoridad
Ciudadanos	4	0,75	ciudadana, ciudadanos
Compartimos	4	0,75	compartimos
Decisión	4	0,75	decisión
Desigualdad	4	0,75	#desigualdad, desigualdad
Destinadas	4	0,75	destinadas
Empleados	4	0,75	empleados, empleo
Favorecer	4	0,75	favorecer
Fracaso	4	0,75	fracaso
Instituciones	4	0,75	instituciones
Presupuestarias	4	0,75	presupuestarias
Razón	4	0,75	razón
Reclama	4	0,75	reclama
#erasmus	3	0,57	#erasmus, ‘erasmus’
Bajo	3	0,57	bajo
Candidatos	3	0,57	candidatos

CCAA	3	0,57	ccaa
consensuar	3	0,57	consensuar
contribuido	3	0,57	contribuido
crecimiento	3	0,57	crecimiento
diputaciones	3	0,57	diputaciones, diputado
Frenar	3	0,57	frenar
Garantizar	3	0,57	garantizar, garante
Grupo	3	0,57	grupo
ideologizado	3	0,57	ideologizado
imprescindible	3	0,57	imprescindible
Jubilados	3	0,57	jubilados
Modelo	3	0,57	modelo
Normales	3	0,57	normales
Pobreza	3	0,57	#pobreza, pobreza
Política	3	0,57	politica, política, político
Rechaza	3	0,57	rechaza
Recuperar	3	0,57	recuperar
Sospecha	3	0,57	sospecha
#den2014	2	0,38	#den2014
#wert	2	0,38	#wert, wert
Cierran	2	0,38	cierran, cerraban
competencial	2	0,38	competencial, competenciales
democracia	2	0,38	democracia
Derechos	2	0,38	derechos
Devolver	2	0,38	devolver, devolución
Economía	2	0,38	economía, económica
Enmienda	2	0,38	enmienda

Error	2	0,38	error
Estabilidad	2	0,38	estabilidad
Formación	2	0,38	formación
Gasto	2	0,38	gasto
Gestión	2	0,38	gestión
Inversión	2	0,38	inversión, inviertan
Justicia	2	0,38	justicia
Legislativa	2	0,38	legislativa
Ley	2	0,38	ley
Media	2	0,38	media, medios
Mejora	2	0,38	mejora, mejores
#bárcenas	1	0,19	#bárcenas
#debatemadrid13	1	0,19	#debatemadrid13
#mir	1	0,19	#mir
#rajoy	1	0,19	#rajoy
Abandono	1	0,19	abandono
Alto	1	0,19	alto
Aprender	1	0,19	aprender
Asignatura	1	0,19	asignatura
Asturias	1	0,19	asturias
Asuntos	1	0,19	asuntos
Atentado	1	0,19	atentado
Autonómica	1	0,19	autonómica
Ayuda	1	0,19	ayuda
Básicos	1	0,19	básicos
Becas	1	0,19	becas
Bilingüismo	1	0,19	bilingüismo

Castellano	1	0,19	castellano
Clave	1	0,19	clave
Completa	1	0,19	completa
Conciertos	1	0,19	conciertos

Tabla 36: Frecuencia de palabras del discurso de UPyD.

La siguiente nube de palabras permite visibilizar gráficamente cómo el discurso de UPyD se construye en torno a la defensa del profesorado como elemento de mejora educativa, y a la propuesta de un modelo educativo centralizado como prototipo de superación de desigualdades educativas que nacen de la gestión que de la educación hacen las comunidades autónomas.



Ilustración 53: Nube de palabras del discurso de UPyD.

2.4.2. Análisis estructural

La codificación abierta por la que se extraen las temáticas centrales y el posterior análisis de conglomerados permite identificar la estructura argumentativa que subyace al discurso de UPyD:



Ilustración 54: Nodos conglomerados en cuentas de UPyD.

El anterior gráfico muestra cómo el discurso de UPyD se articula en torno a dos grandes conglomerados. El primero articula todos los elementos que giran alrededor de la petición que hace el partido de tener un debate real, no ideologizado, en el marco de la reforma educativa, para que los partidos políticos consensuen un modelo educativo que de estabilidad a la educación en España. El segundo gran bloque conjuga dialógicamente las propuestas del modelo educativo que defiende UPyD en contraposición a las propuestas educativas del Gobierno.

El análisis interpretativo del discurso ha permitido fijar un sistema de categorías explicativo de sus propuestas. Este sistema se muestra en el siguiente gráfico.

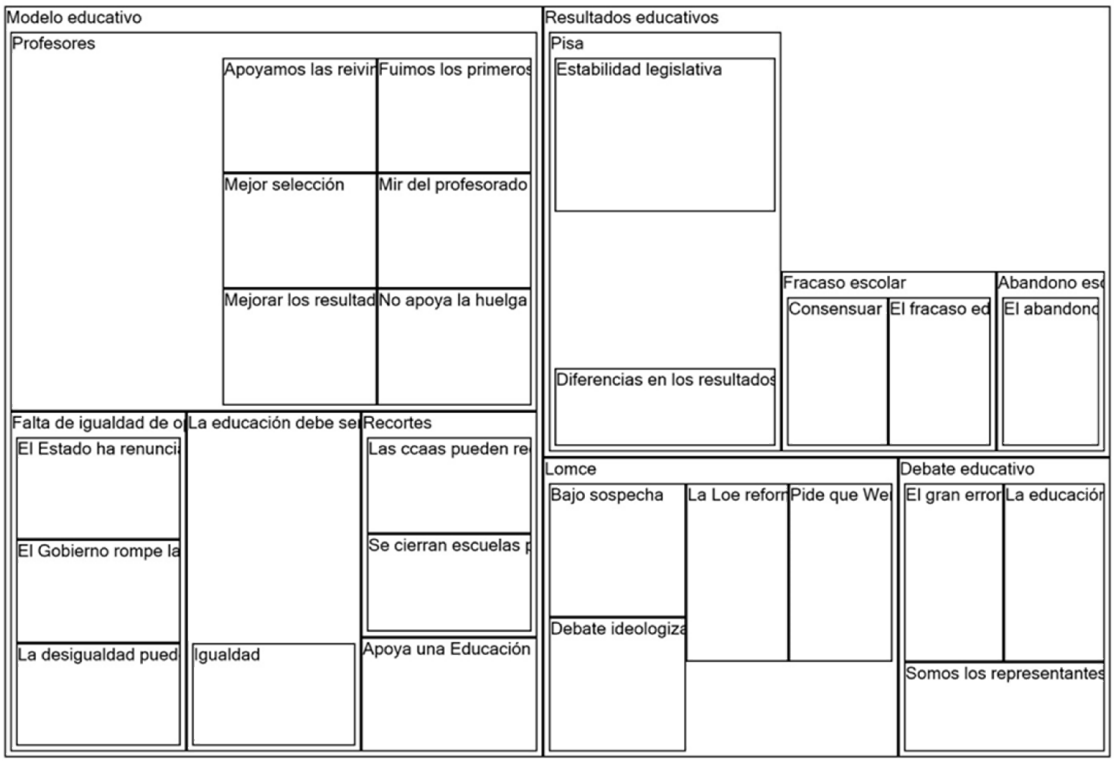


Ilustración 55: Sistema de categorías y subcategorías del discurso de UPyD

Estas unidades de análisis el discurso de UPyD contiene un conjunto de inferencias que se pueden representar gráficamente como preámbulo del comentario explicativo:

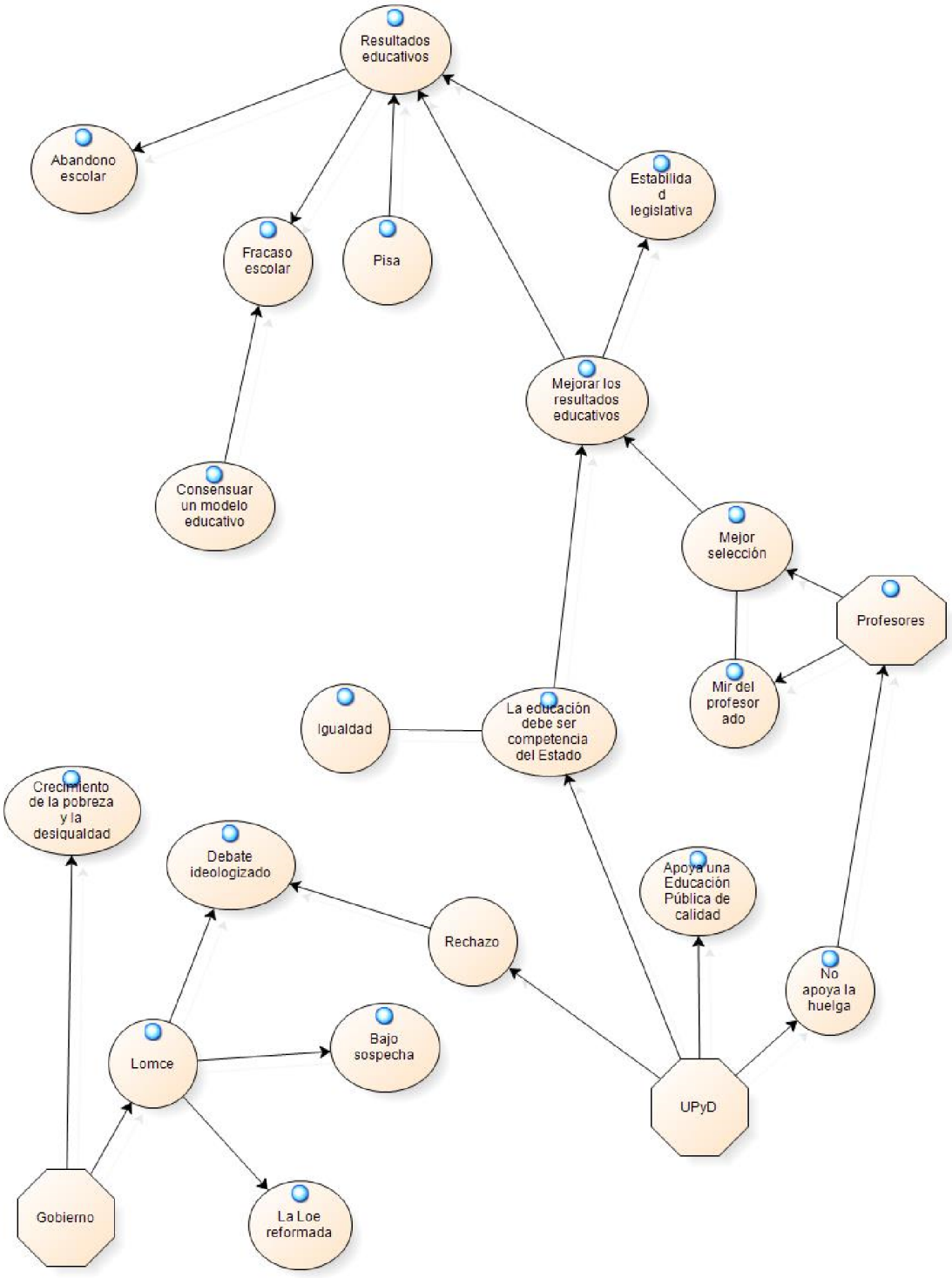


Ilustración 56: Codificación axial del discurso de UPyD.

2.4.2.1. Los resultados educativos

El discurso sobre los datos del fracaso parte de la constatación de los altos índices de abandono escolar.

"El abandono escolar en España es muy alto. Un 26% de media pero en algunas zonas se llega al 50% o 60%" [@UPyD1. Ref1]

Estos datos son el exponente del fracaso de la educación, que a su juicio es "*el gran error de la democracia española*" [@UPyD6.Ref25], generando un modelo que desde primaria arrastra este problema.

"El fracaso de la educación en España empieza en primaria" [@UPyD6. Ref31]

En torno a los datos Pisa se realizan dos observaciones en las que se reconocen las diferencias de resultados entre comunidades autónomas y la necesidad de una mayor estabilidad legislativa como base de la mejora de los resultados.

"Hay una enorme diferencia entre unas CCAA y otras, el ejemplo es el informe PISA de ayer" [@UPyD11. Ref1]

"Los países con mejores resultados en las pruebas PISA tienen una mayor estabilidad legislativa" [@UPyD11. Ref4]

2.4.2.2. Debate educativo y LOMCE

En el contexto de la Reforma Educativa UPyD afirma rechazar el debate ideologizado que se ha desarrollado en torno a la LOMCE y pide consensuar un modelo educativo como medida frente al fracaso escolar [@UPyD7.Ref1]. Su petición de un pacto educativo es una respuesta al problema de la inestabilidad legislativa en materia educativa [@UPyD11. Ref4] que se ha arrastrado en los años del periodo democrático y que ha abocado a la educación a un camino errático [@UPyD6.Ref25].

"El Estado, en educación, lo que tiene que hacer es dar medios y crear marco de estabilidad" [@UPyD6.Ref30]

La alusión implícita a los distintos movimientos sociales, a las acciones que se están realizando en contra del proyecto de ley, como la recogida de firmas para derogarlo, muestra cómo UPyD se posiciona en contra de este tipo de actuaciones.

"Unas firmas en un papel para a derogar algo no se convierten en Ley Educativa. La educación es algo serio y no se lo están tomando como tal" [@UPyD6.Ref15]

Frente a este tipo de iniciativas sociales contrapone el ámbito institucional como lugar propio del debate educativo y de búsqueda de un modelo común.

"Somos los representantes públicos, quienes tenemos que debatir qué hay que hacer con la educación" [@UPyD6.Ref28]

Desde esta perspectiva se lanza la petición que en el marco de un deseado diálogo realiza UPyD, para hablar de educación [@UPyD6.Ref22] y romper la situación que motivada por el bipartidismo aboca a un inmovilismo político en materia de educación [@UPyD6.Ref23].

"No queremos que se retire la #LOMCE, queremos que se hable de educación, @UPyD presentará enmienda a la totalidad" [@UPyD6.Ref19]

El rechazo a la LOMCE radica, por tanto, en el hecho de que su elaboración se ha realizado sin ningún tipo de debate ni consenso al existir una mayoría absoluta, dando como fruto un texto que no es más que una "*LOE reformada*".

"No queremos un frente contra nadie. La #LOMCE es una LOE reformada pero con muy pocos cambios" [@UPyD9.Ref1]

2.4.2.3. Modelo educativo

UPyD realiza una presentación de su modelo educativo en contraposición al modelo existente y propugnado por el Gobierno:

1.- La educación como competencia del estado.

La propuesta central de este partido es devolver la competencia educativa al gobierno central [@UPyD6.Ref5,8,10], manteniendo la gestión a nivel autonómico y local

"La Educación debe de ser competencia del Estado. La gestión deberá ser autonómica o incluso local" [@UPyD6.Ref4]

"Queremos que la competencia legislativa de educación vuelva al estado. Y que la gestión sea descentralizada" [@UPyD6.Ref18]

Este propuesta centralizadora permitirá garantizar y vertebrar la igualdad entre comunidades autónomas[@UPyD6.Ref7] y mejorar los resultados educativos ya que el mismo informe Pisa reconoce esta desigualdad [@UPyD6.Ref9; @UPyD11.Ref3] que se concreta en una desigualdad en acceso al empleo.

"La educación, sanidad, entre otras materias deben ser competencia del estado, para garantizar igualdad ciudadana" [@UPyD6.Ref29]

"Proponemos devolver competencia de educación al Estado, porque la formación es clave para el empleo" [@UPyD6.Ref34]

2.- Asegurar la igualdad de oportunidades.

La educación como elemento que asegura la igualdad de oportunidades en un momento en el que ésta se ve amenazada por el gobierno:

"El Estado ha renunciado a su misión de garante de la igualdad de oportunidades" [@UPyD8.Ref1]

"@UPyD denuncia que el Gobierno rompe la igualdad de oportunidades con la supresión de conciertos educativos de la FP" [@UPyD8.Ref2]

3.- La defensa de la Educación Pública y del profesorado.

> *"Apoyamos una Educación Pública de calidad, creemos que profesores tienen razón en sus reivindicaciones pero no apoyamos la huelga"* [@UPyD12.Ref5]

La defensa de la Educación Pública se articula en dos ejes:

a) La denuncia de los recortes en educación.

Los recortes se consideran una amenaza a la calidad de la Educación Pública. Su denuncia se centra en las comunidades autónomas haciendo una crítica a la falta de claridad con la que se realizan la supresión de servicios públicos.

> *"Nos dijeron que cerraban #RTVV como salvación de otros servicios públicos, ahora cierran escuelas"* [@UPyD6.Ref1]

Por su parte UPyD invita a las comunidades autónomas a que los recortes no se realicen en el ámbito de la educación y la sanidad sino que se realicen en otras partidas presupuestarias.

> *"Las CCAA tienen un amplio potencial de reducción del gasto sin tocar la sanidad ni la educación"* [@UPyD6.Ref27]

b) El profesorado.

UPyD afirma compartir las reivindicaciones del profesorado en el contexto de movilizaciones frente a la reforma educativa y los recortes en educación [@UPyD12.Ref4] sin embargo no comparte la decisión de ir a la huelga [@UPyD12.Ref5].

> *"Nosotros apoyamos las reivindicaciones de los profesores, pero no compartimos la decisión de ir a la huelga"* [@UPyD12.Ref26]

Pero su discurso va más allá al desentrañar el papel que debe tener el profesorado en el modelo educativo. El profesorado se considera como elemento clave en la mejora de los resultados educativos.

> *"Si no tenemos un profesorado bien seleccionado, seguiremos con los mismos resultados educativos"* [@UPyD2.Ref1]

La propuesta de UPyD en relación al profesorado pasa por:

1) Cuidar la selección de los profesionales que accedan a la carrera docente.

> *"@UPyD_Asamblea reclama cambios para favorecer selección de los profesores más competentes"* [@UPyD12.Ref3]

2) Renovación del sistema de formación del profesorado.

> *"Proponemos un sistema como el del #MIR para la formación del #profesorado"* [@UPyD4.Ref1]

3) Dotar al profesorado de autoridad pública.

"En @UPyD fuimos de los primeros en solicitar que los profesores tuviesen autoridad pública. Seguiremos por esa vía" [@UPyD12.Ref1]

CAPÍTULO 5.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL DISCURSO DEL PROFESORADO SOBRE EL FRACASO ESCOLAR

1. EL PRIMER ACERCAMIENTO A LAS ENTREVISTAS

El primer acercamiento a las entrevistas se realiza por medio de una *consulta de frecuencia de palabras*. Después de eliminar palabras vacías y agrupar palabras por similitud de raíz se obtienen los siguientes resultados en los que se visibilizan los términos más utilizados por el profesorado.

Palabra	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
Alumnos	1642	3,69%	alumno, alumnos, alumnado, alumna, alumnas
Trabajar	1116	2,51%	trabajar, trabajado, trabajamos, trabajan, trabajando, trabaja, trabajas, trabaje, trabajes , trabajen, trabajo, trabajos
Profesores	673	1,51%	profesor, profesores, profesora, profesoras, profesorado
Grupo	580	1,30%	grupo, grupos
Clase	533	1,20%	clase, clases
Aprendizaje	517	1,16%	aprendizaje, aprendizajes, aprendiendo, aprendido, aprende, aprender, aprendes, aprenden, aprendan
Problema	482	1,08%	problema, problemas
Niños	437	0,98%	niño, niños
Aula	392	0,88%	aula, aulas

Medidas	365	0,82%	medida, medidas
Centro	364	0,82%	centro, centros
Diversificación	360	0,81%	diversificación
PGS	305	0,69%	Pgs
contenidos	295	0,66%	contenido, contenidos
PCPI	289	0,65%	Pcpi
Familias	287	0,64%	familia, familias, familiar, familiares
Mal	266	0,60%	mal, mala, malas, malo, malos
Pueden	264	0,59%	pueden, pueda, puedas, pueda, puedas
Vida	258	0,58%	vida, vidas, viven, vivido, vivir
Atención	255	0,57%	atención, atender
Padres	255	0,57%	padre, padres
Ciclo	235	0,53%	ciclo, ciclos
Quieren	229	0,51%	quieren, querer, quería, querías, querían, querido, queridos, quiera, quieras, quieran
Curso	226	0,51%	curso, cursos
Sistema	221	0,50%	sistema, sistemas
Gente	212	0,48%	Gente
Pruebas	208	0,47%	prueba, pruebas
Cambiar	207	0,47%	cambiar, cambio, cambios, cambiando, cambian, cambiado
Estudiar	204	0,46%	estudiar, estudiando, estudiado, estudio, estudios
Funcionar	192	0,43%	funcionar, funciona, funcionaba, funcionamiento, funcionan, funcionando, funcione, funciones
formación	189	0,42%	formación, formativo, formativos
capacidad	185	0,42%	capacidad, capacidades, capaz, capaces
Personas	181	0,41%	persona, personas
matemáticas	176	0,40%	matemática, matemáticas

Apoyo	175	0,39%	apoyo, apoyos
Experiencia	163	0,37%	experiencia, experiencias
Educativo	162	0,36%	educativo, educativos, educativa, educativas
Examen	162	0,36%	examen, exámenes
Evaluación	157	0,35%	evaluación, evaluar
Trayectoria	154	0,35%	trayectoria, trayectorias
Básicas	150	0,34%	básica, básicas
Prácticas	141	0,32%	práctica, prácticas
Objetivos	140	0,31%	objetivo, objetivos
Notas	139	0,31%	nota, notas
Situación	139	0,31%	situación, situacion, situaciones
Necesidades	138	0,31%	necesidad, necesidades, necesitan
Conseguir	133	0,30%	conseguir, conseguido, consigue, consigues, consiguiendo
Programas	133	0,30%	programa, programas
Enseñar	132	0,30%	enseñar, enseñando, enseñanza, enseñanzas, enseñarle, enseñarles
Motivación	131	0,29%	motivación, motivado, motivados, motivarlos
Compañeros	130	0,29%	compañero, compañeros, compañera, compañeras
Fracaso	130	0,29%	fracaso, fracasos, fracasado, fracasados
Competencias	129	0,29%	competencia, competencias
Primaria	129	0,29%	Primaria
Educación	127	0,29%	Educación
Taller	127	0,29%	taller, talleres
Ámbito	121	0,27%	ámbito, ámbitos
Bachillerato	121	0,27%	bachillerato, bachilleratos, bachiller
Maestro	116	0,26%	maestro, maestros, maestra, maestras
Chavales	115	0,26%	chaval, chavales

diversidad	115	0,26%	Diversidad
Leer	115	0,26%	leer, lectura, lecturas, leyendo
Pasado	115	0,26%	pasado, pasados
Hablar	113	0,25%	hablar, hablan
Sociales	113	0,25%	social, sociales
Libro	112	0,25%	libro, libros
Difícil	110	0,25%	difícil, difíciles
Interés	109	0,24%	interés, interesa
Casas	107	0,24%	casa, casas
Iguales	107	0,24%	igual, iguales
Escuela	106	0,24%	escuela, escuelas, escolar, escolares
actividades	103	0,23%	actividad, actividades
Material	103	0,23%	material, materiales
Diferente	100	0,22%	diferente, diferentes, diferencia, diferencias
Entender	100	0,22%	entender, entiende, entiendes, entiendo
Relación	99	0,22%	Relación
Tutores	97	0,22%	tutor, tutores
Grado	96	0,22%	grado, grados
Lengua	96	0,22%	Lengua
Bajo	94	0,21%	bajo, bajos, baja, bajas
Hijo	94	0,21%	hijo, hijos
curricular	92	0,21%	curricular, curriculares, curriculum
Trimestre	88	0,20%	trimestre, trimestres
dificultades	87	0,20%	dificultad, dificultades
Positivo	87	0,20%	positivo, positivos, positiva, positivas
Ayudar	86	0,19%	ayudar, ayudado, ayuda, ayudas
Laboral	86	0,19%	labor, laboral, labores

Llegan	86	0,19%	Llegan
Resultados	86	0,19%	resultado, resultados
Mínimos	83	0,19%	mínimo, mínimos
Secundaria	82	0,18%	Secundaria
Instituto	80	0,18%	instituto, institutos
Preguntas	80	0,18%	pregunta, preguntas pregunto
Asignaturas	79	0,18%	asignatura, asignaturas
Posibilidad	79	0,18%	posibilidad, posibilidades
Profesional	79	0,18%	profesional, profesiones
Título	79	0,18%	título, titulación
Edad	78	0,18%	edad, edades
Explicar	78	0,18%	explicar, explicando, explicarle, explicarles, explico

Tabla 37: Términos más usados por el profesorado.

Los anteriores datos se pueden representar mediante una nube de palabras en la que se pone de manifiesto cómo el discurso se articula en torno a dos temáticas los alumnos y el grupo-clase-aula:



Ilustración 57: Nube de palabras del discurso del profesorado.

2. IDENTIFICACIÓN DE LOS GRANDES BLOQUES TEMÁTICOS

2.1. Un discurso que se centra en las personas que intervienen en el ámbito educativo

La siguiente tabla de resultados muestra el peso que el discurso sobre las personas tiene en el acercamiento que el profesorado hace a la realidad del fracaso escolar.

Palabra	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
alumnos	1642	3,69%	alumno, alumnos, alumnado, alumna, alumnas
profesores	673	1,51%	profesor, profesores, profesora, profesoras, profesorado
niños	437	0,98%	niño, niños
padres	255	0,57%	padre, padres
gente	212	0,48%	Gente
personas	181	0,41%	persona, personas
compañeros	130	0,29%	compañero, compañeros, compañera, compañeras
maestro	116	0,26%	maestro, maestros, maestra, maestras
chavales	116	0,26%	chaval, chavales, chavala
tutores	97	0,22%	tutor, tutores
hijo	94	0,21%	hijo, hijos
madre	61	0,14%	madre, madres
orientador	51	0,11%	orientador, orientadores, orientadora, orientadoras
crío	50	0,11%	crío, críos
amigos	44	0,10%	amigo, amigos
gitanos	44	0,10%	gitano, gitanos, gitana
tío	40	0,09%	tío, tío'

Chico	36	0,08%	chico, chicos
chiquillos	35	0,08%	chiquillo, chiquillos
Adultos	28	0,06%	adulto, adultos
Jefe	18	0,04%	jefe, jefes
inmigrantes	16	0,04%	inmigrante, inmigrantes
Docente	14	0,03%	docente, docentes
hermano	14	0,03%	hermano, hermanos
Interino	14	0,03%	interino, interinos
marroquís	13	0,03%	marroquí, marroquíes, marroquís
Total	**4431**	**9,96%**	

Tabla 38: Personas en el discurso del profesorado.

2.1.1. Análisis de los términos polisémicos

Al explorar los diversos términos que se utilizan para denominar a las personas se ha detectado la presencia de términos polisémicos a los que se ha sometido a un análisis semántico para agrupar en unidades de análisis, tal y como se ha explicado en la metodología.

Palabra	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
Niños	437	0,98%	niño, niños
Gente	212	0,48%	Gente
Personas	181	0,41%	persona, personas
Chavales	116	0,26%	chaval, chavales, chavala
Crío	50	0,11%	crío, críos
Tío	40	0,09%	tío, tío'
Chico	36	0,08%	chico, chicos
chiquillos	35	0,08%	chiquillo, chiquillos
Adultos	28	0,06%	adulto, adultos

jefe	18	0,04%	jefe, jefes
Todos	1153	2,59%	

Tabla 39: Términos polisémicos.

2.1.1.1. Niños

El análisis de los significados del término niño/a arroja los siguientes resultados:

Significado	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
Alumno	353	0,793%	niño, niños, niña, niñas
Hijo	50	0,112%	niño, niños, niña, niñas
Infantil	33	0,074%	niños, niñas
Inmigrante	1	0,002%	niño, niños
Total	**437**	**0,982%**	

Tabla 40: Análisis del término niño/a.

El término niño/a se refiere a personas que se encuentran en la edad de la niñez y que no ha llegado a la adolescencia (RAE, 2001; Seco, Andrés y Ramos, 1999; Moliner, 2007). En las entrevistas al profesorado se utiliza el término niño para referirse a la edad de la niñez, especialmente en la etapa de Educación Primaria.

> *"Yo por eso siempre he pensado que creo que las medidas se tendrían que poner en el cole cuando el niño es pequeño."* [Inf.9 (15).Ref66]

La RAE (2001) y Seco, Andrés y Ramos (1999) insisten en algunos aspectos importantes que acompañan a la niñez: el tener poca experiencia y no haber desarrollado todas sus potencialidades.

> *"Entonces, tú lo planteas en un libro de 3º de la ESO y es casi muy difícil que un niño lo entienda. Si estamos en Diversificación, que se supone que son niños que hay que trabajarles menos, pues no le puedes explicar la reacción nuclear tal, como si fuese un 3º... a veces ni de 3º. Si es que vienen en los libros, pero los niños en esta edad no tienen esa capacidad de abstracción ni de..."* [Inf.8(14).Ref19]

Los tres diccionarios reconocen el uso de niño para hacer referencia a los comportamientos infantiles que tiene una persona cuando ya ha dejado de ser niño, comportamientos inmaduros o irresponsables, así como falta de perspectivas. El profesorado reconoce que los alumnos adolecentes, a pesar de estar en Secundaria, "*son*

niños" [Inf.21 (32).Ref15; Inf.25(35).Ref14,31] por la forma que tienen de comportarse [Inf.16(23).Ref5; Inf.18(27).Ref20; Inf.20(30).Ref12; Inf.21(32).Ref45]. El profesorado entrevistado usa el término niño en este sentido, como sinónimo de infantil, incluso con alumnos de los PCPI.

> *"Hombre, te alegras de que vayan cogiendo... porque es normal, tienen una edad que sí, ya no tienen edad de estar en la obligatoria, pero son niños. Y, como yo digo: '¿qué esperáis?' Lo que pasa es que a esa edad ellos no piensan en el futuro, ni en el ser responsables, ni en ser constantes. Y además, con la que está cayendo tampoco podemos decirles mucho."* [Inf.10.Ref7]

En algunos casos se les denomina a los alumnos *"niños grandes"* que experimentan en sus familias una excesiva protección o justificación de posturas no aceptables para esa edad y menos en el centro educativo

> *"Tuve un registro exhaustivo de las faltas, y a la tercera vez que lo hizo lo expulsamos... fue a comisión de convivencia y se expulsó tres días, fíjate, fue mano de santo, mira tú. Cuando yo con la madre lo había hablado por activa y por pasiva, que él era ya un niño grande, que no podía ya seguir protegiéndolo ni justificándole esas faltas. Y tomé esa medida, y mira, no me... Tuve que expulsarlo, pero mira, fue mano de santo, la verdad, y no ha vuelto a faltar. Y le he dicho que si el año que viene, como él seguirá matriculado, si hace alguna de esas y yo continúo, lo expulso, pero vamos... no va a ser..."* [Inf.14(21).Ref58]

Desde esta perspectiva de infantil el término niño-a se utiliza con diversos significados:

a) Alumno

Es el uso más frecuente del término niño-a en las entrevistas analizadas (353 veces). Se utiliza siempre en un contexto escolar, del aula o en contexto de la medida en la que se participa.

> *"Estás con niños que se van a reír de ti, que se van a chulear de ti, que se van a pegar puñetazos entre ellos y tienes que entrar a separarlos. Por un lado te tienes que implicar, pero por otro lado tienes que tener cuidado, porque moralmente es duro. Cuando se ríen de ti no se ríen de ti, se ríen del profesor, entonces eso a ti no te puede afectar. Evidentemente hay quien lo lleva mejor y quien lo lleva peor, eso es necesario darlo por seguro."* [Inf1(1).Ref11]

b) Hijo

El término niño/a con el sentido de hijo (50 veces) se utiliza cuando se habla de los alumnos en un contexto familiar o para describir las relaciones padres-hijos.

> *"Dicen que no influye, yo no lo he visto nunca estadísticamente, pero estoy seguro que la estadística de niños de familias desestructuradas dentro del PGS está por encima de las otras situaciones. Tienen una edad en la que cualquier cosa de estas les afecta mucho, lo que pasa es que luego no saben expresarlo. Todos hemos pasado por esa edad, cuando tienes 15 o 16 años, las cosas te*

afectan pero no las dices, te lo guardas dentro. Muchas veces ves cosas, y los padres..., y dices: 'Si este padre se vuelca en el niño. ¿Qué le pasa al niño?'" [Inf2(2).Ref7]

c) Inmigrante

Se utiliza una vez en un contexto en el que se describe la problemática del alumnado inmigrante en los PGS

"Nosotros trabajamos con el centro Ganivet y el Bermúdez de Castro, los conocemos muy bien. Con quien mejor trabajamos en con Aldeas Infantiles, trabajamos con ellos estupendamente con el tema de la inmigración, con los otros también. Pero es muy complejo el tema de los inmigrantes, porque en cierto modo lo que se hace es un aparcar los alumnos en los colegios, trasladar el problema. Yo entiendo el problema que tienen ellos en los centros, pero meterlos a estudiar, desde mi punto de vista, tiene mucho de hipocresía: no mandamos a los niños porque son menores, los aparcamos en un colegio, no buscamos que estudien. En verdad no se buscan cosas preparadas para ellos, porque si de verdad se quisiera hacer algo se dotaría a los centros de aulas específicas para ellos." [Inf.2(2).Ref33]

2.1.1.2. Gente

Significado	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
Alumno	137	0,308%	gente
Profesor	37	0,083%	gente
Gente en general	31	0,070%	gente
Amigo	2	0,004%	gente
Profesionales	2	0,004%	gente
Inmigrante	1	0,002%	gente
Padres	1	0,002%	gente
Personal de la Administración	1	0,002%	gente
Total	**212**	**0,476%**	

Tabla 41: Análisis de significados del término "gente".

El término "gente" en la primera de sus acepciones se utiliza para referirse genéricamente a un conjunto o pluralidad de personas (RAE, 2001; Seco, Andrés y Ramos, 1999; Moliner, 2007), o a las personas en general. El profesorado entrevistado utiliza 31 veces el término con este significado

> *"De hecho, hay un cambio de conciencia en este milenio que va por ahí. La persona ya no es... no hay tanta, o se intenta que no hay tanta competitividad, sino que vamos a otro... entiendo, ¿no?, que hay un cambio de conciencia hacia las emociones, hacia... ¿La gente, qué es lo que quiere, al fin y al cabo? Ser feliz, estar en paz. Y vamos por ahí. Los anuncios de la tele, si ahora te das cuenta, están metiendo más esas emociones, esa solidaridad, ese positivismo, esas cosas, ¿no? Y eso hay que irlo metiendo también desde el centro."* [Inf.13(19).Ref21]

En las diversas entrevistas encontramos el uso del término "gente" en distintos contextos discursivos que le confieren distintos significados en función de los mismos.

a) Alumnos

Es el uso más frecuente del término gente en el contexto escolar (137 veces). Se utiliza para referirse a grupos de alumnos que comparten unas características determinadas y pueden constituir un grupo.

> *"Pues lo de los alumnos de los PGS es una pena. Desde mi punto de vista, a mí se me parte el alma todos los años con esos chavales, porque el PGS es una macedonia, un cajón de sastre. Pero además, un cajón de sastre que no tiene salida, en el sentido de que si tú has llegado a un PGS, no porque no te falten capacidades, capacidades las tienes todas, todas, pero has llegado porque has tenido problemas familiares, problemas de salud, problemas por cualquier otra circunstancia que te ha impedido sacártelo en tu... por tener adicción, que hay gente con adicción a la marihuana, o al hachís, muchísimos casos, entonces, si tú has llegado ahí, que no es por falta de capacidad, sino por una serie de circunstancias asociadas a tu vida, pues bueno, si tú le echas pantalones y te preparas la prueba de Lengua y Matemáticas, pues tú sales adelante, ¿no?"* [Inf.3(4).Ref26]

También se utiliza para referirse a los alumnos de una clase o que participan de una medida de atención a la diversidad.

> *"De hecho, yo aquí nunca me he encontrado un desprecio para esa gente, para los alumnos de PGS. Nunca. Yo no lo he visto nada. Entonces, como no he visto nada..."* [Inf.7(9).Ref27]

b) Profesores

Gente se utiliza para referirse al colectivo de profesores (27 veces):

> *"El primer año fue... los alumnos no me entendían, me decían que utilizaba unas palabras muy raras. Es otro mundo y por tanto, hay que utilizar otro lenguaje. A mí en mi curso del CAP no me enseñaron cómo trabajar en Secundaria. Ahora hacen un máster. A mí me dieron una semana escasa de*

clases y fui a dar una clase de tercero de BUP y esa fue toda mi pedagogía y mi didáctica de la enseñanza. Yo como mucha gente de mi edad lo he aprendido de mi práctica. Supongo que las nuevas generaciones sí tienen mayor preparación por el master. Yo he sido autodidacta, he aprendido en la práctica, si lo hago bien o mal, demasiado con lo que me han enseñado a hacer. Ha sido la experiencia, el sentido común, y mucho de los compañeros: 'mira hazlo así, a mí me funciona eso a mí aquello', y vas aprendiendo sobre la marcha." [Inf.17(25).Ref27]

c) Amigo

En el contexto de la caracterización del entorno de los alumnos, de las relaciones sociales o de amistad fuera de centro, gente se utiliza para referirse a los amigos o círculos de amistad (2 veces).

"Y botellones... vaya, normalmente beben. Los fines de semana beben bastante. Relaciones con gente más grande. Muchas veces ha habido problemas que los padres no lo sabían, pensaban que estaban aquí, porque ponen las faltas en cada hora, pues les llegan si faltan en ese momento, ¿no? Hay otra que tiene un niño de 4 años ya y ella tiene 17. Tuvo problemas, yo no sé si con 12 o 13 años se quedó embarazada... Cada uno tiene su..." [Inf.10(16).Ref15]

d) Profesionales

El término gente se utiliza dos veces para hacer referencia a profesionales en un contexto externo al centro educativo.

"Yo una vez tuve que gestionar un curso de control de aguas y demás. Entonces, a la gente que yo estaba gestionando les dije: 'hay que tener mucho cuidado para buscar al profesor, porque es gente que está en depuradora -digo-, aquí no podemos buscar uno de química recién titulado que nunca ha ido a una depuradora, porque cualquier operario de éste que no tiene estudios sabe más que él...'" [Entr1.Ref50]

f) Inmigrantes

También se utiliza para referirse a las personas provenientes de otros países:

"Es curioso la rapidez con la que aprenden, incluso alguna gente también de los países del este: rumanos..." [Entr1.Ref5]

g) Padres

Una vez se utiliza para referirse a los padres:

"Llegan aquí, tú les dices lo que hay... Muchas veces, pues evidentemente esta gente no vive en la realidad, no quieren ver la realidad de lo que ocurre, que no la han visto en su vida, ni trepar, ni... Además, lo ven irreparable, no se dan

cuenta de que además es irreparable, tienen 30, 40, 50 años y dicen: '¿ahora cómo le doy yo la vuelta a esto? ¿Cómo le doy la vuelta a mi hijo, que es una consecuencia de lo que yo soy?' En fin." [Inf.21(32).Ref16]

h) Personal de la Administración

Se utiliza una vez para referirse a los profesionales de la Administración Educativa:

"Mira, yo creo muy poco... todo o el mundo, o nadie cree muy poco, pero en fin, yo a pies juntillas no creo nada en la publicidad y en el desarrollo de programas que tienden a enriquecer entre comillas o a darle de comer o a darle a la gente que genera los programas, ¿me entiendes? Aquí hemos tenido, pues lo que te estamos diciendo, los cursos, los planes de tal, de cual, de la Delegación, desde no sé qué, de la Consejería, y tal, para alimentar estómagos agradecidos que no tenían ni puta idea de lo que se podía hacer, ¿me entiendes? Llevamos muchos años hablando de tonterías." [Inf.21(32).Ref13]

2.1.1.3. Persona

Significado	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
Individuo	118	0,265%	persona, personas
Alumno	51	0,115%	persona, personas
Profesor	11	0,025%	persona, personas
Inmigrante	1	0,002%	persona, personas
Total	**181**	**0,407%**	

Tabla 42: Significados del término "persona".

La RAE (2001) define persona como "*individuo de la especie humana*". Es un término rico y profundo en la filosofía. Desde la definición que Boecio (480-524) ofreció de *persona "est naturae rationabilis individua substantia*", la tradición filosófica, a partir de las tres dimensiones que encierra el concepto (sustancialidad, individualidad y racionalidad), ha ido desarrollando esta estructura por caminos diversos y abriéndose a otras dimensiones explicativas de la naturaleza del ser humano: su carácter relacional y la afectividad. Por tanto persona hace referencia a la realidad personal, al conjunto de características que conforma la identidad de una persona. En ese sentido se utiliza referido tanto a los alumnos como a los profesores. Y se describe

la actividad docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje como un encuentro entre personas, que son las que sostienen cualquier actividad.

> *"Al principio es muy duro. Te tienes que cubrir. Si normalmente cuando tú estás enseñando, estas dando clase, tu persona está detrás de la imagen del profesor, aquí tienes que dar siete pasos para atrás."* [Inf.1(1).Ref35]

Ese es uno de los grandes retos del profesorado, procurar que el alumnado, en los distintos ámbitos de trabajo lo vean como persona a la que pueden acudir con confianza.

> *"Pero para esto están las tutorías y el hablar mucho con el alumnado, que no te vean solo como el profesor, sino como persona, a la que pueden contar sus experiencias, problemas, inquietudes."* [Inf.23(34).Ref36]

La visión que el profesorado entrevistado ofrece de la realidad personal es muy rica y realista. Las personas que confluyen en el aula, tanto profesores como alumnos, lo hacen con sus problemáticas personales [Inf.11(17).Ref3], sentimientos [Inf.13(19).Ref21], dudas [Inf.10(16).Ref22], los juicios limitadores sobre ellos mismos [Inf.3(4).Ref32] y los demás [Inf.5(7).Ref25]. Desde esta dimensión humana se ha de fomentar las relaciones profesor-alumno marcadas por la comprensión mutua [Inf.13(20).Re7].

Un aspecto no puede pasar inadvertido en el discurso del profesorado articulado en torno al término persona. Nos encontramos en un contexto de desigualdad en el que es fácil juzgar al alumnado con dificultades o que no alcanza los objetivos educativos. En esta situación los profesores insisten en las posibilidades de maduración y de cambio por parte de los alumnos que participan en las medidas de atención a la diversidad o en los PGS y posteriormente en los PCPI.

> *"También, es verdad, que en un año... están en una edad, y como vienen repitiendo, en un año maduran mucho. Yo he visto chavales que en el año anterior los ves por el pasillo, el clásico macarrilla, chulito, que se enfrenta al profesor de guardia, y en cuestión de meses, ese chaval te ha madurado muchísimo. Se ha convertido en una persona responsable."* [Inf.28(38).Ref13]

El profesorado no pierde de vista la dimensión del cambio de la persona y la posibilidad de ayudarle en la medida que es educable [Inf.14(21).Ref28]. Incluso esa mirada del profesor hacia la persona del alumno le hace ir más allá de lo meramente intelectual o académico para entrar en otras dimensiones claves de su desarrollo personal, por ejemplo, la emocional.

> *"Tengo la suerte de que el equipo directivo me ha dado tres horas a la semana para la atención directa al alumnado. Entonces, cuando hay un problema, normalmente de tipo afectivo o emocional, vengo aquí y trabajo con ellos. Y jamás doy sermón, jamás doy una charla. Siempre lo que hago es que la persona busque la solución dentro de sí misma y que ella sea la que dé la solución a su problema emocional. Es muy interesante, porque ellos cogen la responsabilidad de su vida. Se hacen responsables al 100% de su vida. Si tú coges a un alumno que tiene un problema emocional y le das la charla y le dices: 'tú deberías de hacer tal y cuanto', escucha la charla, como todos los adultos hacen y punto. Yo parto de la idea de que en el momento en que es él el*

que busca la solución, él se hace responsable al 100% de su vida. Y la solución que busca es la que realmente le sirve, a nivel emocional, cuando tiene problemas de tipo académico." [Inf.16(23).Ref9]

Desde este prisma se presenta el hecho de formar personas [Inf.16(23).Ref26] como finalidad prioritaria de la educación. Formar personas significa asegurar unos aprendizajes básicos que son los que aseguran cualquier desarrollo educativo posterior o cualquier profesionalización a lo largo de su vida.

"En efecto, al alumno hay que darle otras posibilidades, no podemos crear mano de obra inculta por la calle. Aunque una persona termine profesionalizándose en un sector, no podemos privarlos de aprendizajes básicos, de una cultura, de una capacidad crítica." [Inf.17(25).Ref29]

El profesorado habla de aprendizajes básicos que capacitan a la persona para desenvolverse en la vida, para tener un juicio crítico [Inf.21(32).Ref56], aprendizajes necesarios para cualquier ciudadano, sujeto de derechos y obligaciones.

"Para mí el objetivo es que vengan a clase, que trabajen en clase, que se vean como personas, con los mismos derechos y las mismas obligaciones que el resto de las personas, que lo pasen bien, que se lleven bien, que haya buen clima y que se enganchen con la asignatura. Y a partir de ahí, el temario, y la prueba." [Inf.3(4).Ref49]

Desde esta perspectiva del concepto de persona el término se utiliza con tres significados:

a) Alumno/a

Se utiliza 51 veces. Su uso se realiza en un contexto escolar para referirse al alumno como persona en el sentido anteriormente desarrollado.

"No es tanto el nivel lo que importa como las personas a las que les estás dando clase. Porque no todo el mundo necesita la misma atención: puedes encontrarte personas con cierta discapacidad física, y entonces tienes que adaptarte de una manera; o incluso personas cuyo problema principal sea, por ejemplo, la exclusión social; o problemas de muchísima timidez, personas que no son capaces de... y tienes que trabajar otras cosas. Es decir, me supone un reto a la hora de conocer a mis alumnos. Luego, es una satisfacción enorme porque, como tienes tantas horas, les tomas muchísimo cariño. Es una enseñanza completamente distinta al resto de... a lo que es la enseñanza en un aula de referencia." [Inf.22(33).Ref4]

b) Profesor

Se utiliza 11 veces para referirse a la dimensión personal del profesorado

"De esta forma, y en relación a la motivación, no tienes que realizar una especial tarea psicológica con él, sino que él mismo se va dando cuenta de lo que es capaz de realizar. Evidentemente tienes que ser ese guía, esa persona

que en el día a día le tienes que darle la palmadita, decirle que muy bien." [Inf.31(41).Ref7]

c) Inmigrante

Se utiliza una vez para referirse al grupo de alumnos inmigrantes.

"Claro, no pasan, pero una persona que viene de un país en el que no hay a lo mejor enseñanza, en el que no ha podido acceder, si eres mujer, al estudio, en el que no has podido a lo mejor ir a la escuela porque no has tenido transporte, o has estado en un entorno rural, en el que no has tenido medios para comprarte material, pero aquí lo tienes todo." [Inf.19(28).Ref10]

2.1.1.4. Chaval

Los tres diccionarios definen el término como una denominación coloquial de un niño o un joven.

Significado	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
Alumno	109	0,245%	Chaval, chavales, chavala
Joven	5	0,011%	Chaval, chavales,
Hijo	2	0,004%	Chaval, chavales
Total	**116**	**0,261%**	

Tabla 43: Significados del término "chaval".

Tal y como se presenta en la siguiente anterior tabla, se utiliza con tres significados:

a) Alumno

Es el uso más importante (109 veces), y se utiliza siempre en un contexto escolar:

"Ése es el tema, ése es el tema, porque si el chaval se le ve con bastante capacidad digo: 'mira, puedes'. Pero hay otros que... siempre hay algunos que van bastante mejor, más capacidad, son... Suelen ser los más inquietos, la verdad, pero son luego más capaces. Y ésos, pues bueno, sí les recomiendo casi que... por lo menos aprovechan... Pero lo suyo es afianzar un título y luego meterse en Grado Medio." [Inf.32(42).Ref11]

b) Joven

Se utiliza para hacer hincapié en la juventud del alumnado con lo que implica de falta de madurez o de responsabilidad [Inf.1(1).Ref41], así como los problemas propios de la edad.

> *"Quizás más bien la experiencia de cada uno de ellos me ha servido, porque al final son chavales jóvenes y tienen prácticamente las mismas experiencias. Por ejemplo, el tema del alcohol, las drogas y las niñas, la adolescencia, es muy importante. Y eso sí es común a todos. Entonces, siempre que llegamos los fines de semana, un lunes, les pregunto qué han hecho el fin de semana, y eso te sirve para durante la semana."* [Inf.14(21).Ref12]

c) Hijo

Utilizado en un contexto familiar.

> *"En la entrega de notas solemos detenernos y hablar tranquilamente de cómo va su chaval y suelen quedar bastante contentos, especialmente en el segundo trimestre, porque es cuando se empieza a ver un cambio. Nosotros notamos aquí un cambio y los padres, me imagino, que en la casa deben notarlo."* [Inf.1(1).Ref13]

2.1.1.5. Críos

Los diccionarios consultados presentan dos acepciones de "crío". La primera como término coloquial para referirse a niño o a una persona joven de pocos años. Y una segunda acepción para referirse a una persona joven o adulta cuyo comportamiento es el propio de un niño por su ingenuidad o su falta de madurez, esto le hace ser *"una persona de conducta irreflexiva o ingenua y persona que está en crecimiento"*.

El profesorado utiliza este término teniendo en cuenta, con frecuencia, esta segunda acepción y así describir la conducta un tanto irreflexiva e inmadura del alumnado.

> *"También te das cuenta que en la ESO, por narices, hay que imponer el tono de voz, imponer el golpe en la mesa, porque son muchos, son más críos, y hay como un clima de nerviosismo continuo. En los PGS no. Como en los PGS utilices esa forma no llegas a nada. Hay que intentar otros métodos más flexibles: permitir, perder quince minutos. Los pierdo y no pasa nada. Es necesario ser, en ese sentido, más frenado, menos impulsivo. Ya te lo he dicho: ellos manejan muy bien esas situaciones; están superacostumbrados y te dan mil vueltas, sobre todo al principio, cuando no tienes experiencia." [Inf.2(3).Ref27]*

El término se emplea en dos sentidos: alumno e hijo.

Significado	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
Alumno	47	0,106%	crio, críos, cría, crías
Hijo	1	0,002%	crio, críos, cría, crías
Total	**48**	**0,108%**	

Tabla 44: Significados del término "crío".

a) Alumno

Es el uso más importante (47 veces) y se utiliza en un contexto escolar.

> *"Y éstos han seguido, pero es que han abandonado, porque no trabajan, no trabajan, no trabajan. No lo sé. Y son críos, uno de ellos muy buen crío. Vaya, muy buen crío... buen crío quiere decir que no molesta ni a los compañeros, ni a la clase, ¿no? Pero eso. No sé ya lo que estaba diciendo, que eso, me ayudó la compañera..."* [Inf.10(16).Ref34]

b) Hijo

Se utiliza en un contexto familiar.

> *"Cuando eso está perfectamente asumido, tanto por parte de la familia, sobre todo por parte de la familia, el crío lo asume sin problemas."* [Inf.3(4).Ref20]

2.1.1.6. Tío

El término "tío" presenta distintas acepciones. Una primera para referirse a la relación de parentesco del hermano del padre o de la madre. Una segunda como término coloquial para hacer referencia a un hombre o una mujer de quien se omite su nombre. Y una tercera que confiere un matiz admirativo o despectivo del término.

En la siguiente tabla recogemos los usos del término en las entrevistas del profesorado:

Significado	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
Alumno	29	0,065%	tío, tíos
Expresión coloquial	4	0,009%	tío, tíos
Profesor	4	0,009%	tío, tíos
Adulto	1	0,002%	tío, tíos

Padre	1	0,002%	tío, tíos
Relación de parentesco	1	0,002%	tío, tíos
Total	**40**	**0,090%**	

Tabla 45: Significados del término "tío".

a) Alumno

Se utiliza para referirse coloquialmente al alumno.

"El tío que suspende, el tío que tiene que repetir, pues es que no es una... es una frustración que tienes que admitir como parte del proceso. Y algo ocurre, ¿me entiendes?, entonces, todo eso es fundamental. Yo creo que eso es lo que tenemos que aprender, que es lo que hemos aprendido en la vida desde siempre." [Inf.21(32).Ref9]

b) Expresión coloquial

Para referirse a una persona con un matiz admirativo, para llamar su atención.

"Normalmente tenemos los tres talleres y a los tres talleres le damos el mismo formato, y tenemos las tres hojas y si comparas las calificaciones son muy similares. El que destaca en un taller se pica y en el otro destaca también. Hay alguno que se le da mejor una parte que la otra, pero los grupos están en los mismos sitios. Y el que está abajo se lo haces ver: 'Tío, esfuérzate...'" [Inf.2(2).Ref14]

c) Profesor

Expresión coloquial para referirse al profesorado.

"¿Qué queremos, que haya profesores que funcionen en esto? Pues hay que buscar, valorar al tío que hace esto, ni más ni menos. ¿Y cómo se valora? Pues en lo que tú has dicho: ¿dónde va la gente cuando sale de un centro, qué hace esa gente? ¿Esa gente triunfa, triunfa en la vida, personalmente?" [Inf.21(32).Ref13]

d) Adulto

Para referirse a una persona adulta, con un cierto grado de madurez y un comportamiento que difiere del que tiene un niño.

"Y en un grado superior no digamos, gente con la cabeza en su sitio que viene a lo que viene. Y aquí te encuentras que ellos, en este mismo edificio, no pueden llamar la atención, pues se encuentran con un tío de 25 años, que le saca dos palmos y ellos se sienten cohibidos. Yo creo que ayuda." [Inf.2(2).Ref20]

e) Padre

Como expresión coloquial para referirse a un padre. Se utiliza en un contexto familiar.

> *"Porque aquí hay un problema: cuando hablamos de atención a alguien que tiene problemas, alguien que tiene posibilidades de estar marginado, o que realmente ya lo está, porque su ámbito familiar ya lo está, su padre tiene problemas, su madre tiene problemas, muchas veces aquí hablamos, cuando un crío tiene... nos encontramos un follón importante para alguien que no puede estar aquí, o no puede estar contigo, o no puede estar en una clase, en fin, estas cuestiones, llamamos, 'vamos a llamar a su casa para informar de esto'; yo siempre les digo lo mismo: 'cuando aparezca el padre por la puerta, va a decir 'para qué coño ha llamado este tío', este tío que tengo en clase está de puta madre comparado con el pollo que aparece por la puerta, y que además he luchado lo más grande para que viniera como si eso fuera a ser la salvación.'"* [Inf.21(32).Ref8]

f) Relación de parentesco

Constituye uno de los usos que recoge el diccionario de la RAE (2001) para referirse a la relación de parentesco.

> *"Eso yo lo viví con un tío mío siendo chico, cuando le dije que yo quería... estaba empezando el Bachillerato y que yo quería hacer una carrera, y se echó a reír. Me dijo algo así como: '¿tú qué te crees que eres?' Pues esas cosas forman parte del entorno."* [Inf.20(29).Ref28]

2.1.1.7. Chico

Los diccionarios consultados definen "chico" como término coloquial para referirse a un niño o una niña de corta edad o que está en la edad de la adolescencia. Encontramos los siguientes usos del término.

Significado	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
Alumno	29	0,065%	chico, chicos, chica, chicas
Pequeño	5	0,011%	chico, chicos, chica, chicas
Profesor	2	0,004%	chico, chicos, chica, chicas
Total	**36**	**0,081%**	

Tabla 46: Sentidos del término "chico".

a) Alumno

Es el uso más frecuente. Se utiliza en un ámbito escolar.

> *"Las prácticas son voluntarias, y mandar un chico de estos supone que te digan 'no me mandéis a nadie más' y se cierran las posibilidades a los otros. Mandamos dos, tres, cuatro, según la situación."* [Inf.6(8).Ref5]

b) Pequeño

Se utiliza para referirse al alumnado teniendo en cuenta su juventud o poca experiencia.

> *"Tú tienes que estar preparado para decir 'este tío va cambiando, ha cambiado, pero este tío va a repetir, el tío se va a quedar, este tío va a fracasar durante todavía otro periodo de tiempo porque es muy chico'. Son muy niños."* [Inf.21(32).Ref15]

c) Profesor

Se utiliza para denominar al profesorado más joven.

> *"Ayer, es que me pasó una cosa muy curiosa con uno de mis tutores. Le había dado una actividad de tutoría en la que tenían que hacer grupos cooperativos, y claro, pues aquel chico llegó ayer con su actividad y me dijo: 'es que, Isabel, esto no lo hemos entendido'."* [Inf.30(40).Ref29]

2.1.1.8. Chiquillo

Es un término coloquial para referirse a un niño/a o a una persona adolescente. También se utiliza para describir el comportamiento infantil de una persona adulta.

Encontramos dos usos para referirse a los alumnos o los hijos:

Significado	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
Alumno	30	0,067%	Chiquillo, chiquillos, chiquilla
Hijo	5	0,011%	Chiquillo, chiquillos, chiquilla
Total	**35**	**0,079%**	

Tabla 47: Análisis del término "chiquillo".

a) Alumno

Un uso coloquial para referirse al alumnado en un contexto escolar.

> *"Sí, pero... es que un alumno, lo que hablamos, en 2º de la ESO, ha repetido dos veces, realmente los problemas son de base, es que no sabe leer, le cuesta, no sabe la matemática básica, no sabe... le falta lo básico. Pues posiblemente en el 2º ese normal estará dando la lata, portándose mal. Expulsándolo... si ese chiquillo lo sacas de ahí y lo metes en un Ciclo de Grado Medio de soldadura, posiblemente no sea el mismo chiquillo. ¿Por qué? Porque está haciendo algo que manipula, que da con un martillo, que corta con una sierra. Y tiene la parte teórica y la parte práctica, y ese... Y claro, se da en su caso: niños que aquí no hay quien pueda con ellos, y niños que en soldadura... y al decir soldadura, decir electricidad, decir..."* [Inf.30.Ref41]

b) Hijo

Se utiliza en un contexto familiar.

> *"Los alumnos, muchos de ellos, con las madres sobre todo sí suelen hablar, y pueden tener un diálogo más o menos fluido. Y lo que perciben las familias es que el chiquillo aquí está a gusto, está contento, le va bien las cosas, y le gusta lo que está haciendo. Es un cambio radical. Las familias, ya te digo, en un principio un poco escépticas, pero al final, cuando empiezan a ver que funciona, la mayoría de los caso están muy contentas. Además son tutorías curiosas."* [Inf.1(1).Ref14]

2.1.2. Determinación de las unidades semánticas

El análisis de los términos polisémicos han permitido establecer las unidades semánticas que nos posibilitarán hacer un análisis exhaustivo de los términos a la hora de profundizar en el discurso del profesor.

2.1.2.1. Unidad semántica "alumno"

La unidad semántica "alumno" (2666 veces) agrupa los significantes, que se recogen en la siguiente tabla, y que se usan en el discurso del profesorado con el sentido de "*discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia" (RAE).*

Significado	Frecuencia	Porcentaje	Significantes
alumno	1642	3,690%	alumno, alumnos, alumnado, alumna, alumnas
alumno	353	0,793%	niño, niños, niña, niñas
alumno	273	0,613%	alumnado
alumno	137	0,308%	Gente
alumno	51	0,115%	persona, personas
alumno	109	0,245%	chaval, chavales, chavala
alumno	47	0,106%	crío, críos, cría, crías
alumno	24	0,054%	tío, tíos
alumno	30	0,067%	chiquillo, chiquillos, chiquilla

Tabla 48: Unidad semántica "alumno".

En el siguiente gráfico se presentan la distribución de porcentajes que constituyen la unidad semantica “alumno”.

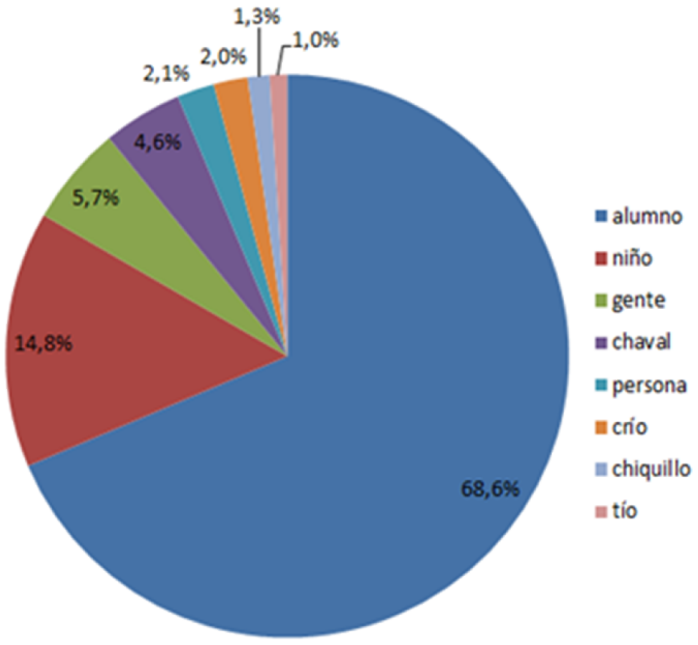


Ilustración 58: Unidad semántica "alumno".

2.1.2.2. Unidad semántica "profesor"

La unidad semántica "profesor" (871 veces) agrupa los significantes, que se recogen en la siguiente tabla, utilizados por el profesorado en el sentido de *"persona que ejerce o enseña una ciencia o arte" (RAE).*

Significado	Frecuencia	Porcentaje	Significantes
profesor	673	1,512%	profesor, profesores, profesora, profesoras, profesorado
profesor	116	0,261%	maestro, maestros, maestra, maestras
profesor	37	0,083%	gente
profesor	14	0,031%	docente
profesor	14	0,031%	interino
profesor	11	0,025%	persona, personas
profesor	4	0,009%	tío, tíos
profesor	2	0,004%	chico, chicos, chica, chicas

Tabla 49: Unidad semántica "profesor".

En el siguiente gráfico se presentan la distribución de porcentajes que constituyen la unidad semantica "profesor".

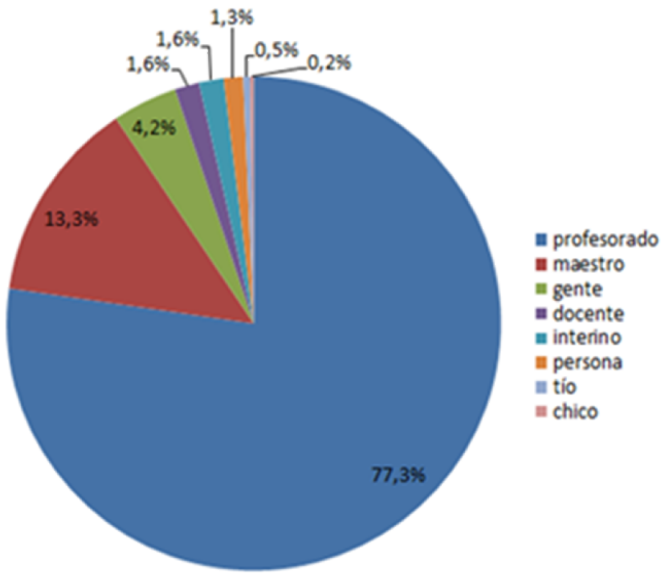


Ilustración 59: Unidad semántica "profesor".

