



UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

Diseño y evaluación de un programa de intervención en
un aula de Educación Compensatoria con alumnado de
cultura gitana

Autora:

Sonia Cristina Iguacel

Directora:

Leonor Buendía Eisman

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Sonia Cristina Iguacel
D.L.: GR 3958-2009
ISBN: 978-84-692-7838-3

AUTORIZACIÓN PARA PRESENTACIÓN DE TESIS

D./Dña: LEONOR BUENDÍA EISMAN

Director/es de la Tesis : Diseño y evaluación de un programa de intervención en un aula de Educación Compensatoria con alumnado de cultura gitana

de la que es autor D./Dña.: SONIA CRISTINA IGUACEL

Programa de Doctorado: INTERVENCIÓN EN PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

AUTORIZA la presentación de la referida Tesis para su defensa y mantenimiento de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, emitiendo el siguiente informe:

Y para que conste y surta sus efectos en el expediente correspondiente, expido la presente en

Granada, 17 de SEPTIEMBRE de 2009.



Fdo.:

[Handwritten signature]
LEONOR BUENDÍA EISMAN

Para mi familia

AGRADECIMIENTOS

A mi papá, Marcelo, que se fue mientras yo estaba en España, pero que siempre está en cada una de mis acciones en la vida y en la profesión, además de hacer presentes los libros y la curiosidad por aprender desde que tengo memoria...

A mi mamá, Carmen, que renunció a su deseo y necesidad de tenerme cerca en su reciente viudez para que yo continuara mi proyecto a miles de kilómetros de ella...

A mi esposo, Héctor, que vino a estar conmigo dejando sus ocupaciones, y que sigue siendo el hombre más bueno y generoso del mundo, además de mi compañero en la vida...

A mi hermano, Dante, que me permitió continuar mi aventura española al hacerse cargo de todo a la muerte de mi padre y que cada día demuestra con sus acciones lo gran persona que es...

A mi familia granadina, los Sánchez Ochoa: Mangu, Pepe, Hugo, Alma y Angustias, por brindarme su casa y amistad, por escuchar día a día mis avances y retrocesos en la intervención, por sus puertas siempre abiertas...

A Marina, por su disposición para pensar juntas la tarea docente desde nuestra propia diversidad...

A los chicos de 2° A del instituto donde realicé el trabajo, porque me han enseñado tanto y me he divertido tanto con ellos... también, por supuesto, porque todo lo que he crecido como docente a su lado... Lamento no poder dar sus nombres, porque ellos estaban muy entusiasmados con salir en "el libro de la argentina".

A María Luisa Toledano Estepa, Raquel Palomo Jiménez, José Luis González-Cuadros Rubio, Diego Germán Holanda Prieto, María Fernanda Terzi, Juan Alberto Buganem, Alma Sánchez Ochoa, Hugo Sánchez Ochoa, María Angustias Ochoa Martínez, María del Carmen Quesada Ochoa, Liliana Noemí Sosa, Liliana Noemí Enrico, Julio César Estrada Espinoza y Karla Paola Garza García, amigos que de una u otra manera han colaborado en la elaboración de este trabajo.

A mis otros amigos, de uno y otro lado del Atlántico, porque han colaborado en todo lo que han podido, me han dado ánimo y me han alentado a terminar, al fin, esta tesis...

A la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores y Desarrollo de España, por la beca que promocionó mis estudios doctorales.

A Leonor Buendía Eisman, por muchas razones: por las mañanas completas de trabajo conjunto; porque me ha disciplinado, ordenado y encaminado para que este trabajo sea, además de una práctica docente más en mi vida, un trabajo científico; por la paciencia infinita ante mis dudas y mis ansias de seguir acumulando datos; y porque he conocido una persona respetuosa y colaboradora, generosa con su apoyo y enseñanzas.

A todas y todos, gracias.

ÍNDICE

Introducción.....1

**Primera parte:
MARCO TEÓRICO**

Capítulo 1: El sentido de la educación inclusiva.....9

1.1. La escolarización obligatoria.....12

1.2. La diversidad en la escuela.....20

1.3. La gestión en la diversidad en la escuela pública obligatoria.....33

1.4. La Educación Compensatoria como respuesta a la diversidad
del alumnado.....36

1.5. La Educación Inclusiva como respuesta al derecho a la educación.....44

1.6. La compensación de las desigualdades en España y en Andalucía
desde la normativa.....51

1.7. Síntesis.....63

Capítulo 2: La escolarización del alumnado de cultura gitana en España.....67

2.1. El pueblo gitano desde su llegada a España.....70

2.2. Algunos rasgos culturales asociados con la minoría étnica gitana.....80

2.3. El proceso de escolarización del alumnado gitano.....88

2.4. Situación actual del alumnado español de cultura gitana.....96

2.5. Interpretaciones de las dificultades en la escolarización del alumnado
Gitano.....103

2.6. Diferencias entre la cultura escolar mayoritaria y la cultura
gitana minoritaria.....121

2.7. Algunas perspectivas de futuro.....129

2.8. Síntesis.....131

**Segunda parte:
MARCO METODOLÓGICO**

Capítulo 3: El proceso de investigación-acción.....	137
3.1. Inicio del trabajo.....	139
3.2. Selección de la metodología de investigación.....	141
3.3. Objetivos de la investigación.....	142
3.4. Procedimientos de recogida de información.....	143
3.5. Información recogida.....	144
3.5.1. Plan Anual de Centro.....	144
3.5.2. Plan de Compensación Educativa.....	149
3.5.3. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas.....	155
3.5.4. Partes disciplinarios 1º trimestre.....	167
3.5.5. Calificaciones 1º trimestre.....	171
3.5.6. Asistencia 1º trimestre.....	172
3.5.7. Observaciones del 8 al 31 de enero.....	173
3.6. Análisis de la información recogida.....	177
3.7. Descripción del contexto de intervención.....	180
3.8. Relación de necesidades.....	183
3.9. Propuesta de mejora.....	185
3.9.1. Objetivos.....	186
3.9.2. Contenidos curriculares.....	187
3.9.3. Actividades.....	191
3.9.4. Evaluación.....	196

**Tercera parte:
DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

Capítulo 4: El primer año de intervención.....	199
4.1. La ejecución del programa de intervención durante el primer año.....	201
4.2. Procedimientos de recogida de información.....	202
4.3. Análisis de la información obtenida.....	204

4.3.1. Diario de campo.....	204
4.3.2. Calificaciones y actas de reuniones de equipo educativo.....	228
4.3.3. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas.....	234
4.3.4. Autoevaluación en el Ámbito Socio-lingüístico.....	236
4.3.4.1. Análisis mensual del trabajo y la asistencia en el ASL.....	237
4.3.4.2. Análisis por alumno del trabajo en clase en el ASL.....	239
4.3.4.3. Análisis por alumno de su asistencia a clase en el ASL.....	246
4.3.5. Asistencia al centro.....	251
4.3.6. Partes disciplinarios y actas de la Comisión de Convivencia.....	252
4.3.6.1. Partes disciplinarios obtenidos por el alumnado.....	253
4.3.6.2. Profesorado implicado en los partes disciplinarios....	256
4.3.6.3. Faltas cometidas por el alumnado.....	258
4.3.6.4. Correcciones impuestas en los partes disciplinarios..	259
4.3.6.5. Seguimiento de las correcciones impuestas.....	260
4.3.7. Entrevista a la tutora 1º A (Compensatoria).....	261
4.4. Evaluación del primer año de la intervención.....	282
4.4.1. Rendimiento académico.....	282
4.4.2. Convivencia.....	285
4.4.3. Asistencia a clase.....	287
4.5. Relación de necesidades detectadas para el segundo año.....	288
4.6. Propuesta de mejora para el siguiente curso lectivo.....	289
4.6.1. Objetivos.....	289
4.6.2. Contenidos curriculares.....	291
4.6.3. Actividades.....	291
Capítulo 5: El segundo año de intervención.....	295
5.1. La ejecución del programa de intervención durante el segundo año.....	297
5.1.1. Tutoría.....	306
5.1.2. Lengua Castellana y Literatura.....	308
5.1.3. Ciencias Sociales.....	309

5.1.4.	Tecnología.....	310
5.1.5.	Música.....	310
5.1.6.	Aula de apoyo.....	311
5.2.	Procedimientos de recogida de información.....	312
5.3.	Análisis de la información obtenida.....	313
5.3.1.	Plan de Centro.....	313
5.3.2.	Plan de Compensación Educativa.....	316
5.3.3.	Diario de campo.....	319
5.3.4.	Calificaciones y actas de reuniones de equipo educativo.....	380
5.3.5.	Adaptaciones curriculares individualizadas significativas.....	385
5.3.6.	Autoevaluación en el marco del programa de intervención.....	387
5.3.6.1.	Análisis mensual del trabajo y la asistencia en el marco del programa de intervención.....	388
5.3.6.2.	Análisis por alumno de su trabajo en el marco del programa de intervención.....	391
5.3.6.3.	Análisis por alumno de su asistencia a las clases en el marco del programa de intervención.....	397
5.3.7.	Asistencia al centro.....	403
5.3.8.	Partes disciplinarios y actas de la Comisión de Convivencia.....	404
5.3.8.1.	Partes disciplinarios obtenidos por el alumnado.....	404
5.3.8.2.	Profesorado implicado en los partes disciplinarios..	407
5.3.8.3.	Faltas cometidas por el alumnado.....	409
5.3.8.4.	Correcciones impuestas en los partes disciplinarios.	410
5.3.8.5.	Seguimiento de las correcciones impuestas.....	412
5.3.9.	Entrevista a alumnado implicado en el programa de intervención.	415
5.3.9.1.	Alumnado de 2º A.....	415
5.3.9.2.	Alumnado de 2º E.....	420
5.3.10.	Entrevista al profesorado participante de 2º E.....	427
5.3.11.	Entrevista a la tutora 2º A	435
5.3.12.	Entrevista a la jefa de estudios responsable de 1º y 2º ESO.....	450
5.4.	Evaluación del segundo año de la intervención.....	460
5.4.1.	Rendimiento académico.....	460

5.4.1.1.	Rendimiento académico en el ASL.....	461
5.4.1.2.	Rendimiento académico en el resto de las Asignaturas.....	474
5.4.2.	Convivencia.....	474
5.4.3.	Asistencia a clase.....	482

**Cuarta parte:
SÍNTESIS E INFORMES DE LA INTERVENCIÓN**

Capítulo 6: Conclusiones.....	487
6.1. El primer año de intervención.....	493
6.1.1. Con respecto al centro.....	493
6.1.2. Con respecto al profesorado.....	494
6.1.3. Con respecto al alumnado.....	495
6.1.3.1. Rendimiento.....	495
6.1.3.2. Convivencia.....	497
6.1.3.3. Asistencia a clase.....	498
6.2. El segundo año de intervención.....	498
6.2.1. Con respecto al centro.....	498
6.2.2. Con respecto al profesorado.....	499
6.2.3. Con respecto al alumnado.....	502
6.2.3.1. Rendimiento.....	502
6.2.3.2. Convivencia.....	503
6.2.3.3. Asistencia a clase.....	504
6.3. Reflexiones a partir de la ejecución del programa de intervención.....	504
6.3.1. El centro escolar.....	505
6.3.2. El profesorado.....	507
6.3.3. El alumnado.....	508
6.4. Informe acerca del grupo en 3º ESO: Nuestras sugerencias.....	510
6.4.1. Aspectos generales.....	513
6.4.2. Aspectos particulares.....	517
6.5. Informe para el centro: Nuestras sugerencias.....	520

6.5.1. Organización de los grupos de clase.....	521
6.5.2. Desarrollo de los contenidos curriculares.....	522
6.5.3. El profesorado.....	524
6.5.4. La convivencia.....	525
Bibliografía.....	529

ANEXOS

Anexos 1: Primer año de intervención	551
1.1. Inasistencias del alumnado.....	552
1.2. Partes disciplinarios recibidos por el alumnado.....	557
1.3. Calificaciones del alumnado.....	563
1.4. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas.....	565
1.5. Actas de reuniones de equipo educativo.....	629
1.6. Actas de reuniones de Consejo de Convivencia.....	639
1.7. Autoevaluaciones del alumnado.....	643
Anexos 2: Segundo año de intervención.....	645
2.1. Inasistencias del alumnado.....	647
2.2. Partes disciplinarios recibidos por el alumnado.....	651
2.3. Calificaciones del alumnado.....	657
2.4. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas.....	659
2.5. Actas de reuniones de equipo educativo.....	677
2.6. Actas de reuniones de Consejo de Convivencia.....	689
2.7. Autoevaluaciones del alumnado.....	691

INTRODUCCIÓN

“¡Esto es una clase y lo demás son tonterías!”

Jonathan, 2008

(Alumno de 2º A)

Estas fueron las palabras que dijo Jonathan a su tutora en su primer día en 2º E, exultante, con los ojos brillantes, agitado, y dando voces. Él, que normalmente es el único que no las da en el grupo. ¿Qué significaba esta expresión en Jonathan? ¿Tal vez la emoción de ser un chico más de la escuela? ¿Tal vez la satisfacción ante el sentimiento de saberse competente para aprender como cualquier niño de su edad?

Este trabajo comienza con la intención de que un grupo de niños y niñas, con características singulares y significados por la comunidad educativa como disruptivos, absentistas y con desfase curricular de varios años, tuviera una experiencia escolar que valiera la pena ser recordada por los aportes que tendría para su vida presente y futura.

3

Es por ese motivo que se decide emprender un camino largo de transformaciones, aún abierto a nuevas posibilidades, que nos ha dejado a todas las personas implicadas una experiencia diferente, grata, al poder contribuir a que un grupo de niños del Plan de Compensación Educativa de un instituto de enseñanza secundaria de la provincia de Granada transitara los dos primeros cursos de la ESO de una manera distinta a la habitual, con vistas a su promoción a cursos posteriores, y de esta manera, poder romper algunas barreras que aparecen frecuentemente para niños de su condición étnica y cultural.

El presente trabajo relata un proceso de investigación-acción llevado a cabo por nosotras junto a miembros del equipo docente de una escuela donde se plantea una situación problemática con el alumnado de Educación Compensatoria y para la que se construye un programa de intervención, con el fin de involucrarnos en un proceso de mejora a nivel institucional que dé respuestas a esa situación problemática y potencie cambios en el centro que redunden en beneficio del alumnado.

En el primer capítulo planteamos las ideas básicas que enmarcan nuestra intervención, conceptualizando a la educación como un derecho inalienable al ser humano, cualquiera sea su realidad individual, étnica, cultural, económica, física o mental. Luego realizamos un recorrido histórico identificando algunos hechos fundamentales sobre cómo se ha ido dando respuesta a este derecho desde el sistema educativo, para decantarnos por un modelo de educación inclusiva que servirá de base ideológica y teórica a nuestra propuesta.

En el segundo capítulo realizamos, siempre convencidas de que la inclusión es la mejor opción educativa para el alumnado, un análisis de cómo el pueblo gitano se ha incorporado históricamente a la sociedad y cuáles han sido los procesos de escolarización de su niñez, con el objeto de conocer mejor la realidad de estos estudiantes y de revisar qué estrategias se han implementado para educar al alumnado de etnia gitana en el sistema educativo español y qué resultados se han obtenido con su aplicación. Efectuamos también un análisis de las investigaciones realizadas en nuestro contexto para comprender mejor la situación problemática planteada en el centro.

En el tercer capítulo relatamos cómo se inicia nuestra presencia en el centro y cómo surge la demanda de trabajo conjunto para encontrar alternativas a la realidad vivida. Se realizan precisiones sobre cómo fue realizado el diagnóstico de la situación y la identificación de las necesidades de la institución, para posteriormente construir un programa de intervención cuyo fin es la puesta en marcha de un proceso de mejora de la institución, sobre todo en lo concerniente a la atención educativa brindada al alumnado del Plan de Compensación Educativa del Instituto.

En el cuarto se realiza el análisis de lo acontecido en la ejecución del programa de intervención, a partir de numerosos procedimientos de recogida y tratamiento de la información, para realizar los ajustes necesarios a la propuesta y evaluaciones parciales del proceso vivido el primer año, finalizando el capítulo con la elaboración de nuevas intenciones de mejora que abren un nuevo momento de investigación.

En el quinto capítulo se analiza el segundo año de intervención, recurriendo también a varios procedimientos de recogida de información y al posterior estudio de los datos recolectados, para evaluar lo acontecido, explicitando logros y dificultades vividas a lo largo del curso.

En el sexto y último capítulo se reflexiona sobre la puesta en marcha del programa y se elaboran conclusiones sobre lo trabajado, identificando nuevas necesidades del instituto, para concluir en la construcción de dos informes con sugerencias de actuación para el alumnado que pasa a 3º ESO y para el centro, sobre transformaciones deseadas para atender adecuadamente la diversidad del alumnado del centro.

“Una escuela que pretenda atender la diversidad es una escuela en la que la palabra del alumnado es la protagonista. En la escuela del silencio jamás podrá aflorar la riqueza y el enorme privilegio que supone contar con alumnos y alumnas con diferentes interpretaciones del mundo, que proceden de distintos tipos de familias, de innumerables lugares del mundo, que hablan diversidad de idiomas, con gastronomías de variedad infinita. Niños y niñas llegan a la escuela sabiendo un montón de cosas y de esos saberes se debe partir si queremos una escuela de calidad para todos y todas.”

Feito Alonso, 2008

PRIMERA PARTE

Marco teórico

Capítulo 1:

El sentido de la educación inclusiva

- 1.1. La escolarización obligatoria
- 1.2. La diversidad en la escuela
- 1.3. La gestión en la diversidad en la escuela pública obligatoria
- 1.4. La Educación Compensatoria como respuesta a la diversidad del alumnado
- 1.5. La Educación Inclusiva como respuesta al derecho a la educación
- 1.6. La compensación de las desigualdades en España y en Andalucía desde la normativa
- 1.7. Síntesis

“No debería haber una educación ‘industrial’ y unos educadores ‘industriales’, que educan (¿sería mejor decir que ‘fabrican’?) en serie un prototipo de hombre y de mujer estándar, ‘ajustados’ de antemano, en función de intereses ajenos y, a menudo, ocultos, y que se limitan a vigilar el proceso, y a separar a los que tienen algún ‘defecto’ o a los que no acaban de encajar en este proceso.”

Peré Pujolás Maset (2009)

El sistema educativo es un bien público de gran importancia, y parece evidente que lo será más aún en el futuro pues el conocimiento organizado se ha convertido en un componente importante del sistema productivo. Sin embargo, los sistemas educativos de tipo occidental tienen una forma piramidal. El número de personas que obtienen sus beneficios va disminuyendo en la medida que nos acercamos al vértice de la pirámide, lo que implica la existencia de una distribución desigual de los recursos representados por la educación formal (Connell, 1997).

La educación merece ser considerada y valorada como una de las necesidades básicas y esenciales, y consecuentemente así debe ser asumida por los poderes públicos y la sociedad. Se trata de un derecho intrínseco que emana de los valores y principios de una sociedad justa y democrática y que además es un recurso personal que habilita para el acceso, participación y ejercicio de otros derechos en las diversas esferas de la vida personal, social, cultural, política y económica (Escudero, 2005).

Hablar de educación implica hablar de la sociedad del futuro. Significa que las nuevas generaciones adquieran el patrimonio cultural de su sociedad y que puedan trascenderlo, mejorarlo, capacitándolas para que puedan generar un futuro mejor. Por eso es que la educación debe ser un derecho para todos, porque todos y todas somos actores sociales con un papel que desempeñar. Educar se trata, pues, de una función social. Por ello las tensiones sociales, políticas, económicas, culturales y morales de la sociedad impactan en el ámbito escolar.

La escolarización masiva es una idea fuertemente relacionada con la modernidad. En España, los pensadores de la Ilustración del siglo XVIII ya habían mencionado la necesidad de una enseñanza elemental para todos como herramienta para combatir la situación de quienes formaban parte de los sectores poblacionales más desfavorecidos. La escuela pública se transforma así en el dispositivo que la sociedad crea, según algunas perspectivas como la de Sola (1999), para compensar las desigualdades que las personas y los grupos tienen para acceder a la cultura y para promover los cambios necesarios para que todos podamos ser ciudadanos de hecho y de derecho.

En la actualidad, continúa considerándose a la educación como una condición de progreso material y espiritual de los individuos y de la sociedad, pero como dice Gimeno (2005: 11) al referirse a la educación obligatoria: “*estamos ante un derecho universal satisfecho parcialmente y en desigual medida*”. Un alto porcentaje de los alumnos y alumnas que pueblan nuestras aulas no encuentran las respuestas a sus necesidades de aprendizaje y fracasan o terminan abandonando el sistema educativo. Esto repercute a nivel social, pues su falta de cualificación termina cercenándoles sus posibilidades de participación social en igualdad de condiciones a otras personas que han gozado de este derecho con equidad.

1.1. La escolarización obligatoria

La escuela surge a partir de dos importantes momentos históricos. Uno está relacionado con la Revolución Francesa, cuyos ideales de igualdad, fraternidad y libertad propugnaban el camino hacia un nuevo régimen político, tras el cual se abandonaba la forma monárquica de gobierno para pasar a constituirse en el gobierno del pueblo. Los hombres dejaban de ser súbditos del rey para transformarse en los ciudadanos de una república. Para el sostenimiento de este nuevo orden político y social se necesitaba de una institución capaz de transmitir y controlar aquellos valores y principios que permitirían transformar la sociedad. El segundo momento histórico fue el advenimiento de la primera Revolución Industrial y con ella el apogeo del capitalismo. Para el

sostenimiento de esta forma de producción se hacía necesaria una institución que garantizara la formación de un alto número de trabajadores en diferentes especialidades, en donde pudiera lograrse la transmisión de aquellos conocimientos que permitieran mantener la especialización y la división del trabajo. Para algunos autores (Cortese y Ferrari, 2003) las relaciones entre sociedad y escuela son relaciones contractuales mediatizadas por leyes y normas que regulan los vínculos entre miembros de la sociedad y entre los sujetos y el Estado. Las escuelas tienen así desde su origen un mandato social que cumplir y el Estado, por su parte, tiene sus propias obligaciones para con esos miembros de la sociedad. En este contrato, la sociedad es la encargada de diseñar el tipo de conocimientos que la escuela transmitirá, además de decidir a quiénes estarán destinados dichos conocimientos.

El proyecto de educación de la Ilustración confiere a la escuela muchas de sus características actuales, esencialmente su carácter de sistema estatal, al concebirse la educación como un proyecto que relaciona el progreso individual con el progreso nacional, dentro de la nueva configuración del Estado moderno. Su misión de socialización está vinculada a la dimensión política del nuevo orden social, dentro del cual son los individuos los que deben decidir las leyes que regulen su propia convivencia social. La socialización del individuo implica la inculcación de unos determinados valores que hagan posible la convivencia en ese orden social establecido y los mediadores serán los nuevos maestros y maestras. Además, la escuela debe responder a las nuevas necesidades de desarrollo social, al nuevo orden productivo, adquiriendo cada vez mayor dimensión la función de formación para el trabajo (García Pastor, 2005). El programa educativo pensado en la modernidad por la élite ilustrada se relaciona con el surgimiento de la burguesía como clase social dominante y con su necesidad de continuar siendo la clase dominante, por lo que este objetivo se vincula lejanamente con los ideales de la Revolución Francesa, la cual había contado con el apoyo del pueblo al que se termina considerando objeto de regulación individual y de clase. Las nuevas formas de comunicación y de socialización que se instauran culminan con la hegemonía de la razón instrumental o técnica y permiten el ejercicio de la dominación a los grupos sociales asociados a ellas.

Se advierte la presencia de tres características en la forma en que se configura la enseñanza pública:

- la escuela es una organización social que implica imperativos morales, intelectuales y políticos;
- estos imperativos implican amplias cuestiones de la vida social, que perfilan una determinada visión del mundo;
- la puesta en práctica de esos imperativos no debe ser nunca unidimensional ni explícita;

lo que configuraría la posterior noción de “currículum oculto”. Esta noción implica la naturalización de estas características de manera que se transformen en obvias, incuestionables, las únicas posibles, y así no se discutan las consecuencias del modelo educativo, como por ejemplo, su distribución desigual en los miembros de la sociedad.

Pero como se menciona al inicio de este capítulo, también educación moderna lleva consigo la promesa de liberar al hombre de las limitaciones de su origen, pues desde la mentalidad de la época, la circunstancia de haber nacido en un contexto determinado y en unas condiciones determinadas, es algo que la educación puede corregir si es necesario, ya que las condiciones humanas son contingentes y modificables. Esto ha sido una clara muestra del optimismo pedagógico de la época aunque la relación entre la posibilidad de progreso y el crecimiento individual que la educación provoca no siempre es y ha sido evidente para todos, ya que no se acepta ni en lo escolar ni en lo social, el que todos estén llamados a progresar ni a ser iguales (Gimeno, op.cit.).

En el origen de la enseñanza secundaria se consideraba “natural” que existieran dos escuelas separadas: la secundaria, para formar las élites de la nación, y la primaria, para las enseñanzas básicas a las masas (alfabetización, reglas aritméticas, conocimientos sociales y naturales mínimos) y su moralización, sometiéndolas ideológicamente. En realidad esta forma de escolarizar a la población no hacía más que mostrar y reproducir el orden social imperante. Con el avance de la industria, la tarea de formar para el trabajo pasó de la familia a la escuela, por lo que en los primeros dos tercios del siglo XX la extensión de la escolaridad implicó para las masas la apertura de una formación profesional al término de esta escolaridad básica, con el fin de cumplir los

requerimientos de la industria. Se forma así un sistema escolar segregado, que separa a los alumnos y alumnas al comienzo de la secundaria, con un sistema de reclutamiento clasista (Fernández Enguita, 1989 y Fernández Enguita y Levin, 1997). Los grupos más favorecidos, las clases más pudientes, acceden al bachillerato y a la universidad, y las clases sociales más bajas participan de la escolarización básica y/o de una cualificación profesional.

Las ideas sobre la organización de la sociedad, de corte liberal, requerían que la educación se extendiera y que el proceso de escolarización gratuita y obligatoria avanzara, aunque esto no suponía que el nivel de educación tuviera que alcanzar a todos los individuos por igual. Los conservadores, opuestos a universalizar los bienes culturales, han disfrazado su resistencia a la extensión de la educación para mantener las desigualdades con argumentos “científicos”, como por ejemplo el innatismo, proclamando que existe un reparto desigual de las capacidades humanas que limitan la posibilidad de aprendizaje y desarrollo y que la educación debe tener en cuenta esta realidad. En cambio, los posicionamientos progresistas no han dejado de destacar que los límites de los sujetos tienen origen cultural y social (López Melero, 2000; 2004). La fórmula de organización de la escuela comprensiva: todos los estudiantes juntos sin segregación por especialidades, por niveles de capacidad, sea cual sea su condición social, de género, capacitación, credo religioso, etnia, a los que se les imparte un currículum común, definitivamente favorece la mezcla social, rasgo identitario que será del agrado de posiciones más progresistas pero que será objeto de rechazo de otros sectores menos comprometidos con los ideales de igualdad y equidad social.

Ya en el siglo XX, en su segunda mitad especialmente, con la expansión del Estado del bienestar, interesado en hacer realidad el derecho de todos a una educación igual, una vez garantizado el derecho a la igualdad de oportunidades de acceso a todos los niveles y formas de enseñanza, la consecuencia fue la extensión de la escolarización a edades más tempranas, sistemas de ayudas y programas especiales como la Educación Compensatoria para aquellos grupos desfavorecidos sea por situación cultural o por bajo rendimiento académico, hasta llegar a la educación comprensiva en la actualidad, dilatando la segmentación de la escolaridad en la enseñanza media (Viñao, 2006).

Prolongado el tronco común, la idea básica de la reforma es que la escuela tiene un papel compensatorio de las diferencias y se igualan oportunidades escolares, que se traducen en oportunidades sociales. Además, esta prolongación de la selección permite al sistema escolar detectar y promover al alumnado más capaz, que antes se perdía por la selección temprana al finalizar la primaria. Señalan Fernández Enguita y Levin (op.cit.) que la escuela debe contribuir a reproducir la fuerza de trabajo requerida por la producción y la estructura social desigual creada en torno a ésta, pero además, la escuela debe legitimar ideológicamente este resultado, presentándose como un mecanismo perfectamente meritocrático de selección y asignación de los individuos a las diferentes posiciones sociales y reconciliando a cada cual con su suerte o su destino. De esta manera, las reformas comprensivas no impiden a la escuela desempeñar su papel en la reproducción de una estructura social desigual, generando situaciones de presunta igualdad en un período de la vida mayor que con anterioridad, y promoviendo mayores expectativas sociales, pero en el fondo no se eliminan las desigualdades en el éxito escolar por cuestiones de origen social.

Con la intencionalidad de apoyar la defensa de una mayor justicia social a través de la educación en camino hacia el logro de un mayor equilibrio de oportunidades educativas para todos, los estados deben clarificar lo que es o puede ser la enseñanza comprensiva: el tronco común de la enseñanza obligatoria extensible a toda la ciudadanía. La decisión de esta extensión hacia la Enseñanza Secundaria tiene su origen, como ya se puso de manifiesto, en las necesidades económico-productivas, porque el progreso y la competitividad económico-social requiere gente preparada y capacitada para atender las necesidades del desarrollo industrial. Pero también se puede leer desde la óptica de mayores cuotas de justicia social al favorecer la igualdad de oportunidades, al menos desde el discurso (Zufiaurre, 2002a). Lo que es claro es que las cifras de fracaso en la etapa secundaria llevan a pensar que no alcanza con que cada vez mayor número de alumnos y alumnas estén en el sistema, sino que es necesario que, al estar dentro, puedan participar de lo que allí ocurra. Esta necesidad significa tener en consideración a todo el alumnado al momento de plantear la acción educativa. La misión social de la escuela comprensiva consiste en dar clara prioridad a los criterios de armonía social y de ciudadanía frente a aquellas otras formas de diferenciación y de fragmentación

educativa justificada por las necesidades del mercado laboral y por la propia estratificación social.

La opción comprensiva se refiere a un nivel de contenidos educativos asequibles y con significado y sentido para la población escolar en general. Estos contenidos no por ello son menos válidos, sino más bien al contrario, si se toma como referencia las necesidades y demandas educativas propias de una etapa de Enseñanza Secundaria. La comprensividad educativa no lleva a reducir los contenidos educativos más accesibles a todo el mundo por reducir las exigencias educativas o por tener sistemas de evaluación más condescendientes. Se trata de generar condiciones de enseñanza que acerquen los contenidos a los alumnos; refuercen los aprendizajes considerados como básicos; fomenten el trabajo cooperativo, la solución de situaciones problemáticas cotidianas y la investigación educativa sobre la práctica; se favorezcan los acuerdos institucionales sobre metodología, organización, la comunicación, el trabajo cooperativo entre docentes, y la evaluación continua y formativa del aprendizaje. En cambio, la enseñanza selectiva tradicional tiene una intencionalidad segregadora, que favorece a algunas minorías con el pretexto de hacer factible un mejor sistema de enseñanza para los más capacitados, haciendo hincapié en el concepto de calidad educativa en detrimento de la mediocridad que deviene de la comprensividad. Se defiende la enseñanza transmisiva con apenas interacción y participación, los contenidos teórico-científicos abstractos, la memorización y repetición, el trabajo individual, la competitividad. Se refuerzan los criterios de orden y de disciplina escolar, lo cual es útil al momento de estratificar la sociedad en clases y grupos.

Si la educación es una necesidad básica, debe analizarse exhaustivamente cuál es el bagaje fundamental que debe proveer la escuela, cuáles deben ser los conocimientos y capacidades básicas que la escuela obligatoria habría de proponerse, exigir y garantizar. Al respecto, Escudero (op.cit.) coincide con los autores ya mencionados cuando dice que el currículum escolar vigente, *“sigue aquejado de un academicismo inveterado de los programas, al que sucesivamente se han ido añadiendo contenidos y conocimientos, áreas y materias pegadas unas a otras, yuxtapuestas y atentatorias contra la profundidad de los aprendizajes, la coherencia de la formación y el acceso pleno de*

amplios sectores de estudiantes a los niveles implícitos o explícitos de exigencia, no siempre razonables ni bien justificados.” Al hablar del bagaje que debe proveer la escuela se habla de aquellos aprendizajes cuya privación representa la imposibilidad de llevar una vida escolar digna y conseguir los bienes educativos básicos que niños y jóvenes necesitan, no sólo para estar en la escuela, sino para sacar buen provecho de su permanencia en ella. Además, no se trata de definir solamente estos contenidos y aprendizajes, sino de garantizar las condiciones, capacidades y compromisos docentes, organizativos y sociales para garantizar su adquisición.

La adopción de una educación básica que incluya en su propuesta parte de lo que había sido el bachillerato de élite, la educación secundaria para todos, presenta una situación dentro del sistema educativo con posiciones antagónicas. Algunas posiciones más conservadoras consideran que un modelo comprensivo acarrea un descenso de la calidad y del nivel académico, sacrificando a los más capacitados y desatendiendo la diversidad de intereses y capacidades de los alumnos. Posiciones más progresistas, por su parte, si bien comparten el ideal, cuestionan su realización, pues observan que los diferentes tipos de escuelas secundarias provocan ramas paralelas selectivas y minoritarias en las que participan los alumnos de las familias acomodadas, que los establecimientos son diferentes en función del nivel cultural y socioeconómico de su entorno o cuando por alguna vía legal algunas escuelas seleccionan su alumnado, que se reproducen y refuerzan las desigualdades sociales cuando se establecen agrupaciones por rendimiento o un currículum diversificado que determinan ramas o itinerarios diferenciados, y que la escuela comprensiva disfraza el carácter socialmente selectivo de los sistemas educativos cuando alumnos procedentes de minorías étnicas o culturales o de clase baja asumen como natural y justa su condición de alumnos mediocres o intelectualmente inferiores.

La expansión de la enseñanza secundaria ocurre como una exigencia social, pero se realiza bajo una orientación curricular y pedagógica que la convierte en la puerta de entrada a la enseñanza universitaria, pues su espíritu original de ser una educación restringida perdura en la mentalidad de ciertos sectores sociales y del profesorado, no aceptándose la posibilidad de que todos puedan beneficiarse de la cultura que constituía

el bachillerato. La solución a esta situación generalmente ha sido la segregación en vías paralelas con contenidos diversificados para un mismo tramo de edad, con la mayor homogeneidad que cada vía logre, de manera de cumplir con la normalización y la jerarquización académica y social pensada en el origen de esta etapa educativa. Bolívar (2005) acota, en este sentido, que el alargamiento progresivo de la duración de la escolaridad ha hecho que la igualdad se plantee en el inicio en el acceso de toda la población a todos los niveles educativos obligatorios, pero es entonces cuando la cuestión de la equidad se plantea, pues la igualdad de acceso no se corresponde a una igualdad de éxito, ya que para muchos estudiantes o no hay titulación o hay una derivación a itinerarios profesionales con menor valor social. La educación comprensiva implica que las prácticas y las relaciones en el aula deben transformarse, porque con la permanencia de la cultura escolar tradicional se legitiman académicamente las desigualdades que se pretenden compensar con la prolongación de la escolaridad obligatoria.

El hecho de que cada vez más gente ingresa al sistema educativo obligatorio y que cada vez permanece más tiempo allí, hace que la composición del alumnado sea cada vez más heterogénea, planteando el problema de cómo gestionar esa diversidad que hay hoy en las aulas. Existen dos posibilidades ante la presencia de la diversidad en la escuela obligatoria: organizarla a través de la práctica de la tolerancia o someterla a un patrón homogeneizador. La escuela ha elegido esta última opción pues fue estructurada antes del modelo social democrático. El origen de esta necesidad de someter lo diverso puede encontrarse en dos razones: que la variedad pugna con la tendencia del pensamiento a clasificar la dispersión que nos ofrece el mundo para entenderlo mejor, y que la mentalidad y los usos de las instituciones escolares intentan someter las individualidades a un orden a través del currículum y las normas.

1.2. La diversidad en la escuela

En la búsqueda de estrategias para ordenar la diversidad existente en los comienzos de la escolarización obligatoria, en este caso la variedad evolutiva, surge la graduación, basado en el período año de vida-año de escuela, lo cual se corresponde con la asignación de partes del currículum a cada una de esas etapas anuales. Lo que se pretende es buscar la homogeneidad de los estudiantes para mejorar las condiciones del trabajo pedagógico, agrupando al alumno por competencias y niveles de instrucción cuyo desarrollo se considera de alguna manera ligado a la evolución de la edad: *“Graduación del tiempo de la escolarización (para clasificar a los sujetos), desarrollo del currículum (también graduado y especializado) y progreso del sujeto a través de las adquisiciones que realiza (proceso de aprendizaje), son tres procesos diacrónicos, a los que se considera como si discurrieran acompasados, aunque corresponden a diferentes realidades...”* (Gimeno, op.cit.: 85).

En este panorama, la graduación dio lugar a otro tipo de diversidad: la desviación individual respecto a la norma por la desigual respuesta y acomodo de los alumnos a la secuencia de grados. Aparece una niñez que por diferentes razones, no responde a las propuestas educativas y para la que se articularán trayectorias educativas diferenciadas para su atención y control. Pero la escuela y su cultura (su currículum, sus metodologías, sus criterios de evaluación) están diseñadas para regular esta desigualdad entre el alumnado y no para atender esa diversidad de capacidades, ritmos de trabajo, formas de expresión, motivaciones, intereses. Es así que surge la categoría de “fracaso escolar” para dar cuenta de toda esta población que resiste la oferta escolar, marcando quiénes quedan dentro de la norma (los exitosos) y los que quedan fuera de la norma (los fracasados), aumentando esta división cuando la obligatoriedad y la extensión se hicieron mayores en el ofrecimiento del servicio educativo. Surgen así explicaciones “científicas” y “diagnósticos” que intentan dar cuenta de la génesis de ese fracaso y que terminan adjudicando al estudiante la responsabilidad exclusiva de su éxito escolar. Se crea un ámbito de conocimiento científico que comenzará a proporcionar criterios racionales para ordenar el sistema educativo, introduciendo diferenciaciones entre la

población escolar. Al respecto, Baquero señala: *“Cuando la acción escolar penetra en el cotidiano de las vidas de los sujetos propone condiciones para aprender francamente opinables en muchos casos y juzga las capacidades de los sujetos o las comunidades de acuerdo a su capacidad de adaptación o ajuste a las condiciones impuestas, puede operar, a sabiendas o no, un modo violento y autoritario, excluyendo en los hechos en el mismo acto aparente de incluir.”* (2006: 19/29)

Frente al fracaso de sus mecanismos de normalización, la escuela común responde con otro mecanismo que se refleja en el fracaso escolar, es decir, que operaría una suerte de castigo encubierto por medio de la atribución que se le hace al alumno de su propia incapacidad. Cuando determinados grupos sociales no logran aprender la cultura y el currículum escolar por pertenencia a grupos sociales distantes de esta cultura y poco representados por ese currículum, se deja la responsabilidad de la situación de fracaso a estos grupos sociales puesto que el Estado garantiza “a todos por igual” el acceso al servicio educativo, aunque lo que ocurra una vez dentro, no implique tanta igualdad. De esta manera las responsabilidades del fracaso escolar se localizan fuera del control de las organizaciones existentes de la sociedad, que sólo certifican “objetivamente” lo actuado por los sujetos individuales, de acuerdo a sus méritos, aptitudes, esfuerzos, los cuales no dependen de la oferta educativa sino de sí mismos: *“Si cada uno se debe a sí mismo el éxito y los reveses, es obvio que difícilmente podemos dirigir la mirada fuera de nosotros mismos y diferir una modificación en las instituciones de enseñanza y, mucho menos, en otras estructuras sociales o en el sistema de relaciones laborales...”* (Torres, 2005: 34). El profesorado y la sociedad en su conjunto no ven clases sociales, minorías étnicas o diferencias de género. El profesorado y la sociedad en su conjunto ven distintos grados de motivación que son responsabilidad exclusiva de cada individuo.

El fracaso escolar suele ser un fenómeno asociado a situaciones de pobreza y precariedad de las condiciones de vida, pero a ellos suele sumarse la existencia de diferencias culturales que se tornan un obstáculo para la inclusión y el tránsito no problemático de los niños por el sistema educativo. Se trata en cambio muy pobremente la eficacia del propio contexto escolar en la producción de aquel fracaso que denuncia, y

las estrategias de trabajo institucionales suelen operar bajo el paradigma médico-clínico o patológico-individual: “...*diferencias socio-culturales, quiebre entre la cultura del alumnado y la de la escuela, escasa flexibilidad del dispositivo escolar, sus pautas, formas de transmisión del conocimiento, contenidos a transmitir, modos de vincularse entre los actores institucionales, etcétera...*”, todo da cuenta del fracaso escolar de grupos sociales minoritarios (Baquero y otros, 2002). La escuela propone condiciones de trabajo homogéneas a una población heterogénea y atribuye el fracaso escolar al alumnado y sus grupos de pertenencia que no pueden apropiarse de la oferta educativa de la escuela, considerando entonces que la escuela brinda las mejores condiciones para que el aprendizaje se dé, y si no se da, es porque algo ocurre en el alumno o en su entorno. Así, las dificultades del alumnado en las escuelas por razones de tipo escolar son naturalizadas y desproblematizadas, evitándose el análisis de las mismas, y por ende, las modificaciones estructurales del sistema educativo que las genera.

La escuela, al tipificar, clasificar y descalificar a los sujetos menos capaces, obtiene credibilidad y reconocimiento de la propia sociedad que la instituye y le asigna determinados sistemas de valores, de exigencia y de excelencia que ha de salvaguardar. Se acepta que una parte del alumnado, por méritos propios, no llegue a adquirir los aprendizajes básicos. De esta manera, se localizan las posibles culpas en los sujetos que, habiendo contado con las oportunidades que democráticamente se les han otorgado, no han sabido aprovecharlas, y se afianzan colateralmente el mérito y el valor, las credenciales y los resultados de los integrados. Las medidas de protección que se adopten para salvar estas situaciones de fracaso de algunos sectores, serán medidas tendientes más a proteger el sistema escolar en su conjunto, para que no explote, que para proteger a los sujetos.

¿Pero qué se les ofrece a esos alumnos y alumnas que están en esta etapa de educación obligatoria? Cada estado construye su sistema educativo para que las nuevas generaciones aprendan a hablar, a leer, a escribir, aritmética, la historia de su comunidad, sus costumbres e hitos fundamentales y los límites de su territorio. También se construyen en las escuelas representaciones sociales sobre los otros: las otras personas, los otros países, las otras ideas... Pero estas representaciones están teñidas por

el barniz que proveen los centros escolares, identificados con un tipo específico de ideología y con una escala de valores que hacen referencia a los grupos que en ese momento detentan el poder. Los grupos e ideologías más conservadoras intentan naturalizar esta situación, otorgándoles un carácter de inevitabilidad, perennialismo y ahistoricismo a todo aquello que esté a favor de sus intereses y necesidades (Torres, 1999, 2005). Gluz y otros apuntan en este sentido: *“La escuela, lejos de transmitir un saber neutro, científico, universal, consagra la cultura legítima, aquella que corresponde a la clase socialmente dominante. Así, junto con los saberes de las asignaturas, transmite una idea de jerarquía cultural desvalorizando los conocimientos y esquemas de actuación de los sectores populares como impropios, incultos, prerracionales”* (2003: 26).

Un currículum se cruza necesariamente con las relaciones de desigualdad que se producen en la sociedad y que constituyen los intereses sociales. Un programa de aprendizajes comunes que pretende abarcar toda la población escolar, encarna relaciones de hegemonía entre los intereses y los grupos de la sociedad a la que sirve. Los aprendizajes comunes no pueden definirse a partir de definiciones abstractas de las necesidades de la persona en situación ahistórica y asocial. Estos programas surgen en unas circunstancias históricas definidas, están apoyados por intereses particulares, tienen efectos sociales específicos y consiguen una mayor o menor aceptación material. La definición de aprendizajes comunes que se ha institucionalizado en el currículum académico, su lenguaje y sus prácticas de aprendizaje y evaluación, se traduce también en una exclusión general de los alumnos de clase no dominante del mundo del aprendizaje superior y de los recursos a los que da acceso. El currículum de la corriente principal es hegemónico en las escuelas en el sentido de que: a) margina otras formas de organización del conocimiento, b) está integrado en la estructura de poder de las instituciones educativas, y c) ocupa todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje que el sentido común dicta a la mayoría de las personas.

Los contenidos a aprender son presentados como si fuesen conocimiento cerrado, no discutible, explicación única de los hechos que estudian, como definiciones claras. Nada se dice acerca de los procesos de producción de estos conocimientos, de las diferentes

perspectivas en las que han sido o pueden ser abordados, de su relación con el contexto social que las genera. Se trata de nociones abstractas, “objetivas”, no importa cómo, ni dónde, ni cuándo, ni por qué se generaron. Nada se dice tampoco de los marcos teóricos que orientan a las investigaciones que dieron origen a esos conocimientos, por lo que tampoco son susceptibles de análisis y discusión, mucho menos de cuestionamiento. Al profesorado le corresponderá, por tanto, que enseñen esas definiciones correctas y neutrales para que sus alumnos las aprendan, preocupándose porque éstos lleven a cabo unas tareas que ya predefinidas de antemano y por diseñar los exámenes. Los exámenes, en este contexto, adquieren gran significatividad, pues en su acepción conductista y de control técnico, tienen un fuerte énfasis en su dimensión de sanción y de etiquetamiento, aunque se supone que sólo miden lo que el alumnado ha aprendido de los contenidos trabajados en la clase. Pedagógicamente hablando, pervierten su sentido educativo pues terminan sustituyendo la curiosidad propia del aprendizaje por el deseo de aprobar más que de aprender, concentrando los exámenes la atención y el esfuerzo de casi todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El éxito o el fracaso en este sistema de evaluación produce una jerarquización del alumnado, que se corresponde con las jerarquizaciones a nivel social, pero son tratadas por la escuela como una cuestión de mérito, esfuerzo y responsabilidad individual.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje que tradicionalmente se utilizan marcan un tipo de relaciones jerárquicas donde quien manda es el profesor, y también quien programa las actividades del alumnado. Los receptores pasivos del conocimiento son los alumnos y el profesor es el transmisor. Los contenidos curriculares están aislados unos de otros y no se analizan sus relaciones. Son muchas veces excesivos en cantidad e irrelevantes pues no sirven para incrementar los niveles de comprensión, no implican la adquisición de procesos relevantes, no ayudan a los alumnos a redescubrir y recrear la cultura y se olvidan en pocos meses. La cultura que la escuela intenta transmitir se ve como algo lejano, que no afecta la vida del estudiantado, reificada. El alumnado, y en ciertos aspectos el profesorado, no tienen derecho ni posibilidad de intervenir en la selección, organización y secuenciación de estos contenidos. Los criterios de evaluación son explícitos, concretos, los alumnos y las alumnas saben qué deben demostrar y cómo hacerlo en sus exámenes. Los exámenes son tipo test y evalúan la capacidad de

memorización de esa cultura tan aséptica. Hay una supeditación muy fuerte a los libros de texto, que son los organizadores de la dinámica en el aula y también del profesorado. En esta escuela, las prácticas de evaluación que se implementan merecen especial atención, pues *“lo que se evalúa no son sólo conocimientos, sino el comportamiento del alumnado con referencia a criterios normativos que se refieren a valores sociales.”* (García Pastor, 2006: 7). Las consecuencias de estos procesos de evaluación terminan siendo la asignación de posiciones de los individuos en la estructura social.

A través de las prácticas que tienen lugar en las escuelas, que implican conocimientos, valores y destrezas que se fomentan, tanto explícita como explícitamente, el alumnado va sintiéndose parte de una comunidad, de una cultura. Percibe, además, que hay determinados lazos que los unen con sus iguales y por ende, también descubren que ciertos alumnos y alumnas (minoría) tienen peculiaridades que los hacen distintos a ellos y ellas, y que están en condiciones de inferioridad por su condición social, económica, étnica, etc. Un mecanismo que se ha utilizado para legitimar la desigualdad entre diferentes grupos ha sido considerar la diversidad étnica con referencia al grupo social mayoritario en términos de déficit genético o cultural, de esta manera se ocultan bajo criterios científicos un modelo social/educativo injusto y excluyente.

Por otra parte, desde los medios masivos de comunicación, se contribuye a la construcción de explicaciones e interpretaciones de lo que ocurre “en la realidad” donde los grupos minoritarios son reflejados desde la óptica del poder y se los presenta como responsables de sus propios problemas e incluso se los culpabiliza de los problemas que sufren los grupos mayoritarios y/o con mayor poder. En ocasiones estas manipulaciones vienen revestidas de una capa de científicidad, explicando que poco se puede hacer por ellos, pues sus conductas inadecuadas son innatas, inmodificables, o elegidas conscientemente por ellos. Para ser coherentes y no generalizar indiscriminadamente, es necesario destacar que no todos los grupos sociales minoritarios ni todos los miembros de un mismo grupo minoritario, se encuentran con las mismas situaciones de discriminación y de opresión. Unos grupos sociales reciben más apoyos que otros, tanto social como escolarmente. Pero aparece en el Estado español, una marginación racista muy notoria, la del pueblo gitano: *“en cualquiera de sus manifestaciones el racismo*

entra en juego siempre como una misma estrategia de naturalización que asigna a un grupo estereotipado de individuos a una supuesta raza o cultura y asocia éstas con unas determinadas capacidades y conductas” (Terrén, 2004: 127). Se legitima así un tipo de discriminación dirigida a los grupos minoritarios y también una distribución desigual de las oportunidades educativas, cuando los individuos de determinados grupos étnicos tienen menos recursos y oportunidades para disfrutar de los beneficios del sistema. El propio sistema produce medidas correctoras de esta desigualdad, pero en muchas ocasiones no dejan de ser una máscara bajo un discurso políticamente correcto pero que no se traduce en las modificaciones de las condiciones institucionales (mucho menos sociales) que producen esa desigualdad. En ocasiones, cuando en estos grupos minoritarios y poco valorados aparecen miembros que destacan por su conducta, su rendimiento o su apariencia, las instituciones frecuentemente lo describen como un alumnado “que no parece gitano”, por ejemplo, identificándolo con la sociedad mayoritaria. Otra forma de proceder aparece, generalmente, cuando se adscribe una característica a un sujeto perteneciente a una minoría, destacando el emisor de esa característica que “no es racista”. En ambos los casos se trata de representaciones discriminatorias, pero “políticamente correctas”.

Los sistemas escolares de segregación y etiquetación del alumnado no se reducen a modelos del pasado, sino que siguen vigentes con el constante surgimiento de nuevas etiquetas diagnósticas que se crean con finalidades principalmente segregadoras y que condicionan definitivamente nuestras prácticas escolares (Susinos, 2009). La actuación de los prejuicios incide fuertemente en los etiquetamientos y en la segregación. Habitualmente el grupo minoritario es visualizado como un grupo homogéneo internamente, por lo que la descripción de una situación individual afecta a todos los miembros de ese grupo, por lo que se produce una polarización: un grupo es valorado positivamente y el otro negativamente, no pueden estar los dos en el mismo polo.

Kaplan (1992, 1997) estudia las representaciones que los docentes construyen sobre su alumnado y considera que estas representaciones no son individuales sino que tienen una génesis social, en el sentido de que habría un “modo social de ser maestro”. Así se construyen de acuerdo a su pertenencia social concepciones de buenos y malos alumnos

las expectativas que se creen a partir de estas imágenes sobre el propio alumnado inciden en sus rendimientos y trayectorias escolares: *“La trayectoria de los niños dentro del sistema educativo funciona a modo de una biografía escolar anticipada. ‘El’ responsable que se busca para dar cuenta de los logros y dificultades escolares de los alumnos no debería hallarse sólo en los ‘extramuros’ de la escuela. Dentro de ella y en la práctica que en ella se realiza cabe una responsabilidad en esta cuestión.”* (1997: 154).

En las escuelas es muy poco frecuente que se hable las situaciones de marginación, desigualdad y opresión de las minorías desfavorecidas. El trabajo en las aulas esquiva estos planteamientos. Las situaciones cotidianas y los problemas de la vida diaria, además de los aspectos personales, por lo general quedan fuera de la escuela. Esto implica desligar al alumnado del mundo real, de sus problemas, de sus conflictos, de sus contradicciones, de sus injusticias, bajo la pretensión de tratar igual a todas las personas para no discriminarlas, eliminando así la consideración de su pertenencia, de sus condiciones de vida, de su posición en la jerarquía social, de sus posibilidades reales de acceso a los bienes culturales. Actualmente aparecen algunas posiciones, más desde los discursos que desde las prácticas, que advierten sobre la necesidad de tener en cuenta a quienes por su pertenencia a determinado grupo social, ven impedido el ejercicio de su derecho a la educación en condiciones de equidad.

Se considera entonces que entre los contenidos de los currícula debe hallarse la historia y cultura de las minorías oprimidas, olvidados hasta el momento. Los primeros currícula multiculturales (en los años cincuenta y sesenta) se piensan desde políticas educativas destinadas a asimilar las culturas minoritarias conflictivas, abandonando éstas sus culturas de origen, sumergiéndose en la nueva cultura, haciéndoles creer, al mismo tiempo, que su cultura de origen es inferior y que sus conocimientos, valores e idioma no sirven para la vida moderna. La escuela cumple una misión de homogeneización cultural y el currículum oculto es una herramienta necesaria para su cumplimiento.

Fracasada la política asimilacionista, estos países establecen un modelo algo más respetuoso de las poblaciones minoritarias étnicamente diferenciadas. Surgen a fines de

los sesenta y en los setenta, políticas integracionistas que pretendían asegurar un clima de respeto frente a la diversidad cultural, de fomentar valores de respeto y tolerancia. En este marco aparecen los programas de educación compensatoria, con el fin de paliar los déficits que estas poblaciones minoritarias demostraban. Se pretenden compensar las condiciones de marginalidad económica y cultural en que viven estas poblaciones con un discurso educativo de buena voluntad. Esta propuesta está alimentada por un discurso individualista y psicologicista, que supone que mejorando las destrezas y habilidades del alumnado perteneciente a estas minorías, se pueden compensar las desigualdades de partida. Se evitan análisis más estructurales y sistémicos.

En el sistema educativo actual es numeroso el alumnado que no se siente reconocido en las aulas porque sus grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan ni en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares. Si alguna vez aparecen datos sobre ellos, o bien se basan en informaciones distorsionadas o se recurre a noticias, dibujos y fotos que los infravaloran. Según Torres (2008) se sigue cayendo en muchas estrategias curriculares que son incorrectas, entre ellas:

- Segregación: se opta por agrupamientos escolares del alumnado en función de su sexo, clase social, etnia y capacidades; se segrega además de acuerdo con las capacidades de cada una de esas personas.
- Exclusión: se ignoran culturas presentes en la sociedad en los diferentes materiales curriculares, bibliotecas y recursos educativos en general; el silencio sobre realidades que conforman nuestro mundo puede generar la reproducción de discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, etc.
- Desconexión: una de sus modalidades consiste en trabajar esporádicamente temas referidos a esta diversidad de la sociedad, algunos muy conflictivos, que pasan a ser centro de atención un día concreto y el resto del tiempo quedan silenciadas; otra forma de desconexión es la compartimentación en asignaturas, lo que dificulta la verdadera comprensión de la realidad y de las situaciones y problemas sociales, culturales, políticos y religiosos.
- Tergiversación: se trata de presentar sólo textos seleccionados para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y

lingüísticas, en vez de recurrir a textos que posibiliten someterlas a análisis críticos.

- **Psicologización:** se trata de buscar la explicación de situaciones de marginalidad basándose en análisis que tiene como centro de estudio a la persona individualmente considerada o a las relaciones interpersonales, sin prestar atención a otras estructuras sociales.
- **Paternalismo/pseudo-tolerancia:** se trata descontextualizadamente a las culturas minoritarias como comunidades incultas, ignorantes y atrasadas, sin entrar a analizar los procesos de expoliación y explotación a los que fueron y están sometidos, las dinámicas de colonización que se emplearon para alterar sus formas de vida y sus valores, e imponerles el idioma de la metrópolis para de ese modo facilitar su dominación.
- **Infantilización:** suele caerse en este sesgo de dos maneras: considerando que hay que preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias de este mundo, por lo que se le presenta la realidad de manera fantasiosa; o se realiza el estudio de los colectivos minoritarios de una manera superficial y banal, analizando aspectos como costumbres alimenticias, folklore, formas de vestir, etc.
- **Como realidad ajena o extraña:** las situaciones sociales y cotidianamente silenciadas pasan a ser contempladas como algo que no tiene que ver con nosotros, como algo extraño o exótico o problemático, pero sin solución que tenga que ver con nuestro mundo.
- **Presentismo/Sin historia:** se basa en contemplar el mundo, las distintas culturas y realidades, pero sin dejar ver su evolución histórica y social, pretendiendo presentar el tema “neutralmente” al alumnado.

Estas visiones de la realidad, presentadas mediante estrategias didácticas diversas, aparecen como naturalizadas, las únicas existentes y lógicas, y pasan a formar parte del sentido común del alumnado si no irrumpen posiciones problematizadoras y críticas con las cuales interactuar.

En la actualidad, la humanidad tiene acceso de forma rápida a conocimientos y a medios, lo cual afecta nuestro conocimiento del mundo y a nuestras expectativas como a

nuestra forma de ver y percibir la variedad de los comportamientos humanos y a la forma de vernos nosotros mismos. Esto ha sido causa también de desigualdades pues no todo el mundo tiene acceso a estos progresos. Es por eso que las escuelas son las que deben proveer las oportunidades para evitar la aparición de nuevas formas de segregación, como el acceso al conocimiento.

Por otra parte, la diversidad cultural creciente en un mismo territorio obliga a forjar una nueva concepción de la formación de la ciudadanía para un nuevo proyecto de derechos, participación y pertenencia. La escuela, destinada desde sus orígenes a construir una solidaridad civil basada en la homogeneidad cultural, tiene hoy el desafío de capitalizar esa diversidad en posibilidades de mayor aprendizaje cívico, a la vez que facilitar un posicionamiento crítico del estudiantado al momento de analizar la composición desigual de la sociedad.

Según Fernández Enguita (2001) en España, la multiculturalidad surge de las migraciones interiores y exteriores y del reconocimiento de la minoría gitana. La institución escolar ha sido el gran medio de nacionalización: asimilación hacia dentro (nacionalidades o gitanos) y segregación hacia fuera (demás estados nacionales y ciudadanos provenientes de ellos). Pero hay resistencias y ciertas minorías pueden haber quedado al margen del proceso de construcción nacional, principalmente por estrategias excluyentes de la mayoría pero también por estrategias aislacionistas propias, como los gitanos. El resultado para estos grupos ha sido la exclusión de la ciudadanía, sea de hecho o de derecho. La primera actitud de la escuela ante esta situación ha sido, como ya se ha mencionado aquí, la asimilación (aculturación): imposición de la cultura escolar por sobre cualquier otra, la cultura de los grupos dominantes de la sociedad, aunque tamizadas por las nuevas clases medias y el profesorado. La siguiente respuesta a estos grupos ha sido la tolerancia, sigue habiendo una cultura “buena” (la dominante) en la esfera pública pero se permiten las manifestaciones de otras culturas en la esfera privada. La tercera respuesta es el reconocimiento, el respeto, su aceptación. Pero este respeto no puede consistir en petrificarlas. Las culturas cambian y al contactarse con la cultura occidental seguramente se producirán influencias sobre las otras culturas: *“lo intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y*

valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculada a formulaciones educativas afines: educación global, educación inclusiva, educación racista, educación multicultural.” (Aguado Odina, 2004: 40)

La representación de la diferencia en los discursos de profesores y profesoras, especialmente en Secundaria, está muy vinculada a la percepción de cierta invasión del alumnado no tradicional que cuestiona con su comportamiento las rutinas que están instituidas en los centros. El profesorado reacciona como lo hace gran parte de la sociedad civil que es inmadura en su experiencia de acogida de la inmigración y de minorías tradicionalmente excluidas, como los gitanos. También los padres y las madres forman parte de esa sociedad civil que excluye. Según un trabajo de Terrén (2001b), el profesorado se encuentra muy dividido ante la cuestión de si lo más apropiado es brindar el apoyo a los grupos diferentes en la clase regular (como lo sugiere la legalidad) o en las aulas segregadas: unos sostienen que el apoyo dentro del aula evita estigmatizar el alumno o la alumna y refuerza la solidaridad entre los compañeros e implica mucho más a su profesorado. Otros sostienen que en el aula de apoyo el alumnado puede evitar el estigma de tener el profesor de apoyo al lado y hacer cosas diferentes a los demás, y puede tener una atención más individualizada, además de evitarse el profesorado compartir aula y tarea con un colega. En este mismo trabajo, Terrén destaca que los principales indicadores de una educabilidad diferencial para el profesorado son los aspectos puramente académicos (desfase curricular), pero sobre todo los más conductuales y fácilmente rraciables (puntualidad, absentismo, higiene, disciplina). Considera que el profesorado de secundaria es más resistente a la incorporación de todo el alumnado a su clase, pues es el que más tiempo ha tratado con alumnado seleccionado.

Vlachou (2009) ha estudiado cuáles son las adaptaciones que realizan en la enseñanza los maestros de educación general con el fin de responder a la inclusión. Observa en estudios similares que el profesorado no diferencia su instrucción para satisfacer la diversidad de estudiantes en sus clases. Concluye, entre otras apreciaciones, que no se les puede pedir a los maestros y maestras que implementen nuevas estrategias, métodos

o adaptaciones sin tener en cuenta que ellos tienen que comprenderlos primero, articulándolos con sus aprendizajes previos y sus errores anteriores. Para esta investigadora, el factor más crítico en la educación inclusiva es lo que el profesorado piensa y cree.

Para Torres (2006), las reformas educativas recientes y la escasa implicación del profesorado en ellas ha contribuido al “despiste” de un importante sector del profesorado en lo relacionado a la tarea que le compete en el aula y a las razones que las motivan. Considera que parte de esta situación se debe a la deficiente formación que tiene el profesorado: el de primaria, en su formación cultural relacionada con los contenidos que trabajará; el de secundaria, en su formación psicopedagógica. Esto se ve agravado por el trabajo apegado al libro de texto, habitualmente de pésima calidad, y por las pobres políticas de actualización cultural y psicopedagógica del profesorado. Por otra parte, Torres observa que el lenguaje político tiene a desaparecer de las explicaciones acerca de lo que es educar, cobrando mayor significado un nuevo vocabulario psicológico y tecnocrático que tiñe todas las prácticas y los discursos docentes. Con respecto al currículum obligatorio, considera que es un listado excesivamente sobrecargado de contenidos a impartir y que esto ha desviado la mirada del profesorado a las cuestiones metodológicas y especialmente a la evaluación y vigilancia de la disciplina del alumnado, agravándose la situación porque el profesorado se entera de esos contenidos a través de los libros de texto. El objetivo de la enseñanza vuelve así a un memorismo nominalista más que a lograr la comprensión, análisis, juicio crítico, aplicabilidad, inferencias, conexiones con otros contenidos ya aprendidos o en aprendizaje en otras asignaturas. En cuanto a los centros, observa que hay una ausencia de una cultura democrática en la vida escolar, donde no se practican destrezas y procedimientos necesarios para preparar a una ciudadanía democrática, lo cual se traduce a su vez en prácticas docentes autoritarias, dominantes y en algunos casos, hasta violentas, mostrando así dificultades significativas para relacionarse, escuchar y comunicarse con el alumnado y con las familias, sobre todo si está presente la diversidad cultural.

1.3. La gestión de la diversidad en la escuela pública obligatoria

Como ya hemos mencionado con anterioridad, la educación ha intentado reducir al mínimo los efectos de la diversidad humana basándose en diferentes estructuras y reformas organizativas. Esta cualidad del hombre y de la mujer se ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y los esfuerzos se han destinado a luchar contra ella, intentando ordenarla y tratarla diferenciadamente (Parrilla, 2002)

La educación ha encontrado diferentes mecanismos a lo largo del tiempo para gestionar esa diversidad de alumnado que no puede regularse con los procedimientos que habitualmente se utilizan en los centros educativos tanto para sus comportamientos como en la apropiación del currículum.

En un primer momento el derecho a la educación es negado para aquellos colectivos no pertenecientes a la población específica a la que se dirigió la educación en sus inicios: población urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar (Fernández Enguita, 1999b). Los grupos minoritarios como los gitanos no tenían derecho a ningún tipo de escolarización.

Posteriormente la alternativa que ha primado ha sido la separación escolar de ese alumnado sea en centros o aulas especiales, con la intención de atender mejor sus necesidades específicas. Estas actuaciones han tenido consecuencias tanto en su identidad como en su aprendizaje, provocando estigmatizaciones y devaluación/rechazo/falta de oportunidades (Echeita, 2009). La especialización se trata de una estrategia aún vigente en la actualidad. Parte del principio de que las diferencias entre los alumnos implican una diferencia en los objetivos, contenidos y metodologías destinados a ellos y seleccionados en función de sus características. Subyace la idea de que hay que adaptar el currículum normativo a las especificidades individuales del sujeto (Essomba, 2006b).

Los alumnos son separados en grupos homogéneos teniendo en cuenta una variable que se toma en consideración: capacidad intelectual, etnia, cultura, etc. Entonces surgen dos grupos: aquel que sigue el currículum ordinario y aquel que sigue el currículum especial, por no compartir características con la mayoría social. Esta forma de agrupar al alumnado es permanente en el tiempo y se produce en todas las actividades de aprendizaje. La creencia es que el grupo desfavorecido, mediante esta estrategia, puede reconducir la desigualdad provocada por la tensión entre su idiosincrasia y la cultura curricular dominante.

Pero se ha demostrado que las agrupaciones homogéneas no favorecen el aprendizaje tanto como las agrupaciones heterogéneas. Por otra parte, la idea de educar en trayectos diferenciales al alumnado genera la constitución de grupos sociales fragmentados, reafirmando el orden social establecido y la situación de desigualdad de los grupos menos favorecidos socialmente.

La opción de la incorporación tiene también significativa vigencia en España. Consiste en la oferta de un currículum idéntico para todos los alumnos: mismos objetivos, mismos contenidos, mismas metodologías. Las diferencias individuales no son consideradas desde la escuela y los alumnos y alumnas deben adaptarse a las necesidades del currículum, siendo éste el elemento central de las instituciones educativas. Todo el alumnado debe ser agrupado de acuerdo a los criterios generales de edad y nivel académico con la finalidad de conseguir la igualdad de los alumnos con independencia de sus diferencias (normalización de todo el alumnado).

La diferencia es negada o no considerada y se supone que de esta manera se evita la segregación. Se produce así una situación que provoca injusticia dentro de las escuelas, pues a pesar de las diferencias de origen, cuando los niños y las niñas ingresan a la escolarización son educados como si estuvieran en condiciones de igualdad, lo que incrementa la desigualdad entre los individuos al no tenerse en cuenta la diferencia de intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje, valores, etc., a la hora de diseñar las actividades de aprendizaje. Se confunde la igualdad como realidad con la igualdad como principio.

La integración surge como una estrategia que intenta ser comprensiva, ante la insuficiencia de las estrategias de especialización y de incorporación. Se aplica a todo el alumnado y se fundamenta en el principio de normalización, lo que se traduce en un proceso mediante el cual se proporcionan a las personas que presentan alguna diferencia, las condiciones de vida y de aprendizaje lo más parecidas posible al resto de la mayoría social. Se trata de una estrategia caracterizada por muchos autores (Parrilla, 2002; Fernández Enguita, 1999b; Besalú y Vila, 2007; Echeita, 2006; López Melero, 2000 y 2004); y otros) como asimilacionista, ya que el proceso se hace siempre en la misma dirección: desde escuela segregadas a las “normales”, como el caso de la escolarización del pueblo gitano, que pasa de las escuelas-puente a las escuelas comunes pero en el marco de la educación compensatoria y con el objeto de que este colectivo se adapte a la cultura escolar: los que están fuera tienen que asumir los patrones, valores y pautas culturales propios de los que están dentro. El sistema educativo no cambia sustancialmente. La igualdad se limita solamente a garantizar el acceso a la educación.

Finalmente hablar de inclusión implica un cambio de mirada, donde la diferencia es lo normal entre las personas, y se aborda desde la totalidad de variables que definen la existencia de un sujeto, mejorando no sólo los procesos de enseñanza-aprendizaje sino los procesos organizativos y contextuales fundamentales. Barton (1998: 85) procura definir la inclusión como un proceso: *“La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias de los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque la educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes.”*. Se trata de cambiar las prácticas de enseñanza, el currículum, la organización escolar, los sistemas de evaluación y la mentalidad del profesorado sobre las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes (López Melero, 2008).

Parrilla (2002) sintetiza el proceso de incorporación de las minorías a la educación en la siguiente tabla:

Desigualdad	Clase	Género	Etnia/Cultura	Discapacidad
Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización, evangelización	Infanticidio, internamiento
Segregación	Escuela graduada	Escuelas separadas	Escuelas-puente	Escuelas especiales
Integración	Comprehensividad	Coeducación	Educación compensatoria/ Educación multicultural	Integración escolar
Re-estructuración	Educación inclusiva			

1.4. La Educación Compensatoria como respuesta a la diversidad del alumnado

Si bien el concepto de igualdad de oportunidades ante la educación nace en la primera mitad del siglo XIX con la creación de los sistemas educativos nacionales, como muy bien dice Connell (1997), los sistemas educativos de principios de siglo “*exhalaban desigualdades por cada poro; transpiraban selectividad y exclusión*”. Hablar de justicia en educación no implica distribuir el mismo servicio a todo el alumnado, independientemente de su procedencia y de sus condiciones de origen, lo que no significa que habrá servicios de primera y servicios de segunda categoría en función de la ubicación del alumno o la alumna en la escala social. Más bien se trata de lo opuesto: generar las condiciones de base para que todos puedan acceder a ese servicio y aprovecharse de él. Por tal motivo, en los países capitalistas durante los años cincuenta empieza a tomarse conciencia sobre la importancia de las causas y efectos de la desigualdad. Los sistemas educativos eran muy selectivos, normalmente estaban distribuidos en tres ramas en la educación secundaria: una académica de gran prestigio, una científico-técnica y una profesional de escaso reconocimiento, y discriminaban a los

niños de clase trabajadora, aún cuando se basaban en supuestas medidas objetivas de la capacidad de los alumnos. Es este el momento del inicio de las reformas comprensivas (Grañeras y otros, 1997).

Las primeras investigaciones sobre desigualdades sociales se realizan en Inglaterra y tienen como fin hacer ver la situación desfavorable e injusta de los sectores populares, quienes no pueden desarrollarse debido al desigual acceso que tienen a los distintos niveles del sistema educativo. Surge la noción de “igualdad de oportunidades” aunque sólo planteada en términos de igualdad de acceso, confiándose en el potencial de la educación para la transformación social. La educación compensatoria pasa a ser la estrategia esencial de política educativa.

En los sesenta, con la presentación del Informe Coleman, se muestra que la igualdad de oportunidades implica no sólo escuelas iguales, sino también escuelas de igual eficacia, donde su influencia supere las diferencias iniciales de los niños provenientes de grupos sociales diferentes. Como respuesta a este diagnóstico, los países desarrollados ponen en práctica nuevas medidas: potenciación de la educación preescolar y la enseñanza individualizada, entre otras. Sin embargo, el fracaso continúa y el crédito que gozaba la educación como estrategia para el cambio social comienza a decrecer.

Para Escudero (2003), la Educación Compensatoria ha significado una apuesta muy explícita a favor de los sujetos con algún género de desventaja social o personal, en cuanto a políticas educativas y sociales a favor de la igualdad. Desafiando la tendencia de los sistemas escolares a reproducir y justificar el orden social dominante, esta política intenta apostar por una concepción de la educación como un espacio y una oportunidad para el desarrollo de las capacidades y de los individuos y la construcción de una sociedad más justa.

De acuerdo al análisis de este autor, considerando los tres hitos más importantes en los sistemas escolares de Occidente que pretendían una educación de calidad: garantizar el acceso democrático a la educación, promover dinámicas de discriminación positiva a favor de los sujetos más desfavorecidos y la búsqueda de la excelencia, la Educación

Compensatoria nació en el contexto del segundo hito: “...*las políticas de compensación asumieron el propósito de hacer de la escuela algo más que una oportunidad formal.*” Sin embargo, en ciertas prácticas formalmente compensadoras pareciera resurgir la tendencia a la reproducción del orden social dominante.

Desde los inicios de las políticas compensatorias, una vez potenciada la masificación de la escolarización básica a toda la población, sus destinatarios fueron aquellos sujetos pertenecientes a los sectores más desfavorecidos para acceder y obtener logros educativos por motivos de diferente índole: personal, social, económico, cultural. La biografía escolar de estos alumnos y alumnas muestra que, desde el origen de su escolaridad, los ha acompañado un sentimiento de no pertenencia al ámbito escolar pues habría un desencuentro entre lo que en él es considerado esperable y la realidad cotidiana de este alumnado, lo que atentaría con sus posibilidades de éxito y los pondría en situación de riesgo de no alcanzar los objetivos generales planteados para los estudiantes. La Educación Compensatoria perseguiría el fin de que estas diferencias no se transformen en desigualdades por medio de medidas de actuación preventivas de fracaso escolar. Aunque vale decir que estas actuaciones pueden ser y han sido variadas: de prevención, de asistencia cuando el fracaso se está produciendo, de provisión de oportunidades para la obtención de los logros considerados básicos para una escolarización medianamente exitosa.

La Educación Compensatoria es susceptible de diferentes enfoques teóricos e ideológicos, que afectarán su ordenación y diseño, su desarrollo y evaluación. Las desigualdades que ha de afrontar la educación se generan y reproducen no sólo en su interior sino que están ligadas a condiciones estructurales y dinámicas sociales y políticas. Se hace necesario establecer un enfoque que ponga en relación la compensación escolar de las desigualdades y el fracaso escolar con la exclusión y el desarrollo de capacidades con la inclusión equitativa y justa, tiene que ver con las claves éticas de la Educación Compensatoria, sin despreciar la atención que se debe prestar a los aspectos organizativos, psicológicos y pedagógicos. Normalmente, el tipo de actuaciones llevadas a cabo, se centran más en estos aspectos que en la dimensión

ética emanada de la distribución inequitativa e injusta de los bienes culturales y económicos.

Siguiendo el razonamiento de Escudero, la Educación Compensatoria se justifica éticamente por tres supuestos: 1º) la consideración de la educación básica, común y obligatoria como una necesidad básica de todos los estudiantes; 2º) la elevación de esa necesidad a la categoría de derecho de ciudadanía; y 3º) la vinculación de ese derecho con la obligación de parte del estado, de la sociedad y de las escuelas de garantizarlo con eficacia. Asumir este planteamiento implica por un lado, que esa obligación debe ser asumida por políticas sociales más amplias que las escolares pues las raíces de la exclusión social que favorecen el fracaso escolar del estudiantado requieren la contribución de otros agentes y fuerzas sociales; por otro lado implica que los centros escolares tienen una responsabilidad intransferible en este proceso por ser el lugar donde se redistribuye el bien de la educación; finalmente implica que si se asumen los centros como organizadores, éstos han de asumir un compromiso activo e institucional con el tipo de formación que ofrecen (así también como de los profesionales que en ellos trabajan). De ninguna manera se debe considerar a la Educación Compensatoria como un conjunto de actuaciones prescritas burocráticamente y ejecutadas descontextualizadamente en cada uno de los sujetos destinatarios, sino que se debe llevar a cabo de manera estructural afectando a todos los elementos que inciden en el proceso educativo: *“Cuando [...] se reduce la compensación a coordinadas exclusivamente escolares, gerenciales, ‘metodológicas’ y personales (psicológicas), los árboles de las medidas o actuaciones, por importantes que sean, nos pueden hacer perder de vista el bosque.”*

Para Connell (1997), las circunstancias del nacimiento de los programas de educación compensatoria y las circunstancias políticas de su continuidad han sido la causa de un planteamiento falso del problema. Existen una serie de supuestos que guían las decisiones políticas y que son incorrectos:

1. La creencia en que las desigualdades educativas son un problema de minorías desfavorecidas, ya que esto equivaldría a suponer que todo el resto de la población escolar estaría igualmente favorecida, lo que es una falacia, porque

entre esta minoría desfavorecida y una más pequeña minoría altamente favorecida, existe una población con diferentes gradaciones de ventajas y desventajas.

2. La creencia en que los pobres son culturalmente diferentes de la mayoría. En realidad, la mayor parte de las pruebas avalan la semejanza cultural entre los grupos más pobres y los menos pobres.
3. La creencia en que la reforma educativa es un problema técnico que requiere sobre todo la aplicación de conocimientos basados en la investigación.

El efecto de ese falso planteamiento del problema ha sido situar dicho problema en cada uno de los desfavorecidos o en los errores de las escuelas concretas que los atienden, cuando son las asignaturas y los textos convencionales, los métodos de enseñanza y la evaluación tradicionales, los que se convierten en causa de dificultades sistemáticas. Lo que hay que cambiar no son las personas en particular sino que, para enseñar bien en tales escuelas, es necesario un cambio en el currículum y en la pedagogía.

Bernstein realiza una crítica al concepto de educación compensatoria que resulta muy interesante: *“No comprendo cómo podemos hablar de ofrecer educación compensatoria a niños a los que, en primer lugar, hasta ahora no se les ha ofrecido un adecuado entorno educativo.”* (1989: 195). Según este autor, es un concepto que sirve especialmente para evitar dirigir la atención a la organización interna y al contexto educativo de la escuela, para dirigirla a las familias y a los niños, dejando sin analizar el lugar donde se producen las dificultades. Si la familia y el niño carecen de algo, es por eso que el niño es incapaz de beneficiarse de la escuela. Entonces a la escuela no le queda otra opción que compensar lo que le falta a la familia, contexto que resulta así deficitario. La idea que subyace es que si los padres y madres se interesaran por lo que ofrece la escuela, como lo hacen las familias de clase media, seguramente la escuela sería más efectiva en su trabajo. De esta manera, con el problema así conceptualizado, se construyen etiquetas como deprivados cultural o lingüísticamente, lo que implica que son los padres los inadecuados, y que su patrimonio cultural no tiene valor para su carrera escolar. Al respecto, Rattero indica: *“A veces, en el espacio escolar, el poder es el único que habla. Lo hace a través de un lenguaje que intimida, clasifica, caratula y empequeñece. Cuando la institución rotula, pone en cuestión la misma capacidad de*

aprender. Estas profecías son, en muchos casos, sostenidas también por las familias, que justifican la segregación de sus hijos al no poder, por su misma condición de marginalidad, poner en cuestión el mensaje de la escuela.” (2002: 51-2) Lo ideal entonces, sería dejar de hablar de educación compensatoria y mejorar y cualificar las condiciones y contextos del entorno educativo.

Para Muñoz Sedano (2001), la educación compensatoria como un modelo de respuesta a la multiculturalidad en la escuela, es un enfoque que busca la afirmación hegemónica de la cultura mayoritaria. Desde este enfoque se considera que los jóvenes que pertenecen a minorías étnicas no tienen en sus contextos familiares y sociales posibilidades de adquisición de habilidades cognitivas y culturales que le sirvan para una escolaridad satisfactoria, y tienen un déficit cultural que debe ser compensado por la escuela. En este sentido, Montesinos (2002) considera que la teoría del déficit o de la carencia cultural centró la causa del fracaso escolar en la existencia de culturas inferiores o al menos diferentes, producto de ambientes familiares patológicos y atrasados en los que, de manera ineludible, los niños que nacen y crecen presentan problemas para lograr su ‘integración’ en la escuela. La medida tradicional adoptada para esta compensación es la separación de este alumnado en clases y actividades, adaptando el currículum (reduciéndolo) a sus limitadas posibilidades para que, una vez superado este déficit, se incorpore a las clases regulares. Lo cierto es que este enfoque produce un etiquetaje en el niño o la niña perteneciente a esta cultura minoritaria que lleva a dos consecuencias. Una posibilidad es que el alumnado permanece en educación compensatoria. La otra posibilidad es que el alumnado debe optar por resistir conflictivamente a la cultura escolar (mayoritaria) o debe rechazar sus raíces culturales asimilándose al grupo mayoritario.

Las ideas estereotipadas sobre las posibilidades educativas de un niño o de una niña pertenecientes a una minoría étnica desvirtúan una valoración realista de las mismas. Asimismo, al centrarse en los déficits familiares y sociales se pueden perder de vista los puntos fuertes de las culturas de donde procede este alumnado. Los niños con desventajas rinden mejor en la escuela cuando su cultura es respetada y valorada positivamente, incluyéndola en el currículum, a la vez que se le presentan otras

experiencias y formas de pensar diferentes y se les hacen explícitas las bases, expectativas y formas de actuar de la cultura escolar.

Etiquetar a un alumno de un medio desfavorecido socioeconómicamente como alumno deficiente es uno de los riesgos cuando se atribuye su falta de rendimiento a una incapacidad social y familiar. Concibiendo al alumno o a la alumna de esta manera, el profesor baja sus expectativas con respecto al rendimiento y esto termina cumpliéndose (Efecto Pygmalión). Otro riesgo es el atribuir el retraso escolar a una cultura de origen del alumno vivida por la escuela como menos desarrollada y menos avanzada. Este autor destaca como críticas a la educación compensatoria las siguientes:

- Parte de la idea de déficit sin cuestionar quién y desde qué criterios se establece lo que es normal y lo que es deficitario.
- No tiene en cuenta los factores estructurales e institucionales que producen la desigualdad, la opresión y la discriminación de ciertos grupos minoritarios.
- Convierte las apariciones de otras culturas en la escuela en superficialidades que las desvalorizan y folklorizan.

Durante mucho tiempo la educación compensatoria se ha entendido como la educación de alumnos especiales, en este caso por razones de su procedencia, de su etnia, de su situación social/familiar o por la peculiar situación laboral de sus progenitores. La respuesta educativa en este caso ha sido acudir a un profesorado supuestamente especializado en el que depositar el trabajo con estos alumnos, recurriendo con frecuencia a prácticas excluyentes, utilizando currículos reducidos, centrados supuestamente en lo básico o elemental. El logro de esta respuesta ha sido mantener el statu quo del sistema escolar establecido y por ende, reproducir las desigualdades que se pretendían compensar.

De estas críticas a los planteamientos compensatorios han surgido diferentes iniciativas para educar a este alumnado bajo otras pretensiones (Echeita, 2006):

- Programa de Desarrollo Escolar, diseñado por Comer (1968, 1998, 2001) en la Universidad de Yale. Pretende promover un clima escolar positivo estableciendo vínculos adecuados entre padres, profesores y alumnos, ajustando el aprendizaje de cada alumno con sus expectativas futuras.

- Programa de las Escuelas Aceleradas, llevado a cabo por Levin (1986) en la Universidad de Stanford. Este programa se articula a partir de tres principios básicos:
 - Conjugar esfuerzos de todos los miembros de la comunidad educativa y social.
 - Implicar a todos los miembros en las decisiones del centro y compartir la responsabilidad de desarrollarlas y evaluarlas.
 - Construir una escuela compartiendo y utilizando los recursos de la comunidad.
- Proyectos Educación para Todos, de los profesores Slavin y Boykin (1996, 2001) de la Universidad John Hopkins. Algunos pilares de estos proyectos son:
 - Uso del aprendizaje cooperativo para todas las actividades de aprendizaje.
 - Utilización de programas estructurados de lectura.
 - Utilización de estrategias de enseñanza colaborativa entre el profesorado.
 - Reestructuración de los servicios y profesores de apoyo.
 - Promoción de estrategias de dirección y gestión escolar de carácter colaborativo y participativo.
 - Implicación de las familias en la vida de los centros.
- Comunidades de Aprendizaje, de Flecha (1997) de la Universitat de Barcelona. Esta iniciativa se asienta en una serie de principios y propuestas:
 - Opción por el diálogo igualitario.
 - Principio de que entre todos podemos.
 - Grupos interactivos de aprendizaje.
 - Querer para todos los alumnos lo mismo y al mismo nivel que los académicos queremos para nuestros hijos.
 - Énfasis en la comunidad.
 - Aprendizaje dialógico.

De acuerdo a lo postulado por Gómez (2003), para que la compensación educativa tenga posibilidades de éxito, son necesarios varios factores:

- Que los profesores y profesoras tengan clara consciencia de las causas del desfase pedagógico en los alumnos de minorías étnicas y culturales y estén formados para compensar ese desfase y trabajar colaborativamente.
- Que el profesorado sepa trabajar en la zona de desarrollo próximo del estudiante, implicándolo en su aprendizaje, a pesar de su historia escolar y de sus características personales.
- Que el contenido de los programas de compensatoria promueva realmente la superación de las situaciones que originaron el ingreso al plan de compensación.
- La preocupación y compromiso de los padres y la ayuda que estos pueden prestar a sus hijos.
- La coordinación entre los equipos de apoyo psicopedagógico (EOEP) y el equipo de profesores de cada centro.

Habitualmente estas no son las condiciones de escolarización de los alumnos y alumnas que se encuentran en programas de compensación educativa, sino que viven condiciones promovidas por modelos integracionistas y asimilacionistas.

1.5. La educación inclusiva como respuesta al derecho a la educación

La exclusión social es un fenómeno que no sólo implica pobreza económica, sino falta de participación y problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo. Junto a los riesgos de procesos excluyentes vinculados especialmente a factores económicos, surgen también procesos de exclusión por razones de origen étnico, cultural o religioso. Frente a este panorama, la inclusión aparece como una alternativa que implica incluir las diferencias y comprometerse con la mejora de logro de todos sus estudiantes, de manera que se puedan prevenir las desigualdades. Pero a la vez, los sistemas educativos son en sí mismos la primera fuente de exclusión social a través de distintas situaciones que multiplican sus efectos negativos.

En España un 25% de los estudiantes ha fracasado en su intento de escolarización en la etapa obligatoria. Estos jóvenes se enfrentan a un sistema educativo incapaz de ofrecerles una enseñanza adaptada a sus intereses, motivaciones y capacidades, por lo que fracasan y abandonan los centros sin las capacidades necesarias para insertarse exitosamente en la vida adulta. Sin embargo, la escuela puede ser una institución clave para la inclusión y representar el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr una adecuación para todos.

La inclusión no es un concepto unívoco. Remite a una serie de concepciones sobre lo que es inclusivo, aunque todas esas diversas concepciones tienen algunos rasgos comunes: prácticas y proyectos que intentan conseguir que la educación escolar contribuya firmemente a la reducción de los procesos de exclusión social en los que se ven envueltos amplios colectivos de alumnos en situación de desventaja, y con ello, equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar personal y social.

Hablar de educación inclusiva implica hacer referencia al principio de atención a la diversidad. Según Echeita (2005) se trata de un concepto polisémico que tiene diferentes lecturas o planos desde los que debe ser analizado. Un primer plano se relaciona con la tarea de cómo adecuar las respuestas educativas a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos de un centro o un aula para que alcancen los objetivos educativos propuestos para ellos, lo que remitiría al objetivo de una individualización de la enseñanza. Un segundo plano se refiere a las prácticas pedagógicas dirigidas a favorecer la equiparación de oportunidades del alumnado en desventaja y en riesgo de fracaso escolar, lo que conllevaría la decisión de revertir las medidas de exclusión escolar y promover la inclusión de los grupos de alumnos normalmente desfavorecidos en un sistema comprensivo. Finalmente, el autor sostiene la idea de que un tercer plano debería estar centrado en la preocupación por reforzar una educación en valores o para la ciudadanía, especialmente los referidos al reconocimiento y respeto de las diferencias humanas.

Martínez Domínguez (2005) considera que dos principios son irrenunciables para una escuela y sociedad democráticas: el principio de atención a la diversidad y el principio de inclusión. El primero se basa en la educación, reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado sin excepción, así como resultados escolares aceptables. El segundo principio exige reconocer el derecho de todas las personas a participar con igualdad de oportunidades y logros en los aprendizajes básicos, compartiendo un mismo currículum y un espacio escolar ordinario.

Internacionalmente se define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. La inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación. En síntesis, una escuela inclusiva sería aquella que, entre sus características, tuviera las de:

- generar una oferta que permita el acceso y permanencia de todos los miembros de la sociedad,
- en la cual el currículum y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y su opinión en las decisiones que afectan su vida y el funcionamiento escolar, y sobre todo,
- en la que todos los estudiantes adquieran los aprendizajes del currículum escolar necesarios para su desarrollo personal y social.

El foco de atención en la inclusión es la transformación de los sistemas educativos y de los centros para que puedan atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado, producto de su procedencia social y cultural, y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. En lugar de planificar para un “alumno promedio” y luego realizar adaptaciones individualizadas para el grupo de alumnos que no tienen cabida en la propuesta general, la escuela inclusiva considera de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes (UNESCO, 2008).

En el mismo sentido, para Parrilla, cuando se habla de inclusión en el aula se habla de la construcción de una comunidad educativa en la que todos tienen derecho a sentirse miembros y en la que la participación en términos de igualdad en la misma es un derecho inalienable de todos. Agrega que *“la respuesta a la diversidad de necesidades en un aula que pretende no excluir a sus alumnos no se puede basar en una organización de recursos especiales —diferenciados dentro del centro o del aula— sino en el compromiso de centro y aula con esa diversidad, y por tanto en la generación de estructuras, relaciones y prácticas que incluyan la diversidad de alumnos en las experiencias educativas comunes.”* (2003: 117). La respuesta a la diversidad no puede quedarse en una respuesta individual a un alumno sino que debe abarcar el aula como sistema.

Para que la oferta curricular de la escuela comprenda a todo el alumnado, el currículum ha de lograr dar respuesta a lo común y lo diverso, ofreciendo unos aprendizajes universales a todos los estudiantes, asegurando la igualdad de oportunidades, pero por otra parte, con un margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de su alumnado y los requerimientos del contexto local. Al respecto, y señalando la importancia de un currículum comprensivo, dice García Pastor (2006:14) *“Para garantizar la justicia social no sirven los currícula guetos, los currícula separados y diferentes, sino una reconstrucción del currículum que reconozca una serie de modelos principales de desigualdad, que reconozca, por tanto, que es posible organizar el conocimiento de forma diferente de manera que posibilite una formación para la participación activa”*. Se destaca así la necesidad de revisar las medidas curriculares que se han tomado con los grupos sociales más desfavorecidos en la escuela, como las adaptaciones curriculares individualizadas, los programas de desarrollo individual, los recortes del currículum, etc., los cuales no hay hecho más que agudizar las desigualdades de partida. Hay que señalar la importancia de un currículum respetuoso de la diversidad del alumnado que tienda puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura escolar, encontrando cada niño y cada niña la posibilidad de manifestarse competente para aprender y aportar su singularidad para enriquecer el currículum del aula. Deben buscarse prácticas pedagógicas simultáneas

pero manteniendo la igualdad del currículum, no recurriendo a reducciones curriculares. Para esto son deseables “*prácticas pedagógicas distintas en la organización del espacio y del tiempo escolar, organización diferente en los sistemas de enseñanza, en los agrupamientos de alumnos, otra manera de ser profesor en el aula, etc., de tal manera que el aula se convierta en una comunidad de convivencia y aprendizaje permanente a través del descubrimiento y la indagación del conocimiento de manera compartida.*” (López Melero, 2004: 42). Este autor insiste en la necesidad de un currículum que ahondando en las diferencias del alumnado, combata las desigualdades y haga avanzar la justicia social rompiendo con un currículum idéntico en aprendizaje secuenciado y con tareas idénticas en el tiempo y en el espacio.

Educar dentro de un enfoque inclusivo tiene numerosas ventajas tanto para el alumnado como para los centros escolares. Una primera ventaja es que todo el mundo se beneficia porque la educación es sensible a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la escuela. Además, todos los alumnos están en aulas ordinarias durante todo el tiempo, por lo que todo el personal y todos los recursos pueden dedicarse por entero a la educación general, sin dedicar recursos y tiempo a clasificar, calificar y decidir la asignación de los alumnos a diversos grupos. Otra ventaja importante es la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado, porque se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad (Stainback, Stainback y Jackson, 2004).

Sapon-Shevin (2004) hace un análisis especial sobre la diversidad racial y étnica de la sociedad y expresa que los currículos y programas escolares deben tener en cuenta las diferencias entre los niños. El objetivo consiste en crear una comunidad que acoja las diferencias, utilice las diferencias entre los niños como elementos del currículum y respete esas diferencias en todos los aspectos del programa escolar, enseñando a los alumnos a comprender las desigualdades sociales y capacitándolos para trabajar activamente en cambiar la sociedad. Señala especialmente que no debe promoverse un “currículum turístico” donde se presente la diversidad como algo foráneo, exótico y asilado del resto de la clase. Considera que es mejor enfocar la enseñanza sobre las diferencias culturales desde la perspectiva de que todo el mundo tiene una cultura, que

todas las culturas son valiosas y merecen respeto y que la diversidad enriquece la clase. En un razonamiento similar, Torres (1999) destaca que cuando el alumnado acude a un centro escolar trae una identidad construida, sea o no consciente de ella. Sobre la base de esta identidad debe llevarse a cabo la planificación docente, sobre este punto de partida deben tomarse las decisiones acerca de tareas escolares, materiales curriculares, modos de organización del alumnado, funciones de la evaluación, rol del profesor o profesora, etc.”

Una clase inclusiva, sintetizando, debe tener algunas características básicas:

- La filosofía de la clase es que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. La diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje para todos sus miembros.
- En las reglas del aula, es normal que se presenten los derechos de cada miembro, reflejando el tratamiento justo e igual y el respeto mutuo entre los alumnos, así como con los demás miembros de la escuela y de la comunidad.
- La enseñanza está adaptada al alumnado, prestándose apoyo y asistencia a los alumnos para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados.
- Los apoyos se brindan en el aula ordinaria, si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela o en la sociedad:
 - Se promueven redes naturales de apoyo, rescatando el protagonismo de los propios compañeros en esta actividad.
 - Los expertos, si son necesarios, ayudan a todos los estudiantes de la clase y no sólo a quien requiere una asistencia especializada.
 - El profesor capacita a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación a su propio aprendizaje.
 - Los educadores orientan a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales.
 - Se acepta el cambio cuando se estime necesario.

Para construir estas clases, es necesario:

- Conseguir el compromiso del profesor para que este considere que todos sus alumnos son miembros de sus clases, para que se forme continuamente, para que indague sobre experiencias realizadas de inclusión, para que analicen sus propias ideas, valores y creencias sobre la diversidad y su propia biografía escolar.
- Reutilizar los recursos y profesionales de apoyo, reconvirtiéndolos, intentando pensar nuevas formas de organización de su trabajo y su integración en el aula ordinaria.
- Mantener las proporciones naturales, aceptando los alumnos del vecindario y evitando la transformación de los centros en guetos de alumnado con alguna característica singular específica (escuelas de gitanos, escuelas para niños y niñas con discapacidad intelectual).
- Establecer vínculos entre los profesores, para participar conjuntamente en el desarrollo y mantenimiento de una comunidad escolar integrada, acogedora e inclusiva.