2.1.2.3. Unidad semántica "padres"

La unidad semántica "padres" (318 veces) agrupa los significantes que se recogen en la tabla siguiente. Hace referencia tanto al padre como a la madre y aglutina los significantes que denotan relación paternal respecto a los hijos.

Significado	Frecuencia	Porcentaje	Significantes
padres	255	0,573%	padre, padres
madre	61	0,137%	madre, madres
padres	1	0,002%	Gente
padres	1	0,002%	tío, tíos

Tabla 50: Unidad semántica "padres".

En el siguiente gráfico se presentan la distribución de porcentajes que constituyen la unidad semantica "padres".

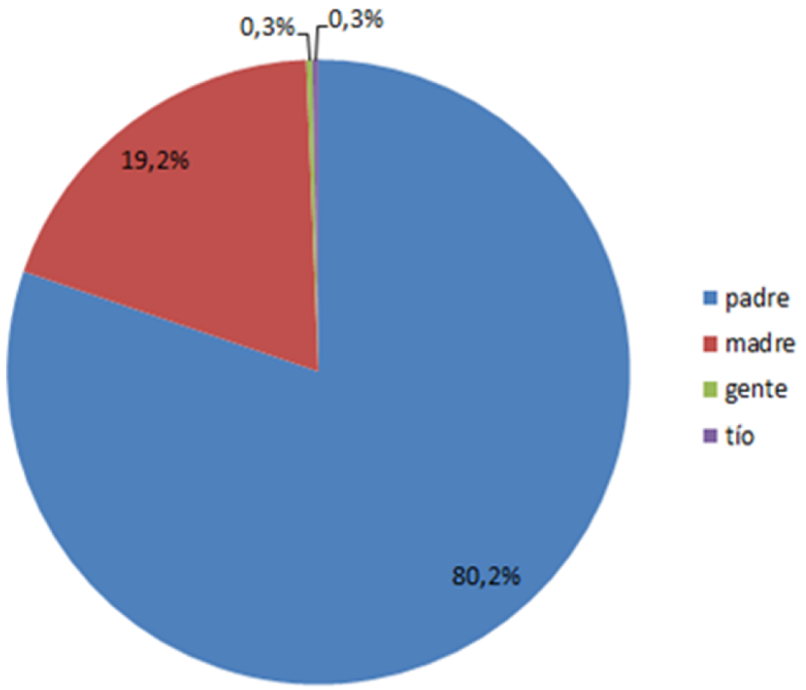


Ilustración 60: Unidad semántica "padres".

2.1.2.4. Unidad semántica "hijo"

La unidad semántica "hijo" (153 veces) agrupa los significantes que se utilizan con el significado de determinar la "*relación de una persona respecto a su padre o de su madre"* (RAE, 2001).

Significado	Frecuencia	Porcentaje	Significantes
hijo	94	0,211%	hijo, hijos
hijo	50	0,112%	niño, niños, niña, niñas
hijo	2	0,004%	chaval, chavales
hijo	2	0,004%	crío, críos, cría, crías
hijo	5	0,011%	chiquillo

Tabla 51: Unidad semántica "hijo".

En el siguiente gráfico se presentan la distribución de porcentajes que constituyen la unidad semantica "hijo".

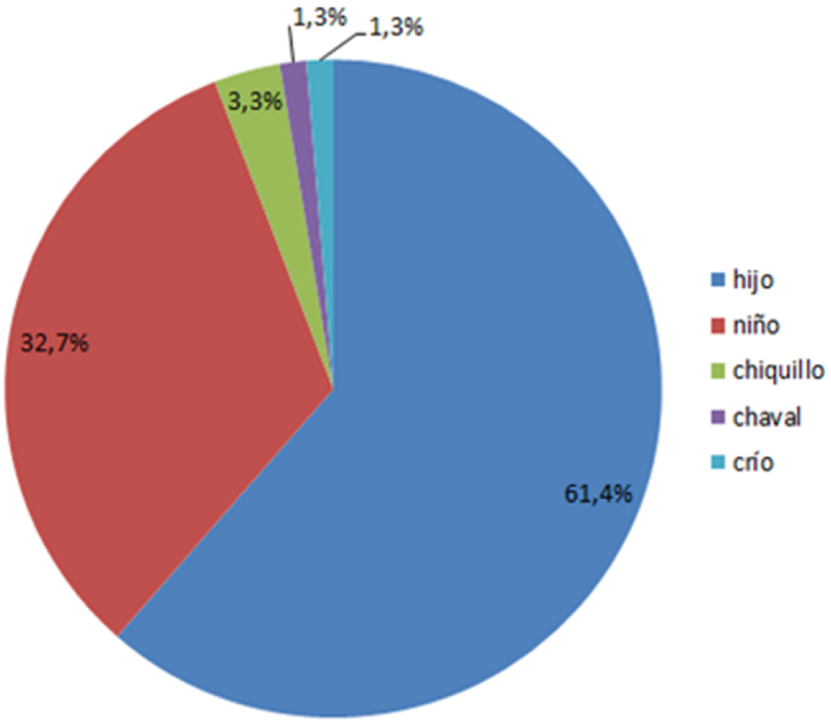


Ilustración 61: Unidad semántica "hijo".

2.1.2.5. Unidad semántica "amigo"

La unidad semántica "amigo" (153 veces) agrupa los significantes que se utilizan con el significado de determinar la *"relación de amistad" (RAE).*

Significado	Frecuencia	Porcentaje	Significantes
amigo	44	0,099%	amigo, amigos
amigo	2	0,004%	gente

Tabla 52: Unidad semántica "amigo".

En el siguiente gráfico se presentan la distribución de porcentajes que constituyen la unidad semantica "amigo".

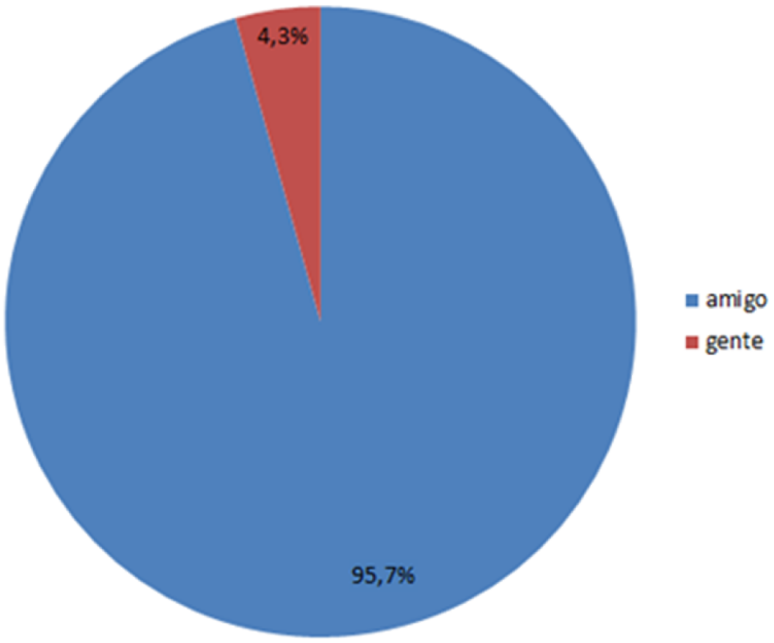


Ilustración 62: Unidad semántica "amigo".

2.1.2.6. Unidad semántica "inmigrante"

La unidad semántica "inmigrante" (19 veces) agrupa los significantes que se utilizan con el significado de determinar la "*condición de una persona que ha inmigrado"* (RAE, 2001).

Significado	Frecuencia	Porcentaje	Significantes
inmigrante	16	0,036%	inmigrante, inmigrantes
inmigrante	1	0,002%	niño, niños
inmigrante	1	0,002%	Gente
inmigrante	1	0,002%	persona, personas

Tabla 53: Unidad semántica "inmigrante".

En el siguiente gráfico se presentan la distribución de porcentajes que constituyen la unidad semantica "inmigrante".

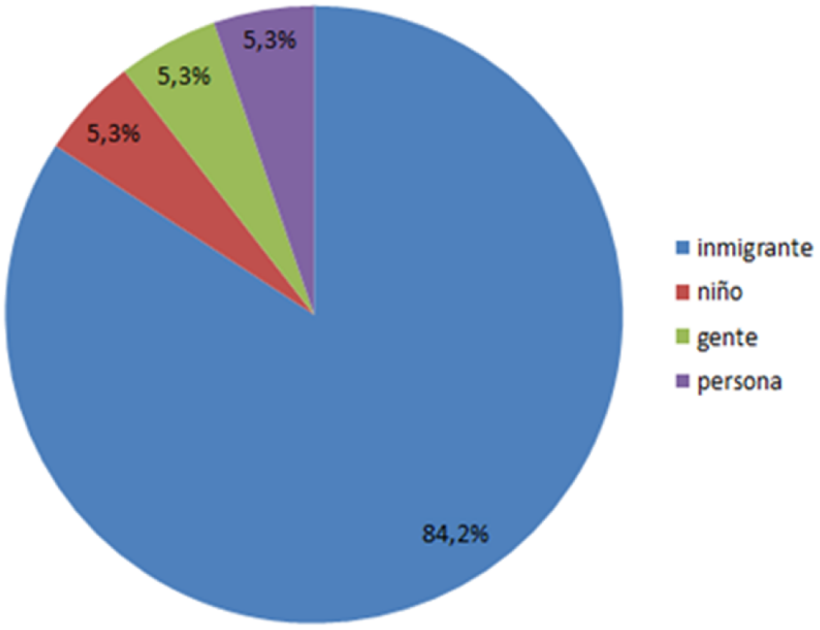


Ilustración 63: Unidad semántica "inmigrante".

2.1.3. El alumno como temática central del discurso del profesorado

El análisis semántico del uso de los términos ha puesto de manifiesto la centralidad que ocupa el discurso sobre el alumnado en el conjunto del discurso del profesorado. La unidad semántica "alumno" aglutina el conjunto más importante de términos, 2666. Por tanto, se puede afirmar que el profesorado se acerca a la realidad de las dinámicas de fracaso escolar, no desde las cifras o los resultados, sino desde las personas, y concretamente desde el alumnado.

El discurso del profesorado acerca a los rostros que se esconden tras las cifras, a la complejidad que rodea las dinámicas de exclusión educativa, tal y como se experiencia en la vida de una persona. Posteriormente se desarrollará cómo centrar el discurso sobre la realidad del alumno determina una forma de comprensión desde la complejidad, desde el dinamismo y desde los procesos identitarios.

Este conjunto de circunstancias permiten establecer el alumno como unidad de análisis central por sus relaciones con otras temáticas (personas y ámbitos). A partir de ella se realizará la profundización en el discurso del profesorado.

2.2. Un discurso en el que confluyen distintos ámbitos

El discurso del profesorado ofrece un entramado constructivo muy complejo en el que confluyen los distintos ámbitos que rodean la vida de un alumno: escolar, familiar, entorno, y mundo laboral.

2.2.1. Ámbito Educativo

Gran parte del discurso del profesorado se centra en el ámbito educativo como lugar de confluencia del resto de ámbitos (familiar, entorno, mundo laboral). La siguiente tabla recoge los términos que se utilizan para caracterizar el contexto educativo.

Significado	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
grupo	580	1,303%	grupo, grupos
clase	533	1,198%	clase, clases
aula	392	0,881%	aula, aula', aulas
centro	364	0,818%	centro, centros
taller	127	0,285%	taller, talleres
escuela	106	0,238%	escuela, escuelas, escolar, escolares
instituto	80	0,180%	instituto, institutos
colegio	77	0,173%	colegio, colegios
equipo	54	0,121%	equipo, equipos
orientación	42	0,094%	orientación
departamento	39	0,088%	departamento, departamentos

tutoría	32	0,072%	tutoría, tutorías
instalaciones	20	0,045%	instalaciones
directivo	15	0,034%	directivo, directivos
jefatura	15	0,034%	jefatura
recreo	15	0,034%	recreo, recreos
universidad	14	0,031%	universidad

Tabla 54: Términos relacionados con el ámbito educativo.

El análisis de la frecuencia de los términos permite observar que el profesorado habla del grupo, la clase y el aula como realidades en las que acontece su actividad docente, y que constituyen la segunda unidad de análisis central de su discurso.

2.2.1.1. El discurso del profesorado se centra en el grupo-clase-aula

La siguiente tabla ofrece el conjunto de resultados que servirá de base al análisis, del grupo-clase-aula como categoría central del discurso.

Significado	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
grupo	580	1,303%	grupo, grupos
clase	533	1,198%	clase, clases
aula	392	0,881%	aula, aulas

Tabla 55: Términos principales del ámbito educativo.

El análisis semántico de los anteriores términos permite encontrar tres grandes significados de los mismos:

1.- El grupo como conjunto de alumnos que integran un aula de clase por niveles y medidas

El diccionario de la RAE (2001) ofrece entre las diversas acepciones del término *grupo* una muy interesante para el análisis del discurso del profesorado:

"Conjunto de estudiantes que asisten al mismo grado y aula de clase"

En este sentido grupo se utiliza para denominar a las distintas agrupaciones de alumnos, que comparten una clase, según niveles o medidas de Atención a la

Diversidad. El centro educativo se estructuraría como un conjunto de grupos de alumnos. En el discurso del profesorado se encuentran los siguientes usos:

a) Grupo de la ESO

"Ahora mismo estoy dando clase en un grupo de 1º de la ESO, que lo que se ha hecho ha sido sacar alumnos de los dos grupos más flojos que hay de 1º y crear un grupo digamos de Prediversificación, o de trabajar por ámbitos. Entonces yo les estoy dando las Matemáticas y las Ciencias Naturales a este grupo." [Inf20(1).Ref2]

b) Grupo de Bachillerato

"Me encanta dar clase con los grupos de Bachillerato, pero también me gusta trabajar con este alumnado. Forma parte de lo que yo considero que es mi trabajo." [Inf20(1).Ref4]

c) Grupo de Apoyo

"En primero de la ESO tengo un alumno de Marruecos, con un perfil socioeconómico bajo, con mala integración en el centro. Él tiene sus amigos, también marroquíes. Dentro del grupo de apoyo es de los que más se relaciona con todos, muy trabajador, y por lo menos hace algo." [Inf18.Ref2]

d) Grupo de Compensatoria

"Pero es que los grupos de compensatoria no pueden ser numerosos. Yo estoy ahora mismo con siete, alguno falla algún día. Siete ya son alumnos, ocho, está bien. En el grupo realmente hay trece alumnos. Este año se ha intentado dar a un grupo de primero con dieciséis niños y ha sido imposible con dos profesoras dentro, y ha sido imposible." [Inf10.Ref2]

e) Grupo de Prediversificación

"Los dos que estamos dando el grupo este de 1º de Prediversificación fueron los que empezamos con... además, éramos los dos del equipo directivo." [Inf20.Ref15]

d) Grupo de Diversificación

"El otro día, en mi grupo de Diversificación de 3º... No, de 4º, fue con el de 4º. Venían indignados. Venían indignados de una clase en la que los habían puesto a la izquierda: 'El grupo de Diversificación, a la izquierda'. Y ellos decían: 'pero, seño, ¿qué somos, los apestados? O sea, no podíamos ni seguir la clase como el resto'. Digo: '¿qué estáis diciendo? ¿Pero esto qué es?' Estamos llegando ya a una situación... ¿Eso es la inclusión? ¿Que estén en la misma clase? ¿Para qué? ¿Para que todavía los marginen más? ¿Los marquen ahí?" [Inf30.Ref19]

e) Grupo de PGS

"Este año tengo el mejor grupo de PGS de todos los años, los resultados lo dicen. Es un grupo muy reducido, y eso es una cosa que a mí no me gusta. Me gusta trabajar con grupos un poco más amplio, pues el problema de los PGS es la falta de asistencia. A mí me gusta trabajar de 12 para arriba. Tengo nueve alumnos, dos más problemáticos, pero los otros siete con excelentes resultados: cuatro que han aprobado todo, y tres que les ha quedado las matemáticas. Para un PGS son unos resultados excelentes." [Inf2(2)Ref30]

d) Grupo de PCPI

"¿Lo de la convivencia en el grupo de PCPI? No hago ningún plan especial de convivencia, pero yo los veo que en el grupo... Primero, los unos, que se van ayudando... primero los dejo un poco libres a ver cómo se acomodan ellos, y se van ayudando los unos a los otros, les gusta más sentarse con uno... Luego, llevamos dos años haciendo la experiencia de salir un ratico al patio juntos, como hacer un poco de deporte. La hora de tutoría la utilizo también para hacer deporte, porque son todavía muy pequeños para estar tanto tiempo ahí sentados, y no tener en toda la semana nada de ejercicio. Entonces, yo salgo con ellos y sobre todo hacemos fútbol, fútbol o baloncesto, porque otra cosa yo no... Pero por lo menos que corran, y entonces es bueno que hagan equipo jugando, porque eso yo veo que mejora su relación." [Inf27.Ref46]

La distribución de uso por frecuencia es la siguiente:

Sentidos	Referencias de codificación
Grupo de PGS	53
Grupo de Diversificación	34
Grupo de la ESO	27
Grupo de PCPI	20
Grupo de Prediversificación	20
Grupo de Apoyo	13
Grupo de Compensatoria	7
Grupo de Bachillerato	2

Tabla 56: Usos del término "grupo".

La anterior tabla muestra cómo el discurso del profesorado se centra en el grupo de las distintas medidas en las que participa, sin perder de vista el resto de grupos de la ESO y del Bachillerato. Este hecho se inscribe dentro de la dinámica dialógica por la que se construye su discurso confrontando prácticas docentes, modelos de trabajo y

experiencias del alumnado del grupo de medidas de Atención a la Diversidad frente al grupo de referencia.

2.- La clase como agrupación de alumnos por niveles y medidas, ámbito de trabajo y espacio de aprendizaje.

El diccionario de la RAE (2001) define clase como *"conjunto de niños que reciben un mismo grado de enseñanza"*.

En este sentido clase se utiliza para denominar a las distintas agrupaciones de alumnos según niveles o medidas de Atención a la Diversidad. Su significado es muy cercano a grupo. El centro educativo se estructuraría como un conjunto de clases de alumnos. Encontramos los siguientes usos:

a) Clase de la ESO

> *"En una clase de la ESO, que tienes treinta o treinta y pico, sólo con tenerlos callados y sentados es un logro. El año pasado tuvimos un curso que era terrible, es que no daba tiempo a hacer casi nada en la clase porque constantemente tenías que estar pendiente de que no se pegaran entre ellos, de mantener el orden. Pero no son tan malos, no todos los cursos son así."* [Inf17.Ref17]

b) Clase de PGS

> *"El análisis que hacen todos los profesores es que se trata de un grupo con el que se está a gusto, pues a veces entrar en una clase de un PGS significa santiguarse tres o cuatro veces, y ahora se está a gusto con ellos."* [Inf2(2).Ref30]

c) Clase de Diversificación

> *"Las clases de Diversificación deben de ser a modo de taller. Una explicación breve que da paso a un trabajo. El profesor va pasando y va ayudando, porque en estos niños las explicaciones en un grupo les cuestan mucho, por esa falta de atención. Hombre, un poquito sí, y se tienen que ir acostumbrando, pero pocas conferencias, porque no te las pillan. Entonces les das unas pautas básicas, mínimas, se ponen a trabajar y vas de uno en uno o de dos en dos."* [Inf5.Ref17]

d) Clase de Apoyo

> *"Tú imagínate en una clase normal. Y vimos que ni apoyo era suficiente, no podíamos meter tanta gente en la clase de apoyo. La clase de apoyo era más grande que el aula de referencia. Los profesores de apoyo estaban desbordados. Y entonces se pensó en la Prediversificación."* [Inf17.Ref12]

e) Clase de Educación Especial

"De hecho aquí en el pasillo hay una clase de educación especial, de transición a la vida adulta, estos niños conviven con los de la ESO y en la ESO también hay sordos. Pero el hecho de ver al diferente, pero que en otras cuestiones te da sopas con honda a ti, te baja los humos. Y en ese sentido aquí la cosa no está mal, pero por tradición, el centro siempre ha tenido tradición." [Inf5.Ref25]

Una segunda acepción del término, que recoge el Diccionario de la Real Academia es *"en los establecimientos de enseñanza, cada una de las asignaturas a que se destina separadamente determinado tiempo"*. En este sentido se habla de clase de Matemáticas [Inf1.Ref5; Inf2(1).Ref1; Inf30.Ref2], clase de Lengua [Inf1.Ref5; Inf17.Ref13; Inf30.Ref2], clase de Tecnología [Inf2(1).Ref1].

"De hecho donde menos problemas hay es en los talleres. Luego en las clases de matemáticas, de lengua, ahí les cuesta. Pero aprovechando el tirón de los talleres, el que les guste, el que se enganchen, les puedes hacer un poco de chantaje, es decir, si quieres que hacer esto tienes que hacer también lo otro. Al final de curso se consiguen bastantes cosas. En muchos de ellos los cambios son apreciables." [Inf1.Ref5]

En referencia a los PGS y a los PCPI se habla de:

a) Clases de teoría

Para referirse a los módulos teóricos de la especialidad.

"En los talleres no suele haber mucho problema y nos sirven para engancharlos. Los talleres están soportados por una base teórica y ellos ven la relación entre lo que están haciendo y las necesidades que les estás cubriendo desde la clase teórica, incluso en clase de teoría están prestando atención." [Inf1(2).Ref3]

b) Clases de taller

Para referirse a los contenidos prácticos del programa que se desarrollan en el aula taller.

"En el PCPI, adaptar más los contenidos y la metodología a las necesidades de este tipo de alumnado, pasan de una clase taller a un aula donde tiene que estar sentados 6 horas y esto no lo aguantan. También habría que orientarlos mejor, la mayoría piensan que es una continuación de primero y no tiene nada que ver." [Inf29.Ref8]

El Diccionario de la RAE (2001) recoge una tercera acepción de clase como sinónimo de aula. El profesorado también lo utiliza en su discurso para referirse al espacio en el que se desarrollan las actividades educativas [Inf11.Ref33,34; Inf14.Ref90; Inf20.Ref31; Inf27.Ref35,83].

"Es que, además, no te da tiempo casi a hacer materia. Entre que los niños entran a clase, se sientan, sacan el libro, y el cuaderno, se ha pasado 15 minutos. Y luego, 10 minutos antes empiezan a guardar. Porque encima, como hay movilidad, porque hay flexibilidad de grupo, se van a otra clase, vienen de otra clase, se van para allá y vienen para acá. ¿En qué se queda la clase? ¿En

35 o 40 minutos? 35 o 40 minutos, y encima distraídos, lo que es el contenido no lo van a asimilar. Mientras que los que yo tengo en clase, cuando veo que no funciona, como tengo otra materia parada, cambio, me voy a otro sitio. Y luego no tienen que salir de clase, no se mueven. Yo, otra cosa que veo es que los niños, si los mueves mucho, están como nerviosos, y entonces, cuando vienen a serenarse y a sentarse, se han pasado unos minutos. Yo, por ejemplo, como son las horas seguidas en el PCPI, pues los niños no salen entre hora. Toca el timbre y nosotros seguimos trabajando, porque como no cambian de clase..." [Inf27.Ref35]

3.- El aula como lugar y ámbito de trabajo

El profesorado entrevistado utiliza el término aula con sentidos distintos. El primero como espacio físico [Inf1.Ref37]. El edificio de un centro educativo se distribuye en aulas de un uso exclusivo de un grupo de alumnos o compartidas por distintos grupos [Inf2(2).Ref22], equipadas con un conjunto de mobiliario o material necesario para el uso que se tenga que realizar de las mismas [Inf2(2).Ref33]. El equipamiento que posea un aula, el acceso al material informático o la misma conexión a Internet [Inf17.Ref24; Inf22.Ref30], dificulta o facilita el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en él.

El discurso sobre el aula, como espacio físico y lugar de referencia, es importante para el profesorado de los PGS. Por un lado, en los centros en que existe FP, el compartir las aulas con estos alumnos y no con los de la ESO ayuda a quitar el estigma que una medida puede tener en un momento determinado y permite ofrecer un horizonte, la FP, a una medida que no lo tenía.

"Y los talleres también: comparten profesores; comparten materiales con los que trabajan unos y otros; comparten visitas, actividades, charlas. Ahora vienen a hablar unos presos de la cárcel de Albolote, vienen todos los años a darnos una charla sobre sus vivencias y tal, y ellos van con los ciclos. Comparten profesorado, no sólo las aulas, el edificio, los talleres, sino también las actividades. Ha habido un campeonato de fútbol sala con motivo de la Constitución, pues ellos participan en él con los ciclos y no la ESO. Los eliminaron los primeros, claro, si es que son los más pequeños. Ellos decían: 'Maestro, nosotros queremos jugar con la ESO'. Yo les decía: 'Vosotros formáis parte para todo de lo que se imparte en este edificio y lo que tenemos aquí es la FP'. La Junta de Evaluación es la Junta de Evaluación de la FP. Y todo el ritmo va adaptado a la FP, haciendo que se parezca lo más posible a la FP1 antigua. Además, como tenemos bastantes alumnos en el ciclo de grado medio procedentes del PGS, en el ciclo, no dejan de verlo todos como una lanzadera para entrar en los ciclos y no como un aparcamiento de la ESO." [Inf1.Ref37]

El tener un espacio fijo de trabajo, aunque sea compartido con otros alumnos, contribuye a dar estabilidad y ayuda a organizar el tiempo de los alumnos que participan en un PGS, fijar normas de clase, establecer rutinas de trabajo de un alumnado que posee diversas carencias en ese sentido.

"De un tiempo a esta parte una de las luchas que tengo es que las clases teóricas las tengan un aula fija, un aula para ellos, aunque entre más gente. Pero que tengan una de referencia, que todas sus horas teóricas sean en el mismo sitio, para que tengan una ubicación clara y no los tengamos por los pasillos dando vueltas. En ella hemos puesto un panel con las normas de clase, un calendario donde se ponen las actividades, exámenes, y así yo puedo seguir el ritmo de todo. Es una mezcla, entre FP y la ESO. No olvidemos que estos alumnos tienen carencias, no tienen soltura, les falta organización." [Inf1.Ref37]

Un Jefe de Estudios también insiste en la importancia de tener en el centro un espacio de referencia tanto para el trabajo del profesorado como para el mismo alumnado

"Las aulas comunes, las del ámbito sociolingüístico, procuramos que siempre sea la misma. Dos cuestiones con eso, como son más traviesos y folloneros, por si hay alguna dificultad o problema de ruptura de material, de sillas, pintadas, pues está localizado y controlado, mientras que si están rotando no se puede identificar. Con lo cual es más fácil de controlar eso y, de hecho, ellos consideran ya su aula y curiosamente se da un efecto de respeto. El aula sirve para adornarla, hay un tablón de anuncios, ponen carteles, etc. El tener un aula y su sitio le permite al tutor distribuir al alumnado: 'esta unión no me gusta, pues éste pasa aquí'. Y hay una estrategia y unas normas de funcionamiento un poco específicas para ellos. Hay que tener bastante paciencia, son chavales que les cuesta muchísimo una atención de una hora seguida. Pero los profesores también ya llevan una trayectoria, aunque son los mismos que dan los ciclos son los mismos todos los años. No van rotando, diciendo 'yo ya me he cansado y me voy'. Eso les permite desarrollar algunas habilidades para trabajar en este tipo de aula. Hay profesores que manejan mejor el aula y otros que les cuesta más. Darles el mismo aula, hacer que la consideren suya, la adornamos un poco, ayuda un poco a que haya cierto orden." [Inf6.Ref9]

En Diversificación ocurre igual: el espacio físico del aula contribuye en gran medida al trabajo que se realiza en él. La vivencia del espacio ha configurado una forma de estar en el aula. Al constituir grupos pequeños de alumnos conviene usar espacios pequeños, que rompan con la rutina aprendida de esconderse entre la masa en el aula grande. Un profesor así lo reconoce:

"Pues entran alumnos que ya han fracasado, que tienen bastante... yo creo que tienen asumido que son malos estudiantes, yo creo que tienen en principio asumido que... y que no les va a ir bien. Y en principio, el primer día entran y lo que vemos, como lo que tienden es a lo que estaban acostumbrados, a irse al final del aula, a intentar difuminarse en... Claro, normalmente en un aula hay 30 y se esconden. Ahí, tú ves que intentan esconderse en el aire, pero..." [Inf20.Ref15]

La forma de trabajar en un grupo pequeño configura otra dinámica de la vivencia del espacio, que deja de ser hostil para convertirse en algo familiar.

"Yo ese grupo lo he dado nada más que una vez, dos años seguidos, porque sí lo damos. Lo di en 3º y en 4º de Diversificación. Además, el contexto del grupo, el contexto espacial, que es el aula pequeña que hay ahí adosada a la biblioteca, que es muy pequeñita, le daba a aquello un carácter de casa, de familia. Pero eso lo crearon ellos, ellos decían que venían allí, que estaban como en la casita. De hecho limpiaban, había gente activa y socialmente muy cojonuda de esa gente, que además, de eso te dabas cuenta en ese pequeño grupo, que estaban dispuestos a limpiar o a que las cosas estuvieran en orden allí en el aula..." [Inf21.Ref30]

La metáfora de la "*casita*" ayuda a describir esa nueva vivencia en el aula, un espacio propio, del que hay que responsabilizarse, y en él producen una relación cercana, casi familiar, entre iguales y en la relación profesor-alumno.

"Finalmente aquí, al final llegaremos a que lo afectivo lleva a una especie de simulación de familia, de entorno familiar dentro del aula. Entre comillas, ¿me entiendes? Pero sí que puede suceder, y dentro del instituto, que es mucho mejor que en el aula, porque en el aula la simulación es un poco graciosa o humorística, pero en fin, también puede suceder. De hecho, a mí, de vez en cuando a los niños se le escapa 'papá' o 'mamá', eso te lo habrán contado muchas veces." [Inf21.Ref8]

El profesorado se pregunta con frecuencia acerca de la vivencia que tiene el alumnado con dificultades educativas, o trayectorias de vulnerabilidad educativa, del continuo cambio de espacio. Algunos hablan de transitoriedad, de pérdida continua del hogar, y de la necesidad de que encuentren en el aula de la medida su "*casita*", el lugar donde pueden trabajar y aprender con seguridad y confianza.

"Es como una pérdida del hogar continua. Del hogar; tú tienes tu sitio y ahora tienes que ir a otro lado y tal, sí." [Inf21.Ref41]

"Pero quizás en la cultura está en la que vivimos tan rápida. Cuando a lo mejor en una cultura como más asentada, que la gente vivía con más tranquilidad te permitía más, pero ahora, al final, eso, vas con tu mochila de un sitio para otro, tal, tal, tal. Entonces, al final es como que, no sé, hay gente que a lo mejor lo asimilan como el sitio al que van a que te echen algo, pa, pa, pa. Sin embargo, ese anclaje con la vida, ese aprendizaje un poco más pausado, más reflexivo, sí que habría que propiciarlo más en la Secundaria. De hecho, esos alumnos, cuando van al aula pequeña, a su casita, tienen otra experiencia distinta." [Inf21.Ref42]

2.2.1.2. El discurso que se centra en los aspectos didácticos del aula-clase

El discurso del profesorado tiene un carácter eminentemente descriptivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontece en el aula. La siguiente tabla evidencia la abundancia de términos utilizados para realizar esta dimensión.

Significado	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
aprendizaje	517	1,16%	aprendizaje, aprendizajes, aprendiendo, aprendido, aprende, aprender, aprendes, aprenden, aprendan
contenidos	295	0,66%	contenido, contenidos
pruebas	208	0,47%	prueba, pruebas
formación	189	0,42%	formación, formativo, formativos
matemáticas	176	0,40%	matemática, matemáticas
apoyo	175	0,39%	apoyo, apoyos
educativo	162	0,36%	educativo, educativos, educativa, educativas
examen	162	0,36%	examen, exámenes
evaluación	157	0,35%	evaluación, evaluar
básicas	150	0,34%	básica, básicas
prácticas	141	0,32%	práctica, prácticas
objetivos	140	0,31%	objetivo, objetivos
notas	139	0,31%	nota, notas
necesidades	138	0,31%	necesidad, necesidades, necesitan
programas	133	0,30%	programa, programas
enseñar	132	0,30%	enseñar, enseñando, enseñanza, enseñanzas, enseñarle, enseñarles
competencias	129	0,29%	competencia, competencias
ámbito	121	0,27%	ámbito, ámbitos
leer	115	0,26%	leer, lectura, lecturas, leyendo
libro	112	0,25%	libro, libros
actividades	103	0,23%	actividad, actividades
material	103	0,23%	material, materiales

lengua	96	0,22%	Lengua
curricular	92	0,21%	curricular, curriculares, curriculum
resultados	86	0,19%	resultado, resultados

Tabla 57: Términos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados del análisis estructural del discurso del profesorado que participa en cada una de las medidas permitirán profundizar en las dinámicas que acontecen en el aula y los elementos que los hacen posibles. Sin embargo, en este momento es necesario, desde una perspectiva descriptiva hacer algunas observaciones:

1.- El discurso del profesorado se construye en torno al aprendizaje.

La misma dinámica dialogal ha generado una expresión descriptiva o metafórica de la experiencia de aprendizaje que arrastra el alumnado y de la experiencia que se ha de generar en el aula: *subirse y bajarse del carro del aprendizaje*.

> *"Entonces, el gran reto que tenemos los educadores o los profesores que estamos en todo este contexto es, a esta gente que se ha bajado del carro del aprendizaje, subirlos de nuevo, es generarle esa experiencia positiva de aprendizaje. Como bien has dicho tú, es, a veces con cosas muy pequeñitas, que ellos se den cuenta de que son capaces de realizar las cosas."* [Entr. (13). Ref7]

> ***"**Sentirse importante y valorado es fundamental, porque -siempre se lo digo- el aprendizaje formal tampoco va a ser el aprendizaje importante de vuestra vida. Les estoy ayudando a que se suban al carro, al PCPI, pero también intento que no se limiten a eso, pues también en la vida van a poder conseguir muchísimas más cosas. Cuando sean mayores igual pueden tener esa posibilidad de retomar los estudios, como muchísima gente hace."* [Inf.13(20).Ref2]

> *"Hay un tema en el que has insistido y, desde mi punto de vista, es muy importante. Es un tema que debe ser importante a la hora de regular y gestionar medidas: la motivación y las expectativas de los alumnos. Son alumnos, utilizando una metáfora, que se han bajado del carro del aprendizaje. El gran reto del profesor, tanto en Diversificación como en PCPI, es subirlos. Ellos tienen experiencias negativas y en ese sentido no hay que buscar culpables. El mismo sistema, su misma trayectoria, hace que el alumno se compare con otros alumnos, que en casa la familia lo compare con otros hermanos que tienen mejores resultados, que con el mismo profesorado, muchas veces porque son disruptivos en el aula, tengan una serie de roces y conflictos en la convivencia. Entonces el reto previo a los contenidos es generar esa motivación, ese interés. La medida regula contenidos pero olvida el tema de las situaciones que arrastran los alumnos, sus trayectorias, las experiencias que traen pero el profesorado en el seno de las distintas medidas deben de fomentar o generar experiencias positivas de aprendizaje."* [Entr.(41). Ref6]

La expresión condensa el dinamismo y el protagonismo que tiene el alumnado frente al aprendizaje que puede desengancharse [Entr.(13). Ref7], bajarse [Entr.(13). Ref7; (31). Ref6], subirse [Inf.13(20).Ref10] y el reto que supone para el profesor, como compañero de camino, que tiene que motivar [Inf.13(20).Ref2], generar experiencias positivas [Entr.(19). Ref11], hacer que nazca el interés [Entr.(41). Ref6] para redescubrirles el deseo por aprender [Entr.(25). Ref27].

Desde esta perspectiva del aprendizaje el profesorado va desgranando descriptivamente y cuestionando los elementos que confluyen y determinan los procesos de enseñanza-aprendizaje en su aula y en el aula de referencia: contenidos, metodología, evaluación. En estos elementos se incidirá posteriormente en el marco del análisis de las medidas.

2.- "Lo básico" en los procesos de enseñanza-aprendizaje

En el discurso emerge la reflexión sobre "lo básico [Inf.8(14).Ref41; Inf.11(17).Ref10], lo que no se puede descuidar o lo que se debe priorizar". Lo básico no es sinónimo de contenidos mínimos, que tiene un sentido negativo. Lo básico se inscribe en la línea de trabajo acometida en el sistema educativo en los últimos años de la mano de las competencias básicas.

> *"El discurso sobre las competencias básicas nos ha ayudado a descubrir que en la educación tenemos que volver a lo esencial. Mucha gente, lo que critica: 'es que es bajar los...' Si no estamos hablando de contenidos, sino... las competencias básicas, yo creo que lo que han ayudado es a decir: ¿qué es lo que no puede faltarle a ningún ciudadano...? ¿...para vivir en esta sociedad? Es decir: eso es lo básico. No es lo mínimo. Yo, me gusta distinguir entre básico y mínimo. Lo mínimo puede ser negativo, lo básico no. Lo básico, no. Lo básico es centrarnos en lo que no puede faltar a ningún ciudadano."* [Entr.(19).Ref30]

El profesorado, al describir la situación del alumnado como marco para individualizar los procesos de aprendizaje en el aula, reconoce que parte de la problemática que arrastran tiene su punto de convergencia en el hecho de carecer de lo básico, de las competencias básicas que posibilitan su aprendizaje actual y futuro.

> *"Cuando vas analizando el problema de este tipo de alumnado, ya no es su estar en el centro, la situación en sí cuando está en el sistema educativo, los problemas que tengan de aprendizaje, los disruptivos que sean, sino la inserción laboral. A esto se suma una serie de circunstancias, se ven privados de una serie de aprendizajes básicos para insertarse en el mundo profesional. Es una situación problemática y es un problema a largo plazo."* [Inf.1(1).Ref40]

Este hecho se viene arrastrado a lo largo de su etapa de escolarización, gestándose desde la etapa de educación primaria.

> *"Yo siempre lo he pensado, que para estos niños que van tan mal en cosas tan básicas como leer, escribir y matemáticas básicas, en el cole tendría que haber alguna cosa, algún programa o algo que tú pudieras rescatarlos ya ahí; es decir, que cuando lleguen aquí ya tengan esos aprendizajes básicos. Pero además que se sepa sobradamente."* [Inf.9(15).Ref40]

En este contexto surge una reflexión sobre qué es lo básico que a ningún ciudadano y ciudadana debe faltar, como base del aprendizaje permanente que evitará que el alumno transite en los años sucesivos a través de dinámicas de exclusión, principalmente en el mundo laboral.

> *"Cuando se hablaba de las competencias básicas estos años atrás, que se nos ha hablado tanto, precisamente se nos decía eso: las competencias básicas lo que nos tiene que ayudar a descubrir es qué es lo básico que necesita un ciudadano o una ciudadana en su vida. O sea, era, como tú bien decías, no es lo mínimo, lo mínimo tiene un sentido como negativo, de decir... sino la escuela tiene que asegurar esos aprendizajes básicos. Básicos, que van a necesitar, eso, tú lo has dicho muy bien, para su vida, para su puesto de trabajo, para..."* [Entr.(17). Ref24]

> *"Si les falta lo básico es difícil encontrar trabajo y si lo encuentran, ¿qué tipo de trabajo? Te da pena e impotencia."* [Inf.18(27).Ref33]

Por último se plantea un elemento fundamental a la hora de concebir las medidas de atención a la diversidad. Estas nunca pueden articularse como alternativa a los aprendizajes básicos de ciudadanía ya que hondarían en las dinámicas exclusoras que aparentemente quieren evitar.

> *"Creo que habría que cambiar nuestra oferta, sobre todo para ganarnos a ese alumnado apático, para que alcance los aprendizajes necesarios. Creo que es un error ofrecer caminos como alternativa a los aprendizajes básicos y necesarios. Si a un alumno no le interesan las matemáticas no le van a interesar más porque en lugar de ponerle cuatro horas le pongas cinco. Te hablo de las matemáticas como te podría hablar de otra asignatura. Es necesario configurar un curriculum para ganarse al alumnado. Es que en secundaria tenemos alumnos que no tienen claro lo que quieren, y darle más del mismo para motivar no es un camino."* [Inf.15(22).Ref23]

2.2.1.3. Un discurso que describe las medidas de atención a la diversidad

El conjunto de entrevistas constituyen una caracterización de las medidas de atención a la diversidad en las que participa el profesorado: Apoyo a la integración, Prediversificación, Diversificación Curricular, PCPI y PGS.

Término	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
Diversificación	360	0,82	Diversificación
PGS	305	0,70	Pgs
PCPI	289	0,65	Pcpi
ámbito	121	0,28	ámbito, ámbitos

Prediversificación	54	0,12	Prediversificación
aula de apoyo	41	0,18	aula de apoyo
acis	17	0,04	aci, acis
compensatoria	16	0,04	Compensatoria

Tabla 58: Términos relacionados con las medidas de atención a la diversidad.

Posteriormente se presentará individualizadamente la caracterización que en las entrevistas se realiza de las mismas como marco introductorio del análisis estructural.

2.2.1.4. Un discurso que tiene en cuenta las distintas etapas educativas

Aunque el discurso gira en torno a las medidas de atención a la diversidad anteriormente reseñadas, el profesorado no deja de evocar las distintas etapas educativas por las que transita el alumnado, tal y como se refleja en la tabla siguiente:

Término	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
FP	356	0,820%	ciclo, ciclos, fp, grado, grados
primaria	129	0,809%	Primaria
bachillerato	121	0,685%	bachillerato, bachilleratos, bachiller
secundaria	82	0,649%	Secundaria

Tabla 59: Términos relacionados con las etapas educativas.

Este hecho enriquece la comprensión de las mismas medidas educativas y genera una estructura discursiva en la que el profesorado va y viene, en su intento de comprender la realidad, del aula de las medidas al aula de referencia, en el caso de Apoyo a la Integración, Prediversificación y Diversificación, o pone como horizonte de los PGS y los PCPI las aulas de Formación Profesional, de forma que constituyan el horizonte o la meta que los alumnos deben tener.

2.2.2. Ámbito familiar

La mirada del profesorado no se circunscribe al ámbito educativo sino que se dirige al contexto familiar del que proceden los alumnos. La siguiente tabla muestra cómo el discurso del profesorado sitúa en un lugar preeminente la temática de las familias que se articula en torno a los términos *familia, casa*, junto al discurso en torno a los padres.

Significado	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
familias	287	0,645%	familia, familias, familiar, familiares
casas	107	0,240%	casa, casas

Tabla 60: Términos del ámbito familiar.

En el análisis del discurso sobre las medidas se desarrollarán algunos elementos importantes en torno a la caracterización de este ámbito y el impacto que tiene en la trayectoria educativa de los alumnos.

2.2.3. Entorno

Por último el profesorado sitúa las problemáticas del alumnado en el marco del entorno en el que se desarrolla la vida de los alumnos.

Término	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
entorno	54	0,121%	entorno, entornos
sociedad	44	0,099%	sociedad, sociedades
lugar	43	0,097%	lugar, lugares
calle	35	0,079%	calle, calles
pueblo	24	0,054%	pueblo, pueblos
contexto	20	0,045%	contexto, contextos
ambiente	19	0,043%	ambiente, ambientes

Tabla 61: Términos relacionados con el entorno.

Al analizar las problemáticas específicas de los alumnos que participan en las medidas se desarrollará los principales factores que desde el entorno influyen en las trayectorias escolares de los alumnos.

3. CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO DEL PROFESORADO: UN ACERCAMIENTO REAL AL PROBLEMA DEL FRACASO Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA VIDA Y LA EXPERIENCIA DE LOS ALUMNOS, PROFESORES Y PADRES

Un conjunto importante de términos emerge del discurso denotando la orientación del mismo.

Términos	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
vida	258	0,580%	vida, vidas, viven, vivido, vivir
experiencia	163	0,366%	experiencia, experiencias
situación	139	0,312%	situación, situacion, situaciones
historias	58	0,130%	historia, historias
personal	56	0,126%	personal, personales
circunstancias	34	0,076%	circunstancia, circunstancias
humano	22	0,049%	humano, humanos

Tabla 62: Términos vivenciales en el discurso del profesorado.

El concepto *vida* y *experiencia* constituyen dos términos claves. El profesor nos acerca los rostros del fracaso, la vida que hay tras una cifra. Así lo presentaba el investigador a un grupo de tutores describiendo la perspectiva desde la que se iba a construir el intercambio dialogal.

> *"Detrás de las cifras estadísticas existen procesos de vulnerabilidad, que por muchas razones se meten ahí en un gran saco, se meten un gran silencio, en un gran ocultismo de datos, motivados por muchos prejuicios, a todos los niveles: social, a nivel de institutos. Y no entramos a buscar que causas llevan a, cómo se viven los procesos en, y sobre todo qué buenas alternativas, buenas prácticas se están ofreciendo que tengan que ver con esas trayectorias, con esas vidas, con esas circunstancias, y que puedan hacer recuperar y remontar vuelo o decir: estos caminos, pero no son vías muertas, existen estas alternativas. Y entonces sacar a la luz eso, sacar a la luz las buenas cosas que se están haciendo e incluso las que se están haciendo y no estamos seguros, para ver si a lo mejor coincidimos. Detrás de los datos hay vidas de personas. Eso es lo triste de esta situación, comienzan a sacar estadísticas y parecen números fríos y vosotros que estáis en el día a día sabéis que un número de esos que aparecen en las estadísticas es Juan, Carmen, con su trayectoria de vida, la de sus padres, con un entorno. Esa es la preocupación vuestra y nuestra. El año*

pasado cuando visteis los alumnos que promocionaron y superaron la prueba, este año cuando los veis en los ciclos formativos, debéis sentir una gran satisfacción, viendo cómo un alumno ha llegado ahí." [Entr.(13). Ref1]

En el proceso dialogal que configura la entrevista, en el ir y venir de la voz del entrevistador y el profesorado, la vida, lo vivido, tienen una presencia constante como un hilo dinamizador de la entrevista [Entr.(1).Ref2; (2).Ref13; (3).Ref21; (4).Ref23; (6).Ref2; (9).Ref36,37,51,52,68; (13).Ref1; (14).Ref5; (15).Ref20,60,65; (16).Ref34; (17).Ref24; (19).Ref15,30,46; (20).Ref2,8,12; (21).Ref34; (25).Ref3,17; (27).Ref14,17; (31).Ref2; (31).Ref2; (32).Ref14,18; (33).Ref27; (34).Ref26; (35).Ref9; (37).Ref40,72,77; (38).Ref26; (42).Ref16,35,53; (43).Ref22], ya que los procesos de desigualdad y exclusión educativa son vivenciados por personas en el día a día de su existencia.

2.3. La experiencia del alumnado desde la voz del profesorado

El discurso transmite la experiencia de los alumnos por boca de los profesores, en la que se entrecruzan elementos positivos y negativos: las experiencias en el sistema educativo [Entr.(1).Ref2,3; Inf.6(8).Ref10; Entr.(9).Ref50; (14).Ref5; (15)Ref18,65; (17)Ref2; (21)Ref3; Inf.17(25).Ref19; Entr.(29).Ref16; (35).Ref19] que se traduce frecuentemente en experiencias de fracaso personal y escolar [Entr.(17).Ref5; Inf.21(32).Ref42; Inf.31(41).Ref28]; la experiencia novedosa y positiva de participar en una medida de atención a la diversidad [Entr.(9).Ref11,52; (15).Ref67; Inf.9(15).Ref69; (19).Ref61; (21)Ref4; (37)Ref12]; las experiencias positivas de aprendizaje que acontecen en ellas [Entr.(15).Ref55,65; (19).Ref11; (29).Ref27; (34).Ref10; (37).Ref7] que posibilitan que se vean como capaces de seguir adelante [Entr.(17).Ref10].

En este sentido el profesorado, como persona que comparte la vida con los alumnos, se constituye en transmisor de las experiencias de los alumnos a los que les da voz en la entrevista hasta tal punto que el profesorado recoge y transmite por medio del estilo directo las palabras de los alumnos. El profesorado en su discurso da voz al alumnado en riesgo de exclusión educativa, aquéllos que viven procesos de desigualdad que se traducen en el hecho de no alcanzar los resultados académicos. El profesorado da voz a quienes no la tienen o no tienen oportunidad de ser escuchados pues, para muchos, son vidas truncadas o fracasadas, vidas que aparentemente no tienen nada que decir o aportar para la comprensión de la realidad educativa. Es necesario señalar algunas de las temáticas que emergen:

a) El autoconcepto y la autoestima

En esa voz se exterioriza el autoconcepto que tienen de ellos mismos y el estigma que cae como una losa y genera una nueva identidad de "alumnos tontos" [Inf.22(33).Ref8],

"Claro, ahí es donde llega el fracaso absoluto. Es más brutal, pero creo que ellos no son conscientes. Es decir, a lo mejor yo, cuando daba clase en los primeros años de 3º, mucha gente no quería por no sentirse diferentes, por no sentirse, como decían 'somos los tontos', digo: 'no sois los tontos en absoluto'.

De hecho, me parece ser mucho más inteligentes adaptar... que la enseñanza se adapte a tus posibilidades y que tú puedas titular." [Inf.22(33).Ref8]

los "alumnos malos",

"he tenido niños que dicen: 'bah, como nosotros -ya tienen...- somos los malos, somos los tontos, pues nos quedamos con este titulito que nos han puesto, que así nos va bien.'" [Inf.33(43).Ref15]

"los apestados" del sistema.

"El otro día, en mi grupo de Diversificación de 3º... No, de 4º, fue con el de 4º. Venían indignados. Venían indignados de una clase en la que los habían puesto a la izquierda: 'El grupo de Diversificación, a la izquierda'. Y ellos decían: 'pero, seño, ¿qué somos, los apestados? O sea, no podíamos ni seguir la clase como el resto'. Digo: '¿qué estáis diciendo? ¿Pero esto qué es?' Estamos llegando ya a una situación... ¿Eso es la inclusión?" [Inf.30(40).Ref19]

En la voz del alumnado se refleja una identidad creada individualmente y como clase, en la que se esconden sus inseguridades y vulnerabilidad personal.

"El otro día me decía un alumno: 'Tú por las mañanas tienes que llorar de pensar que tienes que venir a darnos clase'. Y yo le dije: 'Y eso ¿por qué?'. Es un chaval complicadillo del barrio, 'No veas aguantarnos'. Y me dijo que cuando vengo a clase tengo que pensar: 'Cuando voy tengo que ver a tal que es…' Yo le dije: 'Mira, pues no, yo llevo dando muchos años en PGS y ni de lejos eres el peor que hemos tenido. Hemos tenido gente mucho peor que tú. Te crees que eres muy malo y no eres tan malo'. Es la imagen exterior que de ellos mismos se hacen para hacerse los duros, para refugiarse de esa inseguridad, de esa vulnerabilidad. Y tienen un concepto de ellos de que son los más malos de todos. Ellos te dicen: '¡Ésta es la peor clase que has tenido!'" [Inf.2(2).Ref13]

La voz del alumnado también transmite el nivel de autoestima y sus consecuencias personales y educativas. El creer que no son capaces, que nunca aprobarán, son creencias limitadoras que impiden avanzar y crecer.

"La autoestima de estos alumnos suele estar baja, porque siempre en la clase hay alguien que sabe más que ellos, hay alguien que contesta mejor. Y ellos dicen: '¿Para qué me voy a esforzar si luego nunca me toca responder?'. Al estar juntos ellos en Diversificación, se van dando cuenta que tienen sus limitaciones pero que se les atiende, y van subiendo los escalones poquito a poco." [Inf.5(7).Ref5]

"Muchos se sienten fuera de lugar y muy poco motivados. Ellos ahora mismo dicen: 'maestro, para qué voy a estudiar sino voy a aprobar', o incluso en el aula de apoyo muchos la ven como el 'aula de los tontos', y dicen: 'aquí venimos porque no vamos a poder seguir el ritmo de nuestros compañeros, no vamos a aprobar y vamos a repetir'. La autoestima baja." [Inf.23(34).Ref5]

"Yo lo que veo es que los alumnos, cuando llegan al PCPI, llegan pensando: 'bueno, si yo no sirvo para otra cosa, si yo no sirvo, no voy a aprobar, no sirvo

para nada, nunca... no sé nada, no...' Se encuentran así como..." [Inf.27(37).Ref7]

b) Problemáticas personales y familiares

El profesorado se hace eco de la voz del alumnado que exterioriza las problemáticas que rodean su vida. En el ámbito personal, vinculadas a los ambientes en los que se mueven, en algunos casos rondando los límites de la delincuencia:

"Y vinieron luego: 'maestra, que ha venido la Guardia Civil y nos ha llevado'. Yo les dije: '¿qué estabais haciendo? ¿En dónde estabais que habéis levantado sospechas? Si tú estás en un lugar problemático para ti pueden salpicarte los problemas.' Hay que tener advertencia, como advertencia ante los peligros, porque son niños que, como se han movido en ese ambiente, pues ellos lo ven normal. Pero yo, cuando les hablo a ellos, les hablo como cuando les hablo a mis hijos, es lo que te digo. Los miro como niños y como, no lo sé, como algo que hay que aconsejarle para que vayan por los caminos debidos." [Inf.27(37).Ref91]

Otras veces reflejan los problemas familiares, las dificultosas relaciones padres-hijos:

"O sea, te viene un día un chiquillo con el ojo colorado, te viene tarde y le preguntas porqué viene tarde, y te dice: 'Maestro no me toques los cojones, que ya bastante tuve anoche'. Te lo llevas a la tutoría, hablas con él, te tiras un rato hablando con él y el chiquillo al final se derrumba, empieza a llorar, y te dice que tiene problemas en la casa, que su padre es violento, que le pega un puñetazo." [Inf.1(1).Ref42]

Los problemas entre miembros de sus familias que tienen un eco en el aula:

"A veces te traen problemáticas como el otro día una niña que me dice que: 'profe, no me siente con fulanita'. Le dije: '¿y por qué? ¿no es tu prima?'. Ella me respondió: 'no, no, no, nos decimos primas pero en realidad no somos primas; es que nuestras madres se han peleado y ya no nos podemos sentar juntas; ellas se pelean y nos transmiten el problema a nosotros.' Pero vamos, ya parece que está superado." [Inf.20(29).Ref28]

Las problemáticas entre los padres que crean situaciones difíciles para los hijos:

"También es cierto que muchas veces la gente que llega, que ha habido gente muy inteligente en los PGS, nosotros hemos tenido a lo largo de los años, ha habido gente muy, muy inteligente, tienen asociados problemas familiares, muchas veces separaciones feas: 'no, es que mi padre yo no me hablo con él, porque...' ¿Entiendes? Separaciones feas o problemas raros, cosas rarillas: 'no, es que yo tengo prohibido, mi padre no puede verme, porque tal...' En fin, cosas de éstas raritas." [Inf.3(4).Ref35]

El poco apoyo que reciben desde sus familias para continuar estudiando:

"El otro día me dijo una niña: 'profe, yo es que quizás ya no voy a venir más'. Yo le dije: '¿y por qué?'. Y me dice: 'es que mi madre me dijo que si me

quedaban más de tres, yo estoy repitiendo, con que me quedaran tres o más, ya me iba a quitar, y me han quedado cinco'. No sé si será casualmente, pero ya lleva dos días sin venir." [Inf.20(29).Ref28]

c) El cambio que experimentan al participar en las medidas

El profesorado se hace eco de la voz del alumnado que testimonia el cambio que experimentan al participar en las medidas. De cómo pasan de creerse que no son capaces a interesarse por su evolución académica, por las calificaciones y por su progreso.

"Bueno, alguno también son... te pueden... porque ayer no vine o porque estaba enfermo, o porque... bueno, que tampoco es matemático. Pero, yo creo que es el refuerzo: '¿y cuántos positivos tengo?' Yo les digo: '¿Cuántos no sé cuántos?' Y me dicen: 'Puedo salir voluntario'. Yo es que los premio muchísimo." [Inf.22(33).Ref27]

Un cambio que se nota en otros aspectos de la vida al tener nuevos objetivos y metas.

"Una vez que ellos han visto que en el primer trimestre han podido salir adelante, se cambia un poco la dinámica, pues son más autónomos y más seguros. Antes cuando pretendías que hicieran una determinada cosa en el taller, veías que no se atrevían, los veías como más tímidos. Ahora no, ahora se atreven y son más lanzados. Eso a nivel de aquí del centro, pero también se nota en otros aspectos. Por ejemplo hay alumnos que dicen: 'Pues voy a sacarme ahora el carnet de conducir', porque han visto que como han podido dentro del colegio con las asignaturas y se animan para el resto de lo que hay fuera del colegio." [Inf.7(9).Ref47]

d) Las relaciones de familiaridad y cercanía que establecen con los profesores

El cambio se manifiesta en las relaciones de familiaridad y cercanía que se establecen con los profesores en los que buscan apoyo ante los problemas personales y familiares

"Aquí cuando te viene un chavea y te dice: '¿Diego, puedo hablar contigo?' Y en particular te dice: 'Mira, que estuve con mi novia, que se nos ha roto el condón, y estamos preocupados...' Ese niño ese día tiene la cabeza en otro sitio, pero viene y te lo dice, habla contigo de ese tema, que es un tema personal, él está exteriorizando que necesita a alguien que le asesore y que le diga algo. Y a su padre no se lo va a decir, pues su padre le da tres tortas. Ese tipo de cosas son importantes. Ellos tienen que ver que el profesor es alguien cercano, pero no que se va a inmiscuir en su vida privada, tampoco es eso." [Inf.2(3).Ref23]

"Tuvo una situación familiar muy fuerte, que ha sido lo que le ha hecho abandonar. No sé qué, porque no le he preguntado, no quiso contármelo, vino la madre a explicarme un poco pero no quise meterme, porque vi que eran temas bastante fuertes. Lo único que le dije a él es que... porque se iba, de

buenas a primeras le sonaba el móvil en la clase y se tenía que ir corriendo, pasaba lo que fuera y se tenía que ir. Y lo único que le dije un día fue eso: 'para lo que necesites y cuando lo necesites, llámame, para lo que quieras', y dice: 'gracias, maestra, sé que puedo contar contigo'. Pues ya está, saber que pueden... sí. Y no he podido conseguir más, pero sabe que sigo aquí, y que le voy a poder ayudar cuando quiera." [Inf.14(21).Ref82]

2.4. La voz del profesorado y la transmisión del saber práctico

El discurso también recupera la experiencia de los profesores en el seno de las medidas de atención a la diversidad: el saber práctico acumulado en la práctica profesional [Inf.3(4).Ref13; Entr.(9).Ref4; (29).Ref25; Inf.7(9).Ref19; Inf.8(14).Ref3; Inf.9(15).Ref13; Inf.10(16).Ref7; Inf.14(21).Ref20,89; Inf.21(32).Ref8,22; Inf.23(34).Ref13; Inf.25(35).Ref14; Inf.27(37).Ref7,67; Inf.30(40).Ref1; Inf.31(41).Ref15; Inf.33(43).Ref32], el intercambio de experiencias de muchos docentes que van configurando el funcionamiento de las medidas de atención a la diversidad [Inf.2(2).Ref24,25; (3).Ref7; Inf.5(7).Ref6; Inf.14(21).Ref20,89; Inf.17(25).Ref13; Inf.19(28).Ref15] y el crecimiento personal y desarrollo profesional que vive el docente que trabaja en este tipo de medidas educativas [Inf.2(2).Ref26; Inf.10(16).Ref18; Inf.13(20).Ref3; Entr.(35).Ref12].

El mismo profesorado reconoce la importancia de su voz, de su experiencia, como fuente de innovación educativa, una voz que apenas se tiene en cuenta a la hora de legislar en educación.

"Evidentemente, es que vamos recorriendo un camino en que las leyes de educación en los últimos años parecen que van por un camino totalmente aparte de lo que los profesores y los maestros demandamos. Y lo que es peor: en un momento de reforma la voz del profesorado podría ayudar a clarificar cómo dinamizar los procesos de aprendizaje en el seno del sistema educativo y en las medidas de Atención a la Diversidad. A veces la voz del profesorado, su experiencia, se ve como una amenaza ante los que gobiernan, y en una sociedad democrática. Eso es grave." [Inf.31(41).Ref22]

En el curso de las entrevistas los profesores, por medio del estilo directo, se hacen eco de su voz y de la de los compañeros, una voz que sirve para transmitir la vida y la experiencia que acompaña la labor docente

2.4.1. Una voz que se dirige a los alumnos

El profesorado narra muchas situaciones en el aula para describir su práctica y reflejar la forma de trabajar con el alumnado. En estas situaciones el estilo directo es importante y ofrece al discurso la frescura y vitalidad que encierra la vida de la clase:

presentación de los contenidos didácticos, evaluación, establecimiento de unas normas de clase similares a las que hay en una clase de referencia, etc.

> *"Ellos no quieren exámenes. Tú les dices: 'bueno, es que hay que hacer unos contenidos, yo os voy a pedir lo mínimo'. Es decir, yo lo hago así, en el ámbito práctico, les pongo dos horas de taller y una de contenidos y la parte de contenidos se la intento hacer lo más... ¿cómo diría yo esto? es decir: el día a día, lo que ellos ven en el día a día. Si ven Electricidad, pues sí, pues les pongo electricidad, pero no les pongo cómo va el circuito de aquí para allá o... no, pues, vamos a ver, un interruptor: 'pues que sepáis que un interruptor es conmutado... a ver, en tu casa, ¿dónde podías tener un interruptor...?' El día a día. Que aprendan lo más básico y que puedan necesitar ellos en su vida normal. Eso en el ámbito práctico."* [Inf.11(17).Ref10]

> *"Al principio fueron generales, muy generalizados porque también tienes un poco... hombre, que leerle la cartilla, decirte: 'esto es formal, igual', decir: 'tienen que asistir, tienen que tener las mismas normas que los niños del instituto, que el resto del alumnado y no pueden hacer lo que quieran'. Es decir, empiezas mucho más estricta."* [Inf.14(21).Ref20]

En el contexto del aula también se reflejan el interés del profesorado para conseguir que ningún alumno ni alumna se quede descolgado, que todos participen.

> *"Tengo dos crías que no, una en concreto porque se va a ir. En cuanto empiece la feria se va a ir. Y entonces, como la cría es consciente de que su vida pasa por eso, por empezar el curso tarde, irse antes, realmente se porta muy bien, en clase... incluso hoy la saco a la pizarra (además, se había perdido desde antes de vacaciones y no había venido hasta hoy, o sea que... entonces estaba muy perdida): 'Isabel, vamos a hacer un ejercicio'. Ella me contesta: 'profe, yo esto no sé'. Y yo le digo; 'no me importa que no sepas, yo te voy a ayudar, si aquí no importa que no sepas, todos hemos salido a la pizarra, yo no te voy a saltar a ti y te voy a dejar ahí, sentadita ahí, no, tú sales también, como salimos todos'. Y se porta muy bien. En Matemáticas, claro, le cuesta más, y cuando… las cosas que hacemos, las de casa no me trae nada, en clase sí lo hace todo, pero de casa nada."* [Inf.20(30).Ref28]

Pero el estilo directo aparece sobre todo en el contexto en el que se muestra la relación del profesor con el alumnado, su forma de acercarse a él y romper el estigma que sobre él recae.