En la misma línea, Ford, Davern y Schnorr (2004) presentan cinco estrategias que, combinadas, pueden contribuir a que el profesor comprenda cómo puede hacerse una planificación para todos sus alumnos. Una primera estrategia es tener muy presente los objetivos generales de la educación aunque persista la preocupación por que los alumnos adquieran una sólida base de conocimientos, puesto que la educación es más que la instrucción y los alumnos deben desarrollar la capacidad de integrar los conocimientos, aplicarlos, ampliarlos y utilizarlos con otras personas. Una segunda estrategia implica crear un marco curricular común, teniendo en cuenta a todos los alumnos al establecer los objetivos y organizar la secuencia curricular que seguirán los alumnos de curso en curso. La tercera estrategia que proponen estos investigadores es la de ofrecer un currículum significativo, utilizando métodos donde los alumnos sean partícipes activos de la construcción del conocimiento, más que receptores de lecciones magistrales, trabajos en pupitres y enseñanza basada en el libro de texto. Como cuarta estrategia sugieren medir los resultados basándose en el rendimiento individual, relativizando el valor de los tests estandarizados de rendimiento como medida primordial de los resultados de los alumnos. Finalmente, como quinta estrategia, Ford y

otros señalan la de reconocer la fuerza del currículum oculto en la escolaridad de los alumnos, promoviendo actividades que permitan a los alumnos contrarrestar sus efectos.

En cuanto al profesorado, una escuela inclusiva requiere profesionales reflexivos, activos, investigadores, que puedan identificar las características de su alumnado y crear situaciones de enseñanza para que todos se sientan comprendidos y tengan posibilidades reales de aprendizaje. Seguramente estos requisitos se encuentran muy alejados de un docente que se remite a seguir un libro de texto, con una metodología expositiva, con el protagonismo de la clase a su cargo, y con alumnos y alumnas que deben acreditar si son aptos o no en las asignaturas por medio de exámenes escritos estandarizados. Para lograr un profesional como el que se necesita en la escuela inclusiva, es fundamental el trabajo cooperativo con otros colegas y la reflexión sobre la propia tarea.

Finalmente, es conveniente destacar la importancia de un docente que promueva la participación en la clase de todo su alumnado, independientemente de las características que porten: *“Los profesores, como profesionales, tienen la obligación de ser demócratas, de asumir los valores constitucionales y oponerse a las ideologías que ponen en duda la igualdad y la dignidad de todas y cada una de las personas. Deben creer, además, en la perfectibilidad de hombres y mujeres, en su capacidad de aprender, de progresar, de modificar hábitos, conductas, percepciones y certezas.”* (Besalú, 2007)

1.6. La compensación de desigualdades en España y en Andalucía desde la normativa

Una vez analizada la ideología que subyace a las prácticas educativas que se llevan a cabo en los centros escolares, nos proponemos revisar cómo las diferentes legislaciones surgidas a lo largo del tiempo en el Estado español y en la Comunidad Autónoma Andaluza hacen referencia a la atención a la diversidad del alumnado que concurre a las

escuelas, partiendo del momento en que se hace la primera referencia a la idea de escuela obligatoria.

La Ley de Instrucción Pública Moyano, de 1857, fue la primera normativa que menciona el concepto de obligatoriedad escolar, en este caso referido a los niños y niñas de 6 a 9 años, aunque no circunscribe esta obligatoriedad al ámbito público, sino que indica que puede ser garantizada en casa con los padres o también por instituciones particulares:

Art. 7: La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres o tutores o encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve; a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o en establecimiento particular.

Posteriormente, la Constitución de 1931, en su artículo 48, afirma la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria:

Artículo 48. El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria. [...]

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Esta pauta fue reafirmada en el artículo 27, de la Constitución de 1978, pero extendiéndola a la escolaridad obligatoria que en la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se establecía de 6 a 14 años y que posteriormente, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, hace extensible desde los 6 a los 16 años de edad.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

No es muy lejana en el tiempo la primera referencia en la normativa española sobre la compensación de las desigualdades en educación. Incluso esta primera mención se remite sólo a unas pocas expresiones en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa del año 1970 (BOE 187 del 6 de agosto), donde se explicitan entre sus objetivos los de “*ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio*” y “*establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones...*”, lográndose este propósito mediante la concesión de ayudas, subvenciones y préstamos.

Al analizar estos fines y objetivos se aprecia una intencionalidad de igualdad de oportunidades para la población, pero esta queda bajo la responsabilidad de los sujetos individuales y sus capacidades, no hay referencia a otro tipo de desigualdades que puedan deberse a variables extraindividuales como la pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, a poblaciones con economías sumergidas, etc. A la vez, la igualdad de oportunidades estará dada por una oferta de recursos materiales a quienes lo requieran. No consta en los diferentes apartados de la Ley alguna mención referida a una reorganización de la enseñanza regular para que esta sea más comprensiva y atenta a la diversidad del alumnado.

En el año 1983, el Real Decreto 1174 (BOE 112 del 11 de mayo) se formula específicamente sobre Educación Compensatoria. Hace referencia que las desigualdades en que se encuentran algunas personas por criterios económicos, sociales o de emplazamiento en zonas deprimidas, exigen a la política educativa el establecimiento de medidas compensatorias e integradoras, como garantía para conseguir unos niveles mínimos de prestación del servicio público educativo en todo el territorio español y para lograr la desaparición de las desigualdades en sectores especialmente desfavorecidos. Entre las actuaciones previstas aparecen: la constitución de servicios de apoyo escolar y centros de recursos para asistir a los centros docentes con mayores desfases entre curso

académico y edad del alumnado, inversiones en obras y equipamientos, establecimiento de campañas de alfabetización para erradicar el analfabetismo, de acuerdo a las características de los alumnos, cursos especiales para jóvenes de catorce y quince años no escolarizados con el fin de completar la educación general básica y proporcionarles formación ocupacional, creación de específicas modalidades de ayuda al estudio.

En el año 1985, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (BOE 159 del 4 de julio), establece el derecho de todos los españoles a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Confiere a los alumnos, entre sus derechos básicos, el de recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (BOE 238 del 4 de octubre) marca un cambio en la orientación de la compensación educativa de las desigualdades, puesto que las mismas ya no son abordadas desde programas paliativos que no modifican la oferta general de enseñanza, sino que la educación es concebida como el medio para avanzar en *“esta lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente en la dinámica de la sociedad.”*

A través de las acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de la política de becas y ayudas al estudio que asegure que el acceso al mismo esté sólo en función de la capacidad y del rendimiento del alumno, el sistema educativo contribuirá a *“la reducción de la injusta igualdad social”*. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros del año 1995 (BOE 268 del 9 de noviembre) menciona que las Administraciones educativas garantizarán la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los

centros docentes públicos, manteniendo una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora.

El Real Decreto 299/1996 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE 62 del 12 de marzo) deroga el Real Decreto 1174/1983 y dispone que para que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas, deben ponerse en marcha una serie de medidas positivas de carácter compensador.

Se define que *“las medidas y acciones de compensación educativa deben ajustarse a los principios de globalización y convergencia en las intervenciones, de normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social.”*

Dentro de las actuaciones previstas existen: la elaboración de programas de compensación educativa en centros que escolarizan alumnado procedente de sectores sociales o culturales desfavorecidos, con dotación de recursos complementarios de apoyo.

En cuanto a las actuaciones de compensación educativa en secundaria, se mencionan entre otras: la coordinación de centros de educación primaria y secundaria y de los servicios de orientación respectivos para garantizar la continuidad de la escolarización y de la atención educativa del alumnado destinatario del Real Decreto, que el plan de acción tutorial considere especialmente la integración y participación de este alumnado, la consideración constante del principio de normalización al promover el adecuado desarrollo del proceso educativo del alumnado, la adopción de fórmulas organizativas excepcionales en el 1º y 2º ciclo de la etapa que permitan la atención específica de grupos de alumnado con una respuesta educativa adaptada, previa evaluación psicopedagógica del Departamento de Orientación, la inclusión en los proyectos curriculares de los institutos de educación secundaria de materias acordes con los

intereses, motivaciones y expectativas del alumnado en desventaja, en su espacio de optatividad.

La Orden del 22 de julio de 1999 (BOE 179 del 28 de julio), en aplicación del Real Decreto 299/1996, establece las condiciones en la cual se desarrollarán las actuaciones de compensación educativa y los recursos complementarios que se destinarán al cumplimiento de los objetivos del Real Decreto: en educación secundaria, personal de apoyo del Programa de Educación Compensatoria además de una dotación económica complementaria para gastos de funcionamiento.

La Ley Orgánica de Calidad de Educación del año 2002 (BOE 307 del 24 de diciembre), indica que el derecho a la educación debe asegurarse, entre otras medidas, mediante un sistema de becas y ayudas que remueva los obstáculos de orden económico que impidan o dificulten el ejercicio de dicho derecho. Exige a la Administración el aporte de los recursos y apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo. No aparecen mayores precisiones ni referencias a medidas organizativas para atender a la diversidad del alumnado producto de situaciones de género, de credo, de pertenencia a grupos culturales específicos o a minorías étnicas, etc.

La Ley Orgánica de Educación de 2006 (BOE 106 del 4 de mayo) vuelve a poner en consideración la diversidad en la composición del alumnado y de toda la comunidad educativa, además de la existencia de desigualdades sociales que deben ser atendidas por la educación. Menciona como una necesidad el *“Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales.”* Entre los principios fundamentales aclara que *“se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto”*, el cual se logrará con un esfuerzo compartido, lo que hace necesario que todos los centros *“asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones”*.

La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral.

Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Se deja claro que la atención integral al alumnado destinatario de apoyo educativo se debe iniciar apenas ésta sea detectada y que debe obedecer a los principios de normalización e inclusión.

En cuanto a la Comunidad Autónoma de Andalucía, cabe destacar que ésta ha sido pionera en el territorio español en el desarrollo de políticas tendientes a la compensación de las desigualdades en educación.

El Decreto 168/1984 (BOJA 68 del 22 de junio), con la voluntad de aplicar el Real Decreto 1174/83 en la Comunidad Andaluza, se refiere a la educación compensatoria en zonas urbanas. Se articulan una serie de actuaciones específicas que *“potencien la igualdad de oportunidades ante la educación, contribuyendo a la transformación social, última causa de las diferencias educativas”*. Los objetivos del Plan son:

1. Evitar la marginación de los alumnos cuyas oportunidades educativas se han visto disminuidas.
2. Reducir el abandono prematuro.

Las actuaciones previstas se remiten a desarrollar cursos especiales y a otorgar subvenciones para programas educativos que traten de compensar deficiencias socio-culturales.

El Decreto 207/1984 (BOJA 74 del 7 de agosto), continuando con la intención de aplicación del Real Decreto 1174/83 y como complemento de las acciones que prevé el Decreto 168/1984, se propone extender la Educación Compensatoria en zonas rurales: “... se ha de *‘discriminar positivamente’* a los colectivos deprimidos, mediante una dotación de recursos que aporten cualitativa y cuantitativamente los elementos necesarios para el desarrollo de las potencialidades.” Incluye acciones que reduzcan el fracaso escolar producido fundamentalmente por causa del absentismo escolar y por la deficiente infraestructura de las escuelas unitarias e incompletas.

El Decreto 99/1988 (BOJA 36 del 26 de abril) determina las zonas de actuación educativa preferente en la Comunidad Autónoma Andaluza, intentando que las actuaciones de Educación Compensatoria ya no estén condicionadas a la voluntariedad del profesorado. En los Centros de estas zonas se llevarán a cabo, de forma preferente, los programas de compensación educativa, animación socio-cultural y desarrollo comunitario, que incidan en un determinado sector, para lo cual se establecerá la normativa correspondiente que regule el régimen especial de provisión y funcionamiento de los mismos.

En el año 1999 aparece la Ley de Solidaridad en la Educación (BOJA 140 del 2 de diciembre) con el propósito de garantizar la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos, haciéndolo efectivo a través de la promoción de políticas públicas que conduzcan a la consecución del Estado de Bienestar. Esto implica establecer los mecanismos destinados a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de este alumnado.

Otro de los colectivos destinatario de esta Ley es el alumnado perteneciente a la cultura de la comunidad gitana con la cual la convivencia se remonta a cinco siglos, y de otras culturas que están arribando a la región. Se propone atender esa pluralidad cultural “*impulsando y promoviendo mecanismos y estrategias concretas que potencien en los Centros educativos el valor de la interculturalidad y que desarrollen en la comunidad educativa actitudes de respeto y comunicación para la cultura de los grupos*”

minoritarios.” La educación de este alumnado tenderá a alcanzar dentro del sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para el resto del alumnado y se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

La Conserjería de Educación y Ciencia garantiza, por esta Ley, el desarrollo de programas de compensación educativa y social. Entre las actuaciones de compensación educativa que se prevén, está la aplicación, en los Centros que escolaricen alumnado con necesidades educativas especiales, de medidas curriculares, programas y acciones de compensación educativa en sus respectivos proyectos de Centro. Se garantizará que los Centros incluyan en sus proyectos medidas que posibiliten la integración social, la normalización educativa y la reducción del desfase escolar, adecuando el número del alumnado por aula y las organizaciones flexibles de grupos de refuerzo y de apoyo educativo. En referencia a la población perteneciente a minorías étnicas y culturales, cuando en los Centros haya alumnado de la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes, se incluirán en los proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, fomentando la convivencia y su participación en el entorno social.

El Decreto 167/2003 (BOJA 118 del 23 de junio) regula y desarrolla medidas y actuaciones para “*prevenir y compensar las situaciones de desigualdad en la educación derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales, étnicos o de otra índole*” en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, derogando así los anteriores Decretos 168/1984, 207/1984 y 99/1988. Los principios que rigen estos planes son: el principio de compensación de las desigualdades, la normalización, la atención a la diversidad, la coordinación interadministrativa y la integración social y educativa, además del desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de las etapas educativas no universitarias.

Hay una sección dedicada a alumnado perteneciente a la comunidad gitana en situación de desventaja sociocultural, promoviendo la incorporación de la cultura gitana al currículo y señalando la necesidad de incorporación en el Plan de Compensación Educativa del centro los siguientes aspectos:

- medidas de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo de alumnado de etnia gitana,
- programas de acogida y tránsito desde la primaria a la ESO,
- organización de actividades complementarias y extraescolares de compensación educativa que incorporen elementos de la cultura gitana y se adapten a sus intereses o tradiciones,
- otros.

La Orden del 26 de febrero de 2004 (BOJA 52 del 16 de marzo) regula el procedimiento para la elaboración, aprobación, aplicación y evaluación de planes de compensación educativa por los centros docentes sostenidos con fondos públicos a los que se refiere el Decreto 167/2003. Los Planes de Compensación Educativa deberán contener medidas para compensar el desfase curricular del alumnado en situación de desventaja socioeducativa y para integrar escolarmente al alumnado que se incorpora tardíamente o en forma irregular, iniciativas para favorecer un adecuado clima de convivencia en el centro, actividades complementarias y extraescolares de compensación educativa, actuaciones dirigidas al abordaje del absentismo escolar, actividades dirigidas a mejorar la integración del centro en su entorno, actividades de apoyo familiar, etc. Se contará con un profesorado de apoyo designado para el Plan de Compensación Educativa.

En el año 2007 la Ley de Educación de Andalucía (BOJA 252 del 26 de diciembre) establece entre los principios del sistema educativo andaluz:

- la equidad del sistema educativo,
- el respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses,
- la convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado,
- el respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.

- reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.

Al referirse a los principios generales de la educación básica, señala que se pondrá especial énfasis en la adquisición de las competencias, en la atención a la diversidad del alumnado, la detección de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan y la relación con las familias para apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas. La metodología didáctica en estas etapas educativas será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula. Asimismo, se establecerán los mecanismos adecuados y las medidas de apoyo y refuerzo precisas que permitan superar el retraso escolar del alumnado, en el supuesto de que éste se produzca, y el desarrollo de las capacidades del alumnado con sobredotación intelectual. El marco habitual para el tratamiento del alumnado con dificultades de aprendizaje, o con insuficiente nivel curricular en relación con el del curso que le correspondería por edad, es aquel en el que se asegure un enfoque multidisciplinar. La evaluación del alumnado la realizará el profesorado, preferentemente a través de la observación continuada de la evolución de su proceso de aprendizaje y maduración personal. Como estrategias y medidas de apoyo y refuerzo, los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar otras medidas de atención a la diversidad. Finalmente, se establece que el sistema educativo andaluz garantizará el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Su escolarización se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa.

En el año 2008, la Orden del 25 de julio (BOJA 167 del 22 de agosto) se regula la atención a la diversidad del alumnado previéndose para los centros medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares, que les permitan, en ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas y una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades. Estas medidas deberán contemplar la inclusión escolar y social, y no podrán suponer la discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos de la educación básica y la titulación correspondiente.

La atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se realizará ordinariamente dentro de su propio grupo; cuando se requiera un tiempo o un espacio diferente, se hará sin que suponga discriminación o exclusión de dicho alumnado. Se prestará atención especial durante toda la enseñanza básica a las estrategias de apoyo y refuerzo de las áreas o materias instrumentales de Lengua castellana y Literatura, Lengua extranjera y Matemáticas.

Como medidas de carácter general, pueden darse:

- agrupamientos flexibles para la atención al alumnado de un grupo específico, medida que tendrá un carácter temporal y abierto, debiendo facilitarse la integración del alumnado en su grupo ordinario;
- desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza,
- apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula,
- modelo flexible de horario lectivo semanal.

Como medidas de carácter específico para la educación secundaria obligatoria, se prevén:

- agrupación de diferentes materias por ámbitos, actuación esencialmente relevante en el primer ciclo, y que afectará a la organización de las enseñanzas pero no a la evaluación y promoción del alumnado;
- ofrecimiento de actividades programadas complementarias,
- oferta de asignaturas optativas propias de marcado carácter práctico o aplicado,
- agrupación de materias opcionales de cuarto curso.

En cuanto a los programas de atención a la diversidad, se mencionan programas de refuerzo, programas de adaptación curricular y programas de diversificación curricular. Los programas de refuerzo buscan alternativas al programa curricular de las materias instrumentales. Cuando los déficits hayan sido superados se abandonará el programa y el alumno o alumna se incorporará a la actividad de su grupo de referencia. Los programas de adaptación curricular constituyen una medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas

de apoyo educativo siguiendo los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza. Estos programas en su concepción y elaboración podrán ser de tres tipos:

- adaptaciones curriculares no significativas,
- adaptaciones curriculares significativas,
- adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Las adaptaciones curriculares podrán contar con apoyo educativo, preferentemente dentro del grupo de clase, y en aquellos casos que se requiera, fuera del mismo, de acuerdo con los recursos humanos asignados al centro. La organización de estos apoyos quedará reflejada en el proyecto educativo del centro.

1.7. Síntesis

La educación es un bien público considerado como una de las necesidades básicas del ser humano y por tanto, un derecho para todos los miembros de la sociedad. Pero no siempre ha sido distribuido equitativamente y, en la actualidad, si bien numerosas personas tienen acceso a él, la oferta que los sistemas educativos brindan no comprende a toda la población que ha llegado a ingresar y, un porcentaje significativo de esta población, queda fuera o fracasa debido a diferentes situaciones.

Si bien en su origen, al menos en lo formal, se pretendió que la escolarización obligatoria proveyera de educación a todos los habitantes de un estado, también estuvo claro que las características del bien a distribuir sería diferente según quién fuera el beneficiario.

Es así que hasta avanzado el siglo XX, las masas populares accedieron sólo al nivel educativo más básico, quedando relegadas para poder continuar otro tipo de estudios porque socialmente tenían ya un lugar y una función asignados: ser mano de obra del sistema productivo. Esta educación básica proveía la enseñanza de los contenidos

elementales, como la alfabetización y la aritmética, y sobre todo tenía un alto componente de control y de moralización de los estratos sociales populares.

Hasta la extensión de la obligatoriedad escolar, el sistema tuvo dos ramas diferenciadas: aquella educación básica y la educación para las clases dirigentes, la secundaria, quedando claramente definido desde el sistema educativo el orden social deseado por los grupos dominantes.

Con la prolongación de la formación a toda la población aparece la preocupación por la organización y atención de los estudiantes portadores de diversas capacidades, procedencias, situaciones socio-económicas, etc., las cuales les otorgaban diferentes características como alumnos y hacía a muchos de ellos resistentes a los fines educativos perseguidos. Desde el propio sistema educativo fueron surgiendo progresivamente diversas respuestas a estas diversas situaciones.

La primera respuesta, que aún tiene vigencia, fue la separación en un trayecto educativo diferenciado de aquellos alumnos y alumnas que por razones de género, etnia, grupo social, déficits físicos o mentales, no podían seguir el currículum oficial según los requerimientos del sistema educativo: apropiación de un currículum único y rígido, en los mismos tiempos y con los mismos procedimientos que la mayoría de la población escolar.

Las sucesivas reformas educativas hicieron que se fueran abriendo las puertas de las escuelas a todos los niños y niñas y así, los centros se fueron poblando de alumnado diverso, muchos de los cuales desafiaron al profesorado y a las instituciones en su estructura, organización y oferta curricular. Surgen así dispositivos destinados a paliar las dificultades de este alumnado, en forma de programas que intentan responder a las peculiaridades de estos niños y niñas con riesgo o en situación de fracaso escolar: niños y niñas con discapacidad, niños y niñas inmigrantes, niños y niñas de etnia gitana, niños y niñas con condiciones socio-ambientales desfavorables.

En este marco surge la Compensación Educativa como un programa destinado a alumnado en desventaja sociocultural y cuyos principales destinatarios en la práctica han sido los alumnos y alumnas gitanos, anteriormente escolarizados de forma separada en unidades o escuelas-puente o excluidos de los centros escolares.

La pretensión de este tipo de programas fue el proveer a los estudiantes de ortopedias pedagógicas (aulas y profesionales de apoyo, adaptaciones curriculares individualizadas, etc.) para que pudieran incorporarse a la escuela y a sus demandas con mayores posibilidades de éxito, aunque las escuelas no se modificaron significativamente, con la excepción del ingreso de recursos y materiales específicos que se utilizaron con este alumnado y que no produjeron, en la mayoría de los casos, cambios estructurales en los centros.

Con las demandas sociales por mayor equidad en las condiciones de acceso, permanencia y logro de todos los alumnos y alumnas surge el movimiento de la escuela inclusiva, que ya no pretende la asimilación del alumnado a las formas tradicionales escolares sino que promueve reformas de fondo en los centros para lograr las condiciones óptimas para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado. Este proceso implica centrar la mirada no ya en el alumno sino en los sistemas educativos y en las escuelas, produciendo las transformaciones necesarias tanto en su oferta curricular como en su organización.

Desde esta perspectiva, los servicios de apoyo y los recursos materiales están destinados a todos los alumnos y alumnas del centro y se respetan las diferentes formas que existen en las personas para adquirir la cultura escolar. La escuela se organiza en función de estas necesidades y el profesorado se compromete en la búsqueda de las mejores estrategias para acercar el conocimiento a los niños.

Capítulo 2:

La escolarización del alumnado de cultura gitana en España

- 2.1. El pueblo gitano desde su llegada a España
- 2.2. Algunos rasgos culturales asociados con la minoría étnica gitana
- 2.3. El proceso de escolarización del alumnado gitano
- 2.4. Situación actual del alumnado español de cultura gitana
- 2.5. Interpretaciones de las dificultades en la escolarización del alumnado gitano
- 2.6. Diferencias entre la cultura escolar mayoritaria y la cultura gitana minoritaria
- 2.7. Algunas perspectivas de futuro
- 2.8. Síntesis

“¡Con la escuela habéis topado, amigos gitanos!”

Mariano Fernández Enguita, 2005

“... el gran fracaso escolar existente entre los niños gitanos [...] se debe más bien al propio contexto que en ocasiones genera mensajes ambiguos como la “igualdad de oportunidades” en un contexto sociocultural que está bastante jerarquizado y con un enfoque educativo monocultural, que genera exclusiones y provoca una continua marginación y aislamiento que tiene como principal consecuencia la formación de guetos. “

Antonio García Guzmán, 2005

En España casi todos los gitanos proceden de las oleadas inmigratorias del siglo XV. Sus costumbres y modos de vida son producto de una larga convivencia y mestizaje cultural y racial con las poblaciones autóctonas. Sin embargo, y a pesar de esta situación, ninguna minoría étnica ha sido tanto tiempo ignorada ni segregada dentro de la educación pública española. El pueblo gitano, aún en épocas de atención a la diversidad y educación intercultural, todavía no ha obtenido siquiera el reconocimiento mínimo de su identidad, su lengua y su cultura (Fernández Enguita, 2005).

69

Como indica Caselles (2008), el hecho de que se trate de un Pueblo disperso, que no se ajusta a la idea habitual de nación, ha generado históricamente la prolongada negación de sus derechos y su frecuente persecución y discriminación con resultados dramáticos. De hecho recién en 1979 las Naciones Unidas reconoce a los gitanos como Pueblo, uno de los objetivos que se habían trazado en el I Congreso Mundial Gitano realizado en Londres en 1971.

Señalan Garreta y Llevot (2007) que, a pesar de llevar más de 500 años residiendo en España, y de ser objeto constante de políticas e intervenciones asimilacionistas, los gitanos se han mantenido en su diferencia cultural, su identidad diferenciada (de resistencia) y su forma de vida, aunque adaptándose a cada momento histórico. La saturación u obsolencia de sus ocupaciones tradicionales por los cambios sociales han

Llevado a que deban buscar nuevas vetas para explotar, las cuales no pasan casi nunca por el filtro de presentar un título académico. Sólo aquellos que optan por encaminar sus pasos a la aculturación podrán tener alguna posibilidad de optar por otras fuentes laborales, pero a cambio correrán el riesgo de contar con el rechazo del grupo mayoritario por su pertenencia étnica y con la exclusión de su grupo de referencia por haberles abandonado.

2.1. El pueblo gitano desde su llegada a España

Las investigaciones de lingüistas y antropólogos relacionan al pueblo Rom con el noroeste de la India y con las riberas del Indo en Pakistán. Se ha llegado a identificar el romanó como perteneciente al grupo neindio, estrechamente relacionado con lenguas actuales como el hindi, el goujrathi y el cachemiri. Los alemanes Grellmann y Rudiger y el inglés Bryant aportan en 1780 esta información que contribuye a ubicar los orígenes del pueblo gitano (Sánchez Ortega, 1994). Los estudios serios escasean y según esta autora, la propia actitud recelosa de los gitanos ante lo que proceda del mundo no-gitano ha contribuido a esta situación.

Salmerón (2003) considera que el origen de la presencia de los gitanos en Europa ha sido un misterio durante siglos por diversas causas:

- El carácter de cultura ágrafa.
- El carácter nómada, errante y el espíritu de libertad, que les lleva a considerarse hijos de todo el mundo y perder así la tradición familiar de transmitir su origen.
- El contenido simbólico que los mismos gitanos dieron a su origen contando fantásticas leyendas sobre su procedencia por donde pasaban.

Fernández Morate (2000) y Sánchez Ortega (op.cit.) realizan un exhaustivo relato del proceso histórico vivido por el pueblo gitano desde su llegada a España. Serán estos textos los que nos sirvan de base para realizar un breve recorrido histórico. Según Sánchez Ortega, no parece que los gitanos disfrutaran de una buena situación en su

lugar de origen. Casi todos los expertos coinciden en identificarlos con la casta de los parias. La fecha del inicio de las migraciones gitanas suscita grandes dudas aunque, por ejemplo Salmerón (op.cit.), la sitúa alrededor del año 1000, causada por las invasiones de los hunos, los árabes y los mongoles en la India. Es también el análisis lingüístico el que permite reconstruir los itinerarios seguidos en sus migraciones, junto con los datos precedentes de los archivos históricos existentes. Se supone que Grecia fue el primer lugar europeo en el que se asentaron, también frecuentaban el Asia Menor, y por ello fueron denominados grecianos y egipcianos, ya que presentaban salvoconductos y cartas de recomendación que indicaban esa procedencia. Ese nombre fue adaptándose a las particularidades lingüísticas de las zonas en las que se establecían: gypsies en inglés, Tsiganes en francés, gitanos en castellano. Se desplazaban en caravanas de personas a pie y a caballo, en grupos de aproximadamente cien personas, por las principales rutas comerciales y de peregrinación europeas. Iban guiados por un duque, conde, jefe o vaivoda. El desplazarse por las rutas religiosas y comerciales les permitía acudir a la condición de peregrinos o penitentes, lo que redundaba en limosnas públicas o privadas. También solían acudir a ferias y mercados a trabajar, debido a la prosperidad económica de dichos lugares donde ganarse la vida.

Para Sánchez Ortega parece evidente que los gitanos se presentan en Europa como un grupo nómada que se verá obligado a entrar en conflicto con los pueblos sedentarios: *“El nómada representa al grupo que necesita desplazarse para sobrevivir. El sedentario ha logrado adecuar su entorno a sus propias necesidades y controla a su favor el medio en el que le ha tocado vivir. El nómada se ve obligado todavía, al menos en parte, a una actitud depredadora. [...] Son dos actitudes mentales y dos tipos de economía que necesariamente están abocadas al enfrentamiento”* (op.cit.: 16).

Los primeros grupos gitanos llegan a España durante el siglo XV. El primer registro es en 1425, por permiso del rey Alfonso V de Aragón. Se advierte posteriormente la presencia de grupos gitanos en Santiago, en Barcelona, en Castellón, en Jaén. Ya a finales del siglo XV se habían extendido por toda la península aunque no eran un grupo que superara los tres mil gitanos. Los gitanos entraron por dos rutas distintas a la península:

- Desde el Sur de Francia a través de los Pirineos, a principios del Siglo XV, hacia Cataluña, Castilla y País Vasco.
- Desde África, atravesando el Estrecho de Gibraltar, distribuyéndose por Andalucía a lo largo del siglo XV.

Como fuente laboral, los gitanos de esa época tenían conocimientos de cestería, de forja, sobre ganado caballar, eran hábiles como tratantes. Sus características físicas especiales, sus dotes artísticas para el baile y el canto, la posibilidad de leer la fortuna, el uso de animales para sorprender en ferias y plazas eran otras características que los distinguían, y que les abrieron las puertas de ciudades y pueblos. Cabe aclarar que también recurrían al merodeo y a la mendicidad cuando lo necesitaban. Con el paso del tiempo, sus relaciones con los habitantes locales fueron empeorando. Comienzan a ser rechazados y a ser considerados mendigos, errantes y vagabundos. Los campesinos los acusan de ladrones e impíos. Como indica Liégeois (1987), el asombro suscitado por la llegada de grupos gitanos es de corta duración, y se extiende la desconfianza, seguida de un rechazo que comienza siendo local, pero que rápidamente se convierte en problema de estado.

Cuando en el siglo XV, los Reyes Católicos empiezan la construcción de la idea de España como Estado, los gitanos ya estaban viajando por la Península Ibérica, asentándose en lugares como Andalucía, el “hogar” de los gitanos (Salinas, 2007). Finalmente, en 1499, los Reyes Católicos promulgan una Pragmática decretando la expulsión de todos los egipcianos que careciesen de oficio y señor, prohibiéndose además el uso de la lengua y el traje gitanos. La intencionalidad de los Reyes Católicos era favorecer la sedentarización y la incorporación de esta minoría a los patrones religiosos y culturales del nuevo estado. Sin embargo, los gitanos ni se asentaron en una tierra definitiva ni se fueron del reino. En el resto de estados europeos esta realidad se fue multiplicando, y como no era raro que se estableciera una colaboración entre los Estados, a fin de obtener más eficacia en la persecución y expulsión de los gitanos.

A partir de esa normativa, continúan promulgándose numerosas pragmáticas hasta 1783. Esta legislación, en todos los casos, promueve la expulsión, la asimilación o el

exterminio del pueblo gitano en España. Según Gómez Alfaro (2007), la prolija legislación emitida desde 1499, trataba de “extinguir” o “exterminar” a los gitanos, según las expresiones utilizadas para referirse a una asimilación entendida como aniquilación de la otredad del grupo. Al respecto, Liégeois (op.cit.: 118) agrega: *“lo que de hecho está prohibido es la existencia del Gitano en cuanto tal. [...] Tampoco se conoce con claridad qué se les reprocha, excepto llevar una vida independiente, ser nómadas y diferentes y, la mayoría de las veces a causa de ello, inspirar miedo.”*

Durante el siglo XVII, el rechazo se recrudece, aunque las medidas que se promueven siguen teniendo la intención de sedentarizar al pueblo gitano. Pero en 1633, con la durante el reinado de Felipe IV, la política sobre los gitanos sufre transformaciones. Como el país estaba despoblado y había necesidad de mantener toda la población existente, ya no se cree conveniente la expulsión de esta minoría étnica aunque se les exige determinadas condiciones: asentarse en lugares poblados, ocuparse en la labranza, dejar las ferias y la trata de ganado, no utilizar el traje ni la lengua propia, abandonar su forma de vida, no intervenir en danzas ni representaciones ni utilizar más el nombre de gitanos. También se les exige a los gitanos sedentarizados integrarse con otros vecinos y no agruparse sólo entre ellos. En palabras de Liégeois (op.cit.: 122): *“...al desterrar, el Estado pierde brazos. La negación toma entonces la forma de reclusión, entendida como integración autoritaria, y por lo general violenta, de los Gitanos a la sociedad que los rodea. [...] La desaparición a la que el destierro, sinónimo de alejamiento, da un carácter geográfico, se convierte en desaparición social mediante el encierro y la fragmentación del grupo, y su ulterior uniformidad con el resto de la población.”*

Ante las condiciones de vida que imperaban para el pueblo gitano, éstos frecuentemente recurrían al asilo eclesiástico y se refugiaban en las iglesias, buscando una inmunidad que con el tiempo se transformó en un impedimento en la lucha contra los gitanos y un obstáculo para su asimilación forzosa. La Inquisición no significó para ellos un peligro muy importante pues no se los podía acusar de un delito demasiado grave.

El comportamiento de los sucesores de Felipe IV (Carlos II y Fernando V) respecto al grupo gitano se caracterizó por la voluntad de situarles en lugares donde se puedan

seguir sus movimientos con facilidad a fin de que se incorporaran social y laboralmente en forma definitiva.

En el siglo XVIII las políticas hacia esta minoría vuelven a cambiar, y esta vez drásticamente, al subir al trono un nuevo monarca, Fernando VI, cuya intención es de exterminio, en un mundo donde las nuevas corrientes político-económicas en boga en toda Europa, pretendían hacer desaparecer a los grupos considerados ociosos y peligrosos. Se manda a aprehender a todos los gitanos, incluso puede sacárselos de las iglesias, dejando de existir su derecho a asilo. En 1749 se produce lo que se llamó “la gran redada” o recolección general cuyo fin es exterminar los gitanos en España. Ya a mitad del siglo la población gitana de España se encuentra o presa en minas, presidios y arsenales, o regresando a sus vecindarios intentando rehacer su vida, o nómadas que lograron escapar al dominio del monarca. La medida, sin embargo, terminó recayendo sobre los gitanos que representaban el sector más laborioso y asimilado de la minoría, puesto que los nómadas no podían ser controlados con la misma facilidad. Por tal motivo, la represión se tuvo que detener ante su fracaso estrepitoso.

El siguiente monarca, Carlos III, indulta a los gitanos supervivientes de la gran redada pero se sigue prohibiendo el modo de vida gitano. Se trata de una nueva política asimilacionista: ser gitano ya no se considera una tara hereditaria y el uso del término gitano queda prohibido y borrado de los documentos. Un censo de la época indica que en 1783 residen en Andalucía 7852 gitanos, en Cataluña hay 898, en Extremadura 735, en Murcia 631 y en el resto de España 551. Razones legislativas excluyeron a los gitanos de Navarra y el País Vasco, mientras es probable que la climatología les inclinara a alejarse de Cantabria y Galicia. La ocupación predominante de los hombres gitanos es la del campo, también se destacan los oficios de herrero y de esquilador, aunque lo más habitual es la combinación de varios oficios y el cante. Se busca su asimilación y se pretende hacerlos iguales a los demás ciudadanos pero dejando de lado su idiosincrasia. Se culmina así el proceso de incorporación, por lo menos desde el punto de vista legal, de la minoría gitana en España. Pero como cita Gómez García (2009: 94): “*quizás no haya un país en que se haya más con miras de suprimir y extinguir el nombre, la raza, y el modo de vivir de los gitanos como España*”. O como

asegura Fernández Torres (2008: 148): *“La legislación elaborada en nuestro país para los gitanos a lo largo de la historia es, quizás [...] la más eficaz para destruir a un pueblo.”*

Fernández Morate (op.cit.) continúa guiándonos en el recorrido de las circunstancias históricas del pueblo gitano en España. El siglo XIX encuentra a los gitanos reuniendo los dos requisitos que se les habían exigido durante siglos: la vecindad y tener oficio reconocido, aunque persiste cierta movilidad. La Constitución de 1812 los reconoce como españoles por primera vez en su historia en el país. En esa época muchas familias gitanas logran cierta tranquilidad económica al dedicarse a la ganadería y la agricultura como tratantes de ganado. Las ferias de ganado, una importante actividad económica hasta la primera parte del siglo XX, regulan la vida de muchas familias pertenecientes a esta etnia. Sin embargo, aún se encuentran muchas familias totalmente nómadas, de menor fortuna.

Después de la Guerra Civil Española, y estando sin vigencia la Constitución de la República Española de 1931 que indicaba que todos los españoles son iguales ante la ley, vuelve a aparecer legislación sobre los gitanos, como el Reglamento de la Guardia Civil de 1943, que contiene normativa dirigida específicamente a la minoría gitana española y prevé: estrecha vigilancia de los gitanos, control de su modo de vida y de sus desplazamientos y la estricta observancia de lo reglamentado para los tratos en caballerías. Cabe aclarar que durante la II República se promueve la Ley de Vagos y Maleantes que si bien no va dirigida al pueblo gitano, éstos sufren sus efectos.

Los cambios sociales y económicos producidos a partir de los años 50 y derivados de la mecanización del transporte y la agricultura en España, tienen incidencia obvia en la vida de los gitanos, pues sus oficios y habilidades ya no son necesarios. Esto motiva su éxodo de zonas rurales a las ciudades, estableciéndose en los suburbios, en chabolismo y situación de marginalidad, pues además de que sus ocupaciones resultan obsoletas en este nuevo marco, la competitividad es muy fuerte y las nuevas tecnologías transforman el mercado de trabajo, colocando nuevamente al pueblo gitano en una situación de inestabilidad y carencia. A la vez, el auge de los medios masivos de comunicación

favorece la divulgación de mensajes tendientes al consumismo y el individualismo, y el escaso nivel educativo de esta minoría los vuelve muy permeables a su discurso.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, que promueve la libertad e igualdad de las personas independientemente de sus características físicas, religiosas, políticas, etc. tendrá incidencia en la Constitución Española que se promulga, luego de la dictadura franquista, en el año 1978. Esta Constitución, además de recuperar el principio de igualdad de la Constitución de 1931, obliga a los poderes públicos a promover las condiciones para el cumplimiento de este principio. En ese mismo año ya se había modificado el Reglamento de la Guardia Civil y las prescripciones para la vigilancia del pueblo gitano habían sido abolidas.

Ya en 1966 comienzan a surgir los Secretariados Gitanos, animados por la Iglesia Católica, pues las actuaciones sobre la problemática gitana se canalizan durante los sesenta y los setenta a través de esta Iglesia aunque con financiamiento público. A partir de la llegada de la democracia, se crean las asociaciones gitanas laicas, muchas de ellas dirigidas por gitanos. En 1978 surge una Coordinadora de Asociaciones Gitanas para exigir a la Administración medidas tendientes a la solución de la situación de la población gitana. Y en 1979 se crea una Comisión Interministerial para el estudio de los problemas que afectan a la comunidad gitana y para la coordinación de acciones que favorezcan el desarrollo del pueblo gitano, salvaguardando su cultura y promoviendo su incorporación a la convivencia ciudadana (Salinas, 2007)

En 1986 el Congreso de Diputados aprueba una Proposición de Ley para el Desarrollo del Pueblo Gitano, dando lugar al Plan Nacional de Desarrollo Gitano, que se pone en marcha por el Ministerio de Asuntos Sociales en 1989, para financiar proyectos para la integración social de la comunidad gitana, contando con la colaboración de las comunidades autónomas. Las diferentes Administraciones, tanto locales, como autonómicas y provinciales comienzan a incluir en sus normativas y proyectos la reafirmación del derecho a la igualdad y el respeto a la diferencia cultural que permita al colectivo gitano la integración social efectiva.

En 2005 se crea el Consejo Estatal del Pueblo Gitano por RD 891/05 como órgano colegiado interministerial, consultivo y asesor, adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, que tiene entre otras funciones las de fomentar la promoción de la población gitana, financiar programas destinados a esta población, cooperar con consejos en la defensa de los derechos humanos, etc.

En 2007, el Consejo de Ministros crea la Fundación Instituto de Cultura Gitana, cuya finalidad es la de desarrollar y promocionar la historia, la cultura y la lengua gitanas en todas sus manifestaciones y difundir sus conocimientos a través de estudios, investigaciones y publicaciones.

Sánchez Ortega (1994) sintetiza este proceso histórico desde 1425, distinguiendo diferentes etapas en las relaciones entre los gitanos y los poderes imperantes en España:

1. Periodo de peregrinaje o periodo idílico (1425-1499):

Los gitanos llegan desde Francia a España en su carácter de peregrinos en penitencia, pero adoptando una forma inédita de presentarse como condes o duques y desplazándose por el actual territorio español, son relativamente bien recibidos (porque no se dictan leyes en su contra) y existe una gran sintonía y comunicación entre la etnia gitana y las otras comunidades. Pronto esa hospitalidad se torna en desconfianza.

2. Periodo de expulsión (1499-1633):

Los grupos nómadas entran en conflicto con los habitantes y labradores de los pueblos por donde pasan, debido a su resistencia a integrarse en el proyecto de Estado homogéneo que promueven los Reyes Católicos. Sucesivas medidas buscaron su vinculación a la vida social y económica predominante bajo pena de expulsión o castigo corporal o la muerte. Todas fracasaron y durante más de dos siglos los gitanos constituyeron una categoría legal que se intenta exterminar y reeducar, sistemáticamente pero sin efecto.

3. Periodo de asimilación forzosa (1633-1783):

Se opta por la integración legal, social y ocupacional de los gitanos. El Estado promueve acciones para suprimir el nomadismo intentando hacer de este colectivo unos ciudadanos iguales a la mayoría, a través de separación de

gitanos de sus familias, de arrestos o encierros, condenándolos a trabajos forzados o a vivir en condiciones infrahumanas.

4. Periodo de incorporación y consecución de la igualdad legal (a partir de 1783):

Los gitanos pasan a ser considerados, al menos en teoría, como súbditos productivos de la Corona. Se deja de considerar a los gitanos como una categoría penal específica. San Román (1997) considera que este periodo es de asimilación bajo amenaza, aunque “amenaza más ilustrada”, pues es una asimilación culturalmente más devastadora pero físicamente más respetuosa. La Constitución de 1812 y sobre todo la de 1931 les reconocen igualdad de derechos a los no gitanos.

En referencia a esta periodización, Gamella y Sánchez-Muro (1998) prefieren hacer un quinto período, al que llaman democrático/institucional, desde 1978 al presente, época en que los gitanos españoles constituyen en general una población asentada y con residencia fija, muchos de ellos sedentarios desde hace generaciones.

García Guzmán (2007) destaca que muchas de las costumbres propias de la cultura y la tradición gitanas son resultado de una adaptación de un número significativo de gitanos a situaciones de persecución, racismo y pobreza más que a su situación étnica. A esto se debe la desaparición de determinadas costumbres y la transformación de otras.

Demográficamente hablando, este autor indica que la minoría gitana es la minoría étnica más extensa y vulnerable de Europa, además de tener un importante crecimiento demográfico en el estado español. El 1979 había 210.000 gitanos en el país pero 10 años después ya la población gitana ascendía a medio millón. Actualmente, a pesar de no contar con datos oficiales actualizados, se calcula la población gitana en 600.000 personas.

Según Gamella, Andalucía es una región muy homogénea en sus caracteres raciales, étnicos y religiosos, debido al continuo mestizaje de familias y tradiciones además de un pasado de intransigencia religiosa y cultural que la ha caracterizado. Los gitanos constituyen la principal minoría étnica y también aquella culturalmente más diferente de las que conviven en esta región: *“Ninguna otra mantiene pautas de conducta,*

sentimiento y pensamiento socialmente transmitidas tan distintas a la mayoría” (1999: 15), aunque los gitanos han colaborado en forjar algunos de los símbolos, prácticas y creencias andaluzas. Andalucía es la Comunidad donde reside la mitad de esta población. Representan el 3% de la población andaluza (286.110 gitanos en 1999 que viven en 40.000 hogares). Son muchos más los andaluces que tienen antepasados gitanos. Granada y Sevilla son las dos provincias andaluzas que concentran mayor población perteneciente a esta etnia. En la provincia de Granada, los gitanos y las gitanas representan cerca del 6 por ciento de la población. En esta comunidad autónoma se da la mayor variedad de relaciones interétnicas y de situaciones sociolaborales: *“No están ausentes la discriminación, la segregación y las carencias extremas; pero son frecuentes también muchas situaciones intermedias y formas de integración que abundan menos fuera de Andalucía.”* (Gamella, op.cit.: 18).

Para Gamella es necesario tener siempre presente que los gitanos son ciudadanos españoles y andaluces de pleno derecho y que sus diferencias y carencias plantean un fuerte desafío para la construcción de una sociedad tolerante, cuestionando con su presencia las concepciones dominantes del concepto de Multiculturalidad (op.cit.: 16). Son tres los motivos esenciales de este cuestionamiento a la sociedad:

- 1) Su diferencia no es tan fácil de identificar o delimitar como la de otros grupos minoritarios definidos sobre todo por rasgos lingüísticos, religiosos o fenotípicos.
- 2) No se puede pensar en ellos como residentes temporales, provisionales o recientes.
- 3) La existencia gitana en Europa cuestiona hasta qué punto las instituciones supuestamente encargadas de garantizar la igualdad en un Estado democrático son compatibles con el reconocimiento y el respeto a la diferencia cultural radical.

2.2. Algunos rasgos culturales asociados con la minoría étnica gitana

Por las constantes transformaciones propias de su condición nómada, la minoría gitana tiene una enorme diversidad cultural en su seno, sobre todo en Andalucía. Como bien dice Fernández Enguita (1993): *“no existe una manera de ser gitano, sino cien”*. Las diferencias internas vienen producidas por su lugar de origen y su situación de clase (Llevot, 2000). Esto se complejiza más cuando esta minoría étnica corresponde también a la minoría cultural más numerosa de España y presente en todas las Comunidades Autónomas. Además, como aclara Gamella (2002): *“Son muchas las realidades existenciales, laborales, sociales y culturales que viven los gitanos, por lo que no debemos confundir a aquellos más visibles con la totalidad de esta minoría.”*

Gamella (1996) considera que los gitanos poseen, más allá de su procedencia, características y lugares de residencia, tres rasgos internos que comparten:

1. Un origen “hipotético” común que se manifiesta en ciertos rasgos del genotipo (tez morena, vestimenta característica, pelo moreno, etc.).
2. El uso de formas lingüísticas emparentadas o comunes.
3. Una serie de formas culturales, tradiciones, costumbres y ocupaciones: un profundo amor a la familia, organización patriarcal y autogobierno.

Y además, poseen un rasgo externo que los caracteriza y que hace más difícil su integración: el rechazo, marginación y desprecio que despierta entre sus vecinos, el cual ha sido a lo largo de la historia objeto de persecución, servidumbre, expulsión y exterminio.

García Guzmán (op.cit.) intenta seleccionar ciertas formas organizativas y culturales que constituyen un núcleo unicultural en la minoría gitana:

1. La preeminencia de relación entre un hombre y su padre, en la organización de la vida social.
2. La autoridad masculina.
3. La preferencia por casarse con parientes.

4. La marcada tendencia a que fueran las mujeres las que abandonaran la familia al casarse y marcharan con la familia del marido.
5. La virginidad y la fidelidad de la casada.
6. La aceptación del divorcio y las segundas nupcias.
7. La autoridad y la preeminencia de los hombres de edad.
8. El recurso a consejos de familia, para resolver disputas internas.
9. El respeto por los muertos y el cumplimiento de sus ritos.
10. La existencia de una lengua común.
11. La conformación de una identidad resistente frente a la identidad no gitana.

Besalú (2002), por su parte, destaca como rasgos propios de la cultura gitana los siguientes:

- No existe un territorio fijo y estable que condicione la manera de percibir y entender la vida.
- El viaje, es social cultural y económicamente funcional.
- Los gitanos valoran especialmente la libertad dentro de su vida.
- La familia aparece como un valor que vertebra la vida de los gitanos por sobre cada uno de sus miembros.
- La idea de trabajo no hace referencia a un trabajo asalariado, con horario fijo y estricto; su fin es procurarse el sustento diario.
- En su patrimonio cultural se destacan algunos símbolos propios: una lengua, el respeto por los muertos, la fidelidad de la esposa, la virginidad de la novia, y un conjunto de leyes no escritas que regulan su vida social.

Gómez García analiza en un trabajo reciente la relación del pueblo gitano con el tiempo y el espacio. Señala que este pueblo no ha llegado a asimilar el tiempo de la revolución industrial, el tiempo de las fábricas, “*usaban el tiempo y no eran usados por él*” (op.cit.: 92), lo que ha provocado que en el mundo payo se adjective a los gitanos como holgazanes y perezosos de acuerdo a su percepción. Con respecto al uso del espacio, la idea de un espacio como lugar de convivencia para todos ha sido sustituida en la cultura occidental por una idea de espacio privado, de propiedad privada, que impide el uso a los que no detentan esa propiedad. La manera de vivir libremente los espacios libres, tan

propia del pueblo gitano, ha sido sustituida por modos de vida en que la posesión de un espacio propio se hace garantía de vida y seguridad. Sin embargo, esta idea ha tardado en afectar al pueblo gitano: *“Y tales interpretaciones del tiempo y del espacio como valores de uso y no de cambio, creo que afectaron su manera de organización social, pues al no buscar ni en un trabajo ordenado por horario fijo, ni en un lugar propio, la defensa de su identidad, lo hicieron reforzando los lazos de grupo, empezando por la familia, a la que consideraron desde los primeros tiempos como el eje medular de su forma de vida. Haciendo que los individuos fueran lo que su pertenencia a uno u otro grupo, y en especial la familia determinara.”* (op.cit.: 92).

La familia, que es uno de los valores primordiales de la cultura gitana, funciona como unidad socio-económica y cultural. Atañe a varias generaciones que están muy ligadas entre sí: *“un gitano no es reconocido como tal si no sabe a qué ‘familia’ o ‘linaje’ pertenece.”* (Borrul, 2007: 152) Este mismo autor indica que generalmente un mismo linaje vive disperso aunque en un área determinada y conociendo todos sus miembros dónde están enclavados los otros sectores de su mismo linaje, lo que hace que se favorezcan los traslados familiares, las huidas y la búsqueda de trabajo y hospitalidad.

Iniesta ensaya, en 1981, una caracterización de los valores y contravalores de la familia gitana. Considera que entre los valores, algunos de los esenciales son: la unión de la familia, la estabilidad del matrimonio, el entrañable amor a los hijos, la organización patriarcal, la influencia de los ancianos, un concepto optimista de la vida, la alta valoración de la pureza femenina, la solidaridad ante la desgracia y la fidelidad a la palabra entre gitanos. Entre los contravalores que adjudica a la familia gitana destaca: excesiva juventud de los contrayentes, hijos muy mimados, subordinación de la mujer, analfabetismo en altas tasas, imprevisión ante el futuro económico y sanitario, deficiencias del lenguaje, derivadas de la pérdida del propio.

Según Gamella (1999) el tipo de unidad familiar co-residente más frecuente entre los gitanos es la familia nuclear, las familias extensas son menos comunes de lo que se piensa, aunque es cierto que habitualmente viven cerca, sobre todo padres y hermanos del marido, lo que intensifica los contactos familiares en la vida diaria y produce grupos

domésticos que rebasan las viviendas unifamiliares. También esto contribuye a consolidar pautas de segregación residencial dando origen a “zonas gitanas”. Esta segregación se ve reforzada porque los gitanos tienden a buscar cónyuge en su propio grupo étnico, comportamiento de amplias consecuencias en la reproducción de una identidad separada y distinta. Actualmente los gitanos se enfrentan a la necesidad de compatibilizar las relaciones familiares y lo que éstas significan para ello con las relaciones de participación social amplia (García Guzmán, op.cit.).

Las Leyes Gitanas, una serie de normas de transmisión oral que regulan la convivencia de este grupo étnico, constituyen la base de su identidad colectiva y de su permanencia como pueblo, y tienen la aceptación del conjunto de la población gitana. Los valores y comportamientos que promueven pueden resumirse, de acuerdo a lo formulado por Fernández Morate (op.cit.: 47), en las siguientes normas:

- *“El respeto a la familia como institución suprema de la sociedad gitana.*
- *El cuidado de los hijos y de los ancianos, los cuales gozan del respeto y la consideración máxima.*
- *La hospitalidad que debe manifestarse con agrado y atención.*
- *La solidaridad y la ayuda para con los miembros de la etnia.*
- *El sentido de la libertad y del amor a la vida.*
- *Tener honor, que significa cumplir la palabra dada.*
- *Llevar a efecto las decisiones tomadas por los mayores cuando éstos las toman en cumplimiento de la Ley Gitana.”*

Las fiestas constituyen también una peculiaridad propia de este grupo. Sirven para reunir tanto a los miembros de una misma familia como a los de otra. Lo esencial en ellas es el cante, el baile y el estar en familia (García Guzmán, op.cit.).

El trabajo adquiere características propias para esta minoría y se relaciona con los valores y las relaciones familiares que la cohesionan. La unidad básica económica es la familia, a pesar de que, si es necesario, en determinadas situaciones, se pueden asociar diferentes grupos familiares. Los gitanos han intentado mantener su necesidad de libertad, realizando actividades laborales que impliquen conservarla, algunas de ellas no

cualificadas, y preservando también oficios de sus orígenes (Gamella, op.cit.). Como otras minorías étnicas, serían de esos colectivos con tendencia a percibir menor gratificación por su trabajo. Por otra parte, se encuentran explotando recursos cada vez más limitados, hecho que rompe la solidaridad y genera conflictos. La situación laboral actual se caracteriza por una importante reducción de los trabajos asalariados, la recesión de determinadas ocupaciones tradicionales, la competencia de los inmigrantes en los trabajos temporales del campo, el incremento de la venta ambulante y la diversificación de los productos que ofrecen, la mayor presencia de salio público e incremento del tráfico de drogas entre los jóvenes de la comunidad. En este colectivo existe un número muy elevado de parados con importantes dificultades de inserción laboral, resultando uno de los males endémicos de la población gitana, aunque a veces se declara estar parado mientras se realizan trabajos marginales que no se desea abandonar. La mujer se encuentra generalmente marginada del trabajo retribuido y realiza, en general, una doble labor: ama de casa y fuente de ingresos basados en la economía doméstica (Garreta Bochaca y Llevot Calvet, op.cit.; Gamella y Sánchez-Muro, op.cit.). Según un estudio de la Fundación Secretariado Gitano (2006), se define el perfil de los gitanos como de trabajadores marginales y de baja cualificación, a menudo situados en el sector de servicios.

En cuanto a la vivienda, señala Gamella (op.cit.) que los gitanos andaluces son desde hace varias generaciones una población asentada, sedentaria y con residencia fija. Se los puede categorizar como trashumantes más no como nómadas, puesto que tienen desplazamientos periódicos o estacionales generalmente de carácter laboral y ocupacional, pero dentro de circuitos generalmente estables. En cuanto a la segregación residencial, últimamente afecta en ocasiones a ciertos bloques o espacios en altura dentro de promociones más amplias o estructuras dentro del casco urbano. La estructura del hábitat gitano se ha visto alterada en las últimas décadas por las políticas sociales en viviendas y subsidios. La entrega de viviendas sociales a familias gitanas suele agrandar el rechazo y el encono mayoritario.

En el aspecto religioso, se aprecian cambios en las últimas décadas. Hay un llamativo éxito de nuevas prácticas religiosas asociadas a ciertas iglesias cristianas protestantes,

sobre todo la Iglesia Evangélica de Filadelfia en su versión Pentecostal, conocida popularmente como “El Culto” y a sus conversos como “los Aleluyas”. Por una parte, esta iglesia es una seña de identidad para este pueblo pues recupera un estilo de vida tradicional. Por otra parte, el Culto podría ser un importante elemento de renovación y transformación cultural pues es un incentivo para aprender a leer, estimulando una conciencia moral más exigente y contribuyendo a alejar a los jóvenes del uso y dependencia de drogas ilegales (Gamella, op.cit.; Fernández Morate, op.cit.).

Laluzza y Crespo (2001) agregan que el desarrollo de la cultura gitana es inseparable de su condición de minoría allí donde se encuentre, lo que ha determinado sus estrategias para afrontar las transformaciones de las sociedades con las que se han ido relacionando. El afianzamiento de sus prácticas y sus discursos en términos de una sociedad tradicional no es un anclaje en el pasado sino una estrategia para hacer frente a los retos a los que la comunidad gitana se enfrenta cada día: *“la centralidad de la familia, la responsabilidad compartida colectivamente, la subordinación del individuo al grupo, el recelo ante las leyes del estado, el desprecio a las formas de acumulación y ahorro de la mayoría, etc., son estrategias que dan cohesión al grupo e impiden que un gitano o una gitana se sientan solos en una sociedad dominada por un grupo ajeno.”*

Caselles realiza un interesante análisis acerca de la condición de marginalidad del pueblo gitano. Insiste en la idea de que frecuentemente se extiende al conjunto de la población gitana una percepción marginal, sobredimensionándola. Señala que es igual de incorrecta la asociación de conducta marginal negativa con identidad cultural, aunque la historia y la sociedad hayan puesto a más de la mitad del pueblo gitano en una situación marginal y de exclusión, intentando este pueblo escapar de ese círculo de pobreza en el que está atrapado: *“el elemento base viene configurado por el padre (y madre –añado-) de familia analfabeto que ve, en base a ese condicionante, drásticamente limitadas sus posibilidades laborales y obligado a ejercitar, para subsistir, trabajos marginales insuficientemente remunerados. Ello deriva en un contexto familiar marcado por una intensa debilidad económica, que se proyecta en la imposibilidad de acceder a unas mínimas condiciones d hábitat, alimentación, cuidados y otras necesidades familiares. Esta situación repercute directamente en sus hijas e*

hijos que deben incorporarse precozmente al trabajo (edad media 11'5 años) para ayudar a la familia, obstaculizándose su formación escolar y convirtiéndoles a corto plazo en la persona adulta analfabeta que cierra y perpetúa el círculo vicioso. Ello conduce, la mayoría de las veces, a un reforzamiento idiosincrásico caracterizado por la automarginación y la escasa participación social. Todo este universo de dinámica interna se ve agravado por un conjunto de influencias externas de peso (proceso histórico, racismo, subdesarrollo socioeconómico, clasismo y marginación.” (op.cit.: 234)

Según Abajo (1997), la historia de los gitanos es una historia de exclusión y de marginación en la periferia del sistema social, lo que ha creado sobre ellos un estigma, una imagen desvalorizada, y a la vez una autoimagen que se define en relación a la cultura mayoritaria o sociedad de inserción, formada como “reacción a”. Los gitanos, por su diferencia cultural y por la situación socioeconómica precaria de muchos de ellos, constituyen el grupo social más estigmatizado. La percepción del gitano como minoría mal vista en cualquier ámbito, este estereotipo desvalorizante, le cierra muchas puertas, ya sea de hecho o formalmente. El núcleo del funcionamiento del estereotipo y lo que le hace especialmente eficaz es la generalización que supone. El encasillamiento en un molde cargado de cualidades negativas que se aplica a todo el grupo étnico gitano supone, en definitiva, una negación de su ser individual y de sus atributos de persona. De esta manera, no sólo queda el camino abierto para cualquier sustracción de sus derechos como ciudadanos y de su exclusión de los espacios sociales normalizados, sino que se les convierte en culpables de su situación marginal y también en seres peligrosos, parásitos y posibles responsables de los problemas de la sociedad en su conjunto.

El gitano, siguiendo este mismo análisis, parte de una situación de déficit de crédito social y va a tener que ganarse la confianza de los demás en el trato día a día. Un mecanismo fundamental para la perpetuación de este estereotipo consiste en la memoria selectiva u olvido selectivo de la información desconfirmante, en virtud de la cual los casos negativos confirman el estereotipo y los casos positivos se ignoran o se aplican únicamente a título individual a esa persona en concreto. El gitano para abrirse camino o ser aceptado necesita un mayor esfuerzo que los demás, hasta que rompe el esquema

prototípico, hasta que llega a ser “conocido”... pero después su testimonio no se va a hacer extensible a los demás gitanos.

El estereotipo sobre los gitanos es una imagen articulada en torno a tres grandes tópicos relacionados entre sí: delincuentes, indolentes miserables y exóticos vividores. Estos mensajes se aplican indiscriminadamente al grupo total y se transmiten por multitud de medios y canales: medios de comunicación, chistes y cómics, canciones y villancicos navideños, libros de lectura infantil, y sobre todo, conversaciones y comentarios, rumores, sonrisas despectivas, etc.

La fusión de factores cognitivos, afectivos y sociales (conscientes e inconscientes) es la que otorga a los estereotipos su consistencia y la que les confiere naturalidad y presiona para que sean asumidos acríticamente: *“La presión social o externa y la psicológica y cognitiva (nuestras propias configuraciones mentales) se complementan como mecanismos de exclusión. Se aleja, excluye y despersonaliza a esta colectividad para que no peligre la propia situación social (los recursos económicos, laborales, habitacionales, el estatus...) e interna (las ilusiones, la sensación de seguridad, los sueños de omnipotencia y el narcisismo). Los mecanismos personales (cognitivos, afectivos y de autoestima) entran así en conexión con los sociales (históricos, presión del grupo y económicos) y se fortalecen mutuamente.”* (Abajo, op.cit.: 165). Esta estructura compleja y eficaz tiende a generar una dinámica de retroalimentación entre el proceso de marginación y los estereotipos descalificatorios: *“los estereotipos legitiman y justifican (“explican”) la situación de dependencia, exclusión y desigualdad en que se encuentra este grupo dentro de la sociedad y, al mismo tiempo, contribuyen a mantener (sirven de alimento y soporte para) las prácticas segregadoras y discriminatorias en relación a un grupo étnico considerado inferior.”*

Según el autor, esta circularidad conlleva varios efectos negativos mutuamente reforzantes: a) despersonaliza y descalifica; b) niega la posibilidad de cambio; c) conduce a la complacencia a los miembros de la etnia mayoritaria; d) dificulta el diálogo y tiende a generar entre algunos gitanos impotencia, reclusión en sí mismos, estereotipos sobre los paisanos y/o abandono en su intento de acceder a los cauces

sociales normalizados; e) subestima la raíz ecológica e interactiva de los problemas. Este es el medio ecológico en el que tiene lugar la vida de los gitanos y en el que va a desarrollarse la escolarización de los hijos.

Calvo Buezas (2005), analizando las investigaciones sobre la imagen social de los gitanos, encuentra algunos datos que dan cuenta de una imagen devaluada de este pueblo ante la sociedad mayoritaria, y que seguramente condicionará también las relaciones interculturales:

- Los gitanos no existen en los textos escolares (Calvo Buezas, 1989).
- Hay un nivel de distancia social significativo y de precauciones frente al mestizaje payo-gitano, sabiendo que el matrimonio interétnico ha supuesto en toda la historia cultural humana un proceso de interconvivencia y comunicación interétnica muy fuerte, profunda y transformadora (Calvo Buezas, 1995; 2000; 2001)
- Aparece en algunas encuestas cierto racismo militante que incluye un porcentaje significativo de alumnado que echaría del país a los gitanos si tuviera la posibilidad (Calvo Buezas, 1995; 2000).

Concluye en su análisis este autor que desde que publicó su libro “¿España racista? Voces payas sobre los gitanos”¹ en 1990 hasta la fecha, “*continúa la misma estereotipia prejuiciosa contra los gitanos, que como una malla estructural y férrea, secularmente petrificada, es muy difícil de romper.*” (op.cit.: 129).

2.3. El proceso de escolarización del alumnado gitano

Según lo planteado por Fernández Morate (op.cit.), de acuerdo a las características culturales del pueblo gitano (cultura oral y ágrafa, transmisión de los conocimientos de padres a hijos en el marco de la familia y de la comunidad), estos no necesitaron durante mucho tiempo la creación de una institución específica para la conservación de su

¹ Calvo Buezas, T. (1990) ¿España racista? Voces payas sobre los gitanos. Barcelona: Anthropos.

patrimonio cultural. La creencia (aún reinante en algunos aspectos) es que se aprende de los mayores, de la naturaleza y de la vida.

Desde el inicio de su permanencia en España hubo algunos intentos educativos cuyo fin fue su socialización dentro de los parámetros del grupo mayoritario y el abandono de la propia cultura. Algunas medidas incluyeron la separación de las familias de origen para neutralizar la “mala crianza” de los niños y niñas gitanas y su inserción en escuelas por un tiempo determinado hasta colocarlos luego como aprendices de oficios. Pero estas decisiones no prosperaron y se abandonó por un tiempo la preocupación por la educación de la infancia gitana. Cabe aclarar que en toda España se produce un estancamiento de la escolarización y que esta situación recién comenzará a revertirse en 1840, asignándose a los Ayuntamientos la obligación de brindar la educación elemental. En 1857, como ya fue mencionado en el primer capítulo, la ley Moyano establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria de 6 a 9 años pero el analfabetismo continúa siendo una generalidad en la población española.

Es en este contexto, continúa Fernández Morate, que surgen algunas iniciativas especialmente pensadas para la comunidad gitana, y lo hacen desde la Iglesia Católica, a través de los sacerdotes Andrés Manjón y Pedro Poveda. Andrés Manjón funda en Granada las escuelas del Ave María preocupado por la redención individual y social que podía dar la educación. Estas escuelas son abiertas a todos, no son creadas pensando en los gitanos como exclusivos destinatarios de sus servicios, sino para enseñar a todo aquel que no pudiera pagarlo. Manjón destaca la importancia de la familia en la obligación de instruir y educar a sus hijos y considera a los maestros auxiliares de esta tarea. Sostiene que es un deber de cristianos y ciudadanos el salvar a los gitanos pues pueden ser educados. Algunos autores como Abajo (1994) sostienen que en sus pretensiones, Manjón tuvo una mirada colonialista-misionera-etnocéntrica. Pedro Poveda, por su parte, construye en Guadix (un pueblo granadino) pabellones para desarrollar una acción catequista y alfabetizar a niños gitanos y payos que vivían en condiciones miserables en las cuevas de la localidad, proveyendo medios materiales y recursos humanos para llevar a cabo esta tarea.

A mediados de la década de los setenta, sólo estaban escolarizados la mitad de los niños y niñas gitanas. Las acciones educativas eran impulsadas por la Iglesia Católica y se promovían en espacios segregados de la escolaridad regular, como lo señalaba la Ley General de Educación de 1970, refiriéndose a la educación de los deficientes e inadaptados (Fernández Morate, op.cit.; Abajo y Carrasco, 2005). En el año 1978 por medio de un Convenio entre el Apostolado Gitano y el Ministerio de Educación y Ciencia surgen las Escuelas-Puente para los niños y niñas gitanas. La justificación para su creación hace mención a que el alumnado gitano tiene deficiencias notables en su escolarización por lo que se requiere de una acción especial para integrarlos en los centros de enseñanza nacionales en condiciones y en igualdad de derechos con el resto de los niños españoles. El Apostolado Gitano cede locales al Ministerio de Educación y el Ministerio crea las unidades necesarias de EGB para la escolarización especial del alumnado gitano. En 1982 hay Escuelas-Puente en 48 ciudades españolas, ubicadas en zonas deprimidas donde se asientan las familias gitanas. Hay escolarizados 5988 niños y niñas gitanos (el 68% de la población gitana en edad escolar con el 60% de asistencia) sobre todo en los primeros niveles: preescolar, 1º, 2º y 3º de EGB. Numerosas críticas llueven sobre esta iniciativa. Son escasos los trasvases realizados con éxito. Se presentan conflictos entre el alumnado gitano y payo, absentismo elevado y deserción, regreso a las escuelas gitanas. Además se elimina del proceso educativo la socialización interétnica. Se terminan produciendo escuelas guetos. Las Escuelas-Puente son enmarcadas en los modelos de segregación y de asimilación. Finalmente en 1985 el Ministerio de Educación y Ciencia denuncia el Convenio firmado en 1978, en consonancia con la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) que señala que se trata de una ilegalidad su continuidad. Si bien se trabaja de una política educativa segregadora, hasta la fecha ha sido la única política educativa específicamente para gitanos desde la democracia. Las legislaciones emanadas sobre Educación Compensatoria, si bien han sido pensadas para esta minoría especialmente, no hacen referencia explícita a los gitanos. La Educación Intercultural comienza a ser una categoría empleada a partir de esta época, en la mencionada LODE y en la Ley Orgánica de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que repercutirá en la situación de la población gitana aunque sin expresarlo literalmente. La Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002) mantendrá el concepto de

compensación y lo vinculará directamente con la inmigración y a todo el alumnado que presente necesidades educativas especiales, confundiendo interculturalidad con compensación; en esta normativa tampoco hay referencia explícita al pueblo gitano. Ya en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), se producen algunas modificaciones, pero se sigue manteniendo como un todo las minorías étnicas o culturales, la educación especial y la inmigración.

En el plano internacional, en 1983, el Consejo de Europa esboza las primeras acciones para la escolarización de los niños gitanos mediante la organización de un seminario europeo de formación de enseñantes. En 1989, bajo presidencia española, el Consejo y los Ministros de Educación adoptan como base, una Resolución relativa a la escolarización de los niños gitanos. Se reconoce en este texto histórico que la cultura y la lengua de los gitanos forman parte, desde hace más de 500 años, del patrimonio cultural y lingüístico de la Comunidad Europea. Otro manifiesto histórico de igual importancia lo constituirá la Recomendación del 2000 del Comité de Ministros en los Estados miembros sobre la educación de los niños gitanos en Europa, construida sobre las mismas líneas básicas que la Resolución de la Unión Europea, considerándose en ella que no se podrá acabar con la situación de los gitanos europeos si no se garantiza a los niños gitanos la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación, y reconociéndose además, la inadecuación de las políticas llevadas a cabo hasta la fecha. Cabe aclarar que también en Europa, en 1996, se pone en marcha el programa Sócrates en materia de educación, y dentro de él, el Comenius, donde figura la educación intercultural y todo lo concerniente a los gitanos. El Proyecto 119074-CP-1-2004-1-ES-COMENIUS-C21 Dromèsqere-Euroskòla sobre Formación Telemática del Profesorado sobre Cultura Romaní/Gitana, se lleva a cabo en el período 2004 – 2007 y tiene como fin la enseñanza a niños pertenecientes a grupos objetivo específico (migrantes, itinerantes y gitanos, o niños amenazados de exclusión o que abandonan los estudios). Forman este proyecto:

- Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia. España. Dirección General de Enseñanzas Escolares. Servicio de Atención a la Diversidad.
- Asociación Nacional Presencia Gitana (ANPREGIT). España.
- Ecole d'Adaptation des Gens du Voyage (EAGEV). Orléans, France.

- Association Nationale Centre de Liaison et d'Information Voyage-Ecole (CLIVE). Rennes, France.
- Institutul Intercultural Timisoara (IIT). Timisoara, Rumania.

Finalmente en 2002, aparece una Resolución concerniente a la Educación de los Rom, por la Asamblea Parlamentaria de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (Liégeois, 2005; 2007).

En un análisis de las políticas educativas españolas con incidencia en el pueblo gitano, puede apreciarse que con las políticas compensadoras se cae en el mismo error que con las políticas segregadoras: se sigue considerando al alumno como deficitario y se intenta solucionarlo de manera compartimentada, con refuerzos individuales específicos fuera del aula que reafirman su exclusión. Cuando las consecuencias de su implementación han sido negativas, se sigue responsabilizando al alumno de su ineficacia, sin plantearse si se trata de las propuestas más adecuadas: *“En resumen, las políticas compensadoras no compensan, no igualan al alumnado ni en el acceso, ni en la permanencia, ni en el éxito en la escuela. Este alumnado continúa sufriendo el rechazo que hacia él se dirige, su situación socioeconómica se mantiene igual, y se añade el fracaso escolar a la lista de las etiquetas que lo marginan de la escuela y de la sociedad.”* (Salinas, op.cit.: 191). Además, con las intención del centro de crear recursos estables (profesorado de apoyo, materiales) se generan actuaciones que perpetúan la situación de etiquetaje de este alumnado. Según el posicionamiento de Besalú (op.cit.), el Programa de Educación Compensatoria, en gran parte dirigido al alumnado gitano, resulta además de una estrategia insuficiente, una estrategia cuestionable, pues aborda la cuestión desde el punto de vista exclusivamente carencial, sin querer ver que se trata también de un problema cultural.

Coincidentemente, Etxeberría manifiesta que en la legislación educativa vigente sobre la educación del colectivo gitano se advierte un sesgo de educación especial/compensatoria que no se corresponde con un planteamiento *“de participación y convivencia cultural, de enriquecimiento mutuo, de intercambio y de cooperación, sino de corregir o eliminar ciertos supuestos déficit que parecen ser inherentes a los gitanos, no como individualidad, sino como colectivo, como sujetos pertenecientes a un*

grupo en el que lo característico son los problemas de disciplina, convivencia y conflictos” (2003: 433).

Vieira señala que en el Programa de Educación Compensatoria se percibe una reducción de sus objetivos a la matriculación y al seguimiento escolar, que en este caso significa el control del absentismo. Queda así relegado el aspecto relativo a las especificidades culturales. Sostiene que en cuanto al rendimiento académico, no se realizan lecturas globales con fiabilidad, observándose que los desfases curriculares no se subsanan. Un aspecto notorio es que *“las variables que miden la normalización se refieren siempre a las actitudes de los gitanos en relación a la escuela, esto es, se repite en ese trabajo la preponderancia dada a las obligaciones del colectivo gitano en la integración escolar.”* (1999: 245). Con respecto a las prácticas docentes que ha observado en el marco de este plan, considera que la existencia de currículos diferentes puede reflejar formas de mantenimiento o refuerzo de desigualdades sociales dado que el saber es distribuido de forma desigual. Las medidas que se despliegan en los centros para atender al alumnado de Educación Compensatoria no son consideradas por los docentes mismos como medidas de discriminación positiva, sino como un lugar donde se llevaba al alumnado con fracaso escolar por cualquier razón o de cualquier procedencia. La evaluación que se realiza se refiere esencialmente a aspectos conductuales, relegándose a un plano secundario el aprendizaje del currículum formal. Finalmente Gómez concluye que *“la Educación Compensatoria no ‘compensa’ sus deficiencias de aprendizaje, sean previas o actuales, constituyéndose sí en la única enseñanza intelectual que se les ofrece.”* (2003: 249).

Bereményi (2007) señala, por su parte, que en el Estado español los gitanos, desde el inicio de su escolarización, han representado un problema para el sistema escolar, al que las administraciones han respondido progresivamente con educación segregada, educación compensatoria y educación intercultural. El autor destaca que las dos primeras soluciones respondían a las relaciones de poder que se observan a niveles macro de la sociedad, lo que favorecía su implantación por parte del profesorado. Pero las retóricas de la educación intercultural no responden a la realidad social en absoluto, por lo que el cambio discursivo oficial no ha significado el reconocimiento étnico-

cultural del alumnado gitano en los proyectos y planes claves del centro, ni para elaborar respuestas educativas para hacer frente a las condiciones de escolarización de este alumnado. En su estudio sobre un instituto de enseñanza secundaria catalán, advierte que el alumnado gitano como grupo étnico minoritario está ocultado en los documentos del centro bajo un discurso desracializado y desetnicizado, sólo centrándose en aspectos económico-laborales y psicopedagógicos del fenómeno. Ya en la práctica docente, encuentra Bereményi que la atención a la diversidad consta en clasificar a los alumnos y alumnas en grupos pequeños con algún denominador común, buscando crear pequeñas entidades homogéneas, y la actuación del profesorado es improvisada, sin identificación de objetivos socioeducativos y de socialización escolar que guíen su metodología. Este profesorado percibe al alumnado gitano, de acuerdo con sus hallazgos, influido por la imagen social prejuiciosa hacia el colectivo.

Gamella (1996) aporta una síntesis de este proceso de escolarización del alumnado de etnia gitana, mencionando que ha atravesado una serie de momentos históricos que él caracteriza de la siguiente manera:

1. La pragmática de Carlos III (1783):

Se obliga a apartar a los hijos de los padres cuando éstos sean “vagos” y “sin oficio”, para instruirlos y protegerlos de los malos ejemplos, en los hospicios y “casas de enseñanza”.

2. Las escuelas del Ave María (1880-1936):

El padre Andrés Manjón crea un proyecto que denomina “colonias” y a través de las Escuelas del Ave María concibe la enseñanza a partir de la acción y el trabajo al aire libre en diferentes contextos. Se dedica desde 1889 a la educación de los niños pobres de Granada. En 1905 funda un seminario para educadores. Estas innovadoras escuelas fueron, durante muchos años, una de las pocas opciones pedagógicas abiertas a los niños gitanos.

3. Periodo de 1939 a 1970:

La escolarización fue muy dispar, existiendo diferencias significativas en su incorporación escolar entre las diferentes regiones de España, siendo mejor en provincias como Cádiz y Sevilla. Hay un gran vacío de información respecto a la escolarización gitana.

4. La etapa de las escuelas-puente:

Se prepara en aulas de preescolar y EGB especialmente organizadas a los niños y jóvenes gitanos para su incorporación al sistema general de educación. Entre sus ventajas Gamella destaca la introducción de muchos niños gitanos excluidos al sistema escolar y la mayor proximidad física y social de la escuela al mundo familiar y comunitario del alumnado, al situarse la mayoría de las escuelas en los propios asentamientos gitanos. Entre los inconvenientes menciona la perpetuación de la segregación escolar del alumnado gitano, su bajo rendimiento y la falta de continuidad de muchos alumnos y profesores por falta de medios en un programa que siempre se consideró provisional.

5. Etapa de normalización desde la promulgación de la LODE²:

Desaparece la escolarización específica, aparecen muchos problemas en los centros escolares, hay resistencia a la matrícula de alumnado gitano, aparecen problemas de convivencia, las familias resisten la escolarización de sus hijos y se inicia el absentismo escolar. A partir de la década de los 90 comienza una mayor concientización de los derechos, el respeto y el conocimiento de las diferentes minorías culturales. En 1983 aparecen las primeras medidas de Compensación Educativa que se irán reformulando pero continúan hasta la actualidad.

Según Garrido y Torres (1994), Llevot (op.cit.) y Garreta y Llevot (op.cit.), al analizar específicamente las políticas desde los años setenta hasta la actualidad, observan que las actuaciones educativas realizadas en España, concretamente las referentes a la enseñanza obligatoria, dirigidas a los gitanos, se han movido entre la asimilación y la segregación:

1. Escuelas segregadas para el alumnado específicamente gitano: escuelas-puente.
2. Aulas segregadas para gitanos pero en escuelas interétnicas, que restringían el contacto con el resto de los alumnos según diferentes fórmulas: horarios diferentes, horarios comunes pero aprendizajes separados, con lo que la etnicidad se equiparaba a un handicap cultural, etc.

² Para caracterizar esta etapa se toman también los aportes de García Guzmán (2007).

3. Escuelas en barrios de población exclusivamente gitana: la segregación escolar refleja y refuerza así la previa segregación residencial. La institución escolar se muestra insuficiente para transformar la dinámica urbana de guetización.
4. Alumnado gitano incorporado en escuelas públicas que, aunque supone una propuesta superadora de las anteriores, la misma no está exenta de dificultades. Este alumnado es objeto de los planes de educación compensatoria.

Como medidas más recientes que promueven mayor convivencia e interculturalidad, García Guzmán (op.cit.) señala que en 1999, el Ministerio de Educación y Ciencia español crea una Comisión de Educación del Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano con tres líneas de actuación: la edición de materiales didácticos sobre la cultura gitana, la formación en mediación intercultural con el pueblo gitano y la formación inicial y permanente del profesorado y de aquellos profesionales que intervienen con el pueblo gitano.

En 2005 el gobierno español presenta el III Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España para proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, lo que posteriormente será desarrollado por la LOE.

2.4. Situación actual del alumnado español de etnia gitana

En el siglo XX, según Sánchez-Muro (op.cit.), se desarrollaron, como se ha dicho anteriormente, diversas iniciativas educativas para adaptar a los gitanos al sistema nacional educativo: pedagogía manjoniana, escuelas-puente, sistemas complementarios o paralelos de inserción socioeducativa. Hacia la segunda mitad de los años 80 recién se produce la incorporación plena de niñas y niños gitanos a las escuelas ordinarias. Según Fernández Enguita (1999: 109), esta situación se debe, entre otras circunstancias, a que: *“La política de relajamiento (o de erradicación del chabolismo), la expansión del trabajo social y la supresión de las escuelas-puente han arrojado a los colegios públicos una avalancha imprevista de gitanos. Por un lado, han forzado la*

escolarización de niños gitanos a los que, de no ser porque se trata de una condición para recibir salarios asistenciales o de un presunto requisito para obtener vivienda, no habrían escolarizado sus familias. De este modo, en lugar de llegar los niños gitanos a la escuela más o menos al ritmo de su propia voluntad y la de sus padres, han llegado masivamente y, en numerosas ocasiones, contra sus deseos manifiestos.”

En la actualidad, de acuerdo a lo postulado por Sánchez-Muro (op.cit.), se han contabilizado en España más de 120.000 gitanos entre 3 y 16 años escolarizados en centros de enseñanza pública. Los gitanos comparten ampliamente un nivel formativo bajo, siendo el 71% de los gitanos de 16 o más años de edad analfabetos absolutos o funcionales. Los gitanos mayores de 15 años, con un nivel de estudios superior al de primarios, no supera el 14%.

Alfageme y Martínez Sancho, a través de una encuesta en una muestra representativa de centros españoles de enseñanza infantil, primaria y secundaria obligatoria en los que hay alumnado gitano, se proponen cuantificar la población gitana escolarizada en España y su distribución en función del nivel de enseñanza, durante el curso 2000-2001. En un total de más de 300 centros encuestados, encuentran la siguiente estructura poblacional (2004: 169):

Nivel de enseñanza	Presencia de alumnos/as gitanos/as				(n)
	Ninguno/a	Pocos/as (menor de 10)	Bastantes (10 o más)	La mayoría	
Sólo infantil	77,1	18,61	2,9	1,4	(70)
Primaria (+ infantil)	39,5	39,8	17,2	3,6	(309)
Primaria y secundaria (+ infantil)	57,5	30,2	11,7	0,6	(325)
Sólo secundaria	47,6	43,7	8,7	---	(126)
TOTAL	51,0	34,8	12,5	1,7	(830)

Se observa que los porcentajes de mayor presencia gitana corresponden a los centros de enseñanza primaria. En la mayoría de los centros en los que se imparte sólo enseñanza

infantil no hay ningún niño gitano, quizás por tratarse de un nivel no obligatorio o porque las madres y los padres gitanos no están dispuestos a dejar a sus pequeños en manos de desconocidos y diferentes a ellos. La presencia de alumnado gitano se ve también reducida en los centros que sólo se imparte enseñanza secundaria, seguramente por procesos de abandono escolar. La formación de guetos tiene lugar preferentemente en los centros que imparten enseñanza primaria.

En Andalucía, indican Gamella (op.cit.) y Sánchez-Muro y Gamella (1999), viven más de 60.000 niños y niñas gitanas en edad escolar, lo que presenta un desafío para el sistema educativo andaluz si se pretende que éste ámbito contribuya decisivamente a reducir el etnicismo/racismo de la sociedad, rompiendo la escuela con la reproducción y amplificación de los prejuicios dominantes. La creciente escolarización gitana ha contribuido a la aparición de un nuevo problema social: el masivo abandono y fracaso escolar de la minoría. Mientras hay decenas de gitanos y gitanas cursando estudios universitarios, aún es alarmante la proporción de jóvenes madres y padres gitanos que siguen siendo analfabetos o tienen un nivel de escolaridad muy bajo. En el trabajo de 1996 se indica que tres problemas se repiten tercamente en pueblos y barrios donde se concentra la población gitana: el analfabetismo adulto, el absentismo escolar y, como resultante, el fracaso escolar. Con respecto al absentismo, Gamella considera que se trata de la manifestación más directa del desencuentro y la distancia cultural entre la escuela y la mayoría de los niños gitanos: *“Ese fenómeno muestra que es más difícil mantener a muchos de estos alumnos en la escuela que matricularlos; y aún más difícil hacer fructífera su estancia allí, conseguir que el tiempo que pasen en las aulas y recreos les estimule y prepare para seguir instruyéndose dentro y fuera del entorno académico.”* (op.cit.: 142). Y también se señala que el nivel educativo de la población gitana en Andalucía es más bajo que el de ningún otro grupo social de semejante tamaño y composición. En esa época, en el pueblo donde se localiza la investigación de esta tesis doctoral, sobre 1292 gitanos contabilizados, 783 eran adultos y más del 80% son analfabetos o no tenían estudios. Dado el nivel educativo y formativo de los jóvenes gitanos, se plantea una problemática social importante: algunos se apoyarán en su familia y desarrollarán las ocupaciones y oficios familiares, aunque sus carencias educativas y profesionales les harán permanecer en el “mundo gitano”; otros se

encontrarán con un nivel educativo muy bajo, pocas herramientas para ampliarlo y un desfase cultural que puede crecer aún más en las rápidas transformaciones tecnológicas que se dan constantemente.

Los datos numéricos existentes no coinciden completamente en cuanto al aprovechamiento de la escolarización que realiza el colectivo gitano, aunque puede decirse que al menos en la Educación Primaria, la escolarización de este alumnado es casi total. Un estudio de la Fundación Secretariado Gitano (2001) sobre la normalización educativa del alumnado gitano en la Educación Primaria indica que el 94% del alumnado ha iniciado su escolarización a los seis años o antes, de los cuales el 74% ha estado escolarizado en Educación Infantil o ha asistido a Guarderías.

La adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares en uno de los aspectos de esta escolarización que aparece más problemático: la asistencia continuada a la escuela es un hábito que sólo ha adquirido un poco más de la mitad del alumnado evaluado, un alto porcentaje presenta dificultades en hábitos como pedir la palabra o escuchar activamente a los demás cuando hablan, la mitad del alumnado no trae regularmente el material necesario en las actividades escolares ni lo cuida demasiado. También se destaca en este estudio que aún existen importantes dificultades en el alumnado gitano para situarse en un nivel normalizado respecto a sus interacciones sociales en el entorno escolar, destacándose positivamente que los niños gitanos que tienen mejor nivel de interacción social son los escolarizados tempranamente. Del total del alumnado investigado, el 60% está escolarizado en el curso que le corresponde por edad, un 44% supera todas las áreas curriculares y solamente el 72% del alumnado gitano ha superado todos los niveles académicos correspondientes a su edad. Como problemas en este aspecto aparecen que sólo el 30% realiza las tareas escolares fuera del centro, el 62% realiza todas las tareas en el ámbito escolar, un 44% presenta dificultades para centrarse en la tarea regularmente y un 48% para prestar atención al profesor.

La indagación sobre las obligaciones de la familia con respecto a la escuela arroja los siguientes datos: sólo un tercio informa de los motivos de las faltas de asistencia y un porcentaje similar es el que acude al colegio siempre que se las cita; un 71% no ha

solicitado casi nunca una entrevista con el profesorado, un 80% no acude a reuniones ni participa de la AMPA o del Consejo Escolar. El 61% refuerza el aprendizaje, un 64% tiene expectativas de aprendizaje en el espacio escolar y casi el 30% de las familias gitanas se implica activamente en la dinámica escolar.

Finalmente el estudio analiza que se ha producido un pequeño pero significativo avance en la introducción de elementos de la cultura gitana en el aula y en el centro escolar. La mayoría de los colegios no considera necesario atender la diversidad étnica de sus alumnos desde el proyecto educativo. Únicamente el 6% del profesorado considera dentro de su programación elementos históricos y culturales de la comunidad gitana y se aprecia un desconocimiento formal de la cultura gitana en la mayoría de ellos. Por otro lado, una minoría de alumnos y alumnas gitanos expresan de modo habitual rasgos propios de sus costumbres y cultura, concluyendo la FSC que seguramente se debe a la falta de motivación y estímulo para ello desde el contexto escolar y a la percepción de que la escuela y la sociedad en general sólo valoran y transmiten los valores y la cultura del grupo mayoritario.

En cuanto a la extensión de la obligatoriedad escolar a la enseñanza secundaria, y en referencia al colectivo gitano, Sánchez-Muro (op.cit.) indica que los esfuerzos realizados han fructificado en los niveles de matriculación del alumnado gitano, sin que este avance haya estado acompañado de otros logros como la finalización de los estudios obligatorios y la mejora del rendimiento académico. Tomando los datos proporcionados por una investigación llevada a cabo por la Fundación Secretariado Gitano (2006) sobre el acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria, hay que decir que existe una ausencia significativa de datos sobre el grado de permanencia o abandono prematuro del alumnado gitano en la educación obligatoria, puesto que la mayoría de las administraciones no recogen datos desagregados por etnia con excepción del programa de educación compensatoria. Hoy en día, de todos los escolares gitanos que comienza 1º de la ESO, en torno a un 80% abandona esta etapa antes de finalizar el último curso. Los mayores índices de retirada de la escuela se dan entre chicos gitanos a lo largo de la ESO, especialmente en los primeros cursos, y de chicas gitanas durante el paso de la primaria a la secundaria. Más del 80% del alumnado gitano escolarizado en

ESO, según su propia opinión, se siente bien en su centro educativo, con una pequeña diferencia entre el alumnado gitano y el payo. Sobre el Departamento de Orientación, se destaca la falta de conocimiento o de relación con el mismo, lo que no se corresponde con los niveles de suspensos ni con la necesidad de apoyo existente por gran parte del alumnado, tanto gitano como payo. Las niñas gitanas que se encuentran escolarizadas están desarrollando mejores procesos educativos que los chicos gitanos. Otro dato importante que surge es que desde los centros educativos el nivel de seguimiento, de apoyo y de coordinación entre profesionales han resultado hasta ahora insuficientes para tratar de compensar las dificultades del alumnado gitano o su diferente punto de partida marcado por una historia de exclusión y falta de acceso al sistema educativo.

Las mayores diferencias entre los grupos gitano y payo radican en la motivación y expectativas en relación con los estudios y el aprendizaje: por un lado, la distribución de porcentajes entre las opciones o categorías “cursar estudios superiores” (14,3% del alumnado gitano frente a 38,3% del alumnado payo) y “trabajar” (38,9% para el grupo gitano y 15,5% para el payo). Las chicas, en general, muestran mayor tendencia a querer seguir estudiando.

101

En referencia al abandono escolar prematuro, las causas del absentismo y abandono escolar son diferentes de acuerdo al género; entre las chicas tienen mayor peso la presión social, la percepción negativa de los institutos por parte de las familias, la dedicación al trabajo doméstico y una concepción del rol femenino determinada; entre los chicos la falta de motivación y la dedicación exclusiva al trabajo remunerado son los principales factores. Buena parte de las familias consideran que, al retirar a sus hijas de estos espacios, las están protegiendo tanto de los peligros que imaginan (violencia, drogas) como de la influencia de las costumbres payas.

El estudio de la FSG concluye además que la falta de referentes cercanos con formación académica entre la población gitana proporciona pocos modelos a seguir, a veces desconocidos tanto para la propia comunidad como para los profesionales de la educación, que carecen de argumentos para convencer a las familias y a los jóvenes gitanos de la necesidad de continuar su escolarización.

Bereményi, refiriéndose a la escolarización de los gitanos en la enseñanza secundaria concluye que estos jóvenes no encuentran perspectiva futura ni referentes atractivos en el contexto escolar; mientras que en otros contextos como la familia/comunidad, el trabajo y el ocio (consumo) pueden ofrecerles tanto sentido como perspectiva y elementos constitutivos a su identidad como adolescentes gitanos. Continúa diciendo que *“El absentismo, el comportamiento disruptivo y, en general, el distanciamiento de las normas escolares forman parte del conjunto de respuestas elaboradas a los mensajes del entorno social (familia, comunidad local, escuela, prensa, etc.) y a las experiencias propias sobre la desigualdad de oportunidades escolares y sociolaborales. Las bajas expectativas académicas sobre sí mismos –consecuencias de los mensajes ambivalentes de los agentes sociales- hacen que los niños y niñas busquen alternativas de éxitos en otros ámbitos de la vida.”* (op.cit.: 8) El autor considera que las nuevas oportunidades educativas y laborales de estas épocas sólo son accesibles para un grupo limitado de gitanos, ya que la promoción de la participación social de este colectivo a través de leyes y políticas por el momento constituyen oportunidades más formales que concretas, pues los propios agentes sociales aún no están preparados para una práctica más inclusiva.

Sánchez-Muro agrega que la presencia de alumnado gitano se ve muy reducida en los centros que sólo admiten enseñanzas secundarias. También acota que parece clara la formación de escuelas guetos donde se concentra la población gitana escolarizada y que está teniendo lugar preferentemente más en centros públicos que en los concertados.

Según Fernández Enguita (2003), a pesar de que en las dos últimas décadas se ha dado una escolarización casi total del alumnado de etnia gitana, como lo señalan los estudios de la Fundación Secretariado Gitano, nos encontramos con diferentes situaciones en el marco educativo español:

- Una asistencia y rendimientos normalizados.
- Una asistencia con absentismo esporádico y fracaso escolar.
- Un absentismo extremo y abandono escolar prematuro.
- Un pequeño número de desescolarizados.

Esto podría indicar que a pesar de la masificación de la oferta educativa y de la mayor posibilidad de acceso al sistema educativo, aún se dista mucho de lograr una masificación correlativa de éxito en ese proceso de escolarización.

2.5. Interpretaciones de las dificultades en la escolarización del alumnado gitano

Abajo (1996) destaca en un artículo que hay una serie de explicaciones que se han dado al “fracaso escolar” del alumnado gitano y cuyo denominador común es adoptar un enfoque lineal y determinista al considerar al niño gitano como sustancialmente diferente y/o deficitario, y en consecuencia, destinado fatalmente al fracaso. Esas explicaciones hacen referencia a:

- Inculpación étnica y familiar.
- Inculpación al propio niño o explicación de tipo psicologizante.
- Determinismo sociológico.
- Tesis culturalista y esencialismo cultural.
- Déficits lingüísticos.
- Métodos didácticos inadecuados y falta de adaptación de la escuela a las peculiaridades del niño gitano.