> *"Claro, ahí es donde llega el fracaso absoluto. Es más brutal, pero creo que ellos no son conscientes. Es decir, a lo mejor yo, cuando daba clase en los primeros años de 3º, mucha gente no quería por no sentirse diferentes, por no sentirse, como decían 'somos los tontos', y digo: 'no sois los tontos en absoluto'. De hecho, me parece ser mucho más inteligentes adaptar... que la enseñanza se adapte a tus posibilidades y que tú puedas titular... titular, porque vas a conseguir un título, que una persona que no quiera, por estar etiquetado en Diversificación, pues no va a obtener su título. Hay gente que no puede, o que no quiere."* [Inf.22(33).Ref8]

La nueva dinámica que se quiere generar nace del reconocimiento de los valores y potencialidades.

"Y esos te cogen adoración, porque claro, muchas veces creo que son los profesores que tienen en PGS, son los únicos que les hemos dicho: 'oye, que tú vales un montón, oye, que tires para adelante, que tú... ¿cómo qué no? si vas a sacar un sobresaliente...' Ellos cuando sacan sobresalientes en los exámenes te dicen: 'maestra, por favor, me lo puedo llevar el examen', 'hombre, pues claro, llévatelo', 'es que si no, no se lo van a creer en mi casa'. Cosas de esas que creo que es la primera vez que les pasa en su vida." [Inf.3(4).Ref14]

En definitiva ese reconocimiento tiene como objetivo que el alumno redescubra que "puede" que "es capaz" de alcanzar los objetivos académicos.

"Ése es el tema, ése es el tema, porque si el chaval se le ve con bastante capacidad digo: 'mira, puedes'. Pero hay otros que... siempre hay algunos que van bastante mejor, más capacidad, son... Suelen ser los más inquietos, la verdad, pero son luego más capaces." [Inf.32(42).Ref11]

"Pues ese gran grupo rechaza a esos, pero no demasiado, no del todo, que es muy importante. Ni tú tampoco, que tienes que intentar todos los días decir: 'vosotros vais a seguir en el grupo, vosotros vais a trabajar, hay que liarse, hay que intentar que...' ¿Cómo? Pues facilitándole... hay que tener mano izquierda para decir 'a vosotros... en fin, tenéis que cumplir', todos los días dices 'tienes que cumplir como los demás, aquí hay que llegar a los tal, pero... al estándar de lo que pedimos y tal', pero después tienes que aflojar al final." [Inf.21(32).Ref22]

A partir de ese reconocimiento las palabras del profesorado hacia sus alumnos y alumnas revisten una gran riqueza de matices e intencionalidades:

1.- Mostrar la confianza que el profesorado tiene en el alumno por muy compleja que sea su situación:

"Siempre les digo una frase el primer día, además que la llevo a rajatabla: 'Hoy sois todos iguales, desde mañana no, porque cada uno sois de una forma, y vosotros me pedís que os trate por igual. Yo os trato por igual desde hoy que no os conozco, para mí sois todos iguales, pero a partir de mañana no, porque tú eres de una forma y por tanto de una forma, tú eres de otra y te trato de otra'. No es quizás tan políticamente correcto como 'todos somos iguales' y 'todos nos vamos a tratar igual', pero hay que funcionar en el grupo. 'Ahora mismo que sois diez, tengo diez vasos de agua llenos de benevolencia con vosotros'. Yo soy positivo, y eso es verdad, ése es mi planteamiento. Ellos tienen mi benevolencia de partida, no recelo de ellos. Y les añado: 'pero me consta que a lo largo del curso me vais a defraudar, me cabrearé con vosotros, vosotros conmigo, el curso es muy largo, pero yo, como soy positivo, tengo el vaso hasta arriba de confianza, de vosotros depende que se vaya vaciando.'" [Inf.2(2).Ref4]

2.- Animarlos a seguir hacia adelante.

"Yo siempre quiero que miren hacia adelante, no hacia atrás. Y les digo: '¿Cuál es vuestro objetivo? ¿los ciclos?, pues hacemos cosas con los alumnos de ciclos. Vamos a hacer cosas técnicas, cosas que tengan que ver con vuestro

departamento. Vosotros sois de electricidad, y hacéis cosas con el departamento en el que estáis integrados'. Ellos cuando se van al recreo se van con la gente de los ciclos y eso es bueno." [Inf.2(2).Ref20]

3.- Invitar a esforzarse.

*"Normalmente tenemos los tres talleres y a los tres talleres le damos el mismo formato, y tenemos las tres hojas y si comparas las calificaciones son muy similares. El que destaca en un taller se pica y en el otro destaca también. Hay alguno que se le da mejor una parte que la otra, pero los grupos están en los mismos sitios. Y el que está abajo se lo haces ver: 'Tío esfuérzate**...**'"* [Inf.2(3).Ref14]

4.- Reconocer el trabajo realizado.

"Una alumna que nunca me hace nada pero de pronto empieza a traerme un trabajo: 'muy bien, me encanta que me hayas hecho el resumen, me encanta que me hayas hecho los ejercicios... Los ejercicios, mira, te he puesto un 3 nada más, porque los ejercicios están mal, pero te reconozco el esfuerzo que has hecho por hacerlo, y te animo a...' O sea, buscarle siempre, de alguna forma, que ellos vean que lo que están haciendo sirve de algo." [Inf.20(29).Ref27]

5.- Mostrarles la perspectiva vital que se abre ante ellos.

"Yo pretendo que los objetivos sean a muy corto plazo: '¿Tú lo que quieres es trabajar? ¿Quieres ganar dinerillo? Tenéis dieciséis o diecisiete años, de aquí a dos años o tres, pues querrás tener un coche, querrás una casilla, si nos echamos novia...' Siempre es necesario poner objetivos a corto plazo y atractivos. Y añado: 'Pero para eso hay que estudiar. Hay otros caminos para hacerlo, como meteros a trabajar ya, pero como no tenéis titulación de ningún tipo os va a costar la misma vida salir de ahí.'" [Inf.2(2).Ref16]

6.- Hacerles descubrir que lo que realizan en el aula es importante para su vida.

"Muchas veces la historia es 'yo quiero que después, cuando salgáis a la calle, sepáis vivir, sepáis vivir ahí, y sepáis que esto no son zarandajas.'" [Inf.21(32).Ref13]

En toda esta dinámica relacional el profesor se dibuja desde la cercanía vital al alumnado abordando los problemas propios que rodean su existencia.

"Pero claro, es un discurso que tampoco es de imponer, porque son niños que están hartos de que les impongan, y no hacen caso a ninguna imposición. Yo nada más que como advertencia y precaución: 'tened cuidado que eso es grave para la salud, mirad a fulanito lo que le ha pasado, ¿veis cómo está?, pues a eso se puede llegar si uno se cree que controla y luego no controla, tened cuidado' ¿No?, un poco..." [Inf.27(37).Ref47]

"Muchas veces les regaño porque, claro, estos niños, como se mueven en el límite entre lo legal y lo ilegal, porque alrededor de ellos, su contexto, hay

cosas, ¿no?, yo siempre les digo: 'hay un refrán español muy verdadero: que quien a buen árbol se arrima, buena sobra le cobija, y si te acercas a alguno que tiene problemas, te pueden salpicar los problemas', en el sentido de que... Por ejemplo, una mañana hizo una redada la Guardia Civil, ¿a quién se llevó? A mis niños." [Inf.27(37).Ref91]

2.4.2. Una voz que se dirige a los padres

En el transcurso de las entrevistas tiene un papel importante la relación del profesorado con los padres. A ellos tienen que dirigirse frecuentemente para informar y presentar el objetivo de la medida en que participan sus hijos, los resultados alcanzados en los años precedentes para mostrarles que es posible el cambio del alumnado.

"Al mes o así llamamos a los padres y los volvemos a reunir y les contamos nuestras líneas maestras, qué es lo que queremos conseguir, cuáles son los resultados del curso anterior, para que no se engañe nadie. Les decimos: 'Esto es lo que hay, esto es lo que teníamos el año pasado y conseguimos esto. No era el cien por cien pero conseguimos bastante y de ahí para arriba'. Los padres se quedan bastante tranquilos en principio, y conforme va avanzando el curso y van consiguiendo cosas, que me imagino se reflejan en la casa, se alegran." [Inf.1(1).Ref13]

Pero una de las principales tareas que realiza el profesorado, sobre todo con los padres de los alumnos de PGS y PCPI, es invitarlos a mirar hacia delante ya que ellos también han experimentado la historia del fracaso de sus hijos y muchas veces desconfían en la posibilidad de que puedan alcanzar objetivos educativos.

"Cuando hablo con los padres siempre les digo: 'Mirad no podemos estar mirando hacia atrás. Vale poco, para aprender sí. Lo importante es ver qué vamos a hacer ahora'. Siempre tiene que haber un culpable, pues que el niño llegue a un PGS es un fracaso." [Inf.2(2).Ref18]

2.4.3. Una voz compartida entre profesores

El profesorado también se hace eco de la voz de otros profesores, aquéllos que comparten con ellos la historia, y que no siempre comprenden el alcance y el sentido del trabajo de los profesionales que participan en las medidas de atención a la diversidad.

"A mí me da pena cuando se dice: 'yo quiero que esté aquí, porque es que no sé cómo aguantáis, porque aguantáis a este niño'. Y yo, por lo menos, digo: 'pues si está aquí no está en la calle'. No sé, será la maestra que... Nosotros aquí estamos con todos." [Inf.10(16).Ref32]

"Yo me acuerdo, mis compañeros primeros me decían: 'ya, ya te quemarás, ya te quemarás'. Me acuerdo, ¿no?, me veían con ese entusiasmo y esas ganas de innovar, de aprender a hacer cosas, de presentar proyectos... Y entonces siempre estoy... no es que estaba, sino que sigo." [Inf.13(19).Ref4]

Otras veces recogen el reconocimiento hacia el alumnado que ha participado en las medidas de Atención a la Diversidad o a los egresados de un PGS o un PCPI, que en definitiva, es un reconocimiento al trabajo del profesor.

> *"De hecho el año pasado en 1º del ciclo formativo una compañera me dijo: 'el mejor alumno que tenemos en el ciclo es el que viene del PCPI.'"* [Inf.9(15).Ref64]

Por último reflejan cómo el desarrollo profesional de los profesores que participan en estas medidas está vinculado al saber práctico que comparten entre ellos.

> *"Yo he sido autodidacta, he aprendido en la práctica, si lo hago bien o mal, demasiado con lo que me han enseñado a hacer. Ha sido la experiencia, el sentido común, y mucho de los compañeros: 'mira hazlo así, a mí me funciona eso, a mí aquello', y vas aprendiendo sobre la marcha"."* [Inf.17(25).Ref13]

> *"Tomé el material y empecé a echarle un vistazo y al conocer a los alumnos le dije a mi compañero que está ahora dando en cuarto: 'Enrique, ¿tú das este material en tercero de Diversificación?'. Y me contestó: '¿Tú has comparado los materiales de tercero de Diversificación con los de tercero de la ESO? Si tienen los primeros más contenido que los segundos.'"* [Inf.17(25).Ref13]

2.4.4. La voz del profesorado como diálogo interior

La voz del profesorado también aparece como un diálogo interior consigo mismo. Como exponente de la capacidad reflexiva sobre su práctica ¿Qué elementos desencadenan este diálogo?

1.- Las reflexiones que surgen del contacto con los alumnos.

> *"Muchas veces ves cosas, y los padres..., y dices: 'Si este padre se vuelca en el niño. ¿Qué le pasa al niño?' Las cosas las lleva dentro y es incapaz de decirle al padre que le ayude."* [Inf.2(2).Ref9]

> *"Y más en chavales con una trayectoria muy complicada, porque cada chaval es una historia de echarte las manos a la cabeza y decir: 'Pero bueno, ¿esto existe todavía? ¿estas cosas pasan?' Y encima de que llevan esa trayectoria, de que llevan esa vida marcada o encima de que llevan... encima los sometes a ese 'tú sí, tú no'..."* [Inf.3(4).Ref64]

> *"Vienen con un expediente, pero con un expediente que pone que viene todo insuficiente y, a veces, ves que el expediente es malísimo y no ha repetido ni una sola vez. Eso es algo muy objetivo. Dices tú: '¿cómo ocurre esto?' Una de las medidas de Atención a la Diversidad es la repetición de curso, y no ha repetido. No sé, el mundo de Primaria lo desconozco."* [Inf.17(25).Ref19]

> *"Y después llega un momento en que tú ya te echas para adelante y dices: 'a este tío le puedo pedir cosas', y tardas muchísimo en poderle pedir cosas. Tú*

tienes que estar preparado para decir 'este tío va cambiando, ha cambiado, pero este tío va a repetir, el tío se va a quedar, este tío va a fracasar durante todavía otro periodo de tiempo porque es muy chico'. Son muy niños, y aunque ha empezado a cambiar, aunque el tío ya ha reaccionado de otra manera, nuestro éxito, nuestro gran éxito es que un tío esté correctamente sentado y que esté educado, que se dirija a ti correctamente..." [Inf.21(32).Ref15]

2.- Las reflexiones que surgen del contacto con los padres.

"A veces vienen los padres y te cuentan cosas y te quedas a cuadros. Y te preguntas: '¿Este niño es así en casa?'" [Inf.2(2).Ref18]

"Lo que pasa es que claro, en clase, pues muchas veces pues dices: 'Mira, hoy llevo idea de dar sistemas de ecuaciones y resulta que no lo puedo dar, porque hoy vamos a hablar de esto', y ese tema pues lo tienes que abordar en el momento. Y después, claro, surge también con el tutor y es él el que lo perfila, lo redondea, lo soluciona." [Inf.3(4).Ref38]

3.- Las reflexiones que surgen de la participación en las medidas.

"Tú dices: 'bueno, yo ya lo sé todo de los PGS'. Para nada, para nada. Un año tienes los inmigrantes, otro año tienes los chavales estos de Educación Especial, otro año te encuentras con otros temas diferentes. Entonces, tienes que ir adaptándote continuamente, continuamente. Y es muy bonito, es muy bonito. De verdad que es una gozada. A mí me encantan los PGS, porque es un reto todos los años." [Inf.3(4).Ref77]

"Claro, es todos los años un reto. Me encantan, sobre todo si los chavales sacan la prueba... Yo es que me gusta saltar con ellos de alegría y se me han saltado las lágrimas de alegría, y decir por dentro: 'jolines, que sales de esta ratonera'. Eso no se lo dices, ¿no?, pero que... Y yo me los encuentro por los pasillos después y me pone las pilas el pensar que entre todos hemos podidos sacarlos de esa ratonera." [Inf.3(4).Ref78]

4.- Las reflexiones que surgen del día a día en el aula.

"Yo me acuerdo del año pasado, es que fue bestial, porque vinieron 6 o 7, o incluso más, y a mitad ya habíamos iniciado el proceso, además teníamos un grupo de un nivel muy homogéneo, y estábamos trabajando genial. Pues claro, ya vinieron estos chavales. Además, los chavales estos forman guetos, porque era un gueto. Ellos no se relacionaban con nadie más. Y venían, muchos no habían estado jamás escolarizados, no sabían hablar el idioma... Yo decía: 'Dios mío, ¿qué hago yo con estos chavales?' Se me quitaban las zapatillas, se me ponían a rezar... Yo intentaba ponerles trabajo, intentaba detectar qué nivel tenían, intentaba comenzar... Es que aquello no había manera por dónde tirarlo, de verdad, me sentía atada de pies y manos. Desatendía a unos y desatendía a los otros." [Inf.3(4).Ref73]

"Sí porque a veces me pregunto: 'vamos a ver, si yo, este chaval no sabe lo que son el reino moneras, ¿es grave?' Pues no sé hasta qué punto es grave. Yo, si no estuviera dando Ciencias Naturales ahora mismo, no me acordaba de lo que era." [Inf.20(30).Ref5]

"Y entonces, yo veo en función de eso si mi trabajo está sirviendo o no. Si a mí no me sirve, yo cuando a lo mejor llevo una clase, en una evaluación me suspende mucha gente, yo hablo con mis alumnos, digo: 'Vamos a ver, ¿en qué hemos fallado? Yo, ¿en qué he fallado yo? Vamos a hacer un análisis, el primero a mí.' Hablo con ellos normalmente para ver qué es lo que pasa." [Inf.22(33).Ref19]

2.5. La experiencia de los padres desde la voz del profesorado

Por último el profesorado se hace eco de la experiencia de los padres que también tienen una vivencia propia de las trayectorias de éxito y fracaso de sus hijos. Cuatro líneas argumentativas se dibujan en este apartado:

1.- Los profesores narran las situaciones que rodean la vida de familiar de los alumnos.

"Pero yo creo que el gran fracaso de los niños es el fracaso de los padres en su convivencia diaria. Es lo que yo veo aquí, como me decía la mujer esta: 'es que yo a mi marido, que es el que lleva las riendas de mi casa, no le puedo contar las cosas, está malo, es una persona bastante violenta'. Entonces tú piensas, si es un padre al que le ocultan las cosas, el niño juega con eso para someter a la madre..." [Inf.24(31).Ref12]

2.- Los profesores son testigos de la vivencia de los padres del fracaso de sus hijos.

"Los padres de repente lo dicen: 'Me encontré con que mi hijo suspendió todas las asignaturas y a mí, durante todo el año no me había llamado el tutor'. ¿Por qué no lo había llamado? Porque el tutor está volcado intentado que esos alumnos conflictivos no le den por saquillo, que el resto vayan encaminados, un montón de proyectos. ¿Y esos alumnos que están ahí, que no dan follón, que son agradables en el trato, pero no salen, que tienen las bases flojas, o simplemente menos capacidades?" [Inf.2(2).Ref10]

"Te da pena pues vienen con mucha sensación de culpabilidad, de que ellos no han sabido hacerlo bien, de que se les ha ido de las manos. Otras veces buscan excusas en los otros: 'Hice lo que me dijo un amigo, un profesor, un director, o yo me equivoqué'. Siempre hay que buscar un culpable." [Inf.2(2).Ref18]

"No es que hayan suspendido un curso o varias asignaturas, sino que vienen con una trayectoria de fracaso. Han suspendido prácticamente todas las asignaturas, durante varios cursos. Ante esa trayectoria las familias dicen: 'Bueno, ¿qué hacemos con este niño o con esta niña?'. Y eso ellos también lo han notado, porque se han dado cuenta..." [Inf.7(9).Ref51]

"Llegan aquí, tú les dices lo que hay... Muchas veces, pues evidentemente esta gente no vive en la realidad, no quieren ver la realidad de lo que ocurre, que no la han visto en su vida, ni trepar, ni... Además, lo ven irreparable, no se dan cuenta de que además es irreparable, tienen 30, 40, 50 años y dicen: '¿ahora cómo le doy yo la vuelta a esto? ¿Cómo le doy la vuelta a mi hijo, que es una consecuencia de lo que yo soy?' En fin…" [Inf.21(32).Ref16]

3.- Los profesores narran la experiencia que los padres tienen de la medida.

"Ya te he dicho que ellos, nada más comenzar el curso ellos están receptivos, ellos incluso, a lo mejor no llega a ser la palabra exacta, pero agradecidos. Ellos están bien, porque se les da otra oportunidad. Ellos veían que su hijo se estancaba en 3º de ESO, o en 4º, y se decían: 'Este niño ya no supera estas materias, qué va a ser de él'. Ahora ven que se les está dando otra oportunidad. Y como incluye esa especialización en los PGS, pues motiva, no ya sólo a los alumnos, sino que también a los padres al ver que sus hijos van estando más o menos encaminados. Ellos se preocupan siempre: '¿Qué va a ser de mi hijo? ¿Qué va a llegar a ser?' Por ejemplo, al tener al hijo en un PGS de electricidad ellos se dicen: 'Ah, pues mira, mi hijo ya está aprendiendo electricidad'. O sea, incluso ellos se suben, con esa especialización, se suben todavía más al tren a esta altura, pues los padres se habían bajado. Ellos están totalmente receptivos." [Inf.7(9).Ref39]

"Yo he hablado con padres que no querían matricular al niño en PCPI, y después la experiencia les ha gustado muchísimo. No querían sacarlo: 'No, no, quiero que haga la ESO, quiero que haga la ESO'. Y luego la experiencia, pues el chiquillo ha estado aquí más a gusto, luego han visto que al final es otro camino. Claro, que no es nada negativo." [Inf.9(15).Ref69]

"Y muchas veces... muchas veces porque los padres piensen que realmente el niño está perdiendo el tiempo, otros porque lo dicen con la intención de presionarles a ver si esa presión fuerte les va a hacer activarse, otros porque su entorno social... 'para qué estudiar, si al final vas a acabar trabajando; pues cuanto antes te vengas a trabajar...' Eso yo lo viví con un tío mío siendo chico, cuando le dije que yo quería... estaba empezando el Bachillerato y que yo quería hacer una carrera, y se echó a reír." [Inf.20(29).Ref28]

4.- Los profesores narran la experiencia que los padres tienen del éxito de sus hijos.

"Yo se lo digo a ellos y los padres lo dicen: 'Es la primera vez que mi hijo me trae algo del colegio enseñando las notas'. Y en el libro de prácticas tienen un 10, 9, un 8." [Inf.2(3).Ref13]

"Lo que trabajen, ya me lo dijo la compañera porque tienen más experiencia, es aquí. Todo lo que hagan, va a ser en las horas que estén aquí, porque luego

es muy raro. Alguno sí, incluso la madre se sorprendió de decir: 'lo he visto estudiando.'" [Inf.10(16).Ref7]

CAPÍTULO 6.- ANÁLISIS ESTRUCTURAL DEL DISCURSO DEL PROFESORADO SOBRE EL FRACASO ESCOLAR

1. EL DISCURSO DEL PROFESORADO EN TORNO A LA MEDIDA DE APOYO A LA INTEGRACIÓN

Como preámbulo del análisis se parte de la caracterización que el profesorado hace de esta medida de atención a la diversidad. Haciendo una búsqueda de texto se obtiene un conjunto de descripciones necesarias para comprender el contexto educativo en el que se sitúa el discurso del profesorado:

> *"Tenemos las aulas de Apoyo a la Integración que son aulas en las que el alumnado que viene es porque necesita refuerzo pero no se le puede dar en el aula, y durante horas puntuales se saca a un aula de apoyo, y ahí se implica el alumnado que tiene deficiencias físicas o psíquicas. [….] Para el alumnado del Plan de Compensatoria", ACIS, o Apoyo a la Integración, para ese alumnado necesitamos un informe que se realiza a través del departamento de orientación que nos va indicando qué alumnado necesita estas medidas. Para este alumnado es muy importante en 1º de la ESO tener muy buenos informes del colegio, necesitamos una relación estrecha con el colegio, porque ellos son los que mejor nos van a indicar, de entrada, dónde debemos ir diversificando el alumnado."* [Inf.15(22).Ref8]

> *"Yo tengo un grupo de 1º de la ESO en el que tengo cuatro alumnos que tienen un nivel de 3º de Primaria, de 2º ciclo de Educación Primaria. Hay que cambiarles el curriculum, adaptarle los conocimientos para que puedan ir trabajando. Yo trabajo con ellos, fundamentalmente, lengua y matemáticas. Luego tengo un grupo de segundo de la ESO, que comparto con el compañero de Apoyo, en el que yo les doy lengua y él matemáticas."* [Inf.18(27).Ref1]

> *"De Apoyo a la Integración tenemos dos grupos en 1º, niveles, el del ámbito es como un nivel adaptado de 1º y hay un nivel más bajo, tiene que tener un desfase curricular de dos años de Primaria. Entonces tenemos dos primeros, que tenemos el ámbito y dos PT, que los dos PT lo que hacen... establecen un nivel curricular en los que hay niños desde 3º de Primaria hasta 5º de Primaria*

más o menos, que está Aurora y Lorenzo, que no los has entrevistado. En 2º solamente tenemos un grupo, que es lo que se ha quedado de Apoyo, y sigue el ámbito." [Inf.19(28).Ref2]

"Y luego, el aula de Apoyo a la Integración es principalmente para aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, o necesitan compensación educativa por una historia compleja, bien porque se haya incorporado tarde, bien porque... pues porque vive en una situación social desfavorecida, y entonces es un apoyo que como no se da suficiente en las aulas, pues eso, los profesores no se pueden adaptar, no tienen tiempo para adaptarse, a cada alumno, pues se les apoya aquí en este aula." [Inf.33(43).Ref3]

Un árbol de texto ayuda a comprender las dimensiones de esta medida de atención a la diversidad.

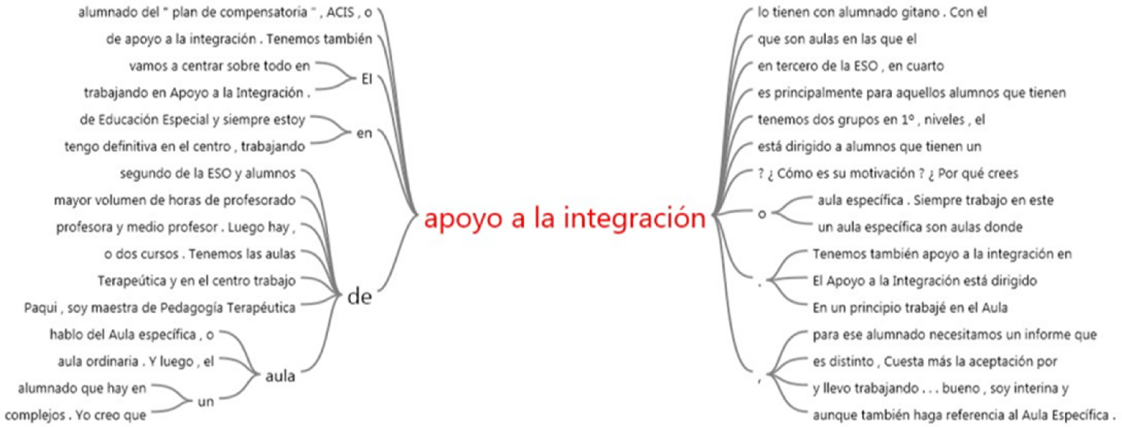


Ilustración 64: Búsqueda de texto en Apoyo a la Integración.

Indagando en las referencias obtenidas se extraen las siguientes líneas de fuerza:

a) Se dirige a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Los textos señalan algunas: deficiencias físicas o psíquicas, desfase curricular significativo, situación de desventaja socioeducativa, problemas familiares.

b) Estas necesidades educativas reclaman una compensación educativa, un apoyo que no se puede dar en el aula de referencia. Así se les saca durante unas horas del aula de referencia para recibir dicho apoyo en materias instrumentales: lengua y matemáticas.

c) Para participar en esta medida el alumno que participa necesita un informe del departamento de orientación: una evaluación psicopedagógica.

1.1. Los alumnos

Se toma como base del análisis las referencias resultantes de indagar la unidad semántica "alumno" filtrada con el atributo "apoyo" para seleccionar únicamente el discurso del profesorado que participa en esta medida. Un primer acercamiento a los resultados se realiza por medio de una consulta de "frecuencia de palabras" en la que podemos priorizar términos para identificar las temáticas sobre las que gira el discurso.

La nube de palabras siguiente ayuda a identificar los principales términos sobre los que gira el discurso.



Ilustración 65: Nube de palabras en Apoyo a la Integración.

El gráfico anterior muestra cómo el discurso se articula en torno a los conceptos integrados en la unidad semántica "alumno" (alumno, niño, personas, chavales), situados en un aula-clase (unidad semántica "clase, aula grupo") para detenerse a desgranar el conjunto de "problemas" que rodean su vida en distintos ámbitos: personal, familiar, social y educativo. Mostrando los resultado por medio de un mapa ramificado se constata cómo el discurso es rico en temáticas que se abordan desde una dimensión holística entretejiendo una ramificación de factores y relaciones que evidencian la complejidad que rodean los procesos de exclusión educativa en los que los factores personales interaccionan con los familiares, socioeconómicos, culturales y educativos.

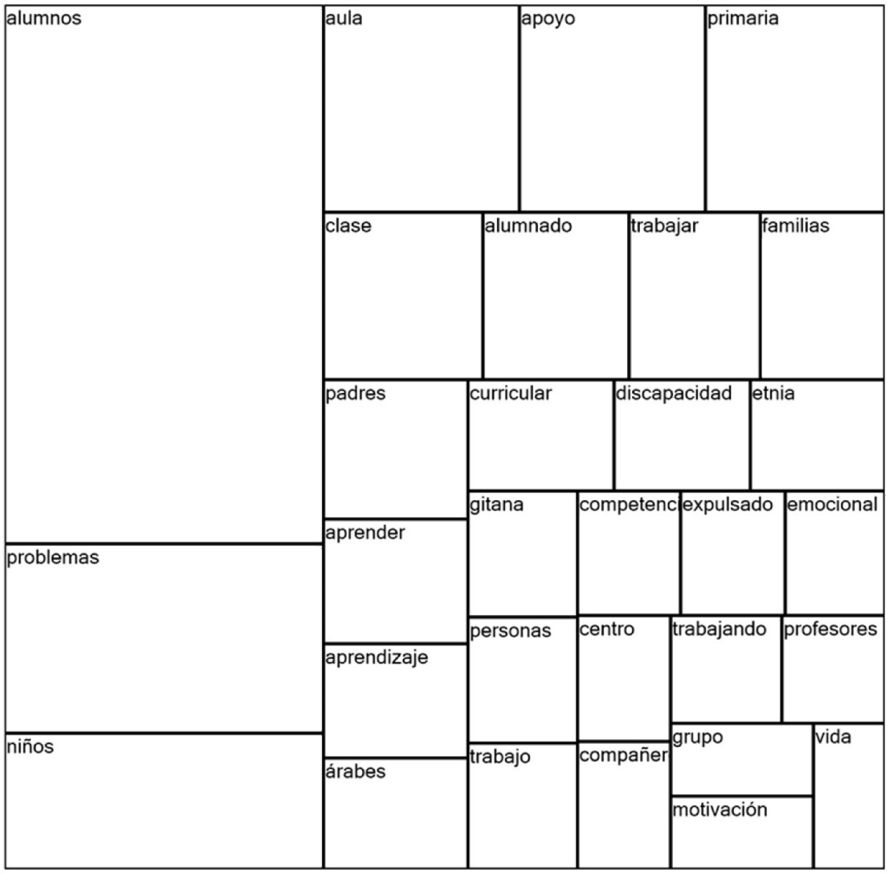


Ilustración 66: Frecuencia de palabras en Apoyo a la Integración.

La misma narración que realiza el profesorado ayuda a comprender la complejidad que y diversidad que confluye en el ámbito educativo de un aula de Apoyo a la Integración.

> *"Bueno, pues el que tengo aquí: el alumno inmigrante y de etnia gitana. Entonces, multicultural. En el aula mía hay ocho alumnos de 1º y ocho alumnos de 2º, y multicultural totalmente: hay árabes, hay ecuatorianos, hay rumanos, el año pasado incluso tenía un inglés, de etnia gitana... Entonces hay muchísima diversidad. No son alumnos con discapacidad como tal, sino que por circunstancias (problemas de lenguaje, ambientes disruptivos que hay en su familia, carencia socioafectiva, etc.) hace que... pues que no tengan ese nivel de competencia curricular que les corresponde."* [Inf.13(19).Ref1]

> *"Tanto en la ESO como en Primaria el alumnado que está en un aula de apoyo es muy variado. Te encuentras con alumnos con problemas de aprendizaje, repetidores, o van con lengua y matemáticas bastante mal. Lo que pasa es que luego tienes también alumnado que viene de otros países, ellos tienen problemas con la lengua, y por tanto, problemas de comunicación."* [Inf.23(34).Ref3]

> *"Tengo otro grupo en el que hay dos alumnos sordos y una alumna que tiene una discapacidad, disfasia."* [Inf.18(27).Ref1]

El profesorado describe al alumnado como un grupo heterogéneo, multicultural, con necesidades educativas muy diversas. Los textos anteriormente citados apuntan las dos dimensiones sobre las que se articula el discurso sobre el alumnado en un aula de Apoyo a la Integración: la diversidad por razón de cultura y etnia, y la diversidad por la complejidad de problemáticas personales, sociales y educativas. Aunque las dos dimensiones están íntimamente relacionadas y una lleva a la otra, hacemos la distinción por la representatividad y proporción del alumnado inmigrante y gitano en las aulas de los profesores entrevistados.

1.1.1. La diversidad por razón de cultura y etnia

Se puede afirmar que en los centros visitados el aula de apoyo tiene rostro de inmigrante y de etnia gitana [Inf.13(19).Ref10; Inf.18(27).Ref2,3; Inf.23(34). Ref3]. De aquí surge un primer nivel de comprensión de la diversidad, en razón de etnia y país de procedencia y cultura.

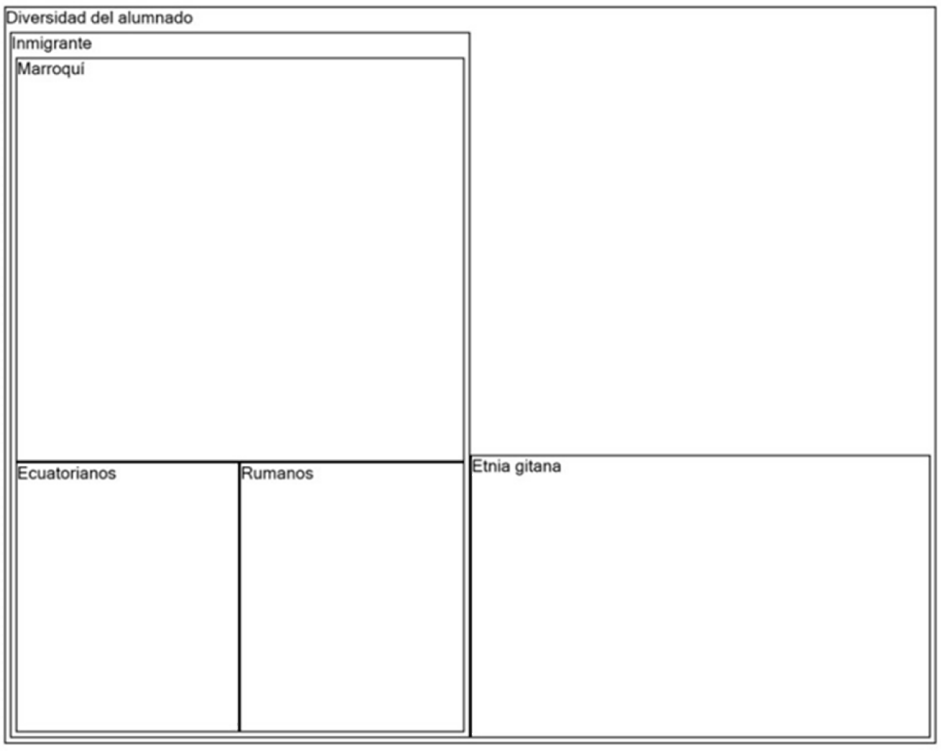


Ilustración 67: Nodos comparados de diversidad por cultura y etnia en Apoyo a la Integración.

Esta diversidad lleva consigo un conjunto de connotaciones y problemáticas vinculadas a las circunstancias socioeconómicas y culturales que rodean su vida (situación social desfavorecida, precariedad laboral, falta de cultura escolar) o a la problemáticas personales (la inmersión lingüística del alumno inmigrante magrebí), que constituyen factores de riesgo en su trayectoria escolar. Pero a su vez comparten otro

tipo de problemas con el resto del alumnado; por este motivo las analizamos conjuntamente en el apartado siguiente en el que se describe el perfil del alumnado.

1.1.2. La diversidad por razón de las problemáticas personales, sociales y educativas

El grueso del discurso del profesorado se centra en presentar la variedad de problemáticas que rodean al alumnado que está en el aula de apoyo. La mirada del profesor conduce a contemplar un puzle poliédrico de factores que conforman un grupo humano complejo en su intervención. En las entrevistas es frecuente encontrar fragmentos en los que, sin hacer una descripción sistemática, describe dicha complejidad tal y como acontece en la vida de una persona.

> *"Pero sobre todo, es lo que tu decías, le falta muchas veces la motivación o esa cultura de estar en la escuela, en el colegio, esa concepción de ver el aprender como una necesidad. Ellos vienen aquí, ante todo, para aprender, para prepararse para un futuro, para su vida. Con alumnos inmigrantes, sobre todo los que vienen de países árabes, es bastante difícil trabajar con ellos, sobre todo cuando están en aulas compartidas con otros alumnos. Yo en este caso los tengo mezclados con alumnos de otras nacionalidades. Pero insisto, aquí hay que trabajar la motivación. Yo lo digo, con este tipo de alumnos, si consigues solamente que te vengan a clase, creo que tienes un objetivo bastante alcanzado. Muchos vienen aquí a pasar el rato, o intentan saltarse la clase. Es necesario tratar de que no te destruyan la clase, que respeten al compañero, al profesorado. Pero te encuentras alumnado muy diferente, y más si tienes alumnos con necesidades educativas especiales."* [Inf.23(34).Ref3]

A partir de la consulta de búsqueda de palabras realizada a la unidad semántica "alumno", que ya ha mostrado la complejidad de la temática objeto de estudio, se ha realizado un proceso de exploración de los principales conceptos por medio de una codificación abierta para identificar las problemáticas que van jalonando el discurso del profesorado. Esta exploración genera un conjunto de nodos para clasificar contenido.

La misma exploración en profundidad de las entrevistas hace emerger el conjunto de relaciones e inferencias que el profesorado realiza en su discurso. Estas relaciones son una información muy importante para la comprensión de las problemáticas. Por este motivo se han creado inductivamente una red de relaciones entre conceptos, problemáticas, circunstancias, situaciones y contextos por medio de las herramientas de creación de relaciones que ofrece el programa NVivo10.

A partir de estos abordajes y gracias a un análisis de conglomerados de nodos se evidencian las relaciones e inferencias contenidas en el discurso del profesorado. El siguiente mapa de conglomerados las muestra gráficamente.

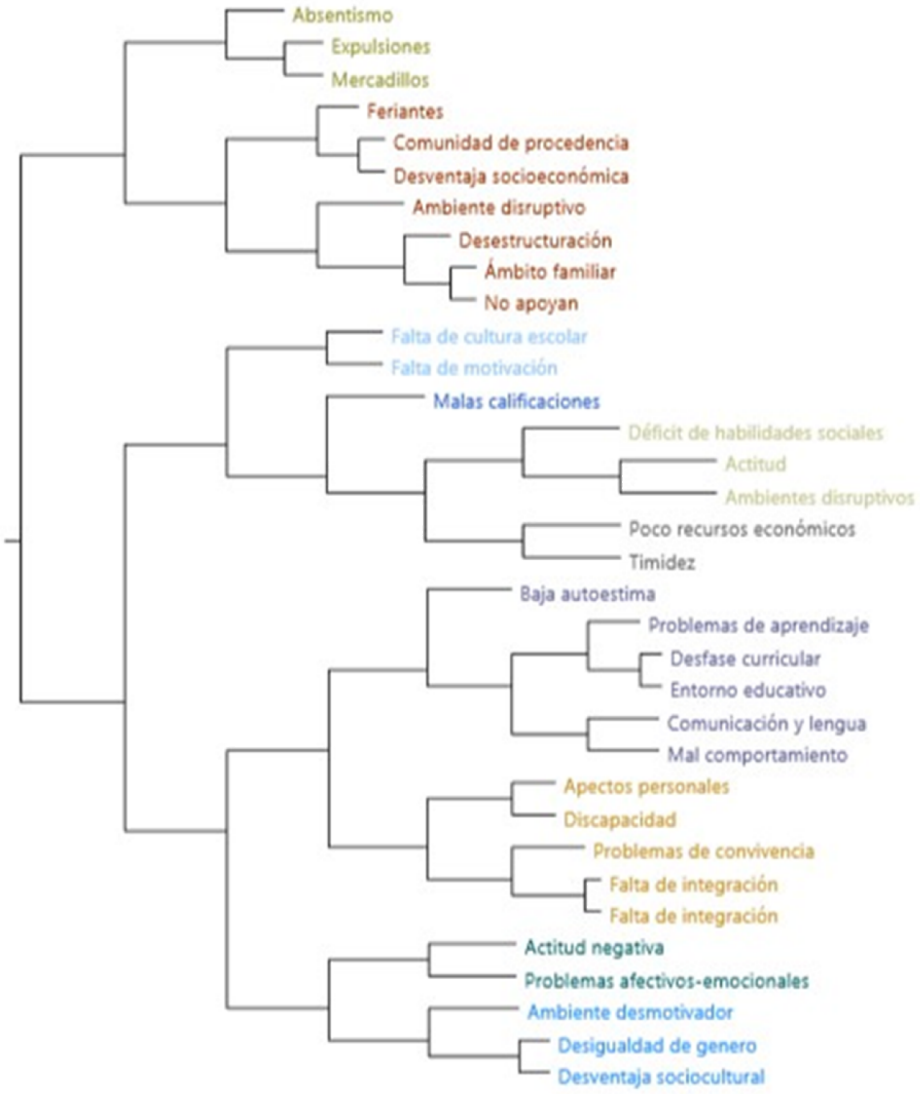


Ilustración 68: Análisis de conglomerados del discurso del profesorado de Apoyo a la Integración.

El anterior gráfico muestra los conglomerados en los que se aglutinan los problemas que determinan el perfil del alumnado. Se constata que los problemas educativos (absentismo, desfase curricular, malas calificaciones, problemas de convivencia) se describen en dos grandes conglomerados, el que aglutina la caracterización de la situación socioeconómica (etnia gitana e inmigrantes, desventaja, trabajos precarios) y cultural (desigualdad de género y falta de cultura escolar), los aspectos familiares (desestructuración, ambiente disruptivo, y la falta de motivación y apoyo que reciben desde el seno de la familia a la labor educativa) y los aspectos personales (discapacidad, baja autoestima, falta de motivación, problemas de comunicación, habilidades sociales, actitud negativa).

En el análisis de resultados se conjugan las dos dimensiones en los apartados siguientes, describiendo las problemáticas por ámbitos tal y como se refleja en el siguiente gráfico para pasar a comentar las principales relaciones que establece el profesorado.

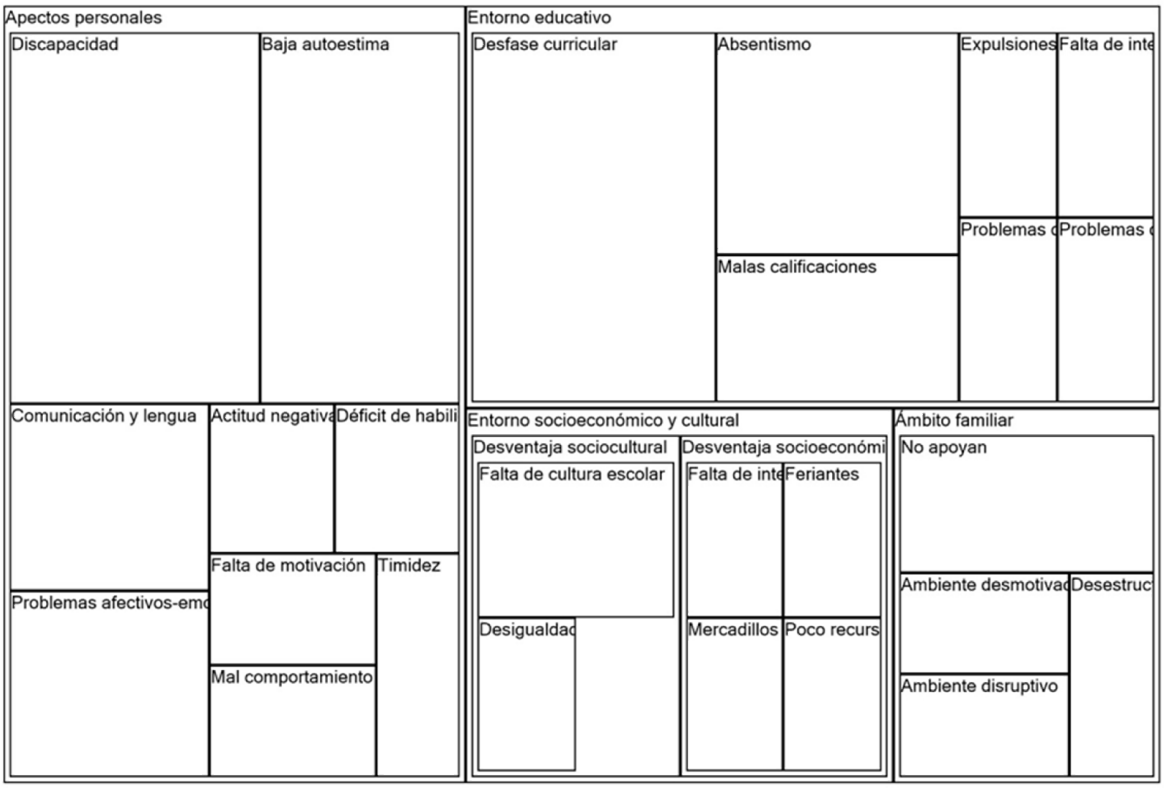


Ilustración 69: Nodos comparados en Apoyo a la Integración.

1.1.3. Las problemáticas del alumnado del aula de Apoyo a la Integración

A partir del mapa de codificación anterior se pasa a enunciar y describir las problemáticas por ámbitos. En este apartado se hace de forma descriptiva para pasar a mostrar posteriormente la complejidad de relaciones entre ámbitos y problemáticas, así como su importancia en la trayectoria del alumnado.

1.1.3.1. Ámbito personal

El profesorado hace una descripción de los principales problemas que presenta el grupo de alumnado de las aulas de apoyo a la integración en las que trabajan. Como en los tres centros en los que se ubican existen un porcentaje alto, casi mayoritario, de alumnado inmigrante y gitano, la descripción se centra prioritariamente en ellos. El porcentaje de alumnado con discapacidad es mínimo ya que en dos de los centros existe un aula específica. En ocasiones algunos de los problemas enumerados sí que se identifica con un algún grupo concreto: los problemas de lenguaje y comunicación con el grupo de alumnos inmigrantes; en la mayoría de los casos se describen las problemáticas sin identificarla con un grupo concreto.

El discurso del profesorado sobre las características personales del alumnado va de la mano de la descripción educativa. Así se vincula el desfase curricular con los

problemas de lenguaje y comunicación o la falta de motivación y autoestima; o el déficit de habilidades sociales, el mal comportamiento, con los problemas de convivencia en el aula. En la siguiente tabla se enumeran los principales problemas descritos.

Discapacidad	"*En este centro hay dos alumnos con discapacidad y ahora el año que viene van a venir tres más del colegio de al lado, ¿por qué se tienen que ir a Vera? ¿Qué quieren, masificar los colegios de Vera? Crea un aula específica aquí.*" [Inf.33(43).Ref23]
Problemas de lenguaje y comunicación [Inf.13(19).Ref5]	"*Lo que pasa es que luego tienes también alumnado que viene de otros países, ellos tienen problemas con la lengua, y por tanto, problemas de comunicación.*" [Inf.23(34).Ref3]
Problemas afectivos y emocionales [Inf.13(19).Ref5; (20).Ref1,9]	"*Entonces, cuando hay un problema, normalmente de tipo afectivo o emocional**,** vengo aquí y trabajo con ellos. Y jamás doy sermón, jamás doy una charla**.** Siempre lo que hago es que la persona busque la solución dentro de sí misma y que ella sea la que dé la solución a su problema emocional.*" [Inf.13(19).Ref9]
Falta de motivación [Inf.23(34).Ref3, 23]	"*Muchos se sienten fuera de lugar y muy poco motivados. Ellos ahora mismo dicen: "maestro, para qué voy a estudiar si no voy a aprobar", o incluso en el aula de apoyo muchos la ven como el "aula de los tontos", y dicen: "aquí venimos porque no vamos a poder seguir el ritmo de nuestros compañeros, no vamos a aprobar y vamos a repetir.*" [Inf.23(34).Ref5]
Déficit de habilidades sociales	"*El verdadero problema no es que no estén integrados, sino que son alumnos que no tienen las habilidades sociales adecuadas para relacionarse con su grupo de iguales, no son capaces de ponerse en el lugar del otro...*" [Inf.18(27).Ref26]
Actitud negativa	*"El mismo gitano que te he dicho, tiene el problema de actitud, pero el nivel de competencia curricular no es malo. El otro día me sacó un siete, o sea, tiene capacidad. En matemáticas es un figura, hace los problemas bien. Se mezcla un poquito de cada cosa."* [Inf.18(27).Ref4]
Baja autoestima [Inf.13(19).Ref38; Inf.23(34).Ref13]	"*Yo este año tengo una alumna que entró con un nivel... o sea, no tiene dificultades de aprendizaje, sino que iba mal en su clase y se decidió que entrara aquí a ver si le podía ayudar. Venía con una autoestima por los suelos, la chiquilla pero... además, triste, triste para morirse.*" [Inf.33(43).Ref31]
Mal comportamiento [Inf.18(27).Ref3,8]	"*Ha estado expulsado este año dos veces, una por intentar quemar el pelo a un compañero. El padre, cuando ha estado*

	expulsado le echa la bulla. Ha estado un tiempo mejor, pero después recae." [Inf.18(27).Ref2]
Timidez [Inf.33(43).Ref32]	"*Mira, este alumno, yo le he dicho: "pregunta en clase". No pregunta porque le da vergüenza, no pregunta porque le da vergüenza que los demás vean que es una tontería, porque está dando lo mismo que los otros, pero ellos, al venir aquí piensan que están dando... pues eso, que están haciendo cosas de niños de Primaria.*" [Inf.33(43).Ref32]

Tabla 63: Aspectos personales en Apoyo a la Integración.

1.1.3.2. Ámbito familiar

El discurso del profesorado acerca del contexto familiar se centra en describir dos aspectos: los problemas propios del núcleo familiar y la actitud de la familia frente a la trayectoria académica de los hijos.

Desestructuración [Inf.13(19).Ref5; Inf.33(43).Ref19]	"*Te digo que la mayoría de los niños que van a aula de Apoyo suelen tener problemas familiares. Suelen ser niños pues eso, la familia con muy pocos recursos, familias muy desestructuradas, con ningún interés por la tarea educativa....*" [Inf.33(43).Ref3]
Ambiente desmotivador	*"¡Y qué historias traen! Niños que un día vienen supermotivados, ¿qué ha pasado en su casa? ¿qué ha pasado en su entorno? Niños que te vienen, que van tirando cosas, que están agresivos, eso hay que tenerlo en cuenta. Si no tienes en cuenta eso, por mal camino vamos."* [Inf.13(20).Ref15]
Ambientes disruptivos	*"No son alumnos con discapacidad como tal, sino que por circunstancias (problemas de lenguaje, ambientes disruptivos que hay en su familia, carencia socioafectiva)…"* [Inf.13(20).Ref15]
Falta de apoyo [Inf.18(27).Ref5]	"*Yo antes he estado en Primaria. Llevo tres años en Secundaria y hay casos que, si los coges desde Primaria, hubieran tenido otra trayectoria. Pero hay otros que no: te hablo del feriante, aunque se hubiese cogido desde Primaria, si la familia no pone los medios, no hay posibilidad.*" [Inf.18(27).Ref6]

Tabla 64: Aspectos familiares en Apoyo a la Integración.

A la hora de hablar de las características familiares se incide en el hecho de que son familias con problemas de desestructuración y un clima de relaciones difíciles en el seno de las mismas. Unido a los pocos recursos con los que viven [Inf.33(43).Ref3] y el contexto sociocultural en el que viven, es difícil contar con el apoyo de las mismas.

El profesorado caracteriza el ambiente que viven en casa como desmotivador hacia los alumnos [Inf.13(20).Ref15]. Quizás uno de los síntomas de esto es la no realización de las tareas. Además manifiestan el interés por tener una relación fluida con los padres [Inf.13(19).Ref4] y la dificultad que encuentran, ya que espontáneamente no se interesan por la evolución de sus hijos:

> *"De hecho yo, cuando hay sesión de evaluación, o la entrega de notas, me quedo en la clase y a no ser que cite a una familia concreta, no, no suelen venir."* [Inf.13(19).Ref4]

Es necesario llamarlos, convocarlos ante cualquier problema, para que acudan. En ese momento se constata el poco apoyo o interés por la educación de sus hijos. Este hecho reclama una labor de motivación por parte del profesor para implicarlos en el proceso educativo de sus hijos.

> *"Con la familia procuro tener buena relación, estar en contacto frente a cualquier problema. Hay familias que hablas con ellas y te das cuenta que no están encima. A ti te dicen que se preocupan pero luego te das cuenta que tienen al hijo dejado, y te ves incompetente porque no sabes cómo afrontarlo. Claro, si la familia está y tú estás coordinado con la familia, y puedes decir: "vamos a trabajar de esta manera". Hacerlos participes de lo que se hace en clase. Muchas veces no solo tienes que motivar al alumno, sino que tienes que motivar también a sus padres y a su familia, para que participen."* [Inf.23(34).Ref20]

1.1.3.3. Entorno socioeconómico y cultural

El discurso del profesorado se detiene en describir el entorno socioeconómico y cultural que rodea al alumnado de apoyo a la integración. Es importante hacer alguna observación al respecto. Se comentaba anteriormente que la mayoría del alumnado en las aulas del profesorado entrevistado es inmigrante y de etnia gitana en los que su situación socioeconómica ahonda la brecha de desigualdad que rodea a estas familias. La variable socioeconómica es un factor de riesgo importante ya que en el mismo centro hay alumnos de etnia gitana o inmigrantes con otras trayectorias educativas distintas que participan de otras medidas de atención a la diversidad o están totalmente integrados en las aulas de la ESO.

Características socioeconómica	**Situación social desfavorecida**	"*Necesitan compensación educativa por una historia compleja, bien porque se haya incorporado tarde, bien porque... pues porque vive en una situación social desfavorecida.*" [Inf.33(43).Ref3]
	Precariedad laboral (mercadillos y ferias)	"*También hay un alumno de etnia gitana, que no viene muchos días porque tiene que ir al mercadillo con sus padres algunos días. Aunque los padres le obliguen no quiere venir. Ha estado expulsado este año dos veces, una por intentar quemar el pelo a un compañero. El padre, cuando ha estado expulsado le*

		echa la bulla. Ha estado un tiempo mejor, pero después recae." [Inf.18(27).Ref2]
Sociocultural	**Falta de cultura escolar** [Inf.33(43).Ref3]	"*Pero sobre todo, es lo que tu decías, le falta muchas veces la motivación o esa cultura de estar en la escuela, en el colegio, esa concepción de ver el aprender como una necesidad.*" [Inf.18(27).Ref3]
	Desigualdad de género	*"El problema, hablando de los mismos alumnos, de los de etnia gitana, hay mucha diferencia, por ejemplo, entre las niñas y los niños. Las niñas quieren venir, pero sus padres llegan un momento en que no las dejan. Los niños vienen, pero no encuentran esa curiosidad, no sé, ellos viven en otro mundo."* [Inf.13(19).Ref10]

Tabla 65: Aspectos socieconómicos y culturales en Apoyo a la Integración.

1.1.3.4. Entorno educativo

La descripción de los problemas de los alumnos en el entorno educativo es un eje transversal en el discurso del profesorado al que confluyen los factores o problemáticas anteriormente expuestas. Son perfiles de alumnado marcadas por el desfase curricular y el absentismo que configuran trayectorias con retraso educativo acumulado. En estos alumnos confluyen un conjunto de necesidades educativas especiales por problemas de aprendizaje, desigualdad socioeducativa y discapacidad. Este hecho configura un mapa de aula que reclama un trabajo individualizado.

Por otra parte los problemas de integración y convivencia son un factor a tener en cuenta tal y como veremos al describir la complejidad interna en el aula.

Desfase curricular [Inf.13 (19). Ref 8; (20).Ref1; Inf.18(27).Ref3]	"*Los alumnos, tengo alumnos de 1º y 2º de la ESO y están trabajando a un nivel de competencia curricular de 4º o 5º de Primaria, este año. El año pasado y otros años anteriores incluso más bajos.*" [Inf.13(19).Ref5]
Absentismo [Inf.13(19).Ref7; Inf.18(27).Ref2; Inf.33(43).Ref5; 24]	"*Pero mira, pasa... el niño... la mayoría de los niños, seamos realistas, suelen faltar. La mayoría de los niños que vienen a Apoyo, yo no sé por qué, son absentistas. Bueno, sí lo sé, porque la familia... Normalmente es por problemas familiares.*" [Inf.33(43).Ref19]
Dificultades de aprendizaje [Inf.18(27).Ref3;	"*Y luego, el aula de Apoyo a la Integración es principalmente para aquellos alumnos que tienen*

Inf.33(43).Ref3]	*dificultades de aprendizaje, o necesitan compensación educativa por una historia compleja, bien porque se haya incorporado tarde, bien porque... pues porque vive en una situación social desfavorecida, y entonces es un apoyo que como no se da suficiente en las aulas, pues eso, los profesores no se pueden adaptar, no tienen tiempo para adaptarse, a cada alumno, pues se les apoya aquí en este aula.*" [Inf.33(43).Ref3]
Expulsiones	"*Ha estado expulsado este año dos veces, una por intentar quemar el pelo a un compañero. El padre, cuando ha estado expulsado le echa la bulla. Ha estado un tiempo mejor, pero después recae*" [Inf.18(27).Ref2]
Falta de integración	"*Con alumnos inmigrantes, sobre todo los que vienen de países árabes, es bastante difícil trabajar con ellos, sobre todo cuando están en aulas compartidas con otros alumnos, yo en este caso los tengo mezclados con alumnos de otras nacionalidades.*" [Inf.23(34).Ref3]
Problemas de convivencia	*"Tienes que trabajar los temas de convivencia porque te destruyen la clase."* [Inf.23(34).Ref36]

Tabla 66: Entorno educativo en Apoyo a la Integración.

1.1.4. La complejidad de relaciones

Como tónica general el profesorado describe el perfil del alumnado como "complejo" en el que es necesario tener en cuenta las problemáticas anteriormente expuestas para comprender lo que acontece en un aula de Apoyo a la Integración. Las problemáticas personales, familiares, socioeconómicas, culturales y educativas están interconectadas en la vida de un alumno. El siguiente mapa conceptual describe la complejidad de relaciones entre los distintas problemáticas que van desgranando en su discurso el profesorado.

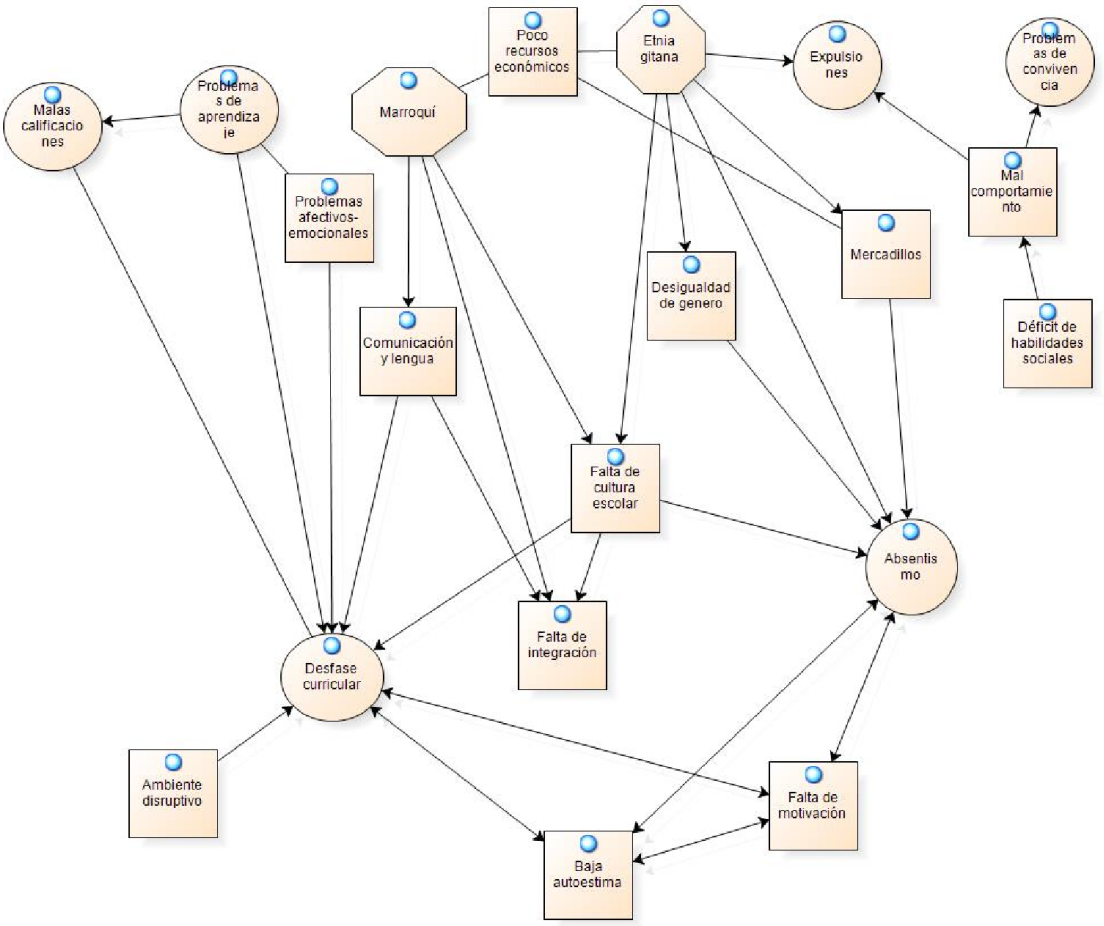


Ilustración 70: Mapa conceptual de problemáticas en Apoyo a la Integración.

El profesorado que participa en esta medida establece una relación dialógica entre las problemáticas vinculadas a la diversidad por razón de cultura y etnia y la diversidad por razón de factores personales, familiares, sociales y educativos. Un aspecto de la diversidad no se comprende sin el otro ya que en la complejidad de los procesos de exclusión educativa las distintas variables son susceptibles de generar combinaciones sociales diversas que dibujan trayectorias finales distintas (Tezanos 2001b). En este sentido y en este caso no pasa desapercibida la importancia de los factores personales y socio-económico-culturales que determinan la vivencia educativa del alumnado inmigrante o gitano.

Si partimos de los dos grandes problemas que centran el discurso: el desfase curricular [Inf.13 (19). Ref 8; (20).Ref1; Inf.18(27).Ref3] y el absentismo [Inf.13(19).Ref7; Inf.18(27).Ref2; Inf.33(43).Ref5; 24], y navegamos a través del mapa conceptual anterior, los nodos "etnia gitana" y marroquí, y desde ahí "inmigrante" se convierten en elementos confluyentes. Esto no quiere decir que el discurso del profesorado sea generalizador al respecto, para concluir que todo el alumnado de etnia gitana o marroquí sea absentista o "un mal alumno", sino que los alumnos que pertenecen a estos grupos, en unos condicionantes socioculturales de desventaja socioeconómica, unido a unas problemáticas personales determinadas se sitúan en una situación de riesgo superior a otros alumnos y alumnas de su misma etnia o nacionalidad. Es necesario hacer esta observación ya que existen imaginarios sociales "la/el buen y la/el mal estudiante"

vinculados a la raza/etnia, clase social y género como constructores de diferencias (Olmos y Rubio, 2014; West y Fenstermaker, 2010; García, Granados, y Pulido, 1999).

Al volver al discurso del profesorado se constata el peso que tiene en el aula estas variables y el modo en el que determinan las trayectorias educativas y los problemas que las rodean.

1.2. La clase-aula

El segundo bloque de análisis gira en torno a la unidad semántica "clase" (clase, grupo, aula). Se toma como base del análisis las referencias resultantes de filtrar el contenido con el atributo "apoyo" para seleccionar únicamente la voz del profesorado que participa en esta medida. Un primer acercamiento a los resultados se realiza por medio de una *consulta de frecuencia de palabras*. La nube de palabras ayuda a identificar los principales términos.



Ilustración 71: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula en Apoyo a la Integración.

El discurso del profesorado en torno al aula se construye desde los alumnos y desde ellos se va desarrollando, por una parte, el modo que vivencian su experiencia en el aula: sentimientos (miedo, cómodos), la relación con el profesorado, el impacto que tiene sobre su trayectoria educativa e identidad (grado de motivación, toma de conciencia de sus dificultades); y por otro elementos que configuran los procesos de enseñanza aprendizaje (atención del alumnado, contenidos, evaluación, convivencia).

Pero no puede pasar desapercibido que en un contexto de desigualdad el verbo más utilizado sea *trabajar* y *motivar*. Este hecho indica cómo el profesorado considera el aula como un ámbito de trabajo y un lugar, por las circunstancias que lo rodean, capaz de motivar o desmotivar al alumnado.

El siguiente gráfico muestra una vez más que el aula es un ámbito complejo, en el que confluyen personas: alumnos y profesores; problemáticas y vivencias en un marco de trabajo capaz de generar motivación y expectativas en el alumnado.

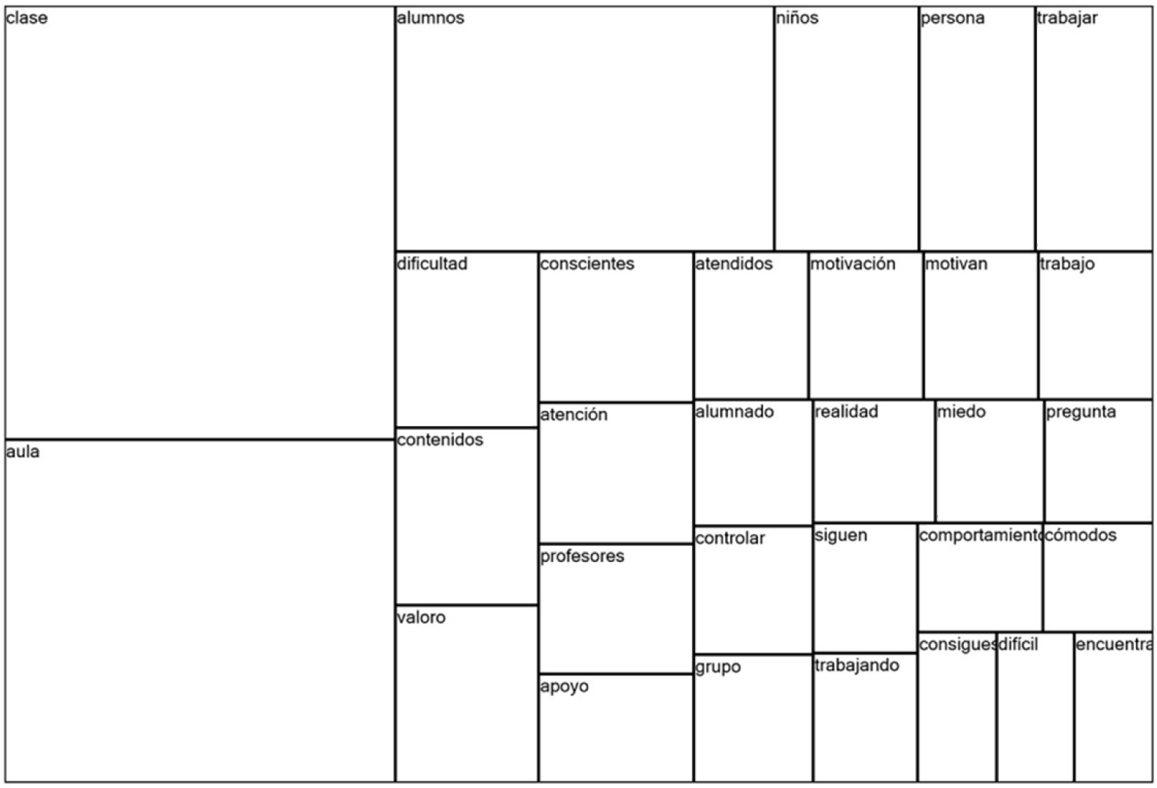


Ilustración 72: Frecuencia de palabras de la clase-aula en Apoyo a la Integración.

Por último señalar que el profesor de apoyo construye su discurso en torno al aula de forma dialógica, entre el aula de referencia y el aula de apoyo. Su mirada es un ir y venir entre uno y otro ámbito, una mirada que refleja el ir y venir de los alumnos de una clase a otra. Pero ese ir y venir es algo más que un cambio espacial: es un cambio de metodología, forma de ser atendidos, modo de estar integrados, tipo de relaciones con el profesor y entre el grupo de iguales. Todo esto genera un conjunto de experiencias y percepciones del alumno que merecen tenerse en cuenta. Por este motivo analizamos por separado ambos discursos, el que gira en torno al aula de referencia y el aula de apoyo.

1.2.1. La clase-aula de referencia

Al identificar los temas sobre los que gira el discurso aparentemente se encuentran los mismos términos que en la anterior nube de palabras en la que se recogen conjuntamente los resultados de la unidad semántica "clase aula" en el ámbito de la medida de Apoyo a la Integración. Sin embargo, al escrutar los textos salta a la vista que muchos de los verbos (trabajar, motivar, encuentran, apoyar, atender) aparecen en forma negativa, que aparecen adjetivos (disruptivos) que hacen referencia a problemas de convivencia dentro del aula, y que los sustantivos (dificultad, miedo) tienen una frecuencia alta.



Ilustración 73: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Apoyo a la Integración.

A partir de estas primeras apreciaciones se realiza un trabajo de codificación abierta para identificar ideas claves. Los nodos resultantes se someten a un análisis de conglomerados para constatar como se correlacionan dichas ideas en el discurso del profesorado.

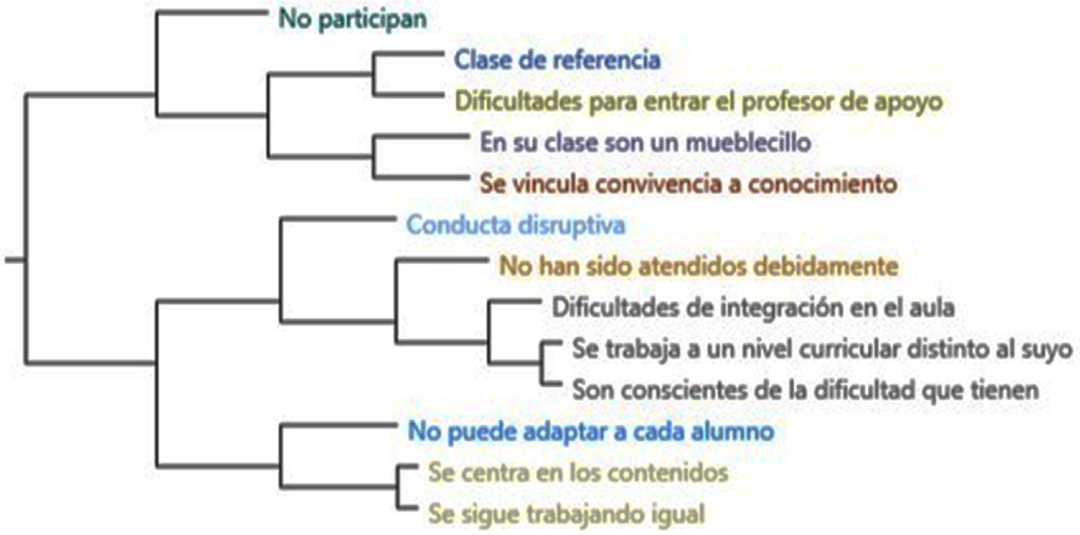


Ilustración 74: Nodos conglomerados del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Apoyo a la Integración.

El anterior mapa de conglomerados muestra cómo el discurso se organiza en torno a dos grandes conglomerados que aglutinan, por una parte los aspectos relativos a la integración-participación-convivencia en el aula de referencia (no participan, son un mueblecillo, conducta disruptiva) y por otra parte los aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje (contenidos, metodología, atención a la diversidad). Ambos

conjuntos, con elementos interrelaccionados, están permeados por las experiencias o percepciones del alumnado en su aula de referencia (no se le atiende debidamente, se trabaja a un nivel distinto del suyo y toma conciencia de su dificultad).

Como base del análisis y comentario se agrupan los resultados en tres grandes categoría (enseñanza-aprendizaje; integración y convivencia y experiencia el alumno), que aglutinan otras subcategorías.

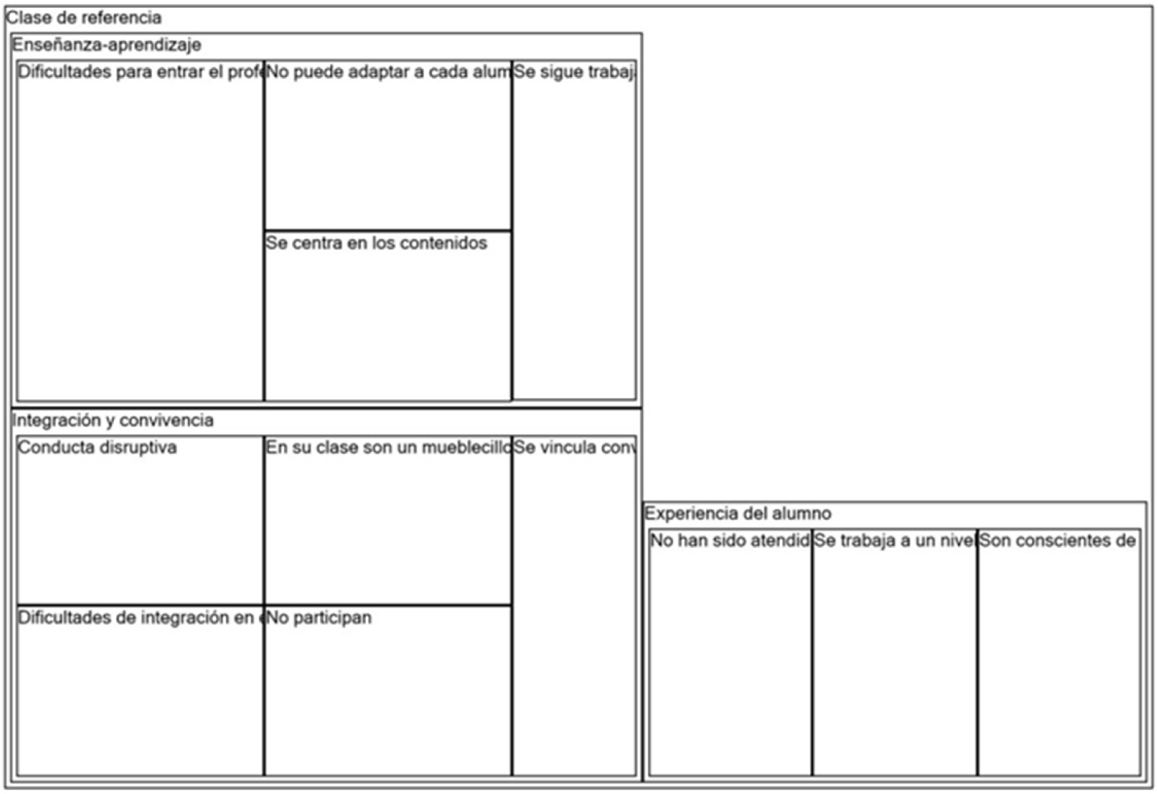


Ilustración 76: Categorías y subcategorías del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Apoyo a la Integración.

1.2.1.1. Enseñanza-aprendizaje

Tres son los aspectos que abordan los profesores de apoyo a la integración a la hora de caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de referencia de sus alumnos:

1.-La falta de individualización de aprendizajes

Esta falta de individualización de aprendizajes viene determinada, en parte, por el número de alumnos que hay en un aula de referencia. La ratio de una clase influye en la manera en la que se atienden las necesidades educativas especiales. Esto provoca que se creen lo que denominan "zonas grises" en las que los alumnos que no son los más brillantes ni los más disruptivos se pierden en un anonimato silencioso.

> *"En una clase están los alumnos maravillosos, que les prestas mucha atención porque son maravillosos, a los disruptivos les prestas mucha atención porque te dan mucho por saco, y está la zona gris. Esos niños, ¿qué, dónde están?*

Entiendo que yo soy una privilegiada, tengo 8 alumnos. Puedo darles toda la atención posible. En una clase de 30 es muy complicado." [Inf.13(20).Ref15]

En este contexto es difícil atender a la diversidad, realizar itinerarios individualizados de aprendizaje, adaptarse al alumno, a su ritmo y necesidades. El aula de Apoyo a la Integración viene a suplir el déficit de apoyo que un alumno recibe en su aula de referencia.

"entonces es un apoyo que como no se da suficiente en las aulas, pues eso, los profesores no se pueden adaptar, no tienen tiempo para adaptarse, a cada alumno, pues se les apoya aquí en este aula." [Inf.33(43).Ref3]

Hay un aspecto que no puede pasar desapercibido en el discurso. Los profesores de Apoyo inciden en la importancia del perfil del profesorado como determinante de la forma de llevar a cabo la atención a la diversidad en el aula [Inf.23(34).Ref30]. Reconocen que existen profesores con los que pueden coordinar su trabajo en el aula de Apoyo con lo que se realiza en el aula de referencia y profesores con los que es muy difícil dicha coordinación

"Tengo profesores con los que yo hablo seriamente: "oye, mira, está haciendo esto". Y tengo profesores que yo creo que no saben ni cómo me llamo. Y esto no debería ser ya que la coordinación es muy importante. Pero cuando tú estás detrás de la gente y nadie te hace caso, porque eres un estorbo, porque te estás metiendo en sus clases y en su manera de trabajar..." [Inf.33(43).Ref35]

Muchos de los profesores de las aulas de referencia no ven al profesor del aula de Apoyo como un colaborador en su tarea de atender a la diversidad del aula [Inf.23(34).Ref30], por este motivo es muy difícil realizar alguna de las medidas que se prevén, como la presencia de un segundo profesor de apoyo en el aula.

"Yo estoy hecho a entrar a la clase de referencia para dar apoyo, pero hay que cambiar el chip del profesorado. Hay mucho profesorado que no le gusta esa medida, que no te deja que entres, pues se siente vigilado, observado, juzgado, y funcionaría bastante bien." [Inf.23(34).Ref31]

"Muchos no quieren ni que entres, para que no veas cómo están trabajando, porque se sienten observados, se sienten incómodos. Entonces, ese chip debería cambiar. Sobre todo, yo creo que deberían formarse en atención a la diversidad. Y a partir de ahí, con una buena formación, ya todo lo otro puede cambiar." [Inf.33(43).Ref35]

Esta presencia de un segundo profesor también beneficiaría al resto del alumnado, ya que se podrían realizar actividades conjuntas, grupos interactivos, que facilitarían la integración del alumnado con necesidades educativas especiales y rompería el estigma que desgraciadamente en muchos contextos educativos sobre él se cierne.

"A mí, por ejemplo, que lo ideal sería que la profesora de Apoyo entrara dentro de la clase a trabajar con el alumno para eso de favorecer la integración, que el resto de los alumnos también se empapen de eso, porque eso les va a hacer un bien, porque se pueden hacer actividades que sean exclusivamente para el

alumno con el que estamos nosotros trabajando que sean enriquecedoras para los otros." [Inf.33(43).Ref8]

2.-La centralidad de los contenidos en los procesos de enseñanza aprendizaje

El profesorado coincide en afirmar la centralidad de los contenidos como elemento dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de referencia

"En Secundaria es totalmente diferente, Secundaria es contenidos, esto tiene que saberse, esto tiene que saberse, y es muy difícil que se adapten a los alumnos." [Inf.33(43).Ref6]

"Y siguen contenidos, contenidos, contenidos. Entonces, ahí hay un desfase y un descoloque que no..." [Inf.13(19).Ref20]

La centralidad del contenido deriva en una rigidez que impide una flexibilización y una adaptación al alumno, al desarrollo de sus competencias, a sus ritmos de aprendizaje. La no adaptación conduce a agudizar el desfase curricular que ya arrastra el alumno de Apoyo [Inf.13(19).Ref8; (20).Ref1; Inf.18(27).Ref3] y mina una vez más su motivación [Inf.23(34).Ref3,23] e interés. Pero es más, el resto de alumnos, los que no participan en ninguna medida, aquellos que están integrados en el aula de referencia, tampoco muestran interés por un aprendizaje centrado en contenidos.

"Yo hablo con muchísimos compañeros y compañeras, y se quejan todos de la poca inquietud y curiosidad que tienen los alumnos por los contenidos que se les da. Hay un desfase brutal. Si la inteligencia múltiple se metiera dentro del sistema educativo, el que cada persona pudiera desarrollar su inteligencia, sería la cosa totalmente distinta. Porque cada persona desarrollaría su potencial. No podemos tener alumnos que son maquinitas, que todos tienen que sacar la mejor nota." [Inf.13(20).Ref14]

Desde esta perspectiva el profesorado hace una reflexión sobre el curriculum, sobre la necesaria revalorización de los aspectos procedimentales y prácticos para propiciar un aprendizaje cercano a la vida.

"Es necesario que los aprendizajes en Primaria y Secundaria estén más vinculados a la vida, sean más prácticos. Esto también les hará descubrir que son capaces, que lo sacan adelante. Quizás descubran que les cuesta estudiar las asignaturas más teóricas pero en la práctica son capaces. También es una forma de que les llame la atención algo. El problema es que nos limitamos mucho a los contenidos, que se aprendan esto, y no incidimos en otros contenidos más procedimentales, más prácticos, más cercanos a lo que es la vida misma." [Inf.23(34).Ref6]

3.-Metodología tradicional

El tercer aspecto señalado por el profesorado es el relativo a la metodología de aula. El discurso lleva implícito dos interrogantes: ¿las reformas educativas han llevado

consigo un cambio en el perfil del profesorado, una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje? ¿en plena Sociedad del Conocimiento, en que las estructuras de acceso a la información y al conocimiento han vivido una auténtica revolución, por qué se sigue trabajando en el aula con metodologías que responden a otro momento histórico?

> *"Y de hecho, la información la tenemos al alcance de nuestra mano. Y ésa es otra asignatura pendiente, el cambiar el perfil del docente, o la forma de trabajar, la metodología... lo que hablábamos el otro día, ¿no? Tantas reformas, tantas reformas y sin embargo, si no hay una formación de base, no sirve. Ahora mismo el alumnado conoce más informática, tiene más acceso a la comunicación, a la información, que nosotros incluso. Y en las aulas, si tú te metes en un aula normal, siguen trabajando de la misma manera que hace cientos de años."* [Inf.13(19).Ref20]

La metodología que se utiliza se caracteriza como algo mecánico, rutinario, que no propicia el aprender a aprender como horizonte de los aprendizajes futuros que el alumno tendrá que realizar.

> *"Si tú a los niños les das un tocho, "léetelo, resúmelo y haz ejercicios", no se enteran. Lo hacen, lo hacen pero de una manera súpermecánica, no saben estudiar. Ellos... "estúdiate esto", no saben porque nunca nadie les ha enseñado. Entonces, ¿cómo nosotros pretendemos que los niños aprendan? Primero, tienen que aprender de una manera lúdica. Y luego, tenemos que enseñarles que han de estudiar, para que el día de mañana, ya no te digo que tengan que estudiarse un libro de filosofía, pero es que yo no puedo estar... si tienen que leer una carta del banco, que sepan qué es lo que pone."* [Inf.33(43).Ref28]

1.2.1.2. Integración y convivencia

Los profesores coinciden en señalar la falta de integración de los alumnos en su aula de referencia. Una falta de integración que exteriorizan al profesorado de Apoyo.

> *"La mayoría sí lo exterioriza. La mayoría, sí. Además, son conscientes... por eso se encuentran cómodos en este aula, porque ellos son conscientes perfectamente de la dificultad que puedan tener en su aula de referencia y que aquí sí son atendidos. De hecho, ellos se dan cuenta de que tienen dificultad."* [Inf.13(19).Ref6]

En este sentido es necesario señalar el choque que supone al alumno volver al aula de referencia a compartir asignaturas con el resto de compañeros que tiene otro nivel curricular distinto. El alumno de apoyo sufre lo que algunos profesores llaman "*un cortocircuito*" [Inf.13(19).Ref8] o "*miedo al aula de referencia*" [Inf.33(43).Ref16] en la que vuelve a revivir el desfase curricular que arrastra, el sentimiento de fracaso, la consecuente desmotivación y como resultado la aparición de las conductas disruptivas.

> *"Y entonces, eso les hace que de alguna manera disminuya su sentimiento de fracaso, pero luego chocan con la triste realidad: se van a su aula y esos alumnos están trabajando a un nivel de competencia curricular de 1º y 2º de la ESO. Y claro, se ven incapaces de… Eso es un cortocircuito para ellos. Estoy*

negra de comentarlo en multitud de foros, ¿no? Y siempre pasa lo mismo. Si ese alumno está trabajando aquí a un nivel de 4º de Primaria, ponle en Tecnología o en Sociales, o en Naturales o en donde sea, a ese nivel. Si no, entonces, ese fracaso va a existir. Ellos, claro, pues se sienten completamente desmotivados." [Inf.13(19).Ref8]

El profesor y el alumno del aula de apoyo reviven así el mito de Sísifo, "*la pescadilla que se muerde la cola*" [Inf.13(19).Ref9] en la que experimentan una experiencia de motivación-desmotivación vinculada al aula de Apoyo o al aula de referencia debido a la ruptura en el proceso de enseñanza-aprendizaje que acontece en uno u otro ámbito.

La falta de integración, el miedo al aula de referencia en la que se trabaja a un nivel curricular distinto del suyo, tiene como consecuencia la "no participación" del alumno, la vergüenza a preguntar una duda por miedo a ser juzgado.

"Mira, este alumno, yo le he dicho: "pregunta en clase". No pregunta porque le da vergüenza que los demás vean que es una tontería. Aunque está dando lo mismo que los otros, ellos, al venir aquí piensan, que están haciendo cosas de niños de Primaria. Cuando no, que están haciendo lo mismo pero con tareas más fáciles. Le da vergüenza preguntar por lo que puedan pensar los compañeros. Y luego, al final, la profesora, como no tiene tiempo para atenderlo y bajar a su nivel, al final se tira ahí en la esquinita haciendo lo que puede despacio." [Inf.33(43).Ref32]

La triste realidad que narra la profesora sobre este alumno se puede resumir en la metáfora, también utiliza por ella, del "mueblecillo" que sintetiza el modo en el que algunas veces suele ser ignorado el alumnado que participa en el aula de apoyo al volver a su clase de referencia.

"Porque muchas veces, ahí en su clase, como son tantos, son como un mueblecillo. Se ignoran." [Inf.33(43).Ref31]

1.2.2. La clase-aula de Apoyo a la Integración

El discurso del profesorado en el que se caracteriza la clase o aula de Apoyo a la Integración cambia de tono frente al del aula de referencia. Los verbos que se utilizan (*trabajar, valorar, atender, conseguir, apoyar, adaptar*) aparecen en forma positiva. Y los sustantivos (*motivación y atención*) ocupan un lugar muy importante en el hilo argumental.



Tal y como se puede constatar en el siguiente mapa ramificado la triada de verbos (valorar, trabajar y conseguir) constituyen el armazón del discurso y el pórtico que introduce a la motivación y la atención.

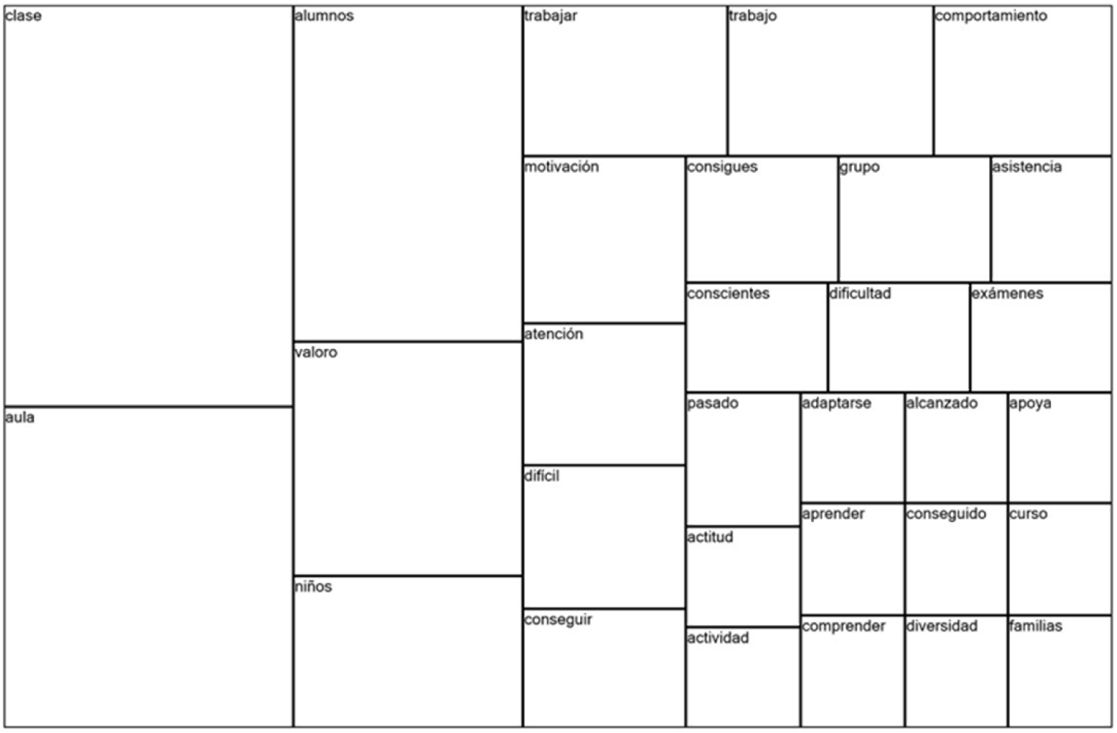


Ilustración 78: Mapa ramificado de la clase-aula en Apoyo a la Integración.

Estas apreciaciones del uso del lenguaje apuntan a que el aula de Apoyo se articula de forma distinta al aula de referencia y que en ella el alumnado vive una experiencia educativa distinta. La codificación abierta del contenido y el análisis de conglomerados de los nodos resultantes permiten profundizar en esta idea.



Ilustración 79: Nodos conglomerados de la clase-aula en Apoyo a la Integración.

Como representa el anterior gráfico, el contenido se articula en dos bloques: uno para caracterizar el impacto en la trayectoria del alumno de las dinámicas que acontecen en el aula de Apoyo que se caracteriza como un ámbito de refuerzo positivo y de motivación, y otro que aglutina los descriptores que caracterizan los procesos de enseñanza-aprendizaje (atención a la diversidad, metodología de aula y evaluación), los procesos de integración y el clima del aula.

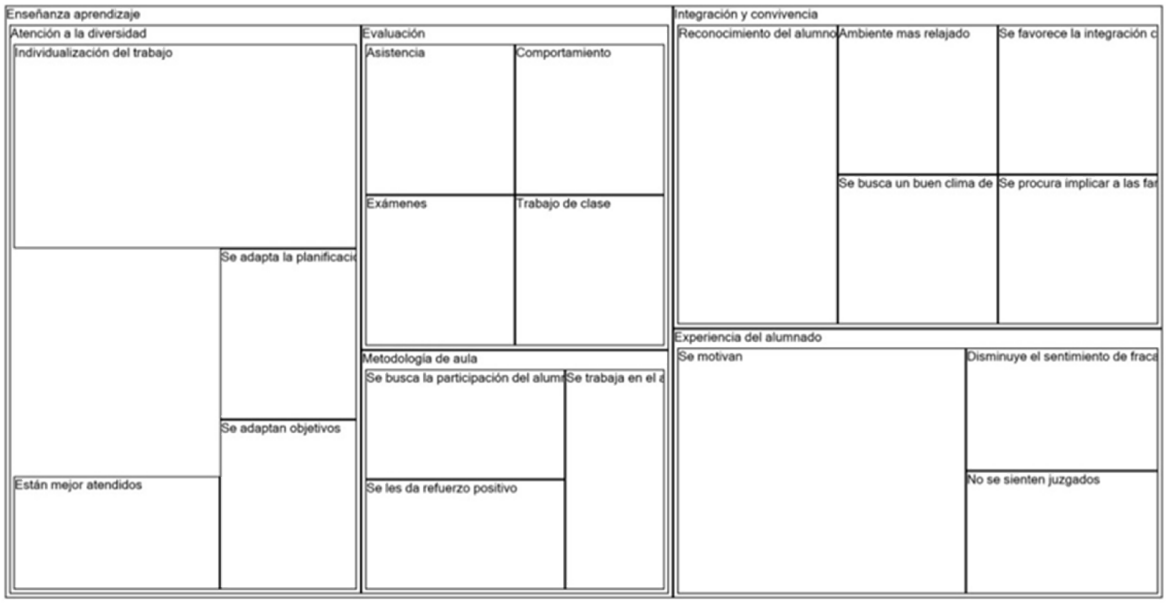


Ilustración 80: Sistema de categorías y subcategorías en el discurso en torno al aula de Apoyo a la Integración.

1.2.2.1. Enseñanza-Aprendizaje

1.- Atención a la diversidad

Los mismos verbos que se utilizan en el discurso apuntan a las acciones que lleva consigo la atención a la diversidad: individualizar y adaptar [Inf.23(34).Ref12].

Pero ¿qué implica individualizar para el profesorado?

> *"Yo apuesto siempre por la individualidad. De hecho, es la persona y ya está, no hay más."* [Inf.13(20).Ref15]

Apostar por la individualidad es poner a la persona en el centro del aula, es decir, partir de sus necesidades educativas, sus ritmos, sus circunstancias, sus expectativas para trabajar con la persona con una programación, que a partir de una evaluación inicial [Inf.23(34).Ref22] se adapte a su realidad.

> *"Se hace un programa para el Apoyo. Cuando llegan los alumnos se hace una evaluación inicial, se ve el nivel de competencia que tiene, y en base al nivel de competencia hacemos los programas. Estos alumnos, como no son de necesidades educativas especiales, con dis, no se hace adaptaciones curriculares, lo que se hace es programar un curriculum, con una programación según los niveles. Las adaptaciones son más para alumnos con discapacidad que con desventaja sociocultural. En la desventaja se hace un programa personalizado porque no se puede hacer una adaptación de todas las áreas. Yo sólo doy lengua y matemáticas, el resto hay veces que lo pueden seguir, aunque les cueste. Normalmente el resto de profesores también intentan adaptarle, y nosotros, como maestros de apoyo asesoramos, les damos unas adaptaciones curriculares y ellos mismos van viendo cómo adaptarlo y conjugarlo con su clase."* [Inf.18(27).Ref9]

Este trabajar con implica flexibilizar y adaptar objetivos educativos. Un profesor así lo señalaba poniendo como ejemplo cómo, en alumnos con un perfil absentista, conseguir que asistan a clase es ya un objetivo importante alcanzado.

> *"Por eso es importante ganarte al alumno. Sé que es complicado porque, a veces, es un alumnado muy difícil, pero es posible e importante. Muchas veces te encuentras con alumnos que son totalmente negados a estar en clase, no les gusta el instituto, pero si consigues que llegue a estar a gusto en tu clase, y consigues que aprenda algo, es un objetivo importante alcanzado con este tipo de alumnos."* [Inf.23(34).Ref12]

La atención a la diversidad también implica adaptar la planificación al ritmo del aula y del alumno, implica creatividad para buscar formas y caminos que posibiliten que nadie se quede atrás ni descolgado [Inf.23(34).Ref33].

> *"Yo me puedo planificar a principio de curso para hacer maravillas, pero en la práctica se tiene que desarrollar de forma distinta. Tus ideas previas, a pesar de conocerlos, se te caen. Todo depende de cómo vayan avanzando. Si un*

alumno tiene un parte, le tengo que adaptar el trabajo porque no está. Para gestionar todo esto, a los que tienen el mismo nivel de competencia los pongo juntos, uno que es más trabajador lo pongo con otro menos trabajador, dos que hablan poco con otros que hablan más. Me organizo en base al momento. Por mucho que planifiques… Yo llevo diez años trabajando, y sabes que tienes que planificar pero luego el día a día…" [Inf.18(27).Ref19]

2.- La metodología de aula

Los profesores señalan tres aspectos para caracterizar su metodología como respuesta a la diversidad del aula y como generadora de motivación en el alumno.

a) Trabajar en el aula: uno de los problemas que arrastra el alumnado de apoyo es la falta de motivación [Inf.23(34).Ref3,23] que se exterioriza en el hecho de no realizar tareas en casa, ante esta situación el profesorado reconoce la centralidad del aula como lugar de trabajo [Inf.18(27).Ref8]

b) Una metodología que busque la participación del alumno y de la familia.

"Cuando la familia está y tú estás coordinado con la familia les puedes decir: "vamos a trabajar de esta manera". Hacerlos participes de lo que se hace en clase. Muchas veces no sólo tienes que motivar al alumno sino que tienes que motivar también a sus padres y a su familia, para que participen." [Inf.23(34).Ref20]

c) Una metodología que busque el refuerzo positivo en el aula.

"Ante la poca motivación, yo soy de las que los motivo. Llevo todo el trimestre con ellos y como tengo siete puedo hacer cosas. A última hora vamos a hacer algo guay, y los pongo un día a jugar, otro día a hacer otras cosas... Pero ¿tú sabes el tiempo que he tardado para conseguir hacer eso? Yo les digo: "si os portáis bien durante la semana el viernes tenéis alguna actividad". Es un refuerzo positivo que intento aplicarlo con ellos. ¿Pues sabes cuántas veces he conseguido a lo largo del curso hacer esto? Cinco veces. En este grupo es tan poco el grado de motivación..." [Inf.18(27).Ref5]

3.- La evaluación

La evaluación que busca ser motivadora para el alumnado de Apoyo no debe concebirse como un juicio sino como un reconocimiento al trabajo realizado y los objetivos conseguidos. Uno de los retos que tiene el profesorado es romper con la trayectoria educativa que arrastran vinculada a la no superación de exámenes, romper con la barrera que establece su baja autoestima que les hace creerse a sí mismos que "no son capaces" de aprobar. Así el mero hecho de escuchar la palabra examen les suele producir bloqueo.

"Porque es que además es curioso cómo el nivel de autoestima que tienen es tan bajo, tan bajo, que ellos escuchan la palabra examen y hacen "crack", bloqueo total, bloqueo total. Sacan unas notas malísimas, malísimas en los exámenes." [Inf.13(20).Ref15]

En este contexto se habla de evaluación continua, evaluación del trabajo realizado en el aula, la asistencia, y los exámenes que se integran en una pedagogía del reconocimiento [Inf.13(20).Ref38], no solo de los contenidos sino de las capacidades y aprendizajes alcanzados.

> *"Yo no me ciño sólo a una nota. El comportamiento, el trabajo, las ganas de trabajar, la realización de las tareas, si ha conseguido todos los objetivos, si el alumno ha evolucionado o se ha quedado estancado. La evaluación hay que orientarla como una forma de constatar lo que ha conseguido, y dependiendo de sus problemas, de sus capacidades, debes ver hasta dónde puede llegar para que alcance el máximo. Yo miro mucho su evolución. Esto hay que tenerlo en cuenta de cara al curso próximo. Hay que evaluar otra serie de capacidades: la capacidad de aprender, las actitudes, la motivación, el compromiso, comportamiento. Yo de hecho la nota de los exámenes es un sesenta por ciento. Es como le digo: "podéis aprobar perfectamente esforzándoos, presentando los trabajos". A mí no me hace falta hacer exámenes para saber si tú sabes de esto, yo eso lo tengo que ver en el día a día. Yo con el día a día sé si lo vas a conseguir o si eres capaz de conseguirlo. No hace falta que lo consigas, si tú con tu actitud me demuestras que vas a ser capaz de conseguirlo, con eso me basta, porque sé que tarde o temprano lo vas a hacer."* [Inf.23(34).Ref37-38]

1.2.2.2. Integración y convivencia

El efecto de esta forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a la diversidad del alumnado, tiene sus efectos en su forma de estar en el aula y en el grado de integración en la misma. El alumno que participa, que no es un "mueblecillo" [Inf.33(43).Ref31] se siente integrado y reconocido en su individualidad, no es uno más, un ser anónimo, sino una persona con nombres y apellidos, que necesita sentirse reconocido y querido

> *"En una clase de 30 es muy complicado. Hay que prestar el elogio periférico en el aula. Empiezas: "muy bien, Mari, muy bien, José". Y dice: "Y a mí, ¿no me dices muy bien?" "Sí, sí, sí". Con eso ya haces que cojan el lápiz. Necesitan el reconocimiento, el sentirse queridos. Eso es importantísimo, más que el que te saquen ocho notas de diez. Y el trabajar los valores y la educación emocional en el aula. Algunas veces pongo una cara sonriente, una cara triste y una cara normal. "Cuando terminéis, a ver, ¿qué cara vais a poner?" Y te das cuenta de cómo están en ese momento. Están nerviosos. Aparte, que tú los veas."* [Inf.13(20).Ref15]

La integración va de la mano de la motivación, del sentirse capaces, de no sentirse juzgados por sus acciones:

> *"Trabajar las emociones con ellos permite trasmitirles un montón de valores, enseñarles que son oídos, que son respetados, que el conocimiento es importante pero que no lo es todo en la vida, enseñarles que son capaces. Trabajo mucho las emociones cuando hay alguna conducta que no es la correcta. Jamás les digo "eres un desastre", sino "en este momento esta conducta es de determinada manera". Hoy, por ejemplo, he tenido una historia con una alumna. Estaba muy nerviosa y le he invitado a que se fuera dos minutos fuera a tranquilizarse. Digo: "Vale, tú eliges. Primero, lo que yo te estoy enseñando es que, no en esta situación de aprendizaje, sino cuando te vayas fuera del instituto, te van a surgir momentos en que tienes que hacer*

algo, y tú no le puedes decir a una persona 'no, no voy a hacerlo', sino que tú tienes la opción de elegir entre sí y no; atente a las consecuencias". Siempre, cuando hablo con ellos, la conducta es "tú eliges", porque parto de la idea de que las situaciones son neutras. Entonces tú haces; depende de ti que esa situación te resulte gratificante o te resulte dolorosa." [Inf.13(20).Ref6]

Y por último sentirse protagonistas, importantes en el aula como forma de elevar la autoestima y generar experiencias que transformen su identidad de mal alumno y supongan un punto de inflexión en su trayectoria de fracaso.

"Por eso yo les hago mucho que ellos se sientan protagonistas, que ellos aquí vengan y que se sienten que son súper importantes en esta clase. Entonces, eso hace que les suba la autoestima, y al subirles la autoestima y tener mucha motivación y demás, luego cuando salen fuera, nadie les puede decir nada, porque si alguien "tú que estás en Apoyo y no sé qué", es que es muy fácil rebatirlo: "sí, pero yo sé esto, esto y esto, yo ahí..." Con que se sientan bien, da igual." [Inf.33(43).Ref31]

Desde esta perspectiva es posible construir un clima relajado de clase por medio del conocimiento mutuo profesor-alumno y entre compañeros. A pesar de que haya enfrentamientos -no podemos olvidar que son alumnos que arrastran trayectorias disruptivas en el aula-, desde el diálogo, el trabajo de la convivencia, se recorre un camino de aceptación mutua.

"Tienes que trabajar los temas de convivencia para que no te destruyen la clase. Es necesario procurar que se conozcan entre ellos, que no se creen grupos enfrentados en el aula, para que su relación sea buena. Aquí en un aula pequeña, con pocos alumnos, sí que puedes controlar eso. En una clase de veinticinco o veintisiete alumnos es más difícil. De hecho, si haces algún sociograma de ellos te das cuenta que es así. Pero para esto están las tutorías y el hablar mucho con el alumnado, que no te vean solo como el profesor, sino como persona, a la que pueden contar sus experiencias, problemas, inquietudes." [Inf.23(34).Ref36]

2. EL DISCURSO DEL PROFESORADO EN TORNO A LA MEDIDA DE PREDIVERSIFICACIÓN

La Prediversificación o el trabajo por ámbitos es una medida articulada en el IES El Palmeral de Vera (Almería) en el marco de la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. En el artículo 6.1 de la citada orden se establece lo siguiente:

"Los centros que imparten la enseñanza obligatoria adoptarán las medidas de atención a la diversidad de su alumnado que consideren más adecuadas para

mejorar su rendimiento académico y minimizar las situaciones de fracaso escolar"

Desde esa perspectiva el centro elabora un programa en base a un desdoblamiento de grupos (art.6.b) en 1º y 2º de la ESO en las áreas y materias instrumentales, en el que se trabaja por ámbitos:

> *"Esta medida es especialmente relevante en el primer y segundo curso de la educación secundaria obligatoria para garantizar la transición entre la educación primaria y esta etapa educativa. Dicha integración puede hacerse en diferente grado, desde el mantenimiento de programaciones diferenciadas por materias impartidas por el mismo profesor, a la integración parcial y plena de las respectivas programaciones. Estas agrupaciones tendrán efecto en la organización de las enseñanzas pero no en las decisiones asociadas a la evaluación y promoción del alumnado"* (art.7a)

A partir de este marco legislativo el centro establece un programa que denomina "Prediversificación" que posee las siguientes características:

a) Se desdoblan grupos en las áreas y materias instrumentales.

b) En el grupo de Prediversificación se trabaja por ámbitos con un único profesor.

c) La evaluación se realiza por asignaturas y no por ámbitos.

d) En el resto de asignaturas no instrumentales se integran con su clase de referencia.

El profesorado ofrece un conjunto de descripciones que ayudan a comprender el alcance de la medida de atención a la diversidad. El siguiente árbol de palabras ayuda a indagar en las dimensiones de la medida desde el discurso del profesorado.



Ilustración 81: Arbol ramificado de Prediversificación.

Lo específico de la medida radica en trabajar en grupos reducidos las materias instrumentales por ámbitos con un único profesor.

> *"Ahora mismo estoy dando clase en un grupo de 1º de la ESO, que lo que se ha hecho ha sido sacar alumnos de los dos grupos, los más flojos que hay en 1º, y crear un grupo digamos de Prediversificación, o de trabajar por ámbitos. Entonces yo les estoy dando las matemáticas y las ciencias naturales a este grupo."* [Inf.20(29).Ref2]

"Este año tengo un curso de Prediversificación, que tenemos en el primer ciclo de la ESO. Yo lo que he dado siempre ha sido Diversificación curricular, en 3º y 4º del 2º ciclo, pero el centro ha considerado, consideramos oportuno, que para el niño que en 1º ciclo necesitaba esa medida, que no fuera tampoco el Apoyo, que es lo que ya teníamos. Decidimos pues hacer una especie de Prediversificación, separándolos (no exactamente, como no está -digamos- reglado) en dos ámbitos. Yo doy el ámbito que incluye dos asignaturas: Lengua y en Sociales. Pero vamos, que en realidad es una Prediversificación, porque lo que se está haciendo es contenidos mínimos, vamos." [Inf.22(33).Ref2]

La medida se inscribe dentro de la trayectoria que el centro posee en la atención a la diversidad del alumnado en los años anteriores. El trabajo en grupos flexibles, y la experiencia en la Diversificación Curricular confluyó en esta medida singular del centro.

"Antes, cuando estaba el otro jefe de estudios, él creó los grupos flexibles y la posibilidad de esa movilidad. En los grupos flexibles existía el nivel alto y bajo. Había dos grupos. Aquí de dos grupos salen cuatro o cinco grupos. Entonces el número de alumnos es bastante importante. Creo que fue en 2007 cuando se creó la medida esta de los grupos flexibles y ahí se dio un gran paso. En primero de ESO íbamos más a ciegas pero ya en segundo de la ESO, con las notas del curso anterior, y los mismos profesores intentaban seguir a los alumnos y se sabían el rendimiento de cada uno y se crearon desdobles: un grupo de nivel más alto y un grupo de nivel más bajo para estandarizar, para atender mejor a la diversidad pero sin hacer compartimentos cerrados. Si se veía que un niño progresaba se cambia al otro grupo porque progresaron muy bien. Ahí empezó la flexibilidad, aunque no teníamos esa visión tan amplia, pero intentamos atender lo mejor posible la diversidad. Eso fue en 2007 y hace dos años creamos la Prediversificación." [Inf.24(31).Ref2]

Los grupos de Prediversificación no constituyen una adaptación curricular significativa, sino que comparten objetivos y contenidos con el grupo de referencia. Lo específico es la metodología y el ritmo de trabajo que lleva el grupo, que al ser reducido, permite establecer unas dinámicas flexibles e individualizadas distintas a las que impregnan el proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo numeroso.

"En estos grupos sobre todo, aunque la parte más importante de los objetivos se siga manteniendo, no es un grupo que trabaja con unos objetivos totalmente distintos, no es un grupo en el que se haya hecho una adaptación curricular significativa, ellos siguen casi, casi, el mismo temario que en segundo, sólo que a un ritmo más lento, dedicando más horas. Por ejemplo, yo que soy el que les da matemáticas y ciencias naturales, tengo siete horas de clase, me permite dedicar más tiempo a una asignatura o a otra, según conviene en cada momento." [Inf.25(35).Ref7]

El profesorado valora positivamente el programa y los resultados obtenidos en el mismo, reconociendo el cambio que experimenta el alumnado que participa.

"Lo más destacable en la Prediversificación de primero y segundo de la ESO es que se sienten unos privilegiados, y los son y son conscientes, de la atención que se les presta. La mitad del horario que están aquí, un grupillo de siete u ocho, interesados en trabajar, y eso se valora. El curso pasado ya lo notamos a la mitad del primer trimestre cómo había repetidores que estaban

aprovechando y los que no. En las estadísticas vimos que eran la mitad aproximadamente los que iban saliendo adelante, precisamente los que estaban en Prediversificación. En Prediversificación un profesor al lado parte del día se nota. Algunos alumnos de venir aquí a fastidiar, a sacar los cuatrocientos euros mensuales, pasan a trabajar." [Inf.26(31).Ref2]

2.1. Los alumnos

Se toma como base del análisis las referencias resultantes de profundizar en la unidad semántica "*alumno*" filtrada con el atributo "*prediversificación*" para seleccionar únicamente el discurso del profesorado que participa en esta medida. Un primer acercamiento a los resultados se realiza por medio de una *consulta de frecuencia de palabras* en la que podemos priorizar términos para identificar las principales temáticas que aborda el profesorado.



Ilustración 82: Nube de palabras de Prediversificación.

La anterior nube de palabras evidencia cómo el discurso se articula en torno a los términos *alumnos* y *problemas*, *grupo* y *clase*. Representando los resultados como un mapa de conglomerados se constata cómo la presentación de las problemáticas del alumnado es el eje articulador sobre el que se construye la descripción del perfil del alumnado y los factores que indicen en su trayectoria académica (personales, familiares, educativos y contextuales).

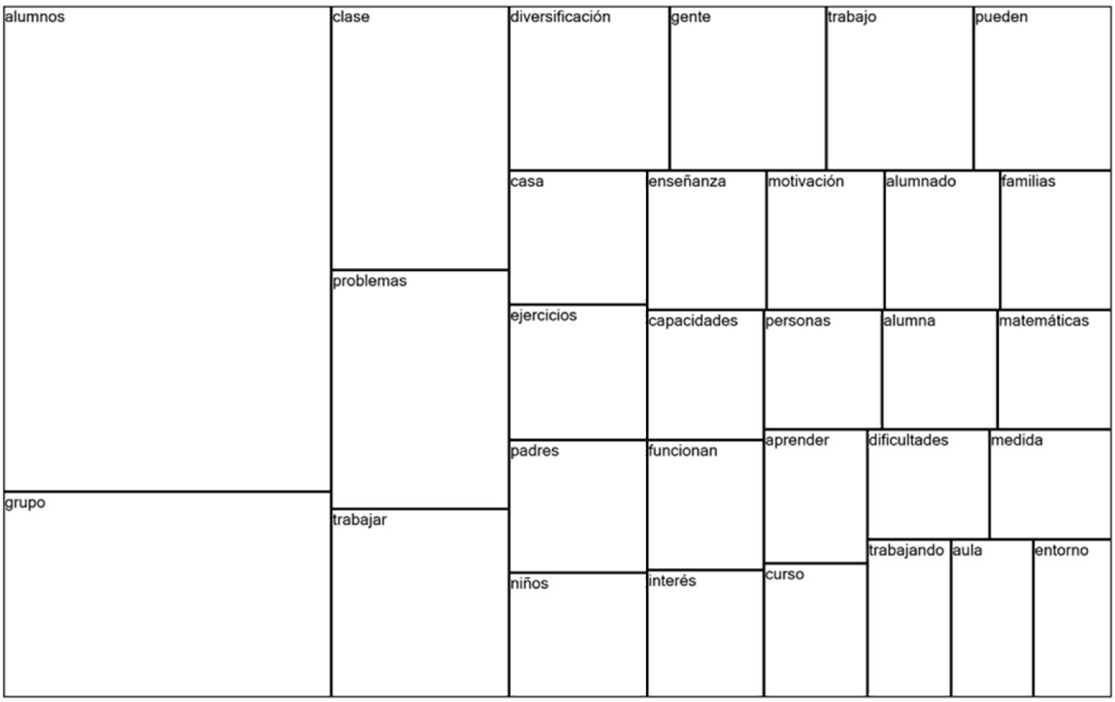


Ilustración 83: Frecuencia de palabras de Prediversificación.

2.1.1. El perfil del alumnado

El rasgo característico del alumno que participa en esta medida es el de "*poseer interés de seguir hacia adelante*" pese a las dificultades que poseen a nivel curricular. El hecho de no intervenir en el primer ciclo de educación secundaria significaría abocar al alumno al fracaso.

> *"En principio, la medida originalmente se crea pensando en alumnos que tienen muchas dificultades para seguir el currículum establecido y que se ven alumnos que tenían interés por seguir adelante. Entonces, el perfil de alumno que se piensa al principio es un alumno que muestra interés y que, siguiendo el proceso normal de la ESO no va... va a fracasar."* [Inf.20(29).Ref15]

La oferta formativa del instituto también determina el perfil del alumnado al ser un centro bilingüe. Así terminan participando en esta medida alumnos y alumnas que en el primer curso de la ESO estaban en grupos bilingües, buscando una mayor calidad de la enseñanza, y que no alcanzaron los objetivos deseados.

> *"Yo tengo este año, por ejemplo, que doy en 1º, a dos alumnas que estaban el año pasado en Bilingüe, y entonces no es pasarlas de bilingüe a no bilingüe, es pasarlas de bilingüe a una Prediversificación. Aunque ellas tienen asignaturas, o comparten grupo con el no bilingüe, pero en realidad se les está haciendo un tratamiento especial, y el cambio es grande. Sí que es cierto que, bueno, que a veces los padres... son alumnos que no tienen informe de ningún tipo y a veces los padres piensan que la mejor enseñanza o de más calidad es un bilingüe, pero luego el fracaso es tremendo."* [Inf.22(33).Ref5]

En el grupo de Prediversificación, junto a los alumnos con problemas educativos superables, que muestran interés, existe otro perfil de alumno con otro tipo de problemáticas vinculadas a discapacidades o a desventaja socioeducativa en razón de la etnia, aunque no es el más numeroso.

> *"También es cierto que ahí tienes otro tipo de alumnado, las minorías: personas de minorías étnicas: gitanos, musulmanes, ecuatorianos. Y luego algunas personas con ciertas discapacidades físicas: uno que tenga un poco de parálisis cerebral, alguna cosita así diagnosticada, que desde luego van, pero el proceso es más lento, o es distinto, y en el pequeño grupo... claro, tú te ciñes a ellos, tú les das enseñanza individualizada y funcionan mejor. Porque están también más seguros."* [Inf.22(33).Ref5]

2.1.2. La diversidad en razón de las problemáticas personales, sociales y educativas

El análisis de los principales términos gracias a una codificación abierta permite extraer un conjunto de indicadores para caracterizar las problemáticas que rodean la vida de los alumnos. Estas problemáticas agrupan un conjunto de factores en tres grandes categorías: aspectos personales, ámbito familiar y entorno educativo.

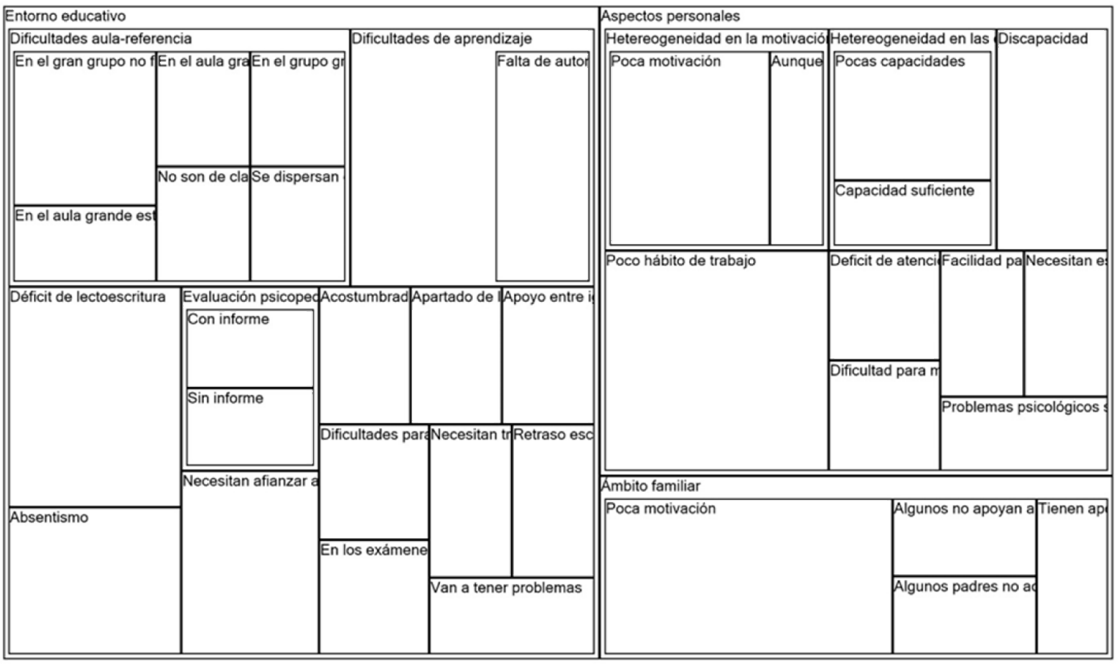


Ilustración 84: Nodos comparados en Prediversificación.

2.1.2.1. Aspectos personales

El profesorado que participa en Prediversificación hace una descripción de los principales problemas que indicen en las trayectorias educativas de estos alumnos desde

el ámbito personal. En la siguiente tabla se enumeran estos elementos, a los que el profesorado denomina problemas superables.

Heterogeneidad en el grado de motivación	Aunque pueden no quieren [Inf.20(29).Ref10]	"*Al chiquillo no le gusta estudiar, no quiere estudiar, no se siente motivado. Lo único que le gusta es el fútbol. Son alumnos, que aunque los ves en clase que son capaces de hacer cosas, que se pueden superar pero, sin embargo, no hay forma.*" [Inf.25(35).Ref10]
	Aunque quieren no pueden	"*Ya no es que no quieran, ya aunque quieran no pueden, porque están muy fuera de su sitio ya.*" [Inf.20(30).Ref29]
	Problemas superables de motivación	"*…sino que muchas veces son problemas superables de motivación.*" [Inf.25(35).Ref20]
Heterogeneidad de capacidades	Capacidad suficiente [Inf.25(35).Ref20]	"*Porque realmente no hay tanta diferencia de contenido; o sea, para un alumno que lo aproveche bien... yo tengo un alumno que su principal problema es que tiene muy poco hábito de trabajo y yo creo que, a nivel de su casa, muy poca motivación para trabajar, pero ese alumno tiene capacidad suficiente para poderse incorporar. En cualquier momento en que él coja un ritmo de trabajo, podría incorporarse a un grupo normal, por lo menos en las que yo le doy. En Matemáticas y en Ciencias Naturales, podría incorporarse perfectamente...*" [Inf.20(29).Ref10]
	Pocas capacidades	"*Muchas veces los problemas que trae el alumno no son problemas de tipo físico, de falta de capacidades*" [Inf.25(35).Ref20]
Poco hábito de trabajo [Inf.20(29).Ref10,4; Inf.25(35).Ref20]		"*Ya no es que no quieran, ya aunque quieran no pueden, porque están muy fuera de su sitio ya. Y sobre todo, sin ningún hábito de trabajo. No sé cómo se podría incidir en el ámbito familiar para intentar conectar, es que...*" [Inf.20(30).Ref29]
Discapacidad física [Inf.25(35).Ref20]		"*Hay un chaval que tiene deficiencia principalmente física y que está un poquillo apartado de los demás. Entonces, el día que formaron su grupo, todos lo formaron y éste se quedaba de pico, "pues tú vas con Alba, que es*

	la que no está". Y la otra, pues es una chavala bastante familiar y tal, y yo, normalmente, entre esos dos yo nunca he visto ninguna relación. Sin embargo, trabajaron muy bien juntos los dos y se apoyaron." [Inf.20(30).Ref10]
Problemas psicológicos superables	"*Muchas veces los problemas que trae el alumno no son problemas de tipo físico, de falta de capacidades, problemas psicológicos que no puedan ser superables, sino que muchas veces son problemas superables de motivación.*" [Inf.25(35).Ref20]
Déficit de atención	"*La situación es un poco diversa. Hay alumnos que habían repetido primero y tenían graves deficiencias. Contamos con las familias para ver si metiéndolos en este grupo se podían recuperar. Luego hay otros alumnos que ya venían con un diagnóstico desde el colegio, creo que hay cuatro alumnos diagnosticados con déficit de atención, y veíamos que en la clase estaban muy perdidos. Luego hay, ya he dicho, otro grupo de alumnos que iban a repetir. Principalmente éstas eran las dos situaciones que se daban.*" [Inf.25(35).Ref6]
Dificultades para memorizar y retener	"*Y a lo mejor el que sí que trabaja, y se esfuerza y quiere hacerlo todo, pero después no tiene la capacidad de retener, o de tal, de memorizar.*" [Inf.20(30).Ref18]
Facilidad para distraerse	"*Porque en el grupo mogollón no funcionan. ¿Por qué? Pues porque se distraen más, es más fácil dispersarse en la masa, y entonces esos alumnos que son ese tanto por ciento nuevo de aprobados, en el aula normal no habrían salido.*" [Inf.20(30).Ref15]
Necesidad de estímulos inmediatos	"*También trabajar en casa algo, porque... porque yo creo que tienen que hacerlo y también tienen que acostumbrarse que eso se evalúa, pero es una enseñanza muchísimo más dinámica, muchísimo más práctica, del tú a tú, de preguntarles todos los días, de llegar y 'venga, ¿ayer qué vimos?', y preguntar, y poner positivos... Es decir, tiene que ser todo estimular: estímulo, estímulo, estímulo. Estímulo-respuesta, vamos.*" [Inf.22(33).Ref26]

Tabla 67: Aspectos personales en Prediversificación.

2.1.2.2. Ámbito familiar

En el grupo de alumnos de Prediversificación el grado de apoyo e implicación de las familias hacia la medida es diverso lo que motiva distintos grado de implicación y colaboración hacia el trabajo de los hijos.

Diferentes grados de apoyo a los hijos	Apoyan a los hijos	"*Entonces, bueno, puedes fracasar en un ámbito, pero aquí, en seguida (desde luego, siempre con el apoyo de la familia, porque sin la familia no se puede hacer) han trabajado así y muy bien.*" [Inf.22(33).Ref5]
	No apoyan a los hijos	"*El otro día me dijo una niña: 'profe, yo es que quizás ya no voy a venir más', '¿y por qué?', dice: 'es que mi madre me dijo que si me quedaban más de tres, yo estoy repitiendo, con que me quedaran tres o más, ya me iba a quitar, y me han quedado cinco'. No sé si será casualmente, pero ya lleva dos días sin venir.*" [Inf.20(29).Ref28]
Algunos padres no aceptan la medida		"*Se han ido allí porque aquí no pueden. Y eso influye también muchas veces en que los padres no quieran que sus hijos entren en Prediversificación. Y muchas veces los condenan a fracasar.*" [Inf.20(29).Ref32]
Algunos padres quieren enseñanza bilingüe		"*Sí que es cierto que, bueno, que a veces los padres... son alumnos que no tienen informe de ningún tipo y a veces los padres, pues claro, piensan que la mejor enseñanza o de más calidad es un bilingüe, pero luego el fracaso es tremendo.*" [Inf.22(33).Ref5]
Poca motivación para el trabajo de los hijos		"*Yo tengo un alumno que su principal problema es que tiene muy poco hábito de trabajo y yo creo que, a nivel de su casa, muy poca motivación para trabajar, pero ese alumno tiene capacidad suficiente para poderse incorporar.*" [Inf.20(29).Ref10]

Tabla 68: Aspectos familiares en Prediversificación.

2.1.2.3. Entorno educativo

Los anteriores factores, que proceden del ámbito personal y familiar confluyen en el ámbito educativo configurando una trayectoria educativa marcada por las dificultades de aprendizaje, el retraso educativo acumulado, déficit en lectoescritura, y

en algunos casos el absentismo. Uno de los factores de riesgo lo constituye la participación en el itinerario bilingüe en el que se adscriben alumnos que no tienen las competencias lingüísticas necesarias para alcanzar los objetivos fijados.