103

También existen combinaciones de estas teorías. Para este autor resulta obvio que esas variables socio-económicas, culturales y didácticas inciden en la situación, pero considera que por sí solas no explican todos los casos y que pueden servir de coartada a otras variables hasta ahora no consideradas como relevantes, sobre todo las relaciones interpersonales que reflejan relaciones sociales desiguales y contradictorias.

Un informe de la Fundación Secretariado Gitano (2000) sobre el pueblo gitano y la educación indica que existen seis grandes omisiones o problemas en la política educativa con respecto a la respuesta de la institución educativa a la escolarización de los gitanos:

1. El doble sistema educativo público/privado colabora, consolida y a menudo legitima la diferenciación social, pues no hay gitanos en la escuela privada, muy pocos en la concertada y la gran mayoría está en la escuela pública (conclusión compartida por un estudio de Poveda, 2003). Se advierte sobre la necesidad de evitar que los centros educativos públicos caigan en el dualismo de centros con prestigio y centros sin prestigio.
2. La educación compensatoria es “más de lo mismo”: facilita recursos materiales pero no solventa los problemas básicos de los alumnos gitanos al llegar a la institución educativa: no llegan en igualdad de condiciones con el resto del alumnado, no salen de la escuela con igualdad de condiciones, la institución escolar maneja criterios y parámetros distintos a los de la comunidad gitana y todos obedecen a una única visión aceptada mayoritariamente y que exige a los alumnos la capacidad de aceptarlos para progresar académicamente. Si los proyectos educativos de cada centro educativo atendieran correctamente a las necesidades de su alumnado y la administración educativa dotara del profesorado necesario y adecuado y de los recursos económicos necesarios, no harían falta otras medidas o programas de compensación pues estaría compensado el sistema educativo.
3. No existe una referencia normativa explícita de la educación intercultural en la normativa curricular vigente, lo que lleva a una idea incorrecta de la educación intercultural. Cuando se habla de las culturas del estado español, de sus nacionalidades y pueblos, siempre se deja excluida la cultura del pueblo gitano, sin embargo sí aparece incluida en cuestiones de educación para extranjeros y emigrantes.
4. Es imposible admitir que el alto fracaso escolar del alumnado gitano no se relacione con un fracaso del sistema escolar y social en su conjunto. En la falta de expectativas que a veces tiene la comunidad gitana acerca de la escuela no son ajenas la recepción y la oferta cultural unívoca que tiene la escuela.
5. La falta total de formación inicial del profesorado (desde Educación Infantil hasta la Universidad) en cuanto a materias referidas a diversidad cultural: educación intercultural, antropología social y cultural, etc. En la formación permanente se dan algunos cursos pero no de una manera sistemática ni tampoco

se dota a los Centros del Profesorado o a los Centros de Recursos Educativos de asesores de educación cultural.

6. No debe dissociarse la educación de la población gitana en edad escolar de la educación de jóvenes y adultos. Es necesario que también en etapas posteriores se contemplen intereses, necesidades y objetivos urgentes de la población gitana sin que esto implique crear “programas para gitanos”.

Carrasco (2004) y Abajo y Carrasco (op.cit.) describen las percepciones y perspectivas habituales sobre la infancia gitana y la educación, las cuales tienen una valoración negativa:

- a) Desde la perspectiva y expectativa de fracaso y marginación se argumenta (con diferentes matices) que sus condiciones económicas y su falta de tradición académica suponen un hándicap casi insalvable para el logro de éxito y la continuidad académica. Se evidencia, desde este posicionamiento, un aplastante determinismo.
- b) Desde la perspectiva de la diferencia radical se da por supuesto que existe una divergencia de dimensiones insondables entre cultura gitana y cultura escolar. Aquí se aprecia una posición esencialista y dicotómica que contribuye a proporcionar argumentos a la escasa escolarización.

Desde ambas perspectivas, se parte de supuestos que según los autores, son inexactos:

- Un supuesto indica que ya se ha trabajado profusamente por la escolarización de la infancia gitana y todo fracasa. Para estos autores hasta ahora se han dedicado muy pocos recursos a subvertir la situación existente y se ha hecho con un carácter asistemático y no sistémico.
- Otro supuesto menciona la idea de que la ausencia de la cultura gitana en las aulas como causa de la situación escolar del alumnado gitano. Los autores argumentan en contra de este supuesto, expresando que:
 - a) no se puede uniformizar a los gitanos y gitanas ni presentarles como radicalmente diferentes de la población mayoritaria,

- b) se suele confundir la tensión interétnica localizada fuera de la escuela con ideas como la “contraposición de valores culturales” entre la cultura gitana y la escuela,
 - c) el conocimiento de una cultura no puede ser el sustituto del conocimiento de las personas ni puede suplir las relaciones interpersonales,
 - d) la mejor educación intercultural es la convivencia en las aulas en condiciones de igualdad y de cooperación.
- Un tercer supuesto indica que sobran las investigaciones sobre el tema y que éstas son demasiado teóricas. Abajo y Carrasco agregan que:
- a) apenas existen investigaciones sobre esta realidad,
 - b) se evalúa/investiga lo que se considera importante y mejorable,
 - c) la práctica está orientada siempre desde una posición teórica,
 - d) la evaluación/investigación hace más improbable la improvisación y el actuar sin planificación, improvisando.

De manera que para estos autores, el campo de la escolarización del alumnado de etnia gitana para la obtención de éxito académico es un terreno que debe ser indagado científicamente con mayor rigurosidad y menos pre-conceptos de parte de los actores e investigadores en los centros escolares.

Para García Guzmán (op.cit.) el colectivo gitano conserva un número de problemas educativos que, aunque ya no tienen la intensidad de antaño, pueden afectar su normal desarrollo e integración y que se relacionan con:

- Mala nutrición.
- Deficiencias en el lenguaje.
- Escasa estimación de la cultura no gitana.
- Absentismo escolar (principalmente en la Educación Secundaria).
- Entorno social bajo.
- Escasa preparación familiar.
- Falta de higiene.

Siguiendo las argumentaciones de este autor, los gitanos que viven en barrios con unas condiciones dignas tienden a seguir el curso con una normalidad mayor a aquellos que

viven en barrios marginales, ya que sus expectativas de mejorar su estatus social son también mayores.

El absentismo o abandono escolar aparecen en todo análisis que se realiza sobre la situación escolar del alumnado gitano. Con respecto al absentismo y al abandono escolar, Gamella (op.cit.) destaca dos tipos de situaciones: aquellas en las que lo coyuntural dificulta la inserción escolar de los niños, como las derivadas de las ocupaciones o necesidades de la familia; y aquellas en que las carencias se refuerzan por el desinterés de las familias y los alumnos y alumnas por la escuela, situación donde es más difícil reducir el hábito absentista y el abandono, productos de concepciones y tradiciones propias de su historia familiar y cultural cuyo cambio requiere un trabajo continuado y en muchos frentes. Destaca tres motivos inmediatos del absentismo y fracaso escolar de la mayoría de los niños y niñas gitanos: a) la existencia de trabajo infantil, que se acentúa en algunas ocupaciones familiares; b) las dificultades que el trabajo de los padres ofrece a la escolarización racional de los hijos y, c) el desinterés tanto de los progenitores como de los propios escolares gitanos. Por su parte, González González (2006), al analizar la relación entre absentismo y exclusión educativa, señala que: “...se estaría presuponiendo que la decisión de abandonar es una decisión tomada por cada individuo, generalmente a la luz de un patrón de bajo compromiso con la escuela y conductas que llevan al fracaso escolar (Lee y Burkan, 2002:2), y, al hacerlo, se pasa por alto el papel que están desempeñando las escuelas a la hora de empujar a ciertos alumnos a que abandonen o a que permanezcan en ellas.”. En el mismo sentido, García Gracia(2005) señala que se trata de un fenómeno que depende de factores externos, como el origen social, los procesos de socialización familiar, el grupo de iguales, los condicionantes sociales y culturales. Pero también indica que las percepciones y prácticas pedagógicas del profesorado y la orientación escolar recibida también inciden fuertemente en la producción del fenómeno: Para González González (2005), la problemática del absentismo y del abandono escolar tiene una doble vertiente: una vertiente educativa, porque el alumnado absentista ve mermado su proceso educativo y el que abandona, se queda sin titulación habilitante; y una vertiente social, pues esa baja o inexistente formación escolar afectará posibilidades de inserción social y acrecentará probabilidades de marginación en esta población.

Un estudio de Martínez Sancho y Alfageme (2001; 2004) que analiza las ausencias de clase de alumnado gitano de Andalucía, concluye que un 48.9% presenta una alta incidencia de irregularidad escolar. Sin embargo, en un porcentaje de casos bastante significativo, estos alumnos y alumnas (21.15%), presentan ‘ausencia escolar’ (temporerismo, venta ambulante, enfermedad, etc.), y un 27, 75% del alumnado gitano registrado presenta ‘absentismo escolar’. Es decir: no existe una causa justificada para no asistir de modo regular a la escuela (la madre se dormía regularmente, los niños no querían asistir a la escuela, la familia no valoraba el papel de la escuela...). Concluyen que el absentismo escolar en la infancia gitana es un proceso que se genera, no sólo a partir de un desinterés general por parte de la familia, como habitualmente se lo explica, sino que también se refuerza desde el propio contexto escolar de manera que, los logros académicos, las relaciones que se establecen en la escuela -tanto las relaciones horizontales entre iguales, como las relaciones verticales entre el profesor y el alumno- pueden determinar y explicar en cierta medida la problemática del absentismo, así como las diferencias conceptuales respecto a los alumnos que presentan ausencia escolar. El absentismo determina, lógicamente, el rendimiento académico de estos niños, a su vez que un bajo rendimiento refuerza la conducta absentista, probablemente bajo sentimientos de indefensión, siendo este sentimiento mayor cuanto mayor es la edad de los niños.

Abajo considera que entre los niños gitanos con problemas escolares más graves, son mayoría los pertenecientes a familias desestructuradas. Uno de los factores que incide favorablemente en la escolarización del alumnado gitano es el vivir en un barrio no segregado, en convivencia con otros grupos sociales, ya que el gueto “*es la constatación y el símbolo de la exclusión, es la derrota de la interculturalidad y de la simetría de las relaciones humanas.*” (1997: 367) Otro factor incidente puede ser la ocupación de los padres, pues los que cuentan con trabajo asalariado tienen mayor familiaridad con el mundo escrito, con los hábitos instructivos del grupo social mayoritario y al no ser su trabajo de tipo familiar, los hijos no se sienten obligados a trabajar con ellos. Los hijos de padres con trabajos eventuales del campo, o chatarra o feriantes, son los que tienen mayores posibilidades de fracaso escolar. Al momento de elaborar un perfil familiar más favorable a una exitosa escolarización de este alumnado, Abajo menciona que las

familias que llevan más tiempo asentadas, con trabajos en los que ha habido que relacionarse con payos, con padres que saben leer comprensivamente, que viven o han vivido en barrios con payos y con un buen nivel de estructuración, son las que tienen mayores posibilidades de una trayectoria escolar sin problemas.

Para Gamella (op.cit.), cualquier sistema social es poco tolerante con quienes no se adaptan a sus reglas, especialmente a las reglas más públicas y visibles. Estos niños y niñas son mal juzgados por la escuela aunque sean inteligentes, activos y creativos. En el caso del alumnado gitano, algunas de las conductas diferentes a nivel social y cultural que generan más rechazo hacia él son: incomprensión de normas y objetivos escolares, hiperactividad, agresividad ante el rechazo de pares y maestros payos y ante el sentimiento de desventaja académica, que también suele ser una respuesta al rechazo...

En un intento de seguir esclareciendo las razones de los desencuentros entre minoría gitana y mayoría paya, Fernández Enguita considera que son varios los factores que colocan a esta etnia minoritaria en su situación educativa actual:

- Destaca la estrecha relación entre la institución escolar y el sedentarismo de la población. El enfrentamiento de los gitanos con el poder español siempre ha tenido que ver con su nomadismo, su trashumancia o su desapego al territorio, lo que ha dificultado su control. La escuela, en su afán de controlar a su alumnado, requiere también su estabilidad en un sitio determinado y su arraigo, aunque hoy en día la tecnología y los cambios culturales propicien una nueva movilidad y una nueva extraterritorialidad. Se pregunta el autor: “¿Por qué, entonces, no puede la institución escolar controlar el aprendizaje y el logro de cualquiera sin sujetarlo a la asistencia a clase cada día, cada semana y cada año?” (2005: 100), reclamando que la escuela exige la sedentariedad a los gitanos cuando la sociedad ya no la necesita.
- Indica la irregular capacidad de la escuela para afrontar las distintas formas de desigualdad, sobre todo a las específicamente étnicas, aunque ha combatido satisfactoriamente las de género y regularmente las de clase. Los gitanos, cuya presencia en España es más antigua que la clase obrera, no llegaron a tener políticas educativas para ellos hasta la década de los ochenta del siglo XX.

Anteriormente eran considerados como parte de los pobres o de la gente de mal vivir.

- Considera la dificultad de los gitanos para generar una élite propia, acorde con las pautas de estratificación características de la sociedad en su conjunto: líderes políticos, empresarios, intelectuales, etc. Recién en las últimas décadas aparecen algunos universitarios y escasos intelectuales, tal vez por la fragmentación del propio colectivo y por la división entre ramas y clanes. Estas élites habitualmente promueven la recuperación, reconstrucción o construcción de una cultura propia.
- Cree que la desigual predisposición del profesorado hacia las distintas minorías, o más exactamente hacia las que tienen detrás el poder político y las que no, es un factor que marca también el destino dispar de unas y otras en materia de educación.
- Señala como un factor incidente en la situación actual de la escolarización de alumnado gitano el hecho de que la escuela es producto de la modernidad e instrumento de la modernización, mientras la cultura gitana es una cultura tradicional. Por este motivo, más allá de la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo y algunos conocimientos y aptitudes, ciertas actitudes enseñadas por la escuela entran en conflicto con el modo de vida gitano: evaluación del logro individual, separación entre la familia y el trabajo, educación en reglas universalitas y abstractas, relaciones de igualdad entre hombres y mujeres, atenuación de las jerarquías asociadas a la edad. *“La dicotomía tradición/modernidad se reproduce en gran medida en las contraposiciones payos/gitanos y escuela/familia”* (op.cit.: 103).

Abajo (1999, 2004) considera, asimismo, que el sistema escolar (así como la sociedad), tiene un carácter antinómico o contradictorio: vehicula los ideales democrático (igualdad, cooperación, formación para todos), pero también la competencia (entre los padres, y entre los colegios) y la selectividad (al cualificar para la inserción en un sistema productivo social y estratificado). Esto ocasiona tensiones, desconcierto, y coloca con frecuencia a los ciudadanos a la defensiva, existiendo el riesgo de pretender solventar esta contradicción a través del doble lenguaje y de los estereotipos

inferiorizantes hacia los excluidos y el destacar los “méritos” de los “incluidos”. Para este autor, el abultado fracaso escolar entre los niños gitanos se relaciona, entre otros elementos, con *“el hecho de vivir en un contexto social instalado en la contradicción (que, declarándose democrático, está jerarquizado y genera guetos y exclusiones), como por un descorazonamiento y desconfianza que esto provoca a menudo en su medio familiar y social (indefensión aprendida: ‘Lo nuestro no es estudiar’), así como debido a las prevenciones presentes en sus profesores y compañeros payos (en la medida en que prejuzguen que los gitanos no son buenos estudiantes, y que van a entorpecer el avance de los demás y a empañar el prestigio del centro)”* (2004: 103). Para este autor, esos mensajes contradictorios muchas veces son sutiles sobre el alumnado gitano: *“Ven, pero no vengas; Ve, aunque no llegarás muy lejos”*, generando la perplejidad que puede bloquear aprendizajes académicos y lo llevan a desvincularse, abandonando el colegio y confirmando así su relegación social. Según Abajo, es crucial una modificación de perspectiva y de planteamiento en las relaciones interpersonales y en las expectativas de profesores y pares sobre el alumnado que no pertenece a los grupos mayoritarios.

La escuela es un lugar de encuentro, un escenario de conflicto en el que se han fraguado y frustrado de forma decisiva las expectativas de armonía e igualdad social de quienes buscan incorporarse a una plena ciudadanía. Por eso constituye el campo social en el que discursivamente se han librado las batallas modernas en pro de la integración. La presencia de miembros de grupos étnicos minoritarios en la escuela de nuestro país es generalmente conceptualizada como problema. Para empezar, cuando se da una alta concentración de éstos, acostumbra a producirse una huída de las familias pertenecientes al grupo dominante. Se extiende la percepción de que disminuye el nivel de exigencia y aumenta la probabilidad de conflicto (Crespo y Lalueza, 2003). La mayor dificultad se presenta en los miembros de un colectivo que no debiera tener problemas con la lengua ni ha estado separado a nivel geográfico del contacto con la cultura dominante: los gitanos.

Los maestros han conceptualizado estas dificultades asimilando diferencia con déficit y su acción docente ha estado destinada a enmendar las carencias de cada alumno en

particular, ofreciendo refuerzos que compensen sus lagunas formativas (asimilacionismo puro y duro), tratando a los alumnos y alumnas gitanos como individuos aislados de un contexto comunitario y cultural. La idea central de esta práctica pedagógica es dar educación a quien carece de ella, con una concepción de la diversidad acultural y ahistórica, reduciendo las diferencias culturales a un déficit de socialización en la cultura dominante y negando los procesos sociales como la exclusión y su relación con el desarrollo personal (Crespo y Lalueza, op. cit.).

Los prejuicios e imágenes estereotipadas que los sujetos de un polo de la relación étnica tengan sobre los del otro polo pueden convertirse, con mucha probabilidad, en profecías sobre el desempeño de éstos. Las medidas que se toman a partir de estos estereotipos pueden ser variadas: *“desde adaptaciones curriculares más o menos explícitas que empobrecen los contenidos y las tareas encargados a este tipo de alumnado hasta simplemente un menor interés por ellos en el número y, sobre todo, en la calidad de las interacciones de aula.”* (Terrén, 2001a: 90)

Habitualmente muchos niños y niñas de minorías étnicas reciben clases de apoyo en régimen separado, por lo que la percepción de la vida escolar es una percepción fragmentada porque en muchos casos se da una notable diferencia entre su valoración de la vida en un grupo normalizado y la que hacen del aula de compensatoria o de la clase de apoyo. Para el caso de los gitanos, el tipo de apoyo que reciben habitualmente se realiza fuera del aula ordinaria, a veces en las horas en que debieran asistir a las materias que les resultan más interesantes (educación física o expresión plástica) o a veces de forma segregada en el desarrollo de todo el currículum escolar. Por el contrario, el alumnado que recibe el apoyo dentro del aula sólo deja de recibirlo muchas veces en las materias vistas como no instrumentales.

Siguiendo el análisis de Crespo y Lalueza (op.cit.), la concepción alternativa a la de déficit es la que acepta la carencia de herramientas propias de la cultura escolar pero reconoce que dichos sujetos están educados y que poseen herramientas y conocimientos valiosos para su mundo cultural. El problema radica en que concebir las diferencias

culturales como estáticas, sin tener en cuenta que las culturas se relacionan y se transforman, puede promover errores, entre ellos:

- Pensar que al ser diferentes requieren su propia escuela.
- Concluir que para que estén integrados tienen que abandonar creencias y costumbres ajenas a la cultura hegemónica.
- Concebir que alguien es diferente sólo por pertenecer a otra cultura, eliminando los condicionantes históricos del desarrollo subjetivo.

Liégeois (2004) considera que existen dos posibilidades ante la llegada de alumnado gitano a la escuela:

- o sus características son consideradas como *estorbos* o *handicaps* para la adquisición del programa previsto y el niño es objeto de atenciones destinadas a “recuperar” el atraso y a “compensar” las “deficiencias” que se le atribuyen (vía más seguida),
- o sus características se convierten en uno de los componentes de la dinámica escolar, abogando por un reconocimiento de los aprendizajes realizados por este alumnado en su medio de vida.

Señala que habitualmente las respuestas que reciben en el marco escolar oscilan en estos términos:

- De una parte una pedagogía de la asimilación, en la cual todos los niños deben aprender una misma cosa siguiendo los mismos programas elaborados por una mayoría políticamente dominante.
- Por otra parte, una pedagogía del bricolage superficial, que se añade a la anterior más que renovarla, yuxtaponiendo actividades de las “culturas de origen” de los niños (a menudo fuera del horario escolar) a las demás actividades obligatorias para los niños; es crear una competencia desequilibrada y, abrumando al niño, aumentar la posibilidad de fracaso.

Ya en 1988, Liégeois indicaba que la escolarización es un objetivo importante en el proceso de cambio de las poblaciones gitanas, pero que si bien puede dar herramientas intelectuales que permiten adaptarse al entorno y si es necesario luchar con él con armas

iguales, el niño que asiste a la escuela puede salir sin raíces de ella no poder arraigarse en otro lugar. Según este estudioso, de la orientación de los programas escolares y de la pedagogía, depende en gran medida, el porvenir de los gitanos.

Según Fernández Enguita (2003), las dificultades de escolarización tienen dos fuentes bien distintas que no pueden revelar las cifras: por un lado, en la medida en que hay por parte del pueblo gitano un intento de incorporarse a las instituciones, chocan a menudo con prácticas excluyentes, prejuicios, actitudes de rechazo...; del otro, la actitud de las comunidades gitanas hacia las instituciones comunes de la sociedad es todavía muy ambivalente, a menudo desconfiada e instrumental, y a veces de abierto rechazo, por lo que no todo ha de anotarse en el deber de la escuela o de la sociedad mayoritaria.

En un interesante y exhaustivo trabajo de Abajo (1997), el autor analiza la imagen del niño/a gitano/a en la institución escolar y los estereotipos que allí circulan, centrándose en los distintos puntos de vista de los paisanos. Según este autor, la imagen de los padres payos sobre los niños y niñas gitanos viene motivada por: a) la representación mental que tienen de los gitanos como grupo social, y b) las expectativas y funcionalidad que le atribuyen a la escuela. Una mayoría de los padres de la cultura mayoritaria deposita a sus hijos en el colegio de acuerdo a cuatro aspiraciones que se relacionan con cuatro funciones que se le demandan: a) función de guardería o custodia; b) función propedéutica de futuros estudios con miras a la mejor colocación laboral y social; c) función de autoestima y prestigio; y d) función de formación y socialización. Estos padres consideran que los mejores compañeros para sus hijos en el colegio son los niños de las clases sociales media y alta, mientras que los peores y menos convenientes compañeros para ellos son los niños gitanos porque: a) carecen de educación, b) saben menos y no estudiarán, c) tienen malas costumbres y mal comportamiento, d) son sucios y violentos y pueden dañar a los otros niños, e) desprestigian, y f) al ser pobres y desacreditados, no interesan como amigos futuros. Algunos padres payos creen que la presencia de niños gitanos en el mismo colegio donde van sus hijos constituye una amenaza a los cuatro grupos de funciones que cumple la escuela para ellos. Anticipan que los niños gitanos van a poner en peligro la seguridad física, moral y económica de sus hijos, así como la imagen de los padres. La lucha por mantener o elevar el estatus

social pasa por una buena escolarización y, si bien los niños gitanos no son vistos como “competencia”, los padres temen el “contagio” a sus hijos de su mala posición social.

En cuanto al tipo de colegio más deseable para los hijos de padres payos, será un centro donde haya menos presunción de conflicto y más motivos de autoestima, lo cual en la imagen mental de los padres, estaría garantizado en los colegios privados-religiosos, en oposición a colegios públicos donde hay gitanos. Estos presupuestos se deben a: a) los colegios privados son de pago y por ello son buenos; b) como son de pago, a los colegios privados irán los alumnos de clase media y alta; c) al ser de pago y selectos económicamente, tienen más nivel de estudios; d) al ser de pagos y selectos económicamente, contarán con más recursos humanos y materiales y mejores instalaciones; e) al ser de pago tiene que ofrecer mejor trato y profesores más eficaces; f) al reunir las características anteriores, tiene que haber más educación y civismo; g) al cobrar cuotas y ser de élite, van a ofrecer mejores servicios ordinarios y más servicios extraordinarios; y h) como son de religiosos, se considera que ofrecen más garantía de que se está dando a sus hijos una correcta educación. De alguna manera, para muchos padres payos llevar a sus hijos a los colegios más prestigiosos es señal de padres conscientes y responsables.

Estas representaciones ideológicas sobre lo que son buenos y malos compañeros y buenos y malos colegios se acompañan de una serie de decisiones y comportamientos en la práctica, que suponen mecanismos de segregación y procesos de rechazo de los niños gitanos en el sistema educativo:

- a) atrincheramiento: se matricula a los niños payos en aquellos colegios donde no suelen ir gitanos;
- b) fuga: si aumenta el número de niños de grupos sociales poco valorados y especialmente gitanos en el que están sus hijos, se protesta, se amenaza con sacar a los niños, y con frecuencia se acaba por cambiarles de colegio;
- c) no contacto: en un número importante de casos, si hay algún niño gitano en su colegio se prefiere que no vaya a la clase de su hijo, o al menos, que no se sienta al lado de él y que su hijo no se relacione mucho con él.

Gamella y Sánchez-Muro (1998; 1999) estudian los estereotipos que aparecen en los discursos escolares y concluyen que se presentan en cinco rasgos que caracterizan la imagen infantil de los gitanos:

1. Rasgos relacionales como la heterogeneidad o la polarización de los gitanos en dos grupos, que muestran hasta qué punto se perciben grupos diferentes u opuestos en la minoría.
2. Rasgos muy negativos o indeseables, que suponen una evaluación desfavorable de los gitanos y que constituyen el ‘núcleo duro’ del prejuicio antigitano.
3. Rasgos desagradables que constituyen estereotipos sobre las “costumbres feas” de los gitanos y que contribuyen sobre todo a que se rechace la convivencia con la minoría.
4. Rasgos positivos o favorables que suponen un contrapeso a los estereotipos negativos, pero que no están libres de mixtificación ni de paternalismo.
5. Rasgos descriptivos aparentemente neutros, que definen quiénes son los gitanos (una ‘raza’ o una ‘etnia’) y cómo reconocerlos y que corresponden, por tanto a la ‘identidad’ gitana tal como es descrita y percibida por los escolares en sus rasgos diacríticos.

Abajo (op.cit.) analiza las diversas imágenes que poseen los distintos profesores y directores y/o propietarios de los colegios sobre niños gitanos y que según su opinión, están motivadas por la representación mental que tenga de los gitanos como grupo social y la percepción que tiene de su posición social como docente. Algunos profesores subscriben la idea de que los colegios de pago, por el hecho de costar un precio a sus padres, son más válidos, y suponen algún tipo de excelencia. Con respecto a lo que significa un buen o un mal alumno, los profesores tienen una imagen clara de lo que debiera ser un alumno-modelo. Teniendo en cuenta esa imagen, que se asocia también con determinado grupo social, sumado a la imagen social sobre los gitanos y a los malos resultados de los niños gitanos en la escuela, el escolar gitano es susceptible de ser considerado a priori como un mal alumno. Esta imagen estereotipada de los niños gitanos como estudiantes supone un mal rendimiento académico, escasa capacidad de socialización y mal comportamiento. A partir de este prejuicio, se articulan ciertas conductas de parte de directivos y profesores: reticencias en la admisión al centro, el

reclamo de aulas segregadas para ellos, distintas expectativas y trato diferenciado en clase.

Cuando los niños y niñas gitanos ya están escolarizados, se aprecian manifestaciones discriminatorias de parte del profesorado y que tienen un carácter inconsciente a veces.

Estas conductas se dan, según Abajo, en tres ámbitos fundamentales:

- a) Comportamientos: se manda a realizar a los niños gitanos actividades distintas a las del resto de sus compañeros de clase, se los coloca separados de los alumnos payos (ya sea con otros niños gitanos o cerca del/a profesor/a), se les imputan cosas que no han hecho, se valoran sus conductas inadecuadas menos favorablemente que al resto de sus pares, se establecen relaciones de tipo punitivo, hay despreocupación ante el absentismo de un niño gitano y no se lo toma en cuenta cuando regresa, se les dan tareas en las que saben que están en inferioridad de condiciones para llevarlas a cabo, se utilizan las calificaciones como sistema de sanción y comparación con otros compañeros, repiten de curso, hay menor número de interacciones verbales de parte del profesorado para con ellos y miradas cargadas de curiosidad y exotismo.
- b) Contenidos de aprendizaje: no reflejan la realidad que están viviendo los niños gitanos en sus familias.
- c) Mensajes verbales y no verbales: menor número de interacciones del profesor con niños gitanos, afirmaciones explícitamente descalificadoras; predominio de frases imperativas, conminatorias, de reproche o desconfianza sobre su trabajo y comportamiento; censurarles en público; establecer comparaciones y realizar comentarios diferenciadores entre alumnos; empleo de la ironía, ambigüedad o un tono jocoso o burlón al referirse a los niños gitanos; tonos, gestos, sonrisas y frases de lamento, sorna, escepticismo o paternalismo y compasivas, que denotan conmiseración al referirse a los niños gitanos.

Vega (2003), refiriéndose al profesorado, hace algunas precisiones:

- a) Los maestros saben que las culturas no son comparables. No hay una cultura mejor que otra y los patrones que sirven para medir una cultura no son válidos

- para medir otra. De esta manera, sería una arbitrariedad imponer la cultura paya a la comunidad gitana desde la prepotencia de pensar que es mejor que la gitana.
- b) Una tentación puede ser la de actuar con los niños gitanos con un marcado acento paternalista: tratar su cultura con un sesgo caritativo.
 - c) La educación de los niños y niñas no es trabajo exclusivo de la escuela, sin embargo la escuela es el catalizador más decisivo para introducir elementos nuevos en la formación paulatina del niño.

Abajo también analiza en su trabajo las imágenes que tienen los compañeros y compañeras payos del alumnado gitano. El niño del grupo social mayoritario se socializa a menudo en el prejuicio clasista y étnico. Las fuentes por las que interiorizan los estereotipos antigitanos pueden ser variadas: sus propios padres, el entorno social, los compañeros, los profesores, los malos resultados escolares. En palabras de Abajo (op.cit.: 248): “...*estos niños van adquiriendo una visión del mundo jerarquizada y excluyente y, de un modo paralelo, una visión del colegio como un territorio propio, frente a ‘advenedizos’*”. Estos prejuicios llevan a alumnado mayoritario a ciertos comportamientos discriminatorios.

118

Concluye el autor en referencia a las situaciones descritas con anterioridad (op.cit.: 253): “*La desconfianza en sus posibilidades como estudiante (incluso por parte de sus propios padres en ocasiones), la ausencia de acogida calurosa y los sutiles mecanismos de catalogación y segregación social y escolar presionan muchas veces –aunque sea de un modo indeliberado- sobre el niño y la niña gitanos desde el primer día que se dirigen a la escuela. Y este niño y esta niña deben ser muy fuertes para lograr los aprendizajes escolares sin sentirse afectados, nadando a menudo contra la corriente de unos mensajes inexplicables y de unas expectativas mutiladas a priori.*”

Pero así como Abajo escribe acerca de los prejuicios de la comunidad mayoritaria hacia el colectivo gitano, también cree necesario analizar la imagen que la etnia gitana tiene del grupo dominante. Dicha imagen es también estereotipada, tal vez como reacción y compensación en un contexto que les ha sido hostil los gitanos tienden a refugiarse en su propio grupo y a considerar a los payos como “los otros”, el medio en que ganarse la

vida. Admiran a los payos en cuanto que tienen más posesiones y mayores conocimientos académicos pero también existe la tendencia a considerarlos inferiores moralmente. La cultura gitana, al igual que cualquier otra cultura que esté en competencia con otra y ocupa una situación desventajosa, es en buena parte una cultura en relación y en contraposición a los modos de hacer y relacionarse de la cultura mayoritaria. Los usos culturales tienen un valor funcional: satisfacer necesidades no sólo relativas a la subsistencia sino también a la autoestima personal y grupal.

Sobre el tema del fracaso escolar del alumnado de etnia gitana, García Guzmán (2005) apunta que algunas de las causas que se han achacado a la sociedad occidental o a la política que se ha llevado en años anteriores por las distintas Administraciones, ponen su énfasis en las siguientes cuestiones:

1. Escasa preparación inicial del profesorado en educación multicultural. El profesorado desconoce, por regla general, la cultura gitana.

“Padres y maestros no se entienden en estos casos porque tienen estrategias educativas diferentes orientadas a objetivos diferentes, a modelos de persona diferentes. El desconocimiento de los maestros de la presencia de este conflicto y la atribución de toda diferencia de criterios a la “ignorancia” de los padres o a su mala fe es uno de los elementos que bloquean posibles procesos de renovación escolar hacia un modelo intercultural. El otro elemento consiste en el escaso poder y la falta de control que las familias de los grupos minoritarios tienen sobre el proceso educativo de sus hijos cuando éstos asisten a la escuela. Todo ello contribuye a la enorme distancia entre las comunidades gitanas y las comunidades escolares”. (Crespo y Lalueza, op.cit.)

2. Falta de representación de las minorías étnicas en la escuela.
3. Se observa un fuerte rechazo hacia los alumnos gitanos, que frena la integración de este colectivo en la sociedad. La causa de éste se encuentra en la existencia en la sociedad de estereotipos y prejuicios.
4. Incomunicación de carácter socioafectivo entre los maestros y los alumnos gitanos, al tener unas estrategias de relación distintas y falta de preparación y de información del profesorado.

En cuanto a las familias gitanas, según el mismo autor, se advierten algunas causas que también generan el abandono prematuro de la escuela por parte de los niños y niñas gitanos o su falta de resultados positivos en la escolarización:

1. Escasa tradición escolar de este colectivo.
2. Escaso apoyo familiar por las materias tratadas en la escuela.
3. Falta de comunicación entre la familia y la escuela.
4. Pobreza y marginalidad

Sin embargo, al referirse al fracaso escolar del alumnado gitano, este autor concluye que *“el gran fracaso escolar existente entre los niños gitanos [...] se debe más bien al propio contexto que en ocasiones genera mensajes ambiguos como la “igualdad de oportunidades” en un contexto sociocultural que está bastante jerarquizado y con un enfoque educativo monocultural, que genera exclusiones y provoca una continua marginación y aislamiento que tiene como principal consecuencia la formación de guetos...”* (op.cit.: 438)

Bereményi (op.cit.) presenta en un estudio realizado con alumnado gitano de una localidad catalana algunas conclusiones que pueden alumbrar la comprensión de la percepción de este alumnado sobre su escolaridad. El investigador señala que la mayoría de los gitanos se ven en una desventaja cultural acumulada históricamente respecto a las oportunidades escolares y laborales de los payos. También estos alumnos y alumnas consideran correcta la práctica académica de los payos, mostrando una imagen negativa de sus propias prácticas académicas, reproduciendo las concepciones payas de fracaso escolar. Es significativo el pesimismo que este alumnado expresa acerca de sus oportunidades tanto académicas como laborales y de movilidad social. Asimismo expresan una autoimagen bastante negativa coincidente con la imagen que tiene de ellos el mundo payo en general. Bereményi coincide con los aportes de Abajo (op.cit.), de Carrasco (op.cit.) y de Abajo y Carrasco (op.cit.), los tres trabajos citados en este capítulo, sobre la incidencia de las relaciones educativas en el desarrollo de las auto-expectativas y proyecciones académicas y socio-laborales de la población gitana.

Vega agrega que es notable la ausencia en los programas de magisterio de la temática gitana, faltan enseñantes especializados, persiste el rechazo escolar por parte de asociaciones de Padres de alumnos, centros educativos y comunidades educativas, profesores y alumnos: “*Existe un olvido lamentable de su biculturalismo, que margina la cultura gitana en la escuela, y se siguen incluyendo en los textos escolares agravios raciales comparativos*” (op.cit.: 328)

Sánchez-Muro (op.cit.) observa en su estudio que los discursos de los escolares acerca de rasgos que se atribuyen a través de conceptos, afirmaciones e ideas generales que son ampliamente compartidas por niños y niñas y que se originan en conversaciones cotidianas. Los elementos que los escolares comparten en forma de “conciencia común” les permite configurar tanto la identidad del “otro” como la propia identidad, y así tomar conciencia de grupo y orientar sus relaciones para con “el otro” y encontrar justificación a esta orientación. Encuentra que los principales contenidos atribuidos a la minoría gitana, sea cual sea el discurso registrado, se refieren a tipos de conductas, formas de ser y de actuar o maneras de hacer. Los resultados obtenidos sugieren que las representaciones sociales sobre los gitanos pueden verse afectadas por la presencia, el tamaño poblacional y situación de la minoría gitana en el contexto en que se inserta el grupo escolar, aunque dicha influencia no implica que la representación social de los gitanos sea más favorable en los contextos en los que se produzca contacto diario, y una peor imagen en los que no.

2.6. Diferencias entre la cultura escolar mayoritaria y la cultura gitana minoritaria

Frente a la consideración del desempeño escolar como dependiente de rasgos individuales, genéticos, o de un déficit en la socialización primaria, se abren paso explicaciones que toman en consideración las diferencias culturales como determinantes en el desenvolvimiento escolar de los distintos grupos sociales (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2003).

Varios autores consideran importante la significación que la escuela tiene para este colectivo minoritario. La escuela es el escenario en que niños y jóvenes son paulatinamente introducidos en las relaciones sociales propias del mundo laboral adulto. Para la mayoría de la población la escuela aporta algunos elementos valiosos para la futura incorporación al mundo laboral: la enseñanza de la lectoescritura y el cálculo como habilidades necesarias para casi todos los empleos, la enseñanza de una profesión en algunos casos o de contenidos vinculados con el posterior empleo, el desarrollo de la capacidad de aprender, etc. Pero los niños gitanos aprenden el desempeño de los trabajos que realizan junto con sus padres, paulatinamente, observando primero y participando después, a su propio ritmo, individualizadamente, respondiendo al ritmo y el interés de cada niño, combinando trabajo y enseñanza, cooperación entre las distintas edades, adultos como monitores, etc. En los primeros años, lo único que les interesa de la escuela es aprender a leer y a escribir discretamente y a hacer cuentas. Lo primero porque necesita el carnet de conducir, y lo segundo porque vive en una economía de mercado. Es importante también que este aprendizaje se realice rápido así pronto podrá dedicarse a la casa y a los suyos. Como dice Fernández Enguita (1999: 30): *“lo que tiene que aprender no sólo se aprende fuera de la escuela, sino que se aprende a condición de no perder el tiempo en la escuela, puesto que este tiempo es limitado, sobre todo en relación a la pronta incorporación a la vida adulta de los gitanos, y sus posibles usos son alternativos.”*

Garreta y Llevot (op.cit.) coinciden con esta apreciación cuando dicen que el niño aprende por inmersión en la familia y rápidamente domina las relaciones sociales de forma que se convierte en un individuo autónomo con iniciativa. La experiencia, la iniciativa y la responsabilidad son valoradas en un marco flexible, sin horarios estrictos y presiones abusivas. Cada edad y género comporta unas determinadas responsabilidades. La escuela, como elemento exterior, trastorna la educación interna y se convierte en un agente de aculturación. Además los padres ven que sus hijos no escolarizados se desarrollan tan bien como los escolarizados y que el éxito escolar no garantiza éxito social y económico.

Estos mismos autores analizan la relación que se establece entre educación y movilidad social, para luego vincular sus conclusiones al caso de la población gitana. Señalan que en España, durante las últimas décadas, las transformaciones económicas, demográficas, sociales y políticas han sido muy profundas y han determinado la transición al libre mercado, el paso de una sociedad agrícola y tradicional a una economía de servicios tras un fuerte proceso de industrialización, la reducción significativa de las tasas de mortalidad infantil y el aumento de las tasas de esperanza de vida, la apertura a la inmigración, el descenso del analfabetismo y el boom universitario.

- En el primer período desde los cuarenta hasta 1956, es el auge de la sociedad agraria tradicional donde el recurso fundamental es la tierra. En este momento los gitanos regresan a sus actividades productivas tradicionales pero éstas ya son improductivas, agregando otras propias como la recuperación de chatarra, cartón y papel y batir lana para colchones. La movilidad social de los gitanos no se relaciona con la de los payos, pues no tienen tierra que heredar.
- El segundo período va desde 1956 hasta mediados de los setenta e incluye el proceso de industrialización y desarrollo económico español. Esta etapa representa para los gitanos la fijación de los pocos itinerantes que quedaban y de muchos semisedentarios. Hay ofertas de trabajo y posibilidad de ejercer actividades marginales. En las ciudades, algunos gitanos dieron pasos a la aculturación como forma de movilidad social, lo que significaba otorgarle mayor importancia a la oferta escolar. El resto de los gitanos seguían buscando la movilidad social dentro del colectivo.
- El tercer período, de crisis económica, social y política hasta 1991, cuyas consecuencias aún perduran y que se extiende hasta la actualidad, encuentra a gran parte del colectivo gitano con un déficit educativo y bajas expectativas respecto a la escolarización. Cabe aclarar que el paso de un modelo a otro, según estos autores, no implica una amortiguación en la desigualdad, sólo cambia cómo ésta se produce o se reproduce.

En cuanto a las posibilidades que brinda la educación al respecto, señalan que si en general las instituciones educativas y las redes sociales son las estrategias para la reproducción-reconversión, para los gitanos los recursos culturales tienen poco valor de

uso y de cambio, y aunque utilizan las redes sociales, lo hacen no para aprovechar los recursos culturales sino para mantenerse en sus nichos laborales o explotar algunos nuevos. La actividad económica de los gitanos se dirige esencialmente al mercado, cuando no solo a la subsistencia, de modo que los títulos escolares no tienen por sí mismos ningún papel. Fernández Enguita coincide con esta apreciación y agrega: “... *los gitanos buscan justamente lo contrario, mantener un modo de vida distinto del dominante tanto porque les parece deseable en sí mismo (independencia, libertad horaria, ocio, ganancia rápida) como por el hecho de ser distinto (no depender del payo, reafirmarse en su capacidad de vivir a su costa, etc.). [...] la disposición –sea provisional o definitiva- o la falta de disposición a integrarse en el modo de vida dominante se traduce en unas expectativas ante la educación y se traslada a las actitudes de los hijos en la escuela.*” (op.cit.: 27)

La escolarización de la infancia gitana tiene mejoras cuantitativas espectaculares durante los últimos años, pero las condiciones de permanencia y los resultados van todavía muy por detrás tanto de las normas como de los de la población paya. Según Crespo y Lalueza (2001): “... *la cuestión central radica en que la escuela construye sujetos cuyo “diseño” es en gran medida coherente con los objetivos de las familias de la mayoría dominante, mientras que muy a menudo es contradictorio y opuesto al tipo de sujeto en que se asientan algunas comunidades minoritarias.*”

Tomando en cuenta el análisis que realizan Crespo y Lalueza (2003), hay que considerar las relaciones que se establecen con la comunidad en que se desarrolla la actividad, sus reglas y la división del trabajo con que se opera.

Contexto de actividad	Escuela	Comunidad gitana
Sujeto	Individuo. Todos iguales entre sí a la entrada, la diferencia se marcará en función del esfuerzo y las habilidades individuales.	Referido a su pertenencia al grupo, la familia o el clan.
Objetivos	Individuales.	Unidas a la del grupo familiar.
Herramientas	Destinadas al aprendizaje.	Como las que se utilizan para la actividad productiva.
División del trabajo	Organizada a partir de roles legitimados por la sociedad.	En función del sexo y la edad.
Comunidad	Individuos organizados por su rol.	Red de familias.
Normas	Se imponen por castigos, recompensas, evaluaciones, méritos y deméritos orientados a los individuos.	Ley gitana que subraya lo colectivo.

A esta diferencia: *“Sujeto individual frente a sujeto colectivo, metas del individuo frente a metas de grupo, herramientas formales frente a herramientas tradicionales, comunidad institucional frente a comunidad de sangre, responsabilidad individual frente a responsabilidad compartida y división de roles por “especialidades” frente a división de roles por género y edad.”* se agrega la complejidad de que las relaciones de poder entre las comunidades respectivas (escolar y gitana) establecen una profunda asimetría: *“...la escuela no es una institución pasiva respecto a las relaciones de poder entre minoría y mayoría. Estas relaciones se juegan también en el campo de la escuela, donde la presión asimilacionista y las resistencias que conlleva son el material de confrontaciones subyacentes o descaradamente explícitas”* (Crespo y Lalueza, op.cit.).

Según Liégeois (1987, 1989), para los gitanos no hay ningún país de retorno posible ni país al que recurrir de forma aunque sea simbólica; el territorio del Gitano está en él mismo y sus fronteras son psicológicas, y por ende, flexibles pero frágiles, adaptables

pero permeables. Teniendo en cuenta esta particularidad distintiva y esencial del pueblo gitano, propone analizar la no escolarización como funcional en el mantenimiento de su cultura, porque *“una escolarización ‘con éxito’, en el sentido que se entendía hasta hace muy poco tiempo, tenía todas las probabilidades de ser una desaparición, ‘con éxito’, de la cultura gitana”* (1989: 15). También en el mismo trabajo advierte que, dadas las modalidades de vida de las poblaciones gitanas, no ha sido posible establecer una relación entre éxito escolar y éxito económico ni tampoco entre éxito escolar y éxito social. Más bien, el hecho de estar escolarizado ha aparecido muchas veces para el gitano como un obstáculo, como una pérdida de saber hacer (saber negociar), por un lado, y por otro, una pérdida de integración en el grupo (de convivencia y de identidad).

Sin embargo, Liégeois no quiere dejar de señalar que si bien el absentismo se debe muchas veces a una repulsa por parte de padres e hijos gitanos, en la escuela no dejan de producirse actitudes de repulsa y rechazo hacia ellos, aún cuando estas actitudes sean ilegales. *“El niño que está en la clase también percibe rápidamente que una inmensa distancia separa la educación escolar de su educación familiar, tanto en la forma como en el contenido”* (1987: 177), así su cultura es actual y se vive a diario, su lengua materna no es la misma que la escolar, la noción del tiempo y la forma de vivirlo es diferente, los juegos gitanos desarrollan un tipo de aprendizaje distinto de los que se valoran en la escuela. En este contexto, al niño simultáneamente se lo penaliza por la gran distancia que hay entre su lengua y la propia y porque ha de adaptarse a un universo en el que debe aprender todo. Pero también en la escuela al niño se le bloquea, porque los comportamientos que tiene aprendidos, valorados y adaptados en el marco familiar, son estigmatizados y destrozados por la escuela, favoreciendo que viva su cultura como ilegítima, lo que lo desorienta. Por otra parte, el profesorado en general carece de formación e información que les permitiría adaptar su actitud y su pedagogía, lo que hace que algunos y algunas de ellos desarrollen una concepción de tipo evolucionista y quieran transformar a estos niños “salvajes”. En ocasiones se advierte también la tendencia de trabajar con estos niños y niñas con las mismas técnicas y procedimientos que para alumnado con hándicap físico o cognitivo.

Analizando el mismo problema, Manso (2008) concluye que se está ante la presencia de dos sistemas culturales estructuralmente diferenciados: de un lado, una cultura ágrafa, de transmisión oral, que valora más el pensamiento concreto y el conocimiento vinculado al desempeño de actividades cotidianas que garanticen la reproducción cultural y social del grupo (la cultura gitana); y del otro, una cultura letrada, de transmisión escrita, que valora el pensamiento abstracto y el conocimiento erudito (la cultura del grupo dominante de la sociedad mayoritaria). Señala que cuando estos dos sistemas culturales se encuentran en el espacio escolar del aula, la diferenciación cultural es doblemente evidenciada, tanto a través de los procesos de socialización y educación de que el niño gitano es objeto por parte de la escuela, como de los papeles que debe desempeñar en ese espacio y que difieren substancialmente de los procesos de socialización y educación familiares y de los papeles que desempeña dentro del grupo de pertenencia. Según su estudio, es la forma y los procesos de organización del trabajo pedagógico en el aula lo que subyace en gran medida a la incomodidad de los gitanos frente a la escuela, incomodidad que los motiva a construir una multiplicidad de pretextos y estrategias para abandonar la sala a mitad de una clase o para faltar a las aulas al día siguiente, no siendo perceptible para el profesorado que estas estrategias de fuga de la escuela esconden un problema más profundo, relacionado con el malestar que estos niños sienten dentro de la escuela, con las características que este espacio tiene en la actualidad.

La investigadora advierte en varias de sus investigaciones (1999, 2002, 2006, 2008) que existe una valoración de la función normalizadora de la escuela por parte del cuerpo docente, de la importancia que tiene para este alumnado su socialización en valores y normas de comportamiento de la sociedad mayoritaria para integrarse con éxito en la sociedad. En cambio, no aparece como relevante para el profesorado, el papel de la escuela como agente de desarrollo cognitivo y de instrucción en lo referente a este colectivo, percibiéndose una baja presión sobre los alumnos para el aprendizaje y el rendimiento escolares. Así se les niega el acceso a la cultura dominante disminuyendo el nivel de exigencia en la distribución y apropiación del saber considerado socialmente válido y escolarmente enseñado, negándosele también la posibilidad de compartir y reconstruir ese mismo saber con otros niños.

Por su parte, Besalú (op.cit.) señala al respecto que conviene recordar que existe un sistema educativo gitano, un conjunto organizado de elementos de transmisión cultural y de socialización. La unidad básica de educación es la familia. El niño aprende por inmersión y en contacto simultáneo con diversas generaciones de niños y adultos, y se transmiten unos valores: la libertad, la responsabilidad, la capacidad de iniciativa, la experimentación y la investigación. Vega (op.cit.) Considera que la escuela, lejos de estar al servicio del desarrollo humano, en el caso de la población gitana ha sido un mecanismo clave en la formación y reproducción de la sociedad paya: sociedad sedentaria, individualista, de familia nuclear, de mercado, dominada por las organizaciones, con predominio del trabajo asalariado, de derecho, liberal y democrática. Por eso aún algunas familias gitanas siguen pensando que la escuela es un recurso a utilizar pero no es imprescindible para el futuro, porque entienden que la escuela está totalmente alejada de los valores tradicionales gitanos y no consideran que pueda aportar demasiado a modificar o mejorar sus condiciones de vida. Son las familias que alcanzan niveles socioeconómicos más altos son las que tienen más tiempos a sus hijos e hijas dentro de la escuela. En el caso de los grupos de familias que viven una situación económica empobrecida o viven en situación de marginalidad, los niveles de escolarización son mucho menores, con rechazo desde los entornos escolares regulares, con desfase edad-nivel de competencia curricular, absentismo significativo, deserciones, atención en escuelas públicas guetos.

En la misma línea, Garrido y Torres (op.cit.) se han referido a la educación que brinda la escuela a la población gitana que habita zonas suburbanas, que no tienen puesto de trabajo en el sistema productivo y que están dentro de una economía sumergida. Esta población, una cultura minoritaria, tiene sus formas de vida propias, sus normas, sus valores y sus creencias, que se transmiten tradicionalmente a las generaciones jóvenes y tiene escaso poder frente a la cultura mayoritaria. El fracaso escolar, según estos autores, se ceba fundamentalmente con las culturas diferentes a la media mayoritaria, para la cual la escuela fue creada. Y destacan que estos grupos diferentes lo son, en su mayoría, por razones económicas y sociales, más que por una cuestión étnica en el caso de los gitanos. Sería su condición de marginación social la que perpetúa el subdesarrollo endémico de este grupo. Las normas de convivencia que la escuela propone o impone

coinciden con el tipo de conductas que la familia media española ha favorecido en los niños desde su nacimiento. Al niño gitano se le imponen otras normas, pero no precisamente las de la escuela. Otra cuestión de notable incidencia hace referencia a las formas de expresión oral de un niño gitano, que se diferencian profundamente de las que utilizan el resto de los niños y el maestro, obstaculizando la mutua comprensión. Para estas problemáticas, las instituciones han ido ensayando respuestas pero éstas han oscilado entre la segregación disfrazada de respeto por la especificidad gitana o la integración forzada y sin matices, y por tanto, descompensada.

2.7. Algunas perspectivas de futuro

Según Abajo y Carrasco (op.cit.), los puntos de partida para revertir estas situaciones de fracaso en la escolarización del alumnado gitano, deben ser radicalmente diferentes a las explicaciones y propuestas tradicionales:

- Es necesario iniciar un cambio de perspectiva (tanto en las prácticas como en la investigación) que se centre en el éxito escolar y en conocer y propiciar las condiciones que lo favorecen.
- Es importante considerar la diversidad de las personas y dinamicidad de las culturas. Dentro del alumnado gitano con éxito escolar (co)existen también una gran variedad de circunstancias y se desarrolla una diversidad de trayectorias, reflexiones y opiniones. Las culturas son procesos y productos dinámicos y cambiantes y todos los individuos son re-creadores de cultura.
- Valoran también la posibilidad de una aculturación aditiva que enriquecería la construcción pluricultural. Se trata de propiciar procesos de acomodación sin asimilación, dentro de la igualdad en la diversidad.

Por su parte, Liégeois (op.cit.) propone atender a la población gitana en clases adaptadas, pero realiza la diferenciación de estas clases con las clases especializadas (como las de educación especial o compensatoria) y con las clases ordinarias (en el sentido de que no ofrecen calidad pedagógica ni respeto a la cultura del alumnado ni

flexibilidad de horario o disciplina indispensables). Las clases especializadas terminan colocando al alumnado gitano en un gueto marginalizado y las clases ordinarias lo sitúan en una norma que la mayoría de las veces no lo contempla y a la que debe obligadamente adaptarse, sin éxito. Una clase adaptada implica sobre todo, una cuestión de actitud, de apertura, para evitar bloqueos y reglas inaplicables. La escuela, según Liégeois, es un agente de aculturación y lo seguirá siendo. Pero la escolarización puede concebirse de tal manera que no sea un agente de desculturación. Puede concebirse con vistas a completar la educación familiar y no a contrariarla. En las clases adaptadas la educación escolar se conjuga con la educación familiar y ambas no se desarrollan ni en paralelo ni en contradicción.

Garrido y Torres (op.cit.) señalan que las soluciones a la problemática de la escolarización gitana deben plantearse desde tres principios básicos:

- 1) La acción educativa tiene que considerarse como parte de una acción social más amplia. El trabajo social debe vincularse estrechamente con la enseñanza y con las escuelas, procurando la matriculación y la asistencia regular del alumnado gitano.
- 2) La escuela no debe ser instrumento de segregación social ni debe convertirse en un gueto pues la socialización es un elemento imprescindible dentro de la educación.
- 3) La enseñanza debe ser especial, en el sentido de no ofrecer a este alumnado el mismo tipo de enseñanza, de profesorado y de metodología que a niños y niñas que no tengan dificultades, para no perpetuar la desigualdad, lo que constituiría el sentido de la educación compensatoria:
 - a. Modificación de algunos índices administrativos (como número de alumnos por profesor y aula).
 - b. Elección y preparación de profesores.
 - c. Programas y medios didácticos.
 - d. Organización de los niveles.

Salinas (2002) considera al respecto que lo que no se debe hacer es proponer contenidos ni momentos específicos en el currículum de cultura gitana que lleven a racializar o

folclorizar el tema de la cultura gitana, sino proponer un desarrollo transversal de la interculturalidad en que lo gitano forme parte igualitaria con el resto de las culturas del Estado español. También señala que no son necesarios los especialistas, pues habitualmente se termina depositando en ellos la responsabilidad de atender al alumnado etiquetado como diverso, pero sí son necesarias en la universidad asignaturas sobre las diversidades culturales. Según su opinión, tampoco es necesario plantearse metodologías o didácticas diferenciadas de las habituales al trabajo escolar de las niñas y niños gitanos si no hay estudios e investigaciones acerca de la influencia de la cultura gitana en el desarrollo cognitivo que las indiquen como fundamentales. Finalmente afirma que las escuelas o aulas segregadas difícilmente podrán favorecer la socialización interétnica, llevando al desencuentro generacional, a la estigmatización y al avance en la trayectoria escolar.

Laluzza y otros (2004) consideran que transformar la escuela en un sistema de actividad vinculado al contexto sociocultural y familiar de todos los participantes puede ser una respuesta que deriva de la comprensión del aprendizaje como un proceso situado y colaborativo: *“Este tipo de escuela se constituye como una comunidad de aprendizaje vinculada con el contexto sociocultural de los alumnos y sus familias, lo que supone una institución que no esté sesgada culturalmente (lo que no quiere decir, en absoluto, que carezca de identidad cultural), y sus actividades y artefactos serían de hecho formas de integración de la diversidad.”*

2.8. Síntesis

El pueblo gitano aparece como el paradigma de un grupo étnico particular, para cuya realidad el sistema educativo aún no ha encontrado las respuestas que permitan una escolaridad exitosa del alumnado proveniente de este grupo cultural. A pesar de su permanencia en la Península Ibérica desde 1425, no puede hablarse de un verdadero intercambio igualitario entre la cultura gitana (minoritaria) y la cultura mayoritaria (no gitana/paya.) El pueblo gitano ha vivido permanentes situaciones conflictivas con los

otros españoles no gitanos: rechazo, intentos de exterminio, políticas segregacionistas, políticas asimilacionistas que pretendían el abandono de su patrimonio cultural y la adopción del patrimonio cultural de la cultura mayoritaria, y en la actualidad, en muchos casos, situaciones de exclusión social.

El proceso de escolarización del alumnado de etnia gitana, en consonancia con la historia gitana en territorio hoy español, ha seguido el mismo derrotero: desde la no escolarización hasta hace pocas décadas, pasando por las escuelas-puente hacia fines de los 70 y mitad de los 80, la integración en las escuelas ordinarias a partir de 1986 con la promulgación de la LODE y bajo políticas compensatorias desde el RD 1174/1983, y luego las diferentes reformas en la legislación educativa (LOGSE, LOCE, LOE, Reales Decretos, normativas regionales) con sus correspondientes apartados dedicados a la compensación de desigualdades, entre ellas las originadas por pertenencia a minorías étnicas y a poblaciones con desventaja sociocultural, que incluyen al menos de hecho la atención de alumnado de este grupo étnico, pues desde las escuelas-puente no aparece normativa específica en educación para el alumnado de etnia gitana.

Lo cierto es que en la actualidad hay aproximadamente 120 mil niños y niñas gitanos en edad escolar (de 3 a 16 años), de los cuales aproximadamente la mitad están en Andalucía. Aparecen como características distintivas de este grupo étnico el masivo abandono y el fracaso escolar. Dentro de los principales problemas que se han dado en este alumnado, encontramos:

- Dificultades para la adquisición y el posterior cumplimiento de pautas de convivencia y trabajo en el contexto escolar.
- Participación escasa de la familia en las actividades que se esperan de ella en la escuela: asistencia a reuniones, seguimiento de la escolaridad de sus hijos e hijas, implicación en actividades del centro.
- Marcado absentismo escolar (alrededor de un 50% del alumnado tiene asistencia irregular).
- Abandono escolar sobre todo en la ESO (Hay un 80% de alumnado gitano que no termina la etapa).

Numerosas son las explicaciones de este fenómeno que se han dado desde diferentes vertientes teóricas:

- Falta de tradición académica en el ámbito familiar que no favorece la motivación de hijos e hijas y el conocimiento de la cultura escolar.
- Situación familiar con carencias económicas y sociales junto con desestructuración del grupo.
- Dificultades de la escuela para responder a la diversidad de su alumnado y a la situación de desigualdad que algunas de estas diversidades colocan a cierta parte del alumnado diferente: desconocimiento o negación de otras culturas, falta de formación adecuada del profesorado, prevalencia de prejuicios, bajas expectativas hacia el alumnado que parece diferente, etc.
- Un contexto escolar contradictorio (inclusivo desde lo formal, excluyente desde las prácticas), que genera en las familias gitanas la sensación de que no es lugar para ellos, aumentado por los prejuicios sobre el alumnado gitano de parte del resto de la comunidad educativa.
- Asimilación de diferencia con déficit que se da en la escuela y que favorece prácticas educativas que generan desigualdad o que perpetúan la desigualdad con la que ya ingresa el alumnado.
- Diferencias importantes entre la cultura escolar y la cultura familiar que ocasionan desencuentros entre ambos mundos que inciden muy significativa y negativamente en este alumnado.
- Forma de resistencia del pueblo gitano ante el avasallamiento de su cultura que se daría en el caso de interiorizar la cultura paya a través de la acción de la escuela.

Seguramente todos estos factores incidirán en la comprensión de lo que ocurre en los procesos de escolarización del alumnado gitano. Se torna urgente encontrar respuestas que permitan una escolarización que no genere mayor exclusión de esta población y que capitalice su patrimonio cultural y sus estrategias de vida, para asegurar que se produzca una real integración de la cultura gitana como una de las culturas del estado español y para que la escuela represente también toda esta diversidad escolar a través del currículum y de las relaciones sociales que allí acontecen.

SEGUNDA PARTE

Marco metodológico

Capítulo 3:

El proceso de investigación-acción

- 3.1. Inicio del trabajo
- 3.2. Selección de la metodología de investigación
- 3.3. Objetivos de la investigación
- 3.4. Procedimientos de recogida de información
- 3.5. Información recogida
 - 3.5.1. Plan Anual de Centro
 - 3.5.2. Plan de Compensación Educativa
 - 3.5.3. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas
 - 3.5.4. Partes disciplinarios 1º trimestre
 - 3.5.5. Calificaciones 1º trimestre
 - 3.5.6. Asistencia 1º trimestre
 - 3.5.7. Observaciones del 8 al 31 de enero
- 3.6. Análisis de la información recogida
- 3.7. Descripción del contexto de intervención
- 3.8. Relación de necesidades
- 3.9. Propuesta de mejora
 - 3.9.1. Objetivos
 - 3.9.2. Contenidos curriculares
 - 3.9.3. Actividades
 - 3.9.4. Evaluación

“el deseo de saber es difícilmente separable del deseo de actuar [...]”

El investigador no puede escapar a los problemas que la sociedad le plantea, y con sus respuestas, modifica la sociedad.”

R.B. Tremblay (1974) en Goyette y Leesard-Hébert (1988)

3.1. Inicio del trabajo

Comenzamos a participar en la actividad del Instituto el día 8 de enero, en el marco de unas prácticas del Master en Intervención Psicopedagógica de la Universidad de Granada. En reunión con el equipo directivo completo, se señala que podría ser interesante que, debido a la experiencia profesional de la que se dispone, se trabajase con el Plan de Compensación Educativa del establecimiento, que está ejecutándose en 1º y 2º año de la ESO. Las razones que argumentan para esta decisión hacen referencia a que se trata de un proyecto de conflictividad dentro del instituto debido a las características del alumnado destinatario del mismo, según lo relatado por los directivos (conductas disruptivas, desfases curriculares, desestructuración familiar, etc.) y a la falta de convencimiento y compromiso con la tarea de la mayor parte del profesorado que por comisión de servicios está voluntariamente a cargo, además del rechazo al mismo de una parte significativa del resto del profesorado.

139

Inicialmente, nuestro trabajo consistió en observar a los cuatro grupos pertenecientes al Plan, conversar con el profesorado y establecer algunos acuerdos para elaborar conjuntamente alguna propuesta que signifique alguna mejora en el período asignado para las prácticas profesionales en el instituto.

Con la tutora de 1ºA (Compensatoria) el trabajo en el período de práctica consiste en la participación en las clases, incluido el espacio tutorial, pero como pareja educativa. Así surge la demanda, en función de las observaciones que se realizaban acerca de la dinámica de trabajo, de revisar la propuesta didáctica, buscando estrategias que convocaran más el interés, la participación y la asistencia regular a clase del alumnado.

El trabajo en el primer trimestre se había articulado alrededor de libros de texto de 3º de educación primaria de la editorial Anaya, y la dinámica de la clase estaba condicionada por el seguimiento de esos libros y el completamiento de los cuadernillos asociados al libro de texto base, además de una actividad oral en torno a esos temas. El trabajo con materiales curriculares de escasa complejidad nos parecía que era uno de los elementos esenciales a ser revisados, ya que estaban muy alejados de la realidad de estos alumnos y de sus características personales, además de colocarlos en un lugar de pasividad y de receptores de información, más que de activos partícipes de su propio aprendizaje.

La tutora A es Licenciada en Filología Clásica y ha estado participando en la ejecución del Plan de Compensación Educativa del Instituto desde el inicio, formando parte del grupo de profesores y profesoras que planificaron voluntariamente el mismo a partir de la convocatoria realizada por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. En la reunión inicial con el equipo directivo del Instituto fue señalada como una docente muy comprometida con su tarea dentro del profesorado de Educación Compensatoria.

Hasta el corriente curso, el alumnado de grupos específicos de currículo adaptado (grupos de compensatoria) tenían como profesorado tutor al profesorado responsable del grupo de referencia, pero a partir del ciclo 2006/07, la tutoría la lleva a cabo el profesorado que por comisión de servicios ha sido nombrado para trabajar en el Plan de Compensación Educativa. Esta tutoría es llevada en forma paralela a la del grupo clase general, siguiendo formalmente el plan de acción tutorial formulado por la orientadora. En este caso particular, la profesora A reformula este plan en función de las necesidades específicas de su grupo.

Cabe aclarar que el Prof. del Ámbito Científico-tecnológico de 1ºA, recién se incorpora a fin de marzo al Instituto al estar de baja.. El alumnado a su cargo estuvo sin clases de ese ámbito curricular durante aproximadamente un mes y luego tuvo un profesor sustituto con estabilidad. La situación planteada en el Ámbito Científico-tecnológico motivó que desde un inicio, la planificación y la puesta en marcha del proyecto de mejora se realizara entre la tutora del grupo seleccionado y nosotras, ya que no se

contaba con ningún docente de referencia para ese ámbito curricular, y cuando lo hubo (en el caso del profesor sustituto) éste participó por invitación nuestra y con mucha implicación en la ejecución de algunas de las actividades propuestas con los alumnos de 2º de su tutoría, pero su inestabilidad en el puesto de trabajo obturó la posibilidad de que se incorporara en todas las instancias. En el caso del profesor de baja, al reincorporarse, no manifiesta interés en participar de la propuesta.

3.2. Selección de la metodología de investigación

El paradigma que nos cobija es nuestro trabajo es el paradigma crítico, pues consideramos que nuestro estudio no se agota en la interpretación de la realidad del centro y de cómo se lleva a cabo en él la educación compensatoria. Nuestra preocupación, compartida con los actores institucionales, ha sido la mejora de la realidad cotidiana de ese centro, especialmente del funcionamiento del Plan de Compensación Educativa, contribuyendo a la resolución de los problemas que en él se presentan. Por este motivo se selecciona como metodología la investigación acción,

141

Dentro de los enfoques posibles de la investigación-acción, nos identificamos con la tendencia que propone el trabajo conjunto y la interacción progresiva entre investigadores y prácticos (Pérez Serrano, 1994), intentando modificar paulatinamente la mentalidad de los que colaboraron en este estudio y repercutiendo esto en una innovación educativa en el centro. Una definición aportada por Kemmis y McTaggart (1988: 9) no sirve para ilustrar el posicionamiento que hemos adoptado: *“La investigación es una forma de indagación colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar.”*

Siguiendo a estos autores y Colás (1998) es que nuestro proceso de investigación sigue cuatro fases esencialmente:

- Fase 1: Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
- Fase 2: Desarrollo de un plan de acción para la mejora de lo que ocurría.
- Fase 3: Puesta en marcha del plan de acción y observación de los efectos en el contexto que tiene lugar.
- Fase 4: Reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación.

3.3. Objetivos de la investigación

En esta investigación, nuestra intención es la de realizar un análisis del programa de intervención inclusivo llevado a cabo durante el primer ciclo de la ESO en un grupo de alumnos y alumnas de Educación Compensatoria, en su profesorado y en su centro, en un instituto de un pueblo granadino, diseñado y puesto en marcha en un proceso de investigación-acción por la profesora tutora de educación compensatoria, el centro y las investigadoras para la mejora de una situación problemática planteada en el marco del Plan de Compensación Educativa del mencionado centro escolar, en la búsqueda de experiencias educativas más respetuosas de la diversidad del alumnado.

142

Discriminando este objetivo general pretendemos:

- Diseñar un modelo de intervención para generar un aula inclusiva.
- Poner en práctica el modelo diseñado con un grupo de alumnos y alumnas de 1º ESO en un instituto de enseñanza secundaria granadino.
- Evaluar la propuesta con la participación del profesorado, el alumnado y el centro.
- Realizar una reflexión personal holística del proceso desarrollado.

3.4. Procedimientos de recogida de información

Para diseñar el programa de intervención, durante un período de tres semanas, durante todo el horario escolar, se realiza una estancia permanente en el centro para conocer su realidad y la de los grupos destinatarios del Plan de Compensación Educativa, dedicando especial atención al grupo de 1º A en el que su tutora había solicitado la intervención. Nuestra intención es la de identificar el área problemática, formulando el problema: *Las prácticas de educación compensatoria que se llevan a cabo en el centro son segregadoras y perpetúan las desigualdades que originaron la creación del Plan de Compensación Educativa del Instituto: absentismo escolar, desfase curricular y conductas disruptivas en un sector del alumnado, presuntamente generadas por su pertenencia a un grupo social con déficits socio-económico-culturales.*

Como procedimientos de recogida de información para adentrarnos en la realidad sobre la que se va a actuar se utilizan:

- a) Entrevistas informales constantes a la profesora tutora:

Se selecciona esta técnica porque se considera la más adecuada para trabajar en este tipo de indagaciones cualitativas, donde se pretende conocer los principios que guían la acción de la entrevistada, de una manera no intrusiva y priorizando un vínculo de confianza y de respeto entre ella y los investigadores. Se mantiene una relación constante de diálogo e intercambio de ideas, reflexiones, estrategias, información y teoría entre la profesora tutora y las investigadoras.

- b) Contactos periódicos con miembros del equipo directivo para consultar sobre la dinámica del centro y solicitar documentación.

- c) Observaciones de la realidad cotidiana que se registran en un diario de campo.

- d) Estudio de normativa y de documentación del centro:

Se analiza el contenido del Plan del Centro, del Plan de Compensación Educativa, de los partes disciplinarios, las calificaciones parciales por asignatura, las ACIS y otros materiales escritos que se producen en el centro, además de normativa de la Administración Nacional y de la Comunidad

Andaluzá, que ya ha sido mencionada en el Capítulo 1 del presente trabajo por lo que no se reiterará en el siguiente apartado.

3.5. Información recogida

A continuación se consignan las diferentes informaciones recogidas con los diferentes procedimientos. Se analizan:

- Plan de centro
- Plan de Compensación Educativa
- Adaptaciones curriculares individualizadas
- Partes disciplinarios del 1º trimestre
- Calificaciones del 1º trimestre
- Asistencia del 1º trimestre
- Observaciones

3.5.1. Plan Anual de Centro

Se analiza el contenido del Plan Anual de Centro con el objeto de visualizar la presencia del Plan de Compensación Educativa en el instituto y de conocer las medidas previstas para atender a la diversidad del alumnado.

Se expresa que el centro tiene como prioridad en este curso *“mejorar el clima de convivencia en el centro y afianzar sus órganos de Coordinación docente y de Gestión y Participación...”* lo que haría pensar que un problema central del instituto está localizado en las relaciones interpersonales entre profesorado entre sí, entre el alumnado y en las relaciones entre ambos grupos de personas.

El personal adscrito al centro es de 75 profesores y profesoras, con 673 alumnos y alumnas y 7 personas de administración y servicios. El equipo directivo está compuesto por 1 director, 1 vicedirector, 3 jefas de estudio y 1 secretario.

Con respecto a las enseñanzas impartidas, hay 30 grupos, los cuales se dividen en:

- 1º ciclo de ESO: 5 grupos de 1º y 5 grupos de 2º
- 2º ciclo de ESO: 6 grupos de 3º y 5 grupos de 4º
- Bachilleratos:
 - Humanidades y Ciencias Sociales: 1 grupo de 1º y 1 grupo de 2º
 - Ciencias de la Naturaleza y de la Salud: 1 grupo de 1º y 1 grupo de 2º
- Programas de Garantía Social: 1 grupo de Operario Auxiliar de Soldadura
- Ciclos Formativos de Grado Medio:
 - Mantenimiento y montaje de instalaciones de frío y calor: 1 grupo de 1º y 1 grupo de 2º
 - Gestión Administrativa: 1 grupo de 1º
- Enseñanza Secundaria para Adultos: 1 grupo de 2º ciclo.

Puede apreciarse que las dimensiones del centro con un alto número de profesorado y alumnado lo transforman en un instituto de alta complejidad para dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado y para coordinar las acciones del cuerpo docente.

Dentro de los objetivos generales del centro para este curso escolar, en referencia a la atención a la diversidad del alumnado, se lee:

“Potenciar las medidas de atención a la diversidad que contemplan la realidad existente en este centro escolar, con dotación de la plantilla necesaria y la posibilidad de nuevos perfiles profesionales, sin necesidad de tener que recurrir cada año al regateo en su plantilla de funcionamiento.”

Aparece entonces claramente identificada la necesidad de desarrollar mecanismos institucionales para responder a la diversidad de alumnos y alumnas que allí concurren, infiriéndose que se pensarán respuestas que intenten contener y atender adecuadamente poblaciones con riesgo de fracaso escolar y/o absentismo, entre ellas la población gitana.

En referencia al profesorado, destaca:

“Desarrollar entre el profesorado la conciencia de que el proyecto educativo que constituye este centro es un proyecto común en el que todos debemos implicarnos.”

Este objetivo haría pensar que en este instituto se considera que para gestionar adecuadamente un centro educativo se considera necesaria la implicación del profesorado en su conjunto, logro que pareciera no alcanzado aún.

Se desarrollan las normas de convivencia establecidas para el alumnado:

- *“Respetaremos a los demás, sea cual sea su condición religiosa, ideológica, física, de género o étnica.*
- *Seremos puntuales y en horario de clase permaneceremos en el aula, saliendo sólo si lo permite el profesor o profesora o en horario de recreo.*
- *Traeremos el material escolar y respetaremos el de los demás, el del centro y el nuestro.*
- *Guardaremos silencio en clase mientras el profesor o profesora explica, permaneciendo sentados correctamente.*
- *Trabajaremos en clase siguiendo las indicaciones del profesorado.*
- *Mantendremos silencio dentro del centro.*
- *Mantendremos limpio el centro y respetaremos su material.*
- *Llamaremos a las puertas antes de entrar.*
- *Vendremos al centro correctamente vestidos y aseados y no traeremos móviles, mp3 o cualquier otro elemento electrónico.*
- *Sólo comeremos y masticaremos chicle en hora de recreo.”*

146

No se registra algún tipo de normas de convivencia que deba cumplir el profesorado más allá de lo dispuesto en el Dec. 200/97 de la Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y la Orden del 9 de septiembre de 1997, además de las disposiciones legales que determinen la Consejería de Educación y Ciencia u organismos de rango superior.

Los proyectos educativos con los que cuenta el centro son:

- Proyecto Escuela: Espacio de Paz.
- Proyecto de Igualdad de Género.

- Proyecto TIC en versión DIG.
- Proyecto de Compensación Educativa.

En la selección de proyectos educativos que se desarrollan en el centro se advertiría la preocupación institucional de que no haya grupos humanos que por razones de género, etnia, nivel de competencia curricular o la presencia de problemas, corran el riesgo de quedar excluidos de la oferta educativa del instituto.

El instituto cuenta desde el curso anterior con el apoyo de entidades y organizaciones no gubernamentales sin ánimo de lucro, que refrendados por la Delegación, tienen como misión el combatir y prevenir absentismo y interrupción, conseguir diálogo con determinadas familias y proveer monitores para talleres a los alumnos del Plan de Compensación Educativa: Equipo de Tratamiento Familiar (dependiente de la Diputación), Servicios Sociales Comunitarios (dependientes del Ayuntamiento), Fundación de Secretariado Gitano y una Asociación de la localidad para la intervención socioeducativa con jóvenes en riesgo de exclusión social. Esta decisión de trabajar interinstitucionalmente pareciera indicar que se trata de un centro de puertas abiertas, preocupado por buscar los recursos externos que considera necesarios para un mejor desempeño de su tarea.

Con respecto a la Compensación Educativa, se expresa que el Plan de Compensación Educativa del IES se inicia durante el curso 2004/2005 con objeto de *“ paliar las deficiencias tanto socioculturales como el absentismo que presentan algunos alumnos/as del centro ”* y tiene una duración prevista de 4 años, rescatando que es un proyecto de continuidad en el centro y que sólo requiere concretarse en función de las necesidades y de los recursos de que se disponen en el curso actual. Al final del curso anterior, la comisión de seguimiento del Plan ha valorado positivamente las actuaciones realizadas hasta ese momento, aunque entre otros aspectos, propone afianzar los siguientes:

- *“ La Compensación Educativa se entiende como la atención educativa a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales sea cual sea la causa. ”*

- *Flexibilización de los grupos curriculares con la modalidad de escolarización que corresponda.*
- *Establecimiento de unos objetivos mínimos en aquellas disciplinas que no tienen precedente en primaria. En este sentido, los distintos departamentos revisarán los objetivos mínimos y los criterios de evaluación pertinentes.*
- *Elaboración de medidas dirigidas a las familias y al profesorado para llevar un seguimiento de lo realizado por este alumnado.*
- *Se ha de continuar con el Plan de Acompañamiento con el alumnado de 1º y 2º de ESO que presenta desfase curricular y un proceso de aprendizaje más lento.”*

En la elaboración del Plan de Compensación Educativa parece partirse de la premisa de que hay un grupo de alumnos y alumnas de riesgo que requiere medidas educativas excepcionales como la compensación educativa. Sin embargo, pareciera que la situación problemática estuviera focalizada esencialmente en el alumnado, pues no se aprecia ninguna referencia al desarrollo de propuestas inclusivas por parte del profesorado.

Se destaca que se está trabajando en 1º y 2º ESO en grupos flexibles de aprendizaje en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemática, agrupando a aquel alumnado con un desfase curricular significativo atendiendo a su nivel de competencia curricular (mediante un trabajo con cuadernillos específicos individualizados). También se han establecido refuerzos educativos en Lengua Castellana y Literatura y Matemática, durante una hora semanal, en pequeños grupos de alumnos y alumnas.

Se expresa que durante el presente curso se pretende iniciar un proyecto basado en las Comunidades de Aprendizaje, para *“mejorar los procesos de aprendizaje, de participación familiar y de interacción social, a partir de la toma de decisiones colectivas, con base en la participación y el trabajo colaborativo de todos los miembros de la Comunidad Educativa.”* La decisión de elaborar un proyecto de innovación educativa nuevamente evidencia la preocupación del centro por mejorar la calidad de su servicio, al identificar necesidades de trabajo conjunto en la comunidad educativa. Este proyecto cuenta con el asesoramiento de la Universidad de Granada a través de la Dra. Leonor Buendía Eisman, directora de esta tesis doctoral.

En cuanto a los talleres que brindan los Servicios Sociales del Ayuntamiento en un proyecto de atención a la diversidad para menores en riesgo social, se indica que los mismos son cuatro: bricolaje, estética y salud, artesanía y cocina fácil, y se dictarán los viernes en las dos últimas horas, a los alumnos y alumnas de educación compensatoria, con la colaboración de monitores especializados y bajo la tutela del profesorado correspondiente.

La Fundación Secretariado Gitano trabajará con alumnado de etnia gitana sobre reducción del absentismo y aprovechamiento académico, actuando directamente con el alumnado y su familia, en el centro y fuera de él. Esto podría indicar que la población gitana que acude al instituto, presenta un específico tipo de problemática, caracterizado por el absentismo escolar y un descenso en el rendimiento académico.

5.3.2. Plan de Compensación Educativa

El Plan de Compensación Educativa del IES se gestiona ante la Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en abril del año 2004 y finaliza en el 2007. Se recogen datos sobre el centro y su localización y una descripción de la zonificación del pueblo en función del tipo de población que lo habita.

Describe el entorno familiar de los alumnos categorizándolo en dos tipos de familias: una con estatus sociocultural medio y otra con estatus sociocultural bajo. Adscribe características identitarias a cada grupo:

- Clase media: mejor adaptación a la escuela y a la sociedad.
- Clase baja: mayores problemas de adaptación debido a su entorno familiar, al cual caracteriza de la siguiente manera:
 - situación laboral de progenitores precaria o en paro,
 - nivel de actividad delictiva significativo,
 - formación académica baja,
 - relación padres-hijos vinculada con:
 - ✓ castigo físico,

- ✓ actitudes de sobreprotección o abandono,
- ✓ actitudes fatalistas, creencias supersticiosas y falta de objetividad,
- ✓ pensamiento centrado en el presente,
- ✓ falta de estímulo cultural y de acompañamiento a la escolaridad de los niños,
- ✓ valoración escasa de la escuela,
- ✓ discriminación de la mujer,
- ✓ escasa autoestima,
- ✓ actitud pasiva ante la vida,
- ✓ dificultades para apoyar a sus hijos en su independencia,
- ✓ desconfianza y rechazo hacia otros grupos sociales.

Aparece una clara asociación entre clase social, éxito escolar y nivel cultural, e incluso una identificación de estas categorías con la cultura escolar, aunque aparezca asociada como algo circunstancial y particular de este contexto, y no como una condición generalizada. Posteriormente, se hace una asociación entre la estratificación presentada y su consecuencia en el alumnado del instituto, agregando una nueva consideración: la procedencia étnica, infiriéndose que por dicha procedencia, aparecen una serie de características que obstaculizarán un adecuado proceso de escolarización, lo cual quedará más adelante expresado al momento de caracterizar al alumnado del instituto. Se advierte además, un sesgo etnocentrista y con cierta dosis de prejuicios al momento de caracterizar las relaciones paterno-filiales entre este grupo étnico. Además, en esta caracterización aparecen ambos grupos culturales como estancados y aislados, sin relaciones que se incidan mutuamente, aunque compartan pueblo y escuela. Esta estabilidad pareciera identificarse también con una idea de inmodificabilidad y de naturalización de estas condiciones, sin percibir que las mismas son parte de un juego social.

Con respecto a las características del alumnado del instituto antes mencionadas, también aparecen dos tipos polarizados. Un grupo con nivel académico correspondiente a su edad cronológica, perteneciente a familias “normalizadas”³, de relaciones con el

³ Las comillas están en el Plan de Compensación Educativa formulado.

profesorado basadas en el respeto y el entendimiento, con hábitos de trabajo y habilidades sociales, buen nivel de autoestima, responsables y con autocontrol. Por otro lado, un alumnado que presenta:

- fracaso escolar y bajo nivel académico,
- dificultad para aceptar normas,
- actitud agresivo-defensiva con los profesores,
- actitud primaria, poco reflexiva y con dificultades para el razonamiento abstracto,
- inconstancia en el trabajo y poca preparación para el esfuerzo,
- carencia de hábitos de estudio,
- absentismo y abandono escolar,
- actitud impulsiva y disruptiva,
- incapacidad para recordar y cumplir los compromisos que adquieren,
- carencia de autocontrol y de habilidades sociales,
- fácilmente influenciables,
- sentido lúdico de la vida en general,
- tendencia al desorden,
- inestabilidad emocional,
- hiperactividad debida a su falta de protagonismo en la escuela,
- falta de motivación y baja autoestima.

Estas características se identifican con el grupo social con mayor desventaja y donde se ubica la mayor cantidad de población gitana que acude al centro.

Como principios pedagógicos de la propuesta de intervención destacan:

- máxima normalidad: los objetivos siguen siendo los de la etapa aunque con una reestructuración curricular basada en los contenidos fundamentales de las áreas,
- individualización del currículo: a considerar cuando se seleccionan los agrupamientos,
- igualdad: es un plan dirigido a todos los alumnos del centro, para que todos tengan las mismas oportunidades,

- funcionalidad: los contenidos deben tener conexión con problemas de la vida cotidiana del colectivo al que va dirigido el plan,
- interculturalidad: respeto a las diferentes culturas presentes en el centro,
- aprendizaje cooperativo: como medio para la integración social del alumnado y para el incremento del rendimiento académico.

Como objetivos esenciales, el Plan destaca:

- reducir el absentismo,
- mejorar el rendimiento escolar,
- evitar el abandono escolar,
- lograr una mayor implicación y responsabilidad de las familias en el proceso educativo de los hijos,
- aumentar el interés del alumnado por su propio proceso de aprendizaje,
- conseguir habilidades sociales mínimas para integrarse al centro,
- crear un clima de convivencia,
- propiciar el respeto por la identidad cultural,
- favorecer la cohesión del alumnado,
- evitar en el alumnado las adicciones y la delincuencia como salida al abandono escolar,
- lograr la implicación efectiva de toda la comunidad educativa,
- facilitar la inserción socio-laboral de los alumnos.

La duración prevista del plan es de 4 años, habiendo transcurrido tres cursos hasta la fecha. Los destinatarios explícitos son todos los alumnos del centro, tanto para mejorar la convivencia como la disciplina. Se previeron medidas de carácter general para todo el alumnado y otras específicas para los alumnos de mayores necesidades educativas.

Se aprecia que los principios pedagógicos formulados no son los que orientan la elaboración de las medidas para lograr el cumplimiento de los objetivos posteriormente señalados para este Plan. No se consideran, por ejemplo, los principios de interculturalidad y de aprendizaje cooperativo, cuando una de las medidas propuestas es

la de formar grupos específicos de currículo adaptado, que desarrollan su escolaridad de manera paralela a sus grupos de referencia en aulas específicas en la mayor parte de las asignaturas. En este punto tampoco se contempla el principio de normalidad, cuando no se puede garantizar los aprendizajes mínimos esperados para la etapa; o el principio de igualdad, cuando las medidas son focalizadas en este alumnado en particular y no en todo el centro.

Como medidas previstas para compensar el desfase o retraso escolar se seleccionan, de acuerdo al grado de desfase, las siguientes:

- reducción de la ratio general,
- constitución de grupos flexibles en función de su nivel de aprendizaje,
- constitución de grupos de apoyo,
- constitución de grupos específicos de currículo adaptado (GECA). Para la conformación de estos grupos de alumnos con características más excepcionales (los mencionados en la caracterización inicial del alumnado del centro), se fijaron criterios materializados en pruebas de habilidades e inteligencia, informes de equipos educativos, expediente académico, nivel de absentismo y haber estado anteriormente en grupos similares.

El objetivo básico de los alumnos en los grupos específicos de currículo adaptado de 1º de ESO está centrado en la adquisición de habilidades sociales, procedimientos y mejora de la conducta en el centro, para luego en el 3º de ESO focalizar en los contenidos de carácter eminentemente práctico. Deben recibir adaptaciones en las asignaturas cursadas con el grupo de referencia como condición indispensable del cumplimiento del Plan.

Con respecto a la programación curricular, los GECA compartirán con sus grupos de referencia las áreas: Música, Tecnología, Educación Plástica y Visual, Educación Física, Tutoría general, Enseñanza Complementario y Religión Alternativa. El resto de la enseñanza se organiza en un aula específica a cargo de profesores destinados a tal fin. También se prevé la realización de talleres y refuerzo de las áreas comunes.

La evaluación se define como continua, formativa, reguladora y orientadora del proceso educativo. Debe hacerse tomando como referencia los objetivos y criterios fijados en el correspondiente refuerzo educativo o en las adaptaciones curriculares individuales.

Se señala también que la incorporación tardía al sistema educativo, la falta de escolarización y el absentismo escolar son algunas de las principales causas de la falta de adaptación escolar y de la integración de los alumnos al centro. Por eso propone como medios para mejorar la integración escolar del alumnado:

- la organización escolar,
- currícula abiertos y flexibles,
- organización de actividades complementarias y extraescolares,
- Plan de Acción Tutorial.

Para favorecer la convivencia en el centro escolar se seleccionan como estrategias:

- potenciar la participación de los alumnos en la vida del centro,
- actividades de mediación y coordinación con el entorno,
- modelos de resolución de conflictos,
- acción tutorial,
- colaboración con otros sectores sociales (Asuntos Sociales, Fiscalía y Juez de Menores, etc.)
- medidas sancionadoras educativas distintas a la expulsión.

En referencia a esta última estrategia, se propone cambiar la dinámica sancionadora de la comisión de convivencia, dejando de lado la estructura punitiva en pos de una estructura preventiva. Las sanciones, proporcionales a las faltas cometidas, no deberían olvidar las circunstancias socio-culturales de la familia. Las medidas que se propongan deber ir destinadas a modificar las conductas y a resolver conflictos. Entre las medidas correctivas que se consideran positivas se señala la realización de tareas en un curso diferente al suyo de referencia para que observe cuáles son las actitudes esperables y la realización de trabajos para la comunidad. Cuando las conductas afecten gravemente la convivencia en el centro se deberá aplicar el reglamento y si la sanción es la suspensión del derecho de asistencia al centro, el alumno deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso de aprendizaje.

Para prevenir, controlar y efectuar el seguimiento del absentismo escolar menciona que es importante determinar cuáles son las raíces de la problemática, considerando que se trata de causas originadas tanto en el entorno familiar como en el propio sistema escolar. En la localidad existe un convenio firmado por el Ayuntamiento, la Delegación de Educación y Ciencia, la Delegación de Asuntos Sociales y la Diputación Provincial para prevenir y controlar el absentismo escolar. Se ha diseñado un dispositivo de actuación pero se destaca que en la práctica resulta insuficiente debido al número de casos que se presentan tanto en la educación primaria como en la secundaria. Se promueve desde el Plan de Compensación Educativa la creación de una comisión escolar de absentismo para abordar directamente cada situación que se presente en el propio centro, además de organizar acciones con otras instituciones: APA, Asociaciones Gitanas, etc.

Para el seguimiento, la valoración y la evaluación del Plan se establecen reuniones semanales de ciclo para la coordinación de todos los profesores y se propone la creación de una comisión de seguimiento para valorar el grado de cumplimiento de los objetivos y para realizar las modificaciones oportunas. Como instrumentos de evaluación se seleccionan los partes de asistencia a clase, listas de control y registros de observación tanto del alumnado como del grupo.

3.5.3. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas

Las adaptaciones curriculares individualizadas son el conjunto de modificaciones realizadas en uno o varios de los componentes básicos del currículo y/o en los elementos de acceso al mismo, para un alumno/a concreto, que pueden tener distintos grados de significación, desarrollándose, de este modo, a lo largo de un continuum que oscila desde lo poco significativo a lo muy significativo (Orden del 13 de julio de 1994–BOJA 126/94).

En el caso del alumnado de compensatoria de 1º A, en todos los casos se ha señalado que se trata de adaptaciones curriculares individualizadas de grado significativo, es

decir, las adaptaciones que afectan a los elementos básicos del Proyecto Curricular de Etapa o Ciclo: objetivos educativos, metodología, contenidos y evaluación.

En las adaptaciones de cada alumno y alumna puede observarse la siguiente estructura:

1. Datos generales:

- 1.1. Datos personales, escolares (del centro) y familiares del alumno/a.
- 1.2. Medidas previas de adecuación de la programación a las características personales del alumno/a.
- 1.3. Propuesta del tutor/a y del equipo educativo del alumno/a.
- 1.4. Evaluación inicial e informe de evaluación psicopedagógica.
 - 1.4.1. Situación general del alumno/a:
 - 1.4.1.1. Situación familiar.
 - 1.4.1.2. Historia escolar y atención especializada.
 - 1.4.1.3. Desarrollo evolutivo:
 - 1.4.1.3.1. Datos médicos de interés.
 - 1.4.1.3.2. Desarrollo cognitivo.
 - 1.4.1.3.3. Psicomotricidad.
 - 1.4.1.3.4. Lenguaje.
 - 1.4.1.3.5. Hábitos y adaptación social.
 - 1.4.1.3.6. Desarrollo emocional.
 - 1.4.2. Situación general del alumno/a respecto al PCC:
 - 1.4.2.1. Nivel de competencia curricular.
 - 1.4.2.2. Aspectos metodológicos del currículo.
 - 1.4.2.2.1. ¿Cómo aprende?
 - 1.4.2.2.2. ¿Qué le motiva?
 - 1.4.2.2.3. ¿Cómo se le enseña?
 - 1.4.2.3. Clima del aula.
 - 1.4.2.3.1. Forma de trabajo.
 - 1.4.2.3.2. Incidencia de la presencia del alumno.
 - 1.4.2.3.3. Relaciones del grupo y del alumno.

- 1.5. Acta de la reunión para decidir la pertinencia o no de la adaptación curricular individualizada significativa y los elementos del currículo a adaptar.
- 1.6. Análisis de los datos y toma de decisiones:
 - 1.6.1. Objetivos (que el alumno tiene conseguidos).
 - 1.6.2. ¿Qué procede? (tipo de adaptación).
 - 1.6.3. Elementos que deben modificarse.
 - 1.6.4. Nivel al que afectan.
2. Adaptación curricular individual significativa:
 - 2.1. Necesidades educativas especiales del alumno/a.
 - 2.2. Objetivos propuestos respecto de los objetivos generales de etapa o ciclo.
 - 2.3. Diseño curricular de la ACIs.
 - 2.3.1. Áreas adaptadas:
 - 2.3.1.1. Objetivos de área.
 - 2.3.1.2. Secuenciación de contenidos:
 - 2.3.1.2.1. Conceptos.
 - 2.3.1.2.2. Procedimientos.
 - 2.3.1.2.3. Actitudes.
 - 2.3.1.3. Tipos de actividades.
 - 2.3.1.4. Metodología a emplear y evaluación:
 - 2.3.1.4.1. Principios generales.
 - 2.3.1.4.2. Trabajo en el aula taller interdisciplinar sobre las áreas adaptadas.
 - 2.3.1.4.3. Metodología a seguir.
 - 2.3.1.4.4. Recursos.
 - 2.3.1.4.5. Evaluación. Instrumentos.
 - 2.3.1.5. Criterios de evaluación.
 - 2.3.2. Horarios del alumno/a.
 - 2.3.3. Distribución de tiempos.
 - 2.4. Seguimiento y retroalimentación.
 - 2.5. Profesionales implicados en las ACIs.
 - 2.6. Temporalización.

- 2.7. Recursos necesarios (personales y materiales).
3. Valoración de la adaptación curricular y resultados:
 - 3.1. Verificación del conjunto de fases y desarrollo del plan.
 - 3.2. Situación final del alumno/a.
 - 3.3. Dificultades detectadas.