Dificultades de aprendizaje [Inf.25(35).Ref20)]	"*Uno de los chavales que tengo le cuesta mucho memorizar, le cuesta mucho comprender, tiene verdaderas dificultades para aprender, pero es que incluso tiene dificultades para leer, para escribir, todo eso va junto.*" [Inf.20(30).Ref18]
Necesidad de afianzar aprendizajes [Inf.25(35).Ref10]	"*Hay que trabajar muchísimo... es decir, con estos niños lo que hay que trabajar es afianzar las cosas y trabajarlas, porque luego de muchas veces es que no se acuerdan. Entonces, tienen que afianzarlas muchísimo, hay que estar continuamente haciendo ejercicios, ejercicios, ejercicios.*" *[Inf.22(33).Ref26]*
Falta de autonomía en el trabajo de aula [Inf.25(35).Ref11]	"*Aunque intentemos por todos los medios que trabajen, pero les falta la motivación en la familia. Les falta aprender a trabajar algo por su cuenta, la autonomía en el aprendizaje.*" [Inf.25(35).Ref10]
Déficit en lectoescritura [Inf.25(35).Ref24]	"*Les cuesta mucho comprender, tiene verdaderas dificultades para aprender, pero es que incluso tiene dificultades para leer, para escribir, todo eso va junto.*" [Inf.20(30).Ref18]
Dificultades para seguir el curriculum	"*En principio, la medida originalmente se crea pensando en alumnos que tienen muchas dificultades para seguir el currículum establecido y que se ven alumnos que tenían interés por seguir adelante.*" *[Inf.20(29).Ref15]*
Dificultades en el itinerario bilingüe	"*Entonces ya el perfil es un poco diferente, porque evidentemente... bueno, yo tengo este año, por ejemplo, que doy en 1º, a dos alumnas que estaban el año pasado en Bilingüe, y entonces no es pasarlas de bilingüe a no bilingüe, es pasarlas de bilingüe a una Prediversificación. Aunque ellas tienen asignaturas, o comparten grupo con el no bilingüe, pero en realidad se les está haciendo un tratamiento especial, y el cambio es grande.*" [Inf.25(35).Ref20]

Acostumbrados a suspender	"*Alumnos que estaban muy acostumbrados en cualquier prueba, cualquier control, a suspender, suspender y con resultados malísimos. Veían que el resto de la clase iba haciendo cosas que ellos no podían hacer.*" [Inf.25(35).Ref11]
Retraso escolar acumulado	"*Pero esas situaciones pueden ser diferentes, pero es que hay alumnos que su problema es exclusivamente retraso escolar acumulado, quizás, por falta de motivación o por falta de la atención adecuada en el momento oportuno, pero eso puede ser perfectamente recuperable. Entonces sí llegan a un momento que han recuperado que puedan pasar a otro tipo de itinerario y ritmo de aprendizaje. Aquí hemos tenido alumnos que así han sido.*" [Inf.25(35).Ref20]
Absentismo	"*Tengo dos crías que no, una en concreto porque se va a ir. En cuanto empiece la feria se va a ir. Y entonces, como la cría es consciente de que su vida pasa por eso, por empezar el curso tarde, irse antes, realmente se porta muy bien, en clase... incluso hoy la saco a la pizarra.*" [Inf.20(30).Ref28]

Tabla 69: Entorno educativo en Prediversificación.

2.1.3. Análisis axial de los factores de riesgo

El análisis de conglomerados permite constatar una, vez más, la complejidad que rodea las trayectorias de los alumnos de Prediversificación.

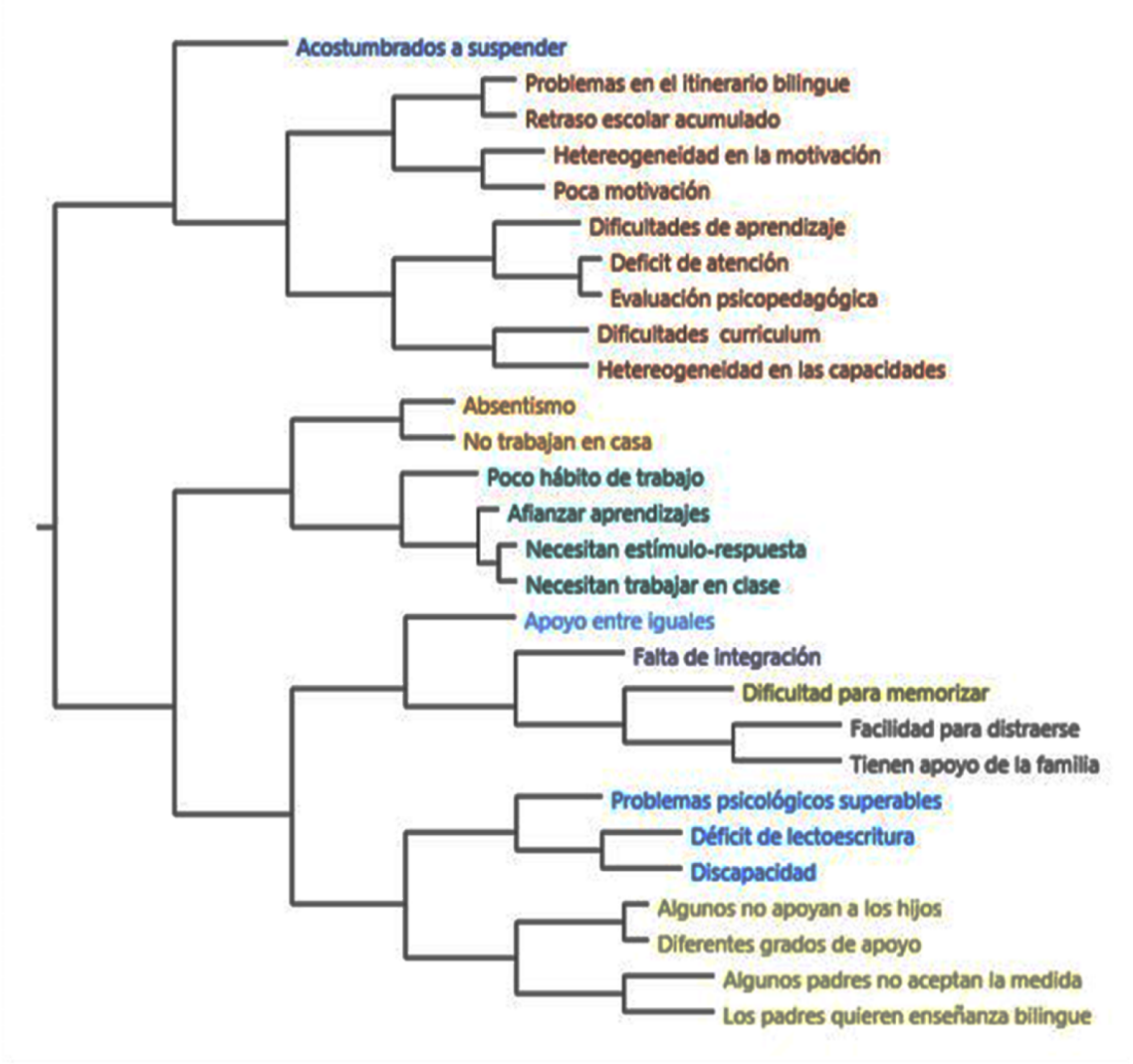


Ilustración 85: Análisis de conglomerados en Prediversificación.

El primer conglomerado muestra cómo en la construcción de una trayectoria de fracaso y retraso escolar acumulado intervienen factores personales (déficit de atención, pocas capacidades, poca motivación) y también escolares (dificultades en el itinerario bilingüe, dificultades para seguir el curriculum).

El segundo gran conglomerado representa la interacción entre elementos del entorno del familiar y educativo. Así, el poco apoyo de los padres se manifiesta en la dificultad para realizar las tareas en casa, a lo que se une la necesidad de un estímulo-respuesta continuado. Quizás, la tónica más importante en el alumnado es la falta de hábito de trabajo que le hace perderse en el aula de referencia y le incapacita para realizar tareas autónomamente.

2.2. La clase-aula

El segundo bloque de análisis gira en torno a la unidad semántica "*clase*" (clase, grupo, aula). Se toma como base del análisis las referencias resultantes de filtrar el contenido con el atributo "*prediversificación*" para seleccionar únicamente el discurso del profesorado que participa en esta medida. Un primer acercamiento a los resultados

se realiza por medio de una *consulta de frecuencia de palabras*. La nube de palabras ayuda a identificar los principales términos sobre los que gira el discurso.



Ilustración 87: Nube de palabras de la clase-aula de Prediversificación.

El discurso del profesorado en torno a la clase-aula construye dialógicamente contraponiendo la dinámica de una clase-aula de referencia frente a la clase-aula de Prediversificación, así como las experiencias que tiene el alumno en uno y otro ámbito de trabajo.

2.2.1. La clase-aula de referencia

Escrutando los términos sobre los que se centra el discurso para caracterizar el aula de referencia se encuentran los verbos *atender*, *funcionar*, *participar* en forma negativa, para describir la forma en la que se da respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y la experiencia que se deriva de ella que conduce al alumno a encontrarse perdido y fuera de sitio.



Ilustración 88: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Prediversificación.

El discurso del profesorado se articula en torno a tres categorías: enseñanza aprendizaje; experiencia del alumno; integración y convivencia.

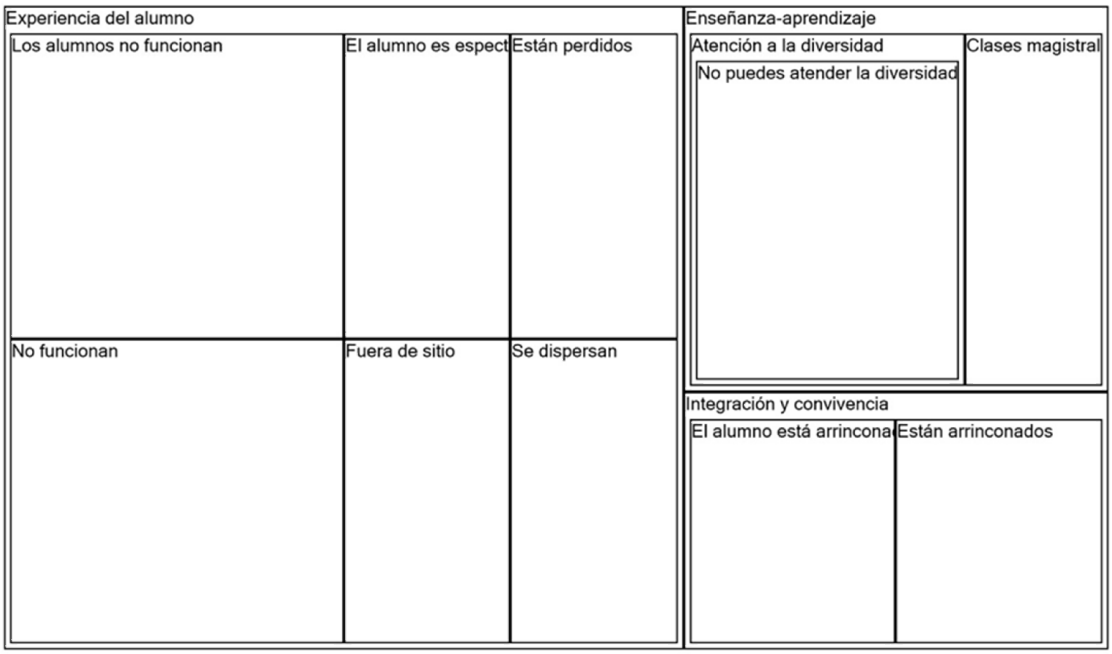


Ilustración 89: Sistema de categorías y subcategorías del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Prediversificación.

Entre los elementos que integran cada una de las dimensiones el profesorado establece un conjunto de relaciones que se representan en el siguiente gráfico.



Ilustración 90: Nodos conglomerados del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Prediversificación.

Los dos conglomerados que surgen del discurso ponen en relación la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que no se atiende a la diversidad, la metodología de clase en la que predomina la clase magistral, con el modelo participación del alumnado y la experiencia que de él surge.

2.2.1.1. Enseñanza-aprendizaje

Una de las ideas que el profesorado reitera en su discurso es que parte de la problemática que presenta el alumnado de Prediversificación proviene de la forma con la que se articulan los aprendizajes en el grupo de referencia. El ser una clase numerosa hace que al alumnado que tiene alguna dificultad, por leve que sea, no se le individualice el proceso de aprendizaje para atender a sus necesidades. Esto genera una espiral de desventaja que conduce a que no funcione en el aula en que predomina la clase magistral [Inf.22(33).Ref26]:

> *"Y son gente que en el pequeño grupo se... yo creo que son de las mismas características: personas que en el gran grupo no funcionan, porque no las puedes atender por su diversidad, y luego en pequeño grupo pues funcionan muchísimo mejor."* [Inf.22(33).Ref5]

2.2.1.2. La experiencia del alumno

El no atender a la diversidad del alumno va a determinar una vivencia y una experiencia en el aula que el profesorado describe plásticamente con las siguientes imágenes: *es espectador*, *no funcionan, están arrinconados, están perdidos, están fuera de sitio y se dispersan en la masa.*

> *"En el grupo de Prediversificación el alumno no un mero espectador, que es lo que pasa en el grupo de referencia. En el gran grupo estos alumnos no funcionan, porque están arrinconados."* [Inf.22(33).Ref5]

> *"Luego hay otros alumnos que ya venían con un diagnóstico desde el colegio, creo que hay cuatro alumnos diagnosticados con déficit de atención, y veíamos que en la clase estaban muy perdidos. Luego hay, ya he dicho, otro grupo de alumnos que iban a repetir. Principalmente estas eran las dos situaciones que se daban."* [Inf.25(35).Ref6]

> *"Ya no es que no quieran, ya aunque quieran no pueden, porque están muy fuera de su sitio ya. Y sobre todo, sin ningún hábito de trabajo."* [Inf.20(30).Ref29]

> *"Pues porque se distraen más, es más fácil dispersarse en la masa, y entonces esos alumnos que son ese tanto por ciento nuevo de aprobados, en el aula normal no habrían salido."* [Inf.20(30).Ref15]

2.2.2. La clase-aula de Prediversificación

El examen de los términos que caracteriza el discurso del profesorado sobre la clase-aula de Prediversificación se caracteriza por el uso positivo de los verbos *trabajar*, *atender*, *reconocer*, *motivar* para describir y caracterizar la experiencia de aprendizaje y el impacto que tiene en la trayectoria del alumno.



Ilustración 91: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula de Prediversificación.

La estructura de categorías resultante del análisis permite establecer dos grandes ámbitos temáticos con los que se caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje y la experiencia del alumno en esta aula.

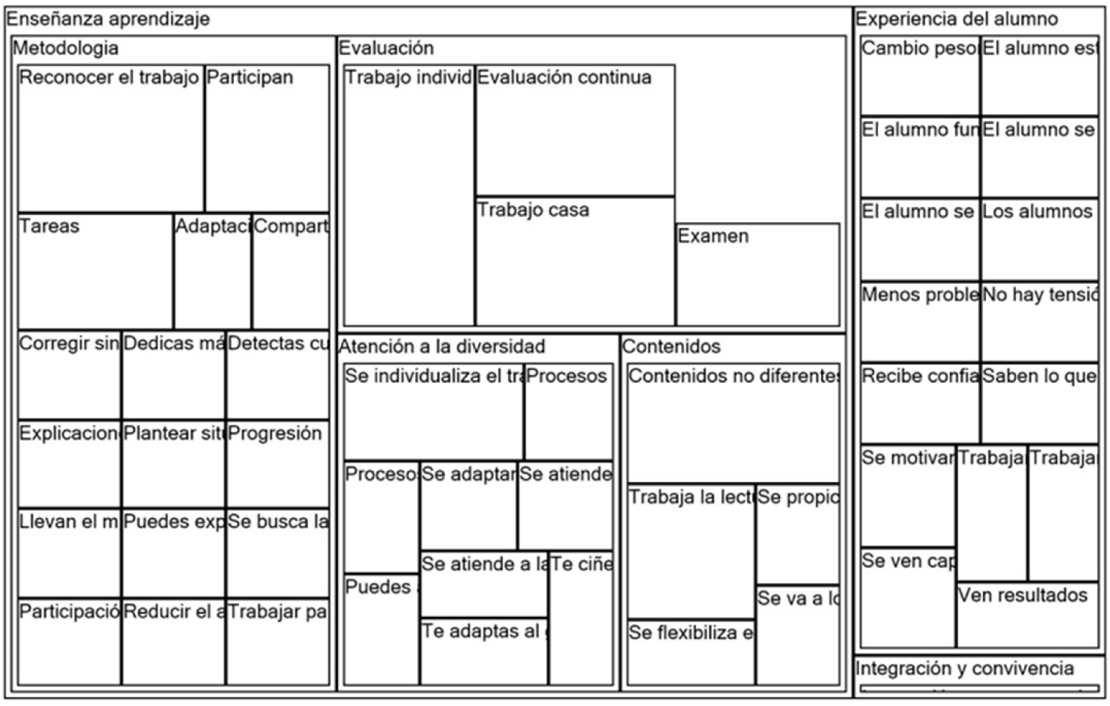


Ilustración 92: Sistema de categorías y subcategorías del discurso de la clase-aula en Prediversificación.

El análisis de conglomerados saca a la luz el entramado discursivo que encierra el discurso del profesorado.

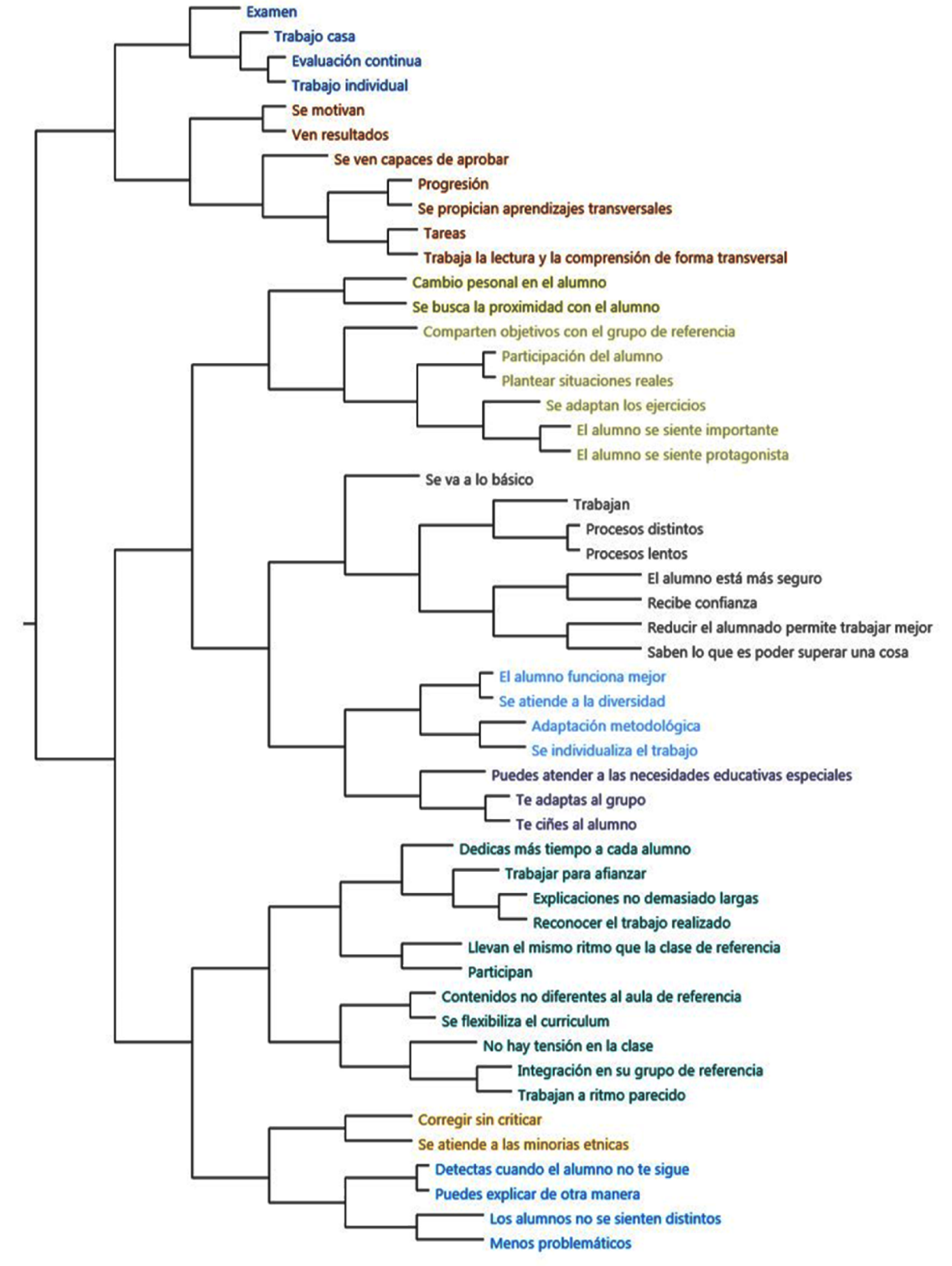


Ilustración 93: Nodos conglomerados de la clase-aula de Prediversificación.

El anterior mapa de conglomerados muestra cómo el discurso del profesorado se aglutina en torno a dos grandes conglomerados. El primero conjuga la idea de progresión en la evaluación y las tareas como fuente de motivación para el alumnado al ver resultados a su trabajo. El segundo conjuga las ideas de flexibilización e

individualización de procesos como fuente de la integración y participación del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.2.2.1. Enseñanza-aprendizaje

1.- Atención a la diversidad

El aula de Prediversificación se caracteriza como un ámbito en el que se atiende a la diversidad del alumnado que presenta necesidades educativas especiales [Inf.22(33).Ref5], que pertenece a minorías étnica [Inf.22(33).Ref5], o sin tener problemas especiales de aprendizaje no llega a *funcionar* en el aula de referencia [Inf.22(33).Ref5]. La atención a la diversidad parte de tomar conciencia de la necesidad de conocer a cada alumno y alumna, adentrarse en su individualidad y conocer las características de su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que *"no es tanto el nivel lo que importa cuanto las personas a las que les estás dando clase*" [Inf.22(33).Ref4].

> *"Porque no todo el mundo necesita la misma atención: puedes encontrarte personas con cierta discapacidad física, y entonces tienes que adaptarte de una manera; o incluso personas cuyo problema principal sea, por ejemplo, la exclusión social; o problemas de muchísima timidez, personas que no son capaces de... y tienes que trabajar otras cosas. Es decir, me supone un reto a la hora de conocer a mis alumnos. Luego, es una satisfacción enorme porque, como tienes tantas horas, les tomas muchísimo cariño. Es una enseñanza completamente distinta al resto de... a lo que es la enseñanza en un aula de referencia."* [Inf.22(33).Ref4].

El tener como centro del proceso a la persona, con su individualidad, configura al aula como un lugar que alberga procesos individualizados [Inf.22(33).Ref5] que acontecen a distintos ritmos. El profesorado considera que este modelo de adaptación a la persona se puede realizar gracias a que el grupo de alumnos es pequeño, lo cual permite dedicar más tiempo que en el aula de referencia [Inf.20(29).Ref10], detectar cuándo un alumno no sigue la dinámica de clase [Inf.22(33).Ref35] y reconocer el trabajo realizado [Inf.20(29).Ref27].

2.- Metodología de aula

El atender a la diversidad en el aula implica un cambio metodológico, tal y como reconoce el profesorado.

> *"Al ser un grupo pequeño te permite una atención casi individualizada con cada uno, nos permite ver cómo va cada uno, corregirles al mismo tiempo que están trabajando. Más que una adaptación en contenidos es una adaptación en metodología."* [Inf.25(35).Ref12]

Al caracterizar la medida de Prediversificación es necesario señalar que el cambio no se produce ni a nivel de objetivos ni contenidos en relación al aula de referencia, sino a nivel metodológico, cambiando ejercicios, modelos de trabajo, para adaptarlos a las necesidades de cada alumno.

"En tema de contenidos, en 1º y 2º, que todavía no es Diversificación, entonces ahí procuramos que sigan exactamente los mismos de la asignatura. Simplemente quizás cambiamos, o no metemos, determinados ejercicios que tienen más abstracción quizás, más complicación para el alumno. Pero las competencias básicas, trabajamos lo mismo; es decir, los temas que vemos a lo largo del curso son los mismos y en cuanto a objetivos mínimos, cubrimos los mismos. Incluso respecto a los grupos no bilingües de los que hemos sacado esta unión de ámbitos. Yo por ejemplo, ahora mismo, voy más avanzado que en el grupo de referencia del que vienen. Porque claro, estos alumnos por lo menos quieren hacer algo, y la hora de clase la aprovechan. En el aula de referencia a veces, en vez de 10, como tengo yo, son veinte o veintialgo, y el profesor no consigue avanzar a veces tanto como avanza en este grupo. Por lo tanto, respecto a los grupos no bilingües, el nivel de contenido es prácticamente el mismo; es más bajo respecto a los grupos bilingües, porque en los grupos bilingües la verdad es que se trabaja con más nivel, porque hay más interés de ese alumnado, y entonces digamos que profundizas en los temas más." [Inf.20(30).Ref1]

A la hora de seleccionar las actividades y tareas se cuida mucho que éstas contribuyan a afianzar aprendizajes básicos, desde cada una de las asignaturas que se cursan, para que sean capaces de transferirlos a otros ámbitos en el momento en el que se deben enfrentar a un problema real [Inf.20(30).Ref9].

"En Matemáticas, lo que más interés tengo es que sepan interpretar un problema, leer un problema sencillo. Porque les cuesta muchísimo, no están acostumbrados a resolver problemas, rechazan de entrada los problemas, y sólo les gustan ejercicios de rutina. Y entonces una de las cosas que sí quiero conseguir, eso es la operatividad mínima, que sean capaces de operar mínimamente, pero sobre todo que esa operación la sepan utilizar después. En Matemáticas, principalmente, la operación de problemas. ¿En qué campos? Por eso te digo que los contenidos me son relativamente... o sea, sigo un ritmo porque quiero que vayan igualados con el resto de alumnos, pero me daría igual qué tipo de problemas hacer con ellos. En Ciencias Naturales estoy centrándome también... bueno, en las dos, en la lectura, en que lean un texto y lo comprendan. Y luego, estrategias de resumir, coger un texto y resumirlo. Y luego, aparte de eso, eso iría relacionado con la propia comprensión de la materia de Ciencias Naturales, pues que sean capaces de, por su cuenta, avanzar algo, de leer, interpretar y mandarle unos ejercicios y que ellos sean capaces de buscar la información, que no se queden sólo con lo que les enseño, o sea, con lo que hacemos en la clase." [Inf.20(30).Ref4]

Esta adaptación metodológica lleva consigo una progresión ya que en la medida que se van afianzando estos aprendizajes básicos necesarios se pueden enfrentar a tareas de mayor envergadura en cada una de las asignaturas.

"Claro que sí, y además se están reforzando aspectos y facetas que para ellos son muy necesarios. La lectura es fundamental y sabemos que muchas veces los alumnos no resuelven problemas porque no lo entienden. Los problemas que tenga más de tres renglones les cuesta trabajo sacar la información, sacar lo que tienen que hacer o calcular. Yo en este grupo, y en general en todas las clases lo hacemos, pero en este grupo en particular, trabajar mucho con problemas primero más sencillos para que poco a poco vaya aumentando su dificultad, porque son alumnos que suelen tener problemas de lectura. Yo me

estoy centrando en mi materia, las matemáticas y en ciencias naturales, pero es que son alumnos que traían un retraso grande en lengua. Aunque sabían leer mecánicamente no eran capaces de entender lo que estaban leyendo. Era lo que te decía antes de esta niña que te ponía como ejemplo. Una niña que es capaz de estudiarse las partes de la flor y aprenderse los nombres a la perfección pero después le pones una flor para que escriba el nombre de cada una de sus partes y no pone ninguna en su sitio. Ha sido capaz de aprenderse todos los nombres perfectamente pero luego no los coloca en su sitio. Por eso son necesarias actividades de este tipo, de lectura, de comprensión, de sacar la información de los problemas y ver qué se les pide, ser capaces de sacar los datos que tiene que utilizar, ser capaces después de ir siguiendo un planteamiento, pues todo eso además de ser importante para esta materia es importante también para la lectura, pues me estoy esforzando en entender lo que estoy leyendo. Son aprendizajes transferibles a otras materias y a otras situaciones." [Inf.25(35).Re35]

La progresión debe ir acompañada de una individualización del proceso, de forma que se respeten los ritmos de cada alumno para alcanzar unos objetivos comunes.

"Aunque se intente que el nivel sea más o menos homogéneo, pero indudablemente quizás el que mejor va de toda la clase puede hacer diez ejercicios, después hay otro que va más lento y a lo mejor hace la mitad, es necesario ir seleccionando el nivel para que en esos cinco ejercicios que va a hacer vaya a lo más importante de todo. Sobre todo trabajo en clase, corregir esas actividades que han hecho y son alumnos a los que no se les puede mandar mucho trabajo para la casa pues la mayoría no lo van a hacer. El trabajo tiene que ser sobre todo en clase." [Inf.25(35).Ref27]

Junto a estos principios metodológicos el profesorado describe un conjunto de pautas metodológicas que caracterizan su trabajo en el aula: realizar explicaciones breves y centrar el trabajo en el aula ya que tienen dificultades para realizar las tareas en casa.

"En metodología hay que cuidar algunos aspectos. Por ejemplo, las explicaciones en clase que no sean demasiado largas. Hay que hacer explicaciones breves porque si no pierden la atención. Y sobre todo trabajar en clase y cuidando que cada uno trabaje a su ritmo para que lleguen al nivel de dificultad de actividades que pueda llegar." [Inf.25(35).Ref27]

"... hay que trabajar muchísimo... es decir, con estos niños lo que hay que trabajar en afianzar las cosas porque luego de muchas veces es que no se acuerdan. Entonces, tienen que afianzarlas muchísimo, hay que estar continuamente haciendo ejercicios, ejercicios, ejercicios... Ejercicios en clase, porque a veces lo mandan para casa y como es cierto que el alumnado también es un poquito especial, por las circunstancias de las que vienen, hay muchos que no trabajan. ¿Entonces qué haces? Lo condenas si solamente... pues no, tienes que trabajar mucho más en clase. También trabajar en casa algo, porque... porque yo creo que tienen que hacerlo y también tienen que acostumbrarse que eso se evalúa." [Inf.22(33).Ref26]

Pero ante todo señalan dos aspectos que no se pueden olvidar: buscar la participación del alumno como método de integración en el aula y promover el

reconocimiento del trabajo que realiza como elemento motivador que ayuda a aprender desde el error.

> *"Pero las demás, mi trabajo con alumnos siempre suele ser, y además, con estos que son poquitos, mucha participación del alumno. O sea, yo explico, hago ejercicios... Hoy de hecho hemos ido explicando con un alumno, yo estaba sentado en la mesa, el alumno en la pizarra, y yo voy leyendo el problema, vamos leyendo el problema, yo voy participando y los demás van participando. Y entre todos intentamos hacer el ejercicio, de forma que... Y yo a eso le llamo siempre en mis programaciones, nunca he sabido cómo llamarle a eso, le llamo técnica de diálogo o de pregunta y respuesta. Es decir, lo que yo busco es que todos los niños... sobre todo de la forma que al que veo que se está distrayendo, preguntarle. Pero no preguntarle en el sentido de 'es que no lo sabe', no le pregunto para pillarle, sino que le pregunto para integrarle."* [Inf.20(30).Ref29]

> *"Y sobre todo, cuando se equivocan, corregirles pero sin criticarles. Para mí una cosa fundamental, y que yo les digo continuamente, es que en clase el que no se debe de equivocar soy yo, que también me equivocaré porque soy humano, pero que el que no se debe de equivocar soy yo, que para eso soy el profesor, y para eso me pagan. Pero que ellos están allí para aprender, y que se aprende equivocándose. Y que no pasa nada por equivocarse, y que yo saco un chaval a la pizarra, y a lo mejor tengo que prácticamente darle paso a paso todo el ejercicio, pero termina y dices: 'muy bien', y reconocerle cada una de las pequeñas cosas que van haciendo. Una alumna que nunca me hace nada pero de pronto empieza a traerme un trabajo: 'muy bien, me encanta que me hayas hecho el resumen, me encanta que me hayas hecho los ejercicios... Los ejercicios, mira, te he puesto un 3 nada más, porque los ejercicios están mal, pero te reconozco el esfuerzo que has hecho por hacerlo, y te animo a...' O sea, buscarle siempre, de alguna forma, que ellos vean que lo que están haciendo sirve de algo. Y de alguna forma también comunicarle cierto sentido de esperanza, de que pueden... de que sí pueden aprobar, de que ellos pueden intentarlo. Porque yo lo que pienso que es muy negativo es ese sentimiento de que no pueden, y eso es contra lo que más lucho yo."* [Inf.20(29).Ref27]

3.- Contenidos

Dos principios caracterizan el tratamiento de los contenidos en el aula de Prediversificación:

a) La flexibilización

La flexibilización implica ir a lo fundamental y hacer hincapié, sin olvidar los contenidos mínimos que establece el curriculum, en aquellos elementos que conectan más con el alumno.

> *"En cuanto a los contenidos, lo que hago es ceñirme a lo que marcan los contenidos mínimos. Sí que es cierto, alguna cosa te sales también un poquito a veces, eres mucho más flexible. Entonces, pues si tengo que dar una cosa o algo que les interesa muchísimo a ellos, les hago un poquito más de hincapié. Otras cosas, pues directamente creo que no son tan importantes y no las veo. Es decir, pensando un poquito en cual va a ser su trayectoria y su futuro pues los vas seleccionado, pero vamos, fundamentalmente los mínimos, que además es lo que te dice la ley, que no puedo evaluar aquello que no sean contenidos mínimos."* [Inf.22(33).Ref24]

b) Centrarse en lo básico

Esta flexibilización curricular reclama centrarse en lo básico, en el conjunto de aprendizajes o competencias básicas que debe de asegurar la enseñanza obligatoria. El profesorado se refiere continuamente a los déficits en lectoescritura, a la falta de competencia comunicativa, como un elemento que determina la metodología y el desarrollo curricular en el aula.

> *"Yo a lo mejor en 4º, pues no doy sintaxis, por ejemplo, porque no me interesa, porque es demasiado abstracto y entonces entiendo que no... sí que voy buscando lo básico, me interesa que conozcan las clases de palabras y que sepan para qué sirve, pero sobre todo me interesa más que sepan expresarse, que sepan escribir con corrección, que aprendan a utilizar registros distintos en cada situación comunicativa... Claro, tú no puedes ir a un médico y decir: 'Estoy jodío de las... No puedes hablar como hablas con tu amigo, tienes que... al médico de una manera; cuando vayas a una persona mayor que no conozcas, de otra; cuando hables con tu amigo, de otra.' Eso me interesa muchísimo más."* [Inf.22(33).Ref18]

> *"Además se están reforzando aspectos y facetas que para ellos son muy necesarios. La lectura es fundamental y sabemos que muchas veces los alumnos no resuelven problemas porque no lo entienden. Los problemas que tengan más de tres renglones les cuesta trabajo sacar la información, sacar lo que tienen que hacer o calcular."* [Inf.25(35).Ref24]

4.- La evaluación

En este ámbito de individualización y flexibilización la evaluación ocupa un lugar central como vórtice que genera experiencias positivas de motivación en el alumnado al ver resultados a su esfuerzo. La evaluación se inscribe dentro del proceso continuo de aprendizaje, desde un modelo de evaluación continua que integra el trabajo en clase, el trabajo en casa y los exámenes que se realizan a lo largo del curso [Inf.20(29).Ref34].

> *"Yo siempre digo, y mis alumnos lo saben: 'la evaluación no son los exámenes.' Los exámenes es un mecanismo que yo tengo de control, pero la evaluación es una cosa global. ¿Qué se evalúa aquí? Pues estamos evaluando todo el proceso. Entonces, claro, yo lo que hago es diversificar mucho los instrumentos de evaluación, muchísimo. Es decir, es que es todo: es la actitud en clase, son los trabajos de clase, los trabajos de casa, son evidentemente, los exámenes. Es un proceso."* [Inf.22(33).Ref29]

2.2.2.2. La experiencia del alumno

La experiencia del alumno en este ámbito de trabajo constituye, desde el punto de vista del profesorado, una experiencia de cambio.

> *"Cuando se les atiende así... tampoco es que logres a lo mejor -digamos- en el currículo grandes cosas; evidentemente para ellos, personalmente, el cambio es brutal. Porque participan, porque trabajan, porque se sienten importantes, porque se ven capaces de aprobar, saben lo que es poder superar una cosa. Aunque evidentemente les pones siempre las medidas para que lo ayude en cierto modo. Pero bueno, para eso estamos y yo creo que nuestra labor es*

precisamente ésa, y no es la de estar poniendo trabas o poner la valla altísima." [Inf.22(33).Ref5]

El anterior análisis de conglomerados pone en relación el conjunto de experiencias positivas del alumnado vinculadas a los principios metodológicos anteriormente expuestos: *sentirse seguro e importante, redescubrirse como protagonista de su aprendizaje* [Inf.22(33).Ref5], *no sentirse distinto del resto de alumnos* [Inf.25(35).Ref14], *confiar en sus posibilidades* al verse capaces de aprobar [Inf.22(33).Ref5]. Este conjunto de experiencias generan motivación y perspectiva frente a su trayectoria escolar.

"Se han ido motivando en la medida que han ido viendo que eran capaces de hacer cada vez más cosas, se han ido animando, se han ido motivando. Alumnos que estaban muy acostumbrados en cualquier prueba, cualquier control, a suspender, suspender y con resultados malísimos. Veían que el resto de la clase iba haciendo cosas que ellos no podían hacer. Y ahora al alcanzar los objetivos que se van planteando se van motivando, van introduciéndose en la rueda para ir superándose. Ya te digo que en general, la inmensa mayoría están dando un buen resultado. No sé, un ochenta o un ochenta y tantos por ciento van alcanzando sus buenos resultados. Había una alumna, por ejemplo, que es una alumna extraordinaria en cuanto a comportamiento, tiene una caligrafía perfecta, pero su capacidad de razonamiento es muy limitada en ciencias naturales. Ante cualquier pregunta que le planteo, la chiquilla hace muchos esfuerzos por aprenderse los contenidos y sin embargo, después, sale por los cerros de Úbeda. Pero a pesar de eso, esta misma alumna que estaba en estas condiciones tan malas, se le ve que va avanzando, superando, que hay muchas cosas que va haciendo, que va aprendiendo, y esto, a ella misma, le sirve de motivación." [Inf.25(35).Ref11]

3. EL DISCURSO DEL PROFESORADO EN TORNO A LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

El profesorado describe con sus palabras las características del programa, recogiendo los elementos que establece la orden reguladora, resaltando la importancia que tiene trabajar por ámbitos como propuesta de integración del curriculum.

"Hay dos ámbitos, el ámbito científico-técnico y el socio-lingüístico. En el científico-técnico, lo que serían las matemáticas y las ciencias naturales, incluyendo biología, geología, física y química. Claro, todo eso a un nivel. Eso en el ámbito científico-técnico y en el otro ámbito, la lengua y las ciencias sociales. Eso lo dan por separado del grupo, con lo cual las instrumentales las tienes aseguradas, que haya una atención a unos y a otros. Luego dan juntos el resto de asignaturas: Educación Física, Educación para la Ciudadanía, y el inglés, que nosotros aquí también separamos en dos grupos. El inglés debería estar en el ámbito sociolingüístico, pero con niveles tan distintos de inglés, ¿cómo los metes en la misma clase?" [Inf.5(7).Ref11]

3.1. Los alumnos

3.1.1. El perfil del alumnado

El profesorado hace una descripción del perfil del alumnado que participa en la medida.

> *"En tercero de Diversificación normalmente se admiten alumnos que van repitiendo, no superan los objetivos mínimos de 3º, pero a la vez quieren trabajar. O sea, el perfil del alumnado son alumnos que les cuesta, pero que son trabajadores, y es lo que se intenta. Entonces, ahora mismo aquí pues tenemos 6 alumnos que están asistiendo a clase. Tenemos matriculados 7, pero una de ellas ha dejado de venir. En principio, 4 de ellos no dan problema de disciplina, comportamiento, son alumnos trabajadores. Eso, que les cuesta un poquico más que los otros. Entonces, viendo que en un 3º normal no aprobarían, pues a lo mejor se mezclan y les cuesta mucho, están aquí en Diversificación. Eso son 4 de los... y estamos trabajando muy a gusto, y responden bien a la medida. Luego hay una niña que está, eso, pues igual, porque es trabajadora, pero tiene muy poca capacidad, le cuesta mucho. Y otro niño que también está en el mismo caso: es trabajador en clase, en la casa no hace nada. Eso es otro de los problemas, son trabajadores aquí en el centro, pero luego en la casa no hacen nada. Entonces, lo tenemos que hacer todo aquí. Y también, pues muy flojico de capacidad. Y luego tenemos uno que está entre los... es el que se sale un poquillo del grupo, porque aparte de no... de trabajar poco, en casa nada, lo hace todo aquí, también es de comportamiento es más conflictivo. Pero bueno, como está en el grupo arropado…"* [Inf.8(14).Ref3]

> *"Vamos a ver, los de Diversificación, a grandes rasgos son alumnos que tienen falta de hábito de trabajo, a lo que hay que sumarle pues su falta también que tienen dificultades, son dificultades propias suyas como que les cuesta mucho el razonar, el estudiar. Pero en general, yo creo que esos niños si hubiesen tenido un hábito de trabajo diario y un estar encima de ellos, particularizando sus características personales, yo creo que sí hubiesen estado más motivados, cosa que en general no están. En general, no están motivados para el trabajo."* [Inf.11(17).Ref3]

> *"Mira, están en tercero de Diversificación y ya han repetido. La ley no permite que un alumno entre en Diversificación si antes no ha repetido, si no cumple unos requisitos, como el de que repitan, que hayan estado en medidas de refuerzo y apoyo. Tenemos un aula dedicada a eso. Salen de la clase de referencia y se van a apoyo en las básicas, lengua, matemáticas. Y antes han pasado por esos programas, y han repetido, que es otra medida de atención a la diversidad, y acaban en Diversificación, y no todos, porque muchos se pierden en el camino. Estos alumnos que entran en Diversificación reúnen unas cualidades como que sean niños que tengan una actitud predispuesta al aprendizaje."* [Inf.17(25).Ref3]

Junto a las requisitos de acceso al programa que reconoce la legislación, haber repetido o haber participado en alguna medida previa de atención a la diversidad sin

tener los resultados esperados, el profesorado añade como criterio de selección tener una actitud predispuesta para el aprendizaje aunque le cueste trabajar o tenga una baja motivación.

3.1.2. La diversidad en razón de las problemáticas personales, sociales y educativas

El discurso del profesorado se detiene en describir las problemáticas que rodean al alumnado, los factores de riesgos que han conformado su trayectoria de fracaso. El conjunto de categorías resultantes del análisis permite describir estos factores desde el ámbito personal, familiar, contexto socioeconómico y cultural y educativo.

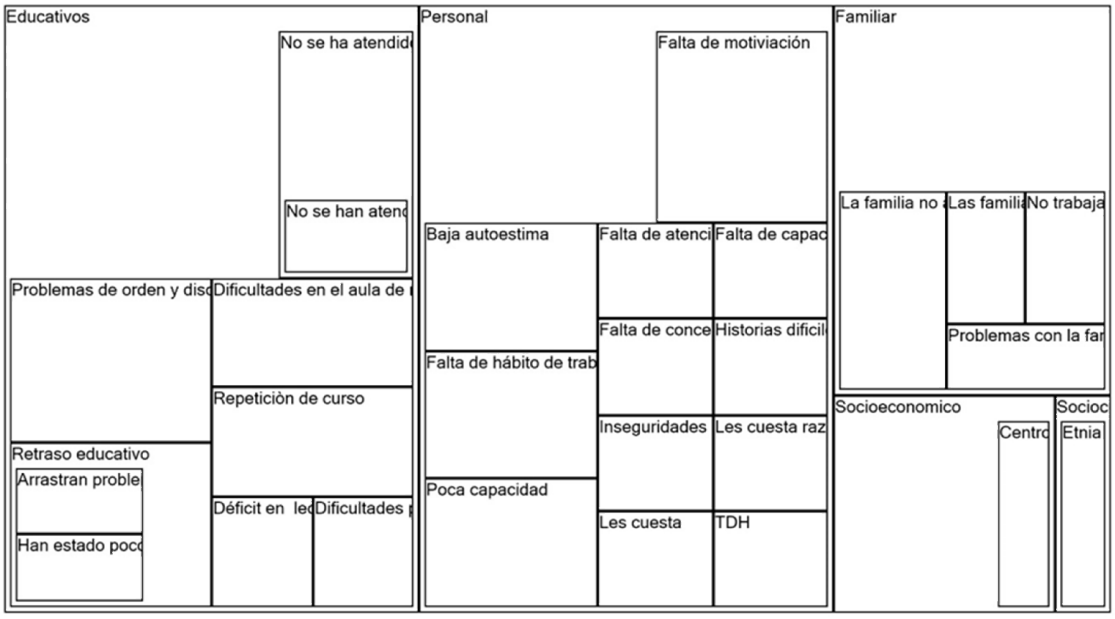


Ilustración 94: Nodos comparados por codificación de las problemáticas de los alumnos de Diversificación.

3.1.2.1. Aspectos personales

El profesorado que participa en Diversificación hace una descripción de los principales problemas que inciden en las trayectorias educativas de estos alumnos desde el ámbito personal. En la siguiente tabla se enumeran estos elementos, a los que el profesorado denomina problemas superables, que incluyen la baja autoestima, la falta de atención, la falta de capacidad de abstracción y razonamiento, el déficit en hábitos de trabajo, la poca motivación hacia los estudios y, a veces, las pocas capacidades.

Baja autoestima [Inf.5(7).Ref5]	"*Yo creo que tienen una noción negativa suya propia; es decir, si tienen la autoestima muy, muy baja, es porque no hemos sabido poner a cada uno en su sitio y decir: 'tú puedes llegar hasta aquí, y tú puedes llegar hasta aquí. Y tú, que*

	solamente puedes llegar hasta aquí, lo que estás haciendo, lo estás haciendo muy bien. Hasta aquí puedes llegar; vale, ya está, solamente llegas hasta aquí'. Pero nosotros, cuando entramos en una clase, nos dicen que tenemos que dar unos contenidos, que tenemos que dar... Y eso, lo tenemos que aplicar para los más listos entre comillas, y los menos listos. Y claro, los menos listos pues... los listos se adaptan a cualquiera, a cualquier cosa, pero los menos listos no se adaptan a todo" [Inf.11(17).Ref8]
Falta de atención	"*Las clases de Diversificación deben de ser a modo de taller. Una explicación breve que da paso a un trabajo. El profesor va pasando y va ayudando, porque en estos niños las explicaciones en un grupo les cuestan mucho, por esa falta de atención. Hombre, un poquito sí, y se tienen que ir acostumbrando, pero pocas conferencias, porque no te las pillan. Entonces les das unas pautas básicas, mínimas, se ponen a trabajar y vas de uno en uno o de dos en dos*" [Inf.5(7).Ref5]
Falta de capacidad de abstracción y razonamiento [Inf.11(17).Ref3]	*"Cuando trabajo un átomo, por ejemplo, una reacción nuclear es un proceso muy difícil de entender. Entonces, tú lo planteas en un libro de 3º de la ESO y es casi muy difícil que un niño lo entienda. Si estamos en Diversificación, que se supone que son niños que hay que trabajarles menos, pues no le puedes explicar la reacción nuclear tal, como si fuese un 3º... a veces ni de 3º. Si es que vienen en los libros, pero los niños en esta edad no tienen esa capacidad de abstracción ni de... Entonces, quizás una de las cosas... los contenidos te tienes que olvidar un poco y dárselos muy resumidos, muy esquemático, que entiendan el proceso más que..."* [Inf.8(14).Ref19]
Poco hábito de trabajo	"*Vamos a ver, los de Diversificación, a grandes rasgos son alumnos que tienen falta de hábito de trabajo, a lo que hay que sumarle pues su falta también que tienen dificultades, son dificultades propias suyas como que les cuesta mucho el razonar, el estudiar. Pero en general, yo creo que esos niños, si hubiesen tenido un hábito de trabajo diario y un estar encima de ellos, particularizando sus características personales, yo creo que sí hubiesen estado más motivados, cosa que en general no están. En general, no*

	están motivados para el trabajo." [Inf.11(17).Ref3]
Poca motivación	*"Falta de motivación por aprender sí, pero yo pongo mucho los ojos en la escuela, en la primaria, ¿qué pasa en la escuela? Un problema que existe es que hay mucha desconexión entre el mundo del instituto y el de los centros de primaria. Si supiésemos algo más de los centros de primaria, si supiésemos algo más se podrían hacer otras cosas. Pero si te encuentras alumnos normales y corrientes que no tienen ganas de estudiar, no tienen ganas de aprender, te imaginas que en las familias no se les debe motivar mucho. Pero luego tienes casos de niños que sus familias sí que los apoyan, vienen a tutoría los padres, que están encima de ellos, que se preocupan mucho... aquí en las tutorías se ven muchas lágrimas de los padres, pero no se... El mundo de la primaria es complejo, no sé qué sucede. Yo creo que debería de haber más conexión porque hay una transición con un vacío terrible"* [Inf.17(25).Ref18]
Pocas capacidades	*"Luego hay una niña que está, eso, pues igual, porque es trabajadora, pero tiene muy poca capacidad, le cuesta mucho. Y otro niño que también está en el mismo caso: es trabajador en clase, en la casa no hace nada."* [Inf.8(14).Ref3]

Tabla 70: Aspectos personales de los alumnos de Diversificación.

3.1.2.2. Ámbito familiar

Entre los problemas que el profesorado describe, en el ámbito familiar, se encuentra el poco apoyo que el alumno recibe en la familia, que se manifiesta en el hecho de no trabajar en casa.

El alumno no trabaja en casa	*"Eso es otro de los problemas, son trabajadores aquí en el centro, pero luego en la casa no hacen nada. Entonces, lo tenemos que hacer todo aquí"* [Inf.8(14).Ref3]
Las familias no se preocupan ni apoyan	*"Son muchas cosas, la falta de base que arrastran, las familias que no se preocupan. Yo tengo alumnos que, sistemáticamente, a primera hora, no vienen, se quedan en la cama y a la familia le da igual. Te dicen: 'mi familia ya lo*

	sabe.' Entonces si los padres lo saben ya no hay problema" [Inf.17(25).Ref6]

Tabla 71: Aspectos familiares en los alumnos de Diversificación.

3.1.2.3. Entorno socioeconómico y cultural

En algunos alumnos las características del entorno socioeconómico determinan la trayectoria educativa que han seguido, como en el caso de alumnos inmigrantes, de etnia gitana o procedentes de centros de menores.

Desventaja en razón de etnia y país de procedencia	*"Pensando en los alumnos que tenemos, algunos incluso han estado poco escolarizados. Por ejemplo, alguno de los que tengo en la Diversificación vienen de fuera y apenas han estado escolarizados, incluso de aquí, de etnia gitana que van poco al colegio"* [Inf.17(25).Ref6]
Alumnos procedentes de centros de menores	*"El tema del orden, de la disciplina, con estos alumnos es más problemático, porque a veces existe una correlación entre una cosa y otra. Son pocos pero son cada uno de su padre y de su madre, se junta lo mejor de cada casa, y es necesaria mucha mano izquierda, porque de frente no consigues nada. Son alumnos que algunos proceden de centros de menores, que los chicos tienen a sus espaldas un buen recorrido."* [Inf.5(7).Ref5]

Tabla 72: Aspectos socioeconómicos y culturales en los alumnos de Diversificación.

3.1.2.4. Entorno educativo

Los anteriores factores, que proceden del ámbito personal, familiar, socioeconómico y cultural, confluyen en el ámbito educativo configurando una trayectoria marcada por las dificultades de aprendizaje, el retraso educativo acumulado, déficit en lectoescritura, y los problemas de convivencia. El profesorado reconoce que el problema radica en la falta de atención a sus necesidades específicas de aprendizaje como un exponente de la falta de atención a la diversidad en el aula de referencia.

Retraso educativo acumulado [Inf.17(25).Ref18]	"*En 3º de Diversificación normalmente se admiten alumnos que van repitiendo, no superan los objetivos mínimos de 3º, pero a la vez quieren trabajar*" [Inf.8(14).Ref3]
No se ha atendido a su diversidad	"*A muchos profesores hay que decírselo: 'Es que esto es obligatorio, y por ser obligatorio tenemos que acoger a toda la población que tenemos, y la tenemos que acoger*

	como es, aunque quisiéramos otros son esos'. Y dentro de esa obligatoriedad ver qué podemos hacer. Y las personas que tienen más capacidad y pueden alcanzar más objetivos, ya tienen además su premio de que ellos van por delante, y van a continuar con su bachiller y van a tener un espectro más amplio de posibilidades. Pero a los otros no les podemos cerrar puertas, bastante tienen con lo que tienen. Es que normalmente esto va ligado a un entorno sociocultural determinado, está todo ligado a una serie de factores." [Inf.5(7).Ref5]
Déficit en lectoescritura	*"Sí, es que posiblemente una de las razones del fracaso escolar viene de ahí. Porque, a veces, no somos conscientes de que un niño que no sabe leer, no puede hacer un problema de matemáticas. Entonces, lo que hacemos en Diversificación podría ser el ejemplo de lo que deberíamos hacer en otro curso. Un alumno de 2º de la ESO que no sabe leer, no tenemos que dejarlo que haga Diversificación para que aprenda a leer."* [Inf.8(14).Ref20]
Problemas de convivencia	*"Hay situaciones como muy tontas que parece mentira que se den, tienes que respirar hondo y decir: 'Fulanito, ponte a trabajar', y te dice: 'No tengo ganas', y le digo: '¿Qué te parece si yo te digo que no tengo ganas de trabajar?, yo tampoco tengo muchas pero me tengo que sobreponer', y por dentro te vas poniendo... es que son así y entonces los coges como son, intentas ganártelos, pero acabas... Y el que dice que no hace... pero a la fuerza no vas a conseguir nada en estos alumnos, de frente no consigues. Nada, sí, consigues acabar en una pelea."* [Inf.5(7).Ref5]

Tabla 73: Entorno educativo de alumnos de Diversificación.

3.1.3. Análisis axial de los factores de riesgo

El análisis de conglomerados de los factores de riesgo evidencia, una vez más, la complejidad que rodea las trayectorias de fracaso y exclusión educativa.

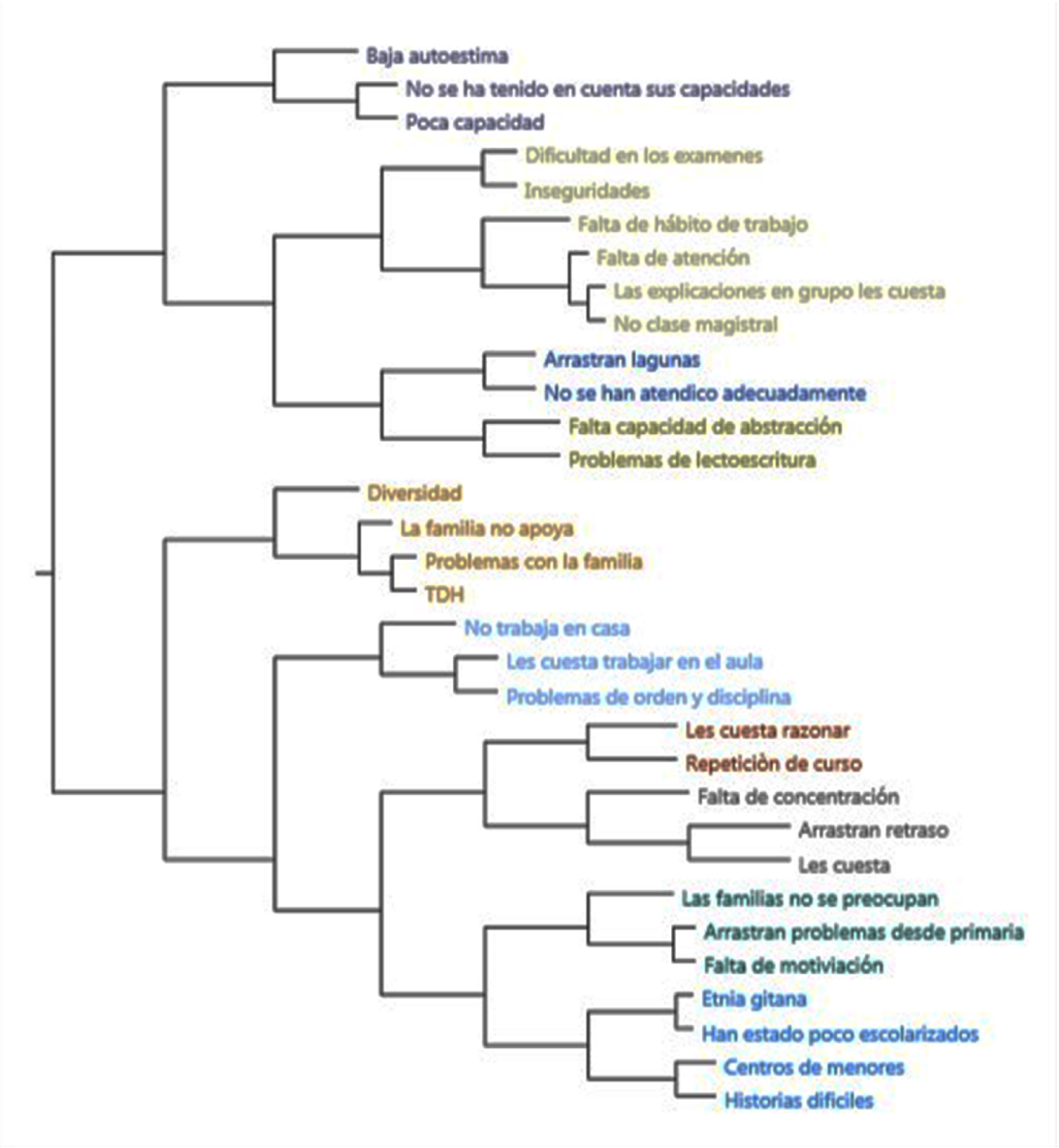


Ilustración 95: Nodos conglomerados de las problemáticas del alumnado en Diversificación.

El discurso del profesorado estructura la descripción de problemáticas en torno a dos grandes conglomerados. Uno primero centrado en la experiencia en el aula, en las dificultades vinculadas a una falta de atención a sus necesidades o problemáticas específicas (capacidades, falta de atención o de hábitos de trabajo, dificultades para la abstracción en las tareas, problemas de lectoescritura) que les hace difícil seguir las explicaciones en grupo o superar las evaluaciones. Este conjunto de circunstancias han hecho posible el retraso educativo acumulado que arrastran, que tiene su reflejo en la baja autoestima con la que llegan al programa.

El segundo conglomerado se centra en describir la trayectoria que han seguido en la que los factores personales (TDH, disruptividad, falta de capacidad de abstracción, falta de concentración), así como los factores familiares determinados por las condiciones socioeconómicas (centros de menores, falta de preocupación de la familia)

hacen que arrastren una trayectoria de fracaso que se fragua desde la misma etapa de educación primaria.

3.2. La clase-aula

El profesorado de Diversificación construye su discurso en torno a la clase aula por medio de una descripción dialógica entre el aula de referencia y el aula de Diversificación para caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en ellas y la experiencia del alumno.

3.2.1. La clase-aula de referencia

El conjunto de verbos que se utilizan para caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de referencia incide en presentar una experiencia negativa por parte del alumno ya que en ella *no se da apoyo extra*, *no se atiende individualizadamente*, no se *conoce al alumno suficientemente*. Este conjunto de acciones genera una experiencia de *abandono* con grandes consecuencias para la trayectoria del alumno.



Ilustración 96: Nube de palabras del discurso del profesorado en torno a la clase-aula de referencia en Diversificación.

El análisis de las familias de categorías permite caracterizar el discurso del profesorado desde la perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la integración y la convivencia en el aula y la experiencia del alumno.

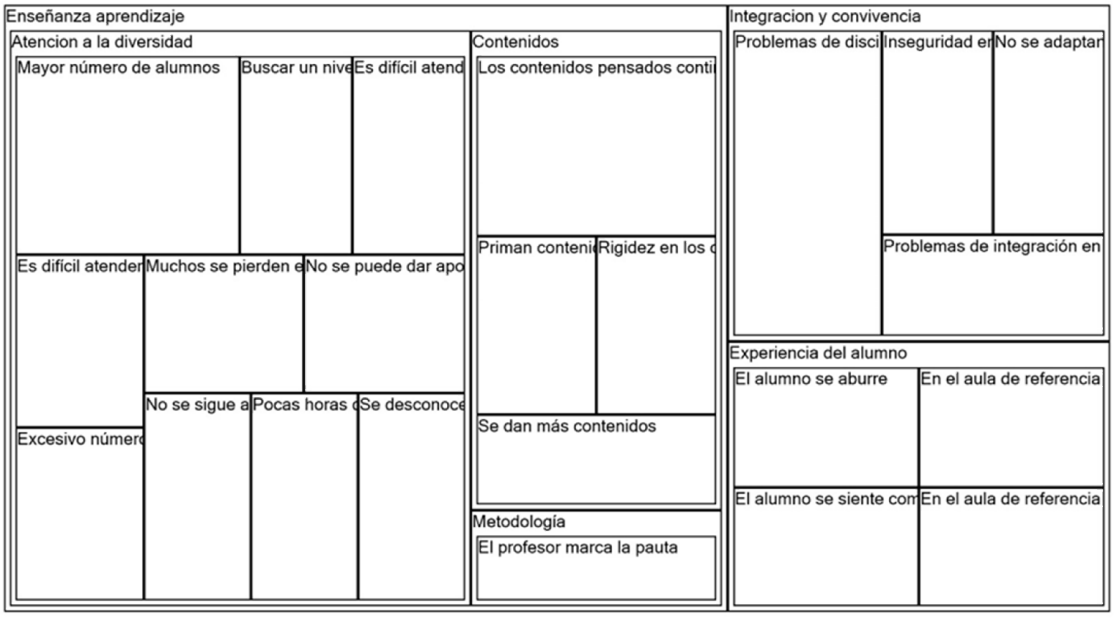


Ilustración 97:Sistema de categorías y subcategorías del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Diversificación.

El análisis de conglomerados permite establecer la red de relaciones de causalidad y consecuencia que dinamiza los elementos que caracterizan las dinámicas del aula de referencia.

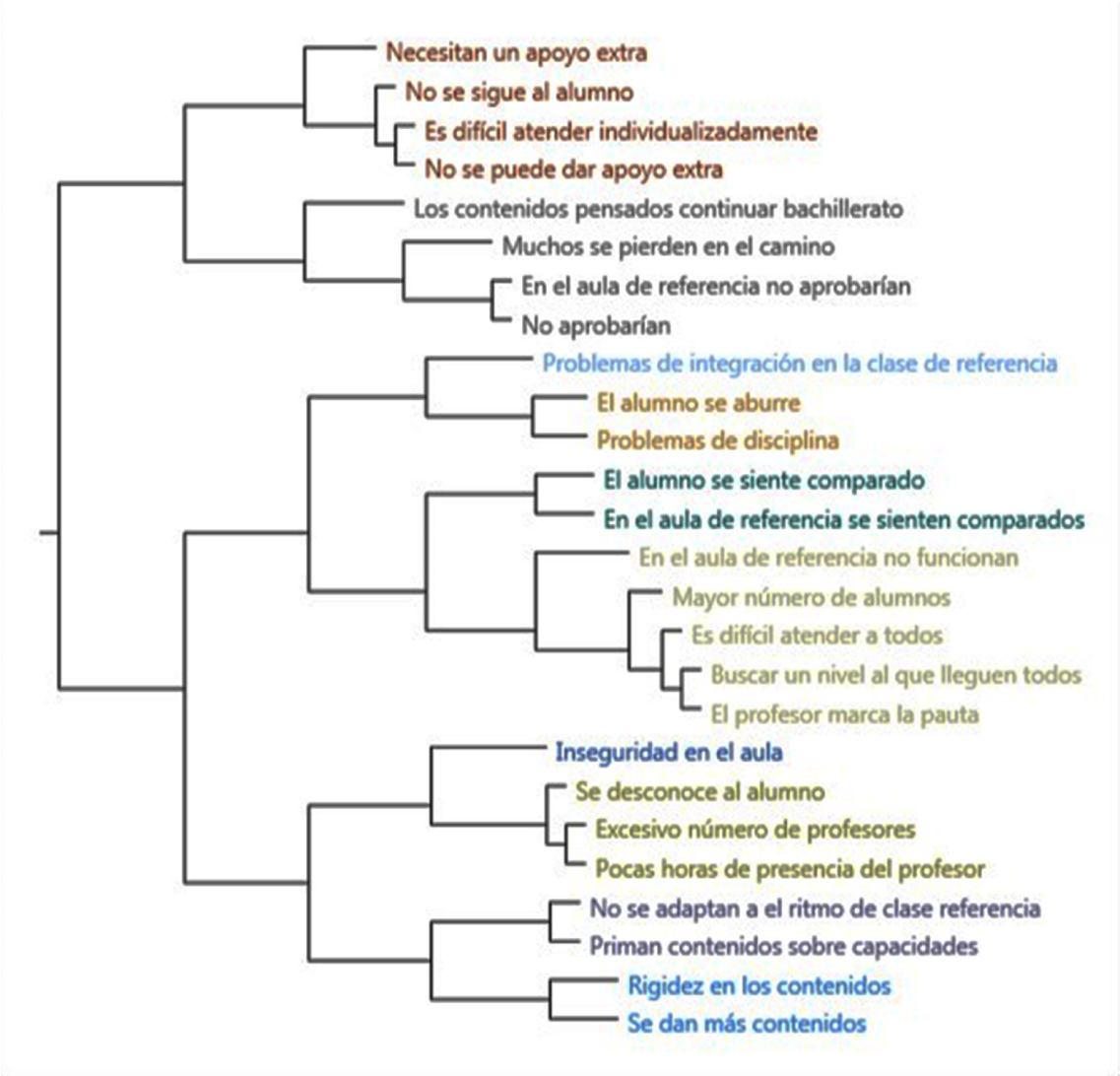


Ilustración 98: Nodos conglomerados de la clase-aula de referencia en Diversificación.

Los dos conglomerados en los que se aglutinan las diferentes categorías y subcategorías articulan el discurso en torno a dos elementos: la falta de atención individualizada y la rigidez con la que se configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que el alumno se debe incorporar. Estos dos elementos posibilitan un conjunto de experiencias en el alumno que a continuación se describen sistemáticamente.

3.2.1.1. Enseñanza-aprendizaje

1. Atención a la diversidad

El profesorado de Diversificación señala como factores determinantes del modo de atención a la diversidad en el aula de referencia el excesivo número de alumnos [Inf.5(7).Ref3; Inf.17(25).Ref4] y de profesores que confluyen en la misma y que hacen que el conocimiento profesor-alumno sea difícil debido a la escasez de horas que pasa un profesor en una clase. Además este hecho supone un choque fuerte para el alumno en el tránsito de la etapa de Primaria a Secundaria.

"Por mucho que se nos exija coordinarnos es muy difícil coordinar un grupo tan amplio donde un profesor ve una hora o dos a la semana al grupo. Es imposible, son cosas que no, que no. Otro análisis personal que yo saco: '¿por qué un niño de sexto de primaria es de una forma y al entrar a primero de la ESO es de otra?' Yo creo que una de las grandes causas de esto va por ahí. En sexto de Primaria tiene tres o cuatro profesores que lo conocen de arriba a abajo, con muchas horas con ellos, y aquí se encuentra, de repente doce o quince." [Inf.31(41).Ref17]

El número de alumnos en el aula, el poco conocimiento que el profesor puede alcanzar de los mismos, determina un modelo en el que es difícil atender individualizadamente, tener en cuenta las necesidades específicas de cada alumno, y ofrecer un apoyo extra [Inf.5(7).Ref3].

"Hay un cambio importante porque las clases no se pueden dar igual. En un aula de referencia, como tenemos tantos alumnos, tienes que buscar un nivel que esté a medio camino entre el alumnado que está a un nivel más alto y el que va más retrasado." [Inf.17(25).Ref4]

Metodológicamente este hecho se traduce en que el profesor es el centro de la clase y no las necesidades de cada uno de los alumnos.

"En el aula de referencia es más difícil atenderlos a todos, y soy yo la que marca la pauta. En el aula de Diversificación me doy cuenta que la pauta más bien la marcan ellos, y la pueden marcar, pues son menos alumnos y es más fácil atenderlos. Tengo siete alumnos, en otras aulas son más, hasta doce alumnos, que son muchos ya, porque es casi media clase de la de referencia. En cuarto de la ESO tengo treinta y dos, complicado." [Inf.17(25).Ref4]

Debido a esta forma de trabajar, motivada por el número de alumnos, muchos de ellos, sobre todo los que tienen un nivel más bajo, les cuesta alcanzar ese nivel medio que se establece como marco de trabajo de la clase [Inf.17(25).Ref4] generando la experiencia de desenganche que se describirá posteriormente.

2.- Contenidos

Uno de los reflejos de esta falta de atención a la diversidad es la poca flexibilidad que existe en el aula de referencia frente a los contenidos que se imparten.

"Yo creo que tienen una noción negativa de ellos mismos, es decir, si tienen la autoestima muy, muy baja, es porque no hemos sabido poner a cada uno en su sitio y decir: 'tú puedes llegar hasta aquí, y tú puedes llegar hasta aquí. Y tú, que solamente puedes llegar hasta aquí, lo que estás haciendo, lo estás haciendo muy bien. Hasta aquí puedes llegar; vale, ya está, solamente llegas hasta aquí'. Pero nosotros, cuando entramos en una clase, nos dicen que tenemos que dar unos contenidos, que tenemos que dar... Y eso, lo tenemos que aplicar para los más listos entre comillas, y los menos listos. Y claro, los menos listos pues... los listos se adaptan a cualquiera, a cualquier cosa, pero los menos listos no se adaptan a todo." [Inf.11(25).Ref8]

El anterior texto refleja cómo un profesor vincula este hecho con la baja autoestima que suelen tener los alumnos que llegan a Diversificación.

3.2.1.2. Experiencia del alumno

El aula de referencia genera una experiencia en el alumno, al no adaptarse a ese nivel medio [Inf.11(25).Ref8], de sentirse comparado. De nuevo el tema de la autoestima reaparece en el discurso del profesorado.

> *"La autoestima de estos alumnos suele estar baja, porque siempre en la clase hay alguien que sabe más que ellos, hay alguien que contesta mejor. Y ellos dicen: '¿Para qué me voy a esforzar si luego nunca me toca responder?' Al estar juntos ellos en Diversificación, se van dando cuenta que tienen sus limitaciones pero que se les atiende, y van subiendo los escalones poquito a poco. Y eso hace que su autoestima mejore. Y en estos chavales si sube la autoestima tenemos ganado un tanto por ciento y despegamos, siempre también con unos objetivos mínimos desde un principio, porque si no nunca suben el escalón, lo importante es que se enganchen."* [Inf.5(7).Ref5]

La espiral que genera la baja autoestima va cobrando otros rostros que desde el aburrimiento desencadena, antes o después, en problemas de convivencia.

> *"Se va a aburrir en la clase, no se entera de nada, va a empezar a portarse mal. Todo es un ciclo."* [Inf.8(14).Ref21]

3.2.2. La clase-aula de Diversificación

La siguiente nube de palabras encierra un conjunto de verbos que caracterizan los procesos en el seno de la clase-aula de Diversificación y denotan un conjunto de acciones en sentido positivo: *adaptación, trabajar, entender, funcionar*. Junto a estos verbos se describe el impacto de estas dinámicas en la experiencia y trayectoria del alumnado centrándose en la mejora de la motivación y la autoestima gracias a la participación y a la consecución de objetivos y resultados.



Ilustración 100: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula en Diversificación.

El sistema de categorías permite caracterizar el aula de Diversificación desde dos parámetros: los procesos de enseñanza-aprendizaje y la experiencia que tiene el alumno en el seno de la misma.

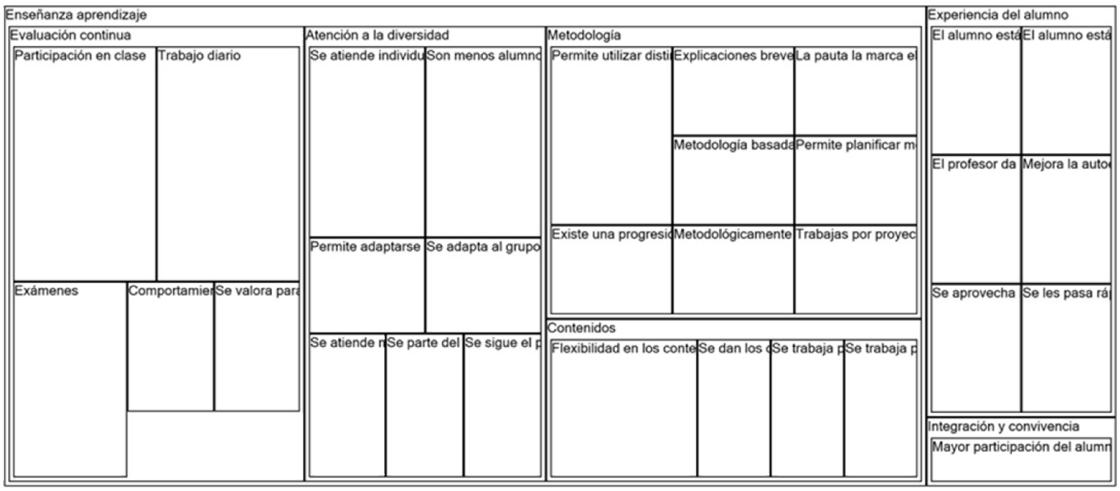


Ilustración 101: Sistema de categorías y subcategorías del discurso en torno a la clase-aula en Diversificación.

El análisis de conglomerados permite visibilizar la estructura axial del discurso del profesorado para caracterizar el aula de Diversificación.

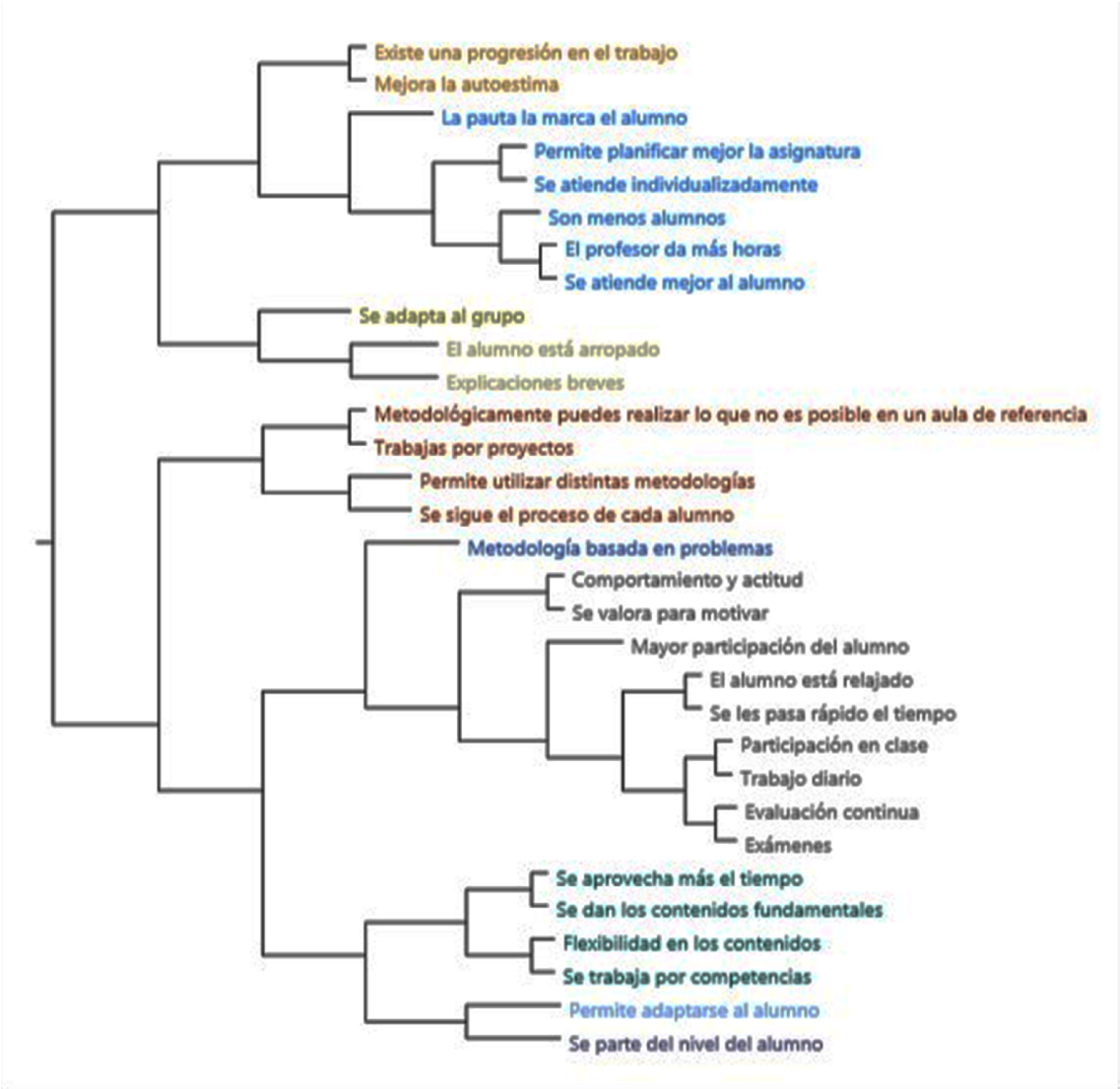


Ilustración 102: Nodos conglomerados del discurso en torno a la clase-aula en Diversificación.

Los distintos conglomerados se articulan en torno a dos principios: el de la individualización y la progresión y la flexibilidad como elementos que impregnan los procesos de enseñanza-aprendizaje y posibilitan la experiencia nueva del alumno en la que la autoestima y la motivación aparecen reforzadas.

3.2.2.1. Enseñanza-aprendizaje

1. Atención a la diversidad

Si el profesorado de Diversificación vinculaba el modelo de atención a la diversidad que se da en el aula de referencia a la ratio de la clase y a las horas que el profesor está con el grupo, también lo hace para caracterizar el modelo de atención a la diversidad que impregna el aula de Diversificación. En ella se trabaja con un grupo reducido y el profesor de un ámbito pasa muchas horas con el alumnado a lo largo de la semana.

> *"La realidad es que en una clase de 30, un tercero normal al que doy Física y Química, tengo dos horas a la semana, con 30 niños. Entonces, yo le doy a un*

grupo una clase el lunes y otra el jueves. Para conocer a esos niños necesito mínimo dos meses, porque luego resulta que aparte se te incluyen puentes en medio, días que se pierden, y hay que les dábamos una hora un lunes y si me apuras, a veces, hasta el otro lunes no los ves. Entonces, en esa hora de clase, con 30 alumnos, no tienes ese tiempo necesario como en el caso de Diversificación, que les doy 8 horas, unos días 2 horas, incluso algún día 3 horas. Entonces quizás lo que influye más en el proceso es la figura del profesor que le da muchas horas. Eso es importante. Y luego la ratio de la clase, que son muy pocos. Con esa ratio puedes dar tema, puedes trabajar mucho tiempo con ellos, puedes dedicarte a apoyar a uno mientras que otro trabaja... Y es lo que no puedes hacer realmente en un 3º con 30 alumnos. Entonces, la realidad sería ésta: pues sí, posiblemente, si un 3º con 30 alumnos, pudieses desdoblarlo o sacar de la clase a x alumnos durante un refuerzo, u otro profesor que entrara a clase, todo el proceso podría solucionarse." [Inf.8(14).Ref2]

El trabajar en ese contexto permite adaptarse al alumno [Inf.8(14).Ref23], atender individualizadamente sus necesidades [Inf.5(7).Ref5] y seguir los progresos de cada uno [Inf.31(41).Ref29] .

2. Los contenidos

El principio que, vinculado a la atención a la diversidad, debe presidir el desarrollo curricular es el de la flexibilización.

"El tema de los contenidos no puede ser tan rígido. Se suele decir que son los contenidos mínimos, necesarios, donde tú, al margen, desarrollas las competencias básicas. Pero claro, no puede ser tan rígido. En estos programas el profesorado pensamos que la flexibilidad en los contenidos debe ser total ya que cada alumno es una realidad totalmente diferente. Tú tienes que adaptar los contenidos, con cada alumno tienes que abordar esos mismos contenidos de forma diferente, plantearlos de forma diferente, incorporar y quitar aspectos, pues es imposible abordarlos todos. En este tipo de programas hay que ir poco a poco, con pie seguro, sin correr e intentando que lo que aprendan lo aprendan bien. En ellos es satisfactorio, en una clase de referencia sienten que el profesor va corriendo y volando, no puede pararse, tienen que cumplir un temario." [Inf.31(41).Ref23]

Esa flexibilización significa trabajar no tanto en clave de contenidos sino de aprendizajes básicos que aseguren trabajar los contenidos.

"Pues yo el consejo que daría, hablando de los contenidos, sería olvidarnos un poco de los contenidos. Eso es fundamental en el aula de Diversificación. Y hay que trabajar más que sepan leer y entender un texto, ya sea científico o lo que sea, que sepan las operaciones matemáticas básicas y sobre todo, que se sepan organizar, que tengan un hábito de hacerse esquemas." [Inf.8(14).Ref18]

"Sí, es que posiblemente una de las razones del fracaso escolar viene de ahí. Porque, a veces, no somos conscientes de que un niño que no sabe leer, no puede hacer un problema de matemáticas. Entonces, lo que hacemos en Diversificación podría ser el ejemplo de lo que deberíamos hacer en otro curso.

Un alumno de 2º de la ESO que no sabe leer, no tenemos que dejarlo que haga Diversificación para que aprenda a leer... Entonces nos obsesionamos con el contenido y no prestamos atención a esos detalles. Bueno, detalles no, es que es lo más importante. Claro, no le puede ir bien en Ciencias porque es que lee un texto científico de cuatro líneas y no sabe lo que pone." [Inf.8(14).Ref20]

3. La metodología

El profesor es testigo, en contraposición al aula de referencia, del impacto metodológico que conlleva poner al alumno, con sus necesidades, en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje para que sea él quien marque la pauta [Inf.17(25).Ref4], quien suba el escalón y se enganche [Inf.5(7).Ref5].

"Si es que la base es el número de alumnos. Es todo. Porque con 6 alumnos que tenemos aquí se puede hacer de todo. Entonces, todo es cercano, ellos te preguntan... sí, puedes poner ejemplos cotidianos, pues pararte en más cosas, puedes avanzar... A veces avanzas casi al ritmo de la clase de referencia, porque el tiempo se aprovecha también mucho más, aunque no llegues a los mismos contenidos. Realmente a veces en el aula de referencia llegas a muchos más contenidos, pero ¿quién los asimila de la clase? Entonces, en otras clases te estructuras unos mínimos, unos contenidos más superiores a los mínimos y luego quizás otros ya, poniendo niveles, para el que quiere sacar un 10, por decirlo. Porque si tienes el 10 es que pones un contenido para que destaque. Luego unos contenidos medios y un contenido mínimo para que todo el mundo pueda acceder. Entonces aquí descartamos esos contenidos que van por encima y trabajamos mucho los mínimos. Eso te da margen a pararte más en esos contenidos, a ponerlos más en situaciones, como tú dices, más cotidianas. Claro, no te planteas el siguiente contenido. Dices: no, hay que ver, esto no se lo voy a dar porque no..." [Inf.8(14).Ref129]

Progresión e individualización van de la mano en una metodología que parte de la situación real de aprendizaje de los alumnos, que los conduce desde lo básico, peldaño a peldaño, hacia niveles superiores de conocimiento no solo teórico, sino instrumental. En este proceso el alumno es activo, trabaja, participa, aprende desde situaciones prácticas y aplica lo aprendido a diversos problemas.

"Yo siempre, mi gestión siempre pasa, sobre todo en Matemáticas, porque en Ciencias Naturales trabajo de otra forma (Ciencias Naturales trabajo más desde la lectura y la puesta en común y tal), en Matemáticas yo siempre suelo empezar por plantear el tema; es decir, de alguna forma plantear situaciones en las que se haga necesario el tema, y la resolución de ejercicios. Y desde la resolución de ejercicios voy sacando la teoría, digamos. Pero que eso es lo que intento hacer casi siempre en todas mis clases." [Inf.20(30).Ref9]

El trabajar desde el alumno, en un grupo de Diversificación, permite hacer posible, por paradójico que sea al situarnos en un contexto de riesgo de exclusión educativa, lo que metodológicamente no se consigue en un aula de referencia.

"Las editoriales, muchas veces, no tienen en cuenta la realidad del aula de Diversificación o de un PCPI. Ya te digo que en estos programas de Diversificación nunca he utilizado un libro de texto. Comparto lo de las

competencias básicas y que la gran diferencia de un programa de este tipo con un aula de referencia es que aquí tenemos ámbitos en el cual podemos trabajar varios profesores y programar por competencias y trabajar por proyectos y hacer viable lo que es inviable en un aula de referencia. En este escenario es mucho más viable. No quiero decir que tengamos que cambiar el sistema e irnos a ámbitos, pero sería digno de analizar." [Inf.31(41).Ref16]

4.- Evaluación

Dentro de esta dinámica de progresión e individualización se inscribe la evaluación del alumnado como una herramienta valiosa para conseguir la motivación para el aprendizaje: "*Aunque los resultados sean muy poquita cosa hay que valorarlos para que se vayan motivando*" [Inf.5(7).Ref5].

La evaluación tiene un carácter procesual y continuo en el que se integran diversos elementos: comportamiento y actitud, participación en clase [Inf.5(7).Ref5], trabajo en el aula y los exámenes [Inf.8(14).Ref125].

"Una evaluación continua, del día a día. Yo nunca he creído en el examen a final de trimestre en estos programas. Utilizo muchos instrumentos con ellos para la evaluación, es decir, participación en la clase, trabajos grupales, al trabajo práctico le doy un porcentaje de calificación muy importante y exámenes que hacemos. El porcentaje que le doy al examen no es el que le doy en un área normal. Al examen le doy el mismo peso que los trabajos prácticos que hacemos en el aula, para que sienta que su trabajo diario tiene una importancia relevante. A veces tengo la sensación que en una clase de referencia eso no existe, no compartimos en el departamento la opinión de cada uno, pero creo que en un área tan práctica como es la tecnología hay que darle mucha importancia al trabajo práctico." [Inf.31(41).Ref29]

3.2.2.2. La experiencia del alumno

El clima que envuelve el aula de Diversificación, la metodología que se utiliza, genera una experiencia nueva en los alumnos que se describe con las siguientes expresiones: *trabajan a gusto* y *se encuentran arropados en el grupo*.

"Entonces, ahora mismo aquí pues tenemos 6 alumnos que están asistiendo a clase. Tenemos matriculados 7, pero una de ellas ha dejado de venir. En principio, 4 de ellos no dan problema de disciplina, comportamiento, son alumnos trabajadores. Eso, que les cuesta un poquico más que los otros. Entonces, viendo que en un 3º normal no aprobarían, pues a lo mejor se mezclan y les cuesta mucho, están aquí en Diversificación. Eso son 4 de los... y estamos trabajando muy a gusto, y responden bien a la medida. Luego hay una niña que está, eso, pues igual, porque es trabajadora, pero tiene muy poca capacidad, le cuesta mucho. Y otro niño que también está en el mismo caso: es trabajador en clase, en la casa no hace nada. Eso es otro de los problemas, son trabajadores aquí en el centro, pero luego en la casa no hacen nada. Entonces, lo tenemos que hacer todo aquí. Y también, pues muy flojico de capacidad. Y luego tenemos uno que está entre los... es el que se sale un poquillo del grupo, porque aparte de no... de trabajar poco, en casa nada, lo hace todo aquí, también es de comportamiento es más conflictivo. Pero bueno, como está en el grupo arropado..." [Inf.8(14).Ref3]

"Que ellos se sientan allí relajados. Además que los ves, los notas, te lo dicen: 'maestro, ¡qué rápido se me ha pasado la hora!'. Y eso dice mucho al no escuchar la frase de '¿cuánto falta?'. Es necesario que al alumno le guste, y que se sienta a gusto y que desee ir a esa hora de trabajo práctico. Se siente relajado, no se siente presionado." [Inf.31(41).Ref29]

Esta experiencia nueva y transformadora tiene como consecuencia la mejora de la autoestima desde la participación en el aula

"Y en estos chavales si sube la autoestima tenemos ganado un tanto por ciento y despegamos, siempre también con unos objetivos mínimos desde un principio, porque si no nunca suben el escalón, lo importante es que se enganchen." [Inf.5(7).Ref5]

"Pero las demás, mi trabajo con alumnos siempre suele ser, y además, con estos que son poquitos, mucha participación del alumno." [Inf.20(30).Ref9]

4. EL DISCURSO DEL PROFESORADO EN TORNO A LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

4.1. Los alumnos

4.1.1. El perfil del alumnado

El profesorado que participa en el PCPI ofrece una descripción detallada que caracteriza las problemáticas que rodean las trayectorias de este grupo de alumnos. La categorización permite hacer una clasificación que agrupa factores en torno al ámbito personal y social, familiar, grupo de iguales y ámbito educativo.

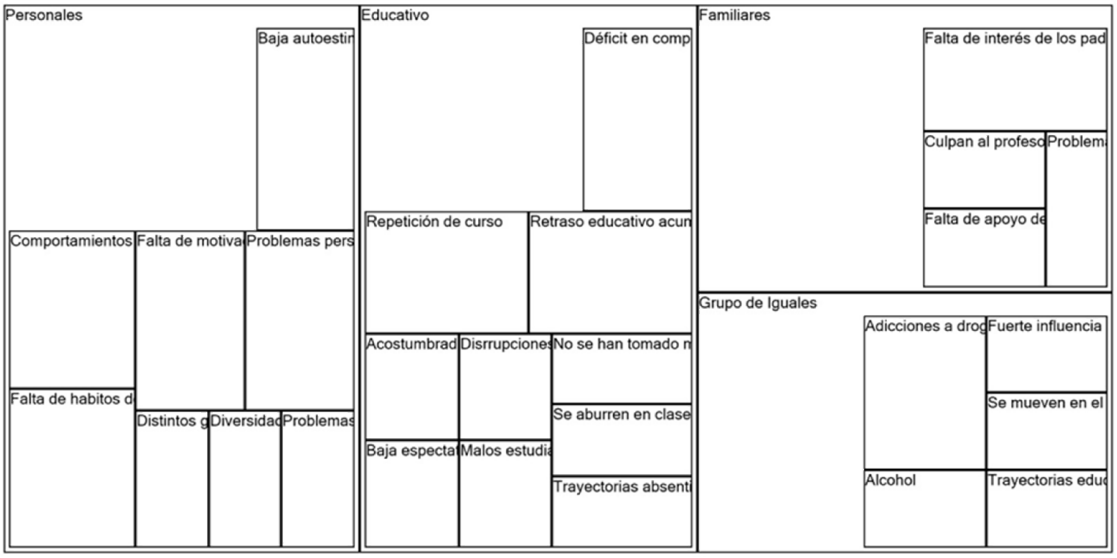


Ilustración 103: Sistema de categorías y subcategorías de las problemáticas de los alumnos de PCPI.

4.1.1.1. Aspectos personales y sociales

En el grupo de alumnos que participa en el PCPI el hecho de vivir la etapa de la adolescencia determina algunos de los problemas que concurren en el ámbito personal. El profesorado afirma que muchos de ellos viven una adolescencia complicada, sobre todo por la influencia del grupo de iguales, tal y como se desarrollará posteriormente. Junto a estos problemas propios de la edad existen otros que tienen su origen en la misma trayectoria personal y social que viven: baja autoestima, poca motivación, falta de hábitos de trabajo.

Baja autoestima	*"Ellos eso lo tienen muy asumido. No hace falta que lo expresen verbalmente, lo expresan en su comportamiento, en su manera de verlo todo, todo un poco en negativo. Son niños que están un poco... no tienen autoestima, están con la autoestima un poquito baja. Luego sí tienen la autoestima de gamberrillos en la calle, ésa sí, eso lo dominan ellos, su terreno es perfecto para ellos, pero la otra no."* [Inf.27(37).Ref8]
Poca motivación	*"Entonces, desgana, desmotivación... ningún hábito de estudio. Desmotivados totalmente. Pues lo que te he comentado también, que hay algunos que se niegan a hacer nada, pero los padres los obligan. Los padres me imagino que quieren, como decimos, tenerlos recogidos. Pero desmotivados, totalmente."*

	[Inf.10(16).Ref7]
Diversidad en razón de etnia y país de procedencia	*"Son niños muy diferentes, porque tengo gitanos, magrebíes, ecuatorianos, rumanos, de todo, hay un potpurrí.*" [Inf.27(37).Ref44]
Falta de hábitos de trabajo	*"El principal problema de estos alumnos es que llevan muchísimos años sin trabajar, sin hacer nada. Entonces tienen unas lagunas grandísimas, un hábito de estudio nulo."* [Inf.9(15).Ref4]
Problemas propios de la adolescencia	*"Porque llegan aquí ya a una edad un poco complicada, se les junta todo: el ser adolescente, el graduarse y tal. Entonces, a lo mejor, poner soluciones a una edad más temprana, con 8 años, 9, porque estos niños que llegan aquí ya a esa edad tienen muchos problemas..."* [Inf.9(15).Ref39]

Tabla 74: Problemáticas personales y sociales de los alumnos de PCPI.

4.1.1.2. Ámbito familiar

La caracterización que los profesores hacen del ámbito familiar de este grupo de alumnos se detiene en describir la complejidad que revisten las relaciones que acontecen en el mismo. Quizás el reflejo más palpable de esta complejidad sea la falta de apoyo que el alumno recibe frente a los estudios y las actividades académicas.

Entornos familiares complejos	"*Lo que pasa es que algunos de estos niños que tienen problemas personales, o familiares, o de algún entorno un poco más complicado, sin embargo, sí tienen capacidad. Son de los que han fracasado a lo mejor por esos problemas que tienen, pero a lo mejor son los más preparados en conocimientos.* " [Inf.9(15).Ref13]
Falta de apoyo e interés de los padres [Inf.27(37).Ref43]	"*Algunos padres es que no saben ni lo que está estudiando su hijo. Y de los que están allí en el PCPI, ni en qué consiste eso. Se ha matriculado ahí y no saben ni lo que es."* [Inf.9(15).Ref28]

Tabla 75: Problemáticas familiares de los alumnos de PCPI.

4.1.1.3. Grupo de iguales

En el grupo de alumnos de PCPI el grupo de iguales aglutina un conjunto de factores de riesgo de gran importancia. El profesorado, al hablar de una adolescencia muy compleja y turbulenta, vincula este hecho a la fuerte influencia del grupo de iguales en el que concurren amigos con malas trayectorias académicas, que se mueven en el límite de la legalidad y la delincuencia y en un ámbito en el que el consumo de drogas y alcohol es habitual.

Fuerte influencia del grupo de amigos	*"Que a lo mejor todos tienen algo más, lo que has dicho. Puede ser que alguno haya llegado ahí a lo mejor por los amigos. Es que todo está relacionado. A veces parece que es suerte, ¿no? Los padres a veces decimos de los hijos: 'A ver si tenemos suerte', porque puedes desear lo mejor y estar haciendo lo mejor y luego puede suceder algo que cambie todo."* [Inf.10(16).Ref16]
Entorno de amigos con trayectorias educativas dificultosas	*"Y entonces, lo que has dicho de con quién se juntaba, que normalmente era un grupo que no estudiaba."* [Inf.10(16).Ref14]
Problemas de delincuencia [Inf.10(16).Ref14]	*"Y además, con la misma intención y con la misma... Muchas veces les regaño porque, claro, estos niños, como se mueven en el límite entre lo legal y lo ilegal, porque alrededor de ellos, su contexto, hay cosas, ¿no?, yo siempre les digo: 'hay un refrán español muy verdadero: que quien a buen árbol se arrima, buena sobra le cobija, y si te acercas a alguno que tiene problemas, te pueden salpicar los problemas', en el sentido de que... Por ejemplo, una mañana hizo una redada la Guardia Civil, ¿a quién se llevó? A mis niños. Y vinieron luego: 'maestra, que ha venido la Guardia Civil y nos ha llevado', '¿qué estabais haciendo? ¿En dónde estabais que habéis levantado sospechas? Si tú estás en un lugar problemático para ti pueden salpicarte los problemas.' Hay que tener advertencia, como advertencia ante los peligros, porque son niños que, como se han movido en ese ambiente, pues ellos lo ven normal. Pero yo, cuando les hablo a ellos, les hablo como cuando les hablo a mis hijos, es lo que te digo. Los miro como niños y como, no lo sé, como algo que hay que aconsejarle para que vayan por los caminos debidos."* [Inf.27(37).Ref91]
Entornos con riesgo de consumo de drogas [Inf.10(16).Ref14]	*"Sí, es que eso yo lo meto en todo, en todo lo que voy dando le voy metiendo la convivencia, le voy metiendo los valores, les voy... la drogodependencia. Son niños que están muy cerca de entrar en el consumo, porque es que la tienen alrededor, y entonces pues es una cosa que la tienen... Ellos me explican cosas a mí que yo no conozco, porque ellos saben más que yo de eso, y entonces me*

	explican... Ellos tienen confianza conmigo, y entonces me explican cosas. Y claro, yo, en cuanto veo que sale el tema, pues devuelvo yo ya el discurso. Pero claro, es un discurso que tampoco es de imponer, porque son niños que están hartos de que les impongan, y no hacen caso a ninguna imposición. Yo nada más que como advertencia y precaución: 'tened cuidado que eso es grave para la salud, mirad a fulanito lo que le ha pasado, ¿veis cómo está?, pues a eso se puede llegar si uno se cree que controla y luego no controla, tened cuidado' ¿No?, un poco... que la tutoría se hace en todas las horas, se mete en todos los momentos en que aparece un tema: de convivencia, de drogadicción, de relaciones sociales en la calle con los amigos." [Inf.27(37).Ref47]
Consumo de alcohol	*"Y botellones... vaya, normalmente beben. Los fines de semana beben bastante. Relaciones con gente más grande. Muchas veces ha habido problemas que los padres no lo sabían, pensaban que estaban aquí, porque ponen las faltas en cada hora, pues les llegan si faltan en ese momento."* [Inf.10(16).Ref15]

Tabla 76: Problemáticas vinculadas al grupo de iguales en los alumnos de PCPI.

4.1.1.4. Entorno educativo

Los anteriores factores vinculados al ámbito personal, familiar y del grupo de iguales confluyen en sus trayectorias educativas, configurando un perfil de alumnado marcado por las dificultades de aprendizaje, el retraso educativo acumulado, déficit de competencias básicas y unas bajas expectativas hacia la medida.

Absentismo	*"Algunos de ellos son absentistas, yo creo que desde infantil. Entonces, no es que tengan dificultades, creo yo, ni ese niño tampoco, pero si eres absentista, entonces la bola se va haciendo cada vez más grande."* [Inf.10(16).Ref7]
Retraso educativo acumulado	*"De todas formas, la formación básica, yo, por las lagunas que veo que llegan estos niños (tienen unas lagunas grandísimas), creo que es que se les tendría que poner remedio antes. Porque llegan aquí ya a una edad."* [Inf.9(15).Ref39]
Acostumbrados a suspender	*"Lo de la ESO, también es que ellos, sobre todo estos alumnos, como hay tantísimos alumnos que suspenden y que van mal, ellos lo ven como una normalidad, cuando tendría que ser al revés. Entonces se conforman. Yo veo también que se*

	conforman. Porque aquí pasa también: en el PCPI, en cuanto hay varios que no quieren estudiar y que siguen un poco desinteresados, se unen y se animan a seguir así." [Inf.9(15).Ref23]
Deficit en competencias básicas [Inf.9(15).Ref4; [Inf.10(16).Ref10]	*"Yo siempre lo he pensado, que para estos niños que van tan mal en cosas tan básicas como leer, escribir y matemáticas básicas, en el cole tendría que haber alguna cosa, algún programa o algo que tú pudieras rescatarlos ya ahí; es decir, que cuando lleguen aquí ya tengan esos aprendizajes básicos. Pero además que se sepa sobradamente."* [Inf.9(15).Ref40]
Problemas de convivencia en el aula	*"Alumnos que se matriculan en el PCPI y que al final no quieren hacer nada, vienen al aula a molestar, a incordiar, incluso a llevarse algún otro alumno, que podría y se deja llevar. Habría que hacer algo para que no estuvieran en el aula. No sé el qué, porque entorpecen muchísimo. Este año, por ejemplo, hemos tenido varios conflictos con eso, con varios niños así, que venían a clase a no hacer nada, a molestar, a hablar. Incluso, entre ellos se han enfrentado, porque, claro, están con el programa de mecanografía, no pueden tener errores. Entonces están concentrados. Pues el otro está de risa, hablando y tal, se enfrentan entre ellos: 'pues que te calles, que no me...' Y es fuente de conflicto."* [Inf.9(15).Ref75]
Bajas expectativas hacia la medida	*"Y también algunos alumnos. Los niños vienen aquí y dicen: 'a mí me han dicho que es que aquí te regalan la ESO'. En la prueba inicial que hacemos a principio de curso les pongo una pequeña encuesta: a ver por qué te has matriculado, qué esperas de esto... y la contestación de algunos es 'me han dicho que me regalan la ESO'. Totalmente confundidos. Algunos creen que esto es obligatorio y no es obligatorio. Creen que sigue como la ESO, que tienen que venir de 8 a 2 y allí vengo a pasar el tiempo. Y no son conscientes tampoco de en qué se han matriculado."* [Inf.9(15).Ref28]

Tabla 77: Problemáticas vinculadas al entorno educativo en los alumnos de PCPI.

4.1.2. Análisis axial de los factores de riesgo

El análisis de conglomerados permite extraer un conjunto de relaciones útiles para comprender la complejidad que rodea la vida de este grupo de alumnos.

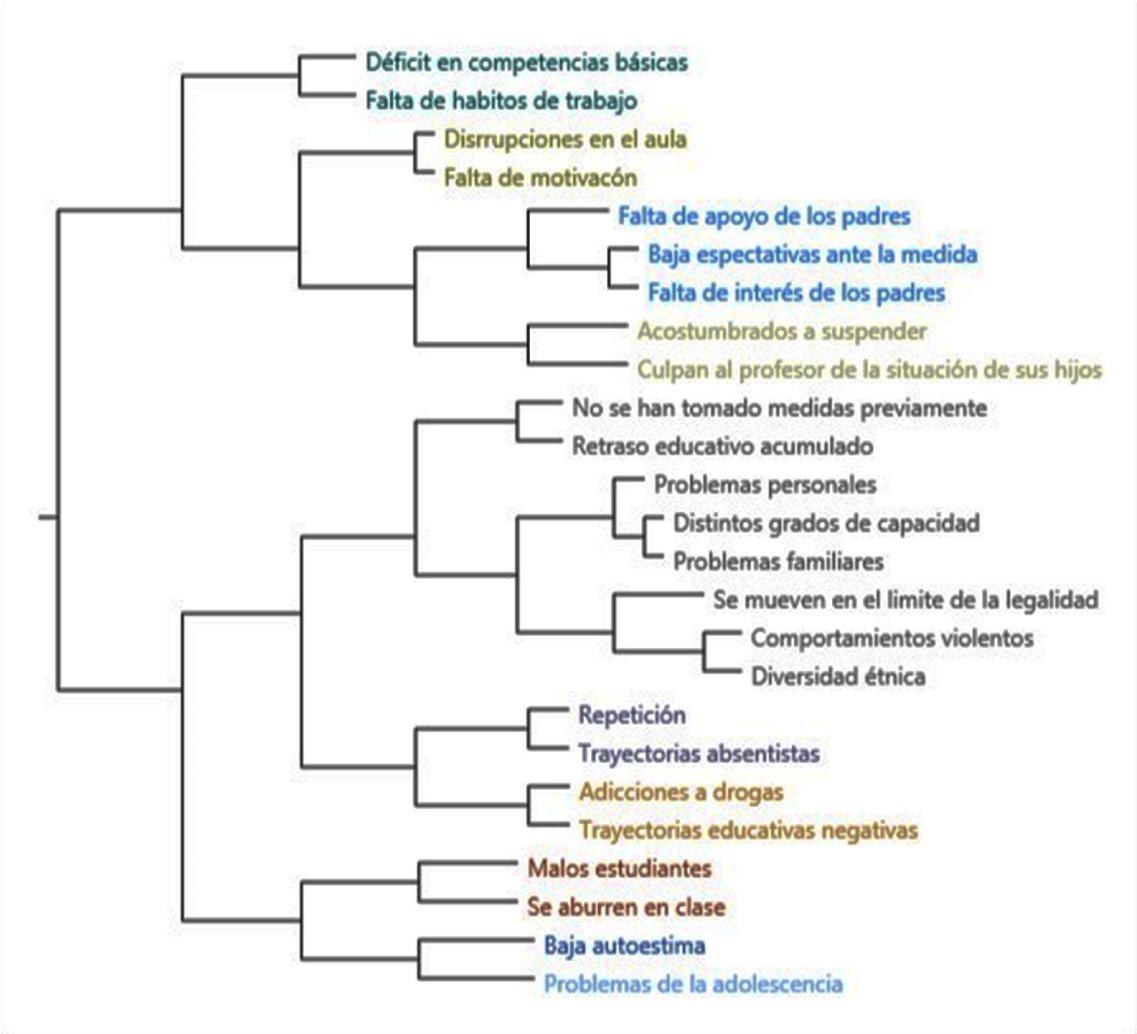


Ilustración 104: Nodos conglomerados en PCPI.

El mapa de conglomerados agrupa el discurso en dos grandes bloques. El primero, que caracteriza la vivencia del alumno frente al PCPI. Las bajas expectativas hacia el programa, la falta de interés de los padres, unido a los problemas que arrastran (déficit en competencias básicas, falta de motivación) configuran un grupo de alumnado con el que la intervención en el aula es muy difícil.

El segundo conglomerado aglutina elementos que permiten caracterizar su trayectoria educativa y personal. Factores personales, familiares, contextuales y educativos se entretejen en una maraña compleja que determina una situación de riesgo de exclusión en el plano personal, social y educativo.

4.2. La clase-aula

El discurso del profesorado en torno a la clase-aula diferencia dos ámbitos en razón de los módulos que componen el diseño de la medida: el aula de formación básica, en la que se imparten los módulos de formación general del primer año, y el aula de formación técnica o taller en el que se imparten los módulos técnicos vinculados a las unidades de competencia de nivel uno que conforma el curriculum.

4.2.1. La clase-aula de formación básica

La caracterización del discurso del profesorado en torno al aula de formación básica se centra en describir los procesos de aprendizaje que acontecen en ella. El uso de los verbo *trabajar* articula las diversas temáticas que se desarrollan caracterizando al aula de formación básica como un *ámbito de trabajo*.



Ilustración 105: Nube de palabras del discurso del profesorado en torno a la clase-aula de formación básica en PCPI.

El sistema de categorías permite profundizar en la descripción de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la experiencia de integración y convivencia que vive el alumno.

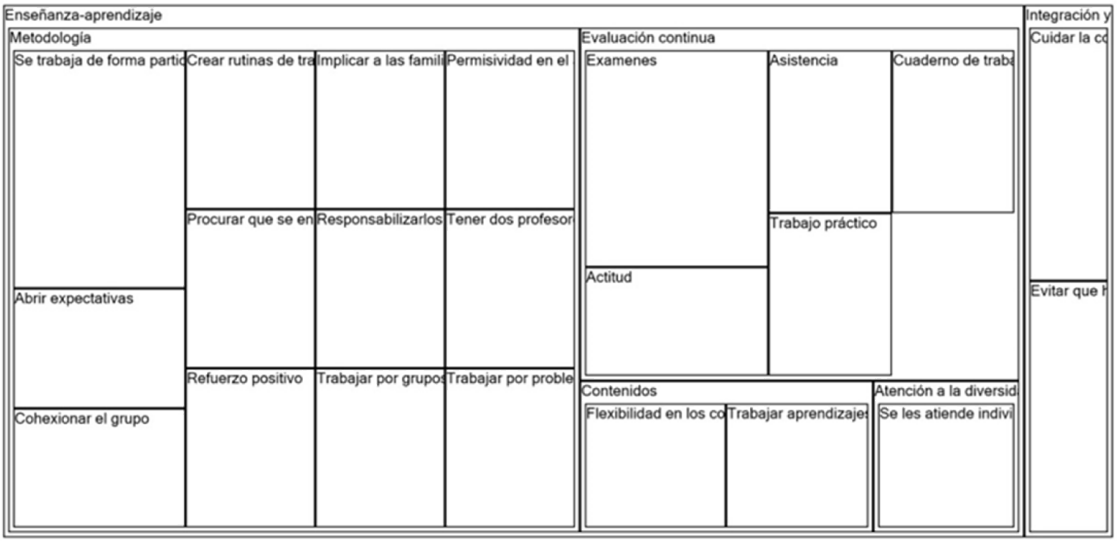


Ilustración 106: Sistema de categorías y subcategorías del discurso en torno a la clase-aula de formación básica en PCPI.

El análisis de conglomerados muestra cómo la descripción de procesos de aprendizaje se articula en torno a la idea de individualización y progresión.

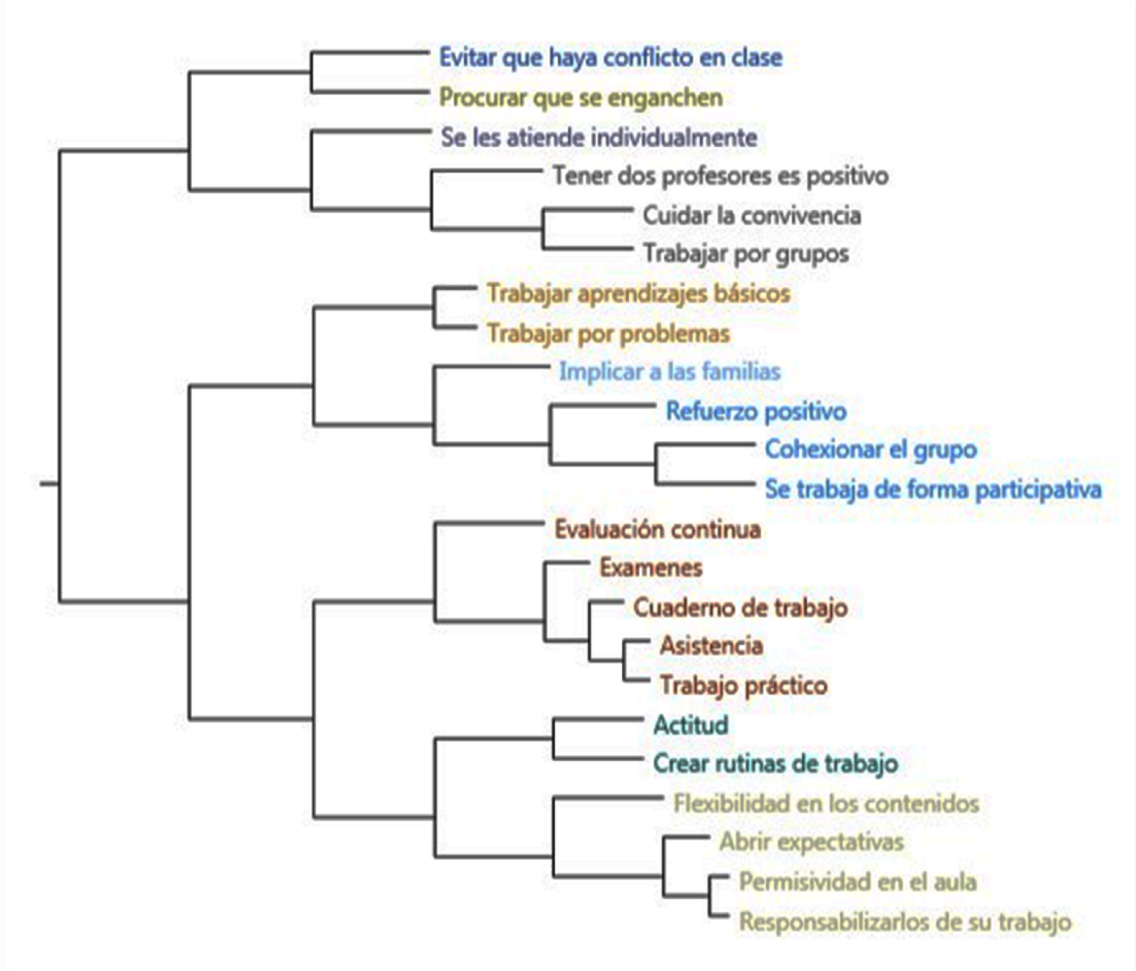


Ilustración 107: Nodos conglomerados del discurso en torno a la clase-aula de formación básica en PCPI.

4.2.1.1. Enseñanza- aprendizaje

1.- Contenidos

La idea principal que el profesorado destaca en relación a los contenidos es la de flexibilidad, ya que estos no pueden constituir el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

> *"Los contenidos no te pueden drogar."* [Inf.27(37).Ref23]

Desde esta perspectiva el discurso se centra en incidir en la importancia de los aprendizajes básicos como elemento articulador del proceso.

> *"Y yo, por más que hago dinámica la clase, hacemos lectura en voz alta, comprensión del texto, pongo diapositivas de lo que estamos viendo, porque*

como tenemos la pizarra digital, pregunto en voz alta para que sigan las preguntas... Consigo que me sigan la clase cinco, seis alumnos, el resto está distraído. Pero distraído, no con el móvil, porque está prohibido: achuchándole al de al lado, registrándole la carpeta..." [Inf.27(37).Ref31]

"Sí, sí, sí. Incluso yo me di cuenta de que cuando leen el enunciado del problema no leen todos los datos, se saltan cosas, y luego hacen el problema...: 'pero bueno, este ejercicio te está preguntando eso, te está preguntando otra cosa, ¿cómo tú no has leído la pregunta?' Ni siquiera tienen la comprensión para leer los problemas. Y entonces, ahí me dedico yo... Y sobre todo los problemas, a hacer muchos problemas. Y eso hago también, como te he comentado antes, muchas veces lo hago en grupo general, escribo el enunciado en la pizarra: '¿qué cuenta es la que tenéis que hacer aquí? Vamos a hacerla en la pizarra, vamos a...' Para que sigan y no se despisten, porque si no, se les va... Y luego, ya te digo, los contenidos más sencillos, no hay más. De matemáticas no doy nada más que la numeración, las cuentas básicas, el tanto por ciento, el sistema métrico decimal, lo más sencillo de todo. Y luego, hay un aspecto de proyecto que es hacer un plan de trabajo, de empresa. Y entonces, ése lo hacemos a final de curso, pero también guiado, les voy yo poniendo preguntas y ellos tienen que ir contestando a la pregunta: '¿qué empresa quieres? ¿de dónde has sacado la idea? ¿se atiene a los yacimientos de empleo, se atiene...?, ¿cómo la vas a registrar jurídicamente? ¿cuántos sois los promotores?' Entonces, ellos van haciendo, contestando, pero muy guiado, no lo puedo dejar libre, porque entonces no saben ni por dónde van." [Inf.27(37).Ref73]

"Yo qué sé, yo estoy contenta con el trabajo que hago con ellos, y siento que a algunos verdaderamente les encontramos camino. Y a bastantes. Y a lo mejor en contenidos (contenidos entendidos como contenidos tradicionales, instrumentales, lo que es la matemáticas, la lengua, lo básico), a lo mejor no están tan... ¿no? tan bien como deberían después de tantos años de estar en la escuela, pero están preparados para enfrentarse un poquito a la vida, y decir: 'vale, yo voy a intentar, a ver si esto puedo.'" [Inf.27(37).Ref36]

2.- Metodología

La caracterización de la metodología de trabajo trata de dar respuesta a los principales problemas que arrastra el alumnado, principalmente la falta de hábitos de trabajo, la baja autoestima y la poca motivación frente a los estudios. El profesorado describe un conjunto de principios pedagógicos necesarios para gestionar el aula de PCPI.

a) Utilizar una metodología participativa que posibilite el trabajo en grupo [Inf.10(16).Ref43].

"Yo, sobre todo, en lo que es la expresión... Yo creo que en estos niños falla lo que es la expresión oral y expresión escrita, lo que es en el tema de lengua, digamos son más negados, son más negativos para trabajarlo, porque les cuesta mucho expresarse. Luego, nosotros tenemos una... te he dicho antes lo del Proyecto Emprendedor, que englobaba eso y otro módulo es de Participación y Ciudadanía, porque ahí puede englobar de historia, de geografía, todas... bastantes contenidos. Y lo hacemos de forma participativa

porque sí les gusta. Algunos, no tanto, pero en general sí les gusta el dialogar, el hablar, y yo a veces hablo más que ellos, que tampoco tenía que ser. Te cuesta también el que participen, como algunos no participan tienes que preguntarles, ¿no? Pero bueno, intentas que se expresen, que hablen para el grupo, para que se relacionen entre ellos, que debatan, que sepan debatir, no discutir..." [Inf.10(16).Ref10]

b) Utilizar técnicas de refuerzo positivo para hacerles descubrir que pueden avanzar en su trayectoria académica, creando una expectativa de futuro.

"Tienen que creerse que pueden... Además, noto yo una cosa, que yo creo que es como vicio ya, muchas veces me lo planteo, digo: '¿cómo se ha llegado a esto?' Por ejemplo, los niños, yo si me dicen: '¿qué fallo de aprendizaje tienen?' El primordial, por el que no aprenden bien, es la falta de atención. No saben atender, no saben escuchar la explicación. Se despistan con todo. Y ellos, conscientemente, quieren, porque ellos quieren hacerlo, pero cuando me doy cuenta se han ido de la explicación, están fuera. No atienden, no tienen... eso, yo digo: 'a estos niños les pasa algo', porque si fuera uno, pues dices: 'pues bueno, este niño tiene un problema de atención que no presta atención' ¿Pero que eso sea general?" [Inf.27(37).Ref24]

"O sea, el trabajar es fundamental. Entonces, cuando se pasan de charla les quito el recreo, el trabajo hay que avanzarlo. 'Vosotros os habéis entretenido charlando, pues ahora tenemos que avanzar, el tiempo que habéis perdido lo hacemos ahora.' Y ellos lo van asumiendo, poco a poco se dan cuenta de que 'esto hay que hacerlo, y esto lo tenemos que hacer, y somos capaces de hacerlo, y la profesora nos ha dado opción a que lo hagamos'. Y luego, 'profesora, ¿yo aprobaré?', 'en el momento que tú quieras, te pones y haces lo que tienes que hacer y eres capaz de aprobar'. Se sienten, yo qué sé, yo los veo como que a final de curso ellos se sienten 'vale, puedo hacer algo'. Y luego, en las tutorías yo continuamente les digo las salidas que tienen de continuación. Y entonces ellos ven la posibilidad de que tienen todas las posibilidades abiertas, porque pueden continuar 2º de PCPI, pueden hacer la prueba de acceso a ciclo, y hacer un ciclo directamente... Entonces dicen: 'bueno, pues si yo me voy por aquí, pues puedo hacer esto, y me voy por allí y puedo hacer...' Ven como un poco de camino, un poco de futuro."

c) Crear rutinas de trabajo para forjar un hábito.

"Yo me he dado cuenta de que el cuerpo humano es de costumbres, y si tú lo acostumbras a un ritmo de trabajo diario, más o menos establecido, parece que te cuesta menos trabajo hacerlo. Entonces yo, como siempre empiezo a las 8 con ellos, cuando entro a las 8 siempre tenemos la misma materia para hacer. Y entonces, hacemos eso, y seguidamente ya cambiamos. Pero parece que ellos ya vienen predispuestos a que vamos a hacer eso. Y eso, ya hemos avanzado unos minutos, porque ya estamos preparados nada más entrar por la puerta. Y ellos vienen con el chip preparado, y todos venimos preparados para ponernos en la materia, ¿sabes?" [Inf.27(37).Ref36]

d) Mantener un equilibrio para crear un clima flexible que tenga por objetivo que el alumno se enganche al proceso de aprendizaje.

> *"A mí se me han dormido algunos. El otro día uno estaba casi roncando. Y ya lo desperté y digo: 'estabas roncando'. Había una niña que iba de fiesta y se dormía. Entonces te decía otra: 'se ha dormido, déjala un poco que descanse'. ¿Qué vas a hacerle? Aparte yo me decía: 'No me voy a enfadar porque se ha dormido. Tampoco me molesta'. A veces dices: 'parece que es tipo guardería esto'. No lo sé. Yo para mí, el que vengan todos los días es muy importante, porque si han estado faltando, el que venga, quiere decir que desde luego se ha enganchado. Y ahora quedan 10, y de esos 10 puede ser que 6 salgan. Dice el orientador que está bien salvar 6 o 7 de un grupo que estaba perdido." [Inf.10(16).Ref33]*

e) Implicar a la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

> *"Sí, y te cuentan su problema. Y luego, yo por ejemplo, como soy de aquí de Cuevas, conozco el entorno de los muchachos, y entonces claro, eso me ayuda mucho. Conozco también a su familia, porque claro, como he ido en Educación de Adultos, pues a algunos les he dado a sus padres, le he dado a sus abuelos... Entonces conozco a la familia, el contacto con la familia es también un contacto bueno. Yo, cuando conecto... cuando tengo que hablar con la familia, conecto con los problemas que tiene la familia, y la familia me sigue. Cuando yo le digo: 'venga, vamos a ver si podemos, entre los dos a ver si podemos, uno empujando por un lado, el otro por otro, a ver si podemos tirar para adelante'. Y yo veo que hay una conexión de las familias con nosotros, los profesores del PCPI, intentando sacar a los niños adelante. Y luego eso: que el ser conocida por la familia, pues también hace."* [Inf.27(37).Ref18]

3.- Evaluación

El modelo de evaluación continua es el que mejor responde a un aula de estas características [Inf.10(16).Ref56], en la que se valora la actitud en clase [Inf.10(16).Ref59], la asistencia a clase [Inf.10(16).Ref57], el trabajo diario [Inf.10(16).Ref56] y los exámenes [Inf.27(37).Ref32].

4.2.1.2. Integración y convivencia

Uno de los problemas o de los retos más importantes para el profesor de un PCPI es la gestión de la convivencia. La cohesión del grupo y el establecimiento de unas normas constituyen un quehacer diario para construir el clima de aula que permita el trabajo.

> *"Ellos tienen el nivel por el que se pueden permitir pegarse muy bajo. En seguida les digo: 'ya, tsu, tsu... con amenazas y con cosas, no.' Entonces, se ha*

dado el caso de que algunas veces hay problemas de que se pegan entre ellos. Entonces vienen los padres y todas esas cosas, e incluso en esas situaciones los padres son razonables. Que no se forma un problema mayor, que los niños se han dado aquí mal por uno, lo expulsamos o lo que sea, pero... que no hay problemas con los padres en ese sentido. Y luego, los niños, aunque se peleen, son muy brutos, aunque se peleen, acaban siendo amigos. No, no... El grupo hace cohesión, poco a poco se va cohesionando el grupo. Pero luego, aunque haya algún momento en que haya algo, sí, sus altercados… Pero no, yo los veo que sí, que sí, que consiguen unirse entre todos y protegerse. Y son niños muy diferentes, porque tengo gitanos, magrebíes, ecuatorianos, rumanos, de todo, hay un potpurrí que no son niños que tienen ninguna..." [Inf.27(37).Ref44]

Dicha cohesión se puede conseguir, en un grupo tan heterogéneo, desde el trabajo y las actividades compartidas tanto académicas como deportivas.

"¿Lo de la convivencia en el grupo? No hago ningún plan especial de convivencia, pero yo los veo que en el grupo... Primero, los unos, que se van ayudando... primero los dejo un poco libres a ver cómo se acomodan ellos, y se van ayudando los unos a los otros, les gusta más sentarse con uno... Luego, llevamos dos años haciendo la experiencia de salir un ratico al patio juntos, como hacer un poco de deporte. La hora de tutoría la utilizo también para hacer deporte, porque son todavía muy pequeños para estar tanto tiempo ahí sentados, y no tener en toda la semana nada de ejercicio. Entonces, yo salgo con ellos y sobre todo hacemos fútbol, fútbol o baloncesto, porque otra cosa yo no... Pero por lo menos que corran, y entonces es bueno que hagan equipo jugando, porque eso yo veo que mejora su relación. Incluso cuando se hacen faltas, que se achuchan el uno al otro, porque como son brutotes, pues se achuchan el uno al otro, luego vienen a la suya... allí a lo mejor un poco se ponen fuertes, pero luego... que todo eso les sirve de aprendizaje en cuanto a... Y luego, cuando ha habido problemas, de pegarse incluso, se han pedido perdón, y se han llevado a... Hace poco, hace una semana, hemos expulsado a uno ya del grupo, y le pegó a otro, pero hasta ponerle el ojo morado, en clase. Y además, así como un poco desprevenido, no era una cosa que había en eso, y luego vino, a los dos días, a pedirle perdón. Incluso le dijo: 'yo entiendo que no me perdones, porque me pasé, pero que sepas que conmigo vas a tener siempre un amigo'. Y lo hemos expulsado ya para que no venga, porque es que encima no hacía las tareas ni hacía nada, estaba perdiendo el tiempo. Entonces le dijimos: 'mira, aquí ya no pierdas más el tiempo'. Vino su madre y le digo: 'ponlo a trabajar, que es lo que le hace falta, que aquí no pierda el tiempo.'" [Inf.27(37).Ref46]

4.2.1. La clase-aula de formación técnica

El discurso en torno al aula de formación técnica se articula en torno a los verbos *estudiar, entender, trabajar, funcionar* para describir el conjunto de acciones que caracterizan los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Ilustración 108: Nube de palabras del discurso del profesorado en torno a la clase-aula de formación técnica en PCPI.