Realizando una mirada general de cada una de las 9 adaptaciones curriculares, aparece como primer dato relevante que, a pesar de su carácter de individualizadas, se observa un contenido muy similar en cada una de ellas en cuanto a la situación de cada alumno y alumna reflejadas en el punto 1: *Datos generales*, y un contenido idéntico en todas ellas en el punto 2: *Adaptación curricular individualizada significativa (ACIS)*. En realidad, pareciera más una planificación homogénea para un grupo que ha sido identificado como con necesidades educativas tan especiales que ameritan una adaptación curricular significativa, y pareciera también que esas necesidades educativas especiales son las mismas para todo el alumnado de compensatoria de 1º A, por lo que el apoyo educativo sería brindado de la misma manera a todo el alumnado. De esta manera, la consideración de atención individualizada se referiría especialmente al trato con el alumno o la alumna, sobre todo por ser grupos de tan escaso número de personas, más que al tipo de características que la enseñanza debiera adoptar para responder a cada situación escolar. Otra posible interpretación de estas adaptaciones curriculares es que tal vez constituyan sólo un formulario más que llenar para la administración y que por eso no se pone especial atención en completarla con información que caracterice efectivamente al alumnado para el que es formulada y se recurra a frases estandarizadas para completarlas, las cuales se repiten de una a otra con alguna mínima modificación (sustituyendo palabras, quitando otras...). Una tercera posibilidad para entender el contenido de estas adaptaciones es que por tratarse de alumnado que tiene en común una historia de fracaso escolar en primaria y una pertenencia a una determinada etnia y cultura, la gitana, ya se considera que se trata de argumentos suficientes para directamente incluirse en clases segregadas con una oferta curricular mínima.

Ya en el análisis de cada apartado en cada adaptación curricular, pueden apreciarse las siguientes observaciones más relevantes:

1. Situación general:

En cuanto a las medidas previas de adecuación de la programación a las características personales del alumno/a:

Se enumeran en cada una varias medidas que se han adoptado antes de decidir confeccionar una ACIS, las mismas en todo el alumnado expresadas textualmente en cada documento, las cuales son: refuerzo educativo, adaptación de la metodología, adaptación de las actividades, adaptación de la evaluación, adaptación poco significativa, adaptación en los elementos de acceso, medidas de acción tutorial y de orientación. Asimismo se considera en cada documento que han sido insuficientes por lo que luego de seguir una serie de procedimientos protocolares se ha decidido realizar la ACIS, aunque no se indica qué tipos de refuerzos se han provisto, qué tipo de adaptaciones de metodología, actividades y evaluación se ha realizado ni qué medidas de acción tutorial y de orientación se han tomado. Tampoco se dice nada acerca de cuál ha sido la actitud, el aprovechamiento y las dificultades que ha tenido cada alumno o alumna al recibir esta serie de actuaciones.

159

En cuanto a la evaluación inicial e informe de evaluación psicopedagógica:

En la situación familiar del alumnado se consigna que en 6 casos se trata de un medio socio-cultural medio bajo, en 3 de ellos hay implicación de la familia en la escolaridad y en 2 casos no se puede incluir información por desconocimiento de la misma.

En la historia escolar del alumnado, en todos los casos hay desaprobación de casi todas las asignaturas, esencialmente las básicas (Lengua, Matemática, Inglés y Conocimiento del Medio), en casi todos los ciclos de la etapa primaria, aunque sólo en un caso hay repetencia en un nivel (Jonathan). Sólo no hay ninguna información de la primaria en el caso de Quique. En los 8 casos restantes se aclara que han recibido en algún momento de su escolaridad refuerzos educativos en las áreas principales.

En lo referido al desarrollo evolutivo, en tres de las evaluaciones se advierte que no se pudo evaluar el desarrollo cognitivo de esos alumnos/as por faltar a clase recurrentemente. En el resto de las evaluaciones se advierte el uso de dos tests psicométricos para evaluar inteligencia (Test de Inteligencia General Factorial Elemental y Test de Inteligencia no Verbal Toni 2) cuyos resultados arrojan para todo el alumnado evaluado, un nivel de inteligencia extremadamente bajo para el IGFE y un nivel de inteligencia medio-bajo para el Toni 2. La conclusión de la orientadora, en todos los casos, es que el alumnado presenta dificultades de aprendizaje motivadas por su pertenencia a un contexto de desventaja sociocultural y desfase curricular acusado. En casi ningún alumno o alumna se observa dificultades en la psicomotricidad con excepción de Miguel, que manifiesta problemas en su lateralidad y en la motricidad fina. En referencia al lenguaje, en todos los casos se concluye, con algunas mínimas variaciones, que hay pobreza de vocabulario y del uso funcional del mismo, además de dificultades en la comprensión. En ningún caso se refieren antecedentes médicos relevantes que puedan interferir en el aprendizaje. En cuanto a hábitos y adaptación social, se señala en casi todos los casos dificultad para adaptarse al contexto escolar y aceptar sus normas, destacando la falta de hábitos de trabajo. Se señala también en varios casos la presencia de agresividad verbal. En cuanto al desarrollo emocional, en 8 casos se señala la dependencia de otro para la organización del trabajo. En ningún caso se habla de conflictos relevantes en este aspecto.

En la situación del alumno respecto al PCC, en todos los casos se señala que el nivel cognitivo es equivalente a un nivel de competencia curricular de un 3º nivel de la etapa primaria, lo que pareciera indicar una confusión conceptual homologando desarrollo cognitivo con adquisición de contenidos curriculares. En cuanto a aspectos metodológicos (cómo aprende, qué lo motiva y cómo se le enseña), se señala que 7 alumnos/as responden bien a reforzadores en áreas de su agrado y que tienen dificultades en la recogida, elaboración y transmisión de la información, y que 2 de ellos no manifiestan interés por el trabajo escolar, pero no se informa qué estrategias ponen en juego para aprender. En casi todos los casos se refiere la obtención de mejores logros con refuerzo de la autoestima. En los 9 casos se sugiere enseñar presentando la información de forma gráfica, manipulativa y lúdica. Al referirse al clima del aula, en 3

alumnos/as se indica que no presentan interés al evaluar forma de trabajo y que el resto responde positivamente a la influencia de compañeros trabajadores y que necesitan una tarea estructurada, secuenciada y con exigencia en su cumplimiento. En todos los casos se señala que la presencia de cada alumno y alumna es enriquecedora del currículum que se desarrolla en el aula y que hay actuaciones del Depto. de Orientación y del equipo educativo para lograr relaciones gratificantes en el grupo, aunque no se indica cuáles son estas actuaciones.

En cuanto al análisis de datos y la toma de decisiones:

Se menciona que los objetivos logrados por el alumnado son los del 1° ciclo y 1° nivel de 2° ciclo de la etapa primaria, por lo que el tipo de adaptación considerada como adecuada es la ACI significativa, a desarrollar en el aula de referencia y en el aula de compensación educativa, con modificaciones en objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, en un nivel de competencia curricular de 3° EP.

2. *Adaptación curricular individual significativa:*

161

En todos los casos consta la misma información expresada de la misma manera.

En cuanto a las necesidades educativas especiales del alumno/a, se aclara que además de las referidas a su nivel de competencia curricular y la adaptación de los elementos del currículum subsiguiente, es necesario el desarrollo de hábitos y competencias sociales, así como el trabajo de la atención y el desarrollo de técnicas de ayuda al estudio.

En cuanto a los objetivos propuestos respecto de los objetivos generales de etapa y ciclo, se transcriben los objetivos generales de la Educación Primaria.

En cuanto al diseño curricular de la ACIS, se acuerda que las áreas adaptadas serán:

- Ámbito Socio-Lingüístico (ASL): Lengua, Ciencias Sociales e Inglés.
- Ámbito Científico-Tecnológico (ACT): Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.

- Música. En esta área curricular, contemplada en el Plan de Compensación Educativa como un área a desarrollar con el grupo de referencia, no se especifican los criterios por los que se decide que se desarrolle en el marco de una ACIS y en un GECA.

Se indica además el tiempo que los alumnos estarán en el aula de referencia y en el aula de compensación educativa, contabilizándose 9 horas con el grupo de referencia y 19 horas en el aula de apoyo:

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8.30-9.25	E. Física	Matemáticas	Matemáticas	CCNN	Matemáticas
9.25-10.20	C. Sociales	CCNN	Inglés	Ref. Matem.	Alternativa Religión
10.20-11.15	Inglés	Tecnología	Ref. Lengua	C. Sociales	CCNN
11.15-11.45	Recreo				
11.45-12.40	Tutoría	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Tecnología	Taller
12.40-13.35	Lengua y Literatura	Alternativa Religión	E. Física	Lengua y Literatura	Taller
13.35-14.30	Música	C. Sociales	E. Plástica		

A.C. (Aula de compensación educativa) A. R. (Aula de referencia)

A continuación se desarrolla el currículum a seguir de cada área adaptada, a partir de los siguientes ítems:

- Objetivos del área.
- Secuenciación de contenidos.
 - Conceptos.
 - Procedimientos.
 - Actitudes.
- Tipos de actividades.
- Metodología a emplear y evaluación.
 - Principios generales a tener en cuenta.
 - Trabajo en el aula taller interdisciplinar sobre las áreas adaptadas.
 - Metodología a seguir.

- Recursos.
- Evaluación. Instrumentos.
- Criterios de evaluación.

En el caso de Lengua, se propone el logro de una lectura y escrituras básicas, con el respeto a normas de puntuación, entonación y ortografía elementales. Asimismo se promueve la ampliación del vocabulario, el uso adecuado del lenguaje de acuerdo al contexto respetando las pautas básicas de comunicación y el gusto por la lectura. La metodología que se prevé es la atención individualizada en aula específica con secuencias específicas compartidas con el resto de los pares del grupo de compensatoria, haciendo hincapié en el trabajo procedimental por sobre el conceptual. Como recursos se señalan los nombres de textos de educación primaria que se utilizarán, esencialmente cuadernillos de actividades de lectura, escritura, ortografía y caligrafía de 1° a 4° nivel. La evaluación tendrá un carácter procesual y continuo, estará centrada en todos los ámbitos de la personalidad, con valoración del interés y del esfuerzo, utilizando la observación y las producciones en el trabajo diario.

163

En el caso de Inglés, aparecen expresados los mismos objetivos, contenidos, actividades, metodología y criterios de evaluación que para Lengua, tal vez por una confusión en el uso del procesador de textos y la falta de corrección posterior. Este error impide un análisis de la propuesta adaptada para esta área curricular.

En el caso de Matemática, se pretende el uso de numeración hasta 100 en la resolución de situaciones cotidianas y el aprendizaje de las operaciones de suma y resta, y de estrategias elementales de multiplicación y división. También se propone la identificación de formas geométricas sencillas, el uso del reloj y del calendario y de medidas convencionales sencillas. Como recursos se señalan los nombres de textos de educación primaria que se utilizarán, esencialmente cuadernos de numeración, de problemas y de geometría de 1° y 2° EP y cuadernos de operaciones. En el caso de la metodología a seguir, aparece el nombre de un alumno que no forma parte del grupo en todo el apartado en todas las adaptaciones, señalando que la metodología será globalizadora y que se partirá de las experiencias y conocimientos previos del

alumnado, haciendo hincapié no sólo en los conceptos, sino también en los procedimientos y en las actitudes, ya que no hay asimilación del concepto de número natural. También se destaca el uso del juego y el aprovechamiento de la curiosidad del alumnado. La secuencia de trabajo propuesta incluye: fase manipulativa, fase explicativa y fase de trabajo y resolución de situaciones. La evaluación tendrá un carácter procesual y continuo, estará centrada en todos los ámbitos de la personalidad, con valoración del interés y del esfuerzo, utilizando la observación y las producciones en el trabajo diario.

En el caso de Ciencias Sociales, se pretende el conocimiento del ser humano (trabajo, servicios públicos, convivencia), del paisaje natural (elementos físicos, introducidos por el ser humano, diversidad de paisajes, comunidad), del medio físico (pueblo, paisaje local, Andalucía), de la tecnología en las actividades humanas y de los medios de comunicación y transporte. En la metodología a seguir se destaca que se aprovechará el conocimiento previo del alumno sobre los fenómenos naturales, que se realizará un seguimiento del trabajo de clase, que se promoverá el uso de técnicas de trabajo intelectual y que se plantearán situaciones reales del entorno del alumnado para favorecer el aprendizaje. Los recursos previstos para aprender estos contenidos son los cuadernos de trabajo Conocimiento del Medio de 3º y 4º EP, mapas, fichas, calendarios, termómetro. Se prevé evaluar el interés y la realización de trabajos, utilizando la observación, el análisis de los trabajos, las preguntas de clase y las entrevistas individuales. Se destaca una concepción de evaluación continua, formativa e individualizada.

En el caso de Ciencias de la Naturaleza, se pretende el conocimiento de las normas del aula, la diferenciación entre hombre y mujer, el cuidado de la salud. También se busca iniciar al alumnado en el estudio del aire, del entorno físico inmediato, del agua, además de los estados físicos de los materiales. En la metodología a seguir se destaca que se aprovechará el conocimiento previo del alumno sobre los fenómenos naturales, que se realizará un seguimiento del trabajo de clase, que se promoverá el uso de técnicas de trabajo intelectual y que se plantearán situaciones reales del entorno del alumnado para

favorecer el aprendizaje. Los recursos seleccionados son los mismos libros que en Ciencias Sociales.

En todas las áreas anteriores hay apartados cuyo contenido se repite:

- Principios metodológicos a tener en cuenta: estructuración, transferencia generalización, aprendizaje social, atención individualizada, potenciación de actividades grupales, ayuda entre iguales, partida desde conocimientos previos, prioridad de contenidos de mayor funcionalidad.
- Trabajo en el aula taller interdisciplinar: material específico individualizado para trabajar en aula de referencia bajo la tutela del profesor de apoyo, desarrollo de más técnicas de trabajo y de habilidades sociales.

En el caso de Música, se pretende conocer problemas de la contaminación acústica, el análisis de música grabada, el reconocimiento de instrumentos musicales, el análisis de distintos estilos musicales y el conocimiento de los elementos básicos para el inicio del lenguaje musical. La metodología será activa y la programación flexible. Los recursos serán fichas realizadas por la profesora. En todos los casos aparece una leyenda que dice: “El nivel de esta alumna es muy bajo, no puede seguir el nivel de clase en ningún aspecto. Por lo tanto me centraré sólo en sus ACIS. Además intentaré resaltar la convivencia en clase”.

En síntesis, a partir de la lectura de las adaptaciones en las diferentes áreas realizadas, puede confirmarse que se trata de adaptaciones basadas exclusivamente en contenidos de la etapa primaria, entre 1º (Matemáticas) y 3º nivel (en las Ciencias). Si bien se proponen ciertos principios metodológicos como rectores del trabajo en el aula, se destacan siempre como recursos estructurantes de las actividades los cuadernillos de trabajo de la etapa primaria de 1º y 2º ciclo, y la formulación de las propuestas no parecen considerar que se trata de un Plan para compensar desigualdades, pues no se aprecian actividades que tiendan a ir acortando el desfase curricular que tiene el alumnado sino que se continúan utilizando los mismos recursos que lo originaron sólo que esta vez se tiene como elemento muy valorado el hecho de que los alumnos y alumnas se encuentran en grupos pequeños, aparentemente homogéneos en su interior, y

con ese hecho puede lograrse mayores aprendizajes. Otro aspecto que sobresale es la selección de determinados contenidos que desconocen la etapa evolutiva en que estos alumnos se encuentran y su realidad cotidiana, como “Funciones de los números: contar, medir, ordenar, expresar cantidades, utilización notacional” o “El sistema monetario: monedas y billetes de curso legal”, cuando se trata de niños y niñas que trabajan en el mercadillo con su familia que se dedica a la compra y venta. También aparecen formulados determinados objetivos que también muestran un desconocimiento o una desconsideración de los aprendizajes previos del alumnado, como “Vestirse y desvestirse, pedir ir al aseo, utilizar pañuelo y papel higiénico, lavarse antes o después de ingerir alimentos”, planteados para niños y niñas de 13 y 14 años; o “Reconocer las relaciones simples de parentesco, conocer sus apellidos y expresar su reconocimiento y aprecio por la pertenencia a una familia con características y rasgos propios”, cuando se trata de niños y niñas con un gran sentido de la familia por su propia cultura; o “Identificar y describir con palabras o con dibujos algún animal o vegetal muy común en su entorno”; etc.

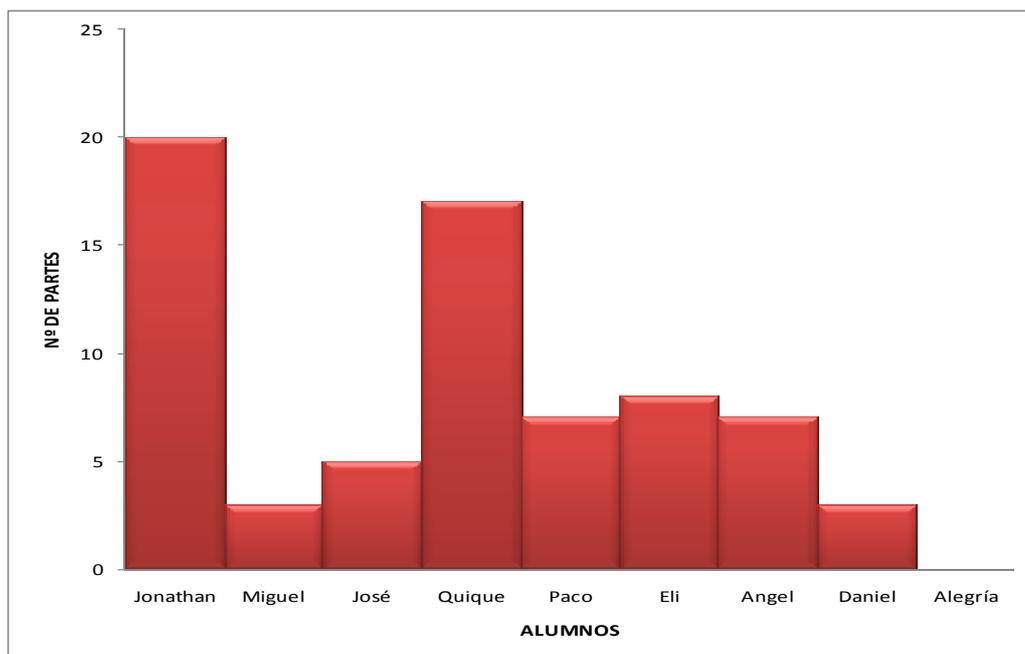
Del análisis general del punto 2 *Adaptación curricular individual significativa* pareciera desprenderse la idea de que al tratarse de niños y niñas con un bajo nivel de competencia curricular, se trata de niños y niñas pequeños, con un desarrollo cognitivo retrasado, que requieren la infantilización de contenidos y recursos para su atención. Por otra parte se seleccionan recursos de aprendizaje que ya han sido utilizados en el nivel primario y que no han dado mayores resultados dadas las conclusiones de la evaluación realizada por profesorado y orientadora. La selección de los componentes de la adaptación parecieran yuxtaponer contenidos y objetivos planteados en libros de texto de primaria, en contenidos mínimos de enseñanza primaria seleccionados por la Administración, en concepciones de evaluación o de metodología que aparecen en diferentes documentos y libros didácticos. Lo que no impresiona es que se trata de una adaptación pensada en su totalidad para cada uno de los nueve niños que componen el grupo de compensatoria de 1º A, cuyo objetivo sea combatir aquellos factores que originaron la necesidad de compensación: absentismo, desfase curricular y dificultades en la convivencia.

3.5.4. Partes disciplinarios (1º Trimestre)

Se realiza un análisis los partes disciplinarios que los alumnos y las alumnas del grupo seleccionado han tenido en el primer período de clases. El primer trimestre los 9 alumnos y alumnas contabilizaron un total de 70 partes disciplinarios. Se presentan algunos gráficos con el objeto de mostrar la información principal para una comprensión rápida de la misma.

a) Con respecto al número de faltas del alumnado se observa una dispar distribución de los 70 partes disciplinarios. Un solo alumno del grupo (Jonathan) ya tiene 20 de esos partes y otro de ellos (Quique), 17. Sólo una alumna (Alegría) no tiene ninguno.

Gráfico 3.1. Número de partes por alumno/a en el 1º trimestre

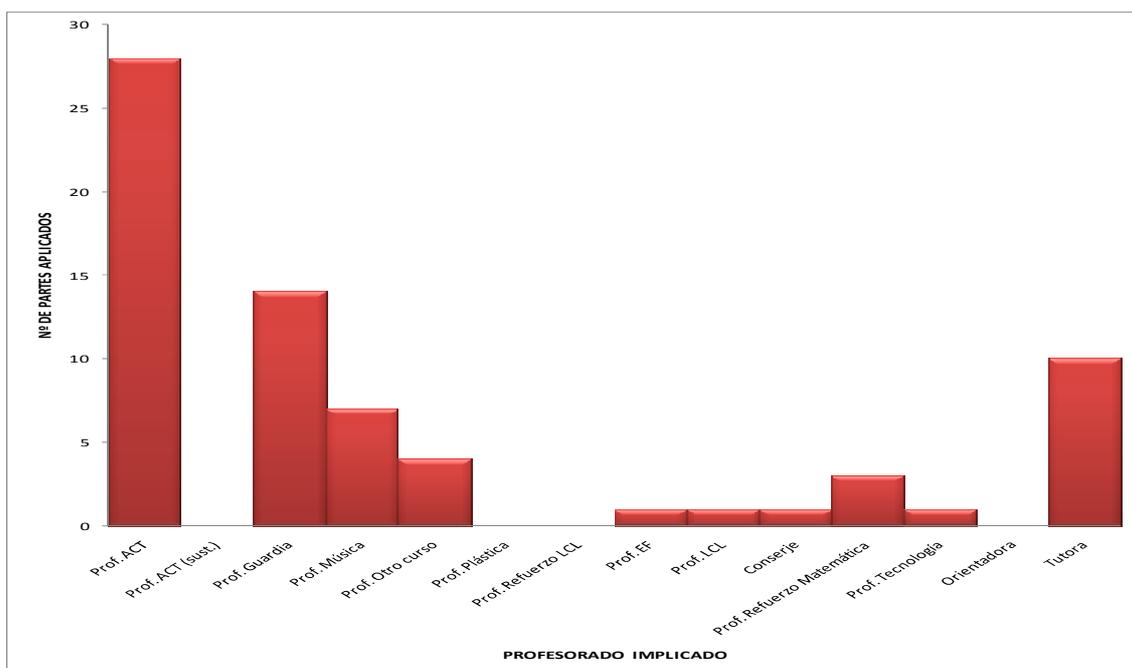


b) Con respecto al tipo de faltas más cometidas por los alumnos y las alumnas, puede observarse que las mayor cantidad de sanciones se produce por actitudes molestas en clase y por desobedecer al profesorado, incluyendo también faltas de respeto a este colectivo y peleas con pares en menor grado.

Se realiza un reagrupamiento de las faltas en grupos más amplios con rasgos comunes:

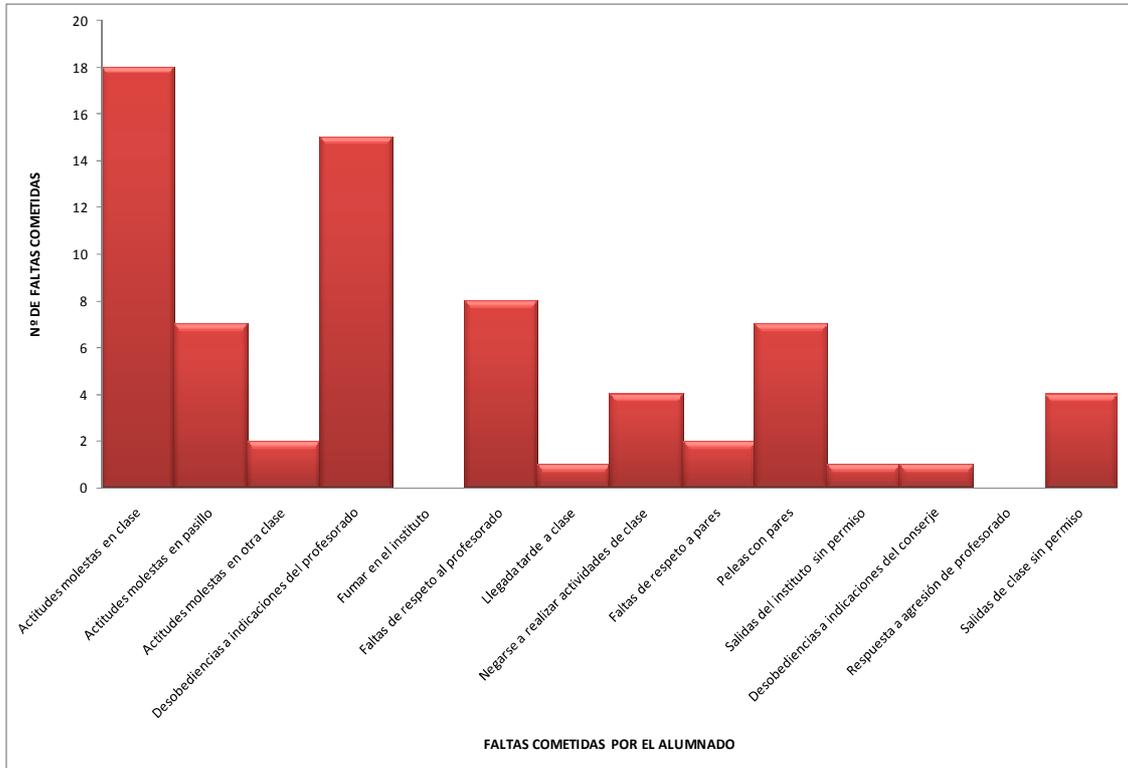
- Desobediencias a indicaciones del profesorado: no trabajar cuando el o la docente lo indica, no aceptar las observaciones docentes de dejar de molestar en clase y ponerse a trabajar, contestar a un profesor o profesora cuando se le da una indicación, molestar al profesorado.
- Actitudes molestas en horas de clase: molestar dentro del aula o en los pasillos en horarios lectivos, burlarse del profesor mientras se trabaja en clase, molestar a los compañeros de otros cursos.
- Faltas de respeto al profesorado: Insultar a profesores y/o profesoras, empujar a una profesora en un pasillo al pasar a su lado, tirar un trozo de bocadillo a una profesora en un recreo, llamar “loca” a una profesora en diferentes oportunidades, gritar a una profesora.
- Negación a realizar las actividades de clase: no hacer los trabajos planteados en la clase.
- Insultos a pares: agresiones verbales a pares.
- Peleas con pares: agresiones físicas a pares.
- Amenazas al profesorado ante llamados de atención por conducta incorrecta.
- Llegadas tarde a clase.

Gráfico 3.2. Profesores involucrados en los partes del 1º trimestre



c) En cuanto al profesorado implicado en las sanciones realizadas:

Gráfico 3.3. Tipos de faltas cometidas por el alumnado

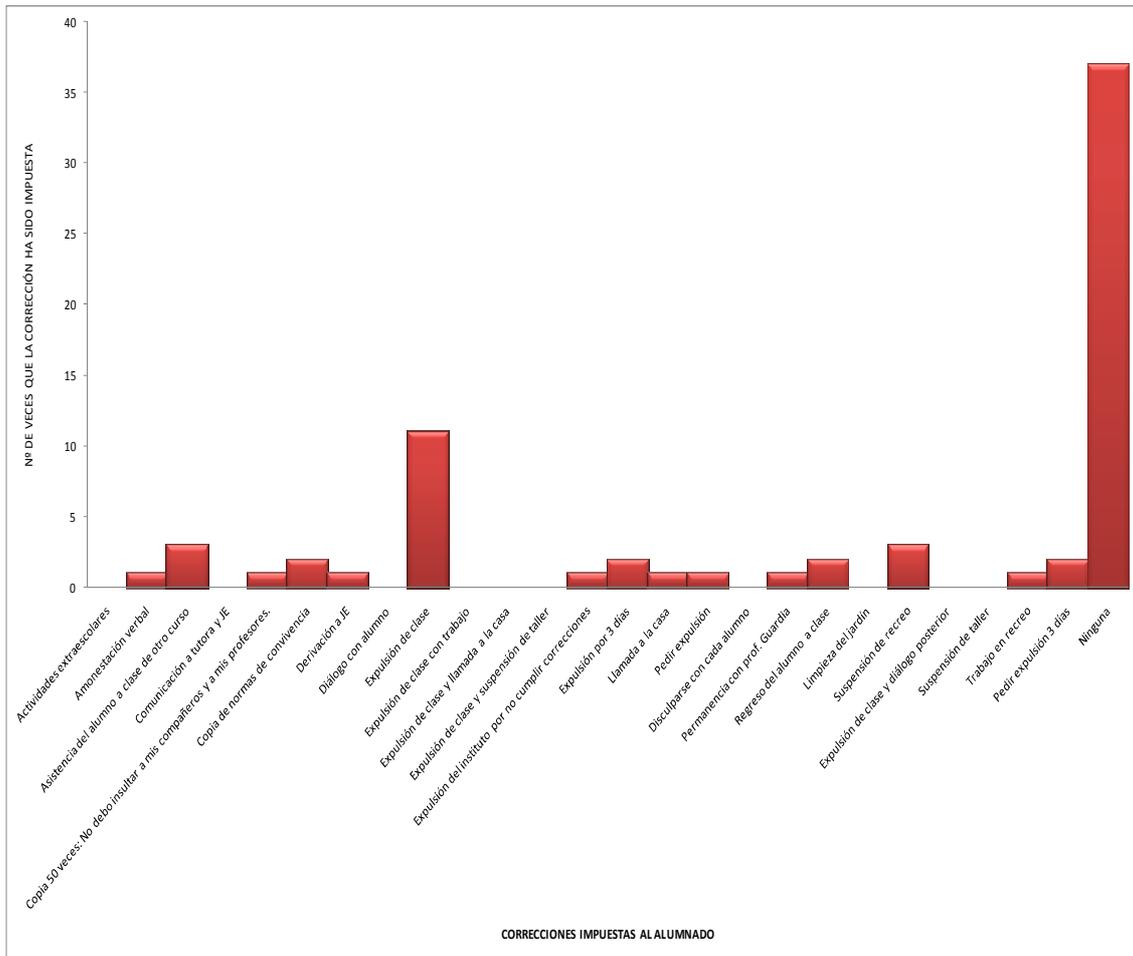


Se observa que la tutora ASL del grupo, quien tiene la mayor carga horaria con ellos (9 horas semanales), ha colocado 10 partes disciplinarios, y el profesor del ACT, 28, en 6 horas de clase semanales durante el 1º trimestre.

d) En cuanto a las correcciones más utilizadas, en el cuadro se puede apreciar claramente su contenido:

La mayoría del profesorado no aplica ninguna corrección, centrandó la atención en la puesta del parte disciplinario, sin generar medidas que sirvan para reparar la falta cometida. En segundo lugar, la medida correctiva más utilizada es la expulsión de clase sin ninguna actividad posterior, por lo que el carácter de “correctiva” queda olvidado por la supremacía de una concepción punitiva del parte.

Gráfico 3.4: Correcciones aplicadas al alumnado



e) Con respecto al tipo de seguimiento que se hace de la corrección aplicada por los profesores y profesoras a las faltas disciplinarias del alumnado que compone el grupo, no se puede realizar ningún gráfico debido a que en sólo en 5 de los 70 partes disciplinarios aplicados en el primer trimestre se cumplimenta el requisito de registrar el seguimiento de la medida implementada, y al hacerlo, lo que consta no es el contenido de dicho seguimiento, sino observaciones como:

- Sigue comportándose mal.
- Se compromete a resolver problemas por medio del diálogo.
- Sigue comportándose mal.
- No cumple la sanción impuesta.
- Se avisa al tutor.

La corrección impuesta se aprecia más como una sanción en el sentido tradicional (castigo) que como una situación de aprendizaje de nuevos modos de comportamiento y de resolución de conflictos, de acuerdo a lo que se planteaba en el Plan de Compensación Educativa del Instituto. La participación docente parece limitada, en general y solamente, a la colocación de la medida disciplinaria.

3.5.5. Calificaciones (1º Trimestre)

Las calificaciones parciales de cada asignatura productos del primer informe de evaluación del equipo educativo fueron, para estos nueve alumnos y alumnas:

Alumno	CNA	CSO	EFI	EPV	LCL	ING	MAT	MUS	TEC	REL/ ALT	RLC	RMA
Daniel	5	4	6	3	5	3	5	2	5	6	5	3
Miguel	5	6	6	6	5	5	5	5	5	10	7	5
José	5	6	5	7	5	5	5	5	5	6	6	5
Paco	5	1	0	3	0	0	4	1	4	0	2	1
Eli	2	1	0	0	1	1	2	0	2	1	0	1
Jonathan	6	6	6	3	4	5	6	6	6	5	4	5
Quique	4	4	5	6	3	3	4	1	4	5	3	1
Ángel	4	4	2	3	2	1	5	1	5	3	2	1
Alegría	4	4	0	4	5	4	5	1	5	5	5	1

Del análisis de las calificaciones surgen algunos elementos que merecen considerarse especialmente:

- Las medias de las calificaciones por asignatura oscilan entre 2,44 en el área de Música y 4,55 en el área de Matemática (ninguna llega al 5), sin embargo, en el Refuerzo del área de Matemática (a cargo de otro profesor diferente al del ACT), la media es de 2,55.
- Las calificaciones del ACT son las más altas para todo el alumnado, sin embargo cuando se analizan los problemas de disciplina volcados en los partes disciplinarios, de las 70 planillas 28 han sido rellenas por el profesor a cargo del ámbito por no trabajar y molestar en clase, por lo que resulta al menos curiosa la diferencia entre rendimiento y conducta en este ámbito. Cabe aclarar que los contenidos abordados en el área de Matemática son los previstos en las ACIs y corresponden a un 1º de EP.

- De los 9 niños y niñas evaluados, sólo dos logran alcanzar el aprobado en las 12 áreas calificadas y cinco de ellos no logran aprobar ni el 50% de las mismas, a pesar de que la complejidad de los contenidos no supera la de un 3° EP y los materiales que trabajan son los previstos para niños y niñas de 6 a 8 años. Esto podría tal vez indicar que, o bien los pobres resultados se podrían deber a los contenidos en sí (desajustados a la realidad y/o cultura del alumnado) o bien que las actividades propuestas para su aprendizaje no tendrían atractivo e interés suficiente para este alumnado (por la edad, la estructura, la presentación, etc.) o que la metodología empleada no sería la más adecuada.

3.5.6. Asistencia (1º trimestre)

Se analizan los registros de asistencia de cada alumno y alumna. En ninguno de los casos hubo una asistencia perfecta, y aparecen algunos alumnos y alumnas con mayores inasistencias a horas de clase.

Referencias:

CI: Inasistencia injustificada un día completo.

CJ: Inasistencia justificada un día completo.

I: Inasistencia injustificada a una clase.

J: Inasistencia justificada a una clase.

R: Retrasos en la llegada a una clase.

ALUMNO	OCTUBRE					NOVIEMBRE					DICIEMBRE				
	CJ	CI	I	J	R	CJ	CI	I	J	R	CJ	CI	I	J	R
Jonathan	0	1	5	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Miguel	3	0	0	2	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0
José	0	3	3	0	1	2	2	1	0	1	1	0	0	0	0
Quique	0	0	7	0	4	7	3	2	3	0	0	0	3	0	0
Paco	0	9	8	0	5	0	9	6	0	2	1	0	0	0	0
Eli	0	11	14	0	6	3	5	7	0	3	1	0	0	0	0
Ángel	5	4	9	0	4	0	3	16	0	3	0	1	0	0	0
Daniel	5	0	2	0	0	3	0	2	0	1	0	0	0	1	0
Alegría	15	0	4	2	3	0	3	2	0	4	0	0	0	0	0

Sumando las faltas en horas de clase que tiene cada alumno y cada alumna, nos encontramos con la siguiente situación:

ALUMNO	INASISTENCIAS		RETRASOS
	Justificadas	Injustificadas	
Jonathan	0	0	0
Miguel	12	18	0
José	60	36	0
Quique	30	134	0
Paco	0	180	0
Eli	30	174	0
Ángel	0	126	0
Daniel	42	19	0
Alegría	0	258	0

Cabe aclarar que la mayoría de inasistencias y retrasos se producen en octubre y noviembre, pues en diciembre sólo se han registrado las inasistencias de un solo día lectivo de los 13 que hubo en el mes.

3.5.7. Observaciones (8 de enero al 31 de enero)

Se realiza el análisis de las observaciones efectuadas durante tres semanas en el centro en todo el horario escolar, con el fin de interiorizarnos sobre el funcionamiento cotidiano del Plan de Compensación educativo a partir de los siguientes aspectos:

- a) Organización de los grupos específicos de currículo adaptado.
- b) Composición de los grupos a partir de género y procedencia étnica.
- c) Organización de la clase.
- d) Nivel de competencia curricular que se está trabajando.
- e) Actitudes del alumnado con respecto a la tarea.
- f) Actitudes del alumnado con respecto a la convivencia.
- g) Actitudes del profesorado con respecto al alumnado.
- h) Aspectos generales del centro vinculados a Compensatoria.

Organización de los grupos específicos de currículo adaptado

Están sentados distribuidos en toda la sala, con las mesas separadas unas de otras, y con los cuadernillos de Anaya de 3° EP. (1° A)

...están ordenados, y responden medianamente a Marina y a sus pautas de organización y orden. (1° A)

Composición de los grupos a partir de género y procedencia étnica

En la clase de Marina hay varios alumnos, unos 9 que asisten casi regularmente, dos niñas y 7 niños, según lo que ella me cuenta. (1° A)

Hay dos niñas y un niño, me dice la tutora que faltan tres niñas más y un niño, que son los que más asisten. (1° B)

Marina comenta que de sus 9 alumnos y alumnas, 8 son gitanos menos Jonathan que es mestizo pero criado con su madre que es gitana. (1° A)

Le pregunto si todo su alumnado es gitano como en 1° A y me dice que sí, que a lo sumo hay alguno mestizo. (1° B)

La asistencia de los alumnos es irregular, según me cuenta Rita. Habitualmente asisten intermitentemente 4 chicos y una chica, tres de ellos hoy presentes. (2° C)

Todos menos Javi son gitanos o mestizos criados en la cultura gitana. (2° C)

En 2° D (compensatoria) hay 2 niños, son pocos más los que concurren, aunque no es una asistencia regular, según cuenta Marina. (2° D)

Organización de la clase

La profesora va mesa por mesa, a pedido de los niños y niñas, para ayudarlos a rellenar las actividades de los cuadernillos. Anima a trabajar a las chicas... (1° A)

Están sentados alrededor de un grupo de mesas juntas en un rincón de la clase. Cada uno tiene una actividad. (1° B)

Las intervenciones de una de las docentes que observé, en su mayoría, no están destinadas a ser oídas ni mucho menos obedecidas, creo que se hacen más por formalismo que con buenas expectativas. (2° C)

Excepto en 1° A, no observé trabajo en ningún otro grupo.

En sus cursos sigo observando pocos alumnos, especialmente en 2º, y un ritmo de trabajo muy cortado por las constantes llamadas de atención para que trabajen. (1º B y 2º C)

Javi tiene mucha información de cultura general y no para de hablar jamás, aunque otro esté hablando. (2º C)

Nivel de competencia curricular que se está trabajando

[La profesora] ...me cuenta que ella los encontró sin saber leer ni escribir y que les está enseñando, y me muestra mucho material de 1º ciclo de primaria que tiene fotocopiado. Me cuenta que trabaja sobre cuadernillos de primaria porque son los que se adaptan al alumnado que tiene... (1º B)

Actitudes del alumnado con respecto a la tarea

...levantan la mano para preguntar, tratan de bajar el tono de voz porque la maestra habla bajo, aunque les cuesta mucho esperar el turno para ser atendidos. (1º A)

Hay un clima similar al de 2º E, pero con una intervención de la profesora (Marina) más fuerte para que trabajen. (2º D)

Hay algunos chicos que no trabajan, y las niñas parecen más desmotivadas. (1º A)

Capacidad atencional de media hora con una actividad de formato standard (todos sentados, escuchando, hablando en orden, con profesor guiando la actividad). (2º C)

Actitudes del alumnado con respecto a la convivencia

Los chicos asumen con Marina un comportamiento diferente al observado en los pasillos, cuando van y vienen sin control. Con ella están bastante tranquilos, si deciden no trabajar, al menos distraen poco. Se chinchan entre ellos, pero parece un juego. (1º A)

Hay pocos niños, dos chicos y una chica. Mucho ruido y mucho grito. (2º C)

Josefa se pasa peleando con todos todo el tiempo, insultando, gritando, no habla, sólo insulta o pega si algo no le gusta. (2º C)

Me preocupan mucho sobre todo los segundos. No hay libros, cuadernos, lápices. Se escuchan gritos, insultos, expresiones vulgares. Hay juegos de mano.

Actitudes del profesorado con respecto al alumnado

La profesora va mesa por mesa, a pedido de los niños y niñas, para ayudarlos a rellenar las actividades de los cuadernillos. Anima a trabajar a las chicas... (1º A)

La profesora conversa contando delante de ellos que son muy “listos” y muy “apañaos” y que “trabajan muy bien cuando quieren”. (1º B)

Aspectos generales del centro vinculados a Compensatoria

En el instituto son dos orientadoras (Marcela y Laura), ella que tiene su plaza ahí y Laura, que está por este curso.

Marcela es especial referente de 1º y 2º de ESO (por ende, de Compensatoria)...

Los ámbitos de trabajo de los orientadores con el alumnado son: orientación escolar-académica (evaluación, adaptaciones, intervenciones, trabajo con tutores), orientación personal de alumnos con problemáticas específicas y orientación académico-profesional.

Me cuenta de las instituciones que colaboran con el instituto: una trabajadora social del Ayuntamiento, miembros de la Fundación de Secretariado Gitano, algunos profesionales del Equipo de Tratamiento Familiar para los casos más acuciantes. (Laura)

Son pocos los niños con modalidad A que trabajan lo mismo que sus pares, con mínimas adecuaciones: Israel de 1º C y Miguel de 1º A compensatoria. (Profesora de apoyo)

Me permiten participar de la reunión de la orientadora Marcela con los 4 tutores de compensatoria y la jefa de estudios Mari. [...]Primero toman todos nota de qué alumnos están con seguimiento del Secretariado Gitano y cuáles con seguimiento del Equipo de Tratamiento Familiar y luego Rita y Mª Rosa, que comparten alumnado, comienzan a contar los problemas que tienen con cada niño, sobre todo en conducta. No se trabaja sobre la tarea docente ni sobre estrategias de enseñanza específicas para esos grupos con el fin de que resuelvan el desfase curricular y los otros motivos que los llevaron a

compensatoria. No sé, eso era lo que yo esperaba, tal vez no sea para eso la reunión. Marina me dice que siempre son iguales y que a ella no le resultan útiles.

3.6. Análisis de la información obtenida

Del análisis de la información obtenida a través de los diferentes procedimientos, se observa con respecto al grupo objeto de intervención (alumnado de compensatoria de 1º

A) una composición muy variada de acuerdo a circunstancias individuales:

- tres alumnos (Paco, Quique y Ángel) asisten muy irregularmente a clase y cuando lo hacen, no participan de las actividades curriculares y se vinculan con cada episodio de indisciplina que ocurre en el curso y fuera de él,
- dos alumnas (Eli y Alegría) con asistencia muy irregular pero con marcado desinterés por las actividades de clase y que desaparecen en los recreos para volver sólo en ocasiones al aula, presentando una de ellas (Eli) numerosos partes disciplinarios,
- un alumno (Jonathan) con buen nivel curricular pero con explosiones emocionales que afectan notoriamente su trabajo,
- un alumno (José) con buen nivel en las actividades orales, asistencia medianamente regular y disciplina variada,
- un alumno (Daniel) que cursa por segunda vez primer año de ESO, con asistencia regular pero bajo rendimiento académico y conceptualizado socialmente como alumno “de apoyo” aunque no lo recibiera ni estuviera valorado,
- un alumno (Miguel) con asistencia regular y rendimiento bueno en general, muy aplicado y dentro de la matrícula de apoyo por dificultades desde primaria en Lengua pero que no asiste al aula específica porque se ha incluido bien en la dinámica de su propio grupo y su tutora ha decidido que se quede en su aula de compensatoria y recibir ella la orientación de la profesora de apoyo.

En estos niños y niñas se aprecia la siguiente situación:

- El alumnado del grupo de compensatoria pasa 19 horas de su horario escolar en su aula específica: 9 horas con asignaturas del ASC, 6 horas con asignaturas del ACT, 1 hora de tutoría, 1 hora de Música y 2 horas de talleres. El resto del tiempo que permanece en la escuela (9 horas) lo comparte con los restantes 5 alumnos y 1 alumna del grupo de referencia: 2 horas de refuerzos (LCL y Matemática), 1 hora de Plástica, 2 horas de Tecnología, 2 horas de Educación Física y 2 horas de Alternativa/Religión.
- Los alumnos y las alumnas muestran desinterés y desgano ante las actividades propuestas y demandan con su conducta y a veces explícitamente un trabajo más activo y otros recursos didácticos.
- Se observa que no se sienten aptos para resolver las actividades de clase que se les presentan, entonces recurren a la evasión de las mismas, a mostrar desinterés o se enfadan cuando no logran resolverlas inmediatamente, con escasos márgenes de tolerancia a la frustración. En muchos casos verbalizan este autoconcepto.
- En la percepción de parte de la mayoría del profesorado de sus posibilidades educativas, se aprecia bajas expectativas y las ofertas educativas que se realizan son de escaso nivel de exigencia y de complejidad, con materiales curriculares que son propias de cursos y de edades muy inferiores. Esto se cristaliza también en expresiones como: *“no saben pensar, tienen que ser actividades cortas y sencillas”*, *“hay que darles cosas de primaria”*, etc.
- La mayoría del profesorado tampoco tiene expectativas positivas con respecto a las posibilidades del alumnado de construir pautas de trabajo y de convivencia menos conflictivas, esperando como patrón regular la aparición de conductas disruptivas y el escaso compromiso con el aprendizaje: *“no están motivados”*, *“a ellos sólo les interesa el mercadillo y las fiestas”*, etc.
- Con respecto a las familias, las convocatorias se realizan para participarlos de los problemas de disciplina o de rendimiento académico, con escasos llamados para participar en el aprendizaje y de enseñanza de contenidos curriculares. Circula la consideración dentro del Instituto de que se trata de familias desestructuradas con escaso compromiso con el espacio escolar: *“con las familias que tienen no se puede esperar más de los niños”*.

- La conformación de los grupos que reciben las medidas más extremas previstas en el Plan de Compensación Educativa (escolarización en grupos segregados en las áreas instrumentales) es de alumnos y alumnas provenientes de la minoría étnica gitana o mestizos criados en la cultura gitana, lo cual podría interpretarse en primera instancia como una atención compensatoria motivada esencialmente por la pertenencia a ese grupo étnico más que a las características específicas que presenten como estudiantes.
- No se aprecia en la mayoría de las actividades de clase la presencia de elementos propios de la cultura gitana sino la predominancia casi exclusiva de elementos de la cultura “paya”, con excepción de determinados rasgos folklóricos (palmas, flamenco) que se le solicitan cada tanto.
- Los registros de asistencia a clase de esos 9 alumnos y alumnas muestran alto absentismo en 2 alumnos y 2 alumnas y varias inasistencias en 3 alumnos.
- Las calificaciones obtenidas por el alumnado en las áreas curriculares son regulares o bajas en la mayoría del alumnado, con un alto número de suspensos.
- El número de partes disciplinarios que los alumnos y alumnas han recibido es muy alto y las faltas cometidas están muy vinculados al desencuentro entre adultos y estudiantes, a dificultades para interiorizar las pautas escolares, más que en problemas de convivencia entre pares.
- Las adaptaciones curriculares individuales son, a pesar de su carácter de “individuales”, las mismas para todo el alumnado: *“ACI significativa en los elementos del currículum combinada en su aula de referencia y en el aula del grupo de compensación educativa”*, y se presupone su atención a través de una reducción curricular (objetivos, contenidos y criterios de evaluación de 1º, 2º y 3º EP según el área curricular) y de la utilización de libros de trabajo publicados para alumnado de 1º y 2º ciclos EP. La descripción de la situación del alumno respecto al P.C.C. es igual para todos los alumnos y las alumnas. La metodología sugerida es la estructuración de la tarea, la presentación de reforzadores, trabajo muy personalizado y con mucha ayuda, entre otras indicaciones. Se homologa el concepto de desarrollo cognitivo con el de nivel de competencia curricular: *“Actualmente podría situarse en un desarrollo cognitivo equivalente a segundo ciclo de la Etapa de Educación Primaria (3º*

E.P.)”. Las áreas curriculares afectadas por estas ACIS son: Lengua, Ciencias Sociales, Inglés, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Música. A pesar de que en cada ACIS se consigna que antes de hacer esas adaptaciones se han desarrollado una serie de medidas destinadas a atender a la singularidad de las situaciones de cada alumno y de cada alumna, esto no ha sido así, pues desde el primer momento este grupo ha estado casi todo el tiempo en el aula específica y con la adaptación de todos los elementos del currículum.

3.7. Descripción del contexto de intervención

El Instituto de Enseñanza Secundario del estudio se encuentra ubicado en un pueblo granadino de unos seis mil habitantes, de los cuales aproximadamente un 20% pertenecen a la etnia gitana. El centro se emplaza en uno de los dos barrios “ghetto” del pueblo, alejado del centro. Se trata de viviendas de protección oficial, con cierto grado de deterioro pero con condiciones de habitabilidad aceptables. Es en ambos barrios, donde residen la mayoría de los alumnos de etnia gitana que concurren al instituto.

180

La matrícula del centro es de aproximadamente 650 alumnos y alumnas, con un claustro de 75 profesores y profesoras. Por las características de la población que asiste al centro y por su carácter de ser el único en la localidad, este instituto cuenta con numerosos servicios creados para la atención a la diversidad de su alumnado: aulas de apoyo, Plan de Compensación Educativa, planes de garantía social, formación profesional inicial y de grado medio, etc. Un 20% de la población es de etnia gitana, atravesada por características económicas como elevado índice de desempleo, economía sumergida y subsidiaria, además de emigración temporera en el tiempo de las distintas campañas agrícolas.

Diversas instituciones sociales como la Fundación Secretariado Gitano, Servicios Sociales del Ayuntamiento, el Equipo de Tratamiento Familiar dependiente de Bienestar Social de la Diputación de Granada y la Universidad de Granada intervienen

activamente en el acompañamiento de la escolaridad de alumnos en situaciones de absentismo, desestructuración familiar, etc., las cuales tienen alto impacto en el rendimiento académico de los alumnos, generándose un abandono formal o de hecho del sistema educativo, y por consiguiente, una exclusión educativa y social.

La población atendida por el Plan de Compensación Educativa del instituto al comienzo de la intervención está compuesta casi totalmente por alumnado gitano o mestizo, los cuales se encuentran organizados en 4 grupos específicos de currículo adaptado (dos de 1º ESO y dos de 2º ESO) a cargo de 3 profesoras y un profesor tutores que se dedican al Ámbito Socio-lingüístico (ASL) y al Ámbito Científico-tecnológico (ACT). El resto de las áreas curriculares, con excepción de Música, son desarrolladas con los grupos de referencia. Además cuentan con dos horas semanales de refuerzo educativo y 2 horas de talleres de actividades prácticas.

Se comienza a trabajar, a partir de su demanda, con una tutora de 1º ESO (ASL), quien solicita a los investigadores su participación y asesoramiento para buscar estrategias que convocaran más el interés, la participación y la asistencia regular a clase de parte del alumnado. El trabajo en el primer trimestre se había articulado alrededor de libros de texto de 3º de educación primaria, sugeridos en las adaptaciones curriculares individuales realizadas a cada alumno y alumna de Compensatoria por la orientadora del centro. La dinámica de la clase estaba condicionada por el seguimiento de esos libros y el completamiento de los cuadernillos asociados al libro de texto base, además de una actividad oral en torno a esos temas. Los alumnos trabajaban individualmente y separados por un espacio entre sí para evitar distracciones.

El grupo de educación compensatoria objeto de intervención del proyecto, forma parte de la matrícula formal de un primero, formado por 14 niños y 4 niñas de los cuales 9 niños y 3 niñas pertenecen al grupo específico de currículo adaptado. Este alumnado realiza la mayor parte de su escolaridad fuera de la clase del grupo ordinario, a cargo de los profesores de educación compensatoria: tutora de este grupo, responsable del Ámbito Socio-lingüístico y otro profesor responsable del Ámbito Científico-tecnológico, el cual estaba de baja en los primeros meses de inicio del trabajo de

investigación, y al reincorporarse, no desea participar del mismo ni se interesa por su contenido a pesar de ser convocada.

Hay dos criterios considerados para la selección de este grupo de clase particular dentro de los cuatro que son destinatarios el Plan de Compensatoria Educativa:

- Se trata de un grupo que en el imaginario institucional se representa como el más conflictivo en cuanto a su disciplina y con escasas expectativas de parte del profesorado (menos de su tutora) con respecto a su desempeño curricular y a su permanencia exitosa en el instituto, con numerosos partes disciplinarios, calificaciones regulares y bajas y con un nivel de absentismo significativo en varios alumnos y varias alumnas.
- La tutora del grupo es una profesora muy comprometida con su actividad docente: planifica sistemáticamente cada clase, promueve espacios de reflexión acerca de la propia conducta en el aula y en los recreos, favorece el diálogo con los alumnos, se muestra consecuente con las normas que se establecen, lleva rigurosamente una actividad tutorial que excede lo formalmente solicitado por la normativa, buscando permanentemente la participación de los padres en la educación de sus hijos e hijas, participando en la regulación de la asistencia y la disciplina. Ha estado involucrada en la ejecución del Plan de Compensación Educativa del Instituto desde el inicio, formando parte del grupo de profesores y profesoras que planificaron voluntariamente el mismo a partir de la convocatoria realizada por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

En cuanto a las características del grupo de clase seleccionado, se puede decir que está conformado por 12 alumnos y alumnas matriculados, de los cuales dos (un niño y una niña) asistieron al instituto sólo algunos días al comienzo del curso. Otro alumno, con buen rendimiento, disciplina y asistencia durante el 1º trimestre, no se reincorpora luego de Navidad porque por una pelea que tuvo un familiar próximo en el mercadillo con otra persona de otro grupo familiar, toda la familia de este niño emigró a otra Comunidad por temor a las represalias y no regresa avanzado el curso lectivo. A partir del segundo trimestre, cuando comenzamos a intervenir en el centro, el grupo ya estaba conformado por 9 alumnos y alumnas con asistencia medianamente regular.

3.8. Relación de necesidades

A partir del diagnóstico de la situación del grupo objeto de intervención, se realiza la detección de necesidades que deben tenerse en cuenta en la propuesta de mejora:

1. Considerar como fundamental la participación activa del profesorado involucrado en la propuesta de mejora tanto en la detección de necesidades como en la elaboración del programa de intervención, de manera que se transforme en aprendizaje institucional y no en una intervención puntual de agentes externos (investigadoras).
2. Mantener el mayor número de encuentros periódicos posibles de trabajo y evaluación entre todos los participantes en el programa de intervención de manera que todos tiendan al logro de los mismos objetivos: una práctica pedagógica más inclusiva y respetuosa de las peculiaridades socioculturales y personales del alumnado.
3. Promover constantes espacios de intercambio del grupo destinatario de la propuesta con otros grupos regulares, no pertenecientes al Plan de Compensación Educativa, con vistas a la incorporación a un grupo regular, para evitar la continuidad de una escolarización segregada que obstaculiza posibilidades de aprendizaje y desarrollo cognitivo.
4. Involucrar al alumnado en el propio aprendizaje para lograr mayor autorregulación del mismo y mayor autonomía como estudiantes, además de motivarlos hacia una escolaridad regular.
5. Convocar la presencia y participación de los miembros del equipo directivo de manera que colaboren en las transformaciones que se consideren necesarias, que estén al tanto de la evolución de la ejecución y evaluación procesual de la propuesta y que puedan servir, en el futuro, como generadores de propuestas similares.
6. Generar mayores oportunidades de conexión de los contenidos escolares con la realidad cotidiana, haciendo explícitas las relaciones y la utilidad de dichos contenidos en la vida diaria, con el fin de hacer “necesaria” e “interesante” a la escuela.

7. Cambiar el diseño y la estructura de las clases en el aula específica de manera de compensar el desfase curricular existente y de realizar una actividad más fructífera para profesorado y estudiantes:
 - a) Seleccionar contenidos curriculares de mayor complejidad, más significativos y más instrumentales, no solamente conceptuales, sino también con gran énfasis en lo procedimental y en lo actitudinal.
 - b) Seleccionar otros portadores de texto con contenidos más estimulantes y adecuados a edades e intereses del alumnado, con diseños más atractivos, etc., dejando de lado los actuales cuadernillos del 1° y 2° ciclo de la EP.
 - c) Utilizar diversas fuentes de información.
 - d) Utilizar procedimientos de evaluación más formativos e integrales que los controles que buscan comprobar el grado de memorización de la información conceptual.
8. Aumentar el nivel de exigencia en la complejidad de las tareas, en la presentación adecuada de los trabajos, en la corrección del discurso oral, en el cumplimiento de horarios y responsabilidades.
9. Enseñar hábitos de trabajo y de organización en la escuela: uso adecuado de libretas y libros, distribución de tiempos para cada momento de la clase, aprovechamiento de los recursos disponibles, pautas de participación oral en la clase, planificación de la ejecución de las actividades para un mejor rendimiento, etc.
10. Afianzar la posibilidad de discriminar las conductas más adecuadas para cada tiempo, lugar e interlocutores.
11. Cualificar los intercambios orales que se realizan en la clase: respeto por los turnos de palabra, necesidad de elaborar el mensaje a emitir para que sea comprendido por los receptores, uso de vocabulario pertinente a cada situación comunicativa, etc.
12. Al momento de producirse un conflicto en la convivencia en el aula o en otros ambientes del centro, utilizar las situaciones planteadas como fuente de aprendizaje, procurando que la sanción o revisión de la conducta se relacione con la falta cometida y sirva para subsanarla. En caso de poner alguna sanción más formal, ser consecuente en su cumplimiento.

13. Incluir a los familiares de referencia no sólo como colaboradores para el mantenimiento de la disciplina en la escuela y para garantizar la asistencia del alumnado, sino también para participar en el desarrollo del currículum a partir de sus experiencias, conocimientos, habilidades, etc.

3.9. Propuesta de mejora

De acuerdo a las necesidades detectadas, se considera que la elaboración de un proyecto de trabajo interáreas (Lengua Castellana, Ciencias Sociales e Inglés) en el ámbito a cargo de la tutora ASL, sería una importante estrategia para que este alumnado esté incluido en la vida del centro escolar. Este proyecto a implementar pretende abordar estos núcleos conflictivos proponiendo actividades y dinámicas en el aula diferentes a las anteriormente efectuadas, bajo el supuesto de que gran parte de la situación presentada por el alumnado en su conducta, en su aprendizaje y en su asistencia a clase puede ser resuelta con una propuesta pedagógica más atractiva, que contemple su realidad, que proponga mayor protagonismo e implicación a los alumnos y alumnas, de sus familias, que promueva actividades de clase y extra clase más motivadoras y menos estructuradas, aunque con mayor nivel de complejidad conceptual y de exigencia para que se produzcan mayores avances curriculares y mayor utilización de procesos cognitivos más complejos. También esta propuesta supone que si los alumnos y alumnas se comprometen más en lo que ocurra en la clase, se muestren interesados y logren mejores resultados académicos, esto generará en sí mismos, en sus profesores y profesoras y en la institución en general, una percepción positiva sobre las características personales y las posibilidades educativas de estos niños y niñas, las cuales incidirán también positivamente en mejor aprendizaje, conducta y asistencia de los mismos no sólo en el ámbito socio-lingüístico sino en el resto de las áreas y de los ámbitos curriculares. Un paso posterior será la inclusión en un curso regular, puesto que la normalización de las condiciones de escolarización, y no la asimilación del alumnado a las pautas establecidas tradicionalmente, es el objetivo esencial de una acción educativa inclusiva.

Se elabora un programa de intervención de dos años de duración (el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria).

Primer año

3.9.1. Objetivos

Con respecto a la profesora tutora:

- Conocer las opiniones que la profesora tiene sobre las condiciones de educabilidad del alumnado a su cargo y sobre sus características específicas como grupo étnico diferenciado del propio, sobre su rol docente y a la forma de ejercerlo en la atención de este grupo de educación compensatoria, sobre la organización cotidiana de las clases y objetivos que se plantea en las mismas y sobre la necesidad de cambios en el aula en referencia a las relaciones alumnado-profesorado y a su incidencia en el aprendizaje.
- Promover espacios de reflexión entre los investigadores y la tutora sobre la propia práctica docente con el fin de ir transformando la misma para que sea más creativa e inclusiva.

186

Con respecto al alumnado:

- Propiciar el reconocimiento de las propias posibilidades de aprendizaje, mejorando su autopercepción como aprendices.
- Generar un protagonismo mayor como constructores de su conocimiento.
- Favorecer el despertar de su interés por el aprendizaje, por el conocimiento y por sus logros académicos.
- Mejorar su nivel de rendimiento académico en términos de calificaciones.
- Aumentar, a través del compromiso con la tarea, sus niveles de asistencia a clase.
- Promover formas alternativas a las habituales de resolución de conflictos y de relacionarse en el ámbito escolar a través del ejemplo de los adultos y de la reflexión constante sobre la propia conducta.

Con respecto al instituto:

- Valorar las posibilidades educativas de los alumnos que componen la clase objeto de estudio.
- Modificar algunas reacciones estigmatizantes y descalificadoras de parte del profesorado hacia este grupo de alumnos.
- Instalar una experiencia de aprendizaje diferente a las que se realizan habitualmente.

3.9.2. Contenidos curriculares⁴

Se prevé el trabajo de contenidos de Educación Primaria y 1º Educación Secundaria Obligatoria en las áreas curriculares que componen el Ámbito Socio-lingüístico para el logro de las siguientes competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística: utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
2. Tratamiento de la información y competencia digital: habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento.
3. Competencia social y ciudadana: comprensión de la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, comprometerse a contribuir a su mejora.
4. Competencia cultural y artística: conocimiento, comprensión, aprecio y valoración crítica de diferentes manifestaciones culturales y artísticas,

⁴ Se toman como referencia normativa el RD 1513/2006 *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* y el RD 1631/2006 *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, ya que en ese momento la Consejería de Educación de Andalucía no había publicado las Órdenes del 10 de agosto de 2007 *por las que se desarrollaban el currículo correspondiente a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*.

utilización como fuente de enriquecimiento y disfrute y consideración como parte del patrimonio de los pueblos.

5. Competencia para aprender a aprender: capacidad de aprender de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos.

Algunos de los contenidos básicos que se prevén trabajar para el logro de estas competencias son:

Ciencias Sociales:

- Bloque 1: Contenidos comunes.
Percepción y representación a escala de espacios conocidos. Utilización e interpretación de diferentes representaciones sobre un mismo espacio (planos, fotografías aéreas, croquis y otros medios tecnológicos).
- Bloque 2: La Tierra y los medios naturales.
El universo. El sistema solar. La representación de la tierra. Aplicación de técnicas de orientación y localización geográfica. Localización en el mapa y caracterización de continentes, océanos, mares, unidades de relieve y ríos en el mundo, en Europa, en España y en Andalucía.
- Bloque 3: Personas, culturas y organización social.
Comprensión y funcionamiento de la sociedad a partir del análisis de situaciones concretas en organizaciones próximas. La población en España y en la Unión Europea. Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística en España. Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás. Conocimiento de las instituciones de gobierno autonómicas y estatales. La organización territorial y política de la Unión Europea. Recogida de información de distintas fuentes para analizar situaciones y problemas.
- Bloque 4: Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua.
Convenciones de datación y de periodización (a.C. y d.C.). Uso de técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado. Factores explicativos de las acciones humanas, de los acontecimientos históricos y de los cambios sociales. Aspectos significativos de la Prehistoria en el territorio español actual.

Primeras civilizaciones urbanas. Poblamientos en el territorio español y andaluz hasta la fecha. Acontecimientos y personajes relevantes de la historia de España y de Andalucía. Conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural. Utilización de distintas fuentes históricas, geográficas, artísticas, etc. para elaborar informes y otros trabajos de contenido histórico.

Lengua castellana y literatura:

- Escuchar, hablar y conversar.

Participación y cooperación en situaciones comunicativas con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción. Comprensión y producción de textos orales para aprender y para informarse. Uso de documentos audiovisuales para obtener, seleccionar y relacionar informaciones relevantes. Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas. Utilización de la lengua para tomar conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás y para regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

- Leer y escribir.

Comprensión de textos escritos propios, procedentes de medios de comunicación, de textos para aprender e informarse, procedentes de diferentes soportes para aprender y contrastar información. Iniciación a la utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita. Composición de textos escritos propios, de información y opinión, del ámbito académico para obtener, organizar y comunicar información. Utilización de elementos gráficos para facilitar la comprensión. Iniciación a la utilización guiada del Word.

- Educación literaria.

Lectura personal, silenciosa y en voz alta de obras adecuadas a la edad e intereses. Lectura guiada de textos narrativos, líricos y teatrales. Valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, y como recurso de disfrute

personal. Conocimiento del funcionamiento de la biblioteca del centro y participación en actividades literarias. Comprensión, memorización y recitado de poemas, con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados. Dramatización de situaciones y textos literarios.

- Conocimiento de la lengua.

Reconocimiento de los elementos del contexto comunicativo como factores que inciden en la selección de las formas orales o escritas del intercambio comunicativo. Reconocimiento de las diferencias más relevantes entre la lengua oral y escrita. Conocimiento de las normas ortográficas básicas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en los escritos. Conocimiento de la diversidad lingüística de España y de otros países de habla hispana. Reflexión, uso y definición intuitiva de la terminología siguiente en las actividades de producción e interpretación: denominación de los textos trabajados; enunciado, palabra y sílaba; género y número; determinantes; tiempo verbal (pasado, presente y futuro). Reconocimiento de las modalidades oracionales declarativa, interrogativa y exhortativa. Identificación de los constituyentes fundamentales de la oración: sujeto y predicado.

Inglés:

- Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar.

Escucha y comprensión e mensajes orales breves relacionados con las actividades de aula. Obtención del contenido general de lo que se escucha con apoyo de elementos verbales y no verbales. Producción de textos orales propios con estructura lógica y pronunciación adecuada. Participación en diálogos sencillos referidos al ámbito personal y al resto de los contenidos del ASL.

- Bloque 2: Leer y escribir.

Lectura y escritura de frases sencillas y vocabulario relacionado con sus vidas personales (My name is..., I am ... years old, I am tall, We are students, My sweater is blue, I live in ..., etc.) y con otros contenidos del ASL (river, mountain, valley, plain, ocean, sea, continent, country, state, city, town, planet, Earth, Europe, Spain, Andalusia, gypsies, etc. I am from Europe. We are from Andalusia. My planet is Earth.).

Es necesario reiterar que a pesar de su separación en asignaturas en el texto escrito, en la ejecución de la propuesta, el aprendizaje se realiza de forma sistémica, de acuerdo a como ha sido organizado el *Ámbito Socio-Lingüístico*. Además, se trata de una selección flexible que será revisada periódicamente y que puede sufrir transformaciones tendientes a su complejización y a su enriquecimiento.

3.9.3. Actividades

Para el cumplimiento de los objetivos planteados en la propuesta de mejora, la idea general es la modificación de la estrategia de enseñanza, utilizando nuevos recursos: mayor actividad del alumnado, disminución de exposiciones docentes como única estrategia de enseñanza, utilización de materiales curriculares más adaptados a las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas, etc.

Al amparo de la idea de que el aprendizaje no debe constituirse en la mera adquisición de información inconexa sobre los diferentes dominios de conocimiento, y de que cuanto más vinculación haya entre la realidad escolar y la realidad cotidiana del alumnado se obtendrán mayores logros pedagógicos, se opta por la decisión de buscar una temática convocante para el alumnado para que se trabaje interrelacionadamente desde todas las asignaturas que componen el ámbito sociolingüístico: Lengua, Ciencias Sociales e Inglés, a cargo de la profesora tutora. Ante la proximidad del Día de Andalucía, se selecciona a la Comunidad Andaluza como el objeto de estudio que, inicialmente, formaría parte de un proyecto titulado “Mi Andalucía”, que incluirá la celebración de la fecha del Día de Andalucía, la puesta en común de lo aprendido y la presentación del trabajo para conocimiento de la comunidad educativa.

Es a partir de esta idea madre que se plantean las siguientes actividades:

Con respecto al alumnado y el profesorado:

- Para favorecer la mejora en su rendimiento académico y la implicación en su aprendizaje:
 - Generar un clima de expectación en los alumnos y las alumnas desde días anteriores a la implementación de la propuesta, anunciando que a partir del 1º de febrero la forma de trabajo se modificará radicalmente y que ellos serán los protagonistas de lo que pase en el aula, aprendiendo muchas cosas nuevas, programando salidas fuera del instituto y transformándose en los protagonistas de un libro de clase.
 - Plantear que todo el trabajo en las horas de clase va estar centrado en el conocimiento de la región donde viven, de sus características físicas, sociales, culturales, etc. y que para ello es imprescindible “entrar en clima” por lo que se propondrá la ambientación del aula de una manera más adecuada a la celebración que llegaría a fin de mes (Día de Andalucía) y a la temática que se estudiará: elaborar láminas, mapas, banderas, gráficos, carteles, etc. bajo la premisa de que Andalucía es el tema que nos convoca. La dinámica que se establecerá será la de trabajo por grupos cooperativos, donde cada alumno tendrá una responsabilidad con respecto a sus pares en el logro de la tarea propuesta. En la medida en que los diferentes materiales se vayan realizando, se conversará sobre los mismos y se desarrollarán los contenidos previstos más otros que seguramente surgirán de las interacciones en el aula.
 - Cambiar los materiales de trabajo tradicionales (libros y cuadernillos de 1º, 2º y 3º EP), priorizando la utilización de materiales de aprendizaje variados, que empleen códigos diferentes a los habituales: mapas, imágenes, vídeos, presentaciones de Power Point, canciones, poesías, biografías, etc., intentando que el alumnado pueda tener más posibilidades de aproximarse a la información y de interactuar con ella, en relación a la forma en que generalmente se dicta clase.

- Elaborar un material guía escrito de trabajo para los niños y las niñas con el fin de dejar de lado los libros que están utilizando que nada se relacionan con sus características de edad, etnia, cultura, aprendizajes previos, etc. Se construirá un libro que no pretende transformarse en el libro a seguir rigurosamente ni en el único texto de referencia en el aula, sino en un material más de trabajo para ellos. El mismo está compuesto de varias partes:

- ⇒ una destinada al conocimiento de sí mismos y de su entorno, incluyendo el instituto al que asisten,
- ⇒ otra elaborada en torno a contenidos geográficos de la región en profundidad, partiendo del planeta, luego del continente, del país y finalmente de la región,
- ⇒ otra parte vinculada a contenidos históricos también del país pero focalizando especialmente en la comunidad,
- ⇒ una parte donde se aborda la organización política del estado español y de la comunidad andaluza,
- ⇒ un paseo por las diferentes provincias andaluzas: su ubicación, su historia, sus símbolos, sus fiestas típicas, sus comidas, sus personajes principales (poetas, toreros, artistas, etc.),
- ⇒ una parte compuesta por el estudio de su localidad,
- ⇒ producciones culturales (literatura, música, plástica) propias de artistas andaluces o que tengan a Andalucía como tema principal,
- ⇒ y una sección de curiosidades sobre la región.

En todo el material se intercalarán textos literarios e informativos, letras de canciones, numerosas fotografías, recetas, etc. y se sugerirán actividades como elaborar esquemas, encontrar características esenciales de los lugares, establecer relaciones entre contenidos, buscar información por Internet, elaborar informes, armar juegos didácticos, preparar exposiciones, memorizar poesías breves, analizar canciones, participar en concursos de preguntas y respuestas, etc.

- Seleccionar actividades de clase donde los alumnos y las alumnas pongan en juego diferentes estrategias: buscar información en diferentes medios,

identificación de mensajes transmitidos por diferentes vías, analizar aspectos de la realidad social, incorporar información conceptual, organizar hechos en el tiempo, etc.

- Comenzar a incorporar lenguaje de pensamiento, de manera que cada vez sean más conscientes de que el pensar es una actividad que requiere determinados elementos como concentración, atención, planificación antes de la acción.
 - Utilizar el espacio de tutoría para reflexionar sobre la evolución de su proceso de aprendizaje, de las cuestiones que deben revisarse, fortalecerse o modificarse para la obtención de mayores logros.
 - Realizar un registro fotográfico y por medio de vídeos de todo lo actuado para analizarlo posteriormente en clase.
 - Realizar visitas y paseos referidos a la temática de trabajo y también recreativos: la Alhambra y el Generalife, el Albaycín y el Sacromonte, Selwoo Aventuras, el Centro Ángel Ganivet. En estas visitas solicitar la participación de padres, madres y otros familiares de los alumnos y alumnas.
- Para favorecer la convivencia dentro del aula y en los recreos:
- Fortalecer la acción tutorial que había iniciado la tutora desde el comienzo del curso con permanente reflexión sobre las situaciones que conflictivas que cotidianamente se plantean, sobre el uso de estrategias para resolverlas, sobre el análisis de los motivos que llevan a esas situaciones, en procura de un mayor conocimiento de los propios mecanismos y de cómo regular la propia conducta.
 - No recurrir en las clases a cargo de la tutora a las sanciones típicas que se utilizan en el instituto (partes disciplinarios, expulsiones del aula, suspensiones de asistencia a clases, gritos, etc.) sino procurar el trabajo conjunto con las familias a través de invitarlos a participar de las clases, de convocarlos ante situaciones excepcionales, de mantener contactos cotidianos telefónicos para informar sobre la marcha del aprendizaje, etc.

- Reflexionar constantemente con el alumnado acerca de la necesidad de un ambiente de trabajo armónico y respetuoso para el logro de mejores aprendizajes.
- Para mejorar la asistencia a clases:
 - Que la tarea sea tan atractiva que los convocara a la participación, por lo que la propuesta debe ser vinculante.
 - Mantener un diálogo permanente con las familias sobre la incidencia notoria de la asistencia en los logros académicos que se evidencien.

Si bien se realiza esta separación en la formulación de actividades para el logro de los objetivos planteados, se quiere dejar claro que de ninguna manera esto significa que estos ámbitos del desarrollo se realizan sin incidencia de uno en el otro, puesto que el aprendizaje es un proceso integral donde las esferas emocional, física, intelectual, social, etc. de cada sujeto interactúan entre sí.

Con respecto al centro:

195

- Invitar a diferentes profesores y miembros del equipo directivo a presenciar y participar en las clases del aula específica en el ámbito socio-lingüístico.
- Participar en actividades conjuntas con otros cursos “normalizados” del centro: visitas, clases comunes, conmemoraciones.
- Invitar a otros cursos a participar en el desarrollo de la propuesta educativa formulada.
- Participar en todos los eventos a nivel centro que se planifiquen: celebraciones, concursos, etc.

3.9.4. Evaluación

Se realizará una evaluación procesual y formativa, que contemple la participación del alumnado en la misma y en la acreditación y calificación de su actuación.

Se desarrolla un sistema de registro y autoevaluación diario del alumnado con una reflexión sobre lo trabajado en función de los siguientes criterios: trabajo organizado, respeto de pautas de convivencia y hábitos de trabajo, participación activa en clase, cumplimiento de la actividad propuesta en tiempo y forma, asistencia puntual a clase. En el espacio de tutoría se analiza este registro y se establecen pautas de mejora para la semana que se inicia. Para la acreditación de los aprendizajes realizados se contempla la participación del alumnado. Se recurre a la autoevaluación realizada diariamente, a las observaciones del profesorado implicado y de las investigadoras, además de considerar las aportaciones al respecto de la familia.

2º año

En función de la evaluación a realizar sobre lo trabajado y para ser coherentes con el proceso de investigación-acción, las instancias periódicas de análisis y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje irán marcando el rumbo más adecuado, aunque es la inclusión del alumnado en un curso regular de 2º ESO es el objetivo a lograr y lo que direccionará todas las actividades.

TERCERA PARTE

Desarrollo del programa
de intervención

Capítulo 4:

El primer año de intervención

- 4.1. La ejecución del programa de intervención durante el primer año
- 4.2. Procedimientos de recogida de información
- 4.3. Análisis de la información obtenida
 - 4.3.1. Diario de campo
 - 4.3.2. Calificaciones y actas de reuniones de equipo educativo
 - 4.3.3. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas
 - 4.3.4. Autoevaluación en el Ámbito Socio-lingüístico
 - 4.3.5. Asistencia al centro
 - 4.3.6. Partes disciplinarios y actas de la Comisión de Convivencia
 - 4.3.7. Entrevista a la tutora 1º A (Compensatoria)
- 4.4. Evaluación del primer año de la intervención
 - 4.4.1. Rendimiento académico
 - 4.4.2. Convivencia
 - 4.4.3. Asistencia a clase
- 4.5. Relación de necesidades detectadas para el segundo año
- 4.6. Propuesta de mejora para el siguiente curso lectivo
 - 4.6.1. Objetivos
 - 4.6.2. Contenidos curriculares
 - 4.6.3. Actividades

El desafío de la escuela por conocer las condiciones socioculturales de los estudiantes no debe conducir a realizar un diagnóstico sociocultural condenatorio y definitivo de los estudiantes, que lleve a reproducir sus desventajas iniciales. Repensar discursos, que se asientan en frases como “no vale la pena enseñarles mucho porque no terminarán la escuela o terminarán siendo peones como sus padres”, es uno de los principales retos de los docentes que enseñan en contextos difíciles. Lo difícil no es imposible. Las preguntas son: ¿cómo transformar en posibilidad lo que es en apariencia imposible? ¿Cómo desnaturalizar el fracaso escolar? ¿Cómo operar sobre lo que es en apariencia inevitable?”

Carina V. Kaplan, 2006

4.1. La ejecución del programa de intervención durante el primer año

Durante el segundo y el tercer trimestre del primer curso de la intervención se aplica el programa elaborado para ese año, cuyo fin es posicionar al alumnado como activo protagonista de su aprendizaje, lograr interesar a los alumnos y alumnas en el conocimiento, mejorar su asistencia al instituto y modificar la práctica docente para lograr solventar el desfase curricular en el Ámbito Socio-lingüístico, promover conductas en el alumnado que sirvan para mejorar la convivencia escolar y generar en su tutora y en el centro una valoración positiva de las posibilidades educativas de los niños y niñas de 1º A (compensatoria).

Se han tomado como ejes esenciales de análisis tres aspectos que son los considerados desde el instituto como más complejos y que han motivado la implementación de un Plan de Compensación Educativa:

- El importante desfase curricular que presenta el alumnado perteneciente al Plan, razón por la cual se han llevado a cabo tradicionalmente una serie de actuaciones

pedagógicas que perseguían la intención de reducirlo, pero que hasta la fecha no se ha producido ese resultado:

- Creación de grupos específicos de currículo adaptado.
- Formulación de adaptaciones curriculares individualizadas significativas.
- Talleres de actividades prácticas.
- Apoyo de profesorado especialmente destinado al Plan.
- La aparición de muchas conductas disruptivas en el alumnado, que obstaculizan el normal desempeño de las clases y un buen clima de trabajo y que alteran la convivencia escolar.
- Un nivel muy alto de absentismo en una parte del alumnado, con abandono escolar en parte de los niños y niñas del Plan, que no se ha revertido a pesar de las actuaciones llevadas a cabo en conjunto con otras instituciones sociales.

La intención entonces del programa de intervención es lograr superar esta situación conflictiva en el marco del Plan de Compensación Educativa del instituto, por lo que se analizará la implementación del primer año a partir del mejoramiento o no de estas tres situaciones.

4.2. Procedimientos de recogida de información

Para poder evaluar lo acontecido a lo largo de la puesta en marcha de la primera parte del programa de intervención, se seleccionan una serie de procedimientos para recoger información que nos permita analizar lo que va aconteciendo y realizar las correcciones y modificaciones pertinentes. Asimismo esta información nos servirá para evaluar esta primera etapa y construir las acciones a llevar a cabo el siguiente curso escolar.

Se seleccionan:

Para evaluar el rendimiento académico y observar lo que ocurre con el desfase curricular inicial:

- Diario de campo donde se registran las observaciones participantes sobre la marcha del programa, las interacciones con el resto de los participantes de la propuesta, las reflexiones y discusiones que surgen en la implementación.
- Calificaciones obtenidas por el alumnado en los tres trimestres.
- Evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas formuladas en 1º año y con duración para el 2º.
- Actas de las reuniones del equipo educativo de 1º A (compensatoria).
- Autoevaluaciones del alumnado.
- Entrevista final en profundidad a la tutora.

Para evaluar la disciplina y la convivencia:

- Diario de campo.
- Partes disciplinarios.
- Actas de las reuniones de la Comisión de Convivencia.
- Autoevaluaciones del alumnado.
- Entrevista en profundidad a la tutora.

Para evaluar la asistencia a la escuela:

- Registro de inasistencias.
- Autoevaluaciones del alumnado.
- Entrevista en profundidad a la tutora.

4.3. Análisis de la información obtenida

4.3.1. Diario de campo

Durante la primera semana de implementación del programa se lleva el diario día por día. Posteriormente las investigadoras se instalan en el centro todos los lunes por ser el día que más horas se destinan al *Ámbito Socio-Lingüístico*. El resto del tiempo se mantiene contacto telefónico y vía e-mail con la tutora del curso para seguir atentamente la marcha del proyecto. Durante un mes, por razones particulares de una de las investigadoras, el diario se suspende por no asistir al centro pero se continúa la relación con la tutora. Posteriormente se retoma la asistencia a la escuela todos los lunes.

Cabe aclarar que este diario se ha elaborado mediante un proceso de participación-observación, donde incluimos tanto las opiniones e intervenciones de la profesora como las nuestras, entendidas estas como la integración de una auto-observación en el desarrollo de cada sesión.

Cada día, la profesora tutora leía lo que escribíamos en el diario de campo para evitar el sesgo de las observadoras. Se han eliminado aquellas observaciones en las que no había consenso entre docente e investigadoras.

Se realiza el análisis del Diario de Campo del 1º año de intervención con el siguiente sistema de categorías que emerge de las observaciones y reflexiones realizadas acerca del proceso.

Categoría: RENDIMIENTO ACADÉMICO	
(Se refiere a la manera en que el alumnado se apropia del currículum y a las intervenciones del profesorado para que esto ocurra)	
Sub-categorías	Participación en la clase

	Motivación hacia el aprendizaje
	Forma de resolver las tareas de aprendizaje
	Reflexiones sobre su propio aprendizaje
	Conductas desafiantes ante las propuestas docentes
	Intervenciones del profesorado para promover el aprendizaje
Categoría: CONVIVENCIA	
(Se refiere a la manera en que alumnado y profesorado se relacionan entre sí en la clase y en los pasillos del centro)	
Sub-categorías	Relaciones que se establecen habitualmente entre el alumnado
	Relaciones que se establecen habitualmente entre alumnado y profesorado
	Conflictos interpersonales que se presentan en la jornada escolar
	Intervenciones del profesorado para favorecer las relaciones interpersonales y para promover la resolución de los conflictos
Categoría: OPINIONES EXTERNAS SOBRE LA INTERVENCIÓN	
(Se refiere a las apreciaciones vertidas por profesorado y alumnado del centro acerca de la experiencia llevada a cabo con el alumnado de 2º E)	
Sub-categorías	Opiniones positivas
	Opiniones negativas
Categoría: TRABAJO ENTRE TUTORA DE 1º A E INVESTIGADORAS	
(Se refiere a los acuerdos y desacuerdos que se dan entre las personas involucradas en la propuesta de mejora en el marco de las actividades de diagnóstico y de planificación, elaboración, ejecución y evaluación, que son producto del trabajo cooperativo)	
Sub-categorías	Acuerdos que se realizan sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Lo curricular • La convivencia
	Discusiones que se producen sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Lo curricular • La convivencia • Lo ideológico

Categoría: INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA APORTADA POR LA TUTORA	
(Se refiere a la información aportada por la tutora acerca del proceso de intervención, en conversaciones telefónicas o por correo electrónico, sobre las actividades realizadas)	
Sub-categorías	Información sobre lo curricular
	Información sobre la convivencia
Categoría: Auto-reflexiones sobre la intervención	
(Se refiere a las anotaciones que contienen reflexiones, reacciones y alternativas a lo que sucede en la observación)	
Sub-categorías	Reflexiones que se realizan sobre lo curricular
	Reflexiones que se realizan sobre la convivencia
	Reflexiones que se realizan sobre aspectos generales

Rendimiento académico

Participación en clase
<p>Permanecen todo el tiempo atentos a lo que trabajamos y participativos. (6/2/07)</p> <p>Siempre tienen información que acotar o alguna experiencia. (6/2/07)</p> <p>Las chicas ahora quieren participar en eso pero les digo que primero tienen que aprender lo de los mapas para incluirse en la nueva actividad. Repasan toda la actividad conmigo y luego se incorporan con los chicos. (7/2/07)</p> <p>José hoy ha trabajado mejor y boicoteado menos. [...] Está al tanto de lo que ocurre en el aula, aunque aún con menor compromiso y concentración, pero su rendimiento es bueno. (19/2/07)</p>

Motivación hacia el aprendizaje
<p>Cuando regreso del recreo, lo encuentro (Ángel) participando en la elaboración de la</p>

bandera y cuando finaliza, solicita más actividad. (1/2/07)

Daniel tiene buena disposición y colabora en sacar todo el material pegado en las paredes de trabajos anteriores. (1/2/07)

Daniel tiene muy buena disposición, es colaborador y hábil con sus manos... (5/2/07)

... se muestran entusiasmados y expectantes por lo que verán. (6/2/07)

Desde el comienzo se muestran muy compenetrados con el trabajo. (6/2/07)

Ángel está más entusiasmado que nadie, no quiere parar de trabajar por nada y está totalmente orgulloso de lo que aprende, su cara resplandece y festeja. Tiene mucha capacidad atencional y de concentración. Todo el tiempo quiere mostrar lo que sabe pero sin solapar al resto. (19/2/07)

(Daniel) Siente mucha satisfacción cada vez que responde bien: abre los ojos, dice: '¿Has visto, maestra?', se ríe, se aplaude. Está siempre muy pendiente de lograr 'positivos', como él dice a los puntos rojos. (19/2/07)

Vendrán a filmarnos de El Club de las Ideas [...] Los chicos están entusiasmados. [...] Todos repasan todo lo que han visto a lo largo del mes, preocupados por 'no fallar' si alguien les hace una pregunta. (26/2/07)

Todos quieren mostrar sus nuevos conocimientos. Se hace necesario ampliar el repaso a todo lo trabajado desde el 1º de febrero para que todos tengan más oportunidades de 'lucimiento'. (22/4/07)

A todos les gusta mucho la poesía, la disfrutan y les encanta leerlas y memorizarlas. (22/4/07)

Forma de resolver las tareas de aprendizaje

Si se equivocaron una letra, ya no quieren seguir. Si pintan lo que no corresponde, tiran los rotuladores y abandonan la tarea. Es raro que espontáneamente intenten más de una vez resolver algo. (2/2/07)

A Eli le cuesta mucho sostener la atención y la concentración en una tarea más allá de

30 minutos seguidos. Trabaja sin detenerse a escuchar la consigna, por lo que se equivoca frecuentemente y entonces quiere abandonar. (5/2/07)

Reflexiones sobre su propio aprendizaje

(Miguel) Somos los tontopollas del instituto... (1/2/07)

(Miguel) Nos dan cuadernillos de críos chicos...(1/2/07)

Ellos dicen que lo escuchan a los profesores, que se los señala como torpes y los que tienen que hacer cosas de niños (1/2/07)

Eli continuamente hace referencias a su ineptitud para aprender: ‘yo no sé nada de esto...’ ‘no tengo neuronas para tanto....’ (7/2/07)

Conductas desafiantes ante las propuestas docentes

Jonathan no participa en nada, todo el tiempo mantiene una conducta desafiante con los adultos y lúdico/agresiva con los compañeros. (1/2/07)

Ángel no trabaja en la primera hora buscando permanentemente llamar la atención: que le duele la muela, que quiere hablar con su madre... (1/2/07)

...a pesar de las interrupciones de Jonathan, que aunque no ha trabajado, tampoco ha entorpecido demasiado el trabajo de otro. (1/2/07)

Ángel, Quique y Jonathan no participan, boicotean pero no demasiado. Parece que se quisieran hacer notar más que molestar. (2/2/07)

Recién decrece un poco el ritmo de trabajo y el entusiasmo en la 3° hora. Aparecen los caprichos, los trueques... ‘yo trabajo si tú nos dejas ir a los ordenadores’, etc. (5/2/07)

Ángel está enojado con el profesor de la hora anterior, no sabemos por qué, y no quiere hacer nada. (8/2/07)

Jonathan y José comienzan dispersos y desafiantes. Sólo luego de incordiar casi toda la primera hora, se ponen con el rompecabezas pero fastidiando a Miguel, que salta como

leche hervida ante cualquier cosa y ellos lo saben y se ríen. (8/2/07)

(Quique) Hoy es el primer día que viene en esta semana y no participa en nada. (8/2/07)

Quique no participa, falta tanto que no está muy enterado de lo que se habla, pero al comienzo no molesta ni boicotea. (19/2/07)

Alegría muestra total desinterés, ni siquiera hace el intento de responder. No quiere. (19/2/07)

Jonathan encabeza el motín, diciendo que una hora libre es una hora libre y no se trabaja, lo siguen aunque menos fehacientemente, Quique y Ángel. (2/2/07)

Eli y Alegría se muestran todo el tiempo muy a disgusto, hablando a la par de otros, riéndose fuerte, conversando sobre otras cosas fuera de lo que ocurre en el aula y con el tono elevado de voz. Reaccionan desafiantes a los llamados de atención. (7/2/07)

(Quique) Juega, molesta, amenaza. Jonathan y José hoy están más receptivos a su propuesta. (8/2/07)

Quique llega tarde y deambula e interrumpe, José termina enganchándose con él. (12/2/07)

Comenzamos con la tutoría y el tratamiento de lo ocurrido la semana pasada. Queríamos que la conversación rondara en torno a lo que significan las normas y su utilidad para convivir, en la necesidad de que sean cumplidas por nosotros mismos y no porque alguien nos obligue. Ellos encuentran siempre justificativo o simplemente dicen que es así pero nada más. No nos ha ido bien, no pudimos promover la reflexión que pretendíamos. José, por ejemplo, no considera que haya algún límite y no quiere pensar ni hablar de saltarlos, todo lo resuelve haciendo ojitos, poniéndonos cara de bueno, pidiendo perdón, pero porque cree que es lo que uno quiere para que no sea castigado y no porque sienta que es así. (12/3/07)

Intervenciones del profesorado para promover el aprendizaje

“A partir de primero de febrero las clases serán distintas”... “Tendremos un libro donde nosotros somos los protagonistas”... “Haremos algo tan guay que todo el instituto

querrá verlo...” (23/1/07)

Les decimos a los chicos que a partir de hoy nuestra forma de trabajar cambiará para mejor, y que tenemos muchas sorpresas para presentarles... (1/2/07)

Aprovechamos para comentarles que justamente los cambios que empezamos a partir de hoy tienen por intención que quede claro, a ellos y al resto, que no son ningunos torpes, que además aprenderán muchísimo porque veremos cosas de primaria y de secundaria a la vez, y que además lo haremos de forma muy divertida. (1/2/07)

Se utiliza cada aporte, se aclaran imprecisiones, se completan datos. (6/2/02)

Se les comisiona a los que han venido hoy la explicación del tema que trabajamos en esa primera hora a los compañeros que faltaron, por lo que se les sugiere que lo repasen entre ellos hasta aprenderlo bien. (6/2/07)

(Ángel) Le hablamos suavemente intentando que reflexione sobre su actitud en la clase, en síntesis, hay que dirigir el enojo a quien corresponda y sólo si hay verdaderos motivos, pero no perjudicarse, porque si no trabaja, es él quien no aprende. (8/2/07)

Marina les tomó a todos, uno por uno, todo lo aprendido. (15/2/07) Teléfono.