El sistema de categorías y subcategorías permite describir las claves de la metodología utilizada en esta aula y su impacto en la trayectoria del alumnado al que se consigue integrar en una dinámica de trabajo.

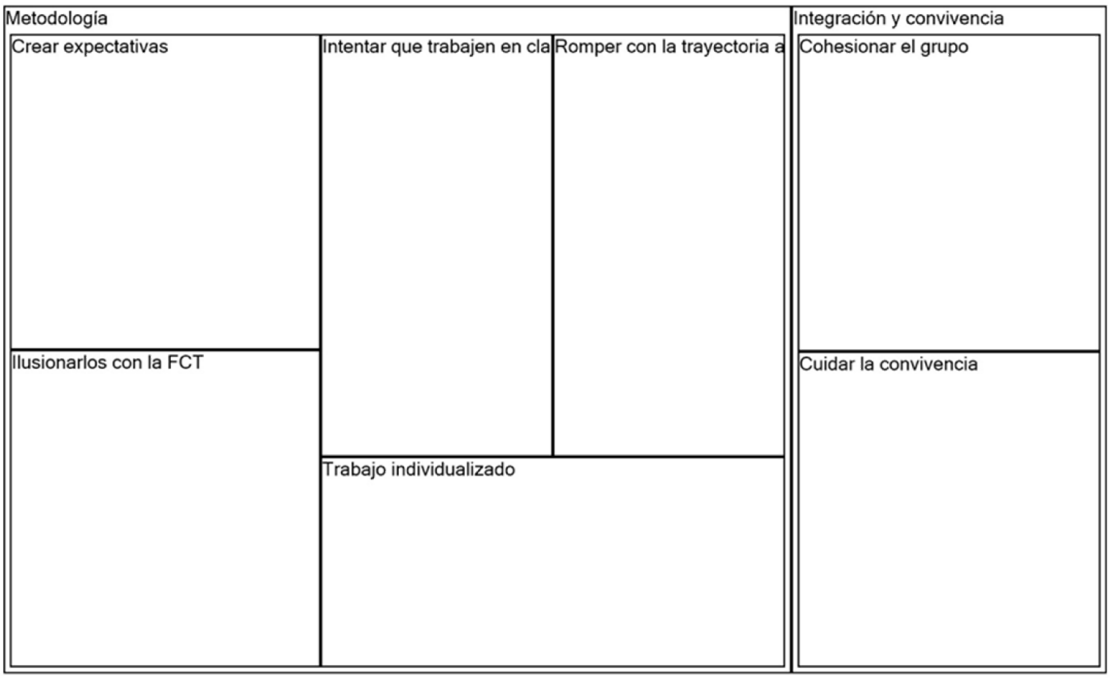


Ilustración 109: Sistema de categorías y subcategorías del discurso en torno a la clase-aula de formación técnica en PCPI.

El mapa de conglomerados muestra cómo en el centro del discurso se encuentra el trabajo en el taller y las prácticas en los centros de trabajo como elemento dinamizador del proceso.

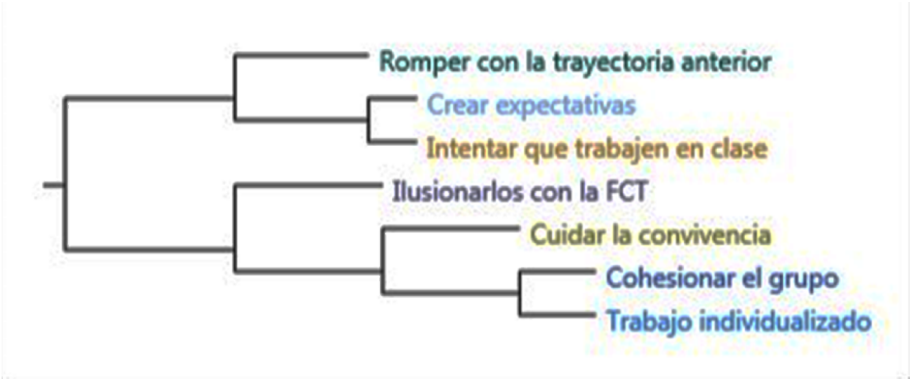


Ilustración 110: Nodos conglomerados en el discurso en torno a la clase-aula de formación técnica en PCPI.

4.2.1.1. Metodología de enseñanza aprendizaje

El profesorado enuncia tres principios metodológicos que han de inspirar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

a) Romper con la trayectoria anterior de fracaso que determina una forma de relacionarse con los contenidos y las tareas de aula, marcadas por el rechazo y la pasividad frente a los mismos. Frente a esta dinámica generar un punto de inflexión a partir de la experiencia educativa de la Formación Profesional [Inf.10(16).Ref63].

> *"Sí, como 'pues ya está, si esto es...' Y no es la normalidad. Yo creo que habría que hacerle entender a los chiquillos que eso no es la normalidad. Igual que hay que hacerles entender que los contenidos que hay en la ESO, que algunas veces lo hemos comentado, dicen: 'son dificilísimos', y no son difíciles. Son difíciles si tú no te los estudias, como todo. Pero son contenidos que se suponen que son para la edad que tienen ellos. Cuando hemos terminado aquí las clases en el PCPI ellos dicen: 'pues no era tan difícil' y les digo 'no era tan difícil porque te lo has estudiado y has hecho tus ejercicios y... cuando tú no haces nada y te fugas en las clases y ahora no... pues todo es difícil'. Y ellos, los que van mal, tienen un poco la mentalidad de decir: 'es que es muy difícil, ya no lo intento.'"* [Inf.10(16).Ref34]

b) Cambiar la trayectoria educativa a partir de la experiencia formativa de trabajo en el aula taller.

> *"Claro, pues lo primero que tratamos es eso: intentar que por lo menos las horas que están aquí en clase esté trabajando, porque es que en casa ellos no trabajan nada. Y además, llevan muchos años así, con lo cual les cuesta horrores cambiar."* [Inf.10(16).Ref5]

c) Crear expectativas desde la experiencia de las Prácticas en los Centros de Trabajo.

"Las FCT son muy positivas para los alumnos ya que en ellas se dan cuenta de que lo que han estudiado sirve y pueden seguir por esa línea en un ciclo formativo." [Inf.32(42).Ref19]

4.2.1.2. Integración y convivencia

El taller, como lugar de trabajo, de aprendizajes prácticos configura una red de relaciones entre los alumnos que posibilita cohesionar a un grupo muy diverso [Inf.10(16).Ref8]. Es verdad que existen problemas entre los alumnos, motivados por pequeñas riñas a la hora de utilizar el material, recoger, limpiar el aula [Inf.10(16).Ref12], pero el ambiente relajado configura un comportamiento y un clima en el que es posible trabajar.

5. DISCURSO DEL PROFESORADO EN TORNO A LOS PGS

5.1. Los alumnos

5.1.1. La diversidad en razón de las problemáticas personales, sociales y educativas

La expresión *cajón de sastre* refleja perfectamente la diversidad de perfiles y circunstancias que confluyen en un aula de PGS.

"Pues lo de los alumnos de los PGS es una pena. Desde mi punto de vista, a mí se me parte el alma todos los años con esos chavales, porque el PGS es una macedonia, un cajón de sastre. Pero además, un cajón de sastre que no tiene salida, en el sentido de que si tú has llegado a un PGS, no porque no te falten capacidades, capacidades las tienes todas, todas, pero has llegado porque has tenido problemas familiares, problemas de salud, problemas por cualquier otra circunstancia que te ha impedido sacártelo en tu tiempo por tener adicción, que hay gente con adicción a la marihuana, o al hachís, muchísimos casos. Entonces, si tú has llegado ahí, que no es por falta de capacidad, sino por una serie de circunstancias asociadas a tu vida, pues bueno, si tú le echas pantalones y te preparas la prueba de Lengua y Matemáticas, pues tú sales adelante, ¿no? Si tú sigues con ese problema en tu vida, pues probablemente sigas ahí en esa encerrona, y van dando tumbos de un PGS a otro, de un PGS a otro, van ahí dando tumbos. Entonces, esos chiquillos, los que han tenido problemas pero tienen capacidad, de ahí salen un tanto por ciento más o menos... Ahora, si tú has llegado ahí por problema de capacidad, pero tú tendrías que tener un certificado de minusvalía, como ocurre este año, ¿qué va a pasar con esos chiquillos? Esos chiquillos no van a poder sacar la prueba. Igual, van dando tumbos de un PGS a otro PGS hasta que agotan las posibles... Y es que se te cae el alma a los pies. No lo estamos haciendo bien, ¿me entiendes? Ni por un lado ni por el otro, ¿no?" [Inf.3(4).Ref26]

El anterior texto refleja la complejidad que rodea la vida de los alumnos de un PGS abocados a una situación de riesgo de exclusión social muy fuerte. Las categorías resultantes del análisis reflejan la vulnerabilidad de este colectivo en el plano personal, familiar, social y educativo.

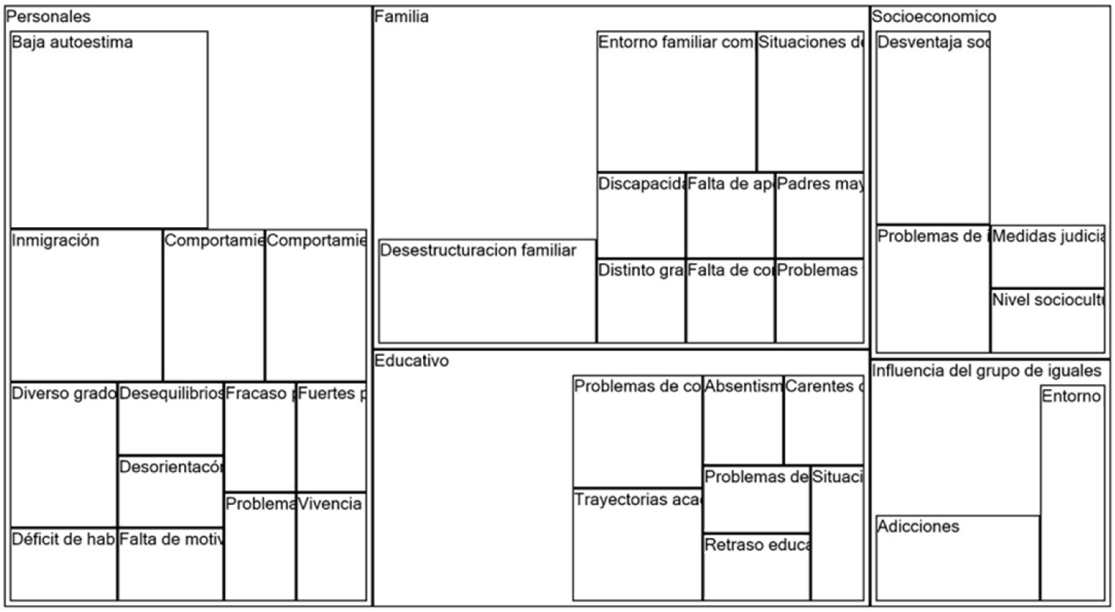


Ilustración 111: Sistema de categorías y subcategorías en torno a las problemáticas de los alumnos de PGS.

5.1.1.1. Aspectos personales

El profesorado que participa en los PGS hace una descripción de los principales problemas que indicen en las trayectorias educativas de estos alumnos desde el ámbito personal en el que las fuertes problemáticas que rodean su vida reclamarán una labor de reconstrucción personal, desde el seno del programa, como preámbulo al trabajo curricular y formativo.

Baja autoestima [Inf.2(3).Ref14; Inf.3(4).Ref35; Inf.7(9).Ref9; Inf.14(21).Ref83]	"*Y lo que tienen todos es una falta de autoestima exagerada. No se creen que son capaces y ésa es nuestra tarea, ésa es la verdadera tarea desde el principio: intentar que se lo crean. Se han acostumbrado a estrellarse, a que las cosas no salen, y aceptan suspender. Es lo normal, bueno, y es a lo que están abocados*" [Inf.2(2).Ref9]
Comportamientos violentos y disruptivos [Inf.1(1).Ref40; Inf.2(2).Ref9,26]	*"No paran de hacer trastadas, detrás de la trastada viene la paliza, y detrás de la paliza viene la trastada, y bueno, unos problemas tremendos. Ha perdido el norte de cómo hay que comportarse ni con los compañeros, en la calle, cada dos por tres peleas, y tienen un*

	entorno familiar muy complejo." [Inf.1(1).Ref43]
Déficit en habilidades sociales	*"El otro día estuvimos jugando al ahorcado y nos hartamos de reír. Hicimos grupos, en fin, muy bien. Pero eso, que el clima en general, bien, pero en cuanto salta una chispa son niños que reaccionan muy mal. Las habilidades sociales les fallan, en general, a todos."* [Inf.3(4).Ref56]
Desequilibrio psicológico	*"Le va mal todo en la vida, le ha fracasado la familia, en la que podría tener un poco de apoyo, en el colegio no ha sabido estar y no ha conseguido una orientación de su vida, y se entiende que haya acabado como está, destrozado de los nervios."* [Inf.1(1).Ref42]
Diverso grado de capacidad [Inf.2(2).Ref9,10; Inf.3(4).Ref6,2]	*"Hay muchos niños que vienen con poca capacidad, pero hay niños que tienen muy buenas capacidades y, sin embargo, curricularmente vienen con un rosario de asignaturas pendientes, eso sí que sale en el test que le pasa el orientador. Ves niños que vienen de segundo pero traen de primero, niños que vienen de tercero, pero traen todo segundo pendiente."* [Inf.2(2).Ref7]
Falta de motivación [Inf.2(2).Ref14]	*"Mira, en el PGS hay muchos problemas pero el más complicado que tenemos es la falta de motivación. A estos niños no les importa nada. Hay alumnos que llegan, que son muy buenos chaveas, muy apañados, pero si tú les dices: 'Mira, estate ahí sentado las dos horas del taller.' Y se están sentados y si no tienen que hacer nada, tan contentos. No hay ninguna ambición, no hay ningún afán por aprender. No te encuentras a un alumno que te diga: 'es que me quiero dedicar a la electricidad, enséñame...' Es muy difícil eso. Hay algunos que sí, pero normalmente son niños muy apáticos, pasotas, acostumbrados a no hacer nada en clase."* [Inf.2(2).Ref13]
Fuertes problemáticas personales	*"Es un mundo en el que tienes que tener mucha psicología, estás trabajando con personas, pero personas con muchos problemas. Están donde están porque tienen una historia detrás, una familia, y eso influye, y por ahí van los tiros, con entornos difíciles. Digamos que hay un trabajo enorme que no es nada técnico, yo soy ingeniero, y de buenas a primeras, cuando yo*

	empecé, nada más lejos de esto. Yo no soy psicólogo, y realmente, en aquel momento empiezas a mirar, a preguntar, tiras del gabinete de orientación pues andas muy perdido. Poco a poco te vas formando, vas cogiendo tablas y sabes más o menos cómo tratarlos. Pero aunque ya sepas, los primeros años, es muy duro, cuando coges tablas y te manejas mejor, es más llevadero, pero no deja de ser bastante difícil. También juegas con las herramientas que tienes, con las que se te permite tener, y con eso tienes que apañártelas" [Inf.1(1).Ref37]
Discapacidad y problemas de salud [Inf.3(4).Ref26]	*"Y bueno, luego hay otros chavales que el problema es otro. Tenemos una chiquita que es de educación especial. La relación con ella es buenísima, estupenda, pero claro, la chiquita su problema es de capacidad. Es una cría que no tiene la certificación porque la familia no se la quiere tramitar. Además, no es consciente del problema. Entre otras cosas, la madre también tiene una deficiencia clara."* [Inf.3(4).Ref6]

Tabla 78: Problemáticas en el ámbito personal de los alumnos PGS.

5.1.1.2. Ámbito familiar

En el grupo de alumnos de PGS las circunstancias y características familiares no acompañan el desarrollo personal y educativo de los alumnos. Situaciones de desestructuración familiar y violencia doméstica generan un clima en el que el diálogo padres-hijos resulta inviable.

Desestructuración familiar [Inf.1(1).Ref42; [Inf.3(4).Ref26,35] Inf.14(21).Ref57,82]	*"Hay ahí una amalgama de cosas, se da todo, es que lo tenemos todo. Esa es quizá la gran dificultad del PGS, que tenemos todo, una gran diversidad. Cada niño está aquí por un motivo distinto, hay niños con muy buenas capacidades, hay muchas familias desestructuradas. Dicen que no influye, yo no lo he visto nunca estadísticamente, pero estoy seguro que la estadística de niños de familias desestructuradas dentro del PGS está por encima de las otras situaciones."* [Inf.2(2).Ref9]
Situaciones de violencia familiar	*"O sea, te viene un día un chiquillo con el ojo*

[Inf.14(21).Ref91]	*colorado, te viene tarde y le preguntas porqué viene tarde, y te dice: 'maestro no me toques los cojones, que ya bastante tuve anoche'. Te lo llevas a la tutoría, hablas con él, te tiras un rato hablando con él y el chiquillo al final se derrumba, empieza a llorar, y te dice que tiene problemas en la casa, que su padre es violento, que le pega un puñetazo. No paran de hacer trastadas, detrás de la trastada viene la paliza, y detrás de la paliza viene la trastada, y bueno, unos problemas tremendos."* [Inf.1(1).Ref42]
Padres mayores	*"También me he dado cuenta que muchas veces los padres son muy mayores. Los niños cuando vienen más tarde son más difíciles de controlar. Si sacáramos la media de edad, yo estoy seguro que la media de edad de los padres de los PGS es más alta que en otros niveles. Muchos son el hijo pequeño, después de varios, o el hijo único que ha venido tarde, y no han sabido controlar al niño. No entienden al hijo."* [Inf.2(2).Ref19]
Falta de comunicación con los padres	*"Ellos tienen una edad en la que con sus padres hablan poco, con los amigos sí, pero normalmente no tienen un adulto con quien comunicarse. Algunos tienen alguien: un familiar, un amigo, o un vecino; pero normalmente no lo tienen."* [Inf.2(3).Ref22]

Tabla 79: Problemáticas familiares de los alumnos de PGS.

5.1.1.3. Entorno socioeconómico

El entorno socioeconómico de muchos de los alumnos es otra fuente de desventaja social y económica debido a su condición de inmigrantes o de tener una trayectoria difícil en el seno de los centros de menores.

Población emigrante	*"Pero es muy complejo el tema de los inmigrantes, porque en cierto modo lo que se hace es un aparcar los alumnos en los colegios, trasladar el problema. Yo entiendo el problema que tienen ellos en los centros, pero meterlos a estudiar, desde mi punto de vista, tiene mucho de hipocresía: no mandamos a los niños porque son menores, los aparcamos en un colegio, no buscamos que estudien. En verdad no se buscan cosas preparadas para ellos, porque si de verdad se quisiera hacer algo se dotaría a los centros de aulas específicas para ellos."*

	[Inf.2(3).Ref34]
Desventaja en razón de la lengua	*"Lo que no puedes hacer es meter a un niño de 16 años, que apenas habla español, 6 horas a que un profesor le explique en español cuando el profesor tiene otros catorce alumnos. Además de que requiere de una atención extra lo metes en un grupo que no es fácil de manejar normalmente, además de que el colectivo marroquí no es un colectivo que tienda a integrase. No tienen esa idea. Ellos se buscan entre ellos y yo también lo haría: si me voy a un país extranjero buscaría gente de mi país para sentirme arropado. Lo que pasa es que los menores, por ser menores, no se pueden mandar a su país, pero sí los podemos aparcar en los colegios y trasladar el problema a los colegios. Es un problema difícil, creo que quien lo tenga en sus manos no tiene fácil solución. Pero traerlos aquí a hacer cosas que ellos no tienen el más mínimo interés…"* [Inf.2(3).Ref34]
Alumnos de centros de menores	*"Un año metimos muchísimos alumnos y se convirtió en un gueto, ya que había ocho o nueve alumnos de los centros de acogida (Bermúdez de Castro). Tuvimos un problema muy gordo de convivencia ya que formaron un gueto entre ellos."* [Inf.6(8).Ref1]
Desventaja sociocultural de las familias	*"Son sobre todo familias que tienen problemas de desestructuración, nivel sociocultural bajo y suelen tener más dejadez."* [Inf.6(8).Ref7]
Dificultad de inserción laboral [Inf.1(1).Ref40; Inf.6(8).Ref5]	*"Incluso aunque le haya ido bien el año, cuando llegan a una empresa de instalaciones eléctricas y no tienen una titulación… A un empresario le llegan los de grado medio, que sí están cualificados, y tienen no sólo la titulación sino unos cimientos y unos conocimientos sólidos. Y le llegan estos alumnos, y digamos que, por la edad, tienen la misma edad, han perdido años, y el empresario ve un chaval con 17 años o 18 años que ha terminado un ciclo de grado medio y uno con la misma edad que ha terminado un PGS, básicamente les va a pagar más o menos lo mismo, o con poca diferencia y uno está más cualificado que otro, además puede ser fuente de problemas. Entonces se coge al de ciclo de grado medio y el otro se queda sin trabajo. Por lo tanto no hay inserción."* [Inf.1(1).Ref39]

Tabla 80: Problemáticas en el ámbito socioeconómico de los alumnos de PGS.

5.1.1.4. Grupo de iguales

En el grupo de alumnos de PGS el grupo de iguales constituye un elemento fundamental para comprender el perfil del alumnado y el conjunto de factores de riesgo que rodean su vida. El profesorado reconoce la fuerte influencia del grupo de iguales en el que concurren amigos con malas trayectorias académicas, que se mueven en el límite de la legalidad y la delincuencia, el consumo de drogas y el alcohol.

Fuerte influencia del grupo de amigos [Inf.1(1).Ref43]	*"Estos alumnos luego tienen contactos fuera del centro, pandillas de amigos, y hay una serie de ramificaciones que confluyen en el aula y que uno no controla hasta que no estalla un conflicto."* [Inf.2(3).Ref42]
Adicciones a drogas [Inf.3(4).Ref6]	*"Hay gente con adicción a la marihuana, o al hachís, muchísimos casos, entonces, si tú has llegado ahí, que no es por falta de capacidad, sino por una serie de circunstancias asociadas a tu vida."* [Inf.3(4).Ref26]
Consumo de alcohol	*"Muchos de ellos acaban en las drogas, alcohol, son entornos muy complicados."* [Inf.1(1).Ref2]

Tabla 81: Factores de riesgo vinculados al grupo de iguales en los alumnos de PGS.

5.1.1.5. Entorno educativo

Las trayectorias educativas de los alumnos son el reflejo, una vez más, de las problemáticas que rodean su vida. Contemplar al alumnado de PGS significa encontrarse con trayectorias educativas muy turbulentas, marcadas por el absentismo, el retraso educativo, que se reflejan en el desfase curricular y el déficit en aprendizajes básicos fundamentales.

Absentismo	*"Evidentemente, son niños que faltan mucho, con muchísimos problemas, que te cuesta horrores localizar a los padres o que se impliquen."* [Inf.3(4).Ref38]
Retraso educativo acumulado	*"Hombre, las trayectorias académicas son malas. Son malas, no hablo de comportamiento, sino malas de lo que es el conocimiento de las materias. Regular, mal. Regular, mal, sí. Entonces, ellos mismos han ido acumulando ciertos retrasos a lo largo de los cursos de la ESO, por ejemplo, hasta que al final se ven impotentes de superar la ESO."* [Inf.7(9).Ref7]
Déficit de aprendizajes	*"Cuando vas analizando el problema de este tipo de*

básicos	*alumnado, ya no es su estar en el centro, la situación en sí cuando está en el sistema educativo, los problemas que tengan de aprendizaje, lo disruptivos que sean, sino la inserción laboral. A esto se suma una serie de circunstancias, se ven privados de una serie de aprendizajes básicos para insertarse en el mundo profesional. Es una situación problemática y es un problema a largo plazo."* [Inf.1(1).Ref39]
Desfase curricular	*"Hay muchos niños que vienen con poca capacidad, pero hay niños que tienen muy buenas capacidades y, sin embargo, curricularmente vienen con un rosario de asignaturas pendientes, eso sí que sale en el test que le pasa el orientador. Ves niños que vienen de segundo pero traen de primero, niños que vienen de tercero, pero traen todo segundo pendiente. Académicamente a nivel de notas, desastroso."* [Inf.2(2).Ref7]
Problemas de convivencia	*"Es verdad que es el grupo que más lio pueden formar, y estoy seguro de que el mayor número de intervenciones que tiene jefatura de estudios es con ellos, porque en el resto de ciclos normalmente los niños no dan problema."* [Inf.2(2).Ref20]

Tabla 82: Factores vinculados al ámbito educativo de los alumnos de PGS.

5.2. La clase-aula

Centramos el análisis en el discurso en torno a la clase-aula de formación básica. El profesorado construye el discurso en torno a este ámbito desde una descripción de los problemas fundamentales que se encuentra en el día a día de su labor pedagógica para centrarse en el trabajo en el aula como medio de reconstrucción de la identidad del alumno.



Ilustración 112: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula de PGS.

El sistema de categorías y subcategorías permite caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y el impacto que tienen en la integración de un alumnado que se había desenganchado del proceso educativo.

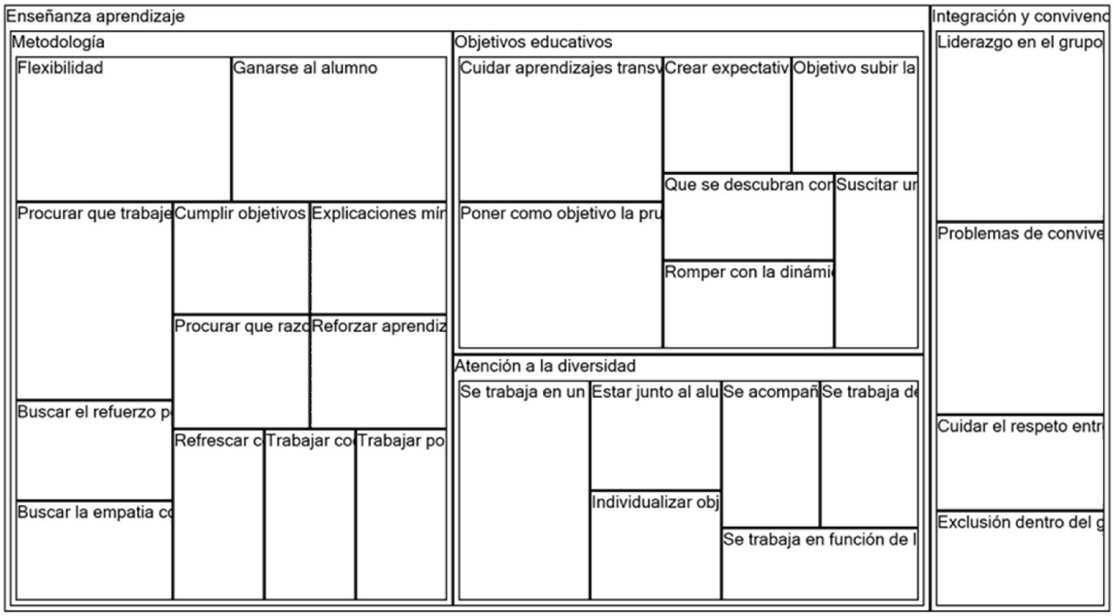


Ilustración 113: Sistema de categorías y subcategorías en el discurso en torno al aula de PGS.

El siguiente mapa de conglomerados muestra cómo el profesorado que participa en esta medida articula su discurso caracterizando los procesos de enseñanza-aprendizaje y enunciando los dos principios educativos sobre los que construye su práctica: la individualización y la flexibilidad.

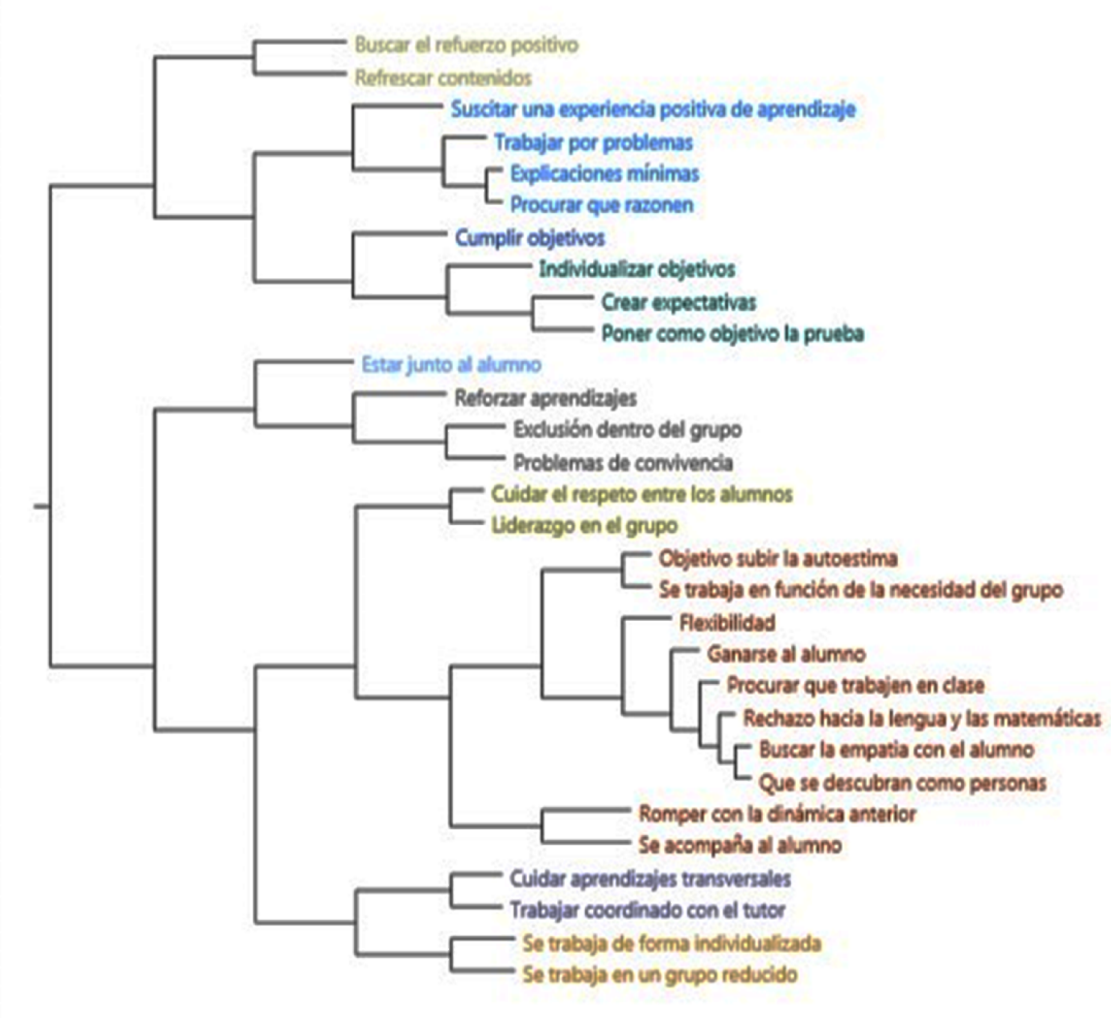


Ilustración 114: Nodos conglomerados en el discurso en torno a la clase-aula en PGS.

5.2.1.1. Enseñanza aprendizaje

1.- Atención a la diversidad

El discurso del profesorado que imparte la formación básica en el aula de PGS gira en torno al alumno y sus necesidades específicas de aprendizaje. El número de alumnos que conforma una clase es un elemento determinante del modo de atención que se le ofrece en el aula, no sólo en el PGS sino en cualquier medida o etapa educativa.

> *"En función del número de alumnos, si tú tienes poquitos alumnos, vamos a suponer un grupito, 15 o 20 alumnos, y pocos alumnos con necesidades, pueden estar perfectamente en la clase y los puedes atender. Yo he tenido experiencia, cuando he estado en 1er ciclo de la ESO, que no existía esto de Diversificación, acabábamos de empezar, y yo me acuerdo un grupo que tenía de 32 alumnos, todos en clase, y como mínimo había 7 u 8 con necesidades educativas especiales. Pero además decías: 'este niño tiene el nivel de 5º, éste tiene el nivel de 1º...' O sea, que a lo mejor era un extra y no podías, era una impotencia. Era una impotencia pues sabías que los tenías con esa dificultad y te veías impotente, no podías atenderlo como tienen derecho a ser atendidos."* [Inf.3(4).Ref14]

El trabajar con grupos pequeños permite adaptarse a las necesidades educativas que tiene cada alumno [Inf.3(4).Ref11;48], adaptando objetivos en función del conocimiento que se tiene del mismo.

> *"Al principio los objetivos fueron generales, muy generalizados porque también tienes que leerles la cartilla, decirles: 'esto es formal, igual', decirles: 'tienen que asistir, tienen que tener las mismas normas que los niños del instituto, que el resto del alumnado y no pueden hacer lo que quieran'. Es decir, empiezas mucho más estricta. Sí, empiezas más estricta y quizás todo es muy académico, y luego te vas dando cuenta de que no, lo primero que tienes que hacer es captar la atención para que se queden. Cuando ya vi los diferentes niveles, claro, ya sí vas individualizando y vas viendo lo que cada uno necesita."* [Inf.14(21).Ref20]

Esta adaptación constituye la base de una nueva experiencia del alumno en la que se siente acompañado [Inf.3(4).Ref40] en la medida que el profesor camina junto a él.

> *"La única diferencia es que están menos, están más tranquilos, y que tú le echas cuentas a cada uno de ellos. Y necesitan, porque necesitan, que les presten atención, que te pongas al lado. Claro, entonces te dicen: 'si tienes que estar cinco minutos, estás cinco minutos conmigo, con aquél no te vas'. Pero tienes que repartirlo, vaya, tienes que estar al lado de todos."* [Inf.14(21).Ref38]

2.- Objetivo prioritario: formar personas

El objetivo último que el profesorado se propone es superar la prueba de acceso a los ciclos formativos [Inf.14(21).Ref35,47] que permitirá al alumno reintegrarse en el sistema educativo de mano de la Formación Profesional. La prueba, por tanto, constituye un horizonte para el programa que estructuralmente se construye como un camino sin salida, sin titulación.

> *"Claro, es todos los años un reto. Me encantan, sobre todo si los chavales sacan la prueba... Yo es que me gusta saltar con ellos de alegría y se me han saltado las lágrimas de alegría, y decir por dentro: 'jolines, que sales de esta ratonera'. Eso no se lo dices, ¿no?, pero que... Y yo me los encuentro por los pasillos después y me pone las pilas el pensar que entre todos hemos podidos sacarlos de esa ratonera. Ya te digo, yo es que lo veo como una ratonera el PGS. Y los que no pueden salir de esa ratonera, pues siempre lo sientes un poco. Vamos, lo sientes un poco no, lo sientes mucho. Lo sientes mucho."* [Inf.14(21).Ref78]

Sin embargo, la situación que arrastran los alumnos determina los objetivos educativos que configuran la progresión del programa. El profesorado reconoce que es necesario priorizar un conjunto de aprendizajes transversales, dejar de lado en un primer momento los contenidos, para centrarse en los aprendizajes personales dirigidos a reconstruir la persona, ya que la situación en la que llegan es de gran vulnerabilidad en las distintas dimensiones de su existencia.

"Evidentemente, son niños que faltan mucho, con muchísimos problemas, que te cuesta horrores localizar a los padres o que se impliquen. En fin, el grueso es para los tutores. Lo que pasa es que claro, en clase, pues muchas veces pues dices: 'mira, hoy llevo idea de dar sistemas de ecuaciones y resulta que no lo puedo dar, porque hoy vamos a hablar de esto', y ese tema pues lo tienes que abordar en el momento. Y después, claro, surge también con el tutor y es él el que lo perfila, lo redondea, lo soluciona. Pero muchas veces tienes que colaborar en esa tarea." [Inf.3(4).Ref38]

En este trabajo para facilitar un conjunto de aprendizajes transversales tienen un lugar destacado las habilidades sociales y la educación dirigida a fortalecer un conjunto de valores para desenvolverse en la vida y la sociedad, haciendo del aula una escuela de ciudadanía.

"Yo creo que sí, que trabajan habilidades sociales con el PGS. Lo que pasa es que me parece que eso lo hace la orientadora y la tutora, son los que más machacan ese tema. Pero en cuanto a la autoestima, las habilidades sociales, todo eso, vienen con unas deficiencias grandes." [Inf.3(4).Ref57]

"Estoy trabajando muchas más cosas, es decir, qué es ser ciudadano, cómo vivir en una sociedad, cómo ser crítico ante lo que le rodea. Esto pasa por aprender a lo largo del día a ser respetuoso, a conocer las noticias diarias, a saber lo que está mal y lo que está bien. De hecho tenemos libertad, tampoco es que tengas que cumplirlo, y de hecho haces lo que sabes que tienes que hacer, no te ciñes estrictamente, claro. Vengan con mejor nivel o con peor, con más entusiasmo o con menos, es simplemente adaptar las cosas, los contenidos y la materia. Es que es nuestra labor, es lo que tenemos que hacer." [Inf.14(21).Ref87]

Con esta finalidad propedéutica, de crear unas condiciones propicias para trabajar los contenidos vinculados a la prueba, el profesorado se plantea un conjunto de objetivos transversales:

a) Trabajar para alcanzar un buen grado de autoestima que les permita acercarse a los contenidos de la prueba de forma positiva.

"Se trabajan muchísimos problemas, muchísimo razonamiento, y el objetivo es... la autoestima. Intento trabajársela también mucho, intento que suban un poquito su autoestima, que se lo pasen bien en la clase, que no la asocien a 'un muermo, me voy a saltar esa clase'. Sinceramente, el objetivo es ganármelos, para qué te voy a engañar." [Inf.14(21).Ref48]

b) Romper con la dinámica educativa anterior marcada por la disrupción y la no participación en el aula.

"Lo primero que siempre te comentan, recuerdo los primeros meses, era la cantidad de partes que tienen en sus expedientes. No los he visto, porque no he querido verlos, no quería condicionar, ni lo iba a hacer, evidentemente, me daba igual, yo tenía que trabajar con los alumnos... Cuentan sobre todo los males que han hecho en el centro, pero sí, te cuentan eso, qué ha pasado. Es decir, pues 'yo en clase apenas atendía, apenas venía a clase, o no me enteraba; le preguntas a los profesores y yo no me enteraba'. Es decir, no eran participantes activos de las clases y se aburrían, no hacían los ejercicios que

les mandaban de refuerzo a lo mejor por las tardes... Sí, sí cuentan muchas anécdotas del centro." [Inf.14(21).Ref8]

c) Suscitar una experiencia positiva de aprendizaje mostrando el valor que tiene el trabajo del PGS para su vida futura.

"Empiezas de forma distinta, sobre todo porque siempre intentas acercar toda la temática a su realidad más inmediata, que es la que tienen todos los días. Los textos tienen que estar vinculados con su experiencia. A lo mejor te cuentan una anécdota y la utilizas al día siguiente para que eso sea... Y todo, las matemáticas son complicadas, pero las intentas adaptar a lo que ellos están viviendo. Pero por eso digo que no sé a quién echarle la culpa, o a qué, el caso es que al final tienes que cumplir unos parámetros, y es que te viene desde Delegación el contenido del PGS que tienen que dar, equivalente a un 1º y 2º de la ESO, y al final te tienes que ceñir a eso. Pasa como en las clases normales, digamos, que no te da tiempo a dar el contenido, y tienen la prueba de... Si es difícil, y ha sido difícil con los chavales que ya tenían claro que iban a trabajar, porque decían: '¿y yo por qué tengo que estudiar? ¿por qué tengo que seguir dando matemáticas?' Y bueno, la única opción era intentar hacérselo ver, que les facilitaba la vida y que bueno, que era un requisito más para estar en el PGS, que es lo que más cuesta, que estén las 15 horas de teoría sentados y atendiendo, sobre todo porque no lo han hecho, porque no han sido capaces." [Inf.14(21).Ref10]

La labor del profesor en muchas ocasiones se asemeja a la del tutor que acompaña [Inf.3(4).Ref37] y apoya la tarea que desde la tutoría se realiza con ellos.

"En fin, el grueso es para los tutores. Lo que pasa es que claro, en clase, pues muchas veces pues dices: 'mira, hoy llevo idea de dar sistemas de ecuaciones y resulta que no lo puedo dar, porque hoy vamos a hablar de esto', y ese tema pues lo tienes que abordar en el momento. Y después, claro, surge también con el tutor y es él el que lo perfila, lo redondea, lo soluciona. Pero muchas veces tienes que colaborar en esa tarea." [Inf.3(4).Ref38]

Esta labor de tutoría, de la mano del trabajo curricular, tiene como finalidad última que el alumno se descubra como persona para construir su futuro.

"Ellos llegan de uñas a esas asignaturas: 'y a mí no se me ha dado esto bien, es que yo odio esta asignatura, es que yo no sé qué...' Llegan de uñas. Entonces es la típica asignatura en la que dicen: 'yo me la salto'. Y es lo que no puedes permitir, ya que el objetivo último es que aprueben la prueba, y el objetivo primero debe ser que no te falten a clase, ganártelos a toda costa... Vamos, que si tienes que contar un chiste, lo cuentas, si tienes que ponerles una cara rara o algo, la pones. Intentas llegarles a nivel personal, o sea: 'no me vayas a fallar, ¿cómo que no vas a venir?'. Tratas de tener un poco de feeling, sin llegar a ser colegas ni nada de eso. No. Pero tiene que haber ahí una empatía importante. Y ya, en el momento en que te vengan a clase todos los días, que trabajen en clase... Porque esa es otra cosa, que ellos no tienen ningún hábito de estudio ni nadie que en casa les diga: 'oye, mira, haz, o...' Entonces, para mí no es objetivo que trabajen en su casa. No es un objetivo para mí ése. Hay cursos en que quizás me lo puedo permitir, pero en otros cursos por más que intentas, no. Para mí el objetivo es que vengan a clase, que trabajen en clase, que se vean como personas, con los mismos derechos y las mismas obligaciones que el resto

de las personas, que lo pasen bien, que se lleven bien, que haya buen clima y que se enganchen con la asignatura. Y a partir de ahí, el temario, y la prueba." [Inf.14(21).Ref49]

3.- Metodología

Los objetivos educativos junto a la atención individualizada al alumnado reclaman una metodología basada en la progresión [Inf.3(4).Ref4], el refuerzo positivo [Inf.14(21).Ref70] desde la empatía con el alumno [Inf.3(4).Ref49], el trabajo en el aula y la consolidación de aprendizajes [Inf.14(21).Ref91] y la búsqueda de la dimensión práctica de los mismos.

"Marcos con las pizzas. ¿Habremos hecho problemas de pizzas y de proporcionalidad con la masa de las pizzas? Sí, claro, tienes a veces... Pero eso, sobre todo que vean que las matemáticas son una cosa que van a necesitar." [Inf.3(4).Ref53]

El elemento clave del trabajo es la flexibilización de procesos en los que se articule las necesidades del grupo y de cada alumno individualmente.

"Digámoslo así, son sistemáticos todos los años, porque son los que entran en la prueba, pero dependiendo del curso los vas adaptando. Este año, Marcos y Celia, un nivelazo, o sea, tienes que ir añadiendo, añadiendo, te falta ya material, tienes que ir añadiendo. Y en otros casos a lo mejor dices: 'mira, no voy a poder llegar hasta aquí, me voy a conformar con llegar hasta aquí y a ver si hay suerte llegando hasta aquí'. Depende del nivel de partida que tengas. Este año tengo alumnos en el PGS que provienen de Educación Especial. Esto para mí ha sido una novedad, porque normalmente en un PGS no ha habido chavales de Educación Especial. Estos alumnos tienen otras capacidades diferentes a las verbales o a las matemáticas y con ellos ha habido que hacer una adaptación absoluta. Ahí cada uno lleva un material que no tiene nada que ver con el que está establecido para el resto de alumnos." [Inf.3(4).Ref41]

"Y luego es que son clases totalmente diferentes, totalmente diferentes. Ha habido veces en que he estado en clase y digo: 'si esto parece un circo'. Es verdad, porque tienes también que ser más flexible en muchos aspectos, no puedes ser tan exigente. Son niños de cuidados intensivos y, a veces, tienes que tener más flexibilidad. Luego, pues sí, los coges, les dices, les explicas. Pero tienes que ser más flexible." [Inf.3(4).Ref40]

Esta exigencia de flexibilidad del grupo reclama también un cambio en el profesor ya que la misma dinámica, el día a día, le exige un alto grado de flexibilidad en la programación y gestión del aula.

"Pues un cambio de chip. Cambiar totalmente. Que tú tienes unas exigencias de disciplina, pues las tienes que modificar; que tienes unas exigencias en cuanto a la programación de aula, pues se puede hacer una programación de aula para que quede ahí en papel, genial, preciosa, mira qué chula que soy que tengo mi programación de aula, pero que luego la realidad es bien diferente. Que luego la realidad es que llegas un día y que tienes un niño llorando en una esquina y que tienes que sacar lo que tiene dentro y en fin, que sí, que puedes tener una programación de aula más o menos, modificarla y tal, ¿no? Pero cambias totalmente el chip. Continuamente, o sea, es continuo. Tú dices:

'bueno, yo ya lo sé todo de los PGS'. Para nada, para nada. Un año tienes los inmigrantes, otro año tienes los chavales estos de Educación Especial, otro año te encuentras con otros temas diferentes. Entonces, tienes que ir adaptándote continuamente, continuamente. Y es muy bonito, es muy bonito. De verdad, que es una gozada. A mí me encantan los PGS, porque es un reto todos los años." [Inf.3(4).Ref77]

5.2.1.2. Integración y convivencia

La gestión de la convivencia es un elemento en el que el profesorado se detiene en su discurso. Los problemas personales, el déficit de habilidades sociales genera una convivencia compleja tal y como señala la caracterización de la convivencia del grupo.

"Pues, en general el clima es bueno, pero salta una chispa y arde todo. En cuanto salta una chispa son niños que reaccionan muy mal." [Inf.3(4).Ref56]

"El tema de las relaciones entre ellos, al principio fueron muy difíciles, muy, muy, muy difíciles. Había muchos problemas: se hablan muy mal, se tratan muy mal y el tema de 'yo hacer un problema y tú no lo haces',¡ uf! Pues lo que se ve por los pasillos: insultos y cosas de ésas, y eso más que nada fue lo primero que hubo que hacer, que se aclimataran entre ellos." [Inf.14(21).Ref21]

"Claro, entonces el insulto para ellos es normal. Llegan aquí y se insultan entre ellos, porque es algo habitual. Cuando a un niño le insultas es una falta de respeto, y para ellos no. Entonces, yo he entrado en un sitio a decir 'buenos días', y aquí pues es la tarea de cada día: 'pero bueno, ¿es que no vais a decir buenos días?'" [Inf.14(21).Ref94]

En la convivencia ejercen un papel fundamental las relaciones de liderazgo entre iguales, lo que supone para el profesor o la profesora conocerlas y gestionarlas debidamente para integrarlas en una dinámica constructiva del aula.

"Lo que pasa es que no es... a lo mejor es un poco de picardía, las teorías de que te vayas al líder, pero es que en este caso era así, y tenía que ser así, y el líder era bastante peligroso porque era un chaval de 16 años muy inteligente. Y entonces, o te tiraba la clase por alto, o te facilitaba la clase. Como viniera con los cables cruzados yo no podía dar clase, porque a él no le daba la gana. Lo echabas y se te ponía muy violento. Entonces lo cogía aparte y le hablé como un adulto, y le dije las cosas claras, y gracias a eso lo tenía de mi parte. Y sí, te tienes que ir al líder, evidentemente. No es que lo digan las teorías, es que sin él no podía dar... Sí, es verdad. Y luego, aparte, el tema de ser mujer, y comparaban mucho al principio con sus madres: que si tenía la misma edad que sus madres, que si tenía la misma edad que sus madres, que sus madres estaban en sus casas: 'pues mi madre no lee tanto el periódico'. Y el tema de ser mujer a lo mejor al principio me resultó un poco difícil, pero me puse dura, es que lo tienes que hacer, y la amenaza, entre comillas, era una amenaza real, es decir: 'te pongo el parte y te vas a la calle'. Y es así. Entonces, fue lo más difícil, más que enseñarles ecuaciones y la ortografía mejorarla... qué va, el clima, el clima de clase, el respeto mutuo entre ellos. Porque a mí sí, conmigo no había problema, no me hablaban mal ni nada. Y las voces, como están

hartos de que les den voces, si les hablas tranquilo y te pegas media hora razonando, claro, ya se vienen abajo: o se cansan, o los cansas, pero sin voces, sin voces, porque como les des voces entonces ya tienes armado... ¡Uf, qué va, qué va!" [Inf.14(21).Ref25]

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES: MODELOS EXPLICATIVOS DEL FRACASO ESCOLAR

1. CONCLUSIONES

Los análisis descriptivos y estructurales desarrollados en los capítulos anteriores han permitido responder al objetivo de investigación 1 y 2 por medio de la caracterización de los discursos sobre el fracaso escolar que surgen desde el ámbito político y desde la voz de los profesores implicados en las medidas de intervención frente al mismo. La presentación de los resultados ha dado respuesta a las preguntas de investigación en las que se concretaban dichos objetivos, desentrañando los ejes articuladores, las temáticas centrales, las dimensiones y factores que construyen el argumentario de dichos discursos, y la intencionalidad y uso que se hace de los mismos.

En este capítulo de conclusiones, a modo de integración de los elementos explicitados anteriormente, se caracterizan los dos modelos explicativos de la comprensión del fracaso escolar y de las dinámicas de desigualdad desde el discurso político y el discurso del profesorado. De esta forma se da respuesta al objetivo 3 de investigación y se cierra el círculo que permite adentrarse desde una comprensión holística en la problemática del fracaso escolar desde los discursos que se construyen en torno a él, objetivo general de la presente investigación.

1.1. La comprensión del fracaso escolar desde los discursos políticos

El siguiente mapa conceptual representa gráficamente el modelo de comprensión en el que se integran los elementos explicitados en los análisis descriptivo y estructural de los discursos políticos analizados.

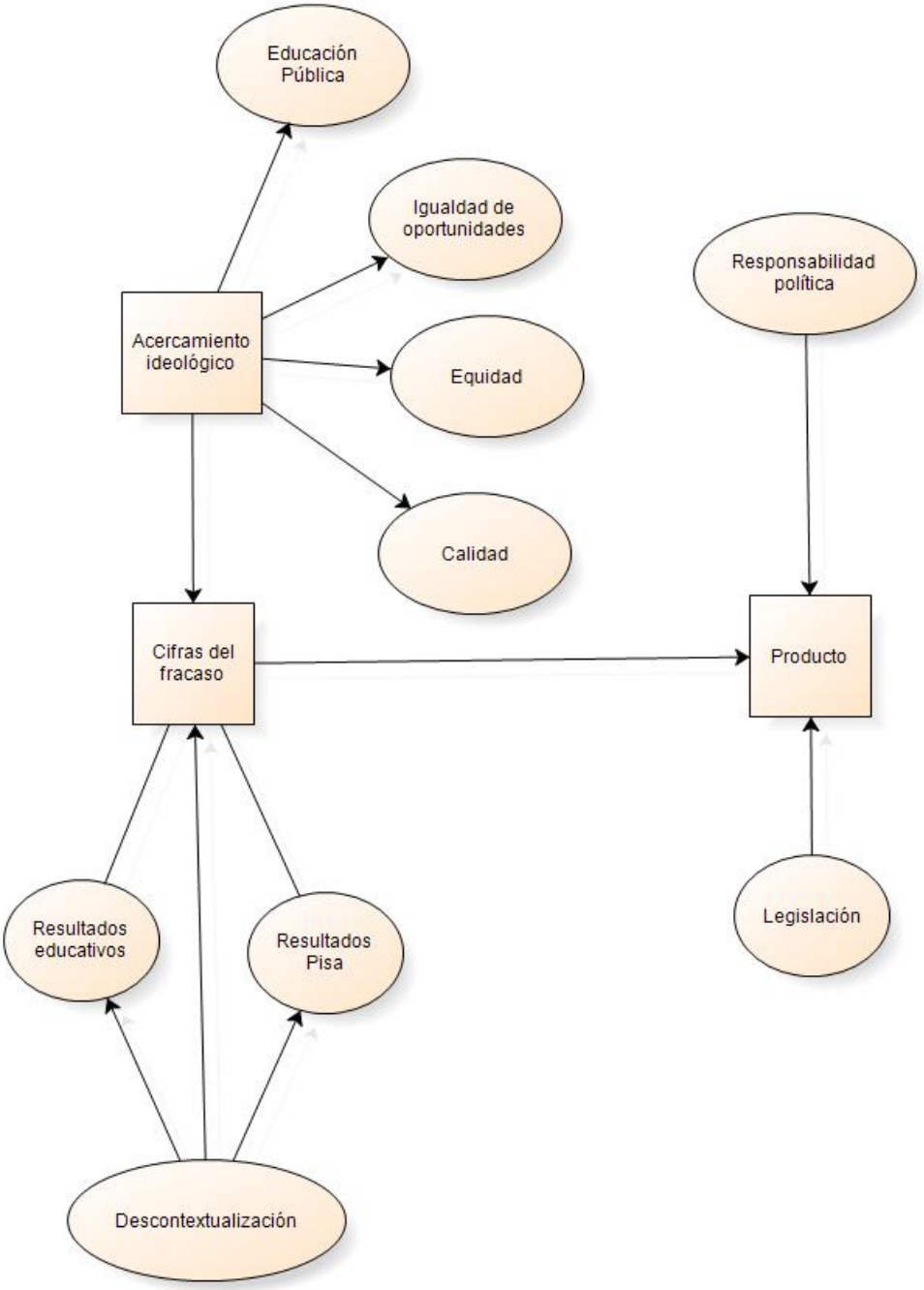


Ilustración 115: Modelo explicativo del discurso político.

Tres elementos configuran el modelo de comprensión del fracaso escolar desde los discursos políticos:

1.- Un acercamiento eminentemente ideológico a la realidad del fracaso escolar

El análisis del discurso político sobre el fracaso ha evidenciado la carga ideológica que encierra el acercamiento que hacen las fuerzas políticas a esta realidad. Todos los partidos políticos hablan de fracaso escolar, de abandono temprano, de

absentismo, al igual que hablan de Educación Pública, de igualdad de oportunidades o equidad. Todos acusan al otro, especialmente entre los partidos mayoritarios, de atacar la Educación Pública, de acabar con la igualdad de oportunidades o de poner en peligro la calidad y la equidad del sistema educativo y todos se muestran como defensores de la Educación Pública y garantes de la igualdad de oportunidades y constructores de un sistema educativo de calidad y con equidad. El discurso político, con frecuencia, ha vaciado de contenido a estos términos para redefinirlos desde sus posturas ideológicas.

El discurso sobre el fracaso se ha convertido en un arma arrojadiza, en un conjunto de datos que los partidos se echan a la cara, que silencian o se sacan a la luz en la medida que puede servir para justificar posturas o rebatir el discurso del otro.

2.- Una caracterización del fracaso escolar desde la simplificación de las cifras

El discurso político sobre el fracaso escolar se construye desde los datos y las cifras del fracaso y del abandono educativo. Los resultados educativos y las pruebas Pisa ocupan el centro del discurso. No se puede negar el valor descriptivo que poseen pero no se puede negar tampoco la insuficiencia y la falta de comprensión que emerge de un discurso construido únicamente desde los mismos. La investigación educativa ha mostrado, por medio de diversos acercamientos a la realidad del fracaso, que la comprensión de las problemáticas educativas complejas se ha de realizar desde un acercamiento holístico, por medio de modelos ecológicos (Hixzon y Tinzman, 1990) que ayudarán a introducirse en los entornos de riesgo a la luz de los contextos y dinámicas que los sustentan. A un modelo complejo de comprensión se opone la simplificación, lo que denomina Morin (2008) *la inteligencia ciega* que se concreta en el *paradigma de simplificación* construido sobre los principios de *reducción*, *disyunción* y *abstracción.* El paradigma de simplificación desgarra y fragmenta el tejido complejo de las realidades para hacer creer que el corte arbitrario con el que se acerca a los acontecimientos son los acontecimientos mismos; desgarra la realidad para unificarla abstractamente anulando la diversidad y aislando los objetos de sus ambientes. Morin comenta al respecto:

> *"Desafortunadamente, la visión mutilante y unidimensional se paga cruelmente en los fenómenos humanos: la mutilación corta la carne, derrama la sangre, disemina el sufrimiento. La incapacidad para concebir la complejidad de la realidad antropo-social, en su micro-dimensión (el ser individual) y en su macro-dimensión (el conjunto planetario de la humanidad), ha conducido a infinitas tragedias y nos condujo a la tragedia suprema. Se nos dijo que la política debe ser simplificante y maniquea. Lo es, ciertamente, en su versión manipulativa que utiliza las pulsiones ciegas. Pero la estrategia política requiere al conocimiento complejo, porque la estrategia surge trabajando con y contra lo incierto, lo aleatorio, el juego múltiple de las interacciones y las retroacciones"* (Morin, 2008: 32).

Las cifras y datos del fracaso ofrecen una visión descriptiva de la realidad, pero si no se hace una lectura contextualizada de los mismos conduce a una simplificación de una problemática compleja. Como abstracción de la realidad, supone desde el discurso político, silenciar las trayectorias de vulnerabilidad de los que son reflejo, ocultar el desgarro existencial y las experiencias de vulnerabilidad y desigualdad que se ocultan tras los mismos. Se habla de datos, cifras, porcentajes pero no se habla de alumnos en

riesgo, centros educativos en riesgo. Se habla de igualdad de oportunidades, de equidad, desde el plano ideológico, como conceptos abstractos, pero no de las personas que viven o son privadas de esta igualdad o equidad. Los rostros son olvidados (Levinas, 1997), se difuminan en la frialdad de una cifra con la pretensión de una objetividad que aprehende la realidad desde los parámetros que encumbró la modernidad. En este contexto surge la burocracia (Weber, 1987), que conlleva según Mèlich (2002) "*un incesante proceso de anonimización*": el ser humano pasa a ser considerado objeto, y su vida se convierte en expediente desde el marco de una racionalidad instrumental.

La abstracción y la anonimización puede inspirar también la forma de construir las medidas para hacer frente a un problema de gran repercusión social. El discurso político habla de "*reducir las cifras de fracaso*" con el peligro de enmascarar políticas que desde el peso de los índices de fracaso busque soluciones desde los mismos índices. La realidad no se transforma desde las estadísticas, construyendo constructos que desde distintos parámetros de lectura, reduzcan las cifras del fracaso escolar. Las medidas, para hacer frente a la desigualdad, deben tener como objetivo principal transformar la realidad, cambiar las condiciones en que los procesos de vulnerabilidad surgen. Buscar respuestas únicamente desde las cifras supone dirigir a las personas hacia itinerarios rígidos, sin salida, pues no responden a sus necesidades personales, sociales y educativas, no plantean un horizonte de futuro, sino que los confinan hacia nuevas situaciones de desigualdad y vulnerabilidad que ahonda en la brecha que los conduce hacia la exclusión social. Toda medida educativa frente al fracaso y la exclusión social que no tenga como finalidad asegurar los aprendizajes básicos (UNESCO, 2004) , "*el salario cultural mínimo*" (Perrenoud, 1992), la "*renta o salario básico*" (Tezanos, 2003) supondrá confinar a la persona a una zona de exclusión social y laboral. Las medidas educativas frente al fracaso, por mucho que mejoren las estadísticas educativas, cuando se construyen como una alternativa a los aprendizajes básicos que la educación obligatoria debe asegurar son una alfombra para esconder el rostro más amargo del sistema educativo, o en palabras de Bauman (2005), las cloacas por las que el sistema se deshace de los residuos humanos que el mismo produce, aunque se camufle bajo el paraguas de la búsqueda de la calidad y la igualdad de oportunidades.

3.- Un discurso sobre el fracaso escolar como producto

El discurso político contempla el fracaso escolar como un producto, como una certificación de una desigualdad que tiene unos responsables a distintos niveles (alumnos, padres, profesores, partido de la oposición). En el discurso político apenas se habla de los procesos, de las dinámicas que conducen a las situaciones de desigualdad. Escudero (2005b) advierte de los peligros de un modelo de discurso sobre el fracaso en clave finalista en el que se individualiza las problemáticas, se privatiza la responsabilidad y se atribuye la culpa a la víctima. Pero es necesario dar un paso más, el discurso finalista abre de par en par las puertas a justificar, desde la misma políticas, propuestas legislativas que desde estas claves implementen medidas educativas excluyentes como oportunidades a quien no se esfuerza o como caminos para quien no es capaz de alcanzar los objetivos educativos.

La situación política española, con una hegemonía bipartidista, traslada el debate sobre el fracaso escolar a un cruce de acusaciones en las que se busca una responsabilidad política, en la que cosifican las causas o factores que generan las

situaciones de desigualdad educativa para reducirlas a la legislación y al modelo educativo que el otro partido ha implementado. Así el discurso sobre el fracaso escolar y el abandono educativo se entreteje con el discurso sobre la LOMCE para justificarla o se vincula a la caracterización de la LOGSE para desprestigiarla. Es verdad, tal y como afirma Perrenoud (2002), que el fracaso escolar tiene conexiones con las políticas educativas y sociales, con las medidas y soluciones estructurales, pero este hecho no puede ocultar las otras expresiones que lo rodean, no exclusivamente académicas, sino las conexiones con los ámbitos personales, afectivos, sociales y económicos. La abstracción a la que se aludía previamente, la simplificación de las problemáticas conduce a una miopía que lee e interpreta los datos desde la utilidad ideológica, que no busca comprender sino culpabilizar para defender propuestas unilaterales y faltas de consenso, que no escucha la voz, por ejemplo, del profesorado, del conocimiento práctico para regular una práctica educativa que dé respuestas a los problemas reales de la educación.

El discurso político no habla de educación sino de modelos educativos que nacen de las orientaciones ideológicas de cada partido. De ahí la necesidad de una autorevisión crítica que ponga en tela de juicio el modelo actual de gestionar las políticas educativas, buscando el consenso que conduzca a la estabilidad legislativa y acabe con la inestabilidad que impide hacer que fructifiquen cualquier política educativa frente al fracaso escolar.