Ponemos 10 preguntas sobre todo lo visto en las dos semanas y cada niño va participando para responderlas... (19/2/07)

(Quique) En un momento del repaso me doy cuenta que le dicta algunas comunidades a Daniel para que las diga. Yo lo destaco y le pido que diga las que sabe. Se lo incita a aprenderlas poco a poco y pasa el resto de la hora frente a los mapas aprendiéndolas muy concentrado y pidiéndome que las compruebe. (19/2/07)

... se hace un repaso oral de lo trabajado la semana anterior con un buen rendimiento de cada uno de los niños. (12/3/07)

Lo principal es que hacemos un concurso entre los presentes de preguntas y respuestas sobre todo lo aprendido hasta ahora. Se hacen dos equipos: Miguel y Jonathan por un lado, y Ángel y Paco por el otro. Invitamos a la jefa de estudios Luisa, pues es de Ciencias Sociales, para que nos visite. La consigna es que ellos mismos deben elaborar preguntas para sus compañeros y corregir sus respuestas. También se evaluará la actitud

ante el concurso y la expresión escrita de las preguntas. (7/5/07)

Convivencia

Relaciones que se establecen habitualmente entre el alumnado

Quique trabaja y juega alternativamente, se deja llevar por Jonathan y en ocasiones Daniel también se pliega a esa actitud. (1/2/07)

... compiten a ver quién buscó más y mejor, y se burlan si algo es incorrecto. (12/2/07)

... se corrigen entre ellos, se completan las respuestas. (19/2/07)

Al hacer la revisión del cuadro de autoevaluación de la semana al finalizar la tutoría, la cuestión se limita a ver quienes tienen más “positivos” y “negativos”, a pesar de mi constante insistencia en que no es una competencia con los demás sino con uno mismo, y que no son + y – sino cuestiones que van bien y otras que deben mejorar. Miguel se muestra más competitivo que nadie en este sentido. No le importa el modo sino ser el que más positivos tiene, y no quiere saber nada cuando le digo que no es una competencia. (12/3/07)

...continúa la actitud competitiva entre ellos: quién tiene más ‘positivos’, etc. (22/4/07)

Los chicos van leyendo más aprisa para poder dar las respuestas antes que sus compañeros. (22/4/07)

Conflictos interpersonales que se presentan en la jornada escolar

(Paco) le cuesta detenerse cuando empieza con bromas pesadas (5/2/07)

Miguel reacciona como lo hace otras veces, con berrinches y a los gritos, sin querer escuchar lo que se le explica. (5/2/07)

Se ponen furiosos y agresivos con los chicos de otros cursos que espían por la puerta o

que piden participar. Les gritan, los amenazan, golpean la puerta o la pared. (6/2/07)

(Miguel) Sigue reaccionando desproporcionadamente ante la presencia de otros chicos en la clase pero se tranquiliza más rápido. (8/2/07)

José y Jonathan continúan burlándose cada tanto de Miguel y Miguel continúa reaccionando cuando lo hacen. (8/2/07)

Eli le dice a Marina: ‘Tú quieres que hagamos siempre lo que tú quieres... a veces eres muy rancia...’ (12/2/07)

Ha regresado César, el profesor a cargo del Ámbito Científico-tecnológico. Los niños han tomado mal su vuelta, no quieren perder a Jorge. El tema sale recurrentemente. No quieren trabajar con él, quieren ir a hablar con Rafael para que le diga a César que se vaya y no “eche” a Jorge. (12/3/07)

Ángel está intranquilo, disperso. Molesta continuamente, sobre todo a Jonathan, burlándose de él constantemente. (22/4/07)

Hoy teníamos paseo al Albaicín pero no se ha realizado porque la semana pasada han manifestado algunos chicos que no irán a ninguna salida “para castigar a la maestra” por no prestarles atención. Ha sido una idea de Miguel secundado por varios, porque según Miguel la maestra sólo presta atención a Ángel y a Jonathan y al resto nada. (21/5/07)

José ha tenido un problema con César. Han discutido, César lo ha empujado contra la pizarra, él se ha golpeado y ha caído al suelo sentado y desde allí le ha dicho algo feo que el profesor ha divulgado al resto del profesorado y lo han suspendido varios días. (4/6/07)

Intervenciones del profesorado para favorecer las relaciones interpersonales y para promover la resolución de los conflictos

Como Miguel ya está cansino con los berrinches, Marina le dice que hablará con su padre por esta actitud, entonces protestando se pone a trabajar. (5/2/07)

Cuando se tranquilizan, les propongo pensar sobre lo ocurrido, poniéndolos en palabras

otra vez. (6/2/07)

Les tratamos de explicar cómo es el tema, que no es decisión de Rafael, qué ocurre con los reemplazos, cómo se designan, pero ellos lo único que dicen es: ‘queremos que vuelva el profesor Jorge, que es muy bueno y trabajamos mucho’. (12/3/07)

No podemos incorporarlo a la actividad (Ángel), nuestras estrategias fallan. Le pedimos que si no quiere trabajar se mantenga aparte, pero él insiste en estar con nosotros, aunque sin dejar de interrumpir la actividad y dirigiendo sus burlas especialmente a Jonathan. Jonathan se mantiene controlado, en otro momento hubiera llegado a los golpes por mucho menos. Se nota que hace un gran esfuerzo por no reaccionar, tiembla, se contiene. Yo me siento al lado y le voy hablando suavemente haciéndole sentir que reconocemos y valoramos mucho su conducta en este momento. (22/4/07)

Marina hoy saca el tema y lo plantea a todos para analizar, explicando que ella trata de prestar atención a todos y que es verdad que Ángel y Jonathan han tenido más atención últimamente porque han hecho muchos cambios positivos pero esto no significa que no reconozca los avances del resto. Miguel hoy está más receptivo y menos necio que otras veces. Al final termina diciendo que le interesa hacer el paseo. Jonathan se muestra muy reflexivo, escucha con mucha atención lo hablado pues se refiere a él y asiente cuando se habla de sus progresos. Daniel se distrae cuando la actividad es más libre. (21/5/07)

Opiniones externas sobre la intervención

Opiniones positivas

Luego han repasado el relieve de España con el proyector y el resto de 1º A, que cada vez pide venir más seguido al aula de compensatoria: “Hacen cosas chulas...” “Es la clase más linda del instituto...” (22/2/07)

Opiniones negativas

... dos profesores de guardia se paran en la puerta del aula mientras trabajamos dentro y exclaman, con desdén y delante de nosotros: “Cuchi... ja... ¿esto es una clase?” además de otros comentarios por lo bajo mirándonos con actitud despectiva. (2/2/07)

Cuando estamos en el pasillo del 3º piso donde está la biblioteca, los profesores de guardia exclaman: “¡A qué los llevará ésta a la biblioteca!”, burlándose delante nuestro, otra vez los niños por suerte estaban adentro y no escucharon. (12/2/07)

Trabajo entre tutora 1º A e investigadoras

Acuerdos

Sobre lo curricular:

Le he propuesto a Marina intentar llevar la clase adelante con una metodología diferente que implique mayor participación de parte de los alumnos y la construcción de materiales curriculares más acordes a su edad e intereses, trabajando integradamente las asignaturas que conforman su ámbito a partir de un tema que convoque a los chicos y los incentive. No se niega ni parece excesivamente entusiasmada, no es por su comodidad sino porque cree que no podrá terminar el currículum previsto en las ACI (copia de contenidos de 3º de EP). Aún no me cree cuando le digo que con esa metodología no sólo cubrirá todos esos contenidos más que completando esos cuadernillos de Anaya sino que los superará ampliamente y los chicos tendrán más interés por aprender. Quedamos en seguir planificando. El Día de Andalucía en Febrero puede ser el eje temático. (17/1/07)

Seguimos hablando con Marina de lo que le he propuesto ayer. Le comento que yo he trabajado así con chicos con diferentes características, entre ellos chicos con dificultades cognitivas muy importantes, y el hecho de que el material de trabajo se refiera a su realidad, a sus experiencias, genera mayor motivación e implicación con el aprendizaje.

Y además, permite el abordaje de muchos contenidos a la vez, además de hacerlos más funcionales porque se vinculan con lo ya conocido. De a poco me va escuchando. Quedamos en seguir hablándolo mañana. (18/1/07)

Con Marina hemos decidido que el eje temático del trabajo que realizaremos será el Día de Andalucía. La intención es conocer la región y terminar el 28 de febrero exponiendo al resto del instituto lo trabajado, a ver si de esa manera todos lo pasan mejor y además aprenden más. Se nos ha ocurrido inventar un viaje por Andalucía de manera que vayamos conociendo sus provincias, sus costumbres, sus símbolos, sus fiestas, su geografía e historia, su literatura, y plasmarlo en un libro hecho para ellos con ellos de protagonistas. (19/1/07)

Hemos acordado con Marina que lo que preparemos tiene que incluir actividades de formatos variados, donde los chicos pongan en juego muchos procesos cognitivos, no sólo la memorización, sino la reflexión sobre situaciones, el establecer relaciones entre los hechos, el dar opiniones fundamentadas, etc. (23/1/07)

Ya tenemos toda la estructura del texto. Comenzaremos adornando el aula de forma alusiva a la fecha. Queremos utilizar muchos y diversos materiales: mapas, láminas, globo terráqueo, vídeos, presentaciones de Power Point (PP), línea de tiempo, carteles, historias, cuentos, poesía, música... En estos días, tendremos que definir el contenido del texto e ir diseñando las actividades, además de la fotografía que acompañará el texto. Ella buscará los textos y la literatura que disponga y yo haré búsquedas por Internet. (24/1/07)

Mañana largamos el proyecto de Andalucía y hoy hemos acordado compras que tenemos que realizar para adornar la clase y qué actividades realizaremos. Me queda una semana de prácticas y luego sólo podré venir los lunes de febrero porque tengo clases, pero quiero ver y que evaluemos juntas cómo se lleva a cabo lo que planificamos. (31/1/07)

Hemos establecido un sistema de evaluación para todos de ir analizando en las tutorías. Se evaluará cada hora de trabajo considerando la actitud, el trabajo, el comportamiento y se irá rellenando con puntos rojos cuando todo ha ido bien y con puntos azules cuando debe mejorar. Los días de tutoría se hará una reflexión sobre lo acontecido. Los puntos

se colocan de acuerdo a lo que evalúa el niño, sus compañeros y su tutora. (1/2/07)

Se comienza revisando lo aprendido la semana pasada. Tanta actividad de repaso y de volver atrás tiene el fin de dar a los chicos la idea de 'proceso', de que el aprendizaje no es inmediato, de que se aprende progresivamente, de que es importante tener ciertas nociones disponibles para resolver situaciones, y además para ir implicando a los que se incorporan luego de las inasistencias, para hacerlos sentir parte de la clase, para que comiencen a motivarse para asistir más regularmente y no se sientan fuera de lo que allí ocurre. (19/2/07)

La verdad que hemos descuidado la expresión escrita en el pasado mes, la actividad ha sido esencialmente oral y nos hemos dejado llevar por nuestro empeño de motivarlos para aprender. Creemos que eso está casi logrado así que debemos incluir mayores actividades de escritura. Esta semana se trabajará con actividades escritas sobre Andalucía. Vemos que en nuestro entusiasmo, hemos diseñado un libro de actividades y materiales que nos llevarán hasta fin de curso, pero parece una buena opción, pues hemos integrado la Literatura y las Ciencias Sociales, además de muchos elementos de la Lengua que les serán muy útiles. (12/3/07)

Pensamos que mañana sería una buena oportunidad para la revisión e integración de lo que se está trabajando. Recordamos una actividad que habíamos pensado cuando elaborábamos el cuadernillo con Marina: realizar un concurso de preguntas y respuestas por equipo, elaborando las preguntas también en el marco del concurso. Así que mañana durante la 1º hora se realizará la tutoría de los lunes y posteriormente se comenzará la elaboración de preguntas tomando el cuadernillo como referencia. Está prevista la presencia de la mamá de Jonathan, por lo que pensamos que los adultos nos encargaremos de pasear por los grupos ayudando en la construcción de las preguntas. [...] Tenemos que ver cómo resolveremos la integración de Eli a algún grupo, porque al no estar al tanto de lo que pasa en clase por sus inasistencias, pensamos que tal vez nadie la quiera formando parte de un equipo. (6/5/07) Teléfono.

Sobre la convivencia:

Hablamos sobre cómo vamos a abordar el tema de la disciplina a partir de la implementación del proyecto. Creemos que no se presentarán muchos problemas a

pesar de (o quizás porque) que la propuesta contempla un uso menos restrictivo del tiempo y del espacio escolar y promueve otro tipo de relaciones interpersonales. Si bien Marina no es una profesora que resuelva los problemas de disciplina colocando partes o expulsando alumnado fuera de clase, acordamos que estas son medidas que no utilizaremos. Procuraremos que cuando alguno haga algo incorrecto, deberemos promover la reflexión sobre lo sucedido y la reparación de la falta si es posible. Por ejemplo, si no trabaja en clase, la sanción no es quedarse sin recreo, sino completar la actividad que no ha resuelto en clase; o si de alguna manera daña a un compañero, disculparse y lograr enmendar lo hecho; o si se pasa con algún profesor, hablar con él e intentar disculparse y justificar su reacción. (24/1/07)

Retomamos lo conversado el viernes, repasando lo tratado. Acordamos la necesidad de que mañana se aborde en tutoría lo ocurrido. Tenemos que pensar la estrategia. (11/3/07) Teléfono.

Acordamos que entregue parcialmente la entrega de las actividades y cuando entregan unas hechas les de las siguientes. Y que estas actividades, que normalmente son cosas para rellenar, se relacionen con lo que se verá en clase esos días de manera que no queden al margen de lo que se está aprendiendo, así recuperan lo que han trabajado durante el último mes y que no han podido seguir regularmente: Alegría y Eli por desinterés, Jonathan por continuas expulsiones y Quique por las inasistencias casi constantes. Le propongo que día por medio los chicos deban asistir a la escuela a entregar los trabajos resueltos y a buscar los nuevos. Todas las actividades deben referirse a lo trabajado en clase y no sólo a clases de ortografía. Acordamos realizar eso. (11/3/07) Teléfono.

Reflexionamos juntas sobre lo ocurrido. Creemos que es posible que Miguel se sienta resentido y celoso, pues antes era el único que por su comportamiento y su voluntad recibía reconocimientos verbales continuamente y ahora debe compartir ese lugar con otros compañeros que van mejorando en todos estos aspectos. Pero también debemos prestar atención a que, efectivamente, se haya caído en esa situación de centrar las valoraciones positivas en estos alumnos en desmedro de otros. Acordamos que el 7 de mayo haremos el paseo del que venimos hablando al Sacromonte y al Albaycín, y si se da la ocasión, aprovecharemos el momento más informal para abordar estas situaciones.

(30/4/07) Teléfono.

Desacuerdos que se producen sobre la intervención

En lo curricular:

Ella me dice que lo de enseñarles a pensar es muy complicado en estos niños. Yo le argumento que pensar es una actividad que se enseña, que la escuela prioriza demasiado la repetición de información y que luego los niños no saben ni cómo ni cuándo emplearla. Marina piensa que como son sus alumnos hace muy difícil que esto pueda lograrse. Yo le digo que con probar no perdemos nada.(23/1/07)

Nos ponemos a pensar en el coche cómo continuar trabajando. Marina plantea que le gustaría (profundizar en la inclusión de los padres?? No recuerdo si es eso lo que dijo) y yo que me gustaría revisar el cuadernillo promoviendo más habilidades cognitivas, ahora que hemos facilitado adquisición de conocimientos conceptuales y han trabajado habilidades básicas como la memoria, además de autoperibirse como niños capaces de aprender y de sorprender positivamente a otros. Marina se muestra asustada: “pero eso es muy difícil..., les cuesta mucho reflexionar...” (22/4/07)

En el coche discutimos cómo seguir, pues han completado el libro sobre todo en los contenidos conceptuales. Yo le propongo reflexión sobre noticias de prensa escrita sobre diferentes temas, analizarlas y debatirlas en forma oral primero y luego escribir las reflexiones y conclusiones. También seguir trabajando los contenidos ya vistos pero poniéndolos en situaciones problemáticas o triangulándolos con otras fuentes. Marina me escucha pero no dice nada. Me parece que piensa que soy muy ambiciosa por la cara de escepticismo. (7/5/07)

En la convivencia:

Marina está muy desilusionada con lo ocurrido y también está desmoralizada. No ha imaginado que podría haber retrocesos desde lo conductual. Le comento que no me resulta raro pues en el proceso de construcción de normas para el trabajo y la regulación de la conducta estamos al comienzo, cuando la norma es puesta desde el exterior y se cumple sólo cuando la figura de autoridad está presente. Señalo la importancia de

sostener como uno de los objetivos de nuestro trabajo la autorregulación de la conducta y el descubrimiento del placer y la utilidad de aprender, esté quien esté delante, como algo propio y particular, para ellos. Quedamos en seguir hablando y reflexionando nosotras sobre el tema, ella no está muy convencida de lo que le digo. Me da la impresión de que tienen la misma concepción que los alumnos de que aprender es un estado y no un proceso. (9/3/07) Teléfono.

José ha tenido un problema con César. Han discutido, César lo ha empujado contra la pizarra, él se ha golpeado y ha caído al suelo sentado y desde allí le ha dicho algo feo que el profesor ha divulgado al resto del profesorado y lo han suspendido varios días. Nadie ha salido a defender al niño que fue empujado, ni siquiera Marina. Tenemos una discusión por eso. Ella me dice que si lo defendiera sería mala compañera. Yo le he dicho que su alianza tiene que ser con el menor, que eso es corporativismo. No nos hemos entendido. (4/6/07)

En lo ideológico:

Hoy en camino a la escuela he comentado a Marina algunas ideas que tiene el libro de Fdez. Enguita que estoy leyendo: “Alumnos gitanos en la escuela paya” y que me está ayudando mucho a entender muchas características. Le digo que me parece muy interesante para tener en cuenta la idea de que para considerar a un niño gitano buen estudiante en el fondo se le está pidiendo que deje de ser gitano, y que adopte la cultura paya, como si fuese mejor que su propia cultura. Ella me mira, sorprendida y me dice: ‘¿Pero tú no me dirás que su cultura es mejor que la nuestra, no?’ Le digo que no es eso, que no es mejor ni peor, que es diferente y que la escuela se adapta mejor a la cultura nuestra. Ella me dice que no cree que es así, que hay características de ellos que no están bien: familias desestructuradas, absentismo, desfasaje. Yo le digo que tal vez algunas de esas conductas se den porque no encuentran algo que les sea útil en la escuela... Y que lo de familias desestructuradas, habría que verlo, porque si a un gitano le pasa algo, enseguida tiene su familia detrás (no será también un estereotipo el mío?), aunque es claro que tienen otra forma de vivir la familia, tal vez. (18/1/07)

Cuando llegan los de la tele, vienen especialmente motivados por el tema de la disciplina, de formas de abordarla, y no de ver cómo se genera un buen clima de

aprendizaje. Piden a Marina que haga que los chicos actúen situaciones conflictivas (peleas, discusiones, llegadas tarde) y que se resuelvan. Yo no puedo dejar de meterme en ese tema. Le digo a Marina que no me parece adecuado, que hemos estado trabajando dos meses ya para lograr que dejen de ser identificados como los que siempre están envueltos en peleas y discusiones, y para que los vean y se vean como chicos y chicas que pueden aprender y disfrutar de aprender como cualquier otro, para que ahora aparezcan por la tele con esa perspectiva, cuando además es algo que casi no se da más, y que sólo ocurre esporádicamente. Le digo que si quieren saber cómo se trabaja en esa clase, que filmen una clase cualquiera, con ellos trabajando y aprendiendo, y no peleando. [...] Marina expone estos motivos a los de la tele, aunque no quiere disgustarlos, pero se ve que me nota muy enojada (no pude evitarlo) y finalmente lo plantea. La tele dice que es sólo una actuación, no le otorga la relevancia que yo le doy. Finalmente una chica de 1° A pero no de compensatoria pide hacer ese papel para aparecer en la tele, hace que llega tarde y que Marina la regaña y le recuerda que debe traer el justificativo. (26/2/07)

Información complementaria aportada por la tutora

Información sobre lo curricular

Ángel tuvo que pedir silencio, está muy entusiasmado con todo. (15/2/07) Teléfono.

Daniel es el que menos ha retenido la información pero con preguntas más guiadas puede seguir los razonamientos. (15/2/07) Teléfono.

Los chicos disfrutaron mucho ese día, no querían irse. Estaban muy orgullosos de su mesa y de los comentarios que recibían. Decían que sus murales eran los mejores. (3/3/07 sobre 27/2) Teléfono.

Había ocho grupos y ocho puestos, uno por provincia, donde tenían que responder preguntas de esa provincia. Han quedado terceros con otro grupo. Tuvieron excelente conducta. “Fueron los mejores” dice Marina. (3/3/07 sobre 1/3) Teléfono.

Marina me cuenta todo con mucho entusiasmo. “Estaban integrados como todos” me dice. (3/3/07 sobre 1/3) Teléfono.

Me cuenta (Marina) que han hecho una evaluación de Ciencias Sociales con los chicos en forma escrita y que ha ido bastante bien. (21/3/07) Teléfono

Estamos relajados, tranquilos, a gusto en clase y aprendiendo cada día más. (13/4/07) E-mail.

Ángel: Le felicito especialmente por los resultados académicos (1ª evaluación: 10 suspensos, 2º evaluación: 2 suspensos, Alternativa - que no lleva puntuación en la nota final, aunque ellos no lo saben- y música) y por el cambio de actitud, demuestra ser más inteligente y más maduro. (13/4/07) E-mail.

Intento persuadirlos con la idea de que hay que aprobar todas no sólo las más para conseguir el título. (13/4/07) E-mail.

Pregunto las provincias del día anterior. (13/4/07) E-mail.

Ángel las aprende rápidamente. (13/4/07) E-mail.

Miguel, sin problemas, lento, pero para adelante... (13/4/07) E-mail.

Daniel al copiar de la pizarra, parece que está haciendo la lista de la compra, todo seguido sin diferenciar comunidades y provincias. (13/4/07) E-mail.

Ángel: se puso rojo, le daba ‘el hache’ como dicen ellos y le pregunté menos... (13/4/07) E-mail.

Daniel, un ‘máquina’, todo lo sabía, si me miraba a los labios, se concentraba y sabía lo que le preguntaba. (13/4/07) E-mail.

Cuando nos quedamos solos, le dice (Daniel) a Ángel: ‘Tú sabes mucho más que yo y he contestado más preguntas que tú, hasta me han felicitado...’ (13/4/07) E-mail.

Jonathan se da cuenta de que tiene que ponerse al día e intenta recuperar el tiempo perdido... (13/4/07) E-mail.

Nuestros alumnos me piden permiso para quedarse trabajando, aunque les digo que el recreo es para descansar, no desisten de su idea... (13/4/07)

Ángel había pasado a limpio los apuntes y se lo había repasado en casa. (13/4/07) E-

mail.

Miguel sigue un poco ‘tonto’ queriendo perder el tiempo... (13/4/07) E-mail.

Me preguntan a qué hora tengo clase mañana con ellos, les contesto que el viernes no tengo y me dicen: “Mañana no venimos porque no damos nada interesante”. (13/4/07) E-mail.

Ha tocado el timbre y me han pedido quedarse el recreo jugando (juego didáctico) Intento persuadirlos con la idea de que hay que aprobar todas no sólo las mías para conseguir el título. (13/4/07) E-mail.

Se lo explico a él (Daniel) particularmente, comprende el esquema, le digo que utilice distintos colores. (13/4/07) E-mail.

Ángel con una sonrisa me dice: “El lunes cuatro horas contigo...” Intento persuadirlos con la idea de que hay que aprobar todas no sólo las mías para conseguir el título. (13/4/07) E-mail.

Eli, obligada, hace como que trabaja. (13/4/07) E-mail.

Información sobre la convivencia

Paco estaba muy chulo y quería mostrar que sabía más que todos y por apresurado se equivocaba mucho. (15/2/07) Teléfono.

Miguel se enojaba porque le quitaban su lugar de niño que sabe mucho en la clase y no quería responder: ‘que conteste él que sabe todo...’ (15/2/07) Teléfono.

Quique no ha participado sino que intentó frenar la clase pero no obtuvo eco en sus compañeros. (15/2/07) Teléfono.

Quique no ha trabajado nada, revolotea por el aula pero ya no le han hecho caso los otros, entonces amenaza con abandonar la clase a cada rato para llamar la atención. (22/2/07 pero sobre 20/2) Teléfono.

Jonathan se ha enojado con Marina en la hora de cocina y la ha insultado a los gritos frente a todos, golpeando los cristales y puertas en su desborde. Eli se ha quedado con Marina a su lado pero hostigándola por haberle llamado la atención al niño, aunque

obedeciéndola. (22/2/07)

Alegría ha hecho causa común con Jonathan y se ha escapado con él. (22/2/07) Teléfono.

Las chicas han molestado más que participar. (3/3/07 sobre 27/2) Teléfono.

José ha contado a Marina muy preocupado y dolido que Alegría la odia y doce cosas feas de ella. (3/3/07 sobre 27/2) Teléfono.

José ha tenido un problema con una profesora de otro curso a la que ha llamado “loca” y la profesora ha ido con la queja a Marina y quiere que el niño le pida disculpas. Otra profesora le ha contado que muchos chicos le dicen así en el instituto, que por qué sólo toma en cuenta lo que dice José. (3/3/07 sobre 27/2) Teléfono.

Ángel regresó esta semana luego de la muerte de su hermano. En el curso había música y estaban invitados los chicos de 2° D (había tres: Pablo, Fernando y Luis). Luis protestó por la música que había en la clase: “No te das cuenta que ha muerto el hermano de Ángel y tú pones música...”. (3/3/07 sobre 1/3) Teléfono.

Marina se puso a tratar el tema con los compañeros, pues Luis presentó el problema como un problema de payos y gitanos. El profesor Jorge se llevó a Ángel a dar una vuelta por el patio y a hablar con él para ver si eso le molestaba. (3/3/07 sobre 1/3) Teléfono.

Jonathan se reincorporó de su suspensión pero ese mismo día tuvo un problema con el profesor de refuerzo de matemática, que tiene muchas dificultades para manejar el grupo. (3/3/07 sobre 1/3) Teléfono.

Me llama muy preocupada y con muchas ganas de hablar. Yo no he ido al instituto pues ella no ha ido lunes y martes por estar en un curso. A su regreso, ayer, se ha encontrado con los alumnos muy dispersos y sin ganas de trabajar, además de numerosas quejas de los profesores por la conducta de los chicos en estos días que no ha estado, todos han tenido partes disciplinarios, no han trabajado, han hecho travesuras por los pasillos, han encontrado a las chicas fumando en el baño, han contestado a los profesores. (9/3/07) Teléfono.

... casi no ha podido trabajar miércoles y hoy, intentando abordar lo ocurrido y lo

presente para su análisis y reflexión, pero no ha logrado mucho. Los chicos han pedido dejar de trabajar antes, más recreos, menos exigencia, y todo entre gritos y quejas... “Estaban como al comienzo de curso, Sonia...” Finalmente hoy han regresado de a poco a la misma actitud de las últimas semanas. (9/3/07) Teléfono.

Me comenta que la relación con Alegría está muy deteriorada. La niña amenaza e ignora todo lo que ella dice. (11/3/07) Teléfono.

Hay 4 chicos expulsados por 15 días por el Consejo de Convivencia por acumulación de partes: Jonathan, Alegría, Eli y Quique. Mañana las madres deben ir a buscar actividades para esos días. (11/3/07) Teléfono.

Ángel dice: ‘hoy he perdido el tiempo, la primera hora he ayudado a Daniel y ahora con éstos (alumnos 5º EP que visitaban la clase) no hemos aprendido nada. (13/4/07) E-mail.

Quique se encuentra descolgado e intenta llevarse a los demás a su terreno, a no hacer nada, pero fracasa... (13/4/04) E-mail.

...los demás siguen hablando de provincias y pregúntame que ya me lo sé, verás cómo te gano, etc... (13/4/07) E-mail.

(Daniel) ...y con la ayuda de Ángel se pone al mismo nivel. (13/4/07) E-mail.

Ángel apoya a Daniel, le ayuda... (13/4/07) E-mail.

Jonathan y Miguel trabajan juntos... (13/4/07) E-mail.

Me cuenta de algo que ha ocurrido el jueves con los chicos y que la tiene muy preocupada. Los chicos se estaban portando mal y le habían contestado feo a Marina cuando les llamó la atención. (30/4/07) Teléfono.

Ella les pidió que analizaran lo ocurrido y reflexionar sobre ello, incluso pedirle disculpas a ella por el modo en que se habían comportado, inicialmente no hubo una actitud como la solicitada. Les aclaró que tenía todo el tiempo del mundo y que si era necesario quedarse fuera de hora, se haría. La mayoría aceptó la propuesta, pero Paco y Miguel se mostraron reticentes y no reconocían ninguna responsabilidad en lo ocurrido. El resto de los chicos se molestaron con ellos. Luego de mucho discutir, aceptaron

aparentemente lo que había pasado y se fueron. (30/4/07) Teléfono.

(Miguel y Paco)...volvieron al instituto a hablar con Mari. Le dijeron que estaban muy molestos con la maestra porque todo el tiempo ella le presta atención a Jonathan y a Ángel y que a ellos no les hace caso. Mari ha escuchado lo comentado y luego se lo ha transmitido a Marina. (30/4/07) Teléfono.

Me cuenta Marina que el jueves vino Quique y el comportamiento grupal se vio alterado. No ha asistido a sus clases más de 2 ó 3 veces desde Semana Santa. (6/5/07) Teléfono.

Ante el llamado de atención y de reflexión de Marina, José ha protestado y ha traído a colación el tema de que ella sólo presta atención a Jonathan. José ha dicho a sus compañeros que hablaran de frente lo que habían estado hablando por detrás. Quique se ha plegado y ha reclamado atención para él también. Miguel, encaprichado, repetía: no es lo mismo, maestra, no es lo mismo', pero no daba mayores explicaciones acerca de su afirmación. Marina ha recogido la pelota y ha comenzado a analizar con cada niño en particular en qué ocasiones no había hecho caso a ellos. A Quique le ha dicho que a ella le encantaría hacerle caso, pero que si él no asiste a clase, eso es imposible. Ha solicitado ejemplos a cada niño de en qué situaciones no se los ha escuchado. Ellos no han podido responder precisando alguna. Miguel sólo repetía: 'no es lo mismo', enfurruñado como hace siempre. Marina ha resaltado la importancia de los logros grupales y del cariño que se ha generado entre todos en estos meses, ellos han reclamado que a sus hijas las quiere más. (6/5/07) Teléfono.

Desde la 1ª hora, (Quique) contando con la alianza habitual de José, han fastidiado por los pasillos y escaleras, golpeando puertas, gritando, molestando niñas. (6/5/07) Teléfono.

El miércoles ha habido algunos problemas. Jonathan no está bien esta semana. El cabreo comenzó en Tecnología. Estaban cortando los cables para el circuito y Jonathan cuando se equivocaba en la medida los tiraba. Le prohibieron continuar hasta que no recogiera. Él se enojó y se descontroló. (9/6/07) Teléfono.

(Enfado de Jonathan) Cuando está así, y siente que pierde el control, hemos acordado que busque a la profesora. Lo hizo y le pidió que hablara con su padre que está en

Murcia. A pesar de que están prohibidos los celulares, Marina aflojó y lo dejó que le marcara y conversó brevemente con su padre. El niño se tranquilizó. (8/6/07) Teléfono.

Auto-reflexiones sobre la intervención

Reflexiones que se realizan sobre lo curricular

Paco demuestra muchas posibilidades, estos días está motivado y no falta, la asistencia no ha sido regular de forma habitual. (5/2/07)

Comienzo a incluir lenguaje de pensamiento (pensar, razonar, escuchar-reflexionar-buscar la respuesta más adecuada-responder, procesar información, etc.) y a poner en palabras su forma de proceder, explicando el funcionamiento de la mente. No sé cuánto aprender, pero escuchan atentamente y sin interrumpir. Yo voy ejemplificando con situaciones que se dan en el aula y que se viven cotidianamente. (6/2/07)

También faltan estrategias para retener información simple como los nombres. Es necesario enseñarles a guardar y recuperar lo que aprenden. En realidad creo que actúan de acuerdo a su experiencia escolar, se supone que la respuesta es única y debe ser inmediata para ser mejores. (6/2/07)

(Daniel)... me queda la duda de si es que realmente no se entera del significado o es que no quiere hacerlo. (6/2/07)

No saben establecer criterios de búsqueda y no les hemos enseñado. (12/2/07)

Hay que ir pensando estrategias para flexibilizar su pensamiento y razonar situaciones. (19/2/07)

Me sigue preocupando el tema de la repetición de contenidos más que la reflexión sobre ellos. El énfasis en la información está siendo mucho mayor que el énfasis en el uso de esa información. Yo insisto en mis charlas con Marina que es necesario trabajar eso, pero ella dice “Es muy difícil con estos niños...” aunque creo que en realidad es una forma de concebir el aprendizaje, que además he escuchado en otros profesores. La clase es una provisión de información por parte del docente y del libro de texto para

que los alumnos la reproduzcan fielmente. (12/3/07)

Hay que seguir trabajando la lectura comprensiva y las vinculaciones con la realidad de la información que tienen guardada. (14/5/07)

Reflexiones que se realizan sobre la convivencia

Me parece que es la primera vez que han trabajado tan sostenidamente en una tarea todos, y tal vez por eso manifiesten el cansancio. Recurren a un mecanismo que aparentemente les trae beneficios: yo hago esto si tú haces esto. Pero no es algo que Marina parece hacer, sino otros profesores. (5/2/07)

La tolerancia a la palabra del otro y la reflexión sobre el mensaje que se transmite son dos capacidades que deben ser trabajadas. Cuando quieren hacer algo, no atienden razones y se enojan y gritan sin escuchar las explicaciones. (5/2/07)

(Alegría) No sé cómo entrarle. (19/2/07)

Puede ser que la actitud de Marina favorezca lo de Miguel, y lo del grupo en general. A ella también le cuesta diferenciar que no se trata de positivos y negativos sino de revisar los avances de la propia conducta a lo largo del tiempo. Incluso lunes a lunes cuentan el número de puntos rojos y azules que tiene cada uno y lo coloca al lado del nombre. He insistido sobre el tema con ella, me dice que acuerda con lo que yo le digo, pero creo que en realidad lo está escuchando desde su perspectiva. Igualmente creo que es un buen instrumento, pues los niños al menos un momento se sientan a pensar sobre sí mismos y a hacer una valoración sobre su actuación, llegando a ser bastante honrados al respecto. (12/3/07)

También continúa la actitud competitiva entre ellos: quién tiene más “positivos”, etc. Eso me preocupa recurrentemente, pues a mi criterio, se subvierte el objetivo de aprender para uno mismo por el de aprender para ganar al otro. Ya lo he traído a discusión anteriormente, y vuelvo a sacarlo ahora, pero no tiene impacto, igual que otras veces. Creo que Marina tampoco lo considera una situación problemática. (22/4/07)

Se muestran celosos, me parece que esa es la emoción. Y reclaman de una manera muy

primaria. (6/5/07)

Marina comienza a valorar que en esas manifestaciones afectivas algo desajustadas se haya subyacente cariño hacia ella, antes se amargaba. Insisto en la necesidad de intentar conducir esa situación, de manera que aprendan a discriminar distintas formas de brindar y destinar afecto en función del interlocutor. (6/5/07) Teléfono.

Reflexiones que se realizan sobre aspectos generales

Es necesario seguir trabajando sobre el tema de su autopercepción y de su autoestima. (1/2/07)

Es casi general el bajo nivel de tolerancia a la frustración, se muestran derrotistas si algo no les sale en el primer intento, y son muy sensibles a comentarios descalificadores, provengan de quien sea. (2/2/07)

El nivel de tolerancia a la frustración y los cortos períodos de atención aparecen, por el momento, como los principales nudos a trabajar. En ningún momento aparece la disconformidad ante las tareas que se les plantean. (5/2/07)

Al terminar la clase, Marina me dice que hoy los chicos se han referido a mí como otra maestra más y que me han consultado más espontáneamente. Es la primera vez que me dan esa confianza en casi un mes que estoy en el centro. (6/2/07)

Quique aún es un misterio para mí, no sé por qué ni para qué viene a la escuela, ya que es rarísimo que trabaje y más aún que asista más de un día a la semana. (8/2/07)

4.3.2. Calificaciones y actas de reuniones de equipo educativo

Se analizan las calificaciones obtenidas por el alumnado de 1° A (Compensatoria) y las actas de reuniones de equipo educativo, de pre-evaluación y evaluación, con el fin de observar la evolución de niños y niñas a lo largo del curso.

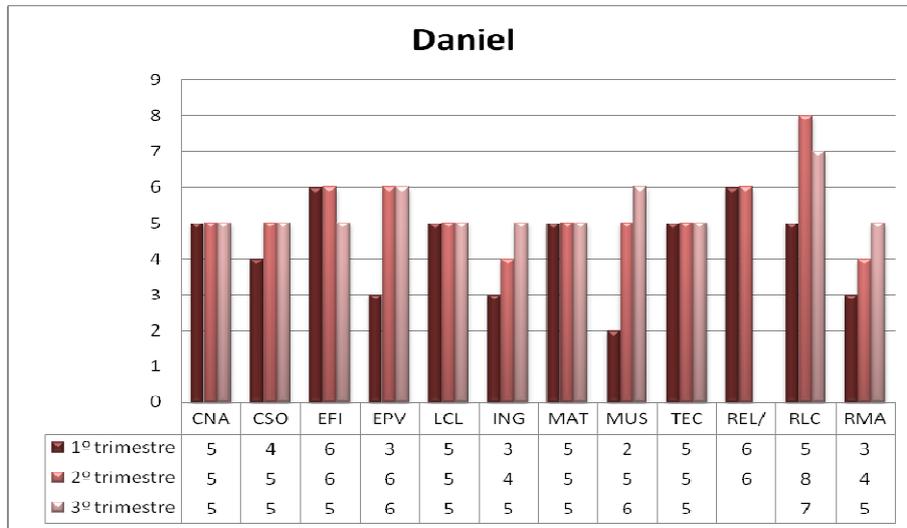
En el 1º trimestre las calificaciones hacen referencia a contenidos propios de un 2º y 3º de la Etapa Primaria. Posteriormente, los contenidos son los previstos en el programa de intervención, donde se intenta reducir el desfase curricular del alumnado por medio de un trabajo en forma de proyecto en torno a la Comunidad Andaluza, esencialmente centrado en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y en Ciencias Sociales, aunque se incluyen algunos contenidos de Inglés. La intención es la del trabajo integrado de esas asignaturas en el Ámbito Socio-Lingüístico.

Por estas consideraciones es importante entonces leer las calificaciones que han logrado los alumnos en el Ámbito Socio-Lingüístico teniendo presentes los contenidos de los que dan cuenta. Por ejemplo, un 5 en el 1º trimestre hace referencia al aprendizaje de contenidos de 3º EP, en cambio un 5 en el 2º o 3º trimestre hace referencia a 3º ciclo EP y/o 1º ESO.

A continuación, se analiza la evolución que tienen cada niña y cada niño a lo largo de los tres trimestres del año, matizando esta información, si surgiera una información complementaria, con la provista por las actas de las reuniones que ha tenido el equipo educativo para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el curso escolar.

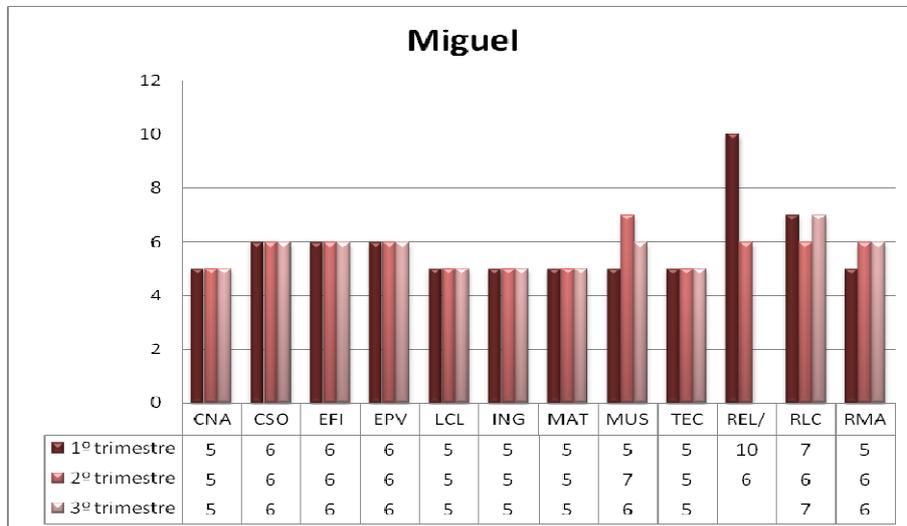
En el caso de Daniel, puede observarse que en casi todas las asignaturas existe un aumento progresivo de sus calificaciones a lo largo del curso. En el caso de las asignaturas del ASL, ha logrado el Aprobado en todas las áreas (se trata de un alumno repetidor), con aumento de calificaciones en el 2º trimestre en Cs. Sociales e Inglés.

Gráfico 4.1. Calificaciones obtenidas por Daniel por trimestre



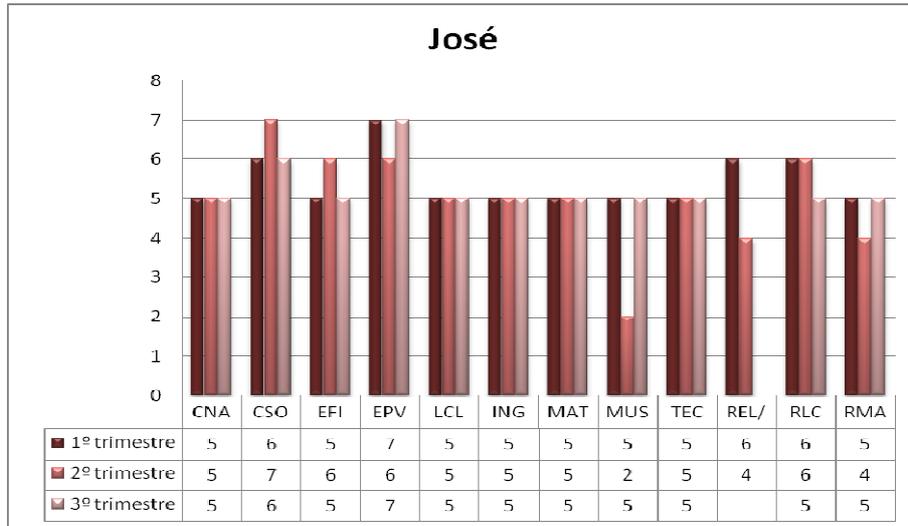
En el caso de Miguel, puede observarse una estabilidad en las calificaciones obtenidas en casi todas las asignaturas. Culmina el curso con todas las asignaturas aprobadas, y con un rendimiento bueno en el ASL.

Gráfico 4.2. Calificaciones obtenidas por Miguel por trimestre



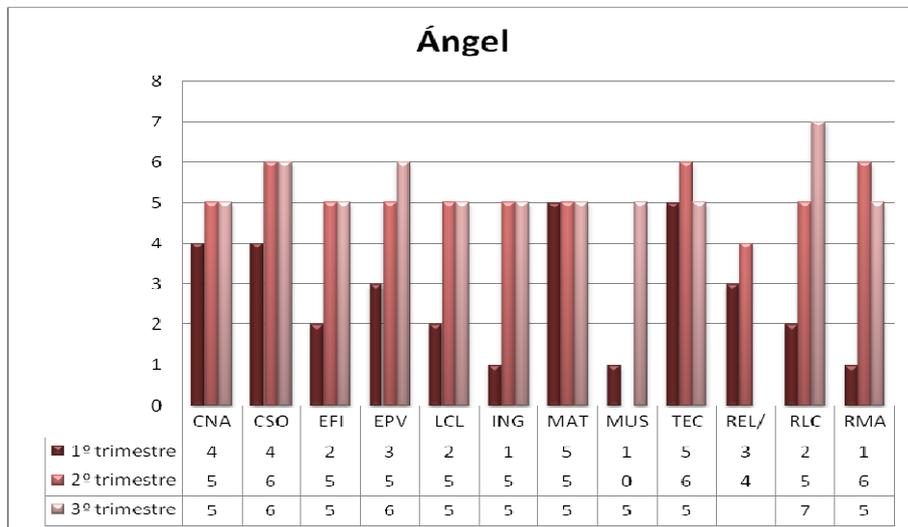
En el caso de José, puede observarse un rendimiento satisfactorio en todas las áreas, logrando incluso en algunos períodos y asignaturas obtener un Notable. Finaliza el curso con todas las asignaturas aprobadas.

Gráfico 4.3. Calificaciones obtenidas por José por trimestre



En el caso de Ángel es en quien se observan mayores transformaciones en su rendimiento, pues comenzó el 1º trimestre con sólo dos asignaturas aprobadas, y ya en el 2º trimestre sólo eran dos las desaprobadas. Hacia el final del 3º trimestre tiene y todas las asignaturas aprobadas y además un Notable en Refuerzo LCL.

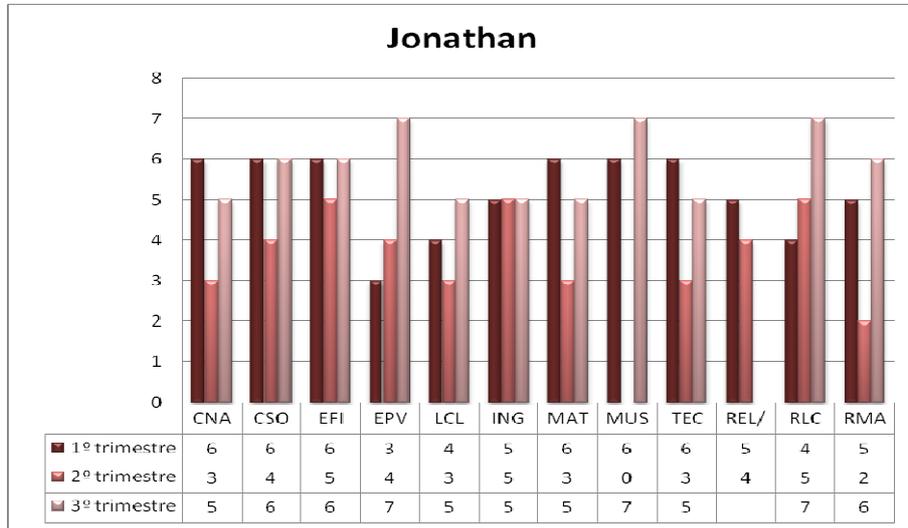
Gráfico 4.4. Calificaciones obtenidas por Ángel por trimestre



En el caso de Jonathan se advierte en sus calificaciones mucha inestabilidad. Comienza el curso con 3 asignaturas desaprobadas, pero en el 2º trimestre sólo logra mantener una asignatura aprobada. Hacia el final, su rendimiento se regula y logra un buen

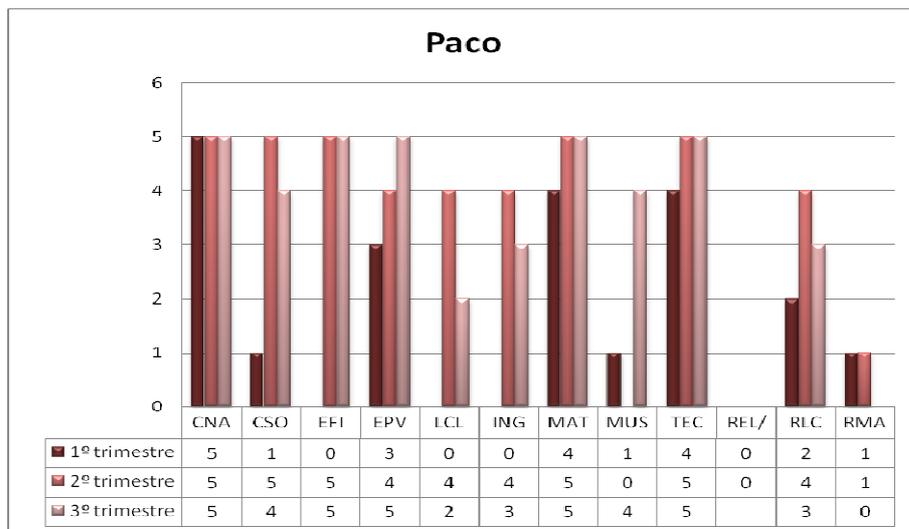
desempeño académico en todas las asignaturas, incluyendo 3 Notables, y el resto de las asignaturas aprobadas.

Gráfico 4.5. Calificaciones obtenidas por Jonathan por trimestre



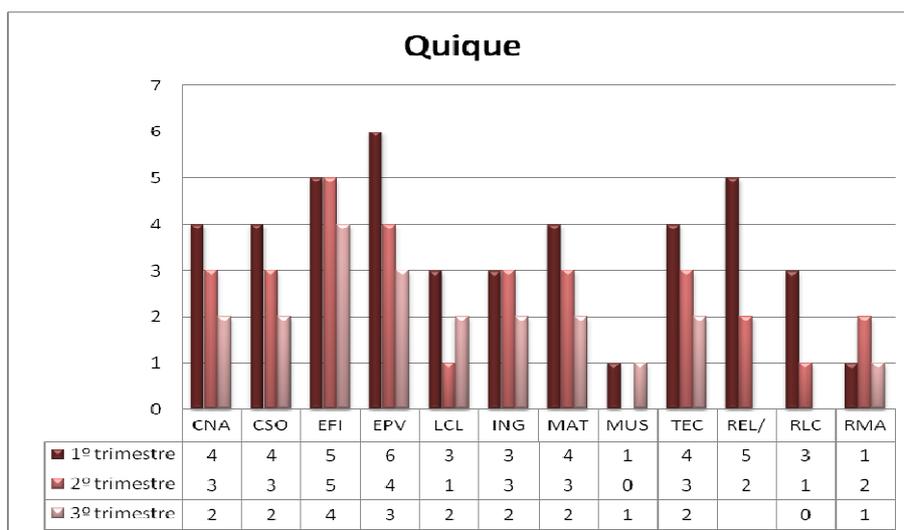
En el caso de Paco, se observa que en el 1º trimestre su rendimiento es muy bajo y sólo aprueba una asignatura. En el 2º y 3º trimestre logra mejor desempeño, con la mitad de las asignaturas aprobadas. En el ASL, se considera que su nivel de trabajo e implicación han descendido en el 3º trimestre, por lo que se baja sus calificaciones en el mismo.

Gráfico 4.6. Calificaciones obtenidas por Paco por trimestre



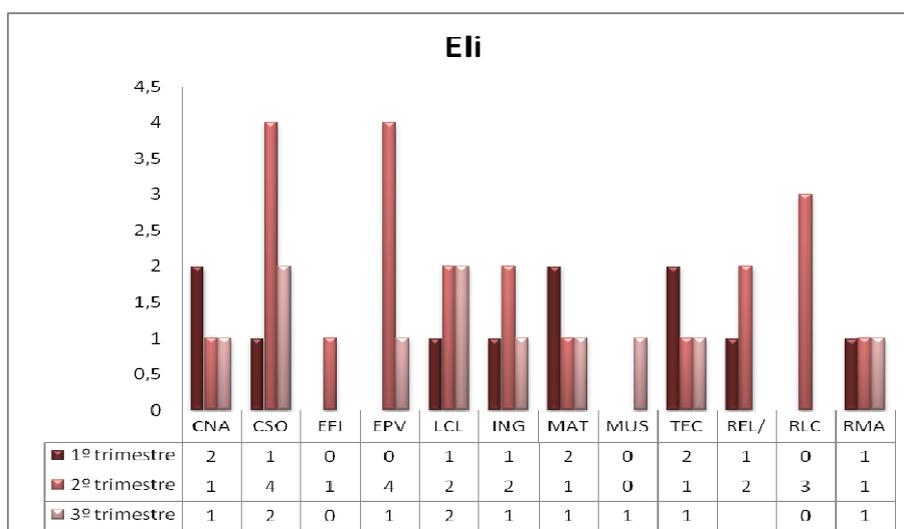
En el caso de Quique, se produce una involución en su rendimiento en las diferentes asignaturas a lo largo de los trimestres, para terminar en el 3º trimestre con todas desaprobadas. El programa de intervención puesto en marcha en el 2º trimestre no ha impactado favorablemente en su rendimiento ni en su situación de absentista.

Gráfico 4.7. Calificaciones obtenidas por Quique por trimestre



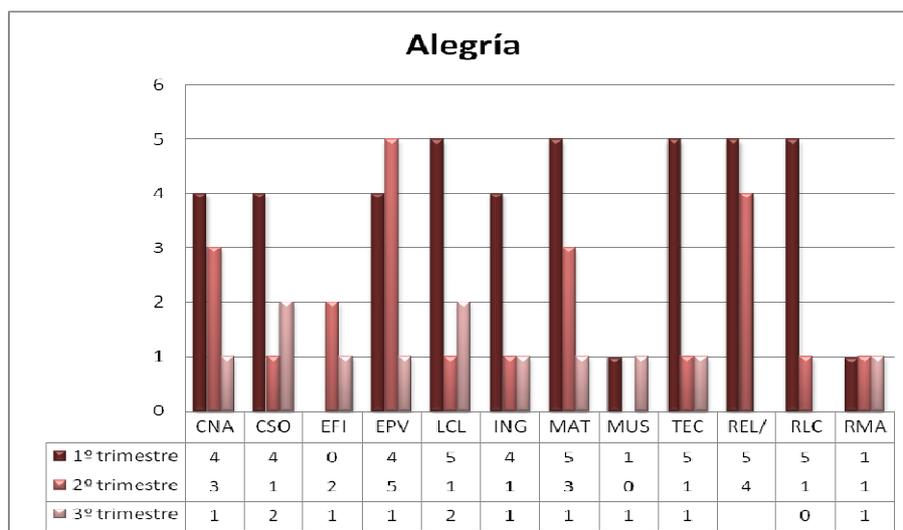
En el caso de Eli, también se observa un descenso progresivo en sus calificaciones, aunque éstas siempre han estado por debajo del Aprobado. En el ASL no se observan datos positivos a partir de la implementación de la propuesta de mejora.

Gráfico 4.8. Calificaciones obtenidas por Eli por trimestre



En el caso de Alegría, se observa que en el 1º trimestre logra aprobar 5 de las asignaturas, pero ya en el 2º trimestre hay un descenso de las calificaciones de la mayoría de ellas, para finalizar con todas las asignaturas desaprobadas ya que deja de asistir a la escuela por su matrimonio.

Gráfico 4.9. Calificaciones obtenidas por Alegría por trimestre



4.3.3. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas

Al momento de analizar la evaluación realizada por orientadora y docentes de cada ACIS para el 1º año de intervención, puede observarse que las mismas tienen un carácter estándar, ya que en cada apartado constan las mismas observaciones según los niños y niñas pasen de curso o lo repitan.

Para los 9 niños y niñas:

VERIFICACIÓN DEL CONJUNTO DE FASES Y DESARROLLO DEL PLAN

- La organización del trabajo de los profesionales implicados en el proceso educativo del alumno se han desarrollado teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales del mismo.

- Todo el plan se ha desarrollado siguiendo las fases previstas a lo largo del curso, de manera adecuada.

Para Ángel, Jonathan, Daniel, José y Miguel:

SITUACIÓN FINAL DEL ALUMNO

- El alumno ha conseguido la mayoría de los objetivos previstos en cada una de las áreas en las que se ha realizado la Adaptación Curricular Individualizada significativa; por lo que será necesario revisar el próximo curso la misma, incluyendo nuevos objetivos y contenidos correspondientes a Educación Primaria.

DIFICULTADES DETECTADAS

- Las dificultades halladas en el desarrollo de la ACIs no han sido importantes ni han entorpecido el normal desarrollo de la misma.

235

Para Alegría, Quique, Paco y Eli:

SITUACIÓN FINAL DEL ALUMNO/A

- La alumna/ El alumno no ha conseguido la mayoría de los objetivos previstos en cada una de las áreas en las que se ha realizado la Adaptación Curricular Individualizada significativa; debido a su absentismo.

DIFICULTADES DETECTADAS

- La principal dificultad encontrada ha sido no contar con la asistencia de la alumna/el alumno para poder desarrollar con ella/él esta adaptación.

4.3.4. Autoevaluación en el ámbito socio-lingüístico

Dentro de la propuesta de mejora se formuló un sistema de auto y co-evaluación del alumnado. Por semana, se elabora una planilla donde constan los nombres de todos los alumnos y alumnas y a la derecha un casillero por cada hora de clase de cada día en el Ámbito Socio-Lingüístico (ASL). Esta lámina se pega en la pared, a la vista de todos.

Alumno	Semana del al									
	Lunes		Martes		Miércoles		Jueves			
Daniel										
Miguel										
José										
Paco										
Eli										
Jonathan										
Quique										
Ángel										
Alegría										

Cada día, luego del trabajo, la tutora y el alumnado analizan cómo ha transcurrido este trabajo en función de varios criterios:

- Atención prestada a la consigna.
- Concentración en la tarea.
- Participación oral en la clase.
- Cumplimiento de la tarea en tiempo y forma.
- Relaciones respetuosas entre pares y con el profesorado.

Una vez analizado lo acontecido, se indica en la lámina con color rojo si el alumno o la alumna ha trabajado correctamente, respetando las pautas de trabajo y de convivencia en la clase, y con color azul, si este trabajo debe mejorar en la próxima clase.

Todos los lunes, en la hora de Tutoría, se analiza entre alumnado y profesora, en ocasiones con la participación de las investigadoras, la situación de la semana anterior de cada niño y de cada niña, y se elaboran propuestas de mejora para cada uno.

Para realizar un análisis de lo registrado en las planillas de autoevaluación del alumnado, se han confeccionado:

- Tablas de frecuencia de la situación de cada alumno y alumna en las horas de clase del ASL:
 - Trabaja bien.
 - Debe mejorar.
 - Ausente.
 - Suspendido por medidas disciplinarias.
 - Sin calificar: cuando por alguna razón la hora quedó sin analizar.
- Gráficos por cada alumno y alumna para observar su evolución a lo largo del desarrollo de la propuesta de mejora, estableciendo una relación cuantitativa entre horas donde el trabajo se realizó adecuadamente y horas en las que el alumnado aún debía producir algunas mejoras para que el trabajo fuera satisfactorio.
- Gráficos por cada alumno y alumna para observar cuál es el grado de presencia en las clases del ASL

4.3.4.1. Análisis mensual del trabajo y la asistencia en clase del ASL

La intención de organizar la información recolectada en estas tablas es la de mostrar la distribución de posibilidades que se podrían dar en cada alumno, para que luego la información mostrada en los gráficos se ponga en tensión con esta información y contribuya a una comprensión más integral de la situación de cada alumno o alumna.

FEBRERO						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	25	3	10	0	0	38
Miguel	22	5	11	0	0	38
José	21	9	8	0	0	38
Paco	24	4	10	0	0	38
Eli	15	10	7	6	0	38
Jonathan	10	11	3	14	0	38
Quique	4	8	18	0	8	38
Ángel	21	3	14	0	0	38
Alegría	4	9	25	0	0	38
TOTAL	146	62	106	20	8	342

MARZO						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	31	4	5	0	0	40
Miguel	35	1	4	0	0	40
José	23	9	8	0	0	40
Paco	7	7	26	0	0	40
Eli	4	6	20	10	0	40
Jonathan	12	5	3	20	0	40
Quique	1	7	12	20	0	40
Ángel	28	4	8	0	0	40
Alegría	1	9	10	20	0	40
TOTAL	142	52	96	70	0	360

ABRIL						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	19	1	10	0	0	30
Miguel	21	1	8	0	0	30
José	13	3	14	0	0	30
Paco	8	5	17	0	0	30
Eli	0	4	26	0	0	30
Jonathan	28	2	0	0	0	30
Quique	6	3	21	0	0	30
Ángel	22	2	6	0	0	30
Alegría	0	0	30	0	0	30
TOTAL	117	21	132	0	0	270

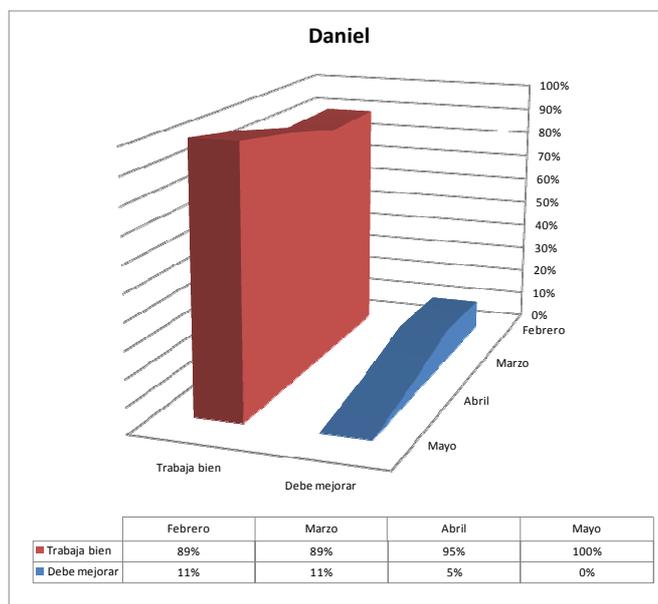
MAYO						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	6	0	16	0	10	32
Miguel	22	0	0	0	10	32
José	10	3	9	0	10	32
Paco	5	1	16	0	10	32
Eli	4	2	16	0	10	32
Jonathan	18	0	4	0	10	32
Quique	2	1	19	0	10	32
Ángel	8	0	14	0	10	32
Alegría	0	0	22	0	10	32
TOTAL	75	7	116	0	90	288

Durante la última semana del mes de mayo y durante las dos semanas de clase del mes de junio, la actividad fue de corte más informal, con excursiones, revisiones, exámenes y recuperaciones de estos exámenes, actividades recreativas, concursos, y el registro de autoevaluación que se venía realizando no se llevó a cabo sistemáticamente, por lo que no se ponderará en este caso.

4.3.4.2. Análisis por alumno del trabajo en clase del ASL

Se puede observar que hay diferentes situaciones dentro del alumnado. Hay un grupo de 5 alumnos en el que se observa una clara y estable evolución favorable en el trabajo diario dentro del Ámbito Socio-Lingüístico, logrando hacia el final del mismo porcentajes superiores al 80% de valoraciones positivas de su trabajo por la propia parte y por parte de la tutora, llegando 4 de ellos a terminar el curso con el 100% de su trabajo bien realizado. Sin embargo, caben destacar algunos matices en las situaciones particulares.

Gráfico 4.10. Evolución del trabajo de Daniel en el ASL

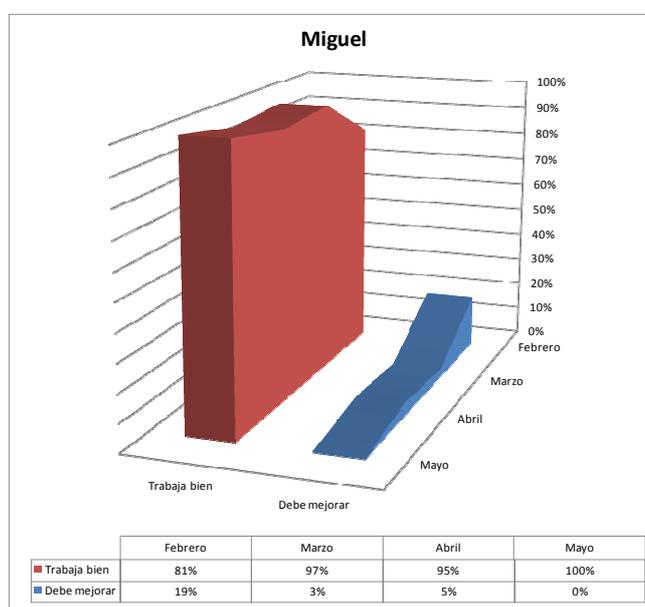


El caso de Daniel es muy significativo, pues siendo considerado como el alumno con menos posibilidades cognitivas del grupo y con mayor dificultad para estar al tanto de

lo que ocurría en las clases, su nivel de implicación ha sido muy alto (entre el 88 y el 100%) a lo largo de los 4 meses y su compromiso con la tarea ha sido estable.

Miguel comienza el año con dos apreciaciones docentes sobre su rendimiento: es el niño que más trabaja de su grupo y es un niño notorias dificultades en este ámbito por las características de su lenguaje escrito. Ambas situaciones juegan un papel en la evolución del niño.

Gráfico 4.11. Evolución del trabajo de Miguel en el ASL



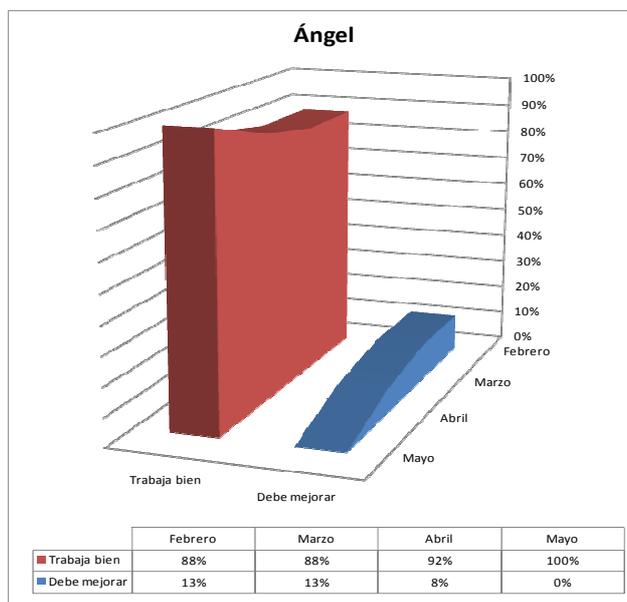
En el primer caso, hacia la mitad de la intervención, Miguel comienza con algunos episodios conflictivos que no eran frecuentes con anterioridad, los cuales afectan su trabajo. Estos episodios se aprecian esencialmente entre los meses de abril y mayo, cuando su rol de ser “el niño más trabajador de la clase” se difumina porque sus compañeros ya trabajan tanto o más que él y reciben también el reconocimiento de la docente a su trabajo, haciendo él reclamos a su profesora en forma de berrinches.

Por otra parte, como en el ámbito comienza a tener mucha relevancia no sólo el lenguaje escrito sino también el lenguaje oral, su desempeño curricular se hace más importante y logra mayores aprendizajes pues compensa con su buen desempeño en el plano oral sus dificultades en el plano escrito.

El caso de Ángel muestra más claramente cómo una propuesta atractiva para el alumnado incide favorablemente en el rendimiento académico y en la conducta de un alumno. De ser un niño considerado absentista y con algunos problemas de disciplina en el 1º trimestre, a partir de la implementación de la reforma, su situación cambia radicalmente.

Su asistencia se hace más regular y su rendimiento e interés en clase es destacado, aprovechando cada instancia de aprendizaje que se le ofrece. Sin embargo, no se puede dejar de señalar que en el mes de mayo se producen altibajos en su asistencia (no así en su rendimiento cuando asiste a clase). Podríamos aventurar que estas inasistencias se relacionan con la finalización del proyecto Andalucía, que lo tenía muy interesado, además del Puente de Mayo y las fiestas patronales del pueblo, que redujeron la regularidad del trabajo y de la asistencia a clase (I⁵).

Gráfico 4.12. Evolución del trabajo de Ángel en el ASL

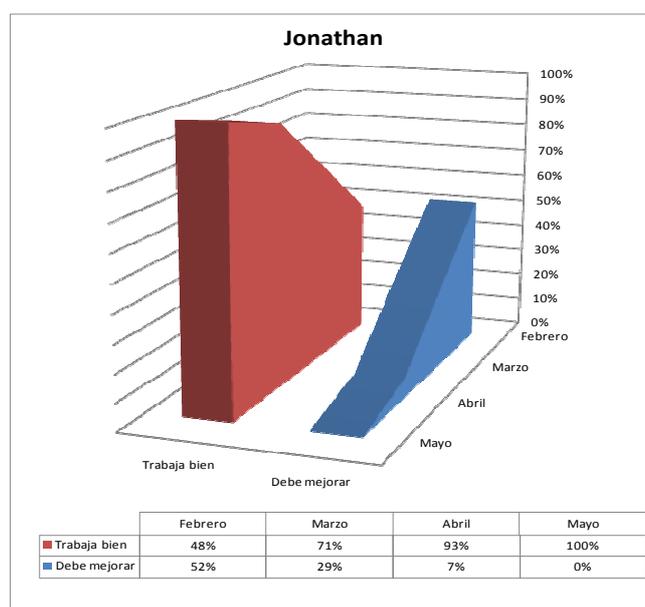


Jonathan termina el curso con un buen rendimiento, sin expulsiones del centro y con una asistencia regular. Este proceso fue muy gradual, pues de estos 5 alumnos es quien más tarda en involucrarse completamente en la propuesta innovadora, sobre todo por cuestiones emocionales que comienzan a tratarse en el 2º trimestre, donde aún tiene

⁵ (I) Interpretación de las investigadoras.

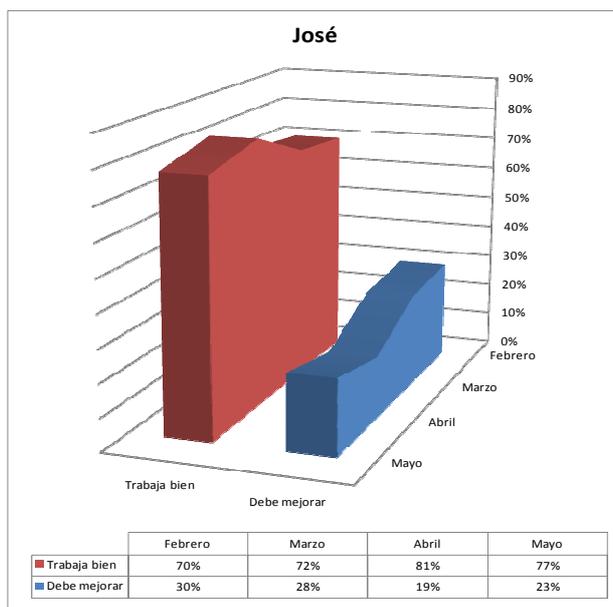
muchas suspensiones de asistencia a clase como medida disciplinaria impuesta por el centro. Cuando se implica, su rendimiento es muy bueno y casi desaparecen los episodios conflictivos más violentos. No se atribuye la responsabilidad de estas modificaciones con exclusividad a la intervención, pues el tipo de problemática que presentaba Jonathan no parece sólo solucionable con modificaciones de orden pedagógico, sino que se conjuga además con el abordaje psicológico que tiene inicio este curso.

Gráfico 4.13. Evolución del trabajo de Jonathan en el ASL



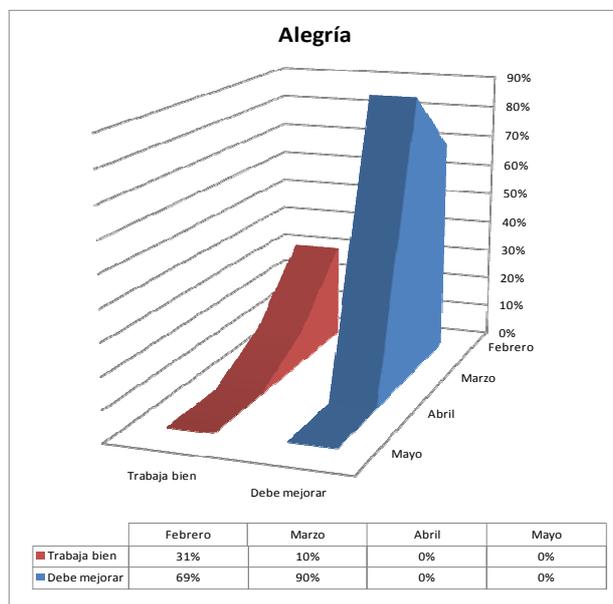
El caso de José tiene como singularidad que mantiene un porcentaje estable a lo largo de la experiencia tanto para la categoría: Trabaja bien, como para la categoría: Debe mejorar; sólo hacia el final las diferencias se polarizan un poco más. Sin embargo, en un porcentaje muy superior de clases, hay una clara predominancia del buen rendimiento y del respeto por las pautas de trabajo y convivencia.

Gráfico 4.14. Evolución del trabajo de José en el ASL



Las situaciones del resto del alumnado no resultan tan prometedoras como estas.

Gráfico 4.15. Evolución del trabajo de Alegría en el ASL

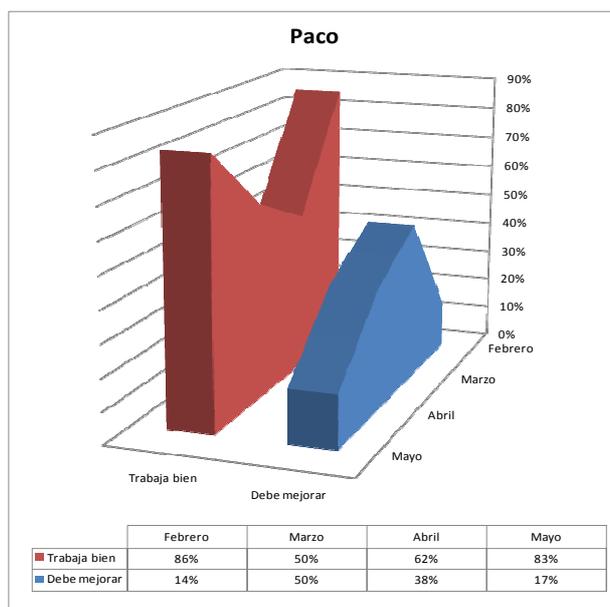


El caso de Alegría aparece como el más determinante: no se logró comprometerla con la tarea ni fomentar una conducta más respetuosa en el centro. La alumna parecía centrada en intereses extraescolares, tuvo ausencias reiteradas hasta la 3º semana de Marzo, no se

contó con colaboración familiar para sostener una asistencia regular, y luego ya contrajo matrimonio, y la 4º semana de ese mes dejó de asistir completamente al centro.

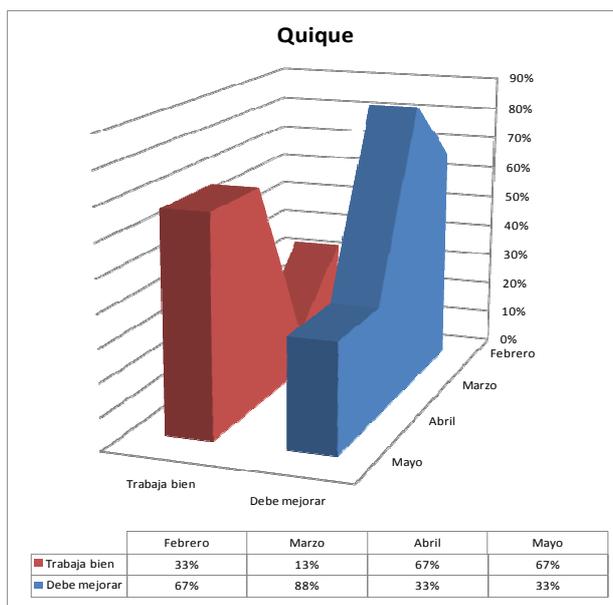
Con Paco, hubo cambios inmediatos al inicio de la intervención durante el 1º mes, con una asistencia más regular de la habitual y mucho entusiasmo por el trabajo, tal vez por su mayor carga lúdica al inicio. Posteriormente fueron regresando las inasistencias, aunque cuando asistía, siempre hubo predominio de conductas favorables al aprendizaje, con excepción del mes de marzo. Un factor que creemos que ha incidido en que no se consolidaran a lo largo de intervención las conductas positivas puede ser la escasa estimulación recibida por el contexto extraescolar para el éxito académico, puesto que al momento de asistir, se mostraba casi sin excepción muy incentivado a la participación en la tarea.

Gráfico 4.16. Evolución del trabajo de Paco en el ASL



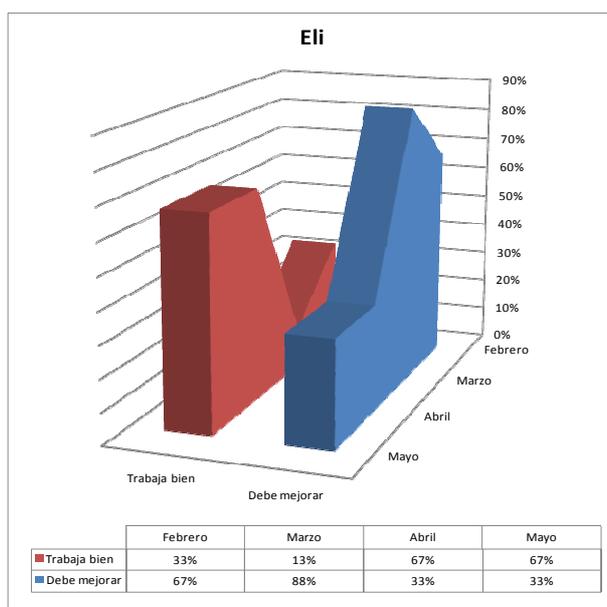
El caso de Quique, aunque el gráfico muestre una evolución positiva en su trabajo en clase, esto queda muy relativizado pues no se logra modificar su conducta absentista y en cada mes hay más inasistencias que asistencias a clase, aunque es cierto que el tiempo que pasa en clase progresivamente se fue haciendo más provechoso y menos conflictivo. No se logró implicar a la familia en un trabajo cooperativo con la escuela para mejorar esta situación de absentismo.

Gráfico 4.17. Evolución del trabajo de Quique en el ASL



El caso de Eli tiene características similares a las de Quique: una niña con conductas absentistas que se van incluso acrecentando a lo largo del curso, aunque como dato positivo cabe destacar que en los días que asistía esporádicamente a clase intentaba involucrarse en lo que en la clase ocurría, especialmente en el 3º trimestre.

Gráfico 4.18. Evolución del trabajo de Eli en el ASL



Al igual que otros compañeros absentistas, no se logra un trabajo cooperativo con la familia para revertir esta situación.

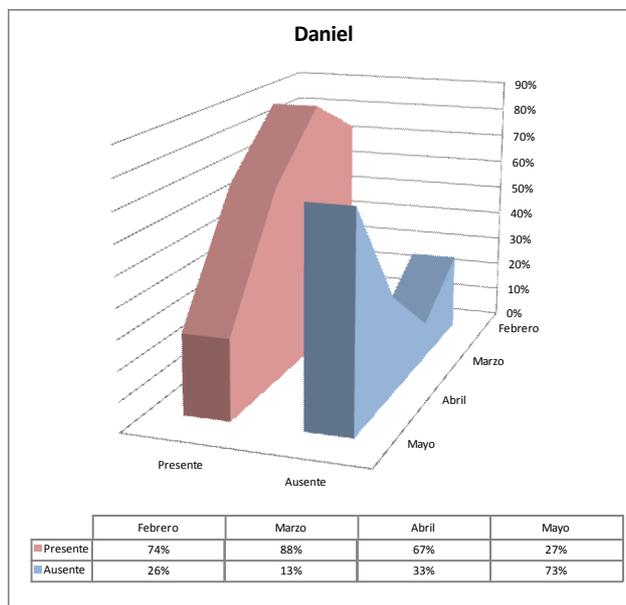
4.3.4.3. Análisis por alumno de su asistencia a clase del ASL

Tras un nuevo análisis de la tabla sobre las diferentes situaciones de participación del alumnado en el ASL, se puede obtener una graficación del porcentaje de presencias en las clases del Ámbito, donde se analice la evolución mes a mes de esta presencia.

Debe hacerse la salvedad que durante el mes de mayo, hay 10 días que no se hizo registro de la actividad de cada alumno.

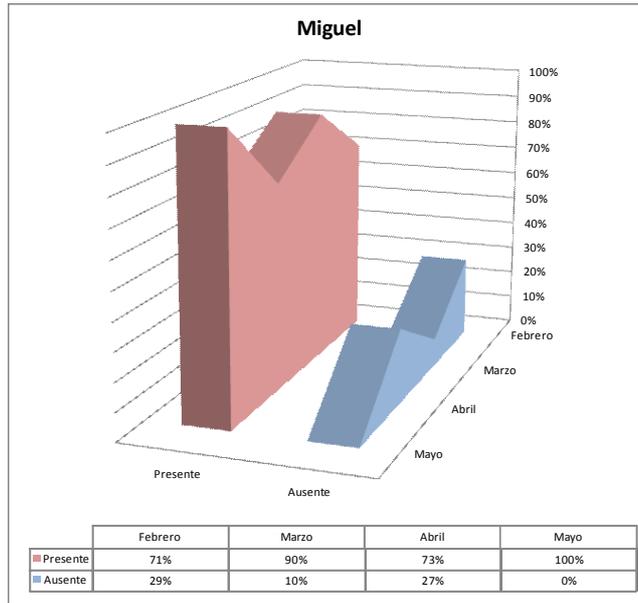
En el caso de Daniel se destaca un fuerte descenso de su asistencia en el mes de mayo, luego de meses con buena asistencia, especialmente en el mes de marzo.

Gráfico 4.19. Evolución de asistencia de Daniel en el ASL



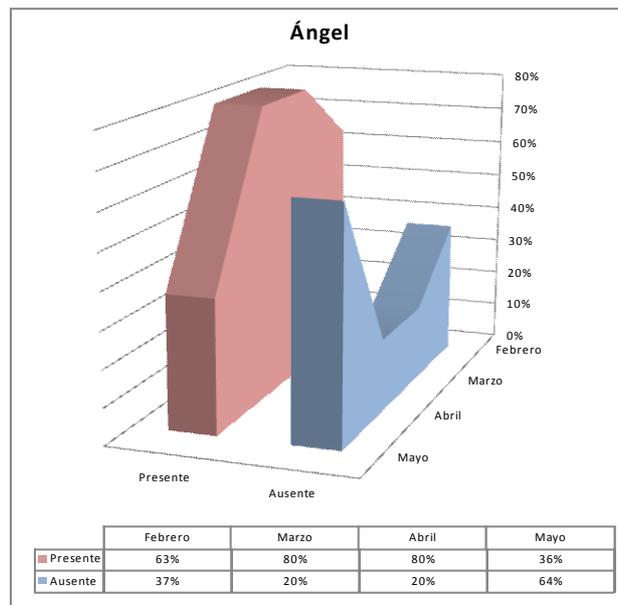
En el caso de Miguel, hay una implicación en la asistencia muy fuerte, con un descenso en el mes de abril, pero que no afecta significativamente la media de asistencia.

Gráfico 4.20. Evolución de asistencia de Miguel en el ASL



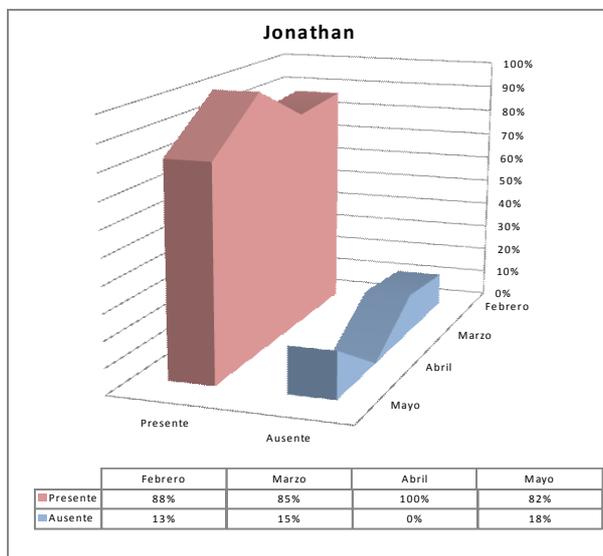
Ángel presenta una situación similar a la de Daniel, con un final de curso con un alto nivel de inasistencias, aunque los meses anteriores hubo un nivel de 80% de asistencia a clase, algo muy notorio en un niño para el cual toda su trayectoria escolar estuvo marcada por un absentismo importante.

Gráfico 4.20. Evolución de asistencia de Ángel en el ASL



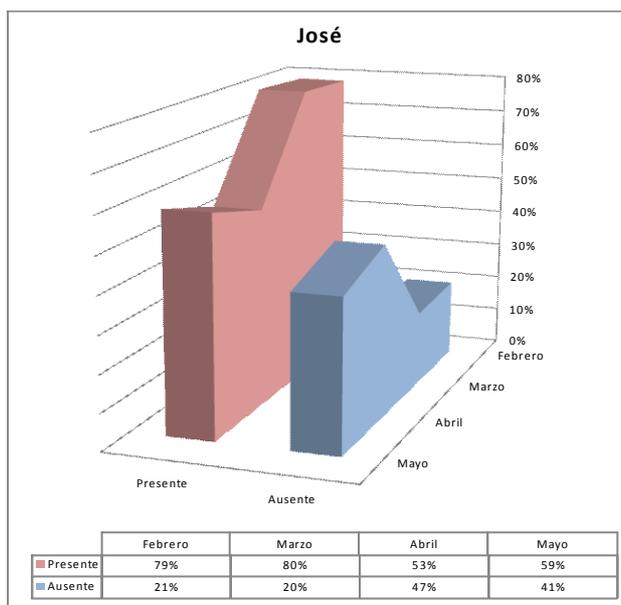
En este aspecto, la asistencia al ASL, Jonathan es quien presenta mayor regularidad y mayores porcentajes de presencia en clase, que supera en cada mes el 80%.

Gráfico 4.21. Evolución de asistencia de Jonathan en el ASL



En el caso de José, se observa un nivel de asistencia bueno en el 2º trimestre, pero con un descenso notable de su asistencia en el 3º trimestre.

Gráfico 4.22. Evolución de asistencia de José en el ASL



Los casos de Eli y Quique tienen características similares, pues se trata de alumnos que manifiestan un absentismo creciente que no se revierte a lo largo del programa de intervención.

Gráfico 4.23. Evolución de asistencia de Eli en el ASL

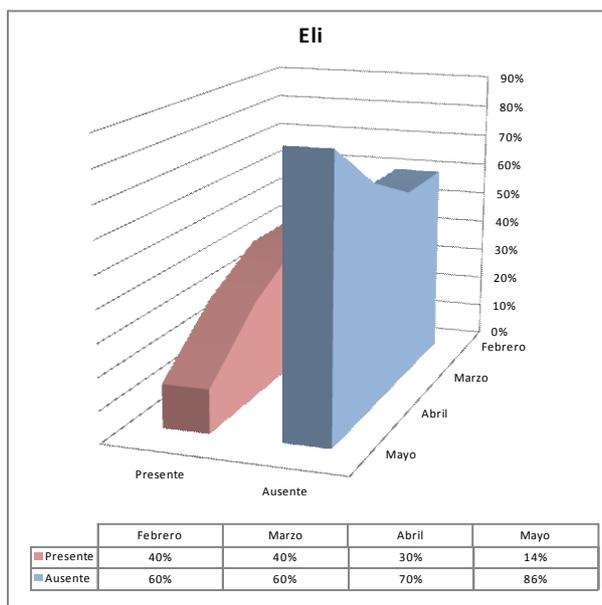
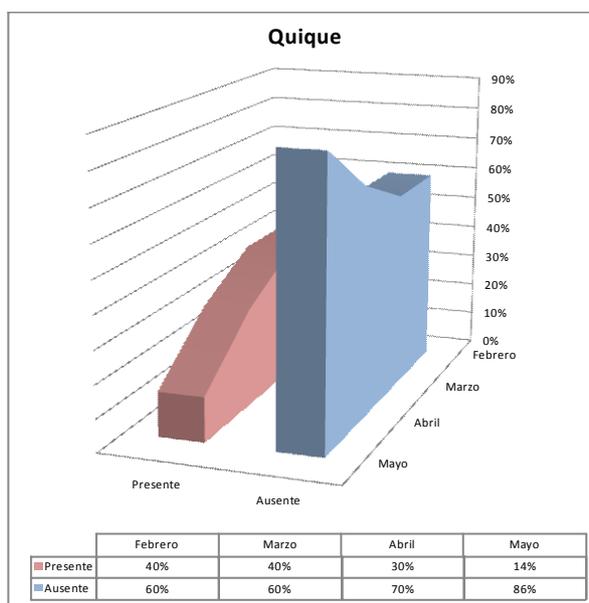
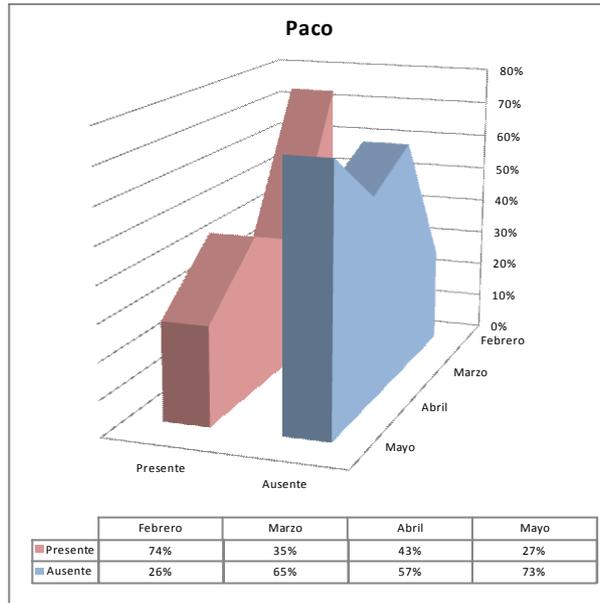


Gráfico 4.24. Evolución de asistencia de Quique en el ASL



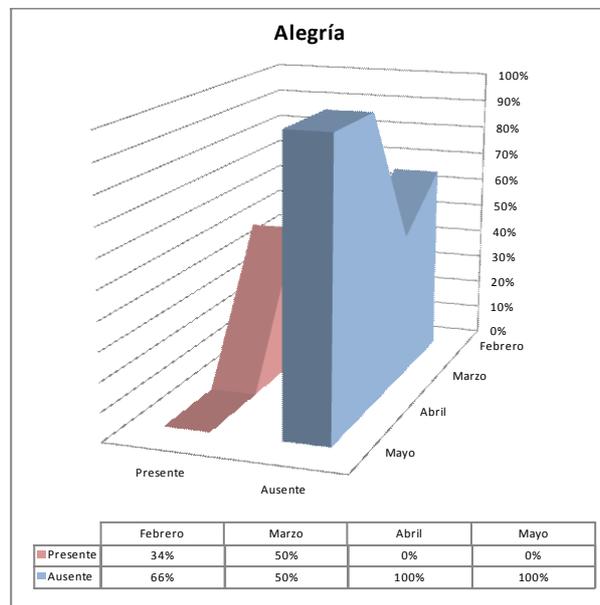
El caso de Paco también presenta un absentismo creciente, aunque al inicio de la intervención, logra un porcentaje de presencia inédito en su escolaridad.

Gráfico 4.25. Evolución de asistencia de Paco en el ASL



Alegría, por su parte, nunca logra un nivel de presentismo que supere al absentismo, y a partir del 3º trimestre abandona la escuela.

Gráfico 4.26. Evolución de asistencia de Alegría en el ASL



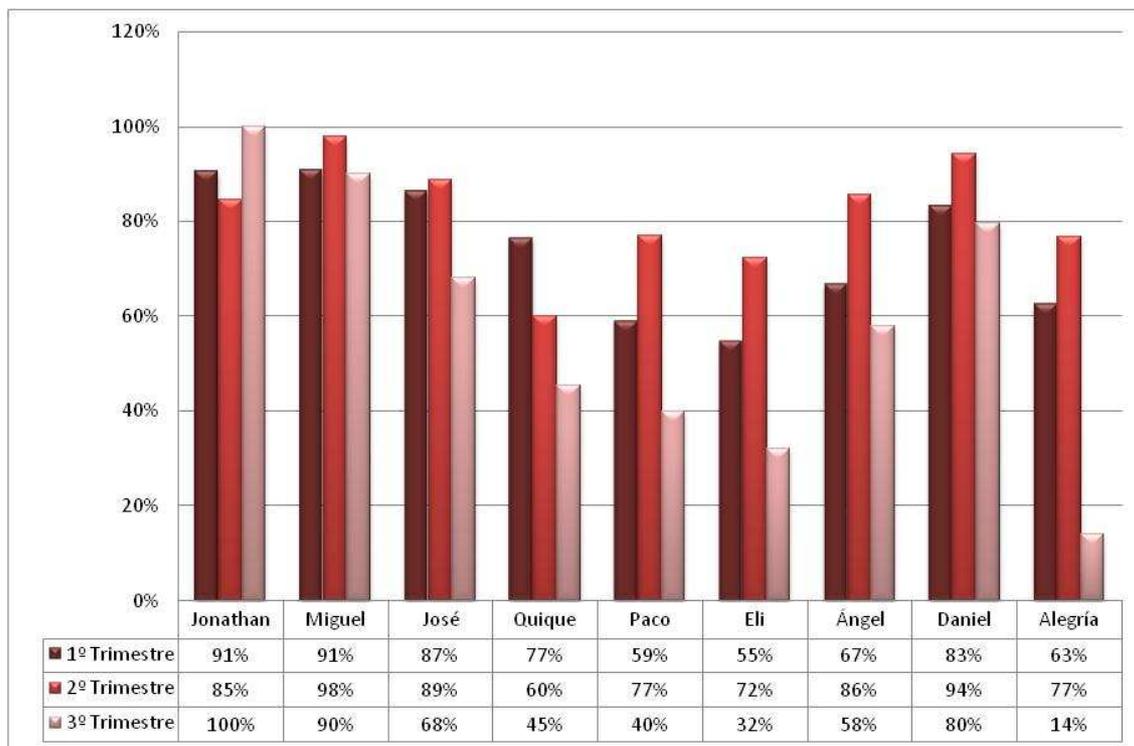
4.3.5. Asistencias al centro

Se realiza el análisis de la asistencia al centro de parte de todos los alumnos y alumnas de 1º A (Compensatoria) tomando el porcentaje de horas que los mismos han asistido a las diferentes asignaturas.

En el 1º trimestre se observa una dispersión de los porcentajes de presencia que va desde el 55% al 91%. Cabe aclarar que en el mes de diciembre sólo se toma asistencia el primer día y luego la planilla de registro permanece vacía.

En el 2º trimestre, con excepción de dos alumnos (Jonathan y Quique, ambos con muchas expulsiones), hay un buen nivel de asistencia a clase. Podría deberse este nivel de presentismo generalizado al entusiasmo generado por una novedad en la propuesta docente, y también a que se trata del trimestre donde las clases casi no tienen interrupciones de fiestas y celebraciones, lo que lleva a consolidar la dinámica de asistir al centro.

Gráfico 4.27. Evolución de asistencia del alumnado al instituto trimestre por trimestre



En el 3º trimestre la situación varía notablemente, descendiendo el nivel de asistencias a clase e incluso presentándose situaciones de absentismo casi total y abandono en 4 de los alumnos y alumnas. Hay una semana sin registro de la asistencia en las planillas. Se trata de un trimestre que se inicia luego de varios días de suspensión de clases por Semana Santa y posteriormente hay puentes por diversas conmemoraciones que rompen, de alguna manera, la sistematicidad de las clases.

Más allá de estas particularidades, pareciera que la propuesta de mejora no parece incidir favorablemente en la disminución del absentismo escolar.

4.3.6. Partes disciplinarios y actas de la comisión de convivencia

Los documentos que se analizan son los partes disciplinarios recibidos por el alumnado en todo el curso escolar y las actas de la Comisión de Convivencia de todo el año. Desde el inicio de la investigación, apenas comenzamos el vínculo con el centro, se comenzó a analizar esta información, con el fin de realizar un buen diagnóstico de la situación del funcionamiento del Plan de Compensación Educativa en el instituto en general y en el grupo objeto de intervención en particular, para formular una propuesta de mejora que contemple en su contenido esta realidad.

A pesar de que nuestra presencia en el centro se efectúa a partir del 2º trimestre del curso escolar, se toman en consideración también los partes que acumula el alumnado del 1º A compensatoria durante el 1º trimestre, pues es un elemento que permite comprender mejor la escolaridad de estos niños y niñas. El detalle de lo acontecido en este trimestre está formulado en el Capítulo 3 del presente trabajo.

En este apartado, analizaremos todo el curso escolar en general, haciendo especial hincapié en:

- a) Número de partes recibidos por el alumnado en cada trimestre y el total recibido en el año.

- b) Profesorado implicado en la aplicación de cada parte en cada trimestre y durante el año y frecuencia de aparición de dicho profesorado.
- c) Tipo de faltas cometidas y frecuencia de las mismas a lo largo del curso escolar, especificando trimestre por trimestre.
- d) Correcciones impuestas y frecuencia de las mismas en cada trimestre y en el año.
- e) Seguimiento que se realiza de la corrección en cada situación.
- f) Suspensiones de asistencia al instituto y motivos por los cuales son decididas.

Se considerarán en el análisis los siguientes elementos componentes de cada parte disciplinario:

- Nombre del alumno
- Trimestre en el cual se produce la falta
- Falta cometida
- Profesor involucrado
- Corrección impuesta
- Seguimiento de la corrección

En los casos a, b, c y d, para cada aspecto se realiza un gráfico, más el comentario sobre su contenido. En el aspecto Seguimiento de la corrección, esta forma de análisis resulta imposible pues de los 147 partes disciplinarios aplicados al alumnado a lo largo del curso escolar, sólo en 5 casos se especifica alguna información sobre el seguimiento de la actuación, por lo que sólo se hará un comentario de esta situación.

4.3.6.1. Partes disciplinarios obtenidos por el alumnado

En el 1º trimestre resalta fuertemente el alto número de sanciones disciplinarias: 70 partes para sólo 9 alumnos y alumnas. Destacan esencialmente dos niños, Jonathan y Quique, los cuales contabilizan juntos 37 de esos partes (Jonathan 20 y Quique 17).

En ese período, la Comisión de Convivencia expulsa por motivos disciplinarios a:

- Ángel, con una semana, por fugarse de clase y romper un cristal de una puerta junto a 3 compañeros.

- Jonathan, con una semana, por perturbar el desarrollo de las clases y los pasillos con un comportamiento violento.
- Quique, con una semana, por perturbar el desarrollo de las clases con ofensas y amenazas a pares y profesorado.

El 2º trimestre ya presenta un descenso significativo en las sanciones, donde se contabilizan 13 partes menos que en trimestre anterior. Es posible que esta situación se deba a que ya transcurrido un trimestre de la nueva etapa educativa que inician, puedan comprender mejor las pautas de conducta y de trabajo esperables en un instituto, y puedan cumplirlas mejor (I). También puede considerarse como un factor incidente que en el 2º mes del trimestre se inicia la ejecución de la propuesta de mejora, y tal vez la aparición de la novedad haya influido en parte del alumnado para estar más interesado en lo que pasaba en la clase (Jonathan, Quique, Paco, Eli y Ángel descendieron en el número de partes, y Daniel ya no tuvo ninguno). El caso de Alegría presenta características completamente diferentes, pues es la única alumna del curso que sin tener partes disciplinarios en el 1º trimestre, en este trimestre además de acrecentarse sus ausencias, es sancionada en 9 oportunidades. Pareciera que no han tenido incidencia en ella ninguno de los factores anteriormente mencionados. José es otro alumno que en este trimestre aumenta el número de sanciones disciplinarias, las cuales alcanzan casi el mismo número que las de Quique, quien es su compañero en las situaciones conflictivas, lo cual podría tal vez ser un aspecto que contribuya a la comprensión de este acrecentamiento.

En este período, son expulsados por la Comisión del convivencia, los siguientes alumnos y alumnas:

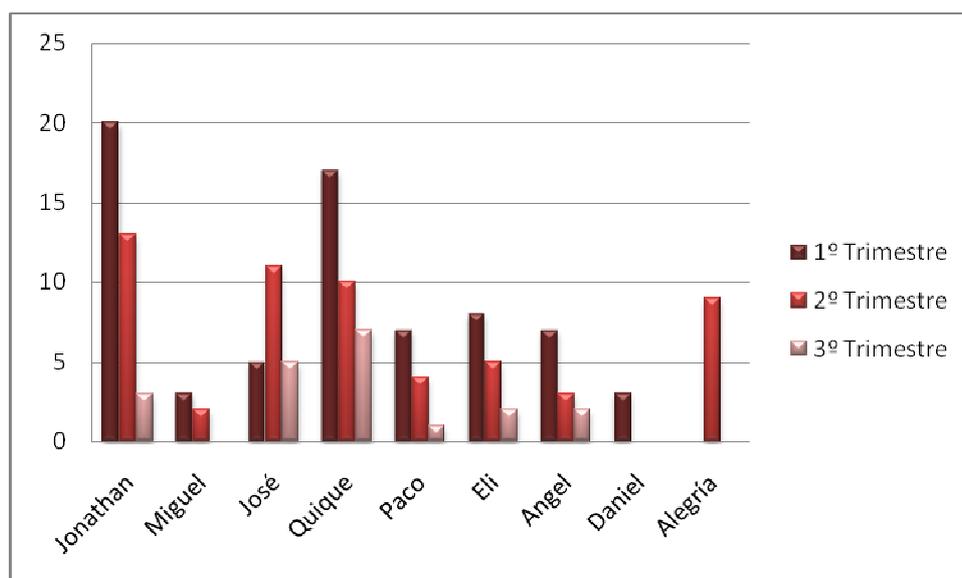
- Jonathan, por 2 semanas, por reincidir en su comportamiento agresivo con compañeros y profesorado.
- Quique, por 2 semanas, porque cuando asiste al instituto, molesta en las clases y los pasillos, además de faltar el respeto al profesorado e influir negativamente en sus compañeros.
- Eli, por una semana, por llegar tarde a clase, molestar, no trabajar ni obedecer al profesorado y por insultar a pares y profesorado.

- Alegría, por dos semanas, por perturbar constantemente el desarrollo de las clases e insultar y amenazar al profesorado cuando se le llama la atención.

En el 3º trimestre sí aparece un descenso en el número de partes en todo el alumnado con respecto al trimestre anterior. La lectura de esta situación no puede hacerse en referencia exclusiva al cambio en la propuesta educativa, puesto que por ejemplo en Alegría el descenso se produce porque deja de asistir a clase hacia el final del 2º trimestre, cuando contrae matrimonio. En el caso de Quique y Eli, también desciende mucho su nivel de asistencia, considerándose absentistas, y cuando asisten no provocan problemas de disciplina. El caso de Paco es similar, aunque tiene algo más de asistencia y mayor implicación en el trabajo en estas ocasiones.

En los 5 alumnos restantes (Daniel, Miguel, José, Jonathan y Ángel) el análisis de su situación permitiría inferir que los factores: mayor conocimiento de las reglas de comportamiento y trabajo del instituto y propuesta pedagógica innovadora, han actuado más fuertemente y se han asentado como posibles explicaciones de la mejora en el comportamiento del alumnado (I). Durante este trimestre no se registran expulsiones del alumnado decididas por Consejo de Convivencia.

Gráfico 4.28. Partes disciplinarios recibidos por el alumnado por trimestre

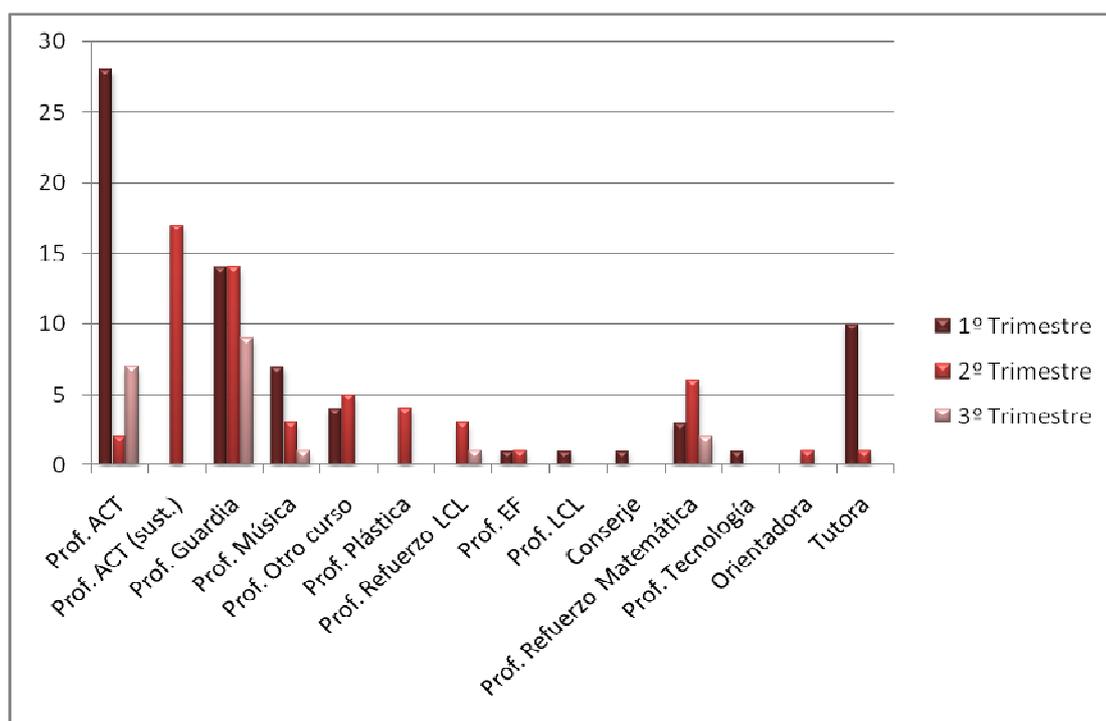


4.3.6.2. Profesorado implicado en los partes disciplinarios

De una primer lectura de la información puede inferirse claramente que en el 1º trimestre aparecen dos grupos de profesores implicados en la mayoría de los partes: por una parte, el profesorado de compensatoria, que pasa la mayor cantidad del tiempo con los alumnos y alumnas, y diferentes profesores de guardia que tienen relación con ellos en las horas que salen de clase sin permiso o que no entran a clase.

Sin embargo, en el primer grupo cabe hacer alguna matización: el profesor del ACT pasa menos cantidad de horas con el alumnado que la tutora y ha colocado 28 partes en un trimestre; la tutora ha colocado 10 en el mismo período de tiempo, alrededor de un 60% menos que aquél. Esto podría leerse como una dificultad mayor de parte de este profesor con respecto a cualquier otro docente al momento de generar una buena convivencia dentro de la clase. En cuanto al profesorado de guardia, se advierte que el alumnado ha tenido numerosas oportunidades de estar fuera de clase para reunir varias sanciones con este profesorado. Esto también se vincula con las sanciones que el alumnado ha recibido de profesores de otros cursos.

Gráfico 4.29. Implicaciones del profesorado por trimestre



En el 2º trimestre la situación sufre algunas modificaciones. En primer lugar, la tutora no aparece implicada en ningún parte disciplinario, lo que se explicaría por varios factores: primero, la tutora tiene mucho compromiso en el mantenimiento de las pautas de trabajo y comportamiento que se acuerdan; segundo, en la propuesta de mejora formulada se ha formulado la necesidad de resolver con otras estrategias las posibles situaciones conflictivas que se presenten en las clases (diálogo, reflexión, reparación, etc.); tercero, la propuesta de mejora ha impactado en parte del alumnado por lo que hay menores situaciones conflictivas en clase (I).

En segundo lugar, el profesor de ACT ha bajado el número considerable de partes disciplinarios (de 28 a 2) pero esto se explicaría porque ha estado de baja casi todo el trimestre. Su sustituto, Prof. ACT (sust.), ha aplicado en este período 17 partes. Esto permite inferir que, al ser nuevo en el centro, recién está aprendiendo a conocer las peculiaridades de su alumnado y no encuentra canales comunes de entendimiento (I). Por otra parte, si comparamos con el profesor ACT, a pesar de ser sustituto, ha puesto 11 partes menos que éste. En cuanto al profesorado de guardia, no se aprecian modificaciones con respecto al primer trimestre.

El caso del profesor de Refuerzo Matemática es el que presenta una variación negativa, pues de 3 partes colocados en el 1º trimestre, en este, ha colocado 6, lo cual podría inferirse como que el alumnado podría haber percibido algunas fisuras en el sostén de las pautas de trabajo y comportamiento y estuviera aprovechando esta circunstancia (I).

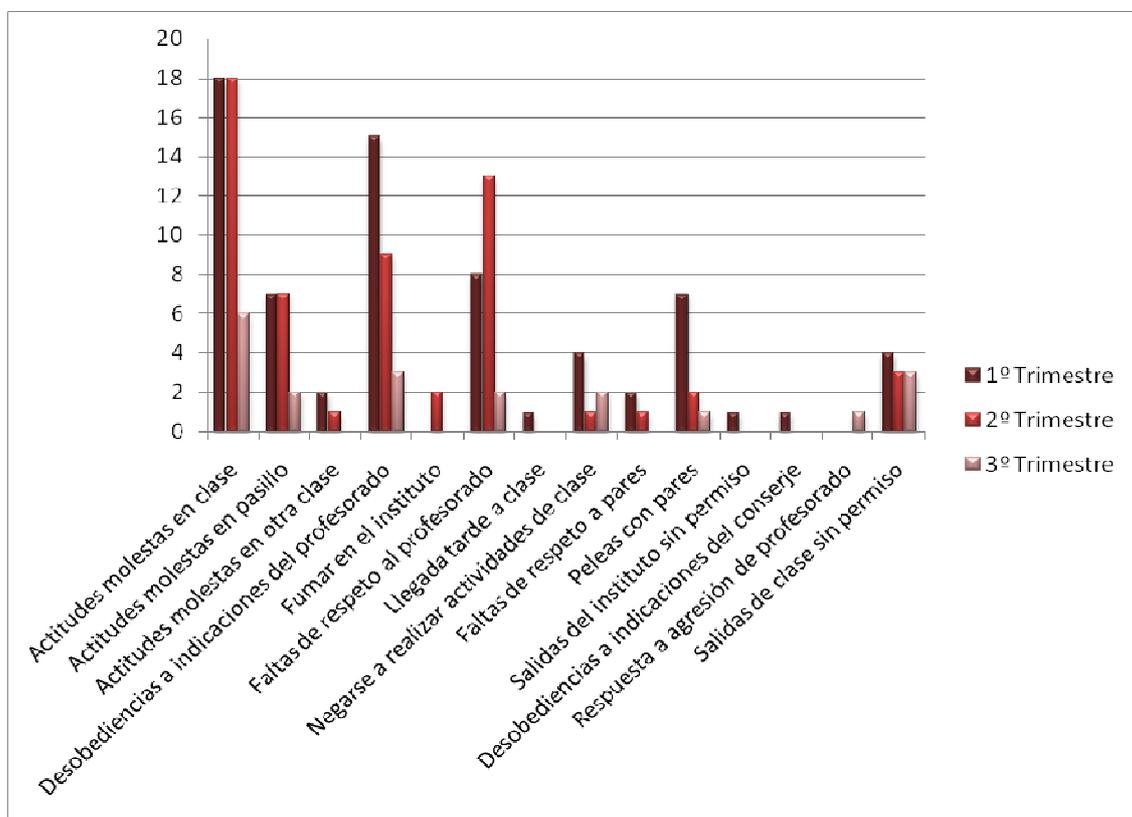
En el 3º trimestre, sólo aparece como dato significativo que si bien ha descendido la implicación del profesor del ACT en los partes, así como el número de partes total del alumnado, este docente está implicado en 7 de los 20 partes colocados en todo el trimestre. Esto permitiría mantener la idea de que, a pesar del curso transcurrido, seguiría habiendo un desencuentro entre el profesor y el alumnado y no se habrían encontrado o generado mayores canales de entendimiento entre él y su clase (I).

4.3.6.3. Faltas cometidas por el alumnado

El tipo de faltas cometidas por el alumnado se ha clasificado en grupos formados por aquellas faltas que remitían al mismo tipo de conducta. A partir del agrupamiento de aquellas que reunían características similares, se han generado 10 categorías de conductas.

Los tipos de falta más cometidos en el 1º trimestre son dos y se encuentran muy vinculadas entre sí: actitudes molestas en clase y desobediencias a indicaciones del profesorado. Nuevamente parece quedar evidenciada las dificultades ya mencionadas: desconocimiento, y por ende, escasa significatividad, de los comportamientos esperados para el alumnado en el ámbito escolar; y desencuentro entre profesorado y alumnado lo que provoca conflictos en las relaciones entre ambos y la aparición, también, de numerosos partes por faltas de respeto al profesorado.

Gráfico 4.30. Tipos de faltas cometidas por trimestre



Otro grupo de faltas recurrentes también se encuentran relacionadas con las conductas anteriores: actitudes molestas en los pasillos y salidas de clase sin permiso. Con respecto a las peleas y a las faltas de respeto entre pares, las mismas se producen esencialmente a partir de un uso grosero del lenguaje y de la utilización de motes, los cuales han hecho pensar, junto con las incidencias anteriores, en la necesidad urgente de trabajar las relaciones humanas entre todos los componentes de la comunidad educativa.

En el 2º trimestre, se mantiene el cúmulo de conductas molestas en clase y en pasillos, y aumentan las faltas de respeto al profesorado aunque descienden las desobediencias a indicaciones del profesorado, lo cual muestra la permanencia de los rasgos que aparecen en el 1º trimestre, aunque las conductas sean más unas que otras. El resto de las conductas que aparecían en el 1º trimestre son de mínima aparición.

Ya en el 3º trimestre no hay una tendencia de ninguna conducta en particular, sino una dispersión que indicaría que se trata de situaciones aisladas, más que un estilo grupal de comportamiento, como ocurría al inicio de curso.

4.3.6.4. Correcciones impuestas en los partes

Sólo 69 de los 147 partes tienen alguna referencia escrita en la planilla en la parte de Corrección, y no siempre resulta fácil de categorizar esta información por la dispersión en los criterios para corregir aquellas conductas del alumnado que son vistas como faltas de disciplina.

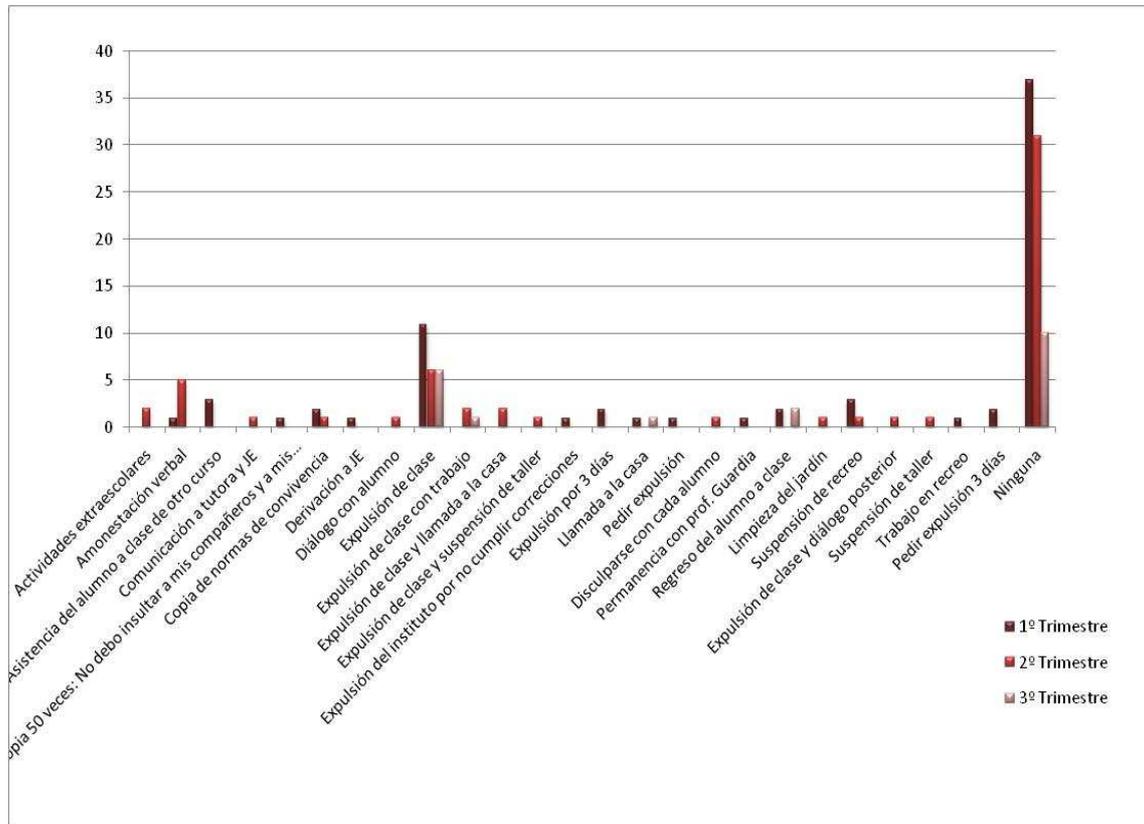
La primera impresión es que el parte disciplinario en sí mismo es concebido como una sanción que no amerita más actuaciones, puesto que la intención pareciera ser castigar más que corregir una conducta incorrecta o aprender de esa situación conflictiva.

La medida correctiva más utilizada es la expulsión de la clase (23 casos) sin ninguna actuación posterior, sólo sacar al alumno del aula. Como otras medidas, a la expulsión se le suma darle un trabajo para que haga (3 casos), llamar a la casa (2 casos), diálogo posterior (1 caso) y suspender el taller (1 caso).

El resto de las medidas disciplinarias no excede las 3 repeticiones. Se advierten varias medidas que redactadas como corrección, no constituyen esa tarea: pedir expulsión del alumno (4 casos), permanencia con profesores de guardia (1 caso).

Algunas de las correcciones no parecen tener ninguna relación con la falta cometida: limpieza del jardín, asistencia del alumno a clase de otro curso, suspensión del taller.

Gráfico 4.31: Correcciones impuestas por trimestre y por año



4.3.6.5. Seguimiento de las correcciones

De los 147 partes disciplinarios, en sólo 8 de ellos aparece algo escrito en el apartado Seguimiento de la corrección. Por su escasa relevancia numérica, se expresan cada una de las expresiones consignadas:

- Continúa conducta (dos casos), hace referencia a volver a salir de clase sin permiso luego de que los profesores de guardia los regresaran al aula.

- Se compromete a resolver problemas por medio del diálogo, luego de que el profesor enviara al alumno a la jefa de estudios como medida correctiva.
- No se presenta a cumplir la corrección, que implicaba trabajo en el recreo.
- Comunicación a la tutora de la amonestación verbal realizada.
- Pide disculpas a compañero (la medida era Suspensión de recreo, pero no se dice nada de su cumplimiento o no).
- Abandona la conducta, en referencia a la medida de dialogar con el alumno que llevó a cabo el profesor sustituto del ACT por haber molestado en clase.
- Expulsión del alumno por acumulación de partes, lo que implica que la corrección propuesta por una profesora de disculparse el alumno ante todos los alumnos molestados en otra clase, no se ha llevado a cabo.

Como puede apreciarse, pareciera que corregir o subsanar la conducta incorrecta o evaluar la eficacia de la corrección, no son el objetivo de la colocación del parte para la mayoría de los profesores y profesoras que usan esta medida disciplinaria. Se reitera el supuesto de que el parte aparece connotado casi con exclusividad como castigo más que como el registro del tratamiento de una situación conflictiva (I).

Tampoco se observa unidad de criterios por parte del profesorado en el uso de este sistema de regulación del comportamiento del alumnado.

4.3.7. Entrevista a tutora de 1º A (Compensatoria): Marina

La entrevista es realizada al final del curso escolar, con el objeto de conocer la apreciación de la tutora del grupo sobre el cual se realizó la intervención acerca del proceso vivido y de los resultados obtenidos.

Esta entrevista ha tenido una duración aproximada de 4 horas y se realiza en la casa de la tutora, donde hubo algunas interrupciones breves motivadas por cuestiones domésticas. Es grabada con el consentimiento de la profesora.

Si bien se realiza una selección de temas a abordar en la entrevista, se elige llevar a cabo una entrevista en profundidad, abierta, dejando a la entrevistada expresarse en los puntos que considere relevantes desde su perspectiva, aunque se han cubierto en el transcurso de la misma todas nuestras inquietudes. La profesora se muestra en todo momento comunicativa y dispuesta, con entusiasmo relata cada cosa que se le solicita. En los casos en que se le vuelve a preguntar sobre un tema, para confirmar una idea o someterla a discusión, acepta la propuesta y discute sobre lo planteado.

Estos temas son:

- Experiencia profesional en el centro.
- Características del grupo en el que se realiza la intervención.
- Motivación para el cambio.
- Actuaciones realizadas.
- Evaluación de las actuaciones realizadas.
- Necesidades detectadas para el próximo curso.

a) Experiencia profesional en el centro

262

La profesora entrevistada, licenciada en Filología Clásica, realiza su llegada al instituto en el curso 2001/2002, pero ya en febrero, pues estaba con baja maternal. La profesora que la sustituyó esos primeros meses era principiante y su experiencia en el instituto no había sido satisfactoria:

“...la persona que me había estado sustituyendo a mí, era su primer trabajo... le habían roto las gafas, le habían hecho llorar en clase, nunca se había quejado...”

Ella se incorpora en el mes de febrero. Hasta ese momento, si bien contaba con antigüedad en el ejercicio de la docencia, siempre había dado en cursos superiores de la ESO o en Bachillerato.

“...yo venía... ahora, en serio que estas son las anécdotas del (nombra un IES del centro de la capital granadina), clásicas, ya sabes, latín y griego, con 1º y 2º del bachillerato y algún grupo de esos tuve con alumnos de cultura clásica, así alumnos que están estudiando porque quieren, asignaturas optativas, materias optativas que han elegido ellos...”

Sus primeras experiencias en el centro estuvieron relacionadas con grupos caracterizados como conflictivos, que si bien no eran categorizados como grupos especiales, su funcionamiento sí lo era, tanto por su rendimiento académico como por su comportamiento en la escuela. Algunos de sus alumnos pertenecían al plan de mejora vigente en ese momento en el instituto.

“...nunca había dado clase en la ESO, en primero y segundo, entonces cuando llegas nueva te dan el peor horario... los peores grupos... y, sin ser de compensatoria, tenía grupos que tenían un desfase como los que hay en los grupos de compensatoria...”

“Se metían... se salían cuando querían del aula, los tubos de la calefacción que estaban despegados del suelo estaban medio metro del suelo, se subían y andaban por allí... ¡Increíble! Yo cuando vi ese panorama, me salgo cinco minutos del aula...”

Al curso siguiente (2002/2003) elige nuevamente ese centro, a pesar de las experiencias allí vividas. Aparece en su discurso algo parecido a un “mandato divino” que la lleva a volver a esa escuela, una obligación “moral” autoimpuesta (I⁶). Nuevamente es seleccionada para dar clase en el primer ciclo de la ESO, que funcionaba en otro edificio.

“¿Qué quieres que te diga? Que me costó mucho trabajo elegirlo... [...] entonces no me veías por la sala de profesores... horario completo, otra vez abajo... [...] entonces, pues... dije, esto es para mí, no es para nadie y... me fue muy bien... era tutora de un 2º... el primer año fue 1º y el segundo año de 2º...”

263

Uno de los grupos con los que trabajaba era un grupo de 5 alumnos, supuestamente un grupo regular, no perteneciente a ningún proyecto institucional específico.

“...eran un grupo normal, pero estaban los de bajos niveles, entonces, uno abandonaba, el otro también... el otro... y me quedó con cinco alumnos, los sentaba separados... utilizaba la táctica porque me iba muy bien... pero a mí no me molestaban en clase, a mí nadie tenía que venir a intervenir mi clase y sabían que cuando venían, a trabajar...”

Consultada sobre la forma de agrupar al alumnado que predominaba en el centro, sobre si se buscaba lograr grupos homogéneos, la profesora agrega:

“Es que quieras que no, pero se van haciendo los grupos y las últimas letras son las peores...”

⁶ (I) Interpretación de las investigadoras.

Aparece un sesgo de “fatalidad” en sus palabras, algo que escapa al poder de modificación de la escuela: “*quieras o no...*” la tendencia a buscar y provocar la homogeneidad existe (I).

Al comenzar el siguiente curso 2003/2004, el equipo directivo, teniendo en cuenta que era una profesora que por su carácter y por su forma de trabajar, podía llevar bien los grupos considerados más conflictivos, le propone (al tener una baja de una profesora que pertenecía al proyecto de mejora) tener un grupo de clase como los que después se llamaron “de compensatoria”. Comienza a trabajar conjuntamente con una profesora con más experiencia en ese tipo de tarea y alumnado. Valora mucho lo aprendido con esa persona, sobre todo en el aspecto vincular con sus alumnos y alumnas y con sus familias.

“... aprendí, no dentro del aula, que es algo distinto de lo que hemos hecho este año, no, aprendí cómo tratar a estos alumnos y cómo relacionarme, nos habían dejado una hora los lunes aunque podría haber sido cualquier otro día, y... de reunirnos entre nosotros... y esa reunión la aprovechamos para llamar a todas las casas, para aclarar el horario lectivo, no como hice este año, que me he quedado por las tardes, por las mañanas, pero esa hora ya me dijo, ‘es que tú tienes que actuar como si fueras la tutora’, yo no estaba acostumbrada a un trabajo más metódico, de coger los cuadernos todos los días...”

Se observa lo que podría ser una priorización de la función moralizante y socializante de la tarea docente en detrimento de la función de instrucción, tal vez por la necesidad de transformar a ese alumnado a un alumnado con las características “esperadas” en la escuela para “poder” trabajar con ellos, o tal vez porque no existen mayores expectativas con respecto a avances curriculares significativos (I).

Destaca también que el profesorado de ESO y de bachillerato no recibe la formación adecuada para atender este tipo de población:

“...yo no había trabajado así nunca, yo no sabía ese tipo de trabajo, en la facultad de Filosofía y Letras ¿Te enseñan a ti eso? (risas) ¿En qué? ¿En el CAP? ¿Dónde te lo enseñan? A lo mejor los maestros, pues sí, saben algo de pedagogía, que tampoco creo que tanto, como para llegar aquí, pero...”

La tutora participa desde el inicio en la elaboración del Plan de Compensación Educativa del Instituto, que se formula hacia finales del curso 2003-2004. Anteriormente había un plan de mejora al que estaban abocados algunos profesores. Ante la convocatoria del BOJA, ese grupo de profesores y pocos más interesados (entre los que se encuentra esta persona) elaboran a último momento el proyecto para presentar a la Conserjería de Educación. El equipo directivo de ese momento no participó en el diseño del plan.

“...ese año dijeron que existía un plan que se podía solicitar, que tenía ayudas, que tenía profesores extras por eso y... y eran todas ventajas ¿no? Pero no había tiempo de elaborarlo... entonces sólo lo elaboramos los que estaban anteriormente en este proyecto y dos o tres que nos apuntamos...”

“pues... nos metimos en Internet... sacamos todo lo que había de otros centros...”

Consultada la tutora sobre los motivos que la llevaron a participar en la elaboración del Plan de Compensación Educativa del instituto, menciona que si bien su objetivo al elegir la docencia estaba vinculado con la enseñanza de las lenguas clásicas, cuando toma contacto con la realidad del centro, decide comprometerse.

“Ah, porque cuando yo llegué al turno... para mí... me tuve que agarrar a un clavo ardiendo como se dice... (risas) porque como comprenderás, tenía que sobrevivir allí de alguna forma..”

“...sin ser de compensatoria ¿Porqué te crees que me metí?... porque era un rollo... bueno, me metí después por otras cosas, pero que nunca tenía en mi mente que yo acabara en la enseñanza compensando a nadie... vamos... yo quería dar clases y punto, no me había planteado nunca que existían estos problemas o que podía hacer ahí algún bien... nunca.”

Al preguntársele los criterios para seleccionar qué alumnado pertenecía al Plan y cuál no, refiere que el profesorado no es consultado al respecto, sólo recibieron los grupos ya conformados y se distribuyeron las tutorías entre el profesorado nombrado como apoyo, de acuerdo al criterio de antigüedad en el instituto: el más antiguo elegía el grupo a cargo en primer lugar, y así sucesivamente.

“... en función de qué criterios decidían... eh... con la evaluación de los chicos... hecho por el orientador [...] El orientador, el equipo directivo y el informe que traían del colegio...”

Sobre la alta presencia de alumnado gitano en los grupos de compensatoria, se le consulta si el plan fue pensado para esa población específicamente.

E: La mayoría son gitanos...

I: Sí...

E: Coincide...

I: ¿Coincide, Marina?

E: Mira, no sé qué decirte... oye también hay gitanos que no están dentro de este grupo...

I: ¿Cuántos?

E: No te puedo llegar a decir...

I: Eh... digamos, en los otros primeros... en los otros primeros y segundos...

E: Si, hay algunos, a lo mejor han entrado al grupo dos o tres... pero hay..."

Pareciera no considerar la posibilidad de que tal vez la escuela no realice una oferta adecuada a las necesidades educativas de este alumnado y que por eso el fracaso escolar es más generalizado en esta población. Tampoco aparece en este momento un cuestionamiento de la práctica docente (I).

También se le consulta sobre cómo se organizaba el alumnado en lo que se llamó Grupos Específicos de Currículo Adaptado (GECA), ya que los alumnos y las alumnas de compensatoria realizan su escolaridad en casi todas las áreas de forma separada a su grupo de referencia, que de base es muy poco numeroso.

E: Pero para que no sea un grupo aparte y estén integrados en otro grupo normalizado...

I: No, lo que yo te digo es al revés, justamente... ¿Qué sentido dividirlos cuando... por tres alumnos? Pero, bueno, quedaron re poquitos afuera...

E: Porque se supone que los alumnos que tienen ahí tienen un nivel más alto..."

A pesar de señalarle que el grupo de referencia de sus alumnos de compensatoria son sólo 3 ó 4 alumnos y alumnas más (los que tienen asistencia medianamente continua) y que tampoco ofrecen un marco "normalizado" y que este alumnado se encuentra casi siempre en la clase de compensatoria solicitando incluirse en las actividades del ASL, insiste en justificar la separación realizada por nivel de competencia curricular, aunque en otros momentos de la entrevista reconozca que esas diferencias de nivel no son tantas (I).

Repasando lo ocurrido con los grupos específicos que recuerda, menciona que hay cursos con deserción casi completa, como un segundo del curso anterior que este año

no hay ninguno de ellos en 3°. En cambio su 3° de año pasado, tiene varias chicas en un 4° con diversificación curricular, aunque no recibirán su certificado de ESO por no llegar a los contenidos mínimos, sólo harán un ciclo formativo de grado medio porque pasaron la prueba de ciclo.

“...eso habría que revisarlo, el año pasado vino el inspector y se lo pregunté yo, qué se hace con estos alumnos, que los estamos engañando, parece, porque estamos intentando abrirle puertas y, sin embargo, ahora, en 4°, no se les da el título...”

Con respecto a los objetivos del Plan de Compensación Educativa, aparece como uno de los prioritarios el de combatir el absentismo, y hay una comisión dedicada para ello. Se le consulta a la profesora sobre su evaluación de la eficacia del Plan en ese aspecto. Ella considera que es positivo. Se le re-pregunta sobre el tema y se le recuerda la información que ha brindado sobre el alto nivel de absentismo del alumnado de compensatoria, al menos de los cursos que no han estado a su cargo, donde señala el alto nivel de absentismo y abandono. Sólo en esa circunstancia reconoce que tal vez el tipo de trabajo que se realice con ese alumnado pueda incidir en su permanencia o no en la escuela. Es muy frecuente la falta de crítica de la tutora a lo que ocurre en el instituto y a la tarea de sus pares, no porque no lo registre, pues es una persona observadora y exigente, sino porque pareciera considerar que eso sería ser desleal y que pudiera ser categorizado como falta de compañerismo (I).

“I: No ves que... si es el plan que funciona o es la acción docente, porque si vos me decís que en todos estos años el único grupo que no deserta, es el tuyo, y que en los otros el promedio de asistencia que queda es de dos...”

E: ... te hablo de los dos años que yo he estado más enterada... el año pasado y este año... el anterior como fue...

I: Y se suponía que tu grupo era el peor este año y es el único que se superó...

E: Se suponía... sobre todo en conflictividad...

I: ... y es el único que sobrevivió...

E: ... pero, tú sabes que ahí ha tenido que influir algo nuestro trabajo, y el día a día...”

b) Características del grupo en el que se realiza la intervención:

Con respecto a su tutoría de este año, en el alumnado de compensatoria de 1° A, al comienzo de curso manifiesta disconformidad pues está conformado esencialmente por

niños y dos niñas que van a ese grupo para separarlas del grupo de compensatoria de 1º B.

E: Me quejé... que todos eran niños... quería mezcla... quería un grupo más heterogéneo...

I: ¿Sí? ¿Por qué todos niños?

E: Ha sido por separar a estas dos niñas del resto, sino allí serían todos amigos, pero, bueno... está todo muy estudiado... lo han hecho todo muy estudiado... y, por lo visto, según el tipo de problemas de unos alumnos y otros...

I: ¿Quiénes dividieron a los chicos?

E: Eh... bueno, me parece que fue asistente social y equipo directivo..."

Ella recuerda que le parecieron muy pequeños, incapaces de tener conductas inadecuadas. Supone que adjudicaron ese primero, por ser un grupo catalogado por la conducción como conflictivo, aunque no es una información que dispuso desde el comienzo.

"...el nivel de conflictividad era mayor que el otro, eso ya dicho al final del curso, por el equipo directivo."

Al consultarle sobre el nivel de conflictividad atribuido al grupo y el real que ella observó, da por sentado que todos lo tienen, aunque no pueda precisarlo. Si bien ella no ha tenido a lo largo del curso problemas con las familias de sus alumnos y alumnas, y ha destacado en numerosas oportunidades que han participado en cada propuesta que les ha hecho, no somete a duda que se trata de "familias desestructuradas", como se los llama desde el centro. Tampoco aparece el cuestionamiento de que puede haber varios modelos de familia (I).

"En casi todos tienen conflicto, la mayoría... el nivel no lo sé, porque yo tampoco vivo con los padres ni soy asistente social ni nada en ningún momento... pero que casi todos te han contado algún tema penoso, que dices tú: 'bueno, ya entiendo por qué el niño reacciona así' y otros no lo dicen y sabes que hay algo detrás porque ya después del tiempo que llevamos, sabes que hay algo, pero no se puede llegar a ellos, para eso tenemos las asociaciones que trabajan con nosotros, la coordinación también..."

Considerando estos aspectos que le habían sido informados, la profesora decide abordar desde el inicio las pautas de organización, trabajo y convivencia de la clase, dando una importancia superior al espacio de tutorías que a disminuir el desfase curricular, trabajando las necesidades que ella registraba en su tarea y no centrando la actividad en

los programas de actividades aportados por la orientadora a todos los grupos de compensatoria.

“Al empezar (se refiere a la hora de tutoría), trabajamos las normas y después mi dinámica durante todo el curso, o sea, la técnica que hemos seguido, en general te digo, después día a día surgía un problema y había que analizar ese problema ¿no? Urgente, pero en general era analizar la semana anterior... [...] Analizábamos, sabes tú, la semana anterior, nos poníamos en grupo o... dialogando siempre ¿no? Que eso era otra cosa que incluso, antes de llegar tú, siempre te decía yo que están viendo que hablando se solucionan las cosas...”

“...estos niños necesitan verlo todo concreto en X normas, si con que mejoremos en disciplina... no comer chucherías dentro de la clase, no tener la clase llena de pipas, bolsas... digo, tú no sabes lo que mejoramos, las mesas ordenadas, no sabes lo que mejoramos, digo, entonces, vamos a simplificar las normas, y yo les escribí una serie de normas, ellos al simplificado le han dado otro nombre... pero, que más o menos en diez y lo hemos aplicado...”

Destaca como importante que por primera vez este curso se han coordinado algunas cuestiones dentro del profesorado de Compensatoria, como por ejemplo el uso de libros de texto, cuando hasta el momento se trabajaba de manera individual entre el profesorado, cada uno seleccionando temas y materiales por su parte y sin una planificación progresiva de los aprendizajes del ciclo. Al referirse a coordinar, daría la impresión de que se trataba de que todos los cursos y sus tutoras hicieran lo mismo y al mismo tiempo: todos el mismo libro, la misma progresión de contenidos, etc. El componente “diversidad” en este alumnado parecería asociado esencialmente a aulas diferentes y grupos reducidos, además de recortes del currículum en segundo plano, pero no estrategias diferentes, metodologías diferentes ni adaptadas a las características grupales, intentando compensar el desfase curricular que dio motivo, entre otras causas, a la elaboración del Plan (I).

“Este año... este año ha sido radical... ya ha habido una organización, todos los años empezábamos de cero... [...] debería de haber una coordinadora... [...] ¿Libros de texto? Pues, hemos tenido este año... vale, de primaria, pero hemos tenido dónde echar mano, cuando no traen material... material nos han aportado también... han dado un precio simbólico... fíjate si hay organización, han dado seis euros al principio de curso y le entregábamos el material y el libro... se responsabilizaban a cuidarlo, sino, lo tenían que pagar íntegro al acabar...”

La tarea en clase, entonces, estaba centrada en la explicación de los temas que\$ abordaban los cuadernillos (contenidos de 1º a 3º año EP) y en completar las actividades

de manera individual, tomando como único referente para consulta de dudas a la profesora. Relata sus clases como previsibles, ordenadas, con los niños y las niñas trabajando bastante, aprendiendo algunos contenidos, pero subrayando que no había entusiasmo.

“...con el paso a paso, que es lo que yo llevaba, pasito a pasito, pues, no había sorpresas, sabía lo que podía dar cada uno de sí, los tenía más o menos enfilados, ellos trabajaban, pero, no había este tipo de sorpresas y de entusiasmo, quizás, que lo genera una sorpresa, decir ‘puedo’... pues, el entusiasmo es mayor, no que de la otra forma era... un seguimiento, un seguimiento, vamos avanzando, vamos avanzando, pero, ni el avance era tanto ni la sorpresa tanto, ese entusiasmo que lleva consigo la sorpresa, y, entonces le decía eso...”

c) Motivación para el cambio

Este es uno de los aspectos que motiva esencialmente su solicitud de construir una propuesta pedagógica diferente junto a las investigadoras: el aburrimiento que se vivía en la clase. No aparecen, en el discurso, reflexiones acerca de que no se trataba de una propuesta adecuada a ese alumnado, o que los materiales de trabajo seleccionados no eran los más pertinentes, o la incidencia del tipo de oferta de la escuela sobre el absentismo y el rendimiento académico, sino más bien aparece una intuición acerca de que algo estaba ocurriendo para que todo no fuera tan bien como ella lo esperaba (I).

270

Otra causa que aparece en el interés de cambiar la metodología tiene que ver con la imposibilidad de ir aprendiendo los temas “todos juntos”, debido a variables como absentismo, falta de trabajo en casa, olvido de materiales, etc. Aparece esbozada la idea de que esa forma de trabajar seleccionada, llamada por ella “tradicional”, no contribuía a que esta situación se solucionara y siempre se estaba trabajando lo mismo por las disparidades en los diferentes procesos de aprendizaje de su alumnado.

“...me aburría, no porque yo me aburriera en sí, sino porque ellos me transmitían su aburrimiento... ¿Qué quieres que te diga? A ver cómo te lo explico... cuando antes de hacer las actividades de los cuadernillos, yo explicaba el tema para todos... pero, ¿Qué ocurría? Que entre enfermedades, que cada uno no lleva el mismo ritmo de trabajo, pues... nunca podíamos avanzar, y eso significaba que al final me convertía en un profesor de apoyo, pero de apoyo para solucionarle ejercicios uno por uno, y eso para mí, eso era pesado...”

“... tenía que buscar, además, el día que venían la mayoría para explicar el tema, o sea, que faltaba algo, por eso yo te dije, otra forma de dar las clases, algo que pueda impactar en ellos y resultarles más interesante, y ya está, así empezó todo ¿no?”

Destaca además que es una persona que disfruta trabajar con otras personas y que considera que así se aprende más, por eso pensaba que brindar a sus alumnos la posibilidad de un trabajo cooperativo favorecería su aprendizaje.

“...a mí me gusta trabajar con la gente, entonces como yo veo que el trabajo cooperativo es muy importante, creo que ellos también lo necesitan, pero, no el trabajo cooperativo para que me hagan las cosas, porque tu trabajo ha sido estupendo y todo, sino porque creo que se complementan, entonces tú me das una idea y a la vez que me la estás dando es que se me está ocurriendo a mí otra...”

Cabría suponer que esta valoración positiva de la profesora acerca del trabajo cooperativo entre pares es posterior a la implementación de la propuesta de mejora, aunque sea vivida por ella como previa, puesto que hasta dicha ejecución, a lo largo de su historia profesional y en el mismo curso lectivo, siempre había trabajado con los alumnos en forma individual, siendo ella el eje de la clase en la gestión y regulación del aprendizaje y la convivencia, de acuerdo a lo que aparece en su relato. Aunque, por el momento, parece considerar que la formulación de una propuesta cooperativa y menos tradicional sería más pertinente para alumnado con problemas, para grupos considerados “no normalizados”⁷, y que la enseñanza tradicional sería la más adecuada para grupos “normalizados” (I).

“...esa pesadez de levantar la mano y yo los atendía... me llamáis o levantáis la mano... una pesadez que... es lo que se ha hecho siempre, que ha ellos no les va... a alumnos normales, pues sí...”

A pesar de que consideraba necesario un cambio de metodología en su clase, destaca los miedos y preocupaciones que tuvo al inicio de la experiencia, sobre todo referidos a abandonar la forma tradicional de dar clase y a no alcanzar a dar los contenidos seleccionados en las adecuaciones curriculares individuales y perder tiempo en cosas superfluas, además de la presión del profesorado sobre los contenidos que desarrollara y

⁷ Se utilizan las categorías “normalizados” y “no normalizados” respetando el vocabulario utilizado por la profesora entrevistada.

la forma de hacerlos y el temor a que se cuestionara su trabajo, o mas bien, su falta de trabajo.

“... me daba un poco de miedo, eso sí, dejarlo todo... dejar lo tradicional o dejar el ritmo de clase, porque no sabía cómo podían responder ellos... ¿no?, me asustaban ellos un poquito, pero...”

“¿Qué has dado, qué no has dado...? ¡¡Uuuhhh!! Digo: ¿qué haces en clase?, ¿el tonto o qué?, como tienen esa idea, como te ven rodeada de ellos y se creen que no estás haciendo nada...”

Manifiesta que no tenía expectativas creadas sobre lo que podría ocurrir, que era más bien una prueba donde no se perdía mucho, aunque momentos antes manifestara las preocupaciones anteriores.

“...nunca dije, va a pasar algo bueno o vamos a sacar algo productivo o va a merecer la pena, yo dije que por probar no se perdía nada... allí fallaba algo o faltaba, no fallaba, faltaba, quizás... pues, vamos a ver ¿no?, otra forma, otra estrategia en la clase y resultó muy bien.”

Posteriormente, sin embargo, destaca una serie de objetivos que pretendía con la implementación de la propuesta, los cuales parecen alimentados por los resultados obtenidos ya que algunas de las aseveraciones que realiza nunca fueron formuladas con anterioridad en los dos trimestres trabajados de manera conjunta (I).

“El rendimiento, por supuesto, si cambiamos era para que rindan más estos alumnos, su rendimiento escolar... para... si es que una cosa va unida con la otra y sabes que en eso te insisto e insisto, si aprenden, no dan problemas, si están ellos entusiasmados en algo, no dan problemas, entonces yo quería un rendimiento mejor, claro, y eso llevaría consigo el que hubiera menos peleas en clase... porque ellos siguen peleándose entre sí y efectivamente, el día que más entretenidos están es el día que menos pelean, pero que me había planteado sobre todo eso, el mejor rendimiento académico que llevaba consigo lo otro, porque el absentismo yo no me lo planteo... yo me lo planteo como solución, se puede solucionar también con su rendimiento, con sentirse importante dentro del Instituto, una cosa lleva ... que vengan más a clase...”

“el absentismo no me lo planteo yo así ‘vamos a arreglar el absentismo’, porque es que ellos... se plantean muchos problemas como el de casarse... [...] con su estilo de vida, con su patrón cultural, con sus tradiciones... y casarse a los trece años, como nos ha pasado, las peleas familiares...”

d) Actuaciones realizadas:

Con respecto a las actuaciones realizadas con su alumnado, la profesora destaca como más valiosas:

- La utilización de la imagen en sus diferentes formatos para introducirlos en el estudio de los temas y para motivarlos:

“...a ellos no les gusta escribir... siempre dicen lo mismo: ‘¡Otra vez escribir!’, pues como empezamos... después han tenido que escribir todo, pero, como empezamos con lo visual...”

“...pero, eso, la participación, el trabajo participativo... y, sobre todo ha sido por la imagen...”

La utilización de recursos visuales, como vídeos, fotografías, láminas, presentaciones de Power Point, etc. parece haber impactado fuertemente en la tutora, como si se tratara de recursos novedosos o que nunca hubiera utilizado en su tarea. Le atribuye una gran incidencia en los logros alcanzados en los niños, más allá del contenido que representaran (I).

- La utilización de un tema más atractivo sobre el cual articular los contenidos curriculares en forma interrelacionada.

“... empezamos a estudiar (nombre de su pueblo)... lo más cercano que ellos tenían, si no les interesaba su pueblo ¿qué les iba a interesar?”

Cabe aclarar que, al hacer referencia a la selección de un tema atractivo para el alumnado sobre el cual organizar el desarrollo de los contenidos, lo hace separando al *Ámbito Socio-lingüístico* en las diferentes asignaturas (Lengua castellana y Literatura, Inglés y Ciencias Sociales), lo que equivaldría a un tema por trimestre para cada una de las asignaturas. Pareciera que su percepción es que no se ha trabajado, o al menos que no se lo ha hecho suficientemente, el área de Lengua castellana y Literatura, a pesar que la mitad de la propuesta giró en torno a literatura y expresiones artísticas andaluzas, y no sólo al estudio de la geografía y de la historia de la Comunidad (I).

- Las tutorías para abordar la convivencia en el aula y en el centro.

“... esas diez normas las hemos trabajado en todas las tutorías, no hemos hecho otra cosa en las tutorías, pero, es que además, esas diez, también se aplicaron...”

Su actuación como aparece como muy significativa para ella, como la tarea que mejor ha realizado este año, más allá de los notorios avances curriculares de su alumnado en su *Ámbito*.

“...estoy muy contenta por eso, por el aprendizaje tan bueno que han conseguido, pero sobretodo, por mi labor de tutora”

Con respecto al centro, la actuación que considera más relevante es el haber fomentado la participación de los niños y las niñas en las actividades generales que se organizaban: concursos, excursiones, exposiciones, juegos.

“... la integración en el centro, ya no te digo en su grupo, sino en el centro, como otro alumno más...”

En cuanto al trabajo con las familias, considera como actuaciones muy importantes el diálogo constante mantenido con ellas vía telefónica o en forma directa, la explicación de sus intenciones educativas realizada a las madres y la invitación a las familias a participar de todas las actividades que se realizaban en el centro.

“...lo principal es que vieran (dirigido a los padres en la primer reunión de curso) día a día el comportamiento de sus hijos aquí ... ¿ustedes que quieren?, lo mejor para sus hijos?, pues yo quiero lo mismo, así que nunca me vean como a una enemiga, ni ellos, ni ustedes, porque yo no voy a fastidiarlos, voy a facilitarles todo lo que pueda para que aprueben este año y para que aprendan y para que puedan ser el día de mañana, pues, buenos ciudadanos, ante todo, eso les decía y decían las madres ‘muchas gracias’, entonces las convencí...”

“...he trabajado mucho con ellos y con los padres, los valores... muchísimo, Sonia... [...] y si usted cree que su hijo... usted quiere que su hijo tenga interés aquí, en mi clase, usted tiene que interesarse por él también... ¿Cómo? Mirándole todos los días el cuaderno, preguntándole, nada más, llamándome a mí, viniendo aquí...”

e) Evaluación de las actuaciones realizadas:

Ya realizando una evaluación de lo trabajado durante los dos trimestres del curso 2006/2007, cuando se ejecutó la primera parte de la propuesta de mejora, la profesora realiza las siguientes apreciaciones:

Con respecto a su alumnado:

- rendimiento académico obtenido en Ciencias Sociales, al nivel de cualquier niño de la ESO, aunque el rendimiento ha sido más bajo en el área de Lengua, pero

tal vez influida por la entrevistadora (I), termina concediendo que podría mejorarse mucho más,

“El rendimiento académico, que han logrado como niños de 1º de ESO... en Ciencias Sociales, por ejemplo, en Lengua, no, pero... se puede conseguir, ya has dicho tú que trabajándolo... hay que emplear una estrategia distinta, ya lo sabemos...”

- el aumento de la autoestima como aprendices de su alumnado y el aumento de su motivación y entusiasmo por aprender,

“... a partir de Navidad, sobre todo contigo, el cambio que habíamos tenido, el cambio de estrategia, que había sido muy positivo para ellos y para mí, para nosotros y para ti también... y... el cambio ese ha sido... ha servido positivamente, pero, no por lo que han aprendido, que eso también, por supuesto, sino para entusiasmarse ¿no?, y para subir la autoestima, decir ‘puedo’ y no darlo todo por perdido ¿no?”

“... han visto que ellos pueden aportar algo al centro...”

- el trabajo conjunto en todas las actividades, que la profesora nomina como cooperativo, pero es más bien colaborativo (I):

“... el trabajo cooperativo, empezaron a hacer los murales... ‘que si yo hago más, que tú has escrito menos...’ entonces empezaron a picarse ahí, a querer todos participar, después lo salados que son, que me hacen un mural, les gusta, después que son todos niños...”

- la mejora en la convivencia dentro del aula,

“... llevarnos mejor nos llevamos mejor...”

“... nadie ha tenido que venir allí (refiriéndose a profesores de guardia o jefas de estudio, por problemas de disciplina) a nada...”

- el aprendizaje de nuevas formas de relación entre las personas y de nuevas formas de resolución de conflictos, sin embargo, no en todas ocasiones este aprendizaje se ha transferido a todos los espacios y las personas, aunque no siempre por responsabilidad del alumnado,

“R: [...] aquí en la clase ¿a mí has visto que me den muchos gritos?”

P: No, no...

R: ... a los que van por el pasillo, a los otros compañeros... ¿por qué? Porque les responden como ellos les responden... la mayoría de las veces... entonces, fíjate qué importante, que ellos han respondido en la medida que tú los has tratado a ellos...”

- la participación en todas las actividades del centro,

“La participación de ellos, que es integrarse, a lo mejor no se han integrado en su grupo con los otros tres, pero la integración ha sido muy buena en la participación de actividades, porque empezamos con... el día de Andalucía... no recuerdo si ha habido anterior otra, y recuerda tanto padres como ellos, esa participación masiva, toda su mesa al unísono, completa, con su grupo...”

- el aumento de la asistencia regular a clases de alumnos cuyo nivel de absentismo era significativo,
- el surgimiento de situaciones de competencia entre ellos por querer ser más listos que sus pares y de situaciones de celos por tener más atención de la tutora.

“...no estar en competencia siempre con los demás, es que ahora se ha convertido, no ya que aprendan sino, que sepan que el aprendizaje es para ellos y no para competir con el compañero, y eso es lo que queremos trabajarle... eso y también que no estén celosos, que yo les prestó atención, que son dos temas que se habían planteado y nunca sabíamos que se podían plantear, por lo menos yo...”

Destaca también algunos problemas que presentaban sus alumnos cuando asistían a las clases con su grupo de referencia, sobre todo en clases de Plástica y Música. Si bien nunca realiza críticas directas sobre el accionar de sus compañeros y compañeras de trabajo, en algunos casos da a entender que no todos los problemas que sus alumnos y alumnas presentan en otras asignaturas son por su conflictividad, aunque nunca en primera instancia, sino cuando se le repregunta sobre el tema.

“E: Mal... en Dibujo mal...”

I: Plástica que es con...

E: (nombra a la profesora) Tú sabes este mural que hicimos al final, el circuito eléctrico, lo pintamos con témpera, me dio a mí la profesora de Plástica las témperas, los pinceles con agua, teníamos que llevar nosotros vasitos de plástico con agua, me los he llevado yo de la sala de profesores, y cuando vino y los vio trabajar así.... me dio la enhorabuena ... dice ‘Yo no puedo llevar este material a la clase porque lo ponen todo perdido, lo ponen todo hecho un asco y no se puede trabajar así’ y que tiene tres más que es lo que estamos hablando...”

I: Claro, son tres más...

E: Pero no pueden, Sonia, no pueden trabajar, yo no sé por qué...

I: ¿Son los alumnos los que fallan, Marina? ¿Son los alumnos los que fallan?

E: Pero, bueno, tú a un compañero no le puedes decir lo haces bien o lo haces mal...”

Hay dos alumnos (Quique y Paco) y una alumna (Eli) del grupo con los que no se han obtenido los resultados que se deseaban y que han dejado de asistir casi por completo a la escuela, otra alumna del grupo se ha casado (Alegría). La profesora adjudica esa situación a la realidad familiar, aunque se refiere a los tres primeros casos.

“...los tres casos de... esto... del equipo técnico familiar [...] los tres han pasado porque los asistentes sociales ya no podían con ellos, o sea, son las tres familias con las que no han podido ellos tampoco hacer nada...”

Con respecto a las familias de sus alumnos:

- Fluida relación entre la tutora y las familias. Respuesta dada a la convocatoria de la tutora a reuniones de padres y madres, a entregas de notas, ante situaciones conflictivas presentadas con sus hijos, además de un seguimiento y control de la escolaridad de sus hijos en algunas familias.

“...las madres han sido muy receptivas y yo no puedo decir en ningún momento que no hayan respondido, porque para dos veces que no han respondido, me he encontrado sola en una reunión, me encontré con el chocolate, que nos lo tomamos, (el nombre de la jefa de estudios), la de Sociales y yo, porque llovía y ese es motivo para no venir a la escuela ellos, pero, independientemente de eso, ellos... tú sabes que se han ido todos, recogíendome las notas y dándome las gracias...”

“... y ya sabes que los padres han respondido... esos padres no venían nunca, y en la primera reunión que tuvimos, en el pasillo de abajo, yo tenía siete padres...”

- Participación junto a sus hijos en las actividades organizadas por el centro: excursiones, concursos, etc.

Con respecto al centro:

La profesora destaca que de parte del equipo directivo ha tenido un reconocimiento de los avances de su grupo, tanto a nivel conductual como curricular. Algunos miembros del equipo directivo han seguido en detalle la experiencia y han participado en algunas clases, felicitando posteriormente al alumnado por sus avances.

En cuanto a su equipo educativo, hace la salvedad que destacan especialmente los avances en la convivencia y en sus actitudes hacia la escuela como el buen comportamiento y las ganas de trabajar, aunque no ponen mucho énfasis en el aprendizaje de contenidos curriculares especialmente conceptuales, según su percepción, por las escasas expectativas que este profesorado tiene sobre el alumnado y por el escaso nivel de exigencia consecuencia de esta situación.

“...lo que sí han dicho es que han notado un cambio muy grande, eso sí, un cambio también a positivo, un cambio de comportamiento en algunos alumnos, a lo mejor, y de querer aprobar, querer entregar los trabajos que les decía, aunque sea copiar algunas cosas, pero han notado ese cambio, eso sí lo han dicho, cambio de comportamiento a mejor; de rendimiento, no, porque tampoco les exigían nada, ya sabes tú...”

También menciona a parte del profesorado del instituto que nunca ha estado de acuerdo con el Plan de Compensación Educativa del centro, y que ha tenido una actitud de vigilancia hacia la experiencia y de desconfianza a lo que en clase ocurría.

“¿Con respecto a ellos? Bueno, es que como no quieren que sobresalga... entonces... no dicen mucho... (risas) a mí hay profesores que me han dado la enhorabuena, incluso a los alumnos, ya sabes tú, Ángel, pero con respecto... no les van nunca a alabar... porque no quieren... pero, que lo han notado... ya no contigo en el proyecto, nada más... pero mi grupo... no sabían allí que había un grupo de compensatoria, lo han querido saber, pues porque se han asomado... si estaban todas mirando... y la clase que tenía... tan ordenada... tan bonita... pero, desde principio de curso ellos han dicho que han sido un grupo... además el primero... es que éramos el ojo de mira de todos... por allí han pasado veinte profesores, si no quieren decir que ha habido un comportamiento normalizado, es porque no quieren... que no nos hacen ni caso, no nos dicen nada, me parece muy bien, porque tú no quieras alabar a estos alumnos, pero, de hecho nadie ha tenido que venir allí a nada... ha habido quién se lo ha dicho ... no quieren reconocerlo... no quieren, eso es otro tema...”

Con respecto a sí misma:

La profesora relata con mucho entusiasmo todo lo que ha trabajado durante el año. Reconoce haber aumentado su entusiasmo al ver los logros de sus alumnos.

“... ese entusiasmo que después ellos tomaron, me lo transmitieron a mí... es normal y yo también, con el trabajo hecho, lo poco que te he ayudado, pues está ahí... pero, después a medida que ellos aprendían y querían más...”

También valora positivamente el hecho de que la experiencia realizada ha permitido saltos cualitativos en el aprendizaje de los alumnos, mayores a los esperados por ella inicialmente, y que esto le ha otorgado una especial emoción al desarrollo de las clases, transformando la monotonía en sorpresa.

“¿Qué es lo que te digo con esta estrategia? ¿Qué es lo que ha pasado?, que no me voy imaginando lo que va pasando, al contrario que con el otro trabajo, yo sé, mañana me toca esto, pues vamos a hacer esto, pueden portarse mal y cómo atajare eso, cómo lo atajare y ahí...”

“... no dices... pues... ‘voy a conseguir de éste, esto’, sino que hay sobresaltos, vamos a saltos, de tal manera que te sorprendes, que hay sorpresas, vamos... ¿no?, hay sorpresas...”

Va apareciendo en su discurso también la ponderación de la heterogeneidad como un aspecto positivo en el agrupamiento del alumnado, opción que en otras partes de la entrevista no parece muy clara (I). Conversando sobre el futuro de este grupo a su cargo ella comenta una conversación con el director del instituto:

“E: Esa fue una de las propuestas... ahora no sabíamos cómo lo iba a hacer... vamos, con este en su grupo de referencia o integrando en otro grupo... yo le dije también que uniera el A y el B⁸, que eran muy poquitos... pero después me arrepentí ... no, porque son todos de lo mismo y no avanzamos así ...

I: No... tiene que ser con chicos que los desafíen ...

E: Fue un fallo por mi parte...”

En algunos casos, aparece cierta dualidad o actitud dubitativa en cuanto a las posibilidades de aprendizaje de su alumnado en comparación con alumnado fuera del Plan de Compensación Educativa (I). Sin embargo, matiza su apreciación al aceptar que tal vez con un profesorado diferente, estas situaciones podrían revertirse.

“R: [...] los niveles que ha habido, Miguel... no iba a acabar con un nivel de 4º de ESO, Sonia...”

I: O sí...

E: No, te lo aseguro yo, en dos años o tres... más... y depende pero el tema... mira, memorizar conceptos, a lo mejor sí, pero después le falta mucho la comprensión, ya sabes tú...

I: Pero, eso se enseña también, Marina...

E: La comprensión se enseña... claro...

I: El tema es que...

E: Pero, ¿quién los va a sacar hasta allí?”

Se produce, en ocasiones, un deslizamiento total de las causas del fracaso escolar a la familia, sin siquiera considerar otros posibles factores incidentes, aunque deja abierta la posibilidad de transformación de esta situación (I).

⁸ Hace referencia al grupo de compensatoria de 1º B, formado esencialmente por niñas.

“... los que han fracasado han sido los que las familias no han respondido... ¿Cómo hacer que colaboren más?, ya lo veremos...”

Sin embargo, al momento de realizar una evaluación general, apunta:

“...y es el día a día, Sonia, es que influye todo... si yo no quiero, pues funciona la cosa mal, pero no porque yo no quiera, es porque yo estoy baja... es que hay que venir con las pilas cargadas como dicen ¿no?, [...] pero es que a mí, se me olvidan los problemas de mi casa...”

f) Necesidades detectadas para el próximo curso:

Pensando en el próximo curso lectivo y en cómo continuar la propuesta, evalúa que su grupo tiene condiciones para ser incluido en un grupo regular de 2º año, aunque por ahora considera la necesidad de que sea con un profesor de apoyo (compensatoria) asistiendo a las clases.

“... el grupo estaba preparado para integrarse en otro grupo y que podían... ¿no? Tenían capacidad de memorización... de eso... preparación para estar integrados en un grupo de 2º de ESO, como normalizado aunque tengan el profesor de apoyo en el aula...”

280

En referencia a la posibilidad de resistencia a incluir a todos sus alumnos en un mismo curso “normalizado”, aporta la idea de que puedan dividirse en dos grupos. Pero en ninguna circunstancia duda de la necesidad de que esta inclusión se produzca. En cambio, sí presenta reticencias al momento de pensar una manera satisfactoria de trabajar cooperativamente profesor disciplinar y profesor de apoyo a la compensatoria, debido a experiencias anteriores que se han realizado en el centro, y sobre todo por los diferentes criterios que hay en el profesorado a la hora de abordar la enseñanza y la regulación de la convivencia.

“... entonces es muy arriesgado lo de integrarlos y trabajar con otra profesora... ¿Con quién podría yo trabajar o quién conmigo?”

Aparecen ciertas dudas con respecto a que sus alumnos puedan seguir el currículum regular el próximo curso sin materiales adaptados (I), por lo que ha estado revisando la bibliografía para Atención a la diversidad que promueven las editoriales.

“...en sociales hemos descubierto un libro de texto muy bueno... vamos a mí me parece bueno para todos los que he visto... es una adaptación al libro que hay para alumnos normalizados...”

Manifiesta más dudas con respecto al área de Lengua, donde valora que se han obtenido menores aprendizajes y a la que se le ha prestado menor atención. Considera que la lectura debe ser un trabajo sistematizado para el próximo año.

“Me gustaría que hubiera algún plan de lectura en el centro, conozco uno... me he traído las fotocopias para leerlo, a ver si una persona nos puede ayudar la persona que lo dirige, si tú conoces alguno... en la que los padres también puedan participar...”

De esta situación deriva una demanda que ha transmitido en diferentes ocasiones a los miembros del equipo directivo sobre la necesidad de seleccionar un equipo educativo adecuado para la inclusión de estos niños y niñas en grupos regulares.

“...eso es otra función del equipo directivo, seleccionar bien el equipo educativo de un grupo, complicado... pero también se lo puse yo como... es que... dos medidas para el año siguiente... o sugerencias... y le puse que... dar a los grupos de compensatoria, que haya dos tutores, a profesores que no sean mayores, que no estén quemados y... no sé qué más... ya ni me acuerdo... tres condiciones... y dice “pero chiquilla...” eran las tres condiciones que les puse y se reían ellos mucho y dice “pues nos lo has puesto bueno ...” (risas)

Rescata la actividad de integración de contenidos realizada este año a partir de un eje temático, pero considera que se ha tratado de un trabajo especialmente de Ciencias Sociales más que de todo el Ámbito Socio-lingüístico, cuando se han trabajado numerosos contenidos del área de Lengua castellana y Literatura. Pareciera que la no mención explícita de contenidos gramaticales como clases de palabras o de oraciones o análisis sintáctico, dejaran sin cubrir el área curricular (I).

“... lectura, intentar captar por la imagen otros temas... dar, pues, como bloques temáticos, como este trimestre, que eso sirva para el trimestre ¿no? Medio Andalucía, pero orientarlo desde la parte de Lengua... [...] cogiendo textos del Quijote, de García Lorca, un poema, algo... orientarlo todo a través de la lectura... y de ahí sustantivos, adjetivos...”

Con respecto al trabajo con la familia, destaca la importancia fundamental de convocar a padres y madres para que participen activamente de la escolaridad de sus hijos e hijas, destacando el significado de “comunidad educativa”.

“... captar más a los padres... la cooperación con los padres y seguir animándolos a la participación en todo lo que sea... corresponda al centro, todas las actividades del centro, todas las actividades, lúdicas y no lúdicas... porque, es la única manera de que ellos vean que ellos pintan allí algo y que necesitamos la colaboración de ellos, que ellos son otro más del centro.”

4.4. Evaluación del primer año de la intervención

Tras una triangulación metodológica, tomando toda la información recogida a través de los diferentes procedimientos, y con el fin de realizar una síntesis de lo trabajado y analizado este primer año, se tomarán las tres categorías que se han venido mencionando hasta ahora y que direccionan la propuesta de mejora cristalizada a través del programa de intervención, ya que han motivado la inclusión del alumnado destinatario por ser los aspectos que motivaron su inclusión en el Plan de Compensación Educativa del centro:

- Rendimiento académico (por el desfase curricular presentado)
- Convivencia (por la presencia de conductas disruptivas)
- Asistencia a clases (por el absentismo evidenciado)

4.4.1. Rendimiento académico

282

Queda evidenciado, luego del análisis del diario de campo, de la entrevista en profundidad a la profesora tutora de 1° A (compensatoria), de los partes disciplinarios, de las calificaciones, las autoevaluaciones y de las actas de las reuniones de equipo educativo, que ha habido notables avances en este aspecto en cinco de los nueve alumnos y alumnas del grupo objeto de la intervención.

Al comienzo de la propuesta, sólo un alumno (José) tenía aprobadas todas las asignaturas en el 1° trimestre del 1° curso, teniendo en consideración que se trataba de contenidos propios de 1°, 2° y 3° niveles de la etapa primaria, como lo demuestran las calificaciones de ese término de tiempo. Posteriormente, hacia el final de curso, se observa que cinco de los alumnos (José, Miguel, Daniel, Jonathan y Ángel) han aprobado todas las asignaturas, alcanzando algunos de ellos calificaciones con Notable. Esta mejora en el rendimiento académico es corroborada por la entrevista a la tutora y el análisis de las actas de las reuniones del equipo educativo en todos los trimestres. Hay

una alumna que no sufre mejoras en ningún aspecto (Alegría) y que por contraer matrimonio, deja de asistir en el 3° trimestre. Otros dos alumnos (Paco y Quique) y una alumna (Eli) no son impactados significativamente por el programa de intervención en sus calificaciones, a pesar que para uno de ellos (Paco) el profesorado destaca algunas mejoras en su trabajo.

Ya analizando lo acontecido en el Ámbito Socio-lingüístico exclusivamente, puede apreciarse que la actividad del alumnado, en 6 casos (José, Miguel, Daniel, Jonathan, Ángel y Paco), reúne características positivas en un porcentaje superior al 70% de todas las clases, lo cual implica que se ha trabajado durante las diferentes horas en forma satisfactoria, terminando las actividades propuestas en tiempo y forma, cumpliendo las pautas de trabajo y de organización, y con un buen aprovechamiento. Dos alumnos (Eli y Quique) realizan una tarea irregular y fluctuante cuando asisten y una de las niñas (Alegría) casi no participa en las clases. Esta información puede valorarse especialmente por el diario de campo de las investigadoras y por las autoevaluaciones realizadas por el alumnado, además de por la entrevista a la tutora, quien realiza una evaluación de logros a partir de su opinión sobre toda la experiencia.

Desde el diario de campo, se corrobora la mejora del rendimiento académico, sobre todo en el aspecto cualitativo, apreciándose mucho entusiasmo por el trabajo:

“Permanecen todo el tiempo atentos a lo que trabajamos y participativos.” (6/2/07)

(Daniel) *“Siente mucha satisfacción cada vez que responde bien: abre los ojos, dice: ‘¿Has visto, maestra?, se ríe, se aplaude. Está siempre muy pendiente de lograr ‘positivos’, como él dice a los puntos rojos.”* (19/2/07)

“Me preguntan a qué hora tengo clase mañana con ellos, les contesto que el viernes no tengo y me dicen: ‘Mañana no venimos porque no damos nada interesante’.” (13/4/07) E-mail de Marina.

“Todos quieren mostrar sus nuevos conocimientos. Se hace necesario ampliar el repaso a todo lo trabajado desde el 1° de febrero para que todos tengan más oportunidades de ‘lucimiento’.” (22/4/07)

En cuanto a dificultades que se fueron registrando en el acontecer cotidiano por el diario de campo, se identifican:

- Una tendencia a responder a las actividades de forma impulsiva, sin mediar la reflexión, y priorizando el dar una respuesta, más que lo acertado de dicha respuesta:

“... primero pintan y luego preguntan qué tenían que pintar.” (2/2/07)

- Una dificultad para esperar turnos de palabra, de participación, de atención de parte de la profesora:

“Paco siempre quiere responder primero, no espera turnos...” (19/2/07)

(Eli) “Sólo responde cuando se le presta toda la atención a ella.” (14/5/07)

- Ciertos rasgos competitivos exacerbados a partir de reconocerse ellos mismos como buenos aprendices:

“Puede ser que la actitud de Marina favorezca lo de Miguel, y lo del grupo en general. A ella también le cuesta diferenciar que no se trata de positivos y negativos sino de revisar los avances de la propia conducta a lo largo del tiempo. Incluso lunes a lunes cuentan el número de puntos rojos y azules que tiene cada uno y lo coloca al lado del nombre.” (12/3/07)

“...continúa la actitud competitiva entre ellos: quién tiene más “positivos”, etc. Eso me preocupa recurrentemente, pues a mi criterio, se subvierte el objetivo de aprender para uno mismo por el de aprender para ganar al otro.” (22/4/07)

- Un escaso aprovechamiento del error como fuente de aprendizaje, unido a una baja tolerancia a la frustración que casi siempre queda demostrada por el enojo y/o el abandono de la tarea que resulta difícil o inabordable inmediatamente y en el primer intento:

“Cuando la máquina no responde en la velocidad que ellos esperan se enojan, la prenden y la apagan, buscan otra. Lo mismo cuando no encuentran en el buscador lo que necesitan, les cuesta escuchar con atención y paciencia nuestras indicaciones.” (22/4/07)

“Si se equivocaron una letra, ya no quieren seguir. Si pintan lo que no corresponde, tiran los rotuladores y abandonan la tarea. Es raro que espontáneamente intenten más de una vez resolver algo.” (2/2/07)

En cuanto a la actuación docente, se observa una priorización del uso de la memorización como principal mecanismo de aprendizaje, no siempre defendido de manera consciente, lo que se articula con cierta desconfianza sobre la posibilidad del

alumnado de realizar procesos cognitivos más complejos como el establecimiento de relaciones entre diversos conocimientos o la posibilidad de reflexionar sobre ellos:

“Marina les tomó a todos, uno por uno, todo lo aprendido.” (15/2/07) Teléfono.

“Ella me dice que lo de enseñarles a pensar es muy complicado en estos niños. Yo le argumento que pensar es una actividad que se enseña, que la escuela prioriza demasiado la repetición de información y que luego los niños no saben ni cómo ni cuándo emplearla. Marina piensa que como son sus alumnos hace muy difícil que esto pueda lograrse. Yo le digo que con probar no perdemos nada.” (23/1/07)

“Me sigue preocupando el tema de la repetición de contenidos más que la reflexión sobre ellos. El énfasis en la información está siendo mucho mayor que el énfasis en el uso de esa información.” (12/3/07)

“... el grupo estaba preparado para integrarse en otro grupo y que podían... ¿no? Tenían capacidad de memorización... de eso... preparación para estar integrados en un grupo de 2º de ESO, como normalizado aunque tengan el profesor de apoyo en el aula...” (entrevista a la tutora)

En cuanto al análisis de las ACIS, la información que proveen no resulta de utilidad para comprender cómo ha sido el proceso de enseñanza-aprendizaje en este alumnado. Su elaboración parece destinada a cumplimentar un requisito burocrático solicitado por la Administración, más que a convertirse en un elemento que dirija las actuaciones docentes para promover mayores aprendizajes en el alumnado. Por otra parte, pareciera desconocerse que ese documento en ocasiones condiciona el destino escolar y social de estos niños y niñas, por lo que una elaboración seria y responsable sería deseable, para que no incida negativamente en la titulación del alumnado y se transforme en una herramienta de exclusión para minorías desfavorecidas, sea cual sea el origen de esta desigualdad.

4.4.2. Convivencia

Como se mencionó anteriormente, la convivencia ha sido analizada a partir de los partes disciplinarios recibidos por el alumnado, de las actas de las reuniones de la Comisión de Convivencia y de las reuniones de equipo educativo, de las autoevaluaciones del alumnado, del diario de las investigadoras y de la entrevista a la tutora.

El primer dato que surge como relevante es la notoria disminución de la aplicación por parte del profesorado de partes disciplinarios por problemas de este alumnado en la convivencia escolar. Casi el 50% de los partes colocados (70 de 143) fueron aplicados en el 1º trimestre, y a partir de ese momento su número fue descendiendo significativamente en los siguientes trimestres. Este análisis, al ser confrontado con las actas de las reuniones de la Comisión de Convivencia, arroja datos similares, observándose que en el 3º trimestre, ningún alumno de 1º A (compensatoria) ha sido expulsado del instituto.

Los profesores y profesoras corroboran esta mejora en sus reuniones de equipo educativo, y la profesora tutora también lo destaca en más de una ocasión:

“... esas diez normas las hemos trabajado en todas las tutorías, no hemos hecho...”

“... la integración en el centro, ya no te digo en su grupo, sino en el centro, como otro alumno más...”

“...nadie ha tenido que venir allí (refiriéndose a profesores de guardia o jefas de estudio, por problemas de disciplina) a nada...”

Con respecto a la actuación de profesores y profesoras del centro para con este alumnado, se advierten dos posiciones, las cuales quedan manifiestas en el diario de campo y en la entrevista a la tutora:

- Un grupo de profesores y profesoras que advierte los cambios positivos llevados a cabo por el alumnado, normalmente sus propios docentes y directivos:

“...pero han notado ese cambio, eso sí lo han dicho, cambio de comportamiento a mejor; de rendimiento...” (entrevista)

“...a mí hay profesores que me han dado la enhorabuena, incluso a los alumnos, ya sabes tú, Ángel...” (entrevista)

- Un grupo de profesores y profesoras que descreen de las posibilidades de cambio de este grupo de niños y niñas:

“que lo han notado... ya no contigo en el proyecto, nada más... pero mi grupo... no sabían allí que había un grupo de compensatoria, lo han querido saber, pues porque se han asomado... si estaban todas mirando...” (entrevista)

“...dos profesores de guardia se paran en la puerta del aula mientras trabajamos dentro y exclaman, con desdén y delante de nosotros: ‘Cuchi... ja... ¿esto es una clase?’...” (2/2/07)

“Cuando estamos en el pasillo del 3º piso donde está la biblioteca, los profesores de guardia exclaman: ‘¡A qué los llevará ésta a la biblioteca!’, burlándose delante nuestro...” (12/2/07)

Se observa aún, en los registros del diario de campo sobre el alumnado, una actitud poco reflexiva aún al momento de analizar situaciones conflictivas:

“Miguel reacciona como lo hace otras veces, con berrinches y a los gritos, sin querer escuchar lo que se le explica.” (5/2/07)

“Les tratamos de explicar cómo es el tema, que no es decisión de Rafael, qué ocurre con los reemplazos, cómo se designan, pero ellos lo único que dicen es: ‘queremos que vuelva el profesor Jorge, que es muy bueno y trabajamos mucho’.” (12/3/07)

4.4.3. Asistencia a clases

Este aspecto ha sido analizado a partir de los registros de inasistencias del centro, de las autoevaluaciones del alumnado, del diario de campo y de la entrevista de la docente. Aparece como el núcleo problemático que ha sido menos impactado por el programa de intervención. Podría marcarse la situación de Ángel como la más favorecida dentro del alumnado tradicionalmente absentista, pero esto no implica que el alumno haya abandonado esta conducta, sino que ha disminuido, sobre todo considerando además sus antecedentes en la etapa primaria.

Pareciera que el contar con una propuesta más atractiva y adaptada a su edad e intereses no es un elemento determinante al momento de evaluar lo que favorece una asistencia regular al centro, y el problema del absentismo permanece. La tutora considera que se trata de una problemática muy difícil de abordar desde la escuela, pues está originada en el ámbito familiar, donde las posibilidades de intervención son limitadas.

4.5. Relación de necesidades detectadas para el 2º año

Con respecto a las necesidades planteadas para el 1º año, hace falta considerar varias de ellas al momento de elaborar la propuesta de mejora del programa de intervención para el 2º año.

Continúa siendo necesaria la participación activa del profesorado y del equipo directivo involucrado en la propuesta de mejora (a través de reuniones, acuerdos, reflexiones grupales, etc.) para que esta experiencia pueda transformarse en un aprendizaje institucional transferible a nuevas situaciones problemáticas, con las adaptaciones propias de cada caso.

Por otra parte, es necesario también continuar involucrando al alumnado de 1º A (el curso que siguiente será 2º A) en su propio aprendizaje, intentando generar en él:

- Motivación por lograr una mejor conducta y un mejor aprendizaje.
- Mayor autonomía como estudiantes.
- Mayor responsabilidad en el trabajo escolar.
- Mayor reflexión sobre su propia situación escolar y sobre las actuaciones que provocarían mejoras en esta situación.

Otra necesidad que necesita ser atendida por el programa el curso siguiente es la de lograr mayores conexiones de los contenidos escolares con la realidad cotidiana, para que los aprendizajes logrados en la escuela sean más significativos para el alumnado y vean posibilidades de utilización de éstos en su realidad.

En cuanto a la convivencia escolar, es necesario continuar en el trabajo de los conflictos de una manera constructiva, convirtiéndolos en situaciones de aprendizaje y evitando que las actuaciones queden sólo en el hecho de la sanción de la conducta incorrecta.

Otro aspecto que requiere seguir siendo trabajado es la participación de las familias del alumnado en la escolaridad de sus hijos, promoviendo en ellos condiciones que favorezcan mayores posibilidades de éxito escolar.

Finalmente, y como elemento nuevo y fundamental para el curso próximo, se hace necesaria la inclusión del grupo de educación compensatoria destinatario de la intervención en un curso regular, realizando las adaptaciones necesarias en cuanto a objetivos de aprendizaje, pautas de convivencia, metodología de trabajo, criterios de evaluación y organización general para que todo el alumnado del curso, sea o no de compensatoria, para que encuentre mayores posibilidades para aprender el currículum regular en las mejores condiciones posibles, evitando actuaciones que tiendan a la segregación y al recorte de la oferta educativa a algún o alguna estudiante.

4.6. Propuesta de mejora para el siguiente curso lectivo

289

Para continuar el trabajo iniciado en 1º ESO con este grupo de alumnos, se elabora la siguiente propuesta:

4.6.4. Objetivos

Con respecto al centro:

- Flexibilizar la organización de la clase regular que incluya al alumnado de compensatoria para posibilitar la participación de este alumnado en todas las situaciones de aprendizaje regulares que sean posibles.
- Reconocer las actuaciones que se realicen en el marco de la propuesta para que ésta pueda ser ejecutada con la menor cuota de obstáculos posibles.
- Extender esta propuesta de trabajo a otras áreas curriculares y/o ámbitos, más allá del Ámbito Socio-lingüístico.

- Instalar esta experiencia de trabajo como una forma válida de llevar a cabo en este centro la compensación de desigualdades que se producen en la educación.
- Mejorar la apreciación general de las posibilidades educativas del alumnado de compensatoria.

Con respecto al profesorado:

- Transformar el rol de tutora de la profesora de apoyo del Ámbito Socio-lingüístico destinado exclusivamente a los niños de compensatoria en un rol de apoyo al profesorado de educación regular y al alumnado en general, como pareja educativa de este profesorado, que acompañe las actuaciones docentes y oriente en estrategias que resulten más efectivas e inclusivas para todos los miembros de la clase.
- Generar un trabajo cooperativo entre profesorado de compensatoria y profesorado de las distintas áreas curriculares al momento de planificar las clases y ejecutar las clases en cada una de estas áreas.
- Promover espacios de reflexión entre las investigadoras, la tutora de compensatoria, los directivos y el profesorado implicado en la propuesta para analizar lo que ocurra y mejorar las actuaciones.
- Promover un cambio en las concepciones de aprendizaje, buscando generar aprendizajes más constructivos en vez de repetitivos, mecánicos y asociativos.
- Realizar transformaciones en las formas de enseñanza, especialmente en la metodología y en la evaluación, en busca de técnicas y recursos más variados, dinámicos y modernos, y con evaluaciones formativas y procesuales.

Con respecto al alumnado:

- Participar en una clase regular como un alumno más del centro, tanto en conducta, rendimiento, asistencia regular y responsabilidad en su rol.
- Mejorar su nivel de competencia curricular en el Ámbito Socio-lingüístico.
- Disminuir la aparición de episodios disruptivos que obstaculicen el normal desempeño de las clases.
- Mejorar el porcentaje de asistencia al centro.

- Aprender ambos grupos de clase unos comportamientos más solidarios, democráticos y cooperativos.

4.6.5. Contenidos curriculares

Se trabajarán contenidos previstos para 2º año de ESO en el Ámbito Socio-lingüístico⁹, especialmente en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales, puesto que el nivel de Inglés del alumnado de compensatoria es aún muy básico y requiere mayores refuerzos y andamiajes.

Se pretende la mejora de las competencias básicas planteadas para el primer año del programa de intervención: en comunicación lingüística, en tratamiento de la información y competencia digital, la competencia social y ciudadana, la cultural y artística y la competencia de aprender a aprender.

4.6.6. Actividades

La idea básica que articula esta revisión y mejora del programa de intervención es el afianzamiento de los logros obtenidos durante el primer año y el desafío de la inclusión en un curso regular sin adaptaciones curriculares significativas en 2º ESO, en el Ámbito Socio-lingüístico. Por tal motivo es que las actividades que se propongan estarán centradas en la consolidación de esta idea.

Con el profesorado:

- Reuniones con la tutora de 2º Compensatoria para ir confeccionar la propuesta de trabajo para este 2º año en torno a las siguientes ideas:
 - planificación conjunta de las clases entre el profesorado de las asignaturas que componen el Ámbito Socio-lingüístico y la Tutoría de un

⁹ Se toman como referencia los contenidos y competencias señalados en la Orden del 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

- 2° “normalizado”, la tutora de Compensatoria, equipo directivo y las investigadoras,
- trabajo en grupos cooperativos, heterogéneos, cambiantes, siempre en el aula del curso regular,
 - la profesora de Ed. Compensatoria (tutora de 2° A) trabajará como apoyo al profesorado de cada área,
 - la metodología de trabajo tendrá que incluir actividades variadas:
 - investigación
 - exposiciones orales
 - elaboración de informes y de láminas
 - resolución de ejercicios
 - otras
 - la evaluación deberá ser flexible en términos de estrategias, recurriendo a diferentes tipos de actividades y con fuerte peso en el proceso además de en el producto del proceso de aprendizaje.
- Indagación sobre un curso de 2° de ESO que reúna las características que podrían ser las más adecuadas para que se incluyera el grupo de Compensatoria: Apelando a la idea de que un contexto escolar cualificado favorece el desarrollo cognitivo y social, es que se intentará seleccionar un curso con características que permitan mayores avances curriculares y conductuales en los alumnos de 2° Compensatoria:
 - Buen rendimiento académico
 - Hábitos de trabajo y de estudio
 - Buena organización de las clases
 - Clima tranquilo de trabajo en el aula
 - Profesores más abiertos a incorporar a este grupo de alumnos a sus clases
- Por otra parte, se considera que los beneficios de la propuesta redundarán no sólo en el alumnado de compensatoria sino en el alumnado que albergue a este grupo en su clase pues se vivirá en la clase un clima más democrático:
- Respeto a la diversidad a través de la vivencia de mayor diversidad en el grupo.

- Aprendizaje de estrategias cooperativas por sobre las individualistas y competitivas.
- Desarrollo de mayores estrategias cognitivas al ser, en algunos momentos, colaboradores directos en la construcción de contenidos curriculares en interacción con sus pares.
- Entrevistas con los profesores y profesoras seleccionados del 2º ESO regular, inicialmente tutor/a y profesorado del Ámbito Socio-lingüístico, para proponer la estrategia de inclusión, donde se presentarán los ejes de trabajo mencionados en la primera actividad seleccionada y se entregue un documento teórico elaborado por las investigadoras sobre el Aprendizaje Cooperativo, con el fin de analizarlo posteriormente y acordar las pautas de trabajo básicas.
- Inicio de la experiencia a partir del trabajo conjunto con el tutor del curso seleccionado, con revisión periódica de los resultados y planificación de las siguientes sesiones de tutoría, siempre centradas en el aprendizaje del trabajo en grupos cooperativos.
- Extensión de la experiencia a horas de trabajo en áreas de Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales, siempre en trabajo cooperativo de planificación, ejecución y evaluación de cada clase entre profesora tutora de compensatoria, profesorado de áreas curriculares e investigadoras.
- Selección de nuevas asignaturas donde prolongar el trabajo ya iniciado en el Ámbito Sociolingüístico, siguiendo la misma modalidad cooperativa, cuando se cuente con la disposición del profesorado, la flexibilidad horaria para organizar los apoyos y la colaboración del equipo directivo.

Con el alumnado:

- Trabajar con los alumnos de 2º Compensatoria para su preparación para la nueva experiencia, participándolos de cada instancia y estimulando su entusiasmo por llevarla a cabo.
- Utilizar la hora de tutoría de 2º regular para promover el conocimiento mutuo entre el grupo de 2º A y el grupo en el cual se incluyan y para aprender a trabajar en forma de grupos cooperativos, a partir de técnicas grupales de juegos que

impliquen el conocimiento entre todos los integrantes de ambos grupos y el trabajo cooperativo para la resolución de las tareas propuestas.

- Trabajar los refuerzos al alumnado de educación compensatoria incluido en el 2° regular en el aula de apoyo a la compensatoria, a través de las mismas estrategias de enseñanza y de convivencia iniciadas en 1° año:
 - Trabajo con material visual de soporte: láminas, mapas, vídeos.
 - Uso de diversas fuentes bibliográficas.
 - Elaboración de materiales curriculares como documentos, apuntes, resúmenes, tendientes a disminuir el desfase curricular y a afianzar los contenidos trabajados con el otro grupo de clase.
 - Explicaciones enriquecedoras de los contenidos trabajados con el otro grupo.
 - Enseñanza de técnicas de trabajo.
 - Análisis de la experiencia vivida con el otro grupo.
 - Continuidad del sistema de autoevaluación iniciado en 1° año.
- Realizar salidas conjuntas entre 2° A y 2° regular que incluyan instancias de aprendizaje formal sobre contenidos disciplinares e instancias de intercambio social lúdico, para ir generando confianza entre ambos grupos.
- Utilizar en las clases del ASL en el grupo regular la forma grupal como básica en la organización del alumnado. Los grupos se armarán en la hora de tutoría, y trabajarán juntos durante un tiempo, el mismo grupo en todas las asignaturas, hasta volver a agruparse a partir de otra técnica aleatoria. La intención es que todos logren trabajar con todos y que los grupos sean completamente heterogéneos en etnia, género, grupo de pertenencia y niveles de competencia curricular.

Capítulo 5:

El segundo año de intervención

- 5.1. La ejecución del programa de intervención durante el segundo año
 - 5.1.1. Tutoría
 - 5.1.2. Lengua Castellana y Literatura
 - 5.1.3. Ciencias Sociales
 - 5.1.4. Tecnología
 - 5.1.5. Música
 - 5.1.6. Aula de apoyo
- 5.2. Procedimientos de recogida de información
- 5.3. Análisis de la información obtenida
 - 5.3.1. Plan de Centro
 - 5.3.2. Plan de Compensación Educativa
 - 5.3.3. Diario de campo
 - 5.3.4. Calificaciones y actas de reuniones de equipo educativo
 - 5.3.5. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas
 - 5.3.6. Autoevaluación en el marco del programa de intervención
 - 5.3.7. Asistencia al centro
 - 5.3.8. Partes disciplinarios y actas de la Comisión de Convivencia
 - 5.3.9. Entrevista a alumnado implicado en el programa de intervención
 - 5.3.10. Entrevista al profesorado participante de 2º E
- 5.4.12. Entrevista a la tutora 2º A
- 5.4.13. Entrevista a la jefa de estudios responsable de 1º y 2º ESO
- 5.5. Evaluación del segundo año de la intervención
 - 5.5.1. Rendimiento académico
 - 5.5.2. Convivencia
 - 5.5.3. Asistencia a clase

“Cuando la escuela se democratiza, el maestro enseña más a los que menos tienen, confía más en los que menos confían en sí mismos como consecuencia del descrédito social del que son objeto. Precisamente, es la experiencia escolar que habilitan ciertas escuelas lo que mejor da cuenta de cómo no en todos los casos las trayectorias educativas son reconfirmaciones de los puntos de partida.”

Carina V. Kaplan, 2006

5.1. La ejecución del programa de intervención durante el segundo año

El grupo del 2º año de intervención está compuesto por 5 alumnos que venían ya del curso anterior (Ángel, Daniel, Miguel, José y Jonathan), a los que se agregan:

- Ahmed: un alumno que pasa a 2º por imperativo legal, ya que ha repetido 1º año ESO. El curso anterior iba al grupo de 1º A (no compensatoria) al que pertenecían desde lo formal el alumnado objeto de intervención. Este año, la orientadora y la dirección deciden su inclusión en el Plan de Compensación Educativa del instituto por su absentismo y sus conductas disruptivas.
- Fernando: un alumno que el curso anterior pertenecía a la tutoría de César en 2º D y que al repetir se ha decidido su inclusión en este curso. Se trata de un niño referido por la institución como sumamente problemático: muy disruptivo y absentista esencialmente.

El otro profesor de compensatoria que tiene a cargo a este alumnado es el profesor Antonio, responsable del Ámbito Científico-tecnológico, nombrado por la Administración en reemplazo del profesor César. La intención inicial es incorporarlo al proyecto de trabajo, y al comienzo este profesor se muestra interesado. Pero con el transcurso del tiempo y sus dificultades para trabajar con el alumnado, sobre todo en los aspectos organizativos y didácticos, que desembocan en constantes problemas de disciplina, originan un distanciamiento de esta idea original y el trabajo conjunto no se

considera oportuno pues no se comparten objetivos pedagógicos ni estrategias didácticas.

De los 9 niños y niñas que constituían el grupo inicial de intervención, hay 4 alumnos y alumnas que no continúan en la propuesta:

- Alegría: abandona el instituto luego de su matrimonio y ya no se reincorpora.
- Eli: repite 1º año y está en el instituto.
- Paco: repite 1º año y está en el instituto.
- Quique: repite 1º año y está en el instituto.

Este curso se inicia la intervención con la misma intención con que se finalizó la experiencia el curso anterior: la inclusión del alumnado de 2º A en un curso regular. Cabe aclarar que este curso ya no existe para el alumnado de Compensatoria un curso de referencia y realizan en aula de apoyo toda su escolaridad. Las razones de esta decisión resultaron desconocidas para las investigadoras, aunque legitiman una situación que de hecho se estaba produciendo, pues:

- Los grupos de referencia eran grupos de pocos alumnos, con características similares a los de Compensatoria y que no podían significar ni un apoyo ni un estímulo a una escolaridad regular para el alumnado señalado por Compensatoria.
- El alumnado de Compensatoria venía recibiendo la oferta curricular casi todo el horario escolar en sus aulas de apoyo.

En el mes de octubre se mantiene una reunión con el director para informarle de las intenciones educativas para el ciclo lectivo que se iniciaba y se recoge su apoyo para las innovaciones que se quisieran realizar, al igual que el de Lidia y Mari, jefas de estudio a cargo de la ESO. Con el resto del equipo directivo no se mantiene contacto en lo referente a la implementación del programa.

Las primeras acciones fueron la de conocer las características de los grupos regulares de 2º ESO para seleccionar el grupo donde poder ejecutar la experiencia. Asimismo, este sondeo también se realizaba con los tutores de dichos grupos para identificar quién

podría participar voluntariamente en el proyecto. Esta etapa de trabajo fue realizada especialmente por la tutora de 2º A, Marina, aprovechando su ascendencia y buen tacto con sus pares, y su familiaridad con el instituto y su idiosincracia. De esta selección inicial se identifica una clase, 2º E, señalada en el centro como una clase aplicada, ordenada, de muy buen rendimiento y donde se imparte clase satisfactoriamente. El tutor del grupo, Pepe, es profesor de Ciencias de la Naturaleza, y se muestra de acuerdo, inicialmente, en compartir la tutoría con 2º A, por lo que se comienza una serie de reuniones de corte más informal pero que persiguen el fin de establecer acuerdos y pensar mayores posibilidades de inclusión para 2º A. También la tutora de 2º A conversa con las profesoras de las asignaturas Lengua Castellana y Literatura, Concepción, y Ciencias Sociales, Ana, quienes no manifiestan rechazo ante la propuesta de trabajo conjunto entre ambos cursos, aunque no queda claramente precisado en qué coincidirá ese trabajo.