1.2. La comprensión del fracaso escolar desde el discurso del profesorado que participa en las medidas de intervención frente al mismo

El siguiente mapa conceptual representa gráficamente el modelo de comprensión en el que se integran los elementos explicitados en los análisis descriptivo y estructural del discurso del profesorado.

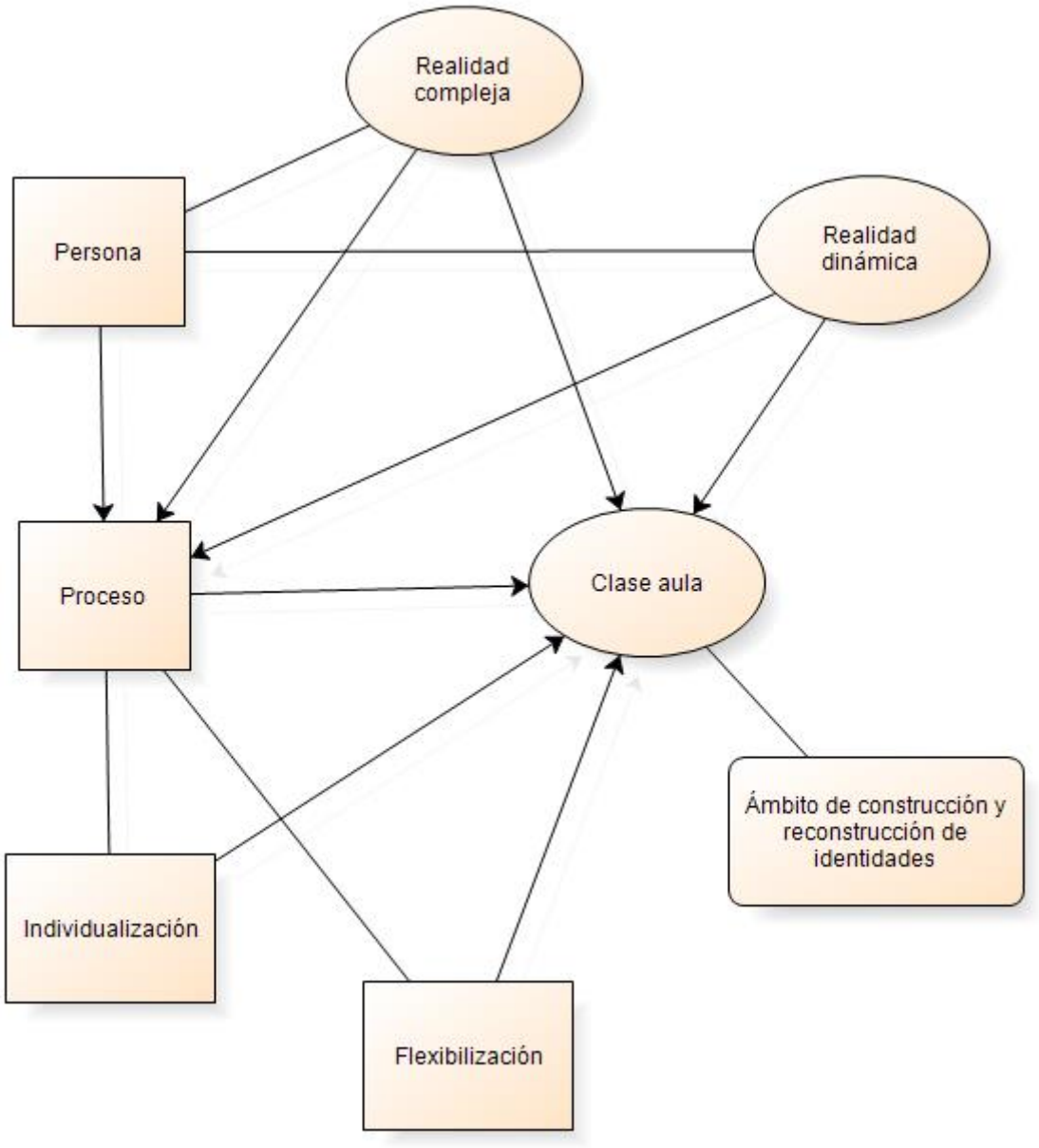


Ilustración 116: Modelo explicativo del discurso del profesorado

Dos dimensiones configuran el discurso del profesorado sobre el fracaso escolar:

1.- Se realiza una comprensión desde la persona y la experiencia.

El discurso del profesorado sobre el fracaso escolar se construye desde las personas que confluyen en el ámbito educativo. El profesorado no habla de realidades abstractas, ni de ideas que ayuden a comprender el fracaso. En su discurso expresiones como *igualdad de oportunidades*, *equidad, o exclusión* apenas aparecen sino que hablan de personas: alumnos, padres, profesores, etc. El profesorado en su discurso no se constituye en un elucubrador sobre el fracaso escolar sino en un testigo de experiencias de éxito y fracaso, de trayectorias truncadas y reconstruidas. Desde la filosofía del

rostro (Levinas, 1997), como un desafío de escucha y comprensión, la misión del testigo nace "*de la aventura humana del acercamiento al otro*" (Levinas, 1997: 224). Así las vidas, los rostros de los alumnos y alumnas, esos que desdibujan las cifras por medio de la abstracción, constituyen un desafío para el profesorado que participa en las medidas, son una llamada, una invitación a la escucha, a tomarlos en consideración, a caminar junto a ellos para comprender y transformar.

> *"El decir, el testimonio, no consiste en hacer un gesto respecto a ese otro vulnerable, sino en constituirse en testigo en tanto en cuanto uno responde a la solicitud del otro. El testigo consiste en decir 'heme aquí'. Ese 'heme aquí' suena a respuesta a una convocatoria que alguien me hace en demanda de ayuda. Pero no es eso: el 'heme aquí' del testigo es diferente pues no hay convocatoria previa, sino que primero es la respuesta. El ser humano sabe en un determinado momento que sólo puede ser humano si se comprende como responsabilidad ante los otros, por eso no necesitan que lo llamen para que responda: antes que me llamen, yo responderé"* (Mate, 2003:177).

El profesorado como testigo de la experiencia da voz, desde la cercanía, a los alumnos, los padres, a los mismos profesores. Transmite su propia voz, la que surge de la reflexión y del encuentro interpelante con la desigualdad. Su narración nace de la experiencia, de la suya y de la que comparte con los demás (Mate, 2003). Su discurso es anamnético, se yergue frente al olvido de las experiencias que no se cuentan ni se transmiten en los discursos mediáticos, ya que son las experiencias de los vulnerables, de los que no cuentan en el sistema, de los *malos alumnos*.

Como testigo su discurso se construye sobre la persona surgiendo dos principios epistemológicos para la comprensión del fracaso escolar:

a) La persona es una realidad compleja

El discurso evoca las realidades y las circunstancias que rodean la vida de una persona. Morin habla del *paradigma de complejidad* como forma de comprensión de la realidad de la vida cotidiana de las personas.

> *"La complejidad en ese dominio ha sido percibida y descrita por la novela del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Mientras que en esa misma época, la ciencia trataba de eliminar todo lo que fuera individual y singular, para retener nada más que las leyes generales y las identidades simples y cerradas, mientras expulsaba incluso al tiempo de su visión del mundo, la novela, por el contrario (Balzac en Francia, Dickens en Inglaterra) nos mostraba seres singulares en sus contextos y en su tiempo. Mostraba que la vida cotidiana es, de hecho, una vida en la que cada uno juega varios roles sociales, de acuerdo a quien sea en soledad, en su trabajo, con amigos o con desconocidos. Vemos así que cada ser tiene una multiplicidad de identidades, una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y sueños que acompañan su vida" (Morin, 2008:87).*

El paradigma de complejidad reivindica la multidimensionalidad frente a una dimensión unidimensional de la realidad y de los problemas. El discurso del profesorado refleja esta visión multidimensional al caracterizar el conjunto de problemáticas que rodean los procesos de desigualdad, el conjunto de factores que intervienen e interaccionan desde el ámbito personal, familiar, social, económico y

educativo. La investigación ha reiterado este carácter complejo de los procesos de desigualdad (Littlewood, Herkommer y Koch, 2005; Tezanos, 2001b; Escudero 2005). Las investigaciones que se han presentado previamente en el ámbito internacional, realizadas desde distintas áreas de conocimiento, apuntaban a esa complejidad que el profesorado refleja en su discurso. Las investigaciones realizadas en el ámbito español, como la dirigida por J.M. Escudero (2013) en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Murcia, coordinada con la que dirigió A. Bolívar en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, cuyos resultados se contienen en el monográfico de la Revista Profesorado, Fracaso escolar y exclusión educativa coordinado por J.M. Escudero (2009) reflejan esta complejidad que ha de guiar cualquier acercamiento a la realidad del fracaso.

b) La persona es una realidad dinámica

La persona, como ser perfectible e inacabado, diariamente ha de empeñarse, a veces inconscientemente, en la construcción de su identidad personal en todas sus dimensiones. Esta realidad se encuentra en la base de la variedad de experiencias que conforman la existencia de una persona, ya que siempre es tarea inacabada situarse con coherencia, equilibrio e integridad en el propio medio físico, social, afectivo, cognitivo y actitudinal. La construcción de la identidad, como proceso dinámico, es una tarea fundante, previa a otras muchas, en la que intervienen distintos factores que se integran de una manera dinámica en la vida de las personas: autoconocimiento del propio yo, aceptación de las posibilidades y limitaciones, toma de decisiones con independencia y autonomía, etc.

El itinerario personal de construcción de la identidad no es un camino homogéneo ni similar en todas las etapas de la vida. Existen momentos de reajuste debido a los condicionamientos interiores y exteriores que rodean la existencia de la persona, generando, con frecuencia, un sentimiento de insuficiencia y una necesidad de readaptarse a unas nuevas condiciones de vida. En efecto, el cambio es fuente de pequeñas crisis que reclaman un proceso de reflexión del que surgirá el crecimiento y la evolución personal.

El profesorado recoge en su discurso esta dimensión dinámica de la persona para caracterizar la posibilidad de cambio, de construir y reconstruir su identidad (Dubard, 2000a y b). Los factores anteriormente descritos se entretejen en una vida y construyen una historia. El profesorado al describir la problemática de este grupo de alumnos hace referencia a sus historias vitales y a sus trayectorias personales y educativas para afirmar, entre la preocupación, la rabia, y la tristeza: *"¡Qué historias traen!*" [Inf.13(19).Ref20] o "*son historias complejas*" [Inf.23(34).Ref4] marcadas por los factores personales, socioeconómicos, culturales y escolares, muchos de ellos agravados por una incorporación tardía al sistema educativo, el absentismo y la repetición de curso.

En esta trayectoria se ha ido gestando una identidad que nace en el seno de un contexto familiar y social y que se desarrolla vinculada a su experiencia educativa (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010). El considerarse los *malos alumnos*, *los tontos* constituye progresivamente una dimensión de su identidad, reflejo del estigma que se cierne sobre ellos. La identidad reviste un conjunto de actitudes y creencias, baja autoestima, poca motivación, que les hace estar de vuelta de todo y, a pesar de tener

capacidades, les incapacita para el trabajo ya que se creen que no son capaces de superar los objetivos educativos (Rebollo y Hornillo, 2010).

Pero en esta dinámica del cambio, de construir una nueva identidad, el profesorado se encuentra con un reto: vencer la oposición del mismo alumno. La identidad de mal alumno, a veces, está tan interiorizada que se considera su propia identidad, sin alternativa al cambio, instalándose en esta situación sin ninguna expectativa más.

Desde esta clave es fundamental la insistencia del profesorado en trabajar la autoestima y la motivación como dimensión transversal que hace que sienta que *es capaz*, que *puede* como punto de inflexión para reconstruir su identidad y comenzar una nueva dinámica educativa.

2.- El fracaso escolar y la exclusión educativa como un proceso

La narración del profesorado desde esta dimensión compleja y dinámica, caracteriza el fracaso escolar y la exclusión educativa como un proceso. El profesorado habla de trayectorias de vulnerabilidad que se construyen y se reconstruyen, que crean identidades y reconstruyen identidades. *El paradigma de exclusión*, como marco teórico de comprensión de la exclusión social y educativa (Martínez, Escudero, González y otros 2004) recuerda que en las trayectorias existen puntos de inflexión, acontecimientos capaces de reconducirlas. El aula, desde el punto de vista del profesorado, constituye un ámbito de reconstrucción de las identidades de los alumnos, con un potencial de generar experiencias positivas de aprendizaje. Las investigaciones sobre las diversas medidas de atención a la diversidad, como prevención e intervención frente al fracaso escolar, contemplan el aula como lugar de cambio, de transformación de trayectorias, de creación de nuevas experiencias para el alumnado (Escudero, 2013; Moreno y Portela, 2013; Nieto y Portela, 2013; González y Moreno, 2013; Ritacco y Amores, 2011; Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009; Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009; Martínez, Mendizabal, Sostoa, 2009; Pareja y Pedrosa, 2009)

El aula, capaz de reconstruir, implica una forma de trabajar determinada, que se comprende desde la atención a la diversidad del alumnado. Desde aquí se enuncian dos principios que han de inspirar e impregnar los procesos de enseñanza-aprendizaje:

a) La individualización de los aprendizajes

Como forma eminente de atención a la diversidad. En este sentido Johnson y Rudolph (2011) y Tharp (2002) destacan la atención individualizada como un indicador de buenas prácticas educativas que se ajusta a la heterogeneidad de los ritmos de aprendizaje del alumnado con dificultades de seguir el currículo regular. El profesor, en este sentido, se muestra como aquel que, desde el conocimiento del alumno, camina con él, lo acompaña para que se sienta protagonista, reconoce sus necesidades educativas para darle respuesta y le posibilita alcanzar los aprendizajes básicos.

b) La flexibilización y el carácter procesual de los aprendizaje

El profesorado insiste en la flexibilidad que debe inspirar la programación de la clase-aula en las medidas de intervención frente al fracaso escolar. Esta flexibilidad debe impregnar todos los elementos constitutivos del proceso de enseñanza aprendizaje (Ritacco y Amores, 2011; Abril, 2004): adaptar objetivos, contenidos, tareas y criterios

de evaluación para que todos alcancen los aprendizajes básicos que la educación obligatoria debe asegurar. Desde esta necesaria flexibilización, el profesorado plantea la problemática que rodea la curriculum en la educación obligatoria, los aprendizajes y competencias básicas que se han de asegurar. En este sentido el profesorado se cuestiona el curriculum y el desarrollo curricular centrado en los contenidos y la desigualdad que genera. Se cuestiona si la escuela verdaderamente está preparando ciudadanos, está asegurando los aprendizajes básicos necesarios para poder desenvolverse en la vida o responde a unos contenidos centrados en unos campos del saber. En el fondo subyace el debate no resuelto sobre la misión de la escuela en la sociedad contemporánea y la definición de los contenidos que la educación básica debe asegurar, tal y como el mismo Perrenoud plantea:

> *"Lo que está en juego es llegar al fondo del problema: ¿Cumple la escuela con su misión? Lo cual remite a una segunda pregunta: ¿Cuál es esta misión a día de hoy? En numerosos países, se justifica el énfasis puesto en las competencias por la preocupación de ver la escuela preparar a los jóvenes para la vida que les espera. La vida es la esfera de la acción, en oposición a la de los exámenes escolares. Así, se puede entender la insistencia que se le da al uso de los conocimientos, su movilización, en oposición a su simple restitución bajo una forma escolar. Pero, ¿acaso es suficiente?. ¿Postular que los conocimientos escolares serán más cercanos a la vida por el simple hecho de que uno aprende en la escuela a manejarlos para llevar a cabo proyectos, tomar decisiones, gestionar situaciones complejas? Las reformas curriculares actuales no cuestionan la pertinencia de los saberes tradicionalmente enseñados. Se limitan a subrayar la necesidad de aprender a usarlos, a aplicarlos en situaciones complejas. Un uso legítimo, pero que se detiene a medio camino"* (Perrenoud, 2012: 22)

Pero la flexibilidad debe constituir, también, el principio que articule las mismas medidas, para evitar que se conviertan en respuestas tardías, casi paliativas, en la que se confinan alumnos y alumnas que se han desenganchado y es difícil de recuperar. Pero hay que dar un paso más, para no desoír la llamada de atención y el desafío que los procesos de desigualdad ofrecen al sistema educativo y a cada uno de los centros, la llamada a la autocrítica y a la mejora hacia la verdadera inclusión que conduzca a la participación de todo el alumnado en el curriculum y los aprendizajes que la enseñanza obligatoria debe asegurar:

> *"Tratar las diversidades del alumnado como es necesario, en particular las que hacen acto de presencia en sujetos y colectivos en desventaja, plantea el desafío, no de muchas decisiones y actuaciones residuales, sino ideas, valores y compromisos alternativos. No sería aconsejable seguir ofuscados en diseñar espacios especiales para los etiquetados como incapaces de seguir el ritmo regular de la enseñanza. Mucho más provechoso podría ser establecer las condiciones, los compromisos y las capacidades que vayan haciendo de nuestros centros, particularmente en la educación obligatoria, espacios donde todos se sientan acogidos, donde se responda a las diferencias y necesidades personales desde una perspectiva de equidad. Lo que está por mejorar es el sistema en su conjunto, el curriculum general y las oportunidades educativas, no la "buena voluntad" de adoptar programas especiales, generosamente destinados a los que se van quedando atrás, pasando por alto por qué y cómo sus retrasos y desenganches se han ido gestando"* (Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela, 2013: 301),

2. IMPLICACIONES

La propuesta de acercamiento a la realidad del fracaso escolar, desde una perspectiva holística, ha hecho emerger dos modelos de comprensión desde dos contextos discursivos diferentes, el político y el de los profesionales que participan en las medidas de intervención frente a este problema educativo.

Los modelos emergentes encierran un conjunto de indicadores y claves de comprensión que pueden:

a) Ayudar a organizar y dinamizar las medidas de atención a la diversidad, de prevención del fracaso escolar, incorporando principios dinamizadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje construidos a partir de la experiencia y de la práctica del profesorado.

b) Inspirar itinerarios de formación de profesorado que capaciten para intervenir en contextos en riesgo de exclusión educativa.

c) Servir de base para crear foros de encuentro y discusión entre políticos y profesores orientados a enriquecerse mutuamente desde la comprensión que ambos colectivos tienen de estas problemáticas complejas.

3. LIMITACIONES

La limitación principal subyacente a la presente investigación proviene del objeto mismo: el fracaso escolar y las dinámicas de exclusión educativa. Las problemáticas sociales y educativas complejas reclaman acercamientos desde la complejidad, de corte holístico, en los que se sumen voces, propuestas de comprensión situadas, que reflejen la experiencia y el saber práctico de las personas y colectivos profesionales que confluyen en las mismas. En este caso se han caracterizado y analizado dos discursos que se construyen en torno al fracaso, el de los políticos y el de los profesionales que trabajan en las medidas de intervención frente a la desigualdad educativa. Pero existen otros discursos que también pueden iluminar y ayudar a comprender la problemática de la investigación y que constituirán líneas de investigación futura:

a) El discurso de los alumnos que permitirá comprender desde la vivencia personal de las trayectorias de desigualdad.

b) El discurso de los padres en quien, como testigos de los procesos, también vivencian las trayectorias de éxito y fracaso de sus hijos.

c) El discurso de los profesores, que no participan en las medidas de atención a la diversidad e intervención frente al fracaso, pero que permitiría iluminar las dinámicas en las que el fracaso se fragua a lo largo de las distintas etapas educativas.

d) El discurso de los medios de comunicación social sobre el fracaso, de gran potencial mediático, y generador de opinión sobre la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, G. (1994), Análisis semiótico del discurso. En J.M. Delgado y J. Gutierrez (coords), *Metodología y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp. 427-463.

Aceves, J. (1992). *Escribir la oralidad. Manual del recopilador.* México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Albert, C. (2008) El impacto de la inmigración en la evolución de la demanda de estudios universitarios. En *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, pp. 491- 498. Disponible en: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/44079/01520113000180.pdf?sequence=1

Alonso, L.R. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. Delgado y J. Gutierrez (coords), *Metodología y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp. 225-240.

Andréu, J., García-Nieto, A., y Pérez, A.N., (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo.* Madrid: CIS.

Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación.* Madrid: Morata.

Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. En *Teachers College Record*, 104 (4), pp. 663-703.

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* Barcelona: Paidós.

Belmonte, M. (2002). *Enseñar a investigar. Recursos e instrumentos psicopedagógicos*. Bilbao: Mensajero.

Blanchet, A (1989). Entrevistar. En A. Blanchet, *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea, pp.104-118.

Bines, H., Lei, P. (2011). Disability and education: The longest road to inclusion. En *International Journal of Educational Development*, 31, pp. 419-424. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S073805931100071X

Bohon, C., Garber, J., Horomtz, J.L. (2007). Predicting school dropout and adolescent sexual behavior in offspring of depressed and nondepressed mothers. En *Journal of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 46, pp. 15-24. Disponible en: http://www.jaacap.com/article/S0890-8567%2809%2961953-5/fulltext

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico–narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 4 (1). Disponible en: http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. En *Forum: Qualitative Social Research*, *7* (4). Disponible en: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm

Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. En *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf

Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Brynner, J. (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. OECD Reports.

Calderon-Almendros, I. (2011). Breaking away to find a way: poverty and school failure in a Spanish adolescent life-history. En *British Journal of Sociology Of Education*, 32, pp. 745-762. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2011.596372

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel: Barcelona.

Calvino, I. (2007). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Ediciones Siruela.

Canario, R (2000). Territorios educativos de intervençao prioritaria: A escola face a a exclusao Social. *En Revista de Educaçao*, 9, (1), pp. 125-134.

Carr, W. y Kemmins, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carrero, V., Soriano, R.M. y Trinidad, A. (2012), *Teoría Fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: CIS.

Casquero, A. y Navarro, M.L., (2010) Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. En *Revista de Educación*, Número extraordinario, pp. 191-223. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_08.pdf

Carrasco, S. (2003). La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-cultura- les en España. En *Revista de Educación 330*. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre330/re3300611213.pdf?documentId=0901e72b81258ccc

Casa-Nova, M.J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade: estudo em torno das socializaçoes familiares de género numa comunidade cigana da ciudade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovaçao Educacional.

Casal, J., García, M., y PLANAS, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa. Paradojas de un éxito. En *Revista de Educación*, 317, pp. 301-318. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre317/re3171600465.pdf?documentId=0901e72b81270c16

Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda (coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Madrid: Eduforma, pp. 17-39.

Castell, R. (1998). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, (Coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona:Gedisa, pp.55-86.

Cerezo, P. (1993). La razón histórica en Ortega y Gasset. En En Mate, R. (Ed.), *Filosofía de la Historia*. Madrid: Trotta, pp.167-191.

Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Clement, M. (2010). Teenagers under the knife: a decivilising process. En *Journal of Youth Studies*, 13 439-451. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13676261003802406

Caplow, T. (1956). The dynamics of information inteviewing. En *American Journal of Sociology,* 52, pp. 165-171.

Cohen, L. y Manion, L., (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otr., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes, pp. 11-59.

Colás, P. y Buendía, L. (2002). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

Corbin, J. (2010). La investigación en la Teoría Fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. En S. Bénard, *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa*. Aguascalientes: Universidad de Aguascalientes, pp.13-54.

Coulon, A. (1992). *L´École de Chicago*. Paris :PUF.

Crespo, R.M., y García, J.J., (2010). Redes sociales. La madeja tecnificada. En L. Castañeda (coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Madrid: Eduforma, pp. 63-90.

Crowder, K., South, S.J. (2003). Neighborhood distress and school dropout: the variable significance of community context. En *Social Science Research*, 32, pp. 659-698. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X03000358

Cruz, M. (1993). Narrativismo. En R. Mate (Ed.), *Filosofía de la Historia*. Madrid: Trotta, pp.253-269.

Dave, D.M., Reichman, N.E., Corman, H., Das, D. (2011). Effects of welfare reform on vocational education and training. En *Economics of Education Review*, 30, pp. 1399-1415. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775711001117

DeSeCo (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. OCDE. Disponible en: http://www.oecd.org/document/17/0,2340,fr_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Denzin, N.K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.

Domingo, J. y Miñán, A. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con el contexto socio–cultural. En F. Salvador (Dir.). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Vol. I.* Archidona: Aljibe.

Domingo, J. (2005a). Aportaciones de la investigación biográfico-narrativa al conocimiento de la práctica asesora. En C. Monereo e I. Pozo (Coords), *La práctica asesora a examen*. Barcelona: Graó, pp.241-252.

Domingo, J. (2005). Problemas relacionados con el contexto social: Evaluación e intervención educativa. en F. Salvador (Coord.). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Málaga: Aljibe, pp.321-360.

Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. En *Revista de Educación*, 339, pp.97-118. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a07.pdf

Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla, pp.276-292.

Drapela, L.A. (2005). Does dropping out of high school cause deviant behavior? An analysis of the national education longitudinal study. En *Deviant Behavior*, 26, pp. 47-62. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/016396290503006#.U6qYhrHYFrY

Dubard, C. (2000a). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.* Barcelona: Edicions Bellaterra.

Dubard, C. (2000b). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Dubet, J. (1996). L´exclusion scolaire: quelles solutions?. En S. Paugam (Dir.). *L´exclusion l´état des savoirs*. Paris: Éditions la découverte, pp.497-518

Duque, F. (1988). *Los confines de la Modernidad*. Barcelona: Granica.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Elboj, C. y otros (1998). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. En *Aula de Innovación Educativa,* 72, pp.49–51.

Enguita, M. (2007). *Etnia, clase y género en la educación: paradojas en la escolarización de los alumnos y las alumnas marroquíes y romaníes*. Disponible en: http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Ponencia_Enguita.pdf

Equipo de Investigación ERET (2002). Prospectiva en torno a las grandes dimensiones de los Programas de Garantía Social. En *Revista de Educación*, 329, pp. 487-510. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre329/re3292411165.pdf?documentId=0901e72b812593c1

Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L., y Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry.* Londres: Sage.

Escolano, A. y Hernández, J.M. (Eds.) (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Escudero, J.M. (2002), *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad, para quién?* Barcelona: Ariel.

Escudero, J.M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿de qué se excluye y cómo? En *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado* 9 (1). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf

Escudero, J.M (2005b). *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. Jornadas sobre Exclusión Social. Exclusión Educativa. CajaMurcia.

Escudero, J.M. (2006). *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. Disponible en: http://www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex_Educativa.pdf

Escudero, J.M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. Editorial. En *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ed.pdf

Escudero, J.M. (coord.), (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.

Escudero, J.M., González, M.T., Moreno, M., Nieto, J.M. y Portela, A. Epilogo: Lecciones para encarar el riesgo escolar de exclusión educativa. En J.M. Escudero, (coord.), *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM, 285-303.

Eurídice (2002). *Key Competencias: a developing concept in general compulsory education*. Disponible en: http://eurydice.org/survey5/en/competences_cles.html.

Ewert, S., Sykes, B.L., Pettit, B. (2014). The Degree of Disadvantage: Incarceration and Inequality in Education. En *Annals of The American Academy Of Political And Social Science*, 651 24-43. Disponible en: http://ann.sagepub.com/content/651/1/24.full

Fassin, D. (1996). Exclusion, underclass, marginalidad. En *Revue Française de Sociologie,* 37, 7–75.

Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.

Félix, J. (1999). Tendencias en desigualdad y exclusión social. En J.F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Sistema.

Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.

Flecha R. (2000). Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información. En J. Domingo y M.G. Mesa, (Coords.). *Trabajando por la justicia social también desde la educación.* Granada: DPAASS/FORCE.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Flisher, A.J., Townsend, L., Chikobvu, P., Lombard, C.F., King, G. (2010). Substance Use and Psychosocial Predictors of High School Dropout in Cape Town, South Africa. En *Journal of Research On Adolescence*, 20 237-255. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1532-7795.2009.00634.x/full

Flores, J.M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. En *Revista Científica de Educación Comunicar*, 33, 73-81. Disponible en: http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=33&articulo=33-2009-09&mostrar=resumen#resumen

Gandara, P., Orfield, G. (2012). Segregating Arizona's English Learners: A Return to the "Mexican Room"? En *Teachers College Record*, 114 Vol. 90302. Disponible en: http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16600

Gay y Blasco, P. (2001). Agata's Story: Singular lives and the reach of the gitano law. En *Journal of the Royal Anthrpological Institute* 17 (3): 445-461. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/enhanced/doi/10.1111/j.1467-9655.2011.01701.x/

García, F.J., y Pulido, R. (1994). *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura.* Madrid: EUDEMA.

García, F.J., Granados, A., Pulido, R.A. (1999). Reflexiones en distintos ámbitos de construcción de la diferencia. En F.J. García y A. Granados (Eds.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 15-46.

Garzier, B. (1996). Implicites e incomplètes: les théories économiques de l´exclusion. En S. Paugam (dir.). *L´exclusion l´état des savoirs*. Paris: Éditions la découverte, 42-51.

Glaser, B.G y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.

Gauffin, K, Vinnerljung, B., Fridell, M., Hesse, M., Hjern, A. (2013). Childhood socio-economic status, school failure and drug abuse: a Swedish national cohort study. En *Addiction*, 108 1441-1449. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/add.12169/full

Gil, F. (2002). La exclusión social. Barcelona: Ariel.

Gomez, P., Rial, A., Brana, T., Varela, J., Barreiro, C. (2014). Evaluation and early detection of problematic Internet use in adolescents. En *Psicothema*, 26 21-6. Disponible en: http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/10212/9844

González, E.M., López, A. y Y Bernal, R.M.. (2009). El curriculum y la enseñanza, ¿qué se enseña y cómo al alumnado en situación de riesgo de exclusión?. En *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART6.pdf

González, M.T. y Moreno, M. (2013). Análisis del Programa de Garantía Social. En J.M. Escudero (coord.), *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM,2211-284.

Grant, M.J. (2012). Girls' schooling and the perceived threat of adolescent sexual activity in rural Malawi. En *Culture Health & Sexuality*, 14 73-86. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691058.2011.624641

Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia*. Barcelona: Octaedro.

Haberman, M. (2007). Who benefits from failing urban schools? An essay. En *Theory into Practice*, 46 179-186. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405840701401796

Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Haya, I. (2011). *Dar la voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora* (Tesis doctoral). Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/79118/TesisIHS.pdf?sequence=1

Heidegger, M. (1999). *Ontología: hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Hirschfield, P. (2009). Another Way Out: The Impact of Juvenile Arrests on High School Dropout. En *Sociology Of Education*, 82 368-393. Disponible en: http://soe.sagepub.com/content/82/4/368.full.pdf+html

Hixzon, J. y Tinzman, M.B. (1990). *Who Are the "At-Risk" Students of the 1990. NCREL*, Oak Brook. Disponible en: http://www.ncrel.org/

Hodis, F.A., Meyer, L.H., McClure, J., Weir, K.F., Walkey, F.H. (2011). A Longitudinal Investigation of Motivation and Secondary School Achievement Using Growth Mixture Modeling. En *Journal Of Educational Psychology*, 103 312-323. Disponible en: http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2011-05171-001

Husserl, E. (1969). *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires: Nova.

Johnson, D. y Rudolph, A. (2001): Beyond Social Promotion and Retention. Naperville, IL, Learning Point Associates.

Jimenez, M., Luengo, J., Y Táberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. En *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf

Jodelet, D. (1996). Les processus psycho-sociaux de l´exclusion. En S. Paugam (dir.). *L´exclusion l´état des savoirs*. Paris: Éditions la découverte, 66-77.

Kaplan, A.M. y Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. En *Business Horizons*, 53, 59–68. Disponible en: http://openmediart.com/log/pics/sdarticle.pdf

Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras*. *Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa Editorial, 133-214

Klasen, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. OECD Reports.

Kvale, S. (1996). InterViews. *An introduction to qualitative research interviewing*. Londres: Sage.

Laparra, M., Gaviria y Aguilar, M. (1996). Peculiaridades de la exclusión en España: propuesta metodológica y principales hipótesis a partir del caso de Aragón. En *AA.VV., Pobreza, necesidades y discriminación*. Madrid: Fundación Argentaria, Visor, 59-81.

Lara, T. (2012). Twitter y sus funciones comunicativas. En *Blog Tíscar.com*. Disponible en: http://tiscar.com/2012/03/11/twitter-y-sus-funciones-comunicativas.

Legleye, S., Obradovic, I., Janssen, E., Spilka, S., Le Nezet, O., Beck, F. (2010). Influence of cannabis use trajectories, grade repetition and family background on the school-dropout rate at the age of 17 years in France. En *European Journal Of Public Health*, 20 157-163. Disponible en: http://eurpub.oxfordjournals.org/content/early/2009/10/05/eurpub.ckp148.full

Lévinas, E. (1993), *El tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós.

Lévinas, E. (1997), *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

León, M.J. y Grupo FORCE (2000). Los Programas de Garantía Social en Andalucía. Un estudio evaluativo. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev41COL1.pdf

Littlewood, P. (1999). Schooling, Exclusion and Self-Exclusion. En P. Littlewood et al. (Eds.), *Social Exclusion in Europe: Problems and Paradigms*. Aldershot: Asghate.

Littlewood, P. y Herkommer, S. y Koch, M. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En J.L. Luengo (Compil), *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona-Méjico: Pomares, 19-42.

Lofstrom, M. (2007). Why Are Hispanic and African-American Dropout Rates So High?. En *Williams Review*, 2, 91-121. Disponible en: http://ftp.iza.org/dp3265.pdf

Luengo, J.J. (2000). En busca de la igualdad por la escuela: La elaboración de las políticas de educación compensatoria. El caso de Andalucía. En *Revista de Estudios del Currículum, 3* (1), 249–269.

Luzón, A., Porto, M., Torres, M. y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los Programas Extraordinarios de Atención a la Diversidad en Centros de Educación Secundaria. Una mirada desde la experiencia. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART9.pdf

Macías, F. y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. En *Rise, International Journal of Sociology of Education*, 1 (1), 71-92. Disponible en: http://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/140/292

Mancera, A. y Pano, A. (2013). Nuevas dinámicas discursivas en la comunicación política en Twitter. En *Círculo de lingüística aplicado a la comunicación*, 56. Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/43867

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández, (Eds.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, 25-50. Madrid, Alianza Editorial.

Marshall, T.H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, B. (2002) La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En. A. Forteza y M. R. Rosselló (Eds) *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Martínez, F., Escudero, J.M., González, M. T. y otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) Murcia: Fundación Séneca.

Martínez García, J.S. (2013). ¿La LOMCE bajará el abandono educativo temprano? ¡Claro! En *El Diario* (23 de octubre de 2013). Disponible en: http://www.eldiario.es/zonacritica/LOMCE-abandono-educativo-temprano-Claro_6_189041101.html

Martínez, B., Mendizabal, A., Sostoa, V. (2009). Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART10.pdf

Marhuenda, F. y Navas, A. (2004). *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia: Universitat de Valencia.

Martos, J.M., (2008). Los datos actuales del fracaso. De la frialdad de la cifra a la necesidad de la comprensión para la mejora. En *Monográficos Escuela* (Abril), 11-15.

Masjuan, J.M. (2004). ¿Qué es sociología? Algunos conceptos básicos. En F. Fernández Palomares (Coord), *Sociología de la educación*. Madrid: PEARSON, 35-62.

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla, 328-366.

Mate, R. (2003). Memoría de Auschwitz. Actualidad moral y política. Madrid: Trota.

McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

McCaffrey, D.F., Pacula, R.L., Han, B., Ellickson, P. (2010). Marijuana use and high school dropout: the influence of unobservables. En *Health Economics*, 19 1281-1299. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hec.1561/full

Menna, L. (2012). Nuevas formas de significación en red: el uso de las #etiquetas en el movimiento 15M. En *Estudios de Lingüística del Español*, 34. Disponible en: http://elies.rediris.es/elies34/Tesina_L-Menna.pdf

Meuret, D. (1999). *La notion de justice dans les systèmes éducatifs et la gestion de l'hétérogénéité.* Disponible en: http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/socrates/colloque/doc13.html

Merino, R. (2005). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa», en *Revista de Educación*, 336, pp. 475-503. Disponible en: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_25.pdf

Merino, R,. García, M., y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. En *Revista de Educación*, 341, pp. 81-98. Disponible en: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_25.pdf

Moreno, M. y Portela, A. (2013). El panorama de los datos generales sobre el riesgo escolar y el Programa de Diversificación Curricular y Programa de Garantía Social. En J.M. Escudero (coord.), *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM, pp.111-126.

Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Mosen-Lowe, L.A.J., Vidovich, L., Chapman, A. (2009). Students 'at-risk' policy: competing social and economic discourses. En *Journal Of Education Policy*, 24, pp.461-476. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680930902759712

Mounteney, J., Haugland, S., Skutle, A. (2010). Truancy, alcohol use and alcohol-related problems in secondary school pupils in Norway. En *Health Education Research*, 25, pp. 945-954. Disponible en: http://her.oxfordjournals.org/content/25/6/945.full

Murillo, F.J., Cerdán, J., y Grañeras, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el Sistema Educativo Español. En *Revista de Educación*, 319, pp. 91-113. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/calidadequidad.pdf

Nardi, E., Steward, S. (2003). Is mathematics TIRED? A profile of quiet disaffection in the secondary mathematics classroom. En *British Educational Research Journal*, 29, pp.345-367. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920301852/pdf

Needham, B.L., Crosnoe, R., Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. En *Social Problems*, 51 pp.569-586. Disponible en: http://www.jstor.org/discover/10.1525/sp.2004.51.4.569?uid=37710&uid=3737952&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=37705&uid=3&uid=67&uid=62&sid=21104204578997

Nieto, J.M. y Portela, A. (2013). Análisis del Programa de Diversificación Curricular. En J.M. Escudero (coord.), *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM, pp.127-220.

Nogales, J. (2013). El abandono escolar temprano: la coartada de Wert. En *El Diario del Norte* (25 de mayo de 2013). Disponible en: http://www.eldiario.es/norte/vientodelnorte/abandono-escolar-temprano-coartada-Wert_6_136896320.html

Oliver, E., de Botton, L., Soler, M., Merrill, B. (2011). Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusion. En *Qualitative Inquiry*, 17, pp. 267-276. Disponible en: http://qix.sagepub.com/content/17/3/267.full.pdf+html

Olmos, A. y Rubio, M. (2014) Imaginarios sociales sobre "la/el buen y la/el mal estudiante": sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado "inmigrante". En P. Cucalón Tirado (Ed.) *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Traficantes de sueños. Disponible en: http://www.uned.es/grupointer/etnografia_de_la_escuela_interseccionalidad_14.pdf

Oraison, M., Perez, A.M. (2009). The school in non-inclusive contexts: moral education, building citizenship and community development, an Argentinian example. *En Journal Of Moral Education*, 38, pp. 513-532. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057240903321964

Ortega y Gasset, J. (2003). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa Calpe.

Paugam, S. (1996). La constitution d´un paradigme. En S. Paugam (dir.). *L´exclusion l´état des savoirs*. Paris: Éditions la découverte, pp.77-19.

Pereira, K., Mullan, D. y Lee, D. (2006). Making It in America: High School Completion by Immigrant and Native Youth. En *Demography*, 43(3), pp. 511-536. Disponible en: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17051825

Pareja, J.A. y Pedrosa, V. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. En *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev133COL1.pdf

Pérez, J.A. (2003). *Internautas y náufragos. La búsqueda de sentido en la cultura digital*. Madrid: Trotta.

Pérez, P.L., Berná, C., Arroyas, E. (2013). La interpretación simbólica de los desahucios en España a través del frame: un análisis semántico de la conversación en Twitter. En *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Sociedad*. Disponible en: http://reunir.unir.net/handle/123456789/1752

Perrenoud, P.H. (1992**).** *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*. Madrid: Morata.

Perrenoud, P.H. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En J.B. Duarte (Dir.) *Igualdades e Diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Ed. Universitarias Lusófanas, pp. 17-44.

Perrenoud, P.H. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?. Barcelona: Graó.

Pharris-Ciurej, N., Hirschman, C., Willhoft, J. (2012). The 9th grade shock and the high school dropout crisis. En *Social Science Research*, 41, pp. 709-730. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X11002262

Plank, S.B., DeLuca, S., Estacion, A. (2008). High School Dropout and the Role of Career and Technical Education: A Survival Analysis of Surviving High School. En *Sociology Of Education*, 81, pp. 345-370. Disponible en: http://soe.sagepub.com/content/81/4/345.full.pdf+html

Portela, A., Nieto, J.M., Toro, M., (2009), Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. En *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado* 13 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf

Portela, A. (2004). La situación de exclusión escolar los alumnos y su perspectiva, en P. Murillo Estepa, J. López-Yáñez y M. Sánchez Moreno (Coords.) *Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, pp.290-297

Potochnick, S. (2014). How states can reduce the dropout rate for undocumented immigrant youth: The effects of in-state resident tuition policies. En *Social Science Research*, 45 18-32. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X13001701

Pujadas, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, pp.127-158.

Ranson, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l´insertion : Vers une gouvernance communitaire dans les zones d´action educative*. OECD Reports.

Rebollo, M.A. y Hornillo, I. (2010), Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. En *Revista de Educación*, 353, pp. 235-263. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre353/re35309.pdf?documentId=0901e72b812048b6

Ricouer, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Ritacco, M. y Amores F. J. (2011). Buenas prácticas en las distintas medidas de prevención del fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 5*(1), pp. 161-181. Disponible en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art10.pdf

Rivas, J.I, Leite, A., Cortés, P., Márquez, M.J., y Padua, D. (2010), La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. En *Revista de Educación*, 353. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_07.pdf

Roche, M. (1992). *Rethinking Citizenship: Welfare, Ideology and Change in Modern Society*. Cambridge: Polity Press.

Rosi, R. y Montgomery, A. (Eds.) (1994). *Educational Reforms and Student At Risk*. En A *Review of the Currente State of the Ar*t. Disponible en: http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdRefors/title.html

Rubin, H.J. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data.* Londres: Sage.

Ruiz Olabuéndaga, J.I. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. San Sebastián: Universidad de Deusto.

Ruiz-Gallardo, J.R., Verde, A., Valdés, A. (2013). Garden-Based Learning: An Experience With "At Risk" Secondary Education Students. En *Journal Of Environmental Education*, 44, pp. 252-270. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00958964.2013.786669

Rumberger, R.W., Lamb, S.P. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: a comparative study of the United States and Australia. En *Economics Of Education Review*, 22 353-366. Disponible en:

Sabariego, M., Massot, I. Y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla, pp. 293-328.

Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla, 19-49.

Sabates, R., Hossain, A., Lewin, K.M. (2013). School drop out in Bangladesh: Insights using panel data. En *International Journal of Educational Development*, 33, pp. 225-232. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059312001228

Sádaba, J. (1993). ¿El fin de la historia? En R. Mate (Ed.), *Filosofía de la Historia*. Madrid: Trotta, 193-205.

Salgado, P.G., Boubeta, A.R., Tobio, T.B., Mallou, J.V., Couto, C.B. (2014). Evaluation and early detection of problematic Internet use in adolescents. En *Psicothema*, 26, pp. 21-26. Disponible en: http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/10212/9844

Sanderson, P. (2008). The arts, social inclusion and social class: the case of dance. En *British Educational Research Journal*, 34, pp. 467-490. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920701609349/pdf

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.

Schatzman, L., y Strauss, A. (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Sellman, E., Bedward, J., Cole, T., Daniels, H. (2002). A Sociocultural Approach to Exclusion. En *British Educational Research Journal*, 28, pp. 889-900. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/0141192022000019132/pdf

Sen, A. (2001). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Manila: Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.

Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. En *Revista de Educación*, 330, pp.35-57.

Silver, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de exclusión social. En J.L. Luengo (compil), *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea.* Barcelona-Méjico: Pomares, pp.43-66.

Simson, D. (2014). Exclusion, Punishment, Racism and Our Schools: A Critical Race Theory Perspective on School Discipline. En *Ucla Law Review*, 61, pp. 506-563. Disponible en: http://www.uclalawreview.org/pdf/61-2-5.pdf

Singh, P., Taylor, S. (2007). A new equity deal for schools: a case study of policy-making in Queensland, Australia. En *British Journal Of Sociology Of Education*, 28, pp. 301-315. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425690701252176

Strauss. A. L (1996). The Chicago Tradition: Generalization and Variation. En K. Kwan, *Individuality and Social Control: Essays in Honor of Tamotsu Shibutani*. Greenwich: JAI Press.

Strauss. A.L. y Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.

Studsrod, I., Bru, E. (2009). The role of perceived parental socialization practices in school adjustment among Norwegian upper secondary school students. En *British Journal Of*

Educational Psychology, 79 529-546. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709908X381771/full

Subirats, J. (2003). *Some reflections onf Social Exclusión and Public Policy Response: a perspectiva from Spain.* Milan: Seminar on Good Social Inclusión Practices.

Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea.* Barcelona: Fundación La Caixa.

Susinos, T. y Calvo, A. (2005-2006). "Yo no valgo para estudiar…" Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. En *Contextos Educativos*, 8-9, pp.87-106.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), 2 (6). Disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. En *Revista de Educación*, 349. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre349/re34906.pdf?documentId=0901e72b81236648

Taylor, G., Lekes, N., Gagnon, H., Kwan, L., Koestner, R. (2012). Need satisfaction, work-school interference and school dropout: An application of self-determination theory. En *British Journal Of Educational Psychology*, 82, pp. 622-646. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.2011.02050.x/full

Tezanos, J.F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J. F. Tezanos (Ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*, Madrid: Sistema, pp.11-54.

Tezanos, J.F. (2001a). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva

Tezanos, J.F. (2001b). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J.F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Sistema, pp.11-53

Tezanos, J.F. (2003). La libertad de los iguales. En *Sistema* (173), pp. 3-14.

Tharp, R. (2002). *Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona, Paidós.

Tiana, E. (2005). Educación e igualdad en España. En M. de Puelles, *Educación e igualdad en España*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Torres, R.M. (2000). *Educación para todos: la tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular.

Unesco, (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.

Valles, M.S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.

Van Dijk, T.A. (1980). *Macroestructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognitions and Interaction.* Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.

Van Dijk, T.A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp.143-177.

Van Dijk, T.A. (2011). *Sociedad y discurso. Cómo confluyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T.A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.

Van Heesch, M.M.J., Bosma, H., Traag, T., Otten, F. (2012). Hospital admissions and school dropout: a retrospective cohort study of the 'selection hypothesis'. En *European Journal Of Public Health*, 22, pp. 550-555. Disponible en: http://eurpub.oxfordjournals.org/content/22/4/550.full

Vander Stoep, A., Weiss, N.S., Kuo, E.S., Cheney, D., Cohen, P. (2003). What proportion of failure to complete secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorder?. En *Journal Of Behavioral Health Services & Research*, 30, pp. 119-124. Disponible en: http://link.springer.com/article/10.1007/BF02287817

Vaquero, A. (2005), El abandono escolar temprano en España: Programas y acciones para su reducción. En *Revista Galega do Ensino* 47, pp.1443-1464.

Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.

Vélaz de Medrano, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales*. Madrid, UNED.

Vidal Fernández, F. (2006). La exclusión social remodernizada. Repensar la exclusión social desde una sociología de la presencia. En F. Vidal Fernández (dir.), *Exclusión social y estado de bienestar en España*. *V Informe FUHEM de políticas sociales*. Madrid: FUHEM, 625-745.

Viñao, A. (2002). Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros.En A. Escolano y J.M. Hernández (Eds.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp.135-175.

Wagner, M., Dunkake, I., Weiss, B. (2004). Truancy. An empirical analysis of the deviant behavior of pupils. En *Kolner Zeitschrift Fur Soziologie Und Sozialpsychologie*, 56 457

Walkey, F.H., McClure, J., Meyer, L.H., Weir, K.F. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. En *Contemporary Educational Psychology*, 38, pp. 306-315. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X13000234

Warren, J.R., Jenkins, K.N. (2005). High school exit examinations and high school dropout in Texas and Florida, 1971-2000. En *Sociology Of Education*, 78, pp. 122-143. Disponible en: http://soe.sagepub.com/content/78/2/122.full.pdf+html

Weiss, R. (1994). *Learning form strangers. The art and method of qualitative interview studies.* Nueva York: The Free Press.

Weingraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing. Biographic, narrative and semiestructured methods*. Londres: Sage.

West, C. y Fenstermaker, S. (2010). "Haciendo la Diferencia". En Hoffmann, O. y Quintero, O. (coord.). *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*. México, Afrodesc, eurescl. Disponible en: http://www.ird.fr/ afrodesc/

Wiggan, G. (2007). Race, school achievement, and educational inequality: Toward a student-based inquiry perspective. En *Review of Educational Research*, 77, pp. 310-333. Disponible en: http://rer.sagepub.com/content/77/3/310.full

Wodak , R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelon: Gedisa.

Yturbe, C. (1993). El conocimiento histórico. En R. Mate (Ed.), *Filosofía de la Historia*. Madrid: Trotta, pp.207-228.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: La temática del fracaso en periódicos nacionales. 15
Tabla 2: Áreas de investigación sobre el fracaso escolar. 17
Tabla 3: Entrevistas en el Centro Ave María San Cristóbal 59
Tabla 4: Entrevistas en el IES Cerro de los Infantes. 60
Tabla 5: Entrevistas en el IES El Palmeral. 60
Tabla 6: Entrevistas en el IES Alyanub. 60
Tabla 7: Entrevistas en el IES Jaroso. 61
Tabla 8: Atributos de los entrevistados. 66
Tabla 9: Votación en las Elecciones Generales de 2011. 70
Tabla 10: Cuentas oficiales de Twitter 70
Tabla 11: Términos de búsqueda en Twitter. 72
Tabla 12: Frecuencia de palabras de los discursos políticos en general. 115
Tabla 13: Sustantivos vinculados al campo semántico de las políticas educativas 117
Tabla 14: Sustantivos vinculados al campo semántico político 118
Tabla 15: Sustantivos vinculados al modelo educativo 121
Tabla 16: Sustantivos que caracterizan las medidas ante la crisis. 122
Tabla 17: Posicionamiento ante la reforma 123
Tabla 18: Términos relacionados con resultados educativos. 124
Tabla 19: Frecuencia de palabras del discurso del PP. 126
Tabla 20: Referencias al fracaso escolar y al abandono educativo en el discurso del PP. 127
Tabla 21: Confrontación política PP-PSOE. 128
Tabla 22: Reformas educativas. 129
Tabla 23: Objetivos de la LOMCE. 137
Tabla 24: Medidas de la LOMCE. 141

Tabla 25: Frecuencia de palabras en cuentras del PSOE. 145
Tabla 26: Fracaso escolar y abandono temprano en el discurso del PSOE. 146
Tabla 27: Términos políticos en el discurso del PSOE. 147
Tabla 28: La reforma en el discurso del PSOE. 149
Tabla 29: Frecuencia de palabras del discurso de IU. 160
Tabla 30: Referencias a fracaso escolar, abandono y resultados Pisa. 160
Tabla 31: Términos políticos en el discurso de IU. 161
Tabla 32: Defensa de la Educación Pública. 161
Tabla 33: Efectos de la reforma. 162
Tabla 34: Dimensión económica de la Reforma Educativa. 162
Tabla 35: Postura de IU frente a la Reforma Educativa. 163
Tabla 36: Frecuencia de palabras del discurso de UPyD. 176
Tabla 38: Términos más usados por el profesorado. 189
Tabla 39: Personas en el discurso del profesorado. 191
Tabla 40: Términos polisémicos. 192
Tabla 41: Análisis del término niño/a. 192
Tabla 42: Análisis de significados del término "gente". 194
Tabla 43: Significados del término "persona". 197
Tabla 44: Significados del término "chaval". 200
Tabla 45: Significados del término "crío". 202
Tabla 46: Significados del término "tío". 203
Tabla 47: Sentidos del término "chico". 204
Tabla 48: Análisis del término "chiquillo". 205
Tabla 49: Unidad semántica "alumno". 207
Tabla 50: Unidad semántica "profesor" 208
Tabla 51: Unidad semántica "padres". 209
Tabla 52: Unidad semántica "hijo" 210
Tabla 53: Unidad semántica "amigo". 211
Tabla 54: Unidad semántica "inmigrante" 212
Tabla 55: Términos relacionados con el ámbito educativo. 214
Tabla 56: Términos principales del ámbito educativo. 214
Tabla 57: Usos del término "grupo". 216
Tabla 58: Términos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje. 223
Tabla 59: Términos relacionados con las medidas de atención a la diversidad. 226

Tabla 60: Términos relacionados con las etapas educativas. 226
Tabla 61: Términos del ámbito familiar. 227
Tabla 62: Términos relacionados con el entorno. 227
Tabla 63: Términos vivenciales en el discurso del profesorado. 228
Tabla 64: Aspectos personales en Apoyo a la Integración. 252
Tabla 65: Aspectos familiares en Apoyo a la Integración. 252
Tabla 66: Aspectos socieconómicos y culturales en Apoyo a la Integración. .. 254
Tabla 67: Entorno educativo en Apoyo a la Integración. 255
Tabla 68: Aspectos personales en Prediversificación. 277
Tabla 69: Aspectos familiares en Prediversificación. 278
Tabla 70: Entorno educativo en Prediversificación. 280
Tabla 71: Aspectos personales de los alumnos de Diversificación. 296
Tabla 72: Aspectos familiares en los alumnos de Diversificación. 297
Tabla 73: Aspectos socioeconómicos y culturales en los alumnos de Diversificación. 297
Tabla 74: Entorno educativo de alumnos de Diversificación. 298
Tabla 75: Problemáticas personales y sociales de los alumnos de PCPI. 312
Tabla 76: Problemáticas familiares de los alumnos de PCPI. 312
Tabla 77: Problemáticas vinculadas al grupo de iguales en los alumnos de PCPI. 314
Tabla 78: Problemáticas vinculadas al entorno educativo en los alumnos de PCPI. 315
Tabla 79: Problemáticas en el ámbito personal de los alumnos PGS. 328
Tabla 80: Problemáticas familiares de los alumnos de PGS. 329
Tabla 81: Problemáticas en el ámbito socioeconómico de los alumnos de PGS. 330
Tabla 82: Factores de riesgo vinculados al grupo de iguales en los alumnos de PGS. 331
Tabla 83: Factores vinculados al ámbito educativo de los alumnos de PGS. ... 332

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Términos más frecuentes en los abstrat de los artículos seleccionados. 17
Ilustración 2: Transcripción de una entrevista. 64
Ilustración 3: Interfaz de Twitter. 68
Ilustración 4: Búsqueda avanza de Twitter. 72
Ilustración 5: Captura de una búsqueda con NCapture. 73
Ilustración 6: Resultados de la búsqueda en las cuentas del PP. 74
Ilustración 7: Resultados de la búsqueda en las cuentas del PSOE. 75
Ilustración 8: Resultados de la búsqueda en las cuentas de IU. 76
Ilustración 9: Resultados de la búsqueda en las cuentas del UPyD. 77
Ilustración 10: Resultados por partido político. 77
Ilustración 11: Nomenclatura de archivos. 78
Ilustración 12: Estructura de nodos. 79
Ilustración 13: Consulta de frecuencia de palabras. 81
Ilustración 14: Consulta de frecuencia de palabras. 82
Ilustración 15: Nube de palabras. 82
Ilustración 16: Mapa ramificado. 83
Ilustración 17: Análisis de conglomerados. 83
Ilustración 18: Frecuencia de palabras en Excel. 84
Ilustración 19: Generación de unidades de análisis. 85
Ilustración 20: Filtrado de verbos. 87
Ilustración 21: Profundización en la temática del discurso. 88
Ilustración 22: Consulta de búsqueda de texto. 90
Ilustración 23: Resumen de resultados. 91
Ilustración 24: Referencia o texto 91

Ilustración 25: Árbol de palabras. 92
Ilustración 26: Análisis semántico. 92
Ilustración 27: Configuración de unidades semánticas. 94
Ilustración 28: Unidades de análisis iniciales del discurso del profesorado. 98
Ilustración 29: Unidades de análisis iniciales del discurso político. 99
Ilustración 30: Codificación y generación de la teoría. 101
Ilustración 31: Establecimiento de categorías. 103
Ilustración 32: Nodos en NVivo. 103
Ilustración 33: Mapa ramificado en NVivo. 104
Ilustración 34: Datos del mapa ramificado. 104
Ilustración 35: Dendograma horizontal en NVivo. 106
Ilustración 36: Correlaciones entre nodos. 106
Ilustración 37: Modelo condicional/consecuencial. 108
Ilustración 38: Generación de categorías conceptuales. 109
Ilustración 39: Nube de palabras de los discursos políticos 116
Ilustración 40: Nube de palabras del discurso del PP. 127
Ilustración 41: Nodos conglomerados en el discurso del PP. 129
Ilustración 42: Sistema de categorías y subcategorías resultante del análisis del discurso del PP. 130
Ilustración 43: Codificación axial del discurso del PP. 131
Ilustración 44: Menú Rubalcaba. 133
Ilustración 45: Nube de palabras del discurso del PSOE. 146
Ilustración 46: Nodos conglomerados en el discurso del PSOE. 150
Ilustración 47: Sistema de categorías y subcategorías en el discurso del PSOE. 151
Ilustración 48: Codificación axial del discurso del PSOE. 151
Ilustración 49: Nube de palabras del discurso de IU. 160
Ilustración 50: Análisis de conglomerados del discurso de IU. 164
Ilustración 51: Sistema de categorías y subcategorías del discurso de IU. 165
Ilustración 52: Codificación axial del discurso de IU. 166
Ilustración 53: Nube de palabras del discurso de UPyD. 176
Ilustración 54: Nodos conglomerados en cuentas de UPyD. 177
Ilustración 55: Sistema de categorías y subcategorías del discurso de UPyD 178
Ilustración 56: Codificación axial del discurso de UPyD. 179
Ilustración 57: Nube de palabras del discurso del profesorado. 189
Ilustración 58: Unidad semántica "alumno". 207

Ilustración 59: Unidad semántica "profesor".....208
Ilustración 60: Unidad semántica "padres". 209
Ilustración 61: Unidad semántica "hijo".....210
Ilustración 62: Unidad semántica "amigo".....211
Ilustración 63: Unidad semántica "inmigrante".....212
Ilustración 64: Búsqueda de texto en Apoyo a la Integración.....244
Ilustración 65: Nube de palabras en Apoyo a la Integración.....245
Ilustración 66: Frecuencia de palabras en Apoyo a la Integración.....246
Ilustración 67: Nodos comparados de diversidad por cultura y etnia en Apoyo a la Integración.....247
Ilustración 68: Análisis de conglomerados del discurso del profesorado de Apoyo a la Integración. 249
Ilustración 69: Nodos comparados en Apoyo a la Integración.....250
Ilustración 70: Mapa conceptual de problemáticas en Apoyo a la Integración.256
Ilustración 71: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula en Apoyo a la Integración.....257
Ilustración 72: Frecuencia de palabras de la clase-aula en Apoyo a la Integración.....258
Ilustración 73: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Apoyo a la Integración. 259
Ilustración 74: Nodos conglomerados del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Apoyo a la Integración. 259
Ilustración 75: Nodos conglomerados por similitud de palabra. 259
Ilustración 76: Categorías y subcategorías del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Apoyo a la Integración.....260
Ilustración 77: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula de Apoyo a la Integración.....264
Ilustración 78: Mapa ramificado de la clase-aula en Apoyo a la Integración. ..265
Ilustración 79: Nodos conglomerados de la clase-aula en Apoyo a la Integración. 266
Ilustración 80: Sistema de categorías y subcategorías en el discurso en torno al aula de Apoyo a la Integración.....266
Ilustración 81: Arbol ramificado de Prediversificación. 271
Ilustración 82: Nube de palabras de Prediversificación. 273
Ilustración 83: Frecuencia de palabras de Prediversificación. 274
Ilustración 84: Nodos comparados en Prediversificación. 275
Ilustración 85: Análisis de conglomerados en Prediversificación.....281
Ilustración 86: Análisis de conglomerados en Prediversificación.....281

Ilustración 87: Nube de palabras de la clase-aula de Prediversificación. 282

Ilustración 88: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Prediversificación. 282

Ilustración 89: Sistema de categorías y subcategorías del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Prediversificación. 283

Ilustración 90: Nodos conglomerados del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Prediversificación. 283

Ilustración 91: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula de Prediversificación. 285

Ilustración 92: Sistema de categorías y subcategorías del discurso de la clase-aula en Prediversificación. 285

Ilustración 93: Nodos conglomerados de la clase-aula de Prediversificación. . 286

Ilustración 94: Nodos comparados por codificación de las problemáticas de los alumnos de Diversificación. 294

Ilustración 95: Nodos conglomerados de las problemáticas del alumnado en Diversificación. 299

Ilustración 96: Nube de palabras del discurso del profesorado en torno a la clase-aula de referencia en Diversificación. 300

Ilustración 97:Sistema de categorías y subcategorías del discurso en torno a la clase-aula de referencia en Diversificación. 301

Ilustración 98: Nodos conglomerados de la clase-aula de referencia en Diversificación. 302

Ilustración 99: Nodos conglomerados de la clase-aula de referencia en Diversificación. 302

Ilustración 100: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula en Diversificación. 304

Ilustración 101: Sistema de categorías y subcategorías del discurso en torno a la clase-aula en Diversificación. 305

Ilustración 102: Nodos conglomerados del discurso en torno a la clase-aula en Diversificación. 306

Ilustración 103: Sistema de categorías y subcategorías de las problemáticas de los alumnos de PCPI. 311

Ilustración 104: Nodos conglomerados en PCPI. 316

Ilustración 105: Nube de palabras del discurso del profesorado en torno a la clase-aula de formación básica en PCPI. 317

Ilustración 106: Sistema de categorías y subcategorías del discurso en torno a la clase-aula de formación básica en PCPI. 317

Ilustración 107: Nodos conglomerados del discurso en torno a la clase-aula de formación básica en PCPI. 318

Ilustración 108: Nube de palabras del discurso del profesorado en torno a la clase-aula de formación técnica en PCPI. 323

Ilustración 109: Sistema de categorías y subcategorías del discurso en torno a la clase-aula de formación técnica en PCPI. 323

Ilustración 110: Nodos conglomerados en el discurso en torno a la clase-aula de formación técnica en PCPI. 324

Ilustración 111: Sistema de categorías y subcategorías en torno a las problemáticas de los alumnos de PGS. 326

Ilustración 112: Nube de palabras del discurso en torno a la clase-aula de PGS. 333

Ilustración 113: Sistema de categorías y subcategorías en el discurso en torno al aula de PGS. 333

Ilustración 114: Nodos conglomerados en el discurso en torno a la clase-aula en PGS.....334

Ilustración 115: Modelo explicativo del discurso político. 342

Ilustración 116: Modelo explicativo del discurso del profesorado 346