A continuación se realizan entrevistas informales al profesorado de 2º E del Ámbito Socio-Lingüístico (Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales) y el tutor del grupo con las investigadoras. El fin es el de presentarles la propuesta de trabajo conjunto entre 2º A y 2º E y de entregar un documento de trabajo para seguir conversando y analizando la propuesta.

En el caso del Prof. Tutor de 2º E, nos reunimos con él en la sala de profesores en una hora que hemos acordado previamente y que no tiene ocupada con clase. Luego de escuchar atentamente la propuesta y los antecedentes de la misma referidos al curso lectivo anterior, el profesor manifiesta varias dudas con respecto a la inclusión de 2º A en 2º E en las diferentes asignaturas, no así en tutoría: *“Me parece una idea buena, no, buenísima, pero... a mí me preocupa que el resto de los alumnos no pierda...”* *“Me parece muy bien para estos niños... pero yo tengo que velar por los otros...”* *“Los padres me pidieron que les dé caña...”* *“Están muy preocupados por el nivel...”* *“Al ritmo que vamos, en abril terminamos el libro...”* Cabe aclarar que este profesor ya ha conocido al alumnado de 2º A en el momento de la entrevista, que se realiza con posterioridad a la primera tutoría compartida entre 2º A y 2º E: *“Quedé muy sorprendido por el comportamiento de los niños el otro día, tendrías que haber*

estado...”. Para que tenga una idea más clara del trabajo pretendido, se le entrega un material elaborado para tal fin sobre lo que significa el trabajo en grupos cooperativos, con el fin de comentarlo con posterioridad y resolver si se llevará a cabo la experiencia o no en su clase de Cs. Naturales.

En el siguiente encuentro que acordamos, el tutor invita a la Prof. Cs. Sociales de 2° E a reunirse con nosotros, porque tiene la hora libre y sabe de nuestro deseo de hablar con ella. Una vez expuestas nuevamente nuestras intenciones, ambos plantean que encuentran como inconvenientes:

- que el “nivel” de los niños de 2° E puede verse afectado si se trabaja en grupo porque descendería al nivel de los de 2° A,
- que los padres se quejarían porque considerarían que sus hijos se verían afectados,
- que los niños aprecian las clases magistrales, que les gustan y que las piden, por lo que la metodología de trabajo propuesta no respondería a su demanda.

En ambos docentes, esencialmente, las preocupaciones giran en torno a 2° E: que no sean perjudicados a nivel académico y que pueda algún niño del A cohibir o agredir a un niño del E. En ningún momento ninguno piensa que 2° E puede verse afectado positivamente por la experiencia, lo viven como un acto de “caridad” hacia 2°A que sería el único que podría salir beneficiado de esta experiencia: *“es vestir a un santo para desvestir a otro...”* La profesora, ante la propuesta de trabajo grupal, insiste en el valor de las clases magistrales para los chicos y en que disfruta al darlas: *“no quiero perderme el gusto de poder dar una clase magistral en el único curso bueno que tengo...”*. Le comentamos que la propuesta es otra de las modalidades de trabajo que producen satisfacción en el o la docente y en los alumnos y que resultan además más comprensivas que la clase magistral, a lo que ella agrega: *“Lo que no quiero es trasladar la modalidad de trabajo de compensatoria a 2° E”*. Cuando se les plantea que el proyecto prevé la participación de los padres en las clases, la docente plantea su posición: *“¿Padres de estos niños en mi clase? No, yo ahí me descarto.”* Igualmente acepta una copia del material sobre trabajo cooperativo. El encuentro finaliza con el

rechazo implícito de la propuesta y sin la programación de nuevas reuniones para seguir conversando al respecto.

En el caso de la Profesora de LCL de 2º E (que también es la Profesora de Refuerzo LCL de 2º A) acordamos reunirnos para comentarle sobre nuestros objetivos este año para con 2º A y la propuesta de inclusión en las clases a su cargo en 2º E. La profesora manifiesta confusión entre el proyecto de innovación sobre Comunidades de Aprendizaje que se está llevando en el instituto con la Universidad de Granada y la propuesta que le hacemos nosotras. Indica que ella quiere participar en el proyecto institucional pues esto contribuiría a aumentar su puntaje para las Oposiciones a las que piensa presentarse. Se comienza la entrevista explicando la diferencia entre el proyecto Comunidades de Aprendizaje y este proyecto de investigación, aunque también informando de las coincidencias teóricas y metodológicas entre ambos. Por una charla con la tutora de 2º A tiene alguna idea previa sobre la propuesta, y creía que la idea era la integración de 2º A en 2º E durante sólo una clase semanal. Se le aclara que el fin es que se integren en la dinámica regular de 2º E a lo que manifiesta mucha resistencia: *“Tengo que pensarlo...”* *“Es mucho trabajo para el profesor...”* *“No hay tiempo...”* *“Tengo que pensar en qué los beneficia y en qué los perjudica...”* (refiriéndose a 2º E) *“¿Por qué mejor en 2º C?”* (es un grupo que tiene muchas dificultades de organización y de rendimiento) *“¿Por qué eligieron 2º E?”* en referencia a por qué no buscar un grupo con las características similares a 2º A.

Es así que el primer contacto con las investigadoras termina con un rechazo explícito e implícito, según los diferentes profesores contactados, hacia la posibilidad de trabajo conjunto entre 2º A y 2º E. En síntesis, las dudas se dan en dos aspectos:

- Dejar de lado la organización tradicional de la clase: trabajo individual, en torno al seguimiento de un libro de texto único para toda la clase, con exposiciones docentes y trabajo en ejercicios del alumnado, y con evaluación centrada en exámenes escritos.
- Descenso del nivel de aprendizaje de 2º E por compartir clase con un grupo de Compensatoria.

Es necesario también considerar que tal vez la forma de proponer el trabajo conjunto y cooperativo entre cursos y profesorado por parte de las investigadoras no fue la más adecuada, “asustando” al profesorado con muchas transformaciones, sobre todo provenientes de agentes externos al centro, y que el rechazo a la propuesta se deba esencialmente a este miedo al cambio, más que a la falta de interés ante la innovación presentada. Es así que considerando esta circunstancia, es la tutora quien retoma los contactos con el profesorado intentando que no se corte esta posibilidad de trabajo.

Hacia fin de octubre y principio de noviembre se logra consolidar el trabajo que se había iniciado informalmente de compartir la tutoría, y luego, una hora semanal de Lengua Castellana y Literatura, destinada al estudio del Vocabulario. La profesora de Ciencias Sociales ofrece compartir el estudio de algún tema que, de acuerdo a su criterio, se pueda trabajar grupalmente, pero sin concretar de qué tema se trataría y cuándo sería esa oportunidad.

Una vez iniciada la experiencia, se entrevistó a los dos docentes que participaron al comienzo de la misma: el profesor tutor de 2º E y la profesora de Lengua Castellana y Literatura. Las entrevistas se realizaron en la sala de profesores, en momentos que el profesorado tenía libres entre clase y clase. El fin era conocer sus primeras impresiones acerca del trabajo que se iniciaba. No se trató de entrevistas estructuradas, pero había un guión básico que contemplaba los principales aspectos que se querían abordar en la experiencia:

- a) Conocimiento del Plan de Compensación Educativa del Instituto.
- b) Expectativas con respecto a la experiencia.
- c) Balance de lo realizado en los primeros días.

Ambos profesores son nuevos en el centro, incluso el tutor es un profesor sustituto, aunque esta información recién la conocimos al final del 1º trimestre. En el caso de la profesora, es una docente con poca experiencia profesional, sólo algunos meses en bachillerato durante el curso anterior y en un centro de Málaga.

a) Conocimiento del Plan de Compensación Educativa del Instituto.

En ninguno de los dos casos el profesorado manifiesta tener una información formal acerca del Plan de Compensación Educativa del instituto, a pesar de ser un plan que al menos en su declaración, involucra a toda la comunidad educativa, y a pesar de que la docente da clases a un grupo de Compensatoria.

“Conozco muy poco... en dos meses que llevo pues la verdad que no... lo que he visto un poco por encima, los compañeros que trabajan ahí, lo poco que me han podido comentar... poco, más bien poco...” (Prof. Tutor)

“Es que realmente a mí no me informaron nada... me dieron el aula y...” (Prof. LCL)

“...que me he encontrado aquí con un problema enorme que tiene este instituto... ¡bueno! ¡El pasillo del primero!” (Prof. LCL)

A pesar del desconocimiento de la Compensación Educativa, en ambos docentes aparecen algunas apreciaciones de otros dos grupos de 1º ESO (B y C) que no son de Educación Compensatoria pero a los que les atribuyen características de esa población:

“hay grupos que deberían de ser de compensatoria y no son oficialmente de compensatoria [...] un nivel bajísimo... [...] el comportamiento, normas básicas de comportamiento las tienen muy... ¡no aprendidas! [...] no tienen aprendidas determinadas normas, entonces trabajamos básicamente eso y los objetivos muy mínimos... no se puede trabajar de otra manera...” (Prof. Tutor)

(refiriéndose a 1º B) *“De normas básicas, pocas. [...] se sientan mal, hablan, interrumpen, se salen de clase... [...] Han quedado como los malos ahí...”* (Prof. LCL)

Se infiere que en el transcurso de su experiencia docente en este instituto, a partir de la socialización profesional y de la observación, han ido construyendo una imagen de lo que significa ser un alumno o alumna de Compensatoria: alumnado con bajo nivel de competencia curricular y falta de normas de comportamiento. En cuanto a la composición étnica de esos grupos de clase que ellos caracterizan como de Compensatoria, ambos profesores indican que uno de los grupos está compuesto, según creen, por alumnado en su totalidad gitano, y que 1º C tiene también alumnado “castellano” (Prof. Tutor).

La Prof. LCL está iniciando también un trabajo los viernes con alumnado de otro grupo de Compensatoria en uno de esos 1º:

“vienen otros alumnos... están deseando venir a mi aula para juntarse con los de compensatoria... ¡como son poquitos! Son unos cuatro o cinco, así y todos los viernes vamos a poner el hombro...”

“no son niños de estos de prestar atención a un libro o prestar atención a un profesor... Leen, pero... sí lo hacen pero no... no aprenden...”

b) Expectativas con respecto a la experiencia de inclusión de 2º A.

En ambos profesores se destaca la concepción de que se trata de una propuesta que sólo beneficiaría a 2º A y que en todo caso, lo mejor que podría resultarle a 2º E es que no se afecte su buen nivel curricular.

“los fines si los tengo más o menos claros... encuentras pros y contras efectivamente... A favor, pues que estas ayudando a niños a que interactúen, niños que de forma normal, digamos de alguna manera, no interactuarían nunca... entonces creo que es bueno... así aprende de todo...”

(Prof. Tutor)

“estos niños no están acostumbrados a la clase tradicional... vienen, yo creo que vienen de primaria trabajando así en grupo, claro, aquí se les impone un poco que sigan al profesor, pero no... no trabajan, entonces, les favorece a ellos, a que sigan trabajando... porque son un grupo... pues que sigan su dinámica pero que trabajen...” (Prof. LCL)

304

Al inicio de la experiencia aún persisten las dudas acerca de que la propuesta perjudique al alumnado de 2º E, especialmente en lo referido al comportamiento, por el ruido y las resistencias que han aparecido en los primeros días.

“Malo, pues te los comenté al principio, yo tenía muchas dudas en lo referente a que podíamos llegar a conseguir... yo he visto que incluso en niños de mi tutoría pues que no se terminan de adaptar, no participan quizás lo que deberían participar, se revolucionan bastante más... entonces, claro, tienen sus ventajas y sus inconvenientes...” (Prof. Tutor)

En el caso del tutor, aparece cierta tranquilidad porque por ahora sus miedos no se han corroborado. La opinión que los padres puedan tener de la experiencia es recurrente.

“yo tenía mucho miedo a que se perdieran clases del nivel que se podría dar a ese curso porque ese curso son padres muy preocupados por el nivel académico, pero, hasta ahora parece que nos vamos llevando bien...” (Prof. Tutor)

Preguntados sobre las características de una clase prototípica en sus asignaturas, en ambos casos aparece el libro de texto como organizador de la clase, complementado con las explicaciones docentes:

“se va leyendo el libro, se va comentado, vamos haciendo anotaciones de lo más importante, si yo creo que se tiene que ampliar algo ya lo amplió yo, si creo que tengo que quitar algo porque se excede, que hasta ahora no ha sido así, lo quitaría entonces, pero suele ser así la dinámica... corrigen ejercicios, repetirle muchas cosas y lo bueno que tiene esa clase es que por cada párrafo que se va leyendo, van leyendo distintos niños para que se acostumbren a hablar en voz alta... lo bueno que tiene, es que por cada párrafo que se va leyendo, pues hay quince manos levantadas...”
(Prof. Tutor)

c) Balance de lo realizado en los primeros días.

Como aspectos positivos que los profesores entrevistados encuentran en lo realizado hasta el momento se destacan:

- Las relaciones que se están estableciendo entre algunos niños:

“hay chicos muy tímidos ahí que están relacionándose muy bien con los chicos de 2ºA...” (Prof. Tutor)

“Yo veo a los de 2ºE que siguen con la dinámica... aunque hay sí algún grupo que si se ayuda, bueno, ahora ya lo han acogido muy bien a 2ºA...” (Prof. LCL)

- La posibilidad de que cooperen unos con otros:

“...sobre todo beneficio para lo que es académicamente, más no sé mejor, les favorece un montón...” (Prof. LCL)

“sentirse como profesores, sentir que ellos tienen la respuesta y eso, pues, ellos mismos se satisfacen, eh, y bueno, yo puedo explicarle a este niño una cosa que los que somos profesores se supone que tienes que explicarles y no se los estoy explicando yo y eso, para ellos, yo creo que los motiva más para seguir estudiando.” (Prof. LCL)

La profesora argumenta que el trabajo en la hora de Vocabulario en su área le parece insuficiente y que debieran trabajar otros aspectos:

“leemos un cuento y venga, la idea principal ¿Cuál es? Eso sí pondrían en común... es que el vocabulario se queda muy... pobrecito...” (Prof. LCL)

Entre las cuestiones que deben mejorarse, el profesor se muestra preocupado por la organización de la clase, ya que hay cierto desorden y el trabajo no es todo lo cooperativo que debiera:

“Yo creo que tenemos que ser ya más fuertes a la hora de mantener el orden y hacer, de alguna manera, no sé cómo lo haremos, que todos se involucren en esa actividad porque yo veo niños muy perdidos, algunos, algunas veces, porque no les apetece y otros porque realmente dentro de su mismo grupo no terminan de ser aceptados...” (Prof. Tutor)

“tendremos que trabajar más lo que es el orden y el control...” (Prof. Tutor)

La profesora, por su parte, ha observado que a pesar de que se insiste en la cooperación entre los integrantes de los grupos, los niños y niñas tienden al trabajo individual:

“porque también los alumnos lo han ayudado menos que a la clase anterior... no sé si te diste cuenta que les dije a los alumnos ‘Mira, para ayudar a él...’ que se estaba yendo, se estaba agobiando, se estaba yendo, se salía... y ya después sí, sí le han ayudado, pero los de 2ºE siguen con la dinámica... aunque estén juntos... cada uno con su libreta...” (Prof. LCL)

Para solucionar esta situación ha pensado en obligarlos a trabajar juntos proveyendo un solo material por grupo:

“Que solo les dejo un libro en la mesa y una ficha... hombre, no es una copia para todos, entonces, quieras que no, tienen que compartir un poco...” (Prof. LCL)

A pesar de los resultados provisionales que parecen alentadores, la profesora aún considera que el trabajo en un grupo de clase reducido tiene mejores posibilidades para 2º A:

“sí están trabajando bien, pero, yo veo eso, que estos niños en grupos reducidos trabajan más cómodos...” (Prof. LCL)

5.1.1. Tutoría

El trabajo en esta hora semanal se centra en el aprendizaje de trabajar en grupo cooperativamente. Para llevar a cabo esta tarea, cada dos o tres semanas, se realiza un sorteo con alguna técnica lúdica de la composición de los diferentes grupos que trabajarán juntos durante un lapso de tiempo en todas las materias compartidas.

El trabajo en grupo se realiza bajo ciertas premisas:

1. Los grupos de trabajo deben tener entre 4 y 5 integrantes.
2. Los grupos de trabajo son estables en un tiempo prolongado.
3. No debe haber 2 ó más alumnos de 2º A en un grupo.
4. Los grupos tienen que ser heterogéneos en cuanto a género.
5. Los grupos deben sentarse distanciados unos de los otros.
6. En cada grupo tiene que haber distribución de funciones:
 - a. Portavoz: es el que comunica las conclusiones del grupo de trabajo al resto de la clase.
 - b. Secretario: es el que registra la producción grupal.
 - c. Moderador: es el que regula el tiempo y los turnos de palabra, asegurando que cada miembro del grupo pueda participar activamente.
7. Los miembros de un grupo deben rotar en los roles que asumen: portavoz, secretario, moderador.
8. Todos los miembros del grupo deben dar sus aportaciones.
9. La elaboración del producto del grupo debe ser consensuada por todos los integrantes.
10. Las dudas ante la tarea se resuelven al interior del grupo. Si persisten, se consultan al profesor o profesora.
11. Los procedimientos de trabajo en el grupo son:
 - a. Se analiza lo que hay que hacer entre todos hasta que ninguno tenga dudas.
 - b. Cada miembro expresa su parecer para resolver la actividad.
 - c. Se analizan pros y contras de cada respuesta.
 - d. Por consenso se elabora una respuesta común que represente a todo el grupo.

Cuando por el criterio aleatorio de agrupamiento en un grupo se reiteren los integrantes o quede compuesto por personas de un solo sexo o se agrupen varios alumnos de 2º A, los profesores intervienen para modificar esa situación.

Se presentan algunas situaciones de rechazo entre el alumnado:

- No querer trabajar con algún compañero o compañera con el o la que haya habido algún conflicto anteriormente.
- Querer trabajar en grupo con sus amigos/as.

En todos los casos se procede a hablar con los miembros del grupo para reflexionar sobre la necesidad de convivir con todos y todas en armonía, y sobre la importancia de conocer lo desconocido y de no perder los aportes que todos tienen para hacer.

Se insiste siempre en el respeto de las pautas de trabajo, que están a la vista de todos en láminas en las paredes de la clase y que han construido ellos mismos. Se insiste también en la necesidad de contar siempre con la participación de todos para la realización de la tarea.

Las actividades que se realizan en Tutoría casi siempre tienen que ver con el análisis de cuentos y noticias que hagan referencia a la composición heterogénea de la sociedad y con juegos y dinámicas grupales que fomenten el conocimiento de todos los compañeros y compañeras y que promuevan la realización de tareas conjuntas. Las producciones son siempre grupales y se exhiben a los miembros de los otros grupos, y en caso de que se traten de producciones materiales (carteles, láminas, etc.) quedan en exposición en la clase. También, complementariamente, se busca a través del trabajo escrito y de los textos, el desarrollo de mayores competencias lingüísticas y de mayor comprensión de mensajes escritos.

5.1.2. Lengua Castellana y Literatura

El trabajo comienza, como ya se ha manifestado, en Vocabulario, pues considera la profesora de la asignatura que se trata de una temática que todos pueden abordar. Posteriormente ella misma considera que es un trabajo limitado y con la propuesta de tutora de 2º A y de las investigadoras, el tiempo de trabajo conjunto se va ampliando progresivamente hasta ocupar toda la carga horaria de la asignatura hacia el 3º trimestre.

Las actividades que se realizan son el tratamiento de los temas seleccionados por la profesora de LCL, guiada por el libro de texto, y con el aporte de la tutora de actividades procedentes de otros portadores de textos. Lo que se modifica sustancialmente es la forma de organizar la clase, puesto que se realiza de manera grupal y cooperativa, y con la coordinación conjunta de ambas profesoras. Si bien originalmente la propuesta pretendía el uso de mayores recursos didácticos, dadas las reservas y dudas de Concepción, se decide que acompañaremos más que guiaremos el diseño del contenido de la clase. De todas maneras, se aporta progresivamente material complementario para enriquecer la oferta al alumnado: textos varios, películas, excursiones, etc.

Las instancias de evaluación a veces son grupales, pero también se alternan con exámenes individuales, menos frecuentes a medida que avanza la experiencia. Igualmente no se abandona esta modalidad, puesto que el alumnado de 2º A tiene que aprender a trabajar también bajo otras concepciones de enseñanza y evaluación.

5.1.3. Ciencias Sociales

Hacia mitad de curso finalmente la profesora Ana accede al trabajo conjunto con la modalidad grupal propuesta, aunque inicialmente sólo con un tema de la asignatura. Dados los resultados positivos de la experiencia, se extiende esta experiencia hasta lograr trabajar todos los temas hasta fin de año de forma cooperativa.

La clase es guiada por la profesora de Ciencias Sociales. La tutora de 2º A ayuda en el seguimiento de los grupos y colabora en la gestión de la clase, pero bajo la coordinación general de Ana. Se promueve el uso no sólo del libro de texto, sino de otros libros, de información de internet, de relatos, de mapas, etc.

Las evaluaciones son siempre grupales, normalmente se trata de exposiciones grupales y realización de investigaciones y murales. Sólo hacia fin de curso, de común acuerdo entre docentes e investigadoras, se realiza un examen de un tema con la modalidad individual.

5.1.4. Tecnología

En esta asignatura, se conversa desde el inicio del 2º trimestre con su profesor Cecilio para intentar extender la experiencia del ASL en una asignatura diferente, que genera gran interés en el alumnado de 2º A por el tipo de materiales con que se trabaja.

Luego de varias dilaciones, finalmente se logra concretar el desarrollo de un tema del currículum entre ambos grupos, manteniendo la modalidad de trabajo de las otras asignaturas. Esta experiencia se prolonga hasta fin de año, pero sólo en una hora a la semana. Las otras dos horas de clase semanales cada grupo las hace independiente del otro. La razón expuesta por el docente para el trabajo conjunto durante sólo una hora es la falta de un espacio y la disposición de poco material para una clase tan numerosa (35 alumnos y alumnas).

La tutora de 2º A, a pesar de ser tutora del ASL, colabora también con Cecilio en la coordinación de la tarea, aunque es el profesor quien designa tema y guía la clase. El profesor del ACT no intenta participar de la propuesta, a pesar de ser una asignatura de su ámbito.

5.1.5. Música

En el 2º trimestre se insiste en el trabajo conjunto en el área de Música entre 2º A y 2º E, el que finalmente se concreta. El tema que convoca es la preparación de un concierto de flauta para fin de curso. La modalidad es individual, por el tipo de actividad. Asimismo, el alumnado de 2º A mantiene sus clases semanales aparte con la profesora de Música, donde refuerzan el trabajo que se realiza con 2º E.

Se cuenta con el aporte de la tutora de 2º A, pero sobre todo para la regulación de la convivencia. El trabajo disciplinar queda a cargo de la profesora de la asignatura.

5.1.6. Aula de apoyo

El trabajo en el aula de apoyo no es desestimado a pesar de la amplia carga horaria que se cubre en trabajo conjunto entre 2° A y 2° E, puesto que se considera necesario seguir instrumentando al alumnado de 2° A para lograr mayor autonomía y responsabilidad como aprendices, además de seguir reforzando los contenidos disciplinares de Ciencias Sociales y LCL, puesto que los aprendizajes en estas asignaturas se han visto complejizados velozmente, así como el nivel de exigencia para este alumnado. También se les enseña cómo estudiar y cómo organizar sus materiales de trabajo.

La asignatura de Inglés se trabaja con Pilar, como en el curso anterior. No se concreta finalmente el trabajo conjunto con 2° E, pues se considera que el nivel de competencia curricular del alumnado está muy descendido para llevar a cabo la experiencia sin un alto cúmulo de frustraciones, ya que el año anterior y este se ha puesto mayor énfasis en los contenidos de LCL y Ciencias Sociales, en detrimento del desarrollo del aprendizaje de Inglés.

311

Por otra parte, el alumnado de 2° A reclama espacios de trabajo en el marco exclusivo del aula de apoyo, y desde la tutora y las investigadoras se considera importante mantener este espacio que sirve también como cimiento de autoestima y de tutoría individualizada de cada alumno del grupo.

Observaciones:

Como la carga horaria de la experiencia excede el número de horas del ASL que tiene como responsable a la tutora de 2° A, ésta conmuta, con autorización del equipo educativo, sus horas de guardias o libres y las dedica a acompañar la experiencia. También el profesor del ACT cede parte de su carga horaria, para que los alumnos de 2° A puedan participar de todo el proceso en las asignaturas del ASL. En las ocasiones en que esta coordinación resulta imposible, son las investigadoras las que asumen el rol de la tutora en las clases con 2° E, de manera que siempre haya una pareja educativa y/o observadoras de la experiencia.

5.2. Procedimientos de recogida de información

Para realizar la evaluación de la intervención a lo largo del curso escolar, se siguen utilizando los mismos procedimientos seleccionados en el primer año de intervención, con el objeto de analizar con diferentes instrumentos el desarrollo de la propuesta y poder interpretarla adecuadamente.

Para evaluar el rendimiento académico:

- Diario de campo.
- Calificaciones obtenidas por el alumnado.
- Actas de las reuniones de equipo educativo de 2º A.
- Evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas formuladas en 1º año y con duración para el 2º.
- Autoevaluaciones del alumnado.
- Entrevistas finales con:
 - Tutora 2º A.
 - Profesorado de 2º E: Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales y Música.
 - Jefa de estudios responsable de 1º y 2º ESO.

312

Para evaluar la convivencia:

- Diario de campo.
- Partes disciplinarios recibidos por el alumnado de 2º A.
- Actas de las reuniones de la Comisión de Convivencia.
- Autoevaluaciones del alumnado.
- Entrevistas finales a profesorado y directivo intervinientes en el programa.

Para evaluar absentismo:

- Registro de inasistencias.
- Autoevaluaciones del alumnado.

Para evaluar transformaciones vividas en el centro desde la documentación:

- Plan de centro.
- Plan de Compensación Educativa.

5.3. Análisis de la información obtenida

5.3.1. Plan de centro

Se analiza el contenido del Plan Anual de Centro de este a partir de lo observado en el del curso anterior, para ver qué transformaciones o modificaciones se detectan con respecto al curso anterior, siempre con el objeto de visualizar la presencia del Plan de Compensación Educativa en el instituto y de conocer las medidas previstas para atender a la diversidad del alumnado.

313

Se expresa en el mismo que el centro tiene como prioridad en este curso *“continuar con la mejorar el clima de convivencia en el centro y afianzar sus órganos de Coordinación docente y de Gestión y Participación...”*, lo que indicaría la necesidad de afianzar los procesos de mejora iniciados el curso anterior.

A diferencia del año anterior, se incluyen este curso las finalidades educativas del centro, de las que se destacan de acuerdo a nuestros intereses de investigación, las siguientes:

- *“Educar sin distinción de sexo, raza, religión, cultura y clase social. La plena igualdad entre los sexos se hará a través de dispositivos pedagógicos que fomenten la coeducación. También se eliminarán conductas racistas y xenófobas, rechazando todo tipo de discriminación.*
- *Formar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en el ejercicio de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia lo cual nos llevará a que el alumno sea capaz de convivir con los demás e interiorizar normas, actitudes y valores.*
- *Desarrollar una enseñanza que aporte al alumnado instrumentos básicos de aprendizaje: técnicas de trabajo intelectual, conocimientos científicos, humanísticos, históricos y estéticos. Se*

trata de dotar al alumno de instrumentos para aprender a aprender, no basta con transmitir contenidos.

- *Desarrollar una metodología activa que asegure la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo educaremos en un espíritu crítico para ser capaces de valorar las opiniones propias y disponer de elementos para valorar y discutir las de otros.*
- *Potenciar la participación y colaboración de las familias en la consecución de los objetivos educativos.*
- *Favorecer y establecer un clima de convivencia y comunicación entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.*
- *Educar en la valoración y el respeto hacia la pluralidad lingüística y cultural de España y de Andalucía.*
- *Fomentar la actitud de normalización en la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.”*

La inclusión de las finalidades educativas del centro en este curso permite precisar con mayor énfasis cuáles son los cometidos que para este instituto son los esenciales, y entre ellos se advierte nuevamente, al menos en el plano declarativo, el interés por la atención de alumnado con necesidades educativas especiales, el fomento de actitudes respetuosas de la diversidad en lo lingüístico, cultural, étnico, de género y otras diversidades que puedan ser objeto de exclusión.

Este curso se cuenta con 73 profesores y profesoras, con 649 alumnos y alumnas y la misma cantidad de personal de administración y servicios. Se mantienen la misma cantidad de grupos en el 1º ciclo ESO y en el 2º ciclo hay 5 grupos de 3º año y 5 de 4º año. En los dos bachilleratos hay un grupo para cada año (4 en total). Sigue habiendo un grupo del Programa de Garantía Social. Los Ciclos Formativos de Grado Medio incluyen cada uno un grupo para 1º año y otro para 2º. En Enseñanza Secundaria para Adultos, sigue un grupo de 2º ciclo. En total, continúan siendo 30 grupos en el centro.

Dentro de los objetivos generales del centro para este curso escolar, en referencia a la atención a la diversidad del alumnado, se lee que se pretende afianzar el desarrollo de los objetivos generales ya formulados en el curso anterior.

Sobre las normas de convivencia establecidas para el alumnado, se expresa que se seguirán trabajando durante el presente curso las diez normas elementales de

comportamiento aprobadas anteriormente. Aparece nuevamente la preocupación por la convivencia institucional, aunque sigue haciéndose mayor hincapié en la responsabilidad del alumnado en garantizarla, pues no se registra algún tipo de normas de convivencia que deba cumplir el profesorado más allá de lo dispuesto por la normativa con respecto a sus tareas.

Los proyectos educativos con los que cuenta el centro son:

- Proyecto Escuela: Espacio de Paz.
- Proyecto de Igualdad de Género.
- Proyecto TIC en versión DIG.
- Proyecto de Compensación Educativa.

Y se agregan este curso:

- Proyecto El deporte en la Escuela.
- Plan de Acompañamiento.
- Plan de ayuda a las familias andaluzas.

Se deja constancia que en el inicio de este curso no se cuenta con el apoyo de las instituciones que anteriormente habían apoyado el centro, a pesar de que sigue necesitando estos servicios para conseguir los objetivos educativos establecidos en este Plan y de que las ayudas recibidas han promovido avances significativos en el alumnado como en las familias. Este curso se cuenta con una psicóloga de una ONG como único recurso externo.

Con respecto a la Compensación Educativa, se expresa que el Plan de Compensación Educativa del IES que se inicia durante el curso 2004/2005 ha finalizado el curso pasado. Este curso se presenta un nuevo Plan que contempla la valoración que sobre el anterior realizó la Comisión de Seguimiento, atendiendo a sus propuestas de mejora. Se destaca que se continuará trabajando en 1º ciclo de la ESO en grupos flexibles de aprendizaje en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemática, agrupando a aquel alumnado de acuerdo a los mismos criterios del curso anterior. En el Plan de Acción Tutorial, con este alumnado se continuará trabajando un Programa de

Habilidades Sociales. Se pretende también continuar el proyecto basado en las Comunidades de Aprendizaje.

5.3.2. Plan de compensación educativa

Se analiza el nuevo Plan de Compensación Educativa del IES formulado para ponerse en marcha este curso. Se pretende señalar las modificaciones que se introducen en este nuevo período para la atención del alumnado de Compensación Educativa, y si existe algún aprovechamiento de la experiencia realizada el curso anterior en 1º A.

Se mantiene similar descripción de la zonificación del pueblo en función del tipo de población que lo habita:

- Una zona centro donde hay familias de estatus sociocultural y económico medio.
- Dos barrios periféricos donde viven “*grupos familiares con estatus sociocultural y económico bajo o muy bajo, y la población es fundamentalmente de etnia gitana*”, de los que procede alrededor de un 20% de la población que asiste al centro.

Se caracteriza a este grupo de familias, utilizando rasgos ya formulados en el Plan anterior: bajos recursos, desestructuración familiar, muy baja formación académica, tasa de paro del 60%, trabajos temporeros o de venta ambulante, además de ayudas asistenciales de la administración. Se reitera la descripción realizada con respecto a las características afectivas: castigo físico, actitudes de sobreprotección o abandono, actitudes fatalistas, creencias supersticiosas y falta de objetividad, pensamiento centrado en el presente, falta de estímulo cultural y de acompañamiento a la escolaridad de los niños, valoración escasa de la escuela, discriminación de la mujer, escasa autoestima, actitud pasiva ante la vida, dificultades para apoyar a sus hijos en su independencia, y desconfianza y rechazo hacia otros grupos sociales.

Con respecto a las características del alumnado del instituto, vuelve a aparecer la polarización: un grupo con nivel académico y conductas en el marco escolar; y otro

alumnado con características opuestas: fracaso escolar y bajo nivel académico, dificultad para aceptar normas, actitud agresivo-defensiva con los profesores, actitud primaria, poco reflexiva y con dificultades para el razonamiento abstracto, inconstancia en el trabajo y poca preparación para el esfuerzo, carencia de hábitos de estudio, absentismo y abandono escolar, etc.

Nuevamente se observa la asociación lugar de residencia/estatus sociocultural y económico/procedencia étnica en la categorización que se realiza de la población que asiste al instituto, adscribiéndose a cada grupo una serie de rasgos, donde se percibe todavía una mirada interpretativa de la realidad de corte etnocentrista y sin pensar en que la realidad es transformable.

Se destaca que desde el curso pasado y a través de la colaboración con otras instituciones, se ha conseguido que muchas familias del grupo más desfavorecido participen en actividades programadas en el centro.

Se mantienen los mismos objetivos esenciales del Plan de Compensación Educativa del período anterior, vinculados entre otros a:

- reducir el absentismo,
- mejorar el rendimiento escolar,
- evitar el abandono escolar,
- lograr una mayor implicación y responsabilidad de las familias en el proceso educativo de los hijos,
- crear un clima de convivencia,

En cuanto a los principios pedagógicos que guiarán las actuaciones, se recuperan los mismos del Plan 2004/2007:

- Máxima normalidad.
- Individualización del currículo.
- Igualdad.
- Interculturalidad.
- Aprendizaje cooperativo.

Con respecto a las medidas para compensar el desfase curricular, se introducen algunas variantes. Se mantienen del Plan anterior las siguientes:

- Reducción de la ratio general.
- Constitución de grupos específicos de currículo adaptado (GECA) según los mismos criterios que en el período anterior.

Se introducen nuevas medidas que parecieran promover un mayor cumplimiento que en el plan anterior de los principios pedagógicos que guiarán la actuación en este Plan:

- Organización de equipos educativos estables para el 1º ciclo de la ESO.
- Apoyos dentro del aula con el profesorado de apoyo a la compensatoria.
- Criterios metodológicos comunes:
 - Profesor como dinamizador.
 - Alumnado como sujeto activo de su aprendizaje.
 - Creación de un clima de convivencia de respeto mutuo y aceptación de las diferencias.
- Plan de Acompañamiento para alumnado seleccionado por tutores y equipo educativo.
- Realización de talleres impartidos por monitores del Ayuntamiento.

Algunas de estas medidas ya no están tan centradas en el alumnado, sino que afectan a los aspectos organizativos y metodológicos del centro.

No aparecen señalados como anteriormente los criterios de evaluación y la concepción de evaluación que regirá las prácticas docentes.

Como medidas para facilitar mejorar la integración escolar del alumnado se señalan prácticamente los mismos que con anterioridad:

- Organización escolar.
- Currícula abiertos y flexibles.
- Plan de Acción Tutorial específico.

Para favorecer la convivencia en el centro escolar se seleccionan las mismas estrategias anteriores.

Se reitera también el dispositivo elaborado para prevenir, controlar y efectuar el seguimiento del absentismo escolar.

En cuanto al seguimiento, la valoración y la evaluación del Plan se prevén:

- Reuniones semanales de ciclo para la coordinación de todos los profesores
- Reuniones periódicas de equipos educativos.
- Informes a Jefatura de estudios para así elaborar informes para la Comisión de Seguimiento.

Los instrumentos de evaluación previstos son: partes de asistencia a clase, listas de control y registros de evaluación del alumnado, informes de tutores y Departamento de Orientación.

5.3.3. Diario de campo

Durante todo el curso las investigadoras se instalan en el instituto los días que se lleva a cabo la experiencia de trabajo conjunto entre 2º A y 2º E, lo que implica que nuestra presencia se va incrementando a medida que se incrementa la carga horaria compartida entre ambas clases, con algunas excepciones por situaciones particulares de las investigadoras que limitan en raras ocasiones su asistencia al centro.

Se lleva registro de todo lo acontecido en la implementación del 2º año del programa por medio de diferentes procedimientos. Un procedimiento privilegiado es el tener un diario de campo donde se recogen las observaciones diarias, las reflexiones que surgen de ellas, las discusiones entre los profesores y profesoras implicados, con las investigadoras, etc.

Al igual que en el curso anterior, este diario se elabora mediante un proceso de participación-observación, donde se incluyen tanto las opiniones e intervenciones del personal docente implicado como las auto-observaciones de las investigadoras en cada hora lectiva que participan.

Para validar este procedimiento, la tutora lee cada día lo escrito el día anterior para evitar sesgos y se eliminan aquellas observaciones en que no haya coincidencia entre la profesora y las investigadoras.

Se realiza el análisis del Diario de Campo del 2º año de intervención con el mismo sistema de categorías utilizado el primer año de la intervención. Se analizan en el 1º trimestre todas las sesiones observadas y las conversaciones con la tutora. En los restantes trimestres se analizan las observaciones en las clases donde se trabaja conjuntamente con 2º E, seleccionando una sesión de cada asignatura por semana, además de una clase de apoyo semanal. También se toman en cuenta los episodios fuera de clase que se consideren relevantes para los objetivos de esta investigación.

Categorías de análisis:

Categoría: RENDIMIENTO ACADÉMICO	
(Se refiere a la manera en que el alumnado se apropia del currículum y a las intervenciones del profesorado para que esto ocurra)	
Sub-categorías	Participación en la clase
	Motivación hacia el aprendizaje
	Forma de resolver las tareas de aprendizaje
	Reflexiones sobre su propio aprendizaje
	Resistencias ante las propuestas docentes
	Intervenciones del profesorado para promover el aprendizaje
Categoría: CONVIVENCIA	
(Se refiere a la manera en que alumnado y profesorado se relacionan entre sí en la clase y en los pasillos del centro)	
Sub-categorías	Relaciones que se establecen entre el alumnado
	Relaciones que se establecen entre alumnado y profesorado

	Conflictos interpersonales que se presentan en la jornada escolar
	Intervenciones del profesorado para favorecer las relaciones interpersonales y para promover la resolución de los conflictos
Categoría: ASISTENCIA A CLASE	
(Se refiere al registro que se hace de las asistencias e inasistencias a clase del alumnado)	
Sub-categorías	Formas de notificar las inasistencias
	Intervenciones docentes ante las inasistencias
Categoría: OPINIONES EXTERNAS SOBRE LA INTERVENCIÓN	
(Se refiere a las apreciaciones vertidas por profesorado y alumnado del centro acerca de la experiencia llevada a cabo con el alumnado de 2º E)	
Sub-categorías	Opiniones positivas
	Opiniones negativas
Categoría: TRABAJO ENTRE TUTORA DE 2º A, PROFESORADO DE 2º E, JEFA DE ESTUDIOS DE 1º Y 2º ESO E INVESTIGADORAS	
(Se refiere a los acuerdos y desacuerdos que se dan entre las personas involucradas en la propuesta de mejora en el marco de las actividades de diagnóstico y de planificación, elaboración, ejecución y evaluación, que son producto del trabajo cooperativo)	
Sub-categorías	Acuerdos que se realizan sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Lo curricular • La convivencia
	Discusiones que se producen sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Lo curricular • La convivencia

Categoría: INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA APORTADA POR LA TUTORA	
(Se refiere a la información aportada por la tutora acerca del proceso de intervención, en conversaciones telefónicas o por correo electrónico, sobre las actividades realizadas)	
Sub-categorías	Información sobre lo curricular
	Información sobre la convivencia

Categoría: Auto-reflexiones sobre la intervención	
(Se refiere a las anotaciones que contienen reflexiones, reacciones y alternativas a lo que sucede en la observación)	
Sub-categorías	Reflexiones que se realizan sobre lo curricular
	Reflexiones que se realizan sobre la convivencia

Rendimiento académico

Participación en clase
<p>Marina: “Se sentaron con grupos diferentes. Jonathan quiso ser el portavoz de su grupo y leyó para toda la clase. José estaba muy tímido pero repartió chicles a los niños de su grupo para hacerse amigo y se atrevió a participar en lo que el grupo hacía...” (31/10/07)</p> <p>Jonathan se dedica a tontear al inicio, recorre el salón, hace bromas tontas. Luego se sienta en un grupo y se pone a trabajar. (16/11/07)</p> <p>Jonathan me dice: “estos son robos (robots), tienen todo en la memoria...” [...] Hoy su participación es activa completamente luego del momento inicial. (16/11/07)</p> <p>(Daniel) No tiene idea del tema, pero su actitud es la de escucha. (16/11/07)</p> <p>Daniel y José han leído cada uno las conclusiones de sus grupos, a pesar de sus dificultades en la lectura oral, pero nadie ha hecho algún comentario despectivo acerca de esto. (21/11/07)</p> <p>Daniel hoy ya habla con todos los miembros de su grupo y tiene participación activa. (28/11/07)</p> <p>Daniel comienza a participar en lo manual, recortando para el cartel. (12/12/07)</p> <p>Finalmente José está participando coloreando las letras para el cartel como sus compañeros. (12/12/07)</p> <p>Había que leer trozos de textos y sacar ideas principales. No tenían mayor complejidad.</p>

Primero buscaron en el diccionario las palabras desconocidas. Los de 2ºA participaron, incluso Ahmed que se hizo el portavoz sin serlo. (15/12/07)

Miguel y Daniel participan activamente en la exposición y lo hacen correctamente. José sólo dice el tema del que hablará su grupo. (25/1/08)

(Celebración del Día de la Paz) ... están cantando los segundos la primera canción: “La muralla”. José y Daniel están participando en una esquina del grupo, ambos con la letra en la mano como el resto y tratando de seguir la canción y participar, con la ayuda de dos niñas de 2º E. (30/1/08)

Todo el mundo trabaja. Los de 2º A copian las consignas, sacan sus libretas. Lo que aún no se animan es a participar oralmente, aunque sepan las respuestas. Ahmed es la excepción. Habla desde el banco o pasa al frente a señalar algo en el mapa. El resto del grupo trata de pasar desapercibido. José me dice con gestos que no le pregunte nada. (6/2/08)

El grupo de Miguel es el que más ayuda necesita, tiene menos herramientas que cualquier otro, él ha asumido el liderazgo y los otros niños le hacen caso. (13/2/08)

(Daniel) Parece ajeno desde los contenidos, y lo está, pero cada vez que su grupo se reúne a elaborar la respuesta que dará, él se acerca como si tuviera qué decir. (27/2/08)

En el grupo 6 está Ángel, quien conoce algunas de las respuestas de las preguntas de su grupo, y por primera vez, se anima a hablar en grupo, muy tímidamente, y a responder, incentivado por Ana que está cerca y se da cuenta de que lo sabe, transformándose en el portavoz de su grupo en esas ocasiones. Su implicación a partir de allí se hace mayor en la elaboración de las respuestas. (27/2/08)

(Jonathan) Su actitud es de juego pero sin embargo, a pesar suyo, se ve involucrado en la dinámica y desde lo corporal tiene una actitud de participación, aunque participa especialmente de las quejas de su grupo sobre algún otro capitaneado por Maribel y Hugo. (27/2/08)

Miguel está solo con Sofía y como le gusta esa niña, se porta bien y trabajan entre ellos. (11/3/08)

Jonathan no participó en la elaboración por estar ausente, pero hoy se aprendió su parte

de memoria y cuando expone se preocupa por preguntarme cuando termina cómo estuvo. (7/4/08)

El grupo 7 expone leyendo un apunte. Daniel lee una parte. (7/4/08)

Manuel expone adecuadamente. (7/4/08)

Y los chicos van contando qué saben sobre eso. Miguel, Jonathan y José participan acertadamente. Van trabajando entre todos ideas básicas por medio del diálogo. (28/4/08)

Daniel se sentó con él y si bien desafinaba mucho y se equivocaba también mucho, lo intentó toda la clase. (30/4/08)

Ya los cuatro han subido solos y están acomodados escuchando atentamente la consigna que da Ana. (5/5/08)

El resto de los chicos se pregunta entre sí y se responden, practicando. Quieren quedarse varios de ellos en el recreo para repasar... (12/5/08)

José es el primero que pasa al frente. (12/5/08)

... lo destacable positivo es la implicación en la actividad que tuvieron y el trabajo permanente en clase. (28/5/08)

Motivación hacia el aprendizaje

Sólo Ahmed, a quien no conocía, se muestra deseoso de trabajar. (4/10/07)

“Qué guay...” “Esto es otra cosa...” “¿Cuándo vamos de nuevo?” “Esto es una clase y lo demás son tonterías...” Así se expresan Jonathan y José, sobre todo Jonathan. (31/10/07)

Jonathan se ha adelantado y se ha colocado en el grupo del otro día. Se mueve con mucha confianza y entusiasmo. (7/11/07)

Jonathan está feliz: “Yo no me voy más de esta clase”. (16/11/07)

En la tutoría, los chicos reciben con mucho entusiasmo la idea de agruparse de acuerdo

a tarjetas que tienen banderas de diferentes clubes de fútbol. (28/11/07)

Por 1º vez logran trabajar prontamente cuando bajan de la tutoría. El incentivo es la entrega de un libro de refuerzo de lengua de 2º de ESO. Están felices. Marina pide 3 euros a cambio. Están súper entusiasmados. Se comienza a hacer una actividad de separar en sílabas palabras con diptongo. (5/12/07)

(Fernando) Hoy trabaja concienzudamente y se alegra muchísimo cuando hace su parte bien... (5/12/07)

...Ángel y José que llegan 10 minutos tarde. Miguel me pide que me siente con él. Ángel está a mi izquierda. Marina me señala que lo ve peor en inglés que a Miguel. Les propongo quedarnos en el recreo para recuperar. Ellos aceptan con gusto y se quedan. Miguel continúa con su actitud positiva de trabajo. Ángel va reenganchándose como el año pasado. (10/12/07)

La clase se desarrolla en un lindo clima, todos muy metidos en el concurso. Cada grupo tiene que responder una serie de preguntas. (27/2/08)

En la última hora, todos los chicos siguen motivados con aprender las capitales. (3/3/08)

Fernando va siguiendo la clase, pero como él está muy motivado porque le acabo de traer de nuevo los materiales de este tema para que siga de nuevo la clase mientras encuentra su cuaderno de Ciencias Sociales, va mirando el mapa político de Europa del curso y completa el suyo muy entusiasmado... (3/3/08)

Jonathan está callado y con ganas de trabajar, tiene su cuaderno abierto sobre su mesa y espera. (24/3/08)

En la casa se muestran callados y escuchan con atención lo que se les explica. (10/4/08)

Ahmed me asalta para que le tome la parte del tema que les toca exponer hoy en Cs. Sociales. Exponen los grupos sobre los hunos y los pueblos bárbaros. Están los 7. Ahmed, José, Miguel y Jonathan se saben su parte pero quieren que se las tomemos. (21/4/08)

Miguel y José han estudiado y están preocupados por pasar vergüenza.[...] Jonathan ha estudiado y ha estado pasando la información a un cuaderno para aprendérsela.

(29/4/08)

Ellos están ansiosos por hacer un buen papel y piden repasar en el recreo. (29/4/08)

Forma de resolver las tareas de aprendizaje

Hay mucha ansiedad por responder incluso antes de escuchar por completo la consigna. En cada grupo se trabaja, pero al ser tan numerosos, siempre queda alguien al margen. (14/11/07)

Inmediatamente comienzan varios chicos a responder en forma individual, algunos levantando la mano y otros no, pero ninguno consulta sus respuestas con el resto de los compañeros del grupo. (16/11/07)

Al comienzo de la actividad, las conclusiones grupales fueron superficiales, muy atadas a las palabras del texto, o estereotipadas y redundantes. Cuando se liberaron del texto y les hicimos las dos preguntas anteriores en forma oral, el nivel de ruido bajó y se permitieron una participación más reflexiva. Pero cuando se les pide que transfieran esas reflexiones a su vida diaria, no encuentran ninguna analogía y tampoco se toman el trabajo de analizarlo. (21/11/07)

Tengo un grupo cerca, es de 4 chicas. Cada una trabaja por separado. (23/11/07)

Hay mucho ruido en la clase de forma permanente. Es siempre muy difícil dar una consigna, pero luego se centran en la tarea. (28/11/07)

Cuando hay que resolver un ejercicio, parece una competencia. Siempre hay alumnos que hablan a la par de las profesoras cuando explican o siguen haciendo la actividad sin escuchar las aclaraciones. Ningún equipo funciona con las reglas que hemos pautado... (30/11/07)

Al menos la mitad de los grupos no tienen los roles claros ni trabaja en equipo. José, Jonathan y Ahmed están trabajando, pero José y Jonathan en roles subsidiarios, copian los que otros piensan. [...] La mayoría de los chicos se enojan cuando la actividad requiere más esfuerzo o no se resuelve inmediatamente, parecen con escasa tolerancia a

la frustración. (30/11/07)

Todos los grupos trabajan aunque no todos lo hacen cooperativamente. El clima de trabajo es bueno luego de la desorganización del comienzo. (30/11/07)

(Daniel) Aprende rápido lo que sea vocabulario pues sólo debe apelar a la memoria y eso no le ocasiona dificultad. (3/12/07)

El resto entra muy tímidamente y de forma ordenada. Si bien están todos en grupo, el trabajo en cada uno de ellos se realiza individualmente. (5/12/07)

José está en su grupo sentado sin abrir el cuaderno, sin material (no sabe qué hizo las fotocopias que tenía) y sin interactuar con su grupo. En realidad nadie interactúa con nadie en referencia al trabajo. (5/12/07)

Jonathan lee sus fotocopias como hace el resto de su grupo, en una actividad individual. Ángel está haciendo un mural con su grupo en forma cooperativa, porque como no han traído material empiezan por ahí. (5/12/07)

La mayoría de los alumnos de 2° E no ha traído información de otra fuente que no sea el libro de texto. (5/12/07)

Jonathan me llama para que le ayude a sacar ideas principales del texto que le asignó su moderadora. Sabe dónde están sus dificultades y sabe pedir ayuda. Me demanda que quiere que esté a su lado. (5/12/07)

Les lleva mucho tiempo concluir a cada grupo su cartel, sobre todo ponerse de acuerdo sobre cómo hacerlo. (5/12/07)

Jonathan tiene un texto frente a él pero no lo veo hacer nada. Le pregunto qué tiene que hacer pero no me responde, sólo mira la hoja. (12/12/07)

Todos preparan carteles, pero en realidad su diseño es un título colorido y pegar completos los textos que trajeron pasados en el ordenador o escritos a mano, pero sin procesar. Cada uno hace su parte pero ignora la de los otros miembros del equipo. (12/12/07)

Marina introduce preguntas para toda la clase y el alumnado responde todos a la vez. Algunos/as levantan la mano pero igual hablan sin que se les dé turno de palabra. Lo

que responden siempre corresponde a una opinión personal y no construida grupalmente. (12/12/07)

El grupo más disfuncional, el conformado por 4 alumnos de 2° E, mejoró un poco pero los dos que se llevan mal (Hugo y Vanesa) continúan con la misma actitud: disputando “el mando” del grupo. Otro grupo completo de 2° E trabajaban de dos en dos. (15/12/07)

Quedan dos grupos por exponer su trabajo desde el viernes. El primer grupo lo hace muy bien. El segundo, que es el de los chicos de 2° E que han tenido muchos problemas en su funcionamiento, no escuchan nada del primero y hablan a la par, en voz alta, preocupados por preparar su exposición. (30/1/08)

Cada grupo debe hacer dos carteles pero con lo desorganizados que están hoy hay que repetir muchas veces las consignas y cuando toca el timbre, varios grupos no han terminado a pesar de tratarse de una actividad de lo más sencilla. (30/1/08)

Daniel está en blanco como ocurre habitualmente al principio de una actividad, siempre requiere un tiempo hasta ubicarse y luego puede seguir lo que se está tratando. (30/1/08)

Los grupos aún no trabajan cooperativamente. Los de 2° A están expectantes y no siguen la clase. Ángel ni siquiera saca su libreta aunque me aclara que se ha enterado de todo. Es a quien más le cuesta tomar confianza arriba y participar, se siente avergonzado y sin recursos para estar a la par de la mayoría de los niños. Los alumnos de 2° E son más competitivos y les importa más el terminar rápido que el compartir ideas. (1/2/08)

El grupo de Fernando, con la coordinación natural de Fernando, funciona muy bien. Fernando participa y se comporta seriamente. El grupo de Daniel no funciona nada, cada uno hace lo suyo y no se miran. El grupo donde está Hugo sigue encaprichado que no están de acuerdo con la nueva agrupación. (5/2/08)

Todos trabajan pero no cooperativamente. (5/2/08)

Esta vez Ángel sube, aunque su actitud es de mucha inhibición, y trabaja con sus compañeros. El grupo cuyos miembros se ignoraban entre sí hoy está trabajando juntos. Me acerco y les digo: “¿Hoy sí trabajo grupal?” Se sonríen y una de ellas me dice: “Es que teníamos un poco de vergüenza...” (6/2/08)

Más de una vez, cuando ella (Ana) les pregunta algo, ellos (2º A) prefieren no contestar aunque lo sepan porque la vergüenza los puede. (13/2/08)

...al decirseles que es tecnología con 2º E, no hacen demasiado problema y van al aula de Cecilio. Inmediatamente se colocan todos juntos en la misma mesa que el otro día, pero cuando se les aclara que es trabajo grupal y con el mismo grupo que en Lengua y Sociales, se van cada uno a su equipo. (26/2/08)

Los alumnos de 2º E [...] son muy competitivos y se ofrecen a responder cuando un grupo se toma más tiempo para elaborar o pensar su respuesta, saltándose la consigna inicial y levantando la mano mientras piden en voz alta que les dejen decir la respuesta a ellos. (27/2/08)

Miguel y Jonathan no están demasiado en tema. Cuando se les pregunta responden aleatoriamente, como si se tratara de acertar y no de reflexionar sobre los que se pregunta. Es una actitud habitual en ellos. (27/2/08)

Dicen tonterías: ¿Cuál es el límite al sur de Europa? Océano Índico!! O cualquier respuesta parecida. Tienen el mapa enfrente, pero no lo usan de referencia. (27/2/08)

Se han puesto a hacer los mapas sobre el tablero en un muy buen clima de trabajo. (4/3/08)

José trabaja sin problema con Maribel e Ignacio. Se tarda muchos en hacer silencio y otro tanto en organizarse con la actividad. No tienen estrategias de búsqueda, hay que ayudarles con las palabras claves. (3/4/08)

Todos están revolucionados y no registran su presencia (la de Concepción) o no modifican demasiado su actitud cuando la ven. (7/4/08)

Se expone leyendo el cartel sin mirar a los compañeros... (7/4/08)

Todos aplauden, gritan y silban desafortadamente cuando un grupo termina aunque nadie se ha enterado de nada. (7/4/08)

Los grupos son aplaudidos cuando terminan, pero sin el escándalo que hemos visto otras veces. (21/4/08)

Todos aprenden su parte de memoria y la recitan. No sé si aprenden muchos unos de

otros pero se han tomado esto con mucha seriedad y se nota que la mayoría ha preparado su exposición. La actitud de la mayoría es de escucha respetuosa. (21/4/08)

Todos se ponen a resolver compulsivamente punto por punto de la actividad, sin detenerse a leer toda la consigna completa primero. Todos menos el grupo 8 que enseguida se da cuenta del objetivo de la actividad. (30/4/08)

Fernando se quedó al final, no trae flauta, pero no fastidia. Jonathan estuvo más tranquilo y tocó bien. (30/4/08)

Jonathan está aún muy “apagado”, insiste en que le duele la cabeza, y decido llamar a la madre, quien lo busca y se lo lleva durante la hora. (5/5/08)

José: se muestra acobardado, sin saber qué hacer y cómo interpretar las consignas. [...]

Miguel: se muestra impotente cuando ve las consignas, no quiere continuar, lo desafío y se le comienzan a llenar los ojos de lágrimas... [...] Jonathan: no se desespera pero quiere resolver las preguntas bajo cualquier procedimiento, que le diga las respuestas, copiarse, etc. Ángel: acepta entrar pero no hacer el examen, se queda al fondo y le doy un ejercicio de diptongos (igual al del examen) para que haga [...] Ale: primero está con Marina fuera y luego en el aula entra callado y se pone a trabajar con el cuadernillo de ejercicios de lengua. (29/4/08)

Jonathan no ha traído mochila y por lo tanto no tiene la flauta, pero se queda sentado entre los chicos de 2º E sin molestar. Ángel tampoco trajo flauta y no participa. Se queda al fondo, sentado en un rincón. Sofía y Angélica no trabajan en la asignatura, están juntas pintando dibujos. (5/5/08)

Ahmed y Fernando en un segundo se enteran de todo. Miguel requiere más explicaciones, sobre todo porque se queda como tildado en ocasiones, aunque la verdad que últimamente dudo si es que está desconectado o procesando la información. Daniel hace bromas... (8/5/08)

Ahmed, Miguel, y José no han estudiado en casa pero con lo escuchado en clase más el repaso de hoy están bastante enterados. Jonathan ha venido sin prepararse pero tiene bastante información, aunque no tiene muchas expectativas y es de los días que está “apagado”. Ángel ignora completamente el tema y se pone conmigo aparte, mientras el

resto repasa con Marina, para preparar el tema, quedándole sólo fijar algunas cosas. (12/5/08)

Los nervios de los chicos de 2° A son mucho menores que en el examen de Lengua, se sienten mucho más competentes en esta asignatura. Miguel, Ahmed y José lo hacen bien, consultan algunas cosas. Miguel presenta dificultades para organizar las respuestas y solicita ayuda en eso pero con mucho menor grado de desesperación que en el examen de Lengua. (12/5/08)

Ángel entra aparentemente decidido a resolver el examen, pero apenas Ana pone las preguntas, dice que él no sabe y ya no acepta el folio que reparten ni saca el Boli. (12/5/08)

Jonathan no ve las preguntas en la pizarra, sigue sin las gafas desde hace tiempo, pero no se acerca a decirme que le ocurre eso, sino que permanece sentado callado en su silla. (12/5/08)

La actividad convoca su atención aunque vuelven a repetirse conductas que se presentan en más de una ocasión: si la actividad tiene algún grado de dificultad o implica pensar con lógica diferente a la reproducción literal de información o a la aplicación de una fórmula ya aprendida, abandonan o se cabrean. Es raro que la dificultad los desafíe, más bien los anula. (12/5/08)

Como el grupo de 2° A había respondido varias preguntas oralmente, especialmente por Miguel, se puso muy orgulloso y ya no querían ni esperar turnos. (28/5/08)

Los nuestros iniciaron el trabajo todos juntos pero enseguida Daniel quedó atrás y el resto iba respondiendo, buscando permanentemente ayuda de las 3 profesoras, siempre tenían a alguien en su grupo colaborando en la búsqueda u organización de la información, aunque ellos tenían las fotocopias de la unidad, pero buscaban rápida y superficialmente y enseguida decían: No está. (28/5/08)

Reflexiones sobre su propio aprendizaje

Los chicos están aprendiendo a tocar la flauta con Mariana y están orgullosos de lo que

aprenden. Le dicen a la maestra de música: “Si Marina nos oyera...” (29/10/07)

Le cuentan orgullosos a Marina lo bien que estuvieron en la exposición en Cs. Sociales. Mientras comemos, vemos los vídeos que hice en la clase. Los ven como si protagonizaran una película, están exultantes. (21/4/08)

Resistencia ante las propuestas docentes

Apenas les decimos a los chicos que es la hora de subir empiezan a plantear reparos “Me da lache, maestra...”, “Qué vergüenza... entrar ahí con 25 niños mirando...”, etc. [...] Ángel, Ahmed y Miguel muestran más resistencia. Todos llegamos juntos hasta la puerta pero luego ellos tres se escapan corriendo y bajan en tropel las escaleras conmigo y la orientadora nueva detrás. (31/10/07)

El resto de la hora los chicos hacen el show de querer entrar pero llegan a la puerta y retroceden, y otra vez escaleras abajo. (31/10/07)

Antes de que subamos, comienzan las reticencias abajo. Miguel se va a su casa a la fuerza porque hoy no ha traído mochila y no va a subir sin mochila para que se le rían, según él, a pesar de plantearle Marina y yo que no la necesitará, pues la actividad no requiere los útiles. Ahmed no quiere entrar si va a estar con niñas en su grupo, sólo acepta subir si su grupo es sólo de niños. (7/11/07)

No estudian nada de lo que se llevan para la casa. (12/11/07)

Están dispersos y tontean entre ellos. No se concentran en el tema y no siguen las explicaciones. (12/11/07)

Ángel no sube, se escapa sin que nos demos cuenta. Jonathan ha estado todo el día desafiando con el chicle, desobedeciendo instrucciones, sin hablar. (14/11/07)

Otra vez salen sobresaltados, movedizos, dispersos. Se puede trabajar muy poquito. (14/11/07)

Hoy vamos a 2º E a clase de Lengua. Ahmed no quiere entrar y se va, suponemos que es porque no tiene el libro de texto que se sigue. (16/11/07)

(José) Le da vergüenza también el no tener el libro. Miguel se pone infantil, hace que se va del aula y del instituto, cuando sale cierro la puerta y lo dejo afuera, hasta que lo trae el vicedirector que lo encuentra en el pasillo. Lo mandamos a sentarse con un grupo. Permanece enojado, sin abrir siquiera la mochila. (16/11/07)

En la hora siguiente a la tutoría, nuevamente aparece la conducta posterior a las tutorías anteriores: cierta aceleración e inquietud. Ahmed y Jonathan discuten... (21/11/07)

Ahmed, que ha trabajado muy bien hasta ahora, dice que no entrará hasta que no llegue su libro. Miguel se pliega instantáneamente. (23/11/07)

Los cuatro suben sin mucha resistencia al laboratorio. Todo el tiempo amenazan con irse cada vez que se les marca una pauta, como si fueran niñitos. Se muestran vergonzosos. (23/11/07)

Félix dice que quiere que se agrupen por como quedaron en tutoría luego de lo de las tarjetas, no como venían trabajando antes: “entre que no entiendo nada y voy a estar con los que no saben...” (en su grupo anterior habían niños de 2° E de rendimiento menor y niños de 2° A). Angélica reclama estar con más niñas. (30/11/07)

Como siempre, dan vueltas antes de sacar cuadernos y concentrarse en lo que tienen que hacer. Luego sí se disponen bien. [...] La actitud indolente y de tonto de Miguel está cada día más acentuada. Se queda sentado con los brazos sobre la mesa y mirando a cada compañero que habla riéndose tanto si hace un chiste como si no. Todo lo dispersa. (5/12/07)

Ahmed y Miguel no quieren entrar porque no tienen libro, aunque se les explica que es clase de investigación, que no necesitan sí o sí el libro de texto, pero no logramos convencerlos y quedan afuera. (5/12/07)

Cuando subimos a Cs. Sociales, como el lunes no han estado porque Marina no tenía hora con ellos, hoy están muy perdidos. Jonathan está orgulloso porque consiguió los libros de Lengua y Cs. Sociales pero no está trabajando en su grupo. Ángel está en un grupo donde hace alianza con Félix, que más de una vez está desconectado y se pierde lo que pasa en la clase. Daniel está distraído, habla con los miembros de su grupo pero no participa en la elaboración del trabajo. (12/12/07)

Como casi todos los días, cuando los pasamos a buscar a 2º A para subir, todos dicen que no lo harán, pero terminan subiendo. Al entrar, Fernando se va. Jonathan entra ofuscado y protestando, alterado, pero no sabemos por qué. (23/1/08)

Ángel no está enterado de nada porque ha faltado mucho, y cuando se le señala esto se ofende. (30/1/08)

Miguel y Ángel siguen combatiendo la idea de subir a 2º E. “Que no hacen ni caso maestra...” Aclaran que ellos no han decidido si se cambian de grupo, que antes estaban bien. (5/2/08)

Ninguno de los dos ha sacado las libretas a pesar de los pedidos reiterados de la maestra. Se muestran gritones y desafiantes. (5/2/08)

Ángel y Miguel se ponen de acuerdo para no entrar porque no les gustan sus grupos. (5/2/08)

En tutoría, otra vez surge la desorganización y las quejas por los grupos, también continúa la no intervención del tutor. (6/2/08)

Ángel no se anima a entrar: “me duele la cabeza...” Fernando ya está más acelerado, se ha portado muy bien todo el día. Se queda fuera por no dejar el chicle en la basura antes de entrar. (13/2/08)

Ninguno quiere tomar en serio la propuesta de análisis. Jonathan se ríe de todo lo que se dice o se hace. Ángel está echado sobre su mesa sin hacer ni decir nada. Fernando molesta recurrentemente pero sin agresividad. Miguel se va cambiando de silla alejándose de él pero Fernando lo sigue. Ninguno quiere pensar. Amenazan con no ir a la excursión del jueves al CC Miguel de Falla... (18/2/08)

No están agresivos, sino molestos y poco razonables, con ganas de jugar y de evadir el momento de auto-análisis de su conducta. (18/2/08)

Ángel no hace nada, ni siquiera copia las oraciones. Jonathan está todo el tiempo riéndose pero en referencia a nada. Fernando intenta seguir la clase. Daniel y Miguel copian. (19/2/08)

El único de 2º A que continúa con la misma actitud es Ángel, que se sienta y apoya los

codos en la mesa y su cara entre las manos, sin siquiera abrir la mochila y permanece así casi toda la clase, excepto el momento en que explican los tableros en mayor profundidad... (26/2/08)

Los grupos no están muy definidos pero tampoco hay una tarea que los convoque, porque luego de indicar los materiales, la consigna es seguir con las láminas del otro día. (26/2/08)

Jonathan está resistente y burlón. Miguel se le anexa como siempre pero es una actitud fingida y sobreactuada. Insiste en traer a colación el rechazo de 2º E para boicotear la clase. Nadie se engancha con ese argumento. (27/2/08)

Jonathan amenaza que no subirá, así como ayer Ángel intimidaba a los chicos antes de ir a la clase compartida de Tecnología, para que no abran la boca en la clase. Tanto ayer como hoy nadie se plegó a esas propuestas. (27/2/08)

Fernando está muy movedizo, trabaja casi nada, grita cada tanto, a pesar de la paciencia de su grupo. Daniel, condicionado por saber si se habló con su casa, está sentado pero no participa en la actividad grupal. José sigue hoy rebelde y hace más ruido pero se limita a copiar lo que le dice Juani más que a participar activamente. (11/3/08)

Jonathan está en el grupo más disfuncional, así que mientras en su grupo Hugo se pelea con las niñas e interrumpe constantemente la clase, él asume un papel pasivo y de observador. Ángel sigue en su tónica, saca tarde los cuadernos y no trabaja, sólo observa lo que ocurre en su grupo y en el resto de la clase. (22/3/08)

José está disperso, con ganas de bromas, como lleva el último tiempo. Cuesta ponerlos a pensar y en clima de trabajo. (24/3/08)

Ángel se hace el tonto y va dilatando irse a la sala de tecnología. (25/3/08)

Ángel dice que no quiere subir, que los chicos de arriba no los quieren y ellos como unos tontos van a su clase y se quedan ahí. Ahmed apoya lo que dice. (25/3/08)

Ángel aprovecha el jaleo inicial y se va del aula, quedándose en el pasillo sentado. (3/4/08)

Daniel se fue pretextando dolor de cabeza. Fernando no subió, no sé a dónde fue. Ángel se sentó en un costado a hacer nada... (16/4/08)

...una vez en la puerta, Ángel dice: “Yo no entro...” y se queda en el pasillo. (21/4/08)

Ángel se pone a copiar el cuadro de ayer que sintetiza los géneros literarios. No muestra preocupación por la inminente evaluación. Se enoja cuando Marina le dice que escuche y luego copie y deja de trabajar. Permanece el resto de la hora fastidiando. Fernando le acompaña. No ha estudiado ni manifiesta ningún interés por lo que se está tratando. Está desafiante. Hace ruidos y gestos desagradables. (29/4/08)

Ángel sigue sin hacer nada en la clase, se sienta al fondo y no trae la flauta, no recibe ningún tipo de recriminación o estimulación para participar. Angélica y Sofía están peinándose, hoy no han sacado la flauta. Ramón había comenzado a tocar con entusiasmo pero como había alguien que desafinaba, le prohibió seguir tocando y ya él se dedicó a jugar con otro compañero que tampoco hacía nada. Ignacio y Alberto no sacaron ninguna flauta, como en todas las clases que he visto, pero al menos hoy no los echaron fuera. Miguel y Daniel trajeron la flauta pero ninguno se animó a tocar. Ahmed se sentó junto con José, pero no sabía todas las partes y cuando no tocaba conversaba y José dejaba de tocar argumentando que se había olvidado su parte. (12/5/08)

Intervenciones del profesorado para promover el aprendizaje

Hablamos con ellos que irán compartiendo más clases con el fin de que terminen 2° preparados para hacer un 3° regular, como ellos lo han pedido, porque creemos que son capaces de lograrlo y porque en 3° no hay compensatoria. Además, y sobre todo, porque han demostrado que pueden comportarse adecuadamente y aprender de todo como cualquier niño. (31/10/07)

La conclusión es que ha sido un día poco productivo y que la actitud de la mayoría es muy dejada. Así que se quedan trabajando conmigo y ella (Marina) va a llamar a los padres de José, Ángel, Miguel. (12/11/07)

Concepción no corrige que se trata de una actividad grupal y admite las respuestas

individuales, pero sin profundizar en ellas. Luego indica que lean la página del libro que trata el tema. Va indicando chico por chico para que lea lo que dice el libro. Cuando terminan, pregunta: “¿Quién tiene dudas?” Nadie dice nada entonces indica los ejercicios del libro que tienen que resolver. Toda la actividad de enseñanza dura menos de 5 minutos y se circunscribe a la lectura del tema en el libro sin ningún aporte docente más. La profesora va pasando de grupo en grupo mirando lo que hacen. Así transcurre toda la clase. (16/11/07)

En necesario aclarar nuevamente el procedimiento interno que deben realizar los grupos: se lee, se piensa sobre lo que se lee, se comparten reflexiones, se consensuan opiniones y sólo después se escribe la respuesta. (21/11/07)

Hablamos con ellos (2° A) sobre lo que ocurre los miércoles cuando regresamos de arriba, que los notamos alterados y que cuesta lograr clima de trabajo, como si arriba se estuvieran conteniendo y estallaran abajo. Ninguno se siente aludido con lo que decimos y continúan discutiendo. (21/11/07)

“En el examen lo pregunto” es la estrategia para convocar la atención de los alumnos que utilizan tanto Pepe como Concepción. (23/11/07)

Pepe se desespera con el bullicio, aunque hace un esfuerzo por mantener la calma. Marina lleva mejor el ruido que se genera por la actividad y por las propias características de los niños. (28/11/07)

Hay que recordar permanentemente las pautas de trabajo. Sólo hacen silencio con amenazas de sanciones o gritos de parte de Concepción, pero el ruido sólo para un minuto y luego se retoma. (30/11/07)

Marina lo sienta conmigo (a Miguel) a mi pedido, dentro de la ronda general pero separado por un banco del compañero de su derecha. Aprovecho para hablar con él mientras trabajamos. Le pregunto qué le pasa, que sus cuadernos son malos, está siempre tonteando y distraído... “En el próximo ciclo me pongo, maestra...” “Es que a este paso no pasarás a 2° ciclo...” Me mira sorprendido ante lo que le digo y comienza a trabajar seriamente. (5/12/07)

Marina pasa por los equipos intentando dinamizar el trabajo al interior de los grupos.

(5/12/07)

Le digo (a José) que él es capaz de ser más independiente. Le ayudo a que vea cómo es el procedimiento pero luego lo dejo solo. Pone mucho empeño. Incito a trabajar a José que sigue sentado en su silla sin hacer nada ni hablar con nadie de su grupo. Le pido las fotocopias a Jonathan, se las llevo y las guarda, entonces le aclaro que si no va a trabajar que me las devuelva. Lo hace. Luego viene a buscarme y comienzo a enseñarle el procedimiento para realizar una lectura comprensiva del texto y extraer su sentido.

(5/12/07)

Le muestro (a Ángel) su rendimiento y asistencia de noviembre, porque no me creía que sus dificultades se debían más a sus faltas reiteradas y al mal comportamiento que a su capacidad. Se ríe asintiendo. Los dos se quedan todo el recreo conmigo. (10/12/07)

Marina baja y busca a los que no han querido subir. Entra con Miguel y José. (12/12/07)

Pepe interviene regularmente para pedir orden y que levanten la mano así todos se escuchan. (12/12/07)

Los chicos de 2º A y la mayor parte de 2º E asisten como espectadores a la discusión interna de este grupo, aunque Marina trata de aprovechar lo que allí se habla para establecer conclusiones para todos. (12/12/07)

El tutor es un espectador que no interviene para nada con sus alumnos ni nos pregunta sobre el contenido de la actividad. Los chicos tampoco le consultan nada. (23/1/08)

(Los niños faltan a una excursión que los invitó su profesor de Plástica para ir con alumnado de Bachillerato a Málaga, porque se desenchonaron con sus compañeros y se volvieron a su casa) Hablamos con ellos de la oportunidad que se han perdido pero ninguno valora el ir como algo muy importante, es más fuerte la vergüenza por ir con niños que no conocen. Esto es algo que nos ocurre muy seguido, debemos pensar cómo resolverlo. (30/1/08)

(Celebración Día de la Paz) Nadie de los profesores había ensayado con 2º A. Mariana sólo había ensayado con los otros 2º. Lo mismo hizo en el concierto de flauta de Navidad. Marina le reclama que siempre es a último momento la convocatoria a 2º A para participar y que los hace participar de relleno y sin haberlos preparado. (30/1/08)

Marina hace dos grupos: Ahmed le enseña a Daniel y José a Ángel. La estrategia funciona muy bien. Los cuatro se ponen a trabajar y se ayudan. Van pasando uno a uno a la pizarra a ejercitar. Van comprendiendo progresivamente lo que están trabajando. (30/1/08)

Marina propone repasar los contenidos tratados en 2º E el viernes porque había varios niños de 2º A ausentes. (5/2/08)

Marina me pide que llame a sus padres por teléfono para avisarles que no trabajan y que los vengan a retirar. Primero Miguel y luego Ángel claudican y se ponen a trabajar, aunque lo hacen dando voces y muy chulos. A partir de allí, la clase transcurre muy bien: todos concentrados, participando, preguntando... (5/2/08)

Marina les dice: “Cuando suban, no vayan con ningún complejo que hasta aquí saben ellos...” “Muestren todo lo que saben...” (5/2/08)

(Ángel y Miguel) Nadie los va a buscar. Yo me voy a llamar a sus padres. Dicen que ahora entrarán, pero se les aclara que entren o no, es necesario hablar con sus padres, entonces se quedan fuera. (5/2/08)

Concepción se preocupa por seguir el libro, leerlo en clase y no atrasarse. Sigue delegando la actividad en Marina, quien coordina la clase. En un momento, Marina me dice que quiere instaurar el mismo sistema de evaluación que tenemos abajo desde el año pasado, con puntos azules y rojos. Yo le señalo que si se hace, debería ser por grupo y no individual. Se muestra de acuerdo y transmite el mensaje a la clase. (5/2/08)

Ángel copia todas las consignas, pero cuando llega el momento de resolver las actividades, alega que le duele la cabeza... Antes de subir ha repasado nombres de océanos y continentes, y ahora me dice riendo, que no lo sabe. El resto, Luis especialmente, intenta ayudarlo. Le digo que él lo sabe, sólo que lo hace para llevarme la contra... Cuando estoy cerca, Ángel me dice: “Abajo lo hago, maestra...” “Si vos lo hacés en 5 minutos...” le respondo. “En cinco, no, en dos...” Me mira como suplicando que no le haga escribir ahí. Luego se van acercando Marina primero y Ana luego, pero ninguna logra que trabaje. Marina está fastidiada por la situación. (6/2/08)

Los alumnos de 2ºE están muy desorientados con el tema. [...] Ana lo nota y comienza a hacer un repaso oral de todo. (6/2/08)

La coordinación de los grupos la hace Ana. Tiene mucho liderazgo con los alumnos. La escuchan sin que alce la voz. Hacen caso a sus indicaciones. Intenta hacer participar activamente a los chicos de 2º A. Genera un clima de clase de trabajo interesante, tranquilo, agradable. (13/2/08)

Cuando van hablando sobre el tema de hoy, Ana va destacando la importancia de cada contenido que se trabaja. Pasa por todos los grupos. (13/2/08)

(Marina) Repasa el contenido de las normas de trabajo grupal que figuran en un cartel en la pared. Los chicos no prestan demasiada atención. Hay un murmullo generalizado. (13/2/08)

La profesora (Mariana) está explicando por partitura los compases 6x4. Todos escuchan y mantienen mucho silencio, no parecen los niños vivaces de otras clases. La profesora amenaza muchas veces durante la clase y ante cualquier cosa (alguien que murmura, alguien que habla sin levantar la mano) con dejarlos hasta las 4 de la tarde. Marina decide irse con Fernando y Ángel al aula de 2º A a trabajar para que no estén solos ni desaprovechando tiempo. (13/2/08)

Mariana comienza a pedir a los chicos más aventajados que ayuden a los compañeros menos avanzados en la flauta a cambio de 10. Varios se pelean por realizar esa actividad, pero otros a los que les pide no aceptan. (13/2/08)

José y Daniel se van con Concepción a cocina y con el resto se propone analizar si debieran o no ir a cocina, dada la actitud asumida con Antonio, cuando se trata de una actividad que sólo gozan ellos en reconocimiento a su esfuerzo. (18/2/08)

Marina les comenta a los niños lo que han dicho de ellos ayer los profesores. José está feliz: “¡Qué contento que estoy!”. Miguel se enoja por las observaciones negativas que han hecho sobre él. Fernando escucha callado, haciendo algunos gestos como que no le importa, pero escuchando muy atento. Ángel escucha recostado sin demostrar lo que siente ante lo que dicen de él. Creo que intenta ser indiferente pero está pendiente de lo

que escucha y lo adverso normalmente lo rebela o lo paraliza. Daniel escucha normalmente, recién llega y aún no entró “en órbita” como decimos en broma. Jonathan escucha y dice: “Si yo quiero en una semana todos estos maestros están hablando bien de mí...” (19/2/08)

(Concepción) Comienza pidiendo una definición de Complemento directo porque recuerda que el lunes hay examen. Nadie sabe responder lo que pregunta. Sigue preguntando y nadie responde, y si responden, lo hacen mal. Comienzan a levantarse voces diciendo que no se enteran de nada. Concepción pregunta si han leído lo del libro y si lo han resumido. Ella lo repite, sin modificar una palabra. Tampoco da algún ejemplo. Sólo dice que si leen y resumen, se enteran. (19/2/08)

Marina toma la clase y comienza a explicar con sus palabras qué es el complemento directo y a dar algunos ejemplos. Algunos alumnos van pasando a la pizarra y analizan esos ejemplos. Concepción va por los grupos haciendo explicaciones individuales. Luego dan oraciones para que por grupo analicen. (19/2/08)

La clase comienza con Cecilio presentando la actividad y dictando la lista de materiales. El profesor no recordaba nada de lo que habíamos acordado el martes pasado sobre el contenido de la actividad. (26/2/08)

(Ángel) yo le hago preguntas a él delante de su grupo sobre cómo los hizo el año pasado y él me responde adecuadamente. Le dejo la idea de que traiga su tablero al grupo y les explique. Al menos no me dice que no. (26/2/08)

Marina está preocupada porque repitan lo que se vio, un poco urgida por el concurso y otro poco porque me parece que considera que es la manera adecuada de estudiar. (27/2/08)

En un momento me le acerco y le digo bajito: Has visto? Son chicos como vos, y vos sos como ellos... estás a la altura de cualquiera... Me mira muy serio y asiente. (27/2/08)

(Ana) cuando nota que hay desbalanceo en el contenido de las preguntas, las adapta y reformula en función de las características de los grupos, promoviendo que todos

participen, tengan o no más habilidades desarrolladas. (27/2/08)

Ana comienza la competencia entre los 5 grupos que terminaron con las 5 respuestas correctas la clase pasada, buscando el campeón. No deja los 3 grupos restantes de lado, sino que los propone para ayudar a los grupos que no sepan la respuesta. Una respuesta incorrecta implica la eliminación del equipo. Igualmente sobre la marcha va implementando una serie de ayudas de manera que todos sigan participando un buen rato. Si un grupo ayuda, lo ingresa en la competencia. (3/3/08)

Cuando Ana hace preguntas al grupo, todos me miran esperando que diga la respuesta, a lo que alego: “Qué sentido tendría que se las diga, no estudiaron y no sería justo...” Sólo logran responder una por Felipe. Finalmente sólo al final de la hora Ana rigidiza las reglas del concurso para obtener un ganador, que no recibe demasiado énfasis, sólo un aplauso y el reconocimiento a la participación de todos. No promueve una competencia feroz sino que todos participen. (3/3/08)

Marina comienza a hablar y a explicar lo que va a evaluar, sólo da explicaciones para todos a la vez, para obligarlos a escuchar y a prestar atención, lo cual me parece un ejercicio que deben realizar, aunque el fin para mí no debe ser homogeneizarlos. Los chicos son listos, conocen a Marina y saben cuándo seguirle la corriente. Se acomodan muy bien a la propuesta, cumpliendo las normas básicas de estar en el aula. (11/3/08)

Concepción inicia la clase circulando entre los grupos, pidiendo que repitan las respuestas, en voz baja, y cuando termina de hablar el grupo al que le preguntó, pregunta al resto sin mirarlos: “De acuerdo?”. Todos se dispersan y al 3º grupo se vuelve a Marina y le dice: “Así no se puede...” Marina toma la clase y comienza a revisar qué era eso de OB y de OI y pide que cada grupo elabore ejemplos. La tónica de la clase mejora, pero son sólo dos grupos, el 1 y el 4 el que trabajan con algo próximo a la dinámica de grupo cooperativo. El resto trabaja competitiva e individualmente. (11/3/08)

Marina comienza a revisar los compromisos que Daniel y Miguel hicieron frente a sus padres en la entrega de notas. (24/3/08)

Marina les propone escribir qué esperan para este último trimestre. La mayoría bromea,

o dice frases hechas: “Trabajar”, “Portarnos bien”, pero no escriben nada. Sólo Jonathan lo hace: “Quiero pasar a 3º, aprobar todas las materias y cambiar de actitud”. El resto pone cosas sin pensar, repitiendo lo que se comenta en clase. José en un momento dice que eso es lo que quieren todos, lo que dijo Jonathan. Marina les dice que son cosas muy generales, que reflexionen más y recién ahí escriban. No avanzan mucho, siguen en portarse bien, cambiar de actitud (pegándose a la frase de Jonathan) y estudiar más... Marina les propone escribir qué tareas tendrían que hacer para cumplir lo que esperan. Siguen con lo mismo: portarnos mejor, cambiar de actitud.... (24/3/08)

José pone que lo que quiere es no subir más a 2ºE porque allá no los quieren, retomando la experiencia de ese miércoles en tutoría con Marina, aunque él no estuvo. Marina corta de raíz eso y le dice que no lo decide él y que eso es un medio para lograr ese objetivo que quieren todos de pasar a 3º. No insiste más y se pone a escribir. Toca el timbre del recreo pero Marina les dice que se queden a completar lo que estaban haciendo ya que estuvieron de cachondeo durante la hora. Los niños no se resisten y recién salen cuando todos terminan y se han escuchado lo que escribieron. (24/3/08)

Me quedo con Ángel y le planteo que estoy muy preocupada por él, tanto por sus inasistencias como por su actitud ante el proyecto que estamos poniendo en práctica junto con 2º E, que no lo entiendo, que él es un niño listo perfectamente capaz de desenvolverse en ese curso y vemos que no aprovecha la posibilidad. También le digo que si cree que Marina o yo los expondríamos al ridículo gratuitamente si supiéramos que no están listos para incluirse en un curso regular. Él no dice casi nada, sólo asiente a lo que le digo y no me mira a la cara. Yo le hablo suavemente, con palabras claras y mostrando sin tapujos mi preocupación por cómo está desaprovechando la oportunidad. Luego, sin decir más, saco un material sobre la Prehistoria que traje hoy para ellos y le explico cada una de las hojas hasta que termina la hora. Él me escucha atento y va siguiendo la explicación. (25/3/08)

Vamos saliendo primero yo, luego Marina y luego Concepción para hablar con Ángel, pero no entra. Acepta quedarse fuera estudiando Sociales. (3/4/08)

Ana comienza a explicar un nuevo tema para luego distribuir el trabajo grupal. (7/4/08)

Todos los chicos la escuchan respetuosamente, callados, los de 2° A también. Hace participar y prestar atención a Daniel. Recupera los errores y los transforma en enseñanza. José se anima a participar en voz alta. Ana tiene mucho liderazgo. Como ve que Jonathan queda aislado del resto de su grupo por la distribución de las mesas, se preocupa por ubicarlo en el centro de su grupo. (7/4/08)

(Concepción) Ella escribe SILENCIO en la pizarra, “el grupo que no me escuche tiene un 0 en el trabajo” agrega después. (7/4/08)

Maribel hace de vez en cuando el intento de comprender el mensaje que los chicos expresan, y protesta por la falta de claridad o de redacción correcta de lo que se lee o dice. Concepción no le responde, sólo anota algo en su cuaderno. No hace ninguna corrección o sugerencia o apreciación de lo que ve o escucha sobre el contenido de la exposición, sólo se preocupa de que los chicos estén callados o quietos. (7/4/08)

Marina continúa repasando los contenidos de historia ya trabajados, para actualizarlos y reafirmarlos, con la excusa de que es para que Ángel se entere. . Tomo yo la clase inicialmente y como estuve ayer en Cs. Sociales, hacemos un cuadro en el pizarrón repasando lo que explicó Ana ayer antes de distribuir el trabajo en cada grupo, agregando algunos detalles y utilizando el mapa. Marina continúa repasando los contenidos de historia ya trabajados, para actualizarlos y reafirmarlos, con la excusa de que es para que Ángel se entere. (8/4/08)

En tecnología los lleva Marina y regresa enseguida porque los ve bien y Cecilio le ha dicho que él se queda solo. Nos parece bien hacer esa transición y que no requieran de nuestro apoyo ni de nuestra “vigilancia” y que los profesores además no la requieran. (8/4/08)

El grupo de Fernando está casi terminando el trabajo pero Fernando no ha participado en su elaboración, él se dedica a bromear y a pasear de un grupo a otro. Entonces me acerco al grupo y le reclamo a todos sus integrantes: “¿Por qué no hay una llamada de atención de parte del grupo a Fernando que no ha hecho nada?” Claudia salta diciendo que ha recortado una figurita, entonces yo exclamo: “¿Qué? ¿Es tan descerebrado que sólo sirve para recortar una figurita?” Se ríen todos pero se dan cuenta de lo que quiero

decir. (14/4/08)

En tutoría, un aspecto bueno fue que el profesor dejó de ser un espectador, y colaboró en algunos grupos además de recordar una actividad que podría servir y que haremos la próxima tutoría. (16/4/08)

Los hacemos pasar de a uno al frente y vamos corrigiendo su expresión oral: pausas, entonación, ritmo. En Ahmed y José falta cargar de sentido lo que dicen, así que los ayudamos explicándoselo. (21/4/08)

Ana acota información complementaria a lo que los niños y niñas van diciendo. (21/4/08)

Ana reconoce la participación de Daniel destacando que es interesante lo que dijo. La profesora pide a los que exponen que utilicen el mapa de la pizarra para mostrar la ubicación de los diferentes pueblos. A Angélica, que no sabía su parte ni leyó bien el cartel le dice que no se vive de rentas ni del trabajo de sus compañeros. (21/4/08)

Ana establece relaciones entre este tema y el posterior que se verá en la asignatura. (21/4/08)

La clase se inicia con Concepción indicando las páginas del libro que tienen que abrir (subgéneros literarios, 121) y comienza a preguntar si se acuerdan de la clase anterior. (21/4/08)

En Cs. Sociales, Ana introduce el nuevo tema, el Islam, que articula con el siguiente Al-Andalus. Ana y Marina, una en 2º E y otra en 2º A, el jueves pasado han iniciado el tema. Ana realiza preguntas introductorias: ¿Qué es el Islam? ¿Qué es El Corán? ¿Qué es Al-Andalus? (28/4/08)

El repaso en clase está centrado en las preguntas aunque intentamos crear cierta estructura mental en ellos. Pero es su primer examen arriba y no queremos que sea muy frustrante. (29/4/08)

Marina habla de la posibilidad que siempre hay de una recuperación si va mal en este examen:

- La maestra piensa que no vamos a aprobar... (Jonathan)
- Pero tú te crees que todos los de 2º E van a aprobar? (Marina)
- Claro, como nosotros somos más retrasados... (José)
- Retrasados? El año pasado qué libro usaban? Lo recuerdan? Un libro de 3º de primaria... Y este año? Qué libro usan? 2º ESO, no? Entonces, de qué retraso me hablan? Cuánto han aprendido en menos de dos cursos? Saquen la cuenta... (Sonia)

José me mira muy serio y asintiendo. (29/4/08)

Daniel inmediatamente comienza a copiar. En su hora es cuando menos se dispersa. Ella (Ana) está pendiente de él y todo el tiempo le busca que participe oralmente aunque él normalmente no sabe contestar, ella lo ayuda y le da más tiempo, pero la actitud del niño es de más participación que en cualquier otra asignatura. (5/5/08)

Concepción inicia la clase diciéndoles a todos, que recién están acomodándose, que bajará medio punto a quien no la esté esperando en condiciones cuando ella llegue. Recuerda que el 12 de mayo es el examen y que “caerá” sintaxis y morfología, todo lo que han visto hasta ahora, y que servirá para recuperar a los que tienen exámenes desaprobados anteriormente sobre el tema. Hoy la propuesta de trabajo es repasar y comienza a dictar unas oraciones... (5/5/08)

Concepción no insiste en la dinámica grupal en los términos de grupo cooperativo ni la observa, sólo pide constantemente, bajo amenazas, que estén callados, lo cual es incompatible con la dinámica. (5/5/08)

(Concepción) ...manda a los grupos a analizar 5 oraciones y casi inmediatamente comienza a pedir que pasen al pizarrón a resolverlas, sin ver si se ha terminado y sin dar lugar al surgimiento de dudas. La clase termina. (5/5/08)

Ramón y Ignacio tampoco trabajan, pero como se mueven y conversan de vez en cuando, Mariana los echa. A Alberto lo castiga porque toca el cajón flamenco y lo deja parado al fondo toda la hora. José está practicando y avanzando mucho, Mariana lo estimula mucho y lo destaca frente al curso, ya comienza a tocar partes más difíciles. (5/5/08)

Les comienzo a hacer preguntas con distintas palabras para ver si entendieron lo que decía el cuestionario. (8/5/08)

Ana escribe en el pizarrón las preguntas, aunque inicialmente intenta dictarlas pero la mayoría está algo nervioso y se da cuenta que así tardarán más tiempo en responderlas. (12/5/08)

Concepción entra y apenas comienza la clase dice que bajará un punto por día a quien no se porte bien, y que si siguen así, en 10 días ya tendrán el 0. Empieza a corregir en la pizarra oraciones que tenían que analizar sintáctica y morfológicamente para practicar para el examen. (12/5/08)

Hay muchas dudas sobre el tema en casi todos los alumnos, varios preguntan y ella ensaya algunas explicaciones. Pero como Concepción considera que no se están portando bien, les dice que no explicará más y que se arreglen solos con la comprensión del tema, porque ella no lo explicará pero lo pondrá en el examen. (12/5/08)

...hoy pidió que no tocan los que se equivocan: “Metéis la pata, os voy quitando...”, “al que le digo que se calle no es por hoy sino para siempre...”, “el miércoles en hora de tutoría les voy a tomar uno por uno su parte de principio a fin para descubrir quién es el que se equivoca, y el que se equivoque una nota, no va al concierto y el que no va al concierto suspende y lo veo directamente en septiembre...” (12/5/08)

Ana comenzó la clase recordando lo que habían hablado de Al-Andalus la última vez que habíamos tocado el tema, Miguel recordaba mucho. Varios participaron. Ella insiste en no tomar respuestas individuales y cuando los niños quieren hablar, los vuelve a su grupo para que consensuen la respuesta. (28/5/08)

Lo negativo fue que es la primera vez que Daniel se queda atrás en un grupo, y Marina se los señaló. Ellos se molestaron al comienzo, como hacen siempre que alguien les señala una equivocación, pero luego se pusieron a ayudarlo. (28/5/08)

Querían escribir todo como compulsiva y desordenadamente, sin organizar. Les dije que me escucharan y que fuéramos organizando la respuesta. Luego de ir hilvanando casi todos los hechos que tenían que constar en la pregunta, se impacientaron y se pusieron

necios, entonces les dije que no me pidieran más ayuda si no estaban dispuestos a recibirla ni a pensar para hacer las cosas bien... (28/5/08)

Luego Marina, antes de tocar el material que yo había traído, puso en consideración una pregunta: ¿por qué, si estudiamos más, los resultados en los exámenes no son tan buenos como queremos? La respuesta inmediata de José fue la de siempre: “por 2° E”, entonces Marina le dijo que la desarrollara, porque así no explicaba nada. Miguel agregó “Porque antes éramos flojos y ahora trabajamos más.” Le señalamos la paradoja: trabajan más pero los exámenes están desaprobados. José agrega: es verdad que también con 2° E hemos aprendido más y hemos cogido nivel...” Miguel dice: “Nos hemos ‘nivelizado’, maestra...” Les decimos que todo eso es verdad, pero por qué, a pesar de estudiar más, de estar más motivados, etc., los resultados no son los que queremos. Lo más que dijeron fue: “por faltar” y luego se distrajeron... (28/5/08)

(Concepción) Hoy mandó a Luis, de 2° E, a decirnos que no hacía falta que subamos porque quería terminar algo con ese grupo. Los chicos comenzaron “Ves que no quieren que subamos?” (2/6/08)

Ana no quiere salir de excursión con 2° E, dicen que es mucho tiempo y que hay niños de ese curso que es pesado llevarlos durante tantas horas. Pedro tampoco se ha mostrado entusiasmado con ir, a pesar de que lo acordamos hace mucho. (11/6/08)

Convivencia

Relaciones que se establecen entre el alumnado

Daniel, en un momento, comienza a dar palmas como hace abajo cuando va pensando en alguna canción de flamenco, especialmente de Camarón. Los chicos de su grupo lo miran desconcertados. (7/11/07)

Cuando ingresamos al aula, Jonathan está alterado, inquieto, y se trenza en una pelea jugando con Daniel, es en silencio pero van tirando mesas, sillas, se manotean en el

suelo, sin lastimarse nunca, pero sin parar tampoco. (7/11/07)

José se ubica en otro grupo y también trabaja. Se integra bien desde lo social pero a veces se distrae en el momento de producción y se involucra poco en la actividad grupal. (16/11/07)

2° E es muy conversador y le cuesta regular el volumen de la clase. Son muy receptivos con los nuevos compañeros y tratan de incorporarlos a la clase sin cuestionar su participación. (16/11/07)

Daniel llega pasada la mitad de la clase. Ha tenido que hacerse cargo de su hermano pequeño. Un grupo lo invita a sentarse con ellos de forma espontánea. (16/11/07)

José y Jonathan se hacen los payasos e intentan llamar la atención haciendo bromas o portándose tontamente. (30/11/07)

Daniel está charlando con otro chico de su grupo pero nada que se relacione con el tema. Los otros dos trabajan cada uno en su libro. (5/12/07)

Fernando conversa con sus compañeros. Distrae hasta que Marina le llama la atención y se pone a trabajar un poco. (5/12/07)

Miguel se sienta pronto en su grupo donde están trabajando mucho y comienza a hablar con ellos, aunque no sé si del tema. José, tras quedarse un rato parado, se sienta con los dos que están siempre en su grupo, porque el restante va al aula de apoyo y casi no está, pero no interactúa con ellos. (12/12/07)

Un compañero del grupo de Daniel, Álvaro, es muy paciente y le explica para que esté siempre en tema. (15/12/07)

Los grupos de Ángel y Fernando preguntan por su ausencia. (25/1/08)

Hacemos algunos cambios. Pepi y Juani, también Maribel, se quejan porque quieren estar con sus amigos. Sofía también solicita un cambio de grupo, concediéndoselo porque necesitamos su presencia en otro grupo. Un grupo de tres niños pide: “Un listo para nosotros, maestra...” (1/2/08)

De parte de los chicos de 2° E, ninguno manifiesta, al menos de manera evidente, rechazo por ellos. Sí hay rechazo entre sí y tratan de mezclarse con otros grupos

pensando que no nos damos cuenta. (26/2/08)

Cuando le toca responder por 1º vez al grupo de Miguel, él es el único que conoce la respuesta. Es una pregunta muy fácil de lo poco que alcanzaron a repasar hoy, pero es tan grande el orgullo de Miguel y la admiración del resto de su grupo hacia él, que todos se posicionan diferente y entran en competencia, cuando antes daban por perdido cualquier punto. (27/2/08)

Al comienzo ellos tres (Jonathan, José y Daniel) se sientan solos adelante y el resto atrás. José va protestando que a la vuelta les toca a ellos atrás y a 2º E adelante. Nosotras (Marina, Concepción y yo) les decimos que no tienen por qué ir separados. (10/4/08)

Los de 2º E charlan atrás y se ríen. Julio viene unos asientos adelante, solo. (10/4/08)

Jonathan juega con los chicos de 2º E de una manera natural. José y Daniel están en plan chulos, más entre ellos, o haciendo y diciendo cosas para llamar la atención de las niñas. Resultan muy graciosos. (10/4/08)

En un momento Marina le pide a Daniel que juegue con Julio que está solo, y él responde: “¿Yo jugar con mariquitas?” y se va muy chulo con José. (10/4/08)

Julio ha quedado más sensible, pero juega con algunos compañeros a los que comisionamos para que lo integren y que lo hacen sin problema, como por ejemplo Álvaro, que es especial para esas tareas. Durante toda la excursión, Julio interactúa más con nosotras que con sus compañeros, está siempre solo, dando vueltas. (10/4/08)

Fernando hace shows constantes, pero es muy querido por el grupo y celebrado por las chicas de su equipo. Estoy fotografiando a los diferentes grupos que están completos. Cuando llego al de él, Claudia me dice: “No nos eches fotos hasta que Fernando no venga...” (ha ido a buscar algo fuera del curso). (14/4/08)

Fernando está más tranquilo en la clase desde que Marina lo mandó con su familia, pero a la vez está menos implicado. Sus compañeros están pasando de él, y al no tener público, no grita ni se extralimita, pero tampoco se compromete con lo que ocurre en la clase. (21/4/08)

Hugo, de entrada protesta que no quiere hacer nada, siempre despectivo y con malos

modos y tacos. Le planteo que si no trabajo todo su grupo se perjudica y dice que no le importa. (30/4/08)

(Hugo) ...se engancha y no le importa saltar las normas con tal de ganar o perjudicar a sus compañeros de grupo y de otros grupos. (30/4/08)

Finalmente, como es competitivo, se engancha y no le importa saltar las normas con tal de ganar o perjudicar a sus compañeros de grupo y de otros grupos. (30/4/08)

Esta vez el acuerdo es que se pongan como ellos quieren hasta terminar el curso. Se arma revuelo, como siempre que cambiamos de grupo, pero se tarda menos en armarlos. [...] Hugo termina quedándose solo, lo dejamos por ahora, porque sabemos que pronto va a necesitar de otros. Nadie lo llama. Otro que queda solo es Julio, pero finalmente termina con Jonathan, y Alberto que estaba también deambulando sin grupo, se pliega, y deciden convocarlo a Ahmed cuando venga. Creo que a Jonathan le da igual con quien esté, no fue en busca de sus compañeros enseguida, y cuando Julio se lo propuso, aceptó enseguida. El grupo de Juani decide llamar a Sofía, que también había quedado sola al fondo. José, Miguel, Daniel y Ángel eligen sentarse juntos. (5/5/08)

José y Miguel, con la ayuda de Hugo, son los anfitriones y sirven a los chicos de 2° A. (19/6/08)

Relaciones que se establecen entre alumnado y profesorado

Pilar es muy respetada y ella respeta a los niños, creando buenas condiciones de aprendizaje. Tiene muy buen trato con todos y los niños responden de la misma manera con ella. (21/11/07)

(Fernando) Demanda atención como un niño, pide los mismos mimos que por ahí le hago al resto que parecen más infantiles (revolverles el pelo, pellizcarles un moflete, etc.) Lo hace de manera brusca: te pone su cara frente a la tuya empujando a quien tenga delante, te toma el brazo y a la fuerza pone tu mano en su cara para una caricia, te tira del cabello cuando pasas... (5/12/07)

Fernando está trabajando y requiere mucha atención, aunque la demanda de una manera

muy primaria: grita, agarra mi pelo, acerca su cara a mi cara, busca molestarte. Si recibe alguna clase de consideración especial, responde automáticamente y se adhiere como un gato mimoso. (5/2/08)

2º E se vuelve irrespetuoso, ruidoso en extremo. Se burla del tutor y él no reacciona. (6/2/08)

Incluso Fernando, tan envalentonado al comienzo de la hora, realiza una encendida defensa de Marina en un momento en que los niños se enervaron contra ella cuando les llamó la atención por algo que no recuerdo ahora. (12/2/08)

Varios niños durante las clases se saltan las normas, especialmente Hugo, pero no son sancionados. En cambio Ignacio y Felipe, sólo por murmurar entre ellos son sancionados y echados de la clase. Hay una constante amenaza con partes y ceros. Ningún niño se siente molesto con esta actitud docente, parece muy naturalizada. Me extraña porque en otras clases son niños muy cuestionadores ante las cosas que consideran injustas o arbitrarias pero aquí permanecen mudos. (13/2/08)

Los chicos reclaman que no se puede tomar un examen en esas condiciones, pero ella insiste: “Yo el examen no lo cambio”. (19/2/08)

De los profesores de 2º E presentes, ninguno se acercó al desayuno, a pesar de nuestra invitación, prefirieron quedarse sin niños en sus horas y no hacer nada. (19/6/08)

Conflictos interpersonales que se manifiestan en la jornada escolar

Cuando se va dice a Pepe, que está en la puerta: “tu clase es una mierda” sin que haya tenido problemas con nadie. Pero es la conducta de Jonathan los días que está intranquilo: se muestra irreflexivo, ofende a todo el mundo descalificando cada cosa que hace, rompe cosas o se autoagrede. (14/11/07)

A pocos minutos de comenzada la clase de Lengua, Daniel se retira abruptamente, y cuando me acerco a ver qué ha pasado, me dice que está muy “mosqueado”, aunque no me dice por qué, pero los compañeros de su grupo cuentan que se puso así cuando vio la

cantidad de ejercicios que tenía que hacer. Yo supuse en ese momento que se había sentido impotente por la exigencia de la actividad. Al rato regresa a la puerta. (23/11/06)

Ahmed y Jonathan han estado diciéndole loca a la misma profesora del año pasado y se ha hecho mucho lío. Están alterados por el problema. (3/12/07)

Hay un grupo formado por 4 alumnos de 2º E que no logra trabajar por 2º vez consecutiva. Se pelean, ninguno cede en su posición y se la pasan gritándose y acusándose, enojados y protestando por tener que trabajar en grupo. José está con dos de sus tres compañeros de grupo y sigue sin participar como en Cs. Sociales. Le pregunto por qué actúa así cuando estamos abajo y me dice: “ellos no me hacían caso y hablaban entre ellos y yo no me voy a rebajar a pedirles ná...”. (5/12/07)

Entramos con Marina luego de clase de Antonio. Ahmed no está. Miguel se ha ido con Mari. El resto está alterado. Las mesas están en el suelo, todo está desordenado. Cuando preguntamos qué ha pasado, todos hablan y gesticulan a la vez. Ordenan todo y se sientan ante la indicación de Marina. José cuenta qué ha pasado. Parece que Miguel y Ángel iniciaron una pelea tonta en la que Antonio no intervino y luego se les fue de las manos volviéndose algo serio. (10/12/07)

En el cambio de hora de 2º a 3º, algunos chicos salen a la puerta como habitualmente pasa en los diferentes cursos. De pronto entra Ángel con un profesor, a los gritos los dos. El profesor amenazando con ponerle un parte por contestarle en el pasillo y Ángel desafiándolo a que lo ponga y acusándolo de haberle dado un “achuchón”. El profe le ha dicho que se lo ha dado porque le ha hecho perder los papeles luego de repetirle tres veces que entre a clase y de haber ignorado su indicación. A Ángel lo que más le ha fastidiado es el achuchón y también ha perdido los papeles. El profesor se ha ido diciendo que iba a elaborar el parte y Ángel ha quedado diciendo que le ponga más partes si quiere. (22/1/08)

Avanzada la actividad, escuchamos un grito desde el fondo del aula. Pedro está gritándole a Jonathan que salga y Jonathan le contesta también a los gritos que lo saque. Marina se acerca a los dos y le pide tranquilamente a Jonathan que salga fuera de la clase un momento con Pedro y ambos se retiran. Pepi protesta a los gritos también diciendo que Jonathan sólo sacó su móvil para ver la hora y el profesor se lo quiso

quitar a la fuerza metiéndole la mano en el bolsillo y dándole voces. Jonathan no le dejó que se lo sacará y en ese momento fue que comenzó a desafiarlo. Por eso el profesor comenzó a chillarle enviándolo a jefatura de estudios. Todos los alumnos protestan por cómo actuó el profesor, haciendo una alianza inmediata con Jonathan. (23/1/08)

El resto, cuando finaliza el 1º grupo, aplaude, grita y silba como nunca lo han hecho. Al comienzo, Marina nos hemos reído por lo inaudito del comportamiento pero luego ya nos preocupamos porque se pasan tres pueblos. Marina debe llamarles la atención en reiteradas ocasiones. Hugo mientras va hablando en forma descalificatoria de todos, superponiendo su palabra a la de quien esté hablando (sea profesora o compañero/a), acusando a sus pares, irreflexivo ante los llamados de atención. Hay que cortar la clase en numerosas veces para llamarles la atención por este comportamiento que nunca han tenido. Pedro, el tutor, no interviene en absoluto... (30/1/08)

Hoy Marina había arreglado con Cecilio y Antonio que en sus horas los lunes acompañaran a los chicos arriba para que no perdieran Cs. Sociales y Lengua, pero los de 2º A que estaban en ese momento (Ahmed, José, Fernando y Ángel) le hicieron un escándalo a Marina con que ella quería que perdieran clase de Tecnología y Matemática. Ella les explicó que no perderían nada sino que se reorganizarían los horarios. Actuaron como habitualmente hacen ante un cambio de planes: como necios, sin querer escuchar, gritando. Empezaron a atacarla: “esta lo único que quiere es que hagamos Lengua y Cs. Sociales...” “si no nos enseña nada...” “sólo sabe decir: vamos arriba y llamar a nuestros padres...” Ahmed era el más agresivo. José, como siempre, se plegó a lo que Ahmed decía; hacía mucho que no asumía ese rol de acólito de Ahmed como lo hacía antes... Finalmente no subieron en ninguna de las dos asignaturas a pesar de que Ana los esperaba. En la última hora tenían Lengua con Marina pero el “motín” seguía. Ninguno sacaba la libreta ni el libro ni atendía explicaciones. (11/2/08)

En tutoría los de 2º E están peleando con el tutor cuando llegamos. Son muy osados en las cosas que le dicen, siempre a los gritos y todos a la vez. Es por un trabajo o unas calificaciones... (13/2/08)

Cuando hay un murmullo, le pide a uno de los “listos” que vaya a buscar partes. Uno es para Camilo, que no se queda callado y señala la diferencia que hace con otros niños

que también se ríen en la clase y que no les dice nada. Ella alega que se ríen pero trabajan y él nunca hace nada. Lo amenaza con darlo de baja en la asignatura, pero él le dice que ya lo ha hecho en la 2º clase del año. (13/2/08)

En un momento, Miguel se pone de pie y comienza a tirar sillas y a llorar, como ha hecho en otras oportunidades, gritando agitado que le pongan un parte a Fernando porque lo molesta; abre la puerta del aula para ir a buscar a su papá. Es la actitud que siempre toma, desde que lo conozco, cuando no puede resolver algo: chillar, tirar todo, llorar y buscar a su padre, pero siempre cuando llega al límite, nunca pide ayuda antes. (18/2/08)

El único grupo con serias dificultades es el de Hugo, Claudia, Maribel y Jonathan. Se acusan entre ellos, intentan criticar y descalificar las respuestas del resto de los grupos. No dialogan entre ellos para responder sino que quieren destacarse individualmente y responden solos, sin consultar la respuesta con el resto de su grupo. Hugo se muestra irreflexivo como siempre, llegando a ser irrespetuoso y agresivo con sus propios compañeros de grupo cuando se equivocan. (3/3/08)

Pronto empieza el caos. Los protagonistas son los mismos de cada sorteo: Maribel, Pepi y Juani (aunque ésta mucho más moderada), Vanesa (más tranquila que en ocasiones anteriores) y Hugo, que exige permanentemente que se satisfagan sus deseos pese a quien le pese: que le saquen a Jonathan, que lo cambien de grupo cuando le sacan a Jonathan, siempre gritos para imponerse y ninguna reflexión sobre sí mismo. Las chicas se cambian con otros compañeros las tarjetas para quedar juntas. Todos gritan y hablan a la vez buscando los similares, intentando cambiar tarjetas, etc. No se escuchan. Cada vez que no se les estructura con gritos y amenazas la tarea, se desorganizan. Los alumnos de 2º A se mantienen tranquilos y en sus lugares, no protestan con quien les toca. Como se hace mucha trampa se decide barajar de nuevo las tarjetas y volver a repartirlas. Esta vez se controla más, pero hay que hacer ajustes. Hugo sigue gritando y disconforme con quien les toca. Le exige a Concepción que haga algo porque ella es la maestra y no nosotras, luego se va del curso ofendido. (25/3/08)

José y Daniel entran a comprar sin permiso. Daniel sale con una lata de Fanta y José con una de cerveza con limón. Yo le digo que eso es alcohol, que él es menor, está en la

escuela y que me dé la lata, que no corresponde que tome alcohol a su edad. Él se enoja y dice que es sólo un refresco y que siempre toma eso con su padre. Yo sigo en mi posición y se la quito. Se enoja mucho y va adelante mío insultándome por lo bajo. (10/4/08)

José entonces empieza a fastidiar a Julio porque está enfadado conmigo. Lo cargosea, lo abraza a la fuerza tirándole del cuello, le dice “mariquita”. Julio no se defiende, sólo tiene los mofletes colorados y sigue caminando con José al lado colgado de su cuello. Le digo a José que lo suelte y que deje de decirle “Mariquita”. Él me dice: “¿Por qué? Si es mariquita...” Yo le digo que “mariquita” es una palabra despectiva, que la palabra correcta es “homosexual” y que si Julio es o no homosexual es parte de su intimidad y que eso no dice nada de cómo es él como persona, así que que sea más respetuoso... Él deja de decirle eso pero sigue colgado de su cuello y le aprieta cada vez más fuerte, sin obtener más reacción de Julio que el bochorno. En un momento Concepción y yo nos paramos firmemente y no lo dejamos avanzar sin que lo suelte. Tenemos que tironearle un poco el brazo hasta que lo suelta, previo decirnos: “lo voy a soltar cuando yo quiera”, lo que obviamente no cumple. Julio está muy incómodo, mudo y humillado. (10/4/08)

...en el cambio de 2º a 3º hora, Jonathan y José quieren dejar todo para ir a ensayar con Mariana. Miguel quiere seguir estudiando, sabe que no ha estudiado lo suficiente en casa y quiere recuperar de alguna manera. Marina no los deja. José se enoja con Marina y deja de trabajar. Jonathan trabaja pero ya se pone maldito con Marina y comienza a protestar que tienen demasiadas horas con Marina y muy pocas con Antonio y él quiere tener clases con él. Sabe dónde pegar con sus comentarios. (29/4/08)

Cuando entramos a 2º E para la hora de tutoría encontramos a Jonathan luchando con Ignacio como cuando está sobresaltado. No pega fuerte, pero no para, siempre sonriendo, se lo ve exaltado. No responde a los pedidos de parar, ni le importa que lo vean y que luego sea sancionado. Los chicos se ríen del espectáculo. (5/5/08)

Intervenciones del profesorado para favorecer las relaciones interpersonales y para promover la resolución de los conflictos

Marina le dice (a Jonathan) que se disculpe cuando lo escucha, pero él no acepta y baja a 2º A. (14/11/07)

Señalamos (a Ahmed) la necesidad de mejorar la conducta en el ámbito de Antonio para poder integrarlos también en Matemática y Ciencias Naturales. “Si nos da libros de 3º y 4º de primaria, cómo vamos a poder...” Sugerimos que sea al revés: que ellos, con su conducta y mostrando las capacidades que muestran en otras horas, sean quienes exijan materiales más complejos y acordes a su edad. Justo entra Antonio con los cuadernillos de primaria bajo el brazo, y Ahmed lo señaló y con una sonrisa entre irónica y triste dice: “Míralo con esos cuadernillos...”. (21/11/07)

Salgo a hablar con él. (Daniel) Me dice que se fue porque estaba “irritado” cuando llegó por un problema que tuvo antes y que llamó dos veces a Marina para su grupo y ella no acudió entonces él se salió. “Tres maestras y no me hace caso”. “Son 32 alumnos y son 2 profesoras porque yo sólo estoy observando por el momento, ¿cuántos alumnos le toca a cada profesor? ¿Puede atender 15 alumnos a la vez? ¿Vos tenés que ser el primero que atiende? ¿Por qué?” Estas son algunas de las preguntas que le hago para poder reflexionar juntos sobre lo ocurrido, él va siguiendo el razonamiento pero siempre vuelve a lo mismo: “La llamé dos veces y ella no vino”. Me pide que hable con Marina para que lo deje entrar y para que no le ponga ni un parte ni una falta. Le digo que no, que él debe arreglar ese asunto con ella, que yo sólo la llamaré. Marina sale fuera a hablar con él y luego regresan ambos a la clase. (23/11/07)

Concepción, ante el bullicio, amenaza con anotar en el pizarrón los que se portan mal y bajar calificaciones a esos niños. (30/11/07)

Jonathan no está bien desde hace varios días y cuando se intenta reflexionar con él sobre su conducta no logramos llegar. No se pone agresivo físicamente ni insulta, pero enmudece y no obedece nada que se le dice, aunque no es desafiante, sólo como que no nos escuchara. (3/12/07)

Se intenta reflexionar sobre su actitud en clase de Antonio. Dan por hecho que con ese

maestro las cosas son así, que es su culpa y que no hay nada que se pueda cambiar. No consideran que ellos tengan parte de responsabilidad en cómo transcurren las clases y toman lo que pasó hoy como un problema puntual de Ángel y Miguel y no como un emergente de una situación problemática. Se trata de instalar dos cuestiones en la reflexión:

- 1) nos perdemos la oportunidad de aprender Matemática y Cs. Naturales si esto no se modifica,
- 2) es necesario encontrar medios para tratar esto con el profesor.

Resulta imposible lograrlo. Lo único que quieren es que traigamos los libros nuevos y trabajemos con ellos. También dice que se cambie ese profesor, que vuelva Jorge, el suplente que tuvieron el año pasado, que él sí quería trabajar. (10/12/07)

Hemos hablado con él (Ángel) preguntándole cómo ha sucedido todo. Él dice que no estaba haciendo nada y que el profesor lo cogió y lo empujó para la clase. Le preguntamos si ya le había dicho que entrara, dijo que sí, pero que no tenía por qué achucharlo. Para él no constituye un problema que no haya acatado la indicación luego de varias veces que se la dijeran pero sí que el profesor lo haya empujado. Los compañeros lo apoyan. Tratamos de instalar el análisis desde dos aspectos: uno, la obligación de Ángel de obedecer porque el profesor le había indicado lo que debía hacer y es algo que saben que debe ocurrir siempre, que no pueden estar hablando en el pasillo en voz alta cuando es hora de clase y deben estar en el aula, y dos, que es verdad que el profesor no debió cogerlo pero que a veces los adultos nos dejamos llevar por el enojo y cometemos errores. Le planteamos que sería conveniente que hablara con el profesor y que aclarara estos puntos. La respuesta de Ángel es: “yo no me voy a rebajar a hablar con él, no tenía que darme un achuchón” y no logramos que reflexione acerca de todos los factores que han ocurrido. (22/1/08)

Marina intenta silenciar la protesta por los modos del profesor y propone tratar en la próxima tutoría el tema de las relaciones entre profesores y alumnos. Luego sale a ver qué ha pasado. Regresa a los minutos con Jonathan muy tranquilo, quien se incorpora al grupo y sigue trabajando. Marina me cuenta que el niño se ha disculpado en jefatura y pidió a Lidia irse a su casa. Entonces, Marina lo tomó del brazo y le dijo que fuera con

ella a la clase, que si se iba se perdería la actividad, y él vino con ella. (23/1/08)

Juani sigue discutiendo conmigo la agrupación, apoyada por Pepi, con los mismos argumentos anteriores: en el grupo anterior les tocó hacer casi todo el trabajo a ellas. Les explico los fundamentos de nuestra decisión: el lograr que todos trabajen con todos y que además lo hagan cooperativamente porque creemos que entre personas diferentes se puede aprender más. Me aceptan mis argumentos como posibles pero insisten: “en un grupo con compañeros que nos llevamos bien, trabajamos mejor” Les propongo analizar si no sería importante tratar de buscar los aspectos positivos de cada compañero/a con los que nos toque trabajar y unirlos a nuestras cosas buenas y así trabajaríamos muy bien además de aprender a convivir todos. Queda pensando. Le propongo que lo analice para seguir hablando del tema la próxima. Le señalo antes que es importante también la experiencia porque hay varios subgrupos en 2º E que no interactúan entre sí (Juani y Pepi sonrían asintiendo) y que a esto se le suma la inclusión de los chicos de 2º A. (1/2/08)

Hoy están mucho más tranquilos que el miércoles. Marina trae a colación lo ocurrido ese día como un ejemplo de lo que no debe ocurrir en la clase y de lo provechoso que resulta estar en este clima de trabajo para aprender. (1/2/08)

Sin planearlo previamente con Marina (error de mi parte), saco el tema de ayer para trabajarlo formalmente en clase. Primero los dejo hablar a ellos, luego hablo yo, y ellos, escuchan, algo inaudito porque siempre gritan todos a la vez y no escuchan a su interlocutor si están cabreados. Ellos argumentan, esencialmente Jonathan, que no está a gusto arriba, que lo miran con cada cara cuando... José argumenta que él quiere elegir cuándo ir. Miguel tontea interrumpiendo con gritos y bravuconadas pero sin aportar ningún argumento de nada, como es su costumbre este año, pero se calla cuando se lo indicamos, luego de ensayar una mínima resistencia. (12/2/08)

Marina interviene diciendo que las cosas se hablan en otro tono y con tranquilidad. (13/2/08)

Justo fuera están los profesores de guardia y el asistente social del Ayuntamiento [...] que conoce a todos los niños de esa etnia (gitana) del instituto. Él lo abraza (a Miguel) y

quiere hacerse cargo de la situación, pero Marina sale del aula y no permite que Miguel se vaya y que Vicente intervenga. [...] Marina regresa con Miguel, que se queda de pie y luego se sienta a mi lado. Elabora un parte para Fernando, solicitando a Miguel que se haga cargo y relate qué ha ocurrido. Fernando acepta la sanción y no dice nada. (18/2/08).

Ana soporta un buen rato este comportamiento pero siempre destaca cuál debe ser el procedimiento de resolución que todos los grupos siguen menos ese. (3/3/08)

Marina se cansa y les dice que a partir de ahora nosotras traeremos los grupos armados y ellos sólo se agruparán de acuerdo a lo que se les indique. (25/3/08)

El grupo 2 expone y Hugo, como una gracia, rompe el cartel en la cara de Concepción. Ella lo echa del aula, pero él se ríe de lo que ella dice e ignora la orden, quedándose. Ella no dice nada.

José y Fernando se tiran una goma. Concepción echa a Fernando y llama a una profesora de guardia para que lo saque. Hugo, en cambio, sigue en la clase como si no hubiera pasado nada. Fernando se va dócilmente, aunque no deja de hacerse el payaso hasta pasar la puerta. (7/4/08)

Ella (Marina) sale a buscar a José para que se disculpe con Julio y Concepción pide que se disculpe con nosotras también. José sigue muy chulo, diciendo que por qué yo le saqué la lata y sin reflexionar en lo más mínimo sobre su actitud. Pide disculpas a Julio pero como un formalismo y lo mira burlescamente junto con Daniel. Marina lo trae hacia mí para que se disculpe y luego con Concepción, él se acerca pero sigue desafiante y afirmando que toda la clase le dice mariquita a Julio y que él no le pegó, sólo lo abrazó. (10/4/08)

Marina queda conforme con las disculpas y se dirige a Julio, que está lleno de lágrimas y muy rojo. (10/4/08)

Mari lo está regañando (a José) por el modo en que se ha dirigido a las maestras cuando le contaban lo que había ocurrido en la excursión y sobre el comentario de que todo era válido porque total era mariquita. Le destaca cómo él puede hablarle así a Marina

cuando ella hace tanto para que puedan escolarizarse normalmente. (10/4/08)

Le comento a Mari lo bien que pueden trabajar ambos cursos y lo bien que se llevan, que justamente ayer Julio me comentaba lo contento que estaba de que ellos fueran porque las clases eran mejores desde que nosotros íbamos. Entonces José me mira y dice:

- Si ellos no quieren que subamos, ya lo dijeron...
- Eso no es así y lo sabés, te lo hemos explicado muchas veces. Primero, que ese día que hubo el incidente vos no estabas y te has dejado llevar por cuentos. Y segundo, que ellos estaban enojados con Marina porque fue la única profesora que se animó a castigarlos por portarse mal y como no podían ir contra ella por ser profesora, la pagaron con ustedes, porque eran los más débiles y por dónde podían atacarla...
- Y por qué se las toman con nosotros que no tenemos nada que ver?
- De la misma manera en que vos hoy te enojaste conmigo y como no podías hacerme nada la pagaste con Julio porque era más vulnerable y sabías que me iba a enfadar..."

Apenas terminé de decirle esto, él enrojeció y sonrió, dándose cuenta de lo que había hecho de forma inmediata. Entonces yo le dije: "me parece muy bien que te hayas dado cuenta, creo que recién ahora nos entendemos." No insistimos más y le dijimos que se fuera, que ya había comprendido lo injusto de su actuación y que eso era lo que pretendíamos, que reflexionara sobre su actitud. (10/4/08)

...cuenta Mari que habló con la mamá de Sofía, de 2º E, que se había acercado al tutor a decirle que no quería que su hija se junte con gitanos. Dice que no ha dejado que despliegue ningún argumento y que ha dicho de entrada que no admitirá ninguna objeción racista a ningún alumno, que ella hablará de niños y niñas, no de etnias. (10/4/08)

Marina comienza haciendo referencia al incidente con M^a Rosa del viernes, en taller. Ahmed agrega: "Sus alumnos no hacían nada y gritaban y no les dijo nada y a mí comenzó a darme voces... yo no voy a dejar que me dé voces..."

Hablamos sobre cómo comportarse cuando sienten que es injusto algo o que es porque

van a por ellos. “Pasar de ellos”. Les planteamos que no todos en el instituto creen que ellos saben comportarse y pueden aprender como cualquier chico. Todos empiezan con sus maldiciones: “que un cáncer les salga...”, “que se mueran todos”, etc. Les proponemos pensar, en vez de maldiciones, otras maneras de callarlos. (14/4/08)

En tutoría hemos planificado una sesión divertida, que fomente el trabajo grupal, con una broma al final, para que lo pasen bien y con la intención de que se reflexione al final. Cuando llegamos creamos mucha expectativa con la actividad. Algo que actúa como mayor motivación es la posibilidad de lograr un punto extra en el examen de Lengua si se resuelve la actividad con éxito. (30/4/08)

... está protestando Hugo, por trabajar en grupo, ya que no está de acuerdo con sus compañeros y con compartir nota y tarea con ellos. “Acepto tu opinión, pero no la tengo en cuenta”, le dice tranquilamente Ana, y como él sigue protestando como hace en todas las asignaturas que lo observo, ella le dice que ya tuvo su palabra y que el tema está zanjado, así que ahora quiere que la escuche. Él se calla y casi no se lo vuelve a escuchar en toda la hora. (5/5/08)

Pedro grita pero no le hacen caso. Como Marina y yo sabemos que cuando Jonathan está así no registra gritos ni retos, nos tranquilizamos. Marina se acerca y lo toma suavemente del brazo y le pide que salga del salón. (5/5/08)

... hemos decidido no gritar para llamar la atención sino quedarnos calladas esperando, pasan varios minutos pero finalmente todos se callan sin que hayamos levantado la voz una sola vez... (5/5/08)

Cuando Mariana echa a Ignacio y a Ramón, él (Jonathan) hace un comentario, entonces ella le dice si quiere irse también, él responde que sí (aunque no desafiante) y ella lo echa también, pero antes le dice que lamenta la actitud que ha asumido este último tiempo, que era un alumno de Sobresaliente y que está echando todo por la borda, que use estos días para meditar y regresar a su antigua conducta. Realmente lo dice en serio, y no agresivamente. (5/5/08)

Asistencia a clases

Formas de notificar las inasistencias

A lo largo de la mañana, llega una justificación de la madre de Ahmed que le duele el costado y que lo llevará al médico porque piensa que es el apéndice. (12/2/08)

Daniel entra al final de la clase, busca a Marina para entregarle un justificante de la falta de hoy. Baja a la clase de 2° A a buscar a Marina. (13/2/08)

(Ahmed) Iba en un coche con otros hombres, todos mayores que él, y alcoholizados y se llevaron algo por delante. Hay varios heridos muy seriamente, entre ellos Ahmed. Su madre le ha contado a Marina que se fue diciéndole que iba a lo de una prima. (26/2/08)

Daniel aclara que esta semana no podrá venir ni miércoles (se perderá la excursión) ni viernes, pero que a partir de la semana que viene se compromete a venir todos los días desde la primer hora y a no faltar nunca. Marina se molesta: “Te vendes por un par de duros...” pero él no se siente ofendido ni molesto y le dice que cualquier cosa, si no le cree, le hable a su madre. (24/3/08)

Hoy han venido espontáneamente los padres de Daniel para comentar por qué no ha venido el niño estos días anteriores. (28/4/08)

363

Intervenciones docentes ante las inasistencias

(Marina) Llamará a la mamá de Daniel porque está faltando las dos primeras horas, según él, por llevar su hermano menor al colegio, con autorización escrita de la madre. (29/10/07)

Daniel no va a la primera hora entonces hay tres profesores que no lo conocen: los dos refuerzos y Dibujo, ya lo ha hablado con Daniel, pero lo hablará con la madre también. (21/11/07)

Sólo llega Ahmed a primera hora. Ayer a la salida se habían puesto de acuerdo con el resto de los niños no venir hoy porque no tienen libro de Lengua. Marina entonces

llama a la casa de todos menos de Daniel, que llega a 2º hora todos los días. El papá de Miguel ha levantado al hijo en ese momento. El papá de José dice que ha estado malo toda la noche. El papá de Ángel dice que ha estado malo toda la semana. Al final de la 1º hora han llegado Miguel, Jonathan y Daniel. (23/11/07)

...en la entrada del instituto, está la madre de Ahmed conversando con otra madre. Ante la pregunta de Marina sobre por qué no viene Ahmed a clase, da respuestas alternativas: lo mando todos los días, tiene curaciones, se sentía un poco mal de la cabeza, fuimos a Granada unos días a resolver unos asuntillos... Marina sólo le dice que si sigue así suspenderá el curso y nos vamos. (7/4/08)

Aprovechamos para hablar (con los padres) sobre las constantes inasistencias de Daniel y de sus llegadas tarde. (28/4/08)

En el recreo nos juntamos con Sandra, la psicóloga del Secretariado Gitano con la que Marina acordó ayer visitar las casas de Ángel, Ahmed y de los abuelos de Miguel, que está con ellos porque sus padres están en Motril. (8/5/08)

Ahmed sólo ha ido a clase un solo día, con mucha participación y trabajando mucho, insistiendo en que no faltará más, pero no ha vuelto. Marina ha llamado a su madre y a su padrastro pero no le cogen el teléfono. (7/6/08)

364

Observaciones externas a la intervención

Opiniones positivas

...terminó la semana pasada muy contenta pues recibió de muchos profesores comentarios muy positivos acerca de la actitud de los alumnos y de sus hábitos de trabajo, incluso de Mariana, quien fue la tutora del grupo de referencia el año pasado. (1/10/07)

Los profesores de otras asignaturas siguen acercándose para contarle lo a gusto que trabajan con ellos. (21/10/07)

“Por ejemplo, Gerardo, el de refuerzo, se quedó asombrado que, por ejemplo, Xavier, una persona seria, Cecilio, de Tecnología, que es una persona seria también ... mayor ... que dijeran que es estupendo.” Les comentó a los presentes la idea que tenemos este año de incluirlos en un grupo normalizado, “también Xavier dijo que es verdad... que estaban preparados para estar en grupos normales”. Del equipo directivo han estado Mari y luego Luisa. Mari ha dicho de los cambios que ha notado en los chicos, “alumnos que te dan los buenos días... que te dan las gracias... dice eso es muchísimo... eso es mucho para este tipo de alumnos que no están acostumbrados...”. (21/11/07)

Opiniones negativas

Cuando llegamos nos enteramos que han tenido la primera hora libre y la han pasado durmiendo en la clase. Marina ha preguntado por qué un profesor de guardia no ha estado con ellos como corresponde y ha saltado una profesora diciendo: “Mejor que duerman en vez de dar la lata...” (12/11/07)

En la charla de Marina, Antonio aprovechó para decir que a él nunca le hacían caso y M^a Rosa reforzó esa aseveración diciendo algo así como que qué podía esperarse de esos chicos, desdiciendo todo lo que le había dicho minutos antes a Marina en su guardia. (Se refiere a un comentario previo que le hizo ese mismo día sobre lo buenos que son los niños y lo bien que se portan). (5/12/07)

Hoy estaba en la sala de profesores, de espaldas frente a un ordenador, en el final de la habitación, de manera que desde todo el salón sólo se me veía de espaldas al fondo. Escuché la conversación de dos profesoras, una le contaba a otra: “Hoy los niños de arriba (no sé a qué curso hacía referencia pero seguro no era 2º E) me preguntaban por qué a los niños de abajo se les permite que les hablen mal a los profesores y a nosotros por cualquier cosa nos colocan un parte? Entonces yo les dije: ¿Pero es que te vas a comparar tú con los niños de allá abajo? Ellos están fuera de la ley... es como si yo me comparara con un delincuente...” (12/2/08)

A la salida Marina me comenta que la vino a ver Pedro muy serio y le dijo que tenían

que hablar. Cuando vino la mamá de Sofía, de 2º E, a buscar las notas, le dijo que ella no quería que su hija se juntara con gitanos y que si no, ella iba a venir a hablar al instituto. (26//3/08)

Al comenzar la 4º hora aparece Cecilio, a buscar a los chicos de 2º A:

- Vengo a buscar a los niños... hoy no suben, ¿no?
- ¿Por qué no suben? (pregunta extrañada Marina)
- Porque en 2º E tienen evaluación de Ciencias Sociales...
- Sí, pero ellos suben también para hacer la evaluación...
- ¿¿Van a hacer la evaluación?? (muy extrañado y con una sonrisa)
- Pues claro, no es la primera que hacen allí, ya han hecho exámenes de Lengua... Claro que no ha aprobado ninguno, pero fue el primero y era muy difícil... (responde con convicción Marina). Si ellos hacen arriba Ciencias Sociales..."

(12/5/08)

Ayer estuvo reunida con Luisa, la jefa de estudios, y con Pepa, la maestra de apoyo. Luisa ha dicho en un momento: "No se consigue nada... con todo el gasto que supone, con todo el esfuerzo que hacéis, no vale la pena para lo que se consigue..." (3/6/08)

366

Trabajo entre tutora de 2º A, profesorado de 2º E, jefa de estudios de 1º y 2º ESO e investigadoras

Acuerdos

Sobre lo curricular:

Me cuenta que ha pensado en comenzar la experiencia de trabajo conjunto con un curso normalizado a través de la tutoría, con juegos de integración. Le digo que la idea sería que no sea una actividad sólo de socialización a través de juegos sino que el fin es que sea lo curricular lo que los convoque a ambos grupos, el compartir el currículo de 2º, aunque sea la tutoría el primer espacio en el que comencemos el contacto. (28/10/07)

Tenemos que hacer una reunión entre nosotras para armar bien el dispositivo en clase de

compensatoria y en las que se incluirán. Hay que pensar cómo actuar ante imprevistos. (13/11/07)

Al terminar Marina viene contenta con el resultado de la clase del día. Cuando hablamos de posibles modificaciones en la organización, como la de precisar más la demanda de la tarea, me dice que ni ella ni yo señalemos nada a Ana, que no es muy receptiva y puede echarse atrás en la experiencia. (5/12/07)

Cuando termina la hora, nos quedamos hablando con Cecilio, que está muy preocupado porque dice que es un taller pequeño y que no hay espacios ni herramientas suficientes para trabajar lo que él tiene pensado. Tratamos de buscar soluciones alternativas. Por el momento acordamos compartir la clase de los martes (ese día tendrían esa clase y la de ellos solos) porque coincidir con las otras resulta demasiado lío de horarios, que no se han podido cambiar, por más que Lidia lo ha intentado. Después de analizar las alternativas posibles, Cecilio propone hacer una actividad que no requiera el uso de tantas herramientas porque es imposible controlarlo con tantos niños. Decidimos hacer un circuito de juego sobre los países de Europa y sus capitales. La primera clase será la planificación de los materiales, la segunda la elaboración del proyecto y luego se construirá. Se mantendrán los grupos de tutoría. (19/2/08)

Hacia el final del día revisamos con Marina lo que va ocurriendo. Queremos alguna actividad que los convoque más a los chicos al trabajo grupal y a los nuestros que los encarrile. Pensamos en hacer una tutoría con ellos solos, apenas volvamos de las vacaciones, para volver a reencuadrar el proyecto de inclusión en una clase regular. También mañana en tutoría haremos cambio de grupos y les pediremos que elaboren un rap o una poesía de presentación del grupo a los otros, revisando y recordando de qué se tratan los grupos cooperativos. Conversamos también sobre las calificaciones y que cierra el trimestre. Marina quiere mostrarse severa con las notas porque el comportamiento no es el adecuado. Yo le digo que la calificación no debe transformarse en un premio o un castigo ni que debe ser vivida por los alumnos como tal, porque si no se tergiversa el sentido del aprendizaje que es resolver situaciones que se les presentan y sentir satisfacción por conocer. Si utilizamos la calificación como un arma de presión o de extorsión, el fin de los chicos sólo será aprobar y así recurrirán a cualquier cosa por

hacerlo, en vez de disfrutar con encontrar nuevas respuestas o con involucrarse más con lo que hacen. (11/3/08)

Hemos acordado trabajar con ellos individualmente en esta última parte del curso y hacer que terminen los trabajos que adeudan de R. Lengua, Tecnología y Dibujo. Con respecto a Ángel, que por sus faltas debe más cosas, hemos estado de acuerdo en no castigarlo por seguir los patrones familiares, sino asegurarnos de que tiene los contenidos mínimos de segundo y expresarlo cuando venga. (3/6/08)

Sobre la convivencia:

Acordamos que en tutoría se terminará lo iniciado el miércoles pasado tratando de sacar reflexiones sobre la concepción de la diferencia, de lo que nos provoca, de cómo reaccionan “iguales y diferentes” en una situación de encuentro. (21/11/07)

Acordamos con Marina utilizar esta hora para trabajar cuestiones de tutoría específicas de 2º A para mejorar el proceso de inclusión en 2º E cada vez que haga falta. (21/11/07)

Tenemos que planificar algo para convocarlos y poder charlar con ellos más profundamente. También debemos hacer una reunión de padres y plantearles los objetivos de nuestro proyecto y solicitarles mayor colaboración. (20/2/08)

Con Marina acordamos que no subiríamos a Tutoría, sino que la dedicaríamos a seguir trabajando para Ciencias Sociales, aprovechando la motivación que se observaba. Además, era dejarles a los alumnos de 2º E, el espacio que reclamaron en la tutoría anterior, para hablar de “sus cosas” aunque suponemos que no harán nada como en las tutorías en las que Marina no ha coordinado la actividad. Le comunicó a Pedro que no subiríamos y que les dijera: Dice Marina que no subirá 2º A para que 2º E hable de sus cosas. (27/2/08)

Discusiones

Sobre lo curricular:

Marina ya había hablado con otros profesores y con los alumnos su inclusión en un

primer año, debido sobre todo al desfase curricular de los chicos. Yo le presenté mi opinión: que no era conveniente que los incluyeran en 1º sino que me parecía que la iniciativa tenía que ser concretada en 2º, porque los chicos son muy conscientes de que se les estaría diciendo que en realidad no habían pasado de año, y que son muy sensibles a este tipo de acciones, que ya lo manifestaron el curso pasado cuando usaban libros de primaria o que eran el grupo de los tontos, que había sido muy difícil que se sintieran aptos para aprender y que retrocederlos a 1º sería algo negativo, más bien que les planteara el desafío de 2º, haciéndoles conscientes de que se trata de un paso difícil e importante, pero a la vez estimulante para ellos. Se mostró muy receptiva y quedó en pensar cómo plantearlo mañana. Supone que la 1ª experiencia de incorporación de su grupo será en una o dos asignaturas, no cree que encontrará más gente dispuesta a recibirlos. (1/10/07)

Marina también considera que la tutoría debe ser más pautada desde las consignas y desde los tiempos. Pero lo que no coincidimos es en la explicación que ambas damos de esta capacidad poco desarrollada de reflexión. Para ella es que los niños son así y punto, no se trata de que es una capacidad que debe ser enseñada y que la oferta educativa que estos niños reciben poco tiene que ver con esa capacidad (6/2/08)

Marina insiste en lo que hemos hablado otras veces, echar los papeles de los chicos para diversificación para que no se queden sin nada. Yo sigo mostrándome en desacuerdo, porque ya sabemos que allí no les exigirán ni les propondrán actividades adecuadas. Y además, que luego de que ingresen sus datos para diversificación ya nadie los sacará de allí ni les darán la titulación por las tres profesoras que siempre argumentan que como no cumplen con todos los objetivos no los aprueban nunca. He propuesto que antes de hacer eso hay que reunirse con Mari, con papel y lápiz, sin apuro, y delinear lo que sería la mejor oferta para ellos. (25/5/08)

Sobre la convivencia:

- Vos no le dijiste a Mª Rosa delante de todos que eso que decía ahora frente a Mari era lo contrario que te había dicho minutos antes a vos?
- No, para qué discutir?
- Y dijiste que Antonio es el único profesor que tiene problemas con ese grupo?

- No, es compañero...
- Sí, y ellos son tus alumnos y tienen razón al quejarse... (5/12/07)

A la salida del instituto, mientras vamos en el coche, hablamos de lo que se planteó hoy en tutoría entre Pedro y Jonathan. Le manifiesto mi desacuerdo con respecto a que siempre se protegen entre profesores y que nunca se ponen de parte de los alumnos cuando advierten que ellos tienen razón. “No soy capaz de denunciar a un compañero...” “Eso en España no se hace...” Discutimos al respecto y menciono mi desagrado porque siempre por una actitud corporativa, los docentes defienden sistemáticamente a sus compañeros aunque hayan cometido una injusticia... “Siempre cortan el hilo por lo más delgado...”. Ella agrega: “Es que no soy capaz...” (23/1/08)

Información complementaria aportada por la tutora

Información sobre lo curricular

Con respecto a los chicos de 2° A Marina comenta que están muy dueños de su clase, orgullosos de su salón, y custodian todo si alguien viene. (29/10/07)

Los chicos de 2° A siguen sin hacer la tarea que se les envía a su casa. Ayer en la última hora comentaban: “demasiado que tenemos 6 horas aquí, como para llevar deberes a la casa”. (15/11/07)

También tuvo un episodio con Cecilio, el profe de Tecnología, por una salida de campo que hacía con Ana. Marina había planificado al comienzo del curso con ellos esa salida, y ellos decidieron realizarla sin avisarle. Cuando ella se entera y les dice de ir juntos, Cecilio le dice: “que esto no es una salida de paseo... además no hay plazas...” como diciendo que los de 2° A sólo pueden salir de paseo y no para aprender, según lo que ella entendió. (20/1/08)

La exposición de los temas trabajados en grupos en Cs. Sociales, antes de Navidad, estuvo muy buena”. Todos los que participaron estuvieron “súper bien”. Miguel se

destacó como siempre que recurre a la oratoria, tiene mucha facilidad para eso.

Con Antonio la conducta de 2º A sigue igual. No pone más partes. Pone castigos pero luego no los hace cumplir. Intenta sobornarlos: “si hacen esto, les doy lo otro”. (20/1/08)

Como con Ana no tendrán tiempo en Cs. Sociales de trabajar Andalucía, la profe ocupó la hora de tutoría para realizar un trabajo grupal sobre el tema. Primero prepararon preguntas para el concurso con el que cerrarán el tema de Europa la semana que viene. Luego repartieron una provincia andaluza por grupo para trabajar sobre ella. Marina llevó la música que yo grabé el año pasado sobre Andalucía para que tuvieran de fondo. Ana, refiriéndose a José, le dijo a Marina entre asombrada e incrédula: “Que este niño es muy apañado, qué ordenado...” En Música Mariana se fue antes y le dejó la clase a Marina. Ha asignado tutores de 2º E para los chicos de 2º A. (20/2/08)

En el coche Marina me cuenta lo que han dicho los profesores en la reunión de evaluación: han estado casi todos los profesores (menos Gerardo y Xavier), Lidia y la orientadora. Han dado las notas. José y Miguel han aprobado todas. El único que ha bajado un poco es Ángel. Los otros se mantienen o han mejorado. A Jonathan sólo le ha quedado CCNN. De Fernando han dicho que el cambio es notorio hasta en los pasillos. Si bien sólo ha aprobado 5, en el resto ha subido de un 1 a 4 ó 5. Los compañeros, cuando ayer Marina les contaba de la reunión, le han dicho “Es que has cambiado mucho tú...” y él muy orgulloso les ha dicho: “Cuando volvamos de Semana Santa, al que me moleste cuando estoy trabajando, un puñetazo...” y ha pedido que Marina le diga a su madre que le compre una cartera para llevar sus cuadernos (siempre los deja en una bolsa de plástico en la escuela). Marina estaba muy contenta con la evaluación. (14/3/08)

Miguel y José se han animado a subir solos a 2º E. (3/4/08)

Ana está muy contenta con los cambios que observa en Daniel y con el desarrollo de la experiencia. (9/4/08)

Se han divertido mucho y los alumnos de 2º A han pedido quedarse en la hora de Música también, como han hecho otras veces. Es la primera vez que son ellos los que piden quedarse, se ve que el buen clima logrado en tutoría han querido que perdure.

(9/4/08)

... José tocó la flauta delante de todo el curso muy bien... “me he emocionado mucho al verlo...”. (9/4/08)

Concepción le contó que les había preguntado a los chicos: ¿Queréis que siga subiendo 2º A o que nos quedemos así? (en referencia al trabajo individual realizado durante la semana como castigo al mal comportamiento). Les pidió que levantaran la mano los que estaban de acuerdo con trabajar con 2º A y dice que todos levantaron la mano, hasta Hugo, que se ha quejado muchas veces de nuestra presencia ahí. Entonces ella les pidió razones para que subamos: “nos enteramos más porque se explica más...” “no se dan las cosas por sabidas...” “lo pasamos mejor...”. Concepción entonces les dijo: “Como yo nunca di clases a niños pequeños, doy por sabidas muchas cosas, en cambio como Marina da clases a niños que saben menos, explica más...” (19/5/08)

El jueves han tenido la evaluación de Lengua. Subieron Daniel, Miguel y Jonathan. [...] “Ahmed no quiso entrar, como no tenía preparado... muy listo...”. En la primera hora habían estado repasando. “Jonathan en plan estúpido, de que no sabía, de que no sabía...” Al preguntarle por cómo les fue en el examen a los que se presentaron, me dice “fatal todos...” “todos en blanco...” “El examen lo cambió todo...” “Les puso un texto con palabras subrayadas para analizar y oraciones...” “Hasta los de 2º E preguntaban cómo era. No pregunta lo que explica...” (25/5/08)

Mariana le ha dicho a Marina que ha pedido que a José le regalen una flauta de madera para el acto de fin de curso. “Nadie sabe el esfuerzo que supone lo que ha hecho...” Se lo ha dicho a Mari y se lo va a decir a Rafael. Marina ha hablado hoy con Rafael y él ha aceptado. Daniel está contento porque Mariana le ha dicho que actúe también con el resto, que ella le saca la boquilla a la flauta y él hace la mímica. Marina no ha estado de acuerdo en que vaya de adorno, y le ha propuesto a Mariana que le prepare una intervención pequeña pero que él toque en serio y en el resto del tema haga silencio. (3/6/08)

Se la nota muy orgullosa de lo que aprenden sus alumnos. Me cuenta que ha estado dictándoles algo en Cs. Sociales: “Lo bien que toman apuntes” “Cuánto han avanzado...”

no nos damos cuenta...” “distinguen muchas cosas...” “que les das una oración y saben dónde cogerla...” (3/6/08)

Me cuenta de la reunión de Compensatoria de hoy. Estaban revisando cómo iba a organizarse el alumnado de 2º de compensatoria para el año próximo, quiénes iban a diversificación, quiénes no. Le han preguntado a Marina: “Y tú con todo lo que has trabajado, ¿no pones a ninguno para diversificación?” Ella ha propuesto que una posibilidad es la diversificación y el otro recurso, al haber trabajado con 2º E, que nos gustaría que siguieran con la mayoría de 2º E, pero que ella quería que fuera una decisión de equipo educativo y no sólo suya. Marcela ha dicho: “¿Ahí irán los listos?” Y M^a Rosa ha agregado: “¿Qué? ¿Te los vas a cargar? ¿Qué? ¿Los ves preparados? ¿Quién les va a dar clase? ¿Tú?” (3/6/08)

Ella les está tomando exámenes a cada uno de Lengua y Cs. Sociales, más allá de lo que han hecho arriba. Ahmed ya casi no viene, o viene en la primer parte y se va en el recreo. (17/6/08)

Ayer sólo vinieron Miguel y José, les tocaba exponer el trabajo sobre gastronomía y vestimenta en Al-Andalus. Subieron solos y volvieron diciendo que habían expuesto muy bien y que habían respondido preguntas que hizo la profesora al resto de la clase y que nadie sabía. Luego Ana le comentó a Marina que ambos habían estado muy bien, que Miguel tenía un 10 y que José no tanto porque había tenido que hacerlo callar porque se pasa con ella.

Hoy estaban tan concentrados con el concierto del viernes y practicando que estaban muy resistentes a trabajar con Marina en los exámenes. (17/6/08)

Entró una profe de Lengua y cuando vio el examen de Lengua que los niños acababan de entregar, exclamó sorprendida: “¡Madre mía! lo que saben estos niños...” y se puso a recordar cómo eran los alumnos de compensatoria en otras épocas donde ella había trabajado con ellos. Luego Marina les pidió a los chicos que tocaran la flauta para esta profesora y ellos lo hicieron de muy buena gana. (17/6/08)

Información sobre la convivencia

De Miguel me dice que está “tonto” y “rebelde”, que todas las semanas cita al padre pero no viene y que sus libretas están muy incompletas. (18/10/07)

Miguel sigue teniendo los mismos comportamientos infantiles del año pasado: caprichos, llantos, reclamos de atención inmediata de Marina... ha tenido dos altercados, uno con Daniel y otro con Ángel, donde ha intervenido la mediadora escolar ya que algunos alumnos continúan con eso de que Marina presta más atención a unos que a otros. (21/10/07)

Con respecto a la reacción de los chicos de 2° E Marina dice que muy bien, que intentaban destacar la participación de José y Jonathan. (31/10/07)

Les cuesta mucho involucrarse. [...] Están bastante tontos. No hay peleas sino cargadas tontas. (13/11/07)

Ahmed y Ángel no quieren venir para integrarse, a Ahmed le da vergüenza porque no sabe lo mismo y tiene claridad sobre su situación y la de 2° E. Él y Jonathan han estado tirándose papelitos en clase con el boli, así que Marina ha llamado a sus casas. Habló con el papá de Ahmed y con la mamá de Jonathan que le parece que le cortó el teléfono. Jonathan sigue alterado. (15/11/07)

El grupo de Hugo, Vanesa y demás sigue teniendo problemas en trabajar juntos. Pronto habrá que cambiar los grupos. La próxima tutoría ha pensado ver y analizar “Diarios de la calle”. Marina advierte que el tutor “no se impone”, los grupos aprovechan la situación: “es como si no hubiéramos trabajado nunca en grupos” aunque esto sólo ocurre si está el nuevo tutor. (20/1/08)

Me llama Marina por teléfono. Está muy desanimada con la tutoría y con todo. Los chicos se portan muy mal con Pedro y él no hace nada. Marina planteó a los chicos que el viernes se quedarán en el recreo a hablar sobre ese tema. Maribel y otros niños de 2° E se quejaron de que desde que ella viene, los castiga y su tutor no. (20/2/08)

En el recreo, Marina ha subido a 2° E porque les había dicho que se quedarán por el comportamiento en tutoría. Se han quedado protestando mucho, especialmente Vanesa,

Maribel, Claudia e Isabel, también Hugo. Los de 2º A volvían de EF entonces llegaron más tarde. Los reclamos de los alumnos tenían que ver con que ella no es quien para castigarlos porque no es la tutora, que a ellos les permiten menos cosas que a los de 2º A que a veces trabajan y a veces no, que cuando suben de alguna manera les perjudican. La mayoría de los alumnos de 2º E no apoyaron lo que se decía pero tampoco salieron en defensa. Sólo Juani expresó claramente que desde que Marina y los chicos de 2 A estaban arriba, al menos aprovechaban más las horas de tutoría y que en Lengua dejaban de leer y de copiar y que tenían explicaciones y más claridad en lo que se enseñaba, que dejaran de decir tonterías, que se portaban mal en tutoría porque el tutor no se imponía. Cuando los chicos de 2º A llegaron a la clase, Marina, como se estaba hablando de ellos, les pidió que se quedaran afuera. Jonathan y Miguel se quedaron con la cara apoyada al vidrio de la puerta y escucharon todo. Fernando se fue. Jonathan entonces entró e hizo el tonto y se sentó sobre el calefactor y decía: “¿Ves? Que estos no nos quieren aquí...” Algunos de los que hablaban señalaban que a ellos (por 2º A) se les permitía más que a los de 2º E sin castigarlos. [...] Marina se ha sentido atacada y que no quieren a sus chicos “fue como si hablaran mal de mis niñas”. (22/2/08)

Cuando Marina volvió del recreo abajo, Miguel y Jonathan ya le habían contado a Fernando lo que había ocurrido. Fernando ya estaba amenazando con dejarle los ojos morados a niñas y niños. Miguel decía que él arriba no sube más. (22/2/08)

Fernando está expulsado nuevamente, por lo de siempre, insultos, líos en los pasillos, etc., como en el primer trimestre. Le han dado dos semanas. Los chicos de 2º E han preguntado por él y se han asombrado de la expulsión, incluso se han quejado porque allá no se porta mal. (3/4/08)

Fernando ha estado muy molesto y Marina ha decidido llamar a su casa para que lo busquen, como una medida de frenar que se ha puesto chulo desde que volvimos de Semana Santa. (9/4/08)

El viernes sólo vinieron Miguel y José. Estuvo hablando con ellos porque se ponen muy agresivos con las exigencias de Marina. “No me gusta la actitud que tenéis conmigo, parecéis mis enemigos, y yo quiero lo mejor para vosotros y si yo voy a por una vosotros vas a por lo mismo, todos lo mismo...” Miguel estuvo escuchándola más

atentamente, siempre destacando lo bien que habla como siempre “la Marina tendría que escribir un libro con esas palabras bonitas que usa...” [...] José sin embargo, le decía que no casque más, que ya le habían entendido... (25/5/08)

Auto-reflexiones sobre la intervención

Reflexiones que se realizan sobre lo curricular

Hay que regular más el trabajo intra-grupo: cada alumno tendría que tener la obligación de dar su aporte. Habría que nombrar un dinamizador/regulador de la actividad individual/grupal dentro del equipo. (7/11/07)

Da la impresión de que arriba hacen tanto esfuerzo por no destacarse, por controlarse, por hacer un buen papel, que tienen gran tensión y cuando bajan, la liberan. Si esto vuelve a suceder, tendremos que planificar algún tipo de actividad específica para la 6ª hora que contemple estos sentimientos y emociones. (14/11/07)

Me pregunto: ¿están más acostumbrados a funcionar como máquinas y se desorganizan cuando algo escapa a la rutina? ¿son alumnos exitosos cuando se trata de reproducir soluciones ya aprendidas en situaciones similares y presentan dificultades cuando la transferencia debe realizarse a situaciones nuevas? (30/11/07)

Las concepciones de esfuerzo, mérito, derechos, responsabilidad son muy disímiles entre ellos y nosotros. Todo lo que implique disponer de tiempo para la escuela fuera del horario de clases no entra en su imaginario, tampoco que hay una estrecha relación entre rendimiento académico y esfuerzo y trabajo. Pareciera que para ellos las cosas se dan o no se dan, pero no porque hagamos algo para lograrlo. (3/12/07)

(Fernando) No sé qué hacer con él. Realmente siento alivio cuando no está porque no encuentro el canal para comunicarme y producir algún efecto. (5/12/07)

Ángel me preocupa: no reflexiona, está muy chulo, pierde clases, se encapricha, no sostiene la atención. José está muy enganchado con las clases y con la experiencia en 2º

E. (5/2/08)

No hay aprovechamiento de la película en cuanto a establecer reflexiones sobre ella ni creen que lo que allí ocurre tiene que ver con su realidad. Tanto a Marina y a mí nos resulta muy frustrante. Creíamos que era una película que les podía “resonar” dentro, pero nos equivocamos. Además nos equivocamos en el planteo de las preguntas, haciéndolas muy generales y poco directivas. En niños que no están acostumbrados a expresar su opinión o a establecer relaciones entre los hechos sino a reproducir literalmente una información, preguntas generales los paralizan más que potencian.

(6/2/08)

Nos sentamos a tomar un café y se incorpora otra profesora con Marina y conmigo. Comenzamos a hablar del trabajo que estamos haciendo. La profesora dice: “Yo estoy de acuerdo con la diversidad siempre que la ratio cambie. Con más de 15 alumnos no se puede... Con dos profesores y pocos alumnos se puede...” Seguimos hablando y en un momento yo destaco que toda la población de compensatoria es de etnia gitana, que evidentemente hay un componente cultural en la separación de los alumnos. Ella me dice: “Coincide que todos los alumnos de compensatoria son gitanos pero no es por ser gitanos que están ahí sino por su desfase curricular...” Yo insisto: “¿Te parece una coincidencia?”. Ella se queda en silencio pero no porque esté de acuerdo, me da la impresión de que mi argumento no la convence en absoluto pero que no quiere discutir. No sé, desde que estoy aquí no he hablado con alguien, excepto Mari, que considere que la pertenencia étnica del alumnado en compensatoria es algo que está incidiendo para que estén en el Plan, y que tal vez la escuela no haya encontrado estrategias para incluirlos en igualdad real de oportunidades con el resto del alumnado y por eso se producen los desfases y las conductas disruptivas, e incluso que esto pueda incidir en el absentismo de alguna manera. (23/1/08)

Nuestra percepción es que se sienten muy exigidos ahora, se dan cuenta que arriba deben esforzarse mucho más y estudiar. “Yo no tengo por qué hacer deberes en mi casa, para eso vengo a la escuela...” es el argumento principal. Yo también creo que les cuestan mucho los cambios, cada vez que intentamos alguno sin haberlos preparado mucho durante mucho tiempo, se resisten violentamente y sin medir lo que dicen.

(12/2/08)

Últimamente se han acostumbrado a tenernos cerca y a llamarnos constantemente para resolver todo o para estudiar o para completar cuadernos. Están muy dependientes de nuestra ayuda y aprobación, les gusta que nos sentemos con ellos individualmente y están boicoteando los espacios comunes para obtener esa forma de enseñanza. En esto son muy infantiles, hay mucho de inseguridad, pero también hay mucho de necesidad de contar con alguien y de recibir atención especial. [...] si bien deben adquirir estrategias para poder seguir una clase estándar, por qué no aprovechar la posibilidad de ser tan poquitos para poder desarrollar al máximo lo que cada uno hace... estos son los momentos donde debemos negociar, ya que ambas concebimos varios aspectos de la enseñanza desde diferentes perspectivas. (11/3/08)

Parecen conversaciones paralelas. Marina habla de que es importante que vaya a la escuela, de que aproveche las clases, de que trabaje arriba, etc. y la madre cuenta de todos los problemas familiares que tiene y de que necesita al niño en la casa, que si no hay inconvenientes de ese tipo ella lo enviará todos los días para que saque el curso. Queda muy claro el desencuentro cultural en esa charla: cada una habla desde su propio mundo de valores y no logran entenderse a pesar de que las dos tienen buenas intenciones y quieren lo mejor para Ángel. La mamá considera que primero deben resolverse las cuestiones familiares y el colegio luego. Marina habla de la importancia de ir a la escuela para el futuro del niño.... (8/5/08)

Aunque esta vez de alguna manera todos terminaron participando en algún momento de la resolución, aunque más de uno preguntó qué obtenían a cambio, esperando una calificación. En realidad responden al habitual intercambio de extorsiones: me porto bien si me pones un positivo, si no escuchan les pongo un negativo, les bajo un punto, etc. El sentido de cada actividad siempre se ve prostituido por la negociación de notas y reforzadores. Es raro que se valore en adultos y niños el aprender por el simple gusto de conocer algo nuevo, o de poder encontrar explicaciones a los hechos, etc. (12/5/08)

...observo cierto fatalismo en sus calificaciones, pareciera que no alcanzan a dimensionar la relación entre esfuerzo y rendimiento, con la nota de la asignatura. Sobre todo, en los presentes se nota en Ángel, quien quiere pasar de curso y lo manifiesta,

pero luego sus acciones no tienen correlato con sus deseos. Quedamos en quedarnos a terminar los trabajos como el de Dibujo que debe entregar mañana, pero apenas suena el timbre del recreo, parte rápidamente y se olvida. (11/6/08)

Reflexiones que se realizan sobre la convivencia

Me parece que el problema que se presenta con los alumnos de 2° E es que nunca han sido señalados como problemáticos o se les ha puesto algún pero a su conducta o rendimiento, y ahora viene alguien de afuera y lo señala, y además se atreve a castigarlos. También que se trata de niños muy competitivos e individualistas, acostumbrados a ser destacados por buenos. No creo que el principal problema sea el rechazo a 2° A sino que han encontrado en eso la forma de atacar a Marina cuando se pone dura con ellos, aunque luego es a ella a quien se dirigen cuando necesitan alguna explicación. (22/2/08)

Salgo amargada. Hugo me agota y me hace sentir impotente. Las chicas chillan siempre, pero finalmente son más reflexivas y aceptan las explicaciones, sobre todo Juani. Con Hugo no damos en la tecla, nada le satisface, siempre critica todo, no siente ninguna responsabilidad con las agresiones que dispara gratuitamente y en forma constante, no logramos nunca una actividad reflexiva. El resto de los chicos acepta lo que ocurre, pero no tiene tanto poder como ellos. Siento que nuestra presencia denuncia sus problemas de relación, que antes, con una actividad individualista y competitiva, se disfrazaba pero ahora, con una propuesta grupal y cooperativa, queda en evidencia y les molesta. El tema es que nuestros alumnos no saben discriminar que “los tiros no son para ellos sino para los adultos”, que no se los rechaza por ser quién son. Tenemos que encontrar alguna respuesta a este problema. (25/3/08)

5.3.4. Calificaciones y actas de reuniones de equipo educativo

Se analizan las calificaciones obtenidas por el alumnado de 2º A y las actas de reuniones de equipo educativo, de pre-evaluación y evaluación, con el fin de observar la evolución de los niños a lo largo del curso.

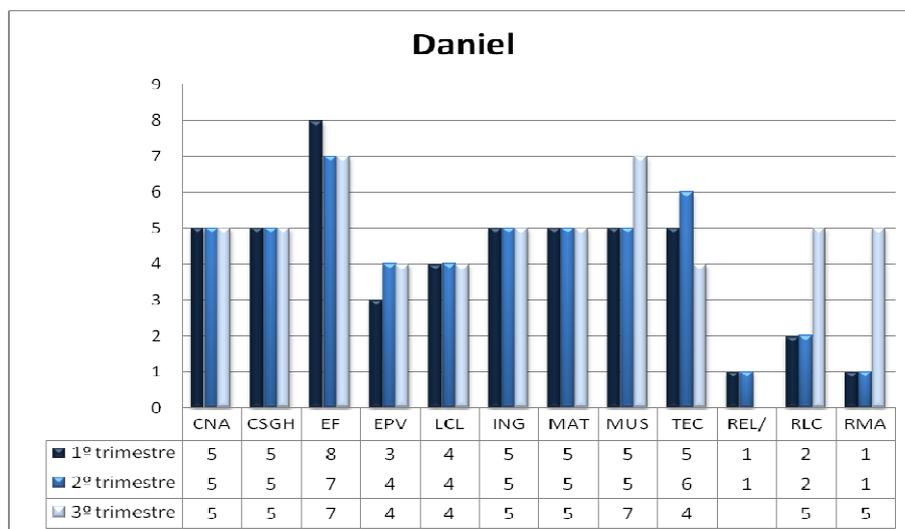
En el 1º trimestre las calificaciones hacen referencia especialmente al aprendizaje de los alumnos en el marco del aula de apoyo, donde transcurren toda su escolaridad, con excepción de la hora de tutoría y una hora de LCL, que comparten con 2º E. En este aula se trabajan contenidos de 1º ESO y se introducen algunas nociones de 2º ESO. Posteriormente, las calificaciones representan cada vez con mayor relevancia a las actividades de aprendizaje desarrolladas en su mayoría en la clase regular por el alumnado de 2º A, con contenidos netamente de 2º ESO. Se reducen en el Ámbito Socio-Lingüístico los momentos de enseñanza segregada, y cuando se utiliza el aula de apoyo, es para reforzar los contenidos que se trabajan con 2º E.

En el análisis del rendimiento académico del alumnado la atención se centra, entonces, no sólo en el ASL, sino también en las otras asignaturas que comparten con el curso regular. Se considera asimismo el nivel de los contenidos curriculares que se abordan en cada trimestre.

A continuación, se analiza la evolución que tiene cada alumno durante los tres trimestres del curso lectivo, completando el análisis con la información obtenida de las actas de las reuniones que ha tenido el equipo educativo para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el curso escolar.

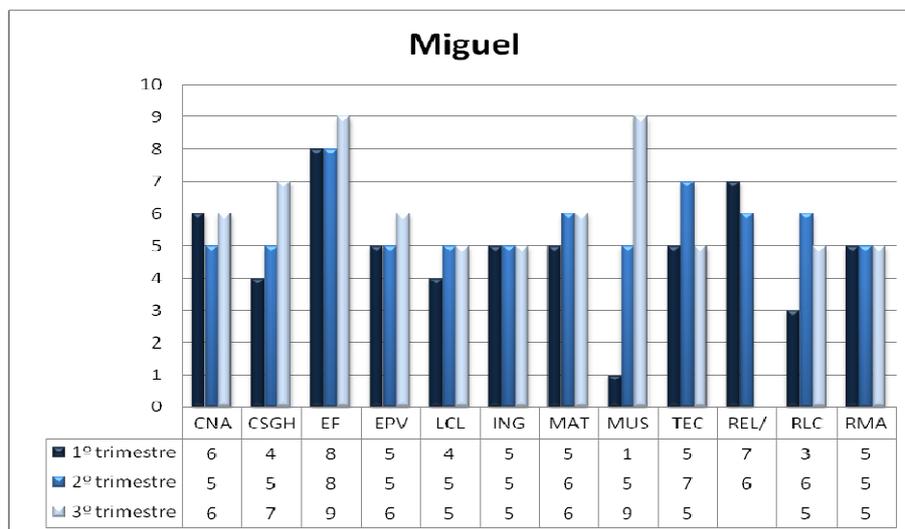
En el caso de Daniel, en el 1º trimestre tiene desaprobadas 5 asignaturas, 3 de ellas por no asistir a clase al estar a cargo de llevar a su hermano menor al colegio (son asignaturas de una hora semanal ubicadas en la 1ª hora de clase). En el 2º trimestre, se mantiene la situación en todos sus aspectos. Y en el 3º trimestre, logra levantar algunas asignaturas y le quedan para recuperar, en el ASL, el área de Lengua. A pesar de que su desempeño más de una vez está por debajo de lo esperado, el profesorado manifiesta conformidad con su rendimiento y su conducta.

Gráfico 5.1. Calificaciones obtenidas por Daniel por trimestre



En el caso de Miguel, en el 1º trimestre ha tenido 4 asignaturas suspensas, pero su rendimiento fue mejorando progresivamente, llegando a aprobar todas las asignaturas a fin de curso, logrando incluso dos Sobresalientes. En el ASL ha logrado culminar con un Notable en Cs. Sociales.

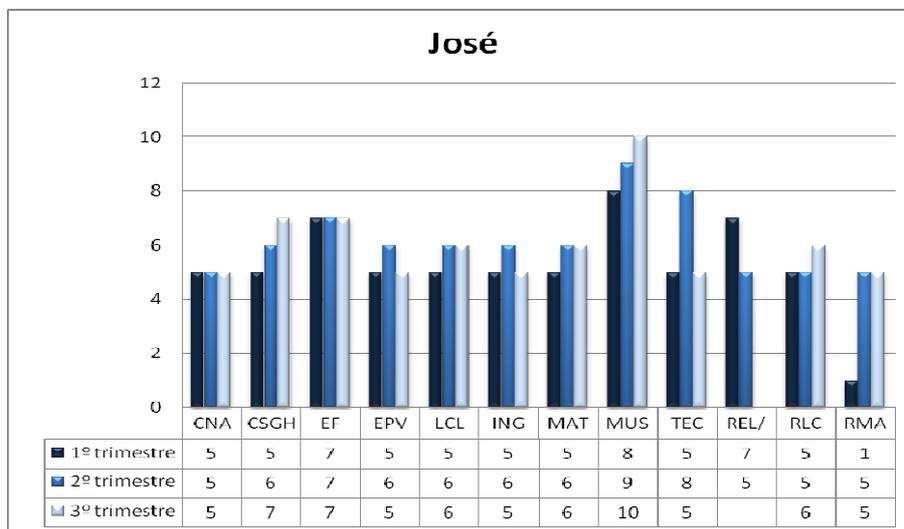
Gráfico 5.2. Calificaciones obtenidas por Miguel por trimestre



En el caso de José, su rendimiento ha sido bueno en todas las asignaturas y durante todo el curso (con excepción del Refuerzo de Matemática en el 1º trimestre). Su desempeño

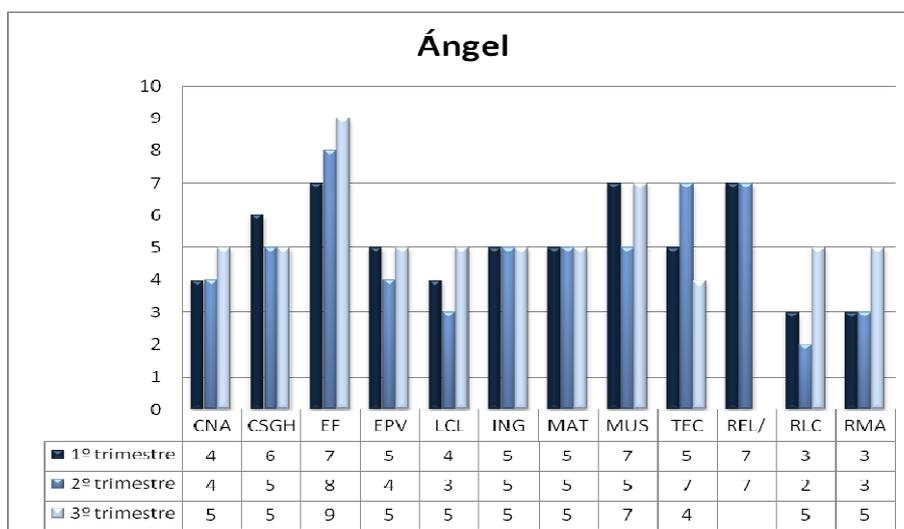
en las actividades conjuntas con 2º E, especialmente en LCL y Cs. Sociales, ha sido destacable. Ha terminado el año con 3 Notables y un Sobresaliente.

Gráfico 5.3. Calificaciones obtenidas por José por trimestre



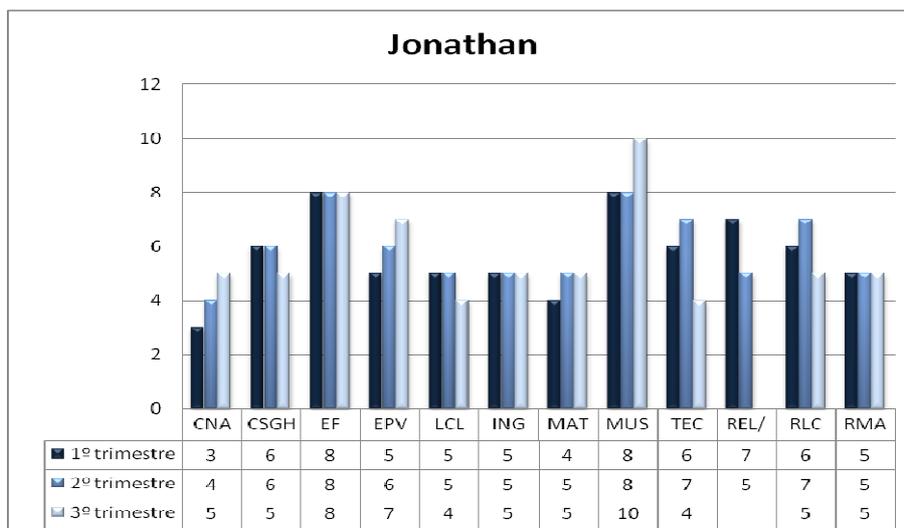
En el caso de Ángel, el 1º trimestre culmina con 4 asignaturas suspensas, una de ellas del ASL. El rendimiento en las diferentes asignaturas resulta dispar, aunque probablemente se deba a la disparidad también de criterios de evaluación. A pesar de sus dificultades para incluirse en el trabajo conjunto con 2º E, el alumno logra aprobar hacia el 3º trimestre todas las asignaturas menos Tecnología (no entrega el trabajo final) y obtener un Sobresaliente y un Notable.

Gráfico 5.4. Calificaciones obtenidas por Ángel por trimestre



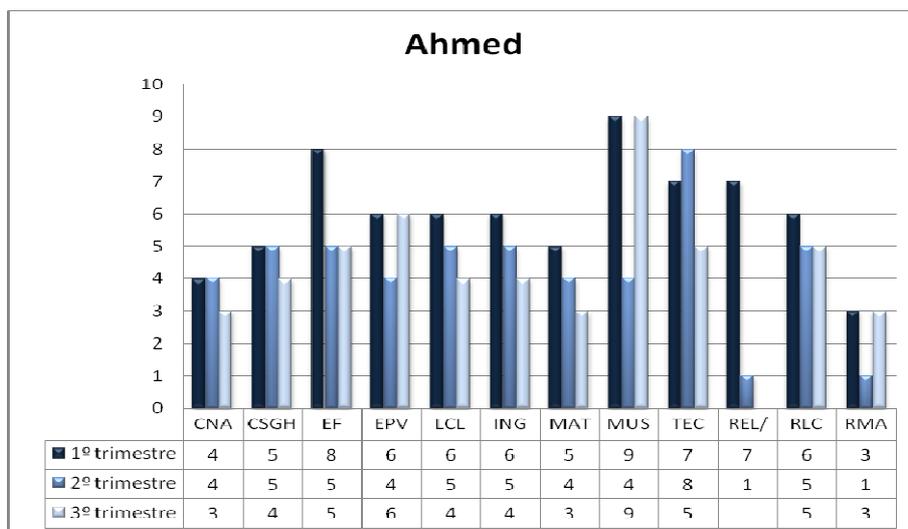
En el caso de Jonathan, el alumno termina el 1º trimestre con dos asignaturas desaprobadas con 3 y 4. En el 2º trimestre logra levantar todas las asignaturas pero los problemas presentados en el último trimestre hacen que finalice el curso con 2 asignaturas desaprobadas con 4, aunque también aparecen dos Notables y un Sobresaliente.

Gráfico 5.5. Calificaciones obtenidas por Jonathan por trimestre



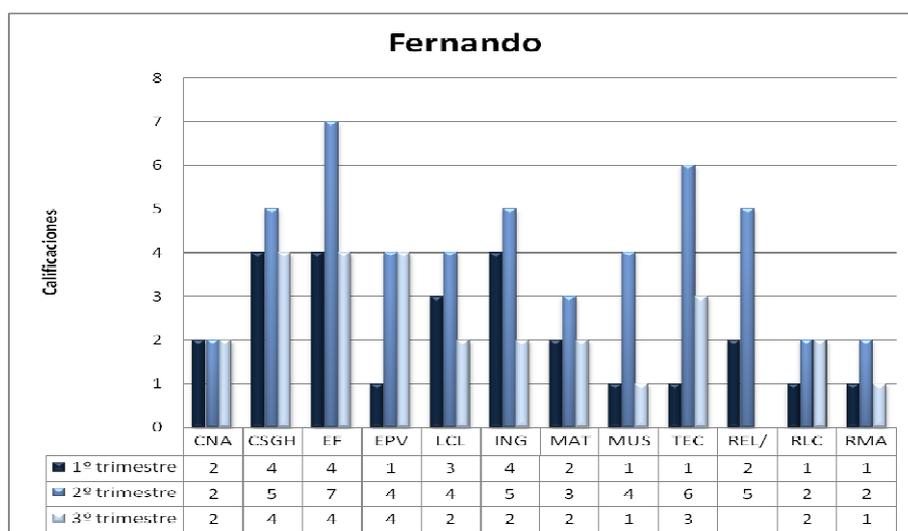
En el caso de Ahmed, aunque en el 1º trimestre sólo tiene una asignatura suspensa con 4, a partir del 2º trimestre sus calificaciones se muestran muy irregulares. En ocasiones, pareciera que ha sido calificado en función de los logros del 1º trimestre, puesto que el gran número de inasistencias en el 2º haría claramente imposible que pueda tener un rendimiento que alcance la calificación de Notable o aún de Aprobado, y su irregularidad en la asistencia en el 3º no hace coherente que alcance, por ejemplo, un Sobresaliente en una asignatura.

Gráfico 5.6. Calificaciones obtenidas por Ahmed por trimestre



En el caso de Fernando, al finalizar el 1º trimestre tiene todas las asignaturas desaprobadas. Su calificación mayor es de 4. Sin embargo, en el 2º trimestre aparece una clara mejora en 5 de las áreas curriculares, en consonancia con la opinión generalizada del profesorado que ha habido mejoras en su actitud durante ese período. La irregularidad en su asistencia y en su conducta durante el 3º trimestre hace que esta tendencia no se sostenga y finalice el curso con todas las asignaturas nuevamente desaprobadas.

Gráfico 5.7. Calificaciones obtenidas por Fernando por trimestre



5.3.5. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas

En el curso no se realizó la revisión de las ACIS elaboradas en 1º año, utilizándose formalmente las mismas, aunque en los hechos, en el Ámbito Socio-lingüístico, se utiliza el currículum corriente de 2º ESO en Lengua Castellana y Literatura y en Ciencias Sociales.

Al momento de revisar los criterios de evaluación, se toman los de las ACIS por imposición de la orientadora, que considera que no se puede calificar a los niños en función de los contenidos trabajados porque las ACIS son las que indican los contenidos que deben trabajarse y no pueden modificarse.

Por tal motivo se resuelve agregar a cada ACIS una leyenda donde se aclare el trabajo realizado:

Lengua Castellana y Literatura – Ciencias Sociales:

“Esta ACI fue elaborada tras la exploración inicial del curso 2006-2007. Durante ese 1º año de la ESO el alumno pudo recuperar casi por completo el desfase curricular que presentaba al ingresar al instituto.

En el curso 2007/2008, en el marco de un proyecto de innovación educativa, el alumno ha trabajado los contenidos mínimos del 1º ciclo de la ESO en este área curricular integrado en un 2º de ESO normalizado. Sería necesario repasarlos y afianzarlos.

Durante el próximo curso académico, el alumno podrá aprender los contenidos de 3º de ESO contando con un seguimiento individualizado y mucho apoyo hasta adquirir una autonomía en su aprendizaje.”

En el caso de Fernando se aclara que pasa de curso por imperativo legal, al ser alumno repetidor.

Inglés:

Se califican los criterios seleccionados para todos los alumnos en las ACIS. En todos los casos se observa la superación de todos los requisitos de evaluación.

Matemática:

Excepto en los casos de José y Manuel, en el resto de los alumnos hay varios criterios que no han sido superados por los niños.

Ciencias de la Naturaleza:

Todos los niños tienen algunos criterios que no están superados. Ninguno ha aprobado todos los requeridos.

Cabe recordar que en el caso de Matemática y Ciencias de la Naturaleza, las adaptaciones hacen referencia a contenidos de 1° y 2° EP.

Música:

No se encuentran las evaluaciones de la asignatura en el marco de las ACIS.

El caso de Ahmed es un caso especial. Se trata de un niño para el que no se han elaborado ACIS, sólo se cuenta con la evaluación de la orientadora. Para realizar la evaluación en el Ámbito Socio-lingüístico, se ha recurrido a la elaboración de un informe donde se comunica el desempeño de Ahmed a lo largo del curso escolar:

“Al comenzar hacia el final del 1° trimestre un proyecto de innovación que promovía la inclusión del curso de compensatoria en estas áreas curriculares en un curso normalizado para trabajar en forma cooperativa en pequeños grupos el currículum ordinario, se observó en el alumno mayor implicación e interés en las clases, además del logro de resultados equiparables a los de cualquier alumno del curso regular. A pesar del desfase curricular propio de las características de su escolaridad en el 1° año, se observó una significativa capacidad para adquirir los contenidos curriculares de 2°.”

“Hacia la mitad del curso, por una complicación de salud, el alumno debe faltar por más de dos meses a clase, y su reincorporación, avanzado el tercer trimestre, se realizó con irregularidad, debido a que la familia retiró su cooperación y el niño consideró que era muy difícil recuperar el período de clase perdido, aunque cada vez que asistió a clase pudo desarrollar las tareas sin dificultad.”

A pesar de no haber cumplido con todos los criterios de evaluación por estas circunstancias, el alumno promociona a 3º ESO por imperativo legal, al haber repetido ya un año del ciclo.”

En el Ámbito Científico-tecnológico, específicamente en Matemáticas, es calificado en función de los criterios de evaluación elaborados para sus compañeros. No consta información sobre Ciencias de la Naturaleza.

5.3.6. Autoevaluación en el Ámbito Socio-lingüístico

El 2º año se mantiene el sistema de auto y co-evaluación llevado a cabo el 1º año de la intervención, tanto en el trabajo efectuado en el específica de 2º A como en el trabajo efectuado en la experiencia conjunta con el alumnado y profesorado de 2º E.

Los criterios para el completamiento de la lámina semanal fueron los mismos que el año anterior:

- Atención prestada a la consigna.
- Concentración en la tarea.
- Participación oral en la clase.
- Cumplimiento de la tarea en tiempo y forma.
- Relaciones respetuosas entre pares y con el profesorado.

También este desempeño se analizó en el aula específica en pequeños momentos que se dedicaban en las clases de apoyo, porque el espacio tutorial se efectuaba con 2º E y estaba centrado en el aprendizaje para trabajar en grupos cooperativos de aprendizaje.

El número de clases analizada por el alumnado y su tutora, con la participación en ocasiones de las investigadoras, fue acrecentándose en la medida que aumentaban las posibilidades de inclusión en 2º E: primero se trató de una hora de tutoría, posteriormente se agregó una hora de LCL, una experiencia esporádica en un tema de Cs. Sociales y finalmente todas las clases de LCL, de Cs. Sociales y Música, más una hora semanal de Tecnología. A esta carga horaria se sumaban las clases de apoyo en el

Ámbito Socio-Lingüístico del aula específica. Cabe aclarar que se fueron tomando algunas horas del Ámbito Científico-Tecnológico, acordadas con el profesor responsable.

Al igual que con el curso escolar previo, para realizar un análisis de lo registrado en las planillas de autoevaluación del alumnado, se confeccionan:

- Tablas de frecuencia de la situación de cada alumno y alumna en las horas de clase del ASL, usando las mismas categorías:
 - Trabaja bien.
 - Debe mejorar.
 - Ausente.
 - Suspendido por medidas disciplinarias.
 - Sin calificar: cuando por alguna razón la hora quedó sin analizar.
- Gráficos por cada alumno para observar su evolución a lo largo del desarrollo de la propuesta de mejora, estableciendo una relación cuantitativa entre horas donde el trabajo se realizó adecuadamente y horas en las que el alumnado aún debía producir algunas mejoras para que el trabajo fuera satisfactorio.
- Gráficos por cada alumno para observar la asistencia a clases del ASL, estableciendo una relación entre horas presentes y horas ausentes.

5.3.6.1. Análisis mensual del trabajo en el marco del programa de intervención

Se organiza la información recolectada que consta en los anexos del presente estudio, para mostrar realidades numéricas que permiten contextualizar la evolución en la situación de cada uno de los niños.

Cuando por algún motivo queda algún casillero sin completar, este es compatibilizado como “Sin calificar”.

OCTUBRE						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	16	7	25	0	0	48
Miguel	22	15	10	0	1	48
José	26	13	8	0	1	48
Fernando	4	7	17	20	0	48
Jonathan	27	15	5	0	1	48
Ángel	22	12	13	0	1	48
Ahmed	24	11	5	7	1	48
TOTAL	141	80	83	25	5	334

NOVIEMBRE						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	30	6	6	0	2	44
Miguel	22	9	11	0	2	44
José	22	7	13	0	2	44
Fernando	3	7	0	33	1	44
Jonathan	21	16	4	0	3	44
Ángel	13	6	23	0	2	44
Ahmed	24	9	9	0	2	44
TOTAL	135	60	66	33	14	308

DICIEMBRE						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	12	4	3	0	17	36
Miguel	12	2	5	0	17	36
José	9	6	4	0	17	36
Fernando	3	3	2	12	16	36
Jonathan	15	4	0	0	17	36
Ángel	12	1	7	0	16	36
Ahmed	14	1	4	0	17	36
TOTAL	77	21	25	12	117	252

ENERO						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	23	5	11	0	5	44
Miguel	24	8	5	0	7	44
José	26	3	10	0	5	44
Fernando	13	9	11	7	4	44
Jonathan	22	9	9	1	3	44
Ángel	17	4	18	0	5	44
Ahmed	18	7	14	0	5	44
TOTAL	143	45	78	5	34	305

FEBRERO						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	16	3	26	0	2	47
Miguel	23	7	10	0	7	47
José	27	2	13	0	5	47
Fernando	21	12	4	0	10	47
Jonathan	18	12	10	0	7	47
Ángel	13	9	22	0	3	47
Ahmed	7	2	38	0	0	47
TOTAL	125	47	123	0	34	329

MARZO						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	9	1	7	0	22	39
Miguel	12	4	1	0	22	39
José	10	4	3	0	22	39
Fernando	9	4	3	0	23	39
Jonathan	8	5	3	0	23	39
Ángel	4	3	10	0	22	39
Ahmed	0	0	26	0	13	39
TOTAL	52	21	53	0	147	273

ABRIL						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	38	7	14	0	10	69
Miguel	28	1	34	0	6	69
José	41	4	13	4	7	69
Fernando	19	21	11	9	9	69
Jonathan	42	8	10	0	9	69
Ángel	19	11	33	0	6	69
Ahmed	20	2	45	0	2	69
TOTAL	207	54	160	13	49	483

MAYO						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	25	3	18	0	0	46
Miguel	37	1	8	0	0	46
José	34	1	11	0	0	46
Fernando	4	1	23	18	0	46
Jonathan	22	6	13	5	0	46
Ángel	8	5	33	0	0	46
Ahmed	15	0	31	0	0	46
TOTAL	145	17	137	23	0	322

Como puede apreciarse durante el mes de Marzo, hay un alto número de clases sin evaluar en la planilla. La primera semana corresponde a las vacaciones de Semana Santa. Al reincorporarse luego de este período vacacional, durante una semana no se completa la lámina, pero ya en Abril y Mayo se vuelve a rellenar regularmente.

En el mes de Junio, sólo se completa la lámina en la primera semana de clase, posteriormente las clases tienen una organización diferente y menos sistemática por ser período de evaluaciones y recuperaciones.

JUNIO						
ALUMNOS	Buen trabajo	Debe mejorar	Ausente	Suspendido	Sin calificar	TOTAL
Daniel	6	2	4	0	24	36
Miguel	11	1	0	0	24	36
José	3	0	9	0	24	36
Fernando	0	0	12	0	24	36
Jonathan	3	2	7	0	24	36
Ángel	10	0	2	0	24	36
Ahmed	0	0	12	0	24	36
TOTAL	33	5	46	0	168	252

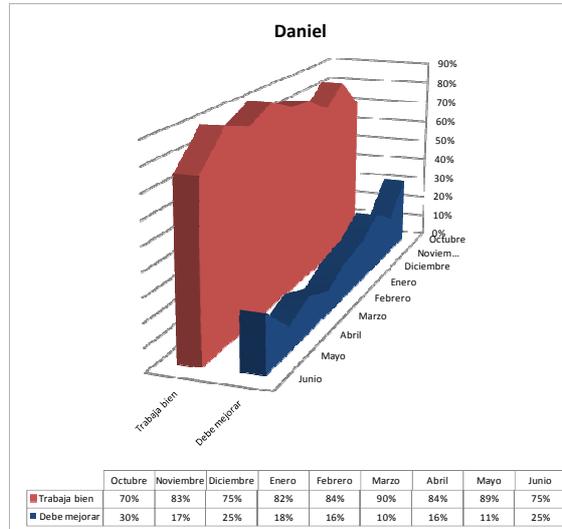
5.3.6.2. Análisis por alumno de su trabajo en el marco del programa de intervención

Hay mucha heterogeneidad en el aprovechamiento que hace el alumnado de la experiencia y en la evaluación que realizan ellos y su tutora sobre la misma.

391

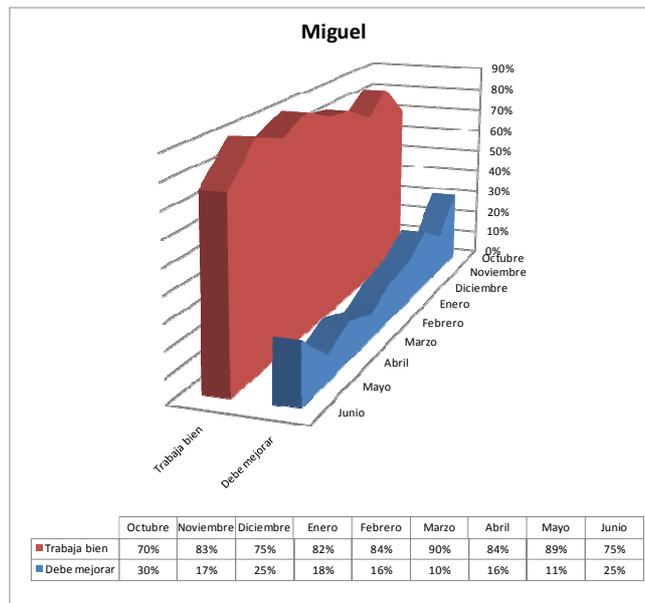
Un grupo de tres alumnos es el que manifiesta un rendimiento y un respeto por las pautas de trabajo y convivencia más regular y favorable, tanto en las clases con 2º E como en las clases de apoyo del Ámbito Socio-Lingüístico. Se trata de Daniel, Miguel y José. Los tres tienen un buen nivel de trabajo en el aula específica y cuando trabajan en 2º E están integrados y pueden seguir mejor el ritmo. El caso de Daniel requiere la salvedad de que por su carácter afable, siempre encuentra un grupo que lo ayuda y regula, pues este año más de una vez pierde clases porque hace algún trabajo en el mercadillo para colaborar con la economía familiar, y por lo tanto le cuesta más estar al día e informado de lo que ocurre.

Gráfico 5.8. Evolución del trabajo de Daniel en el desarrollo de la experiencia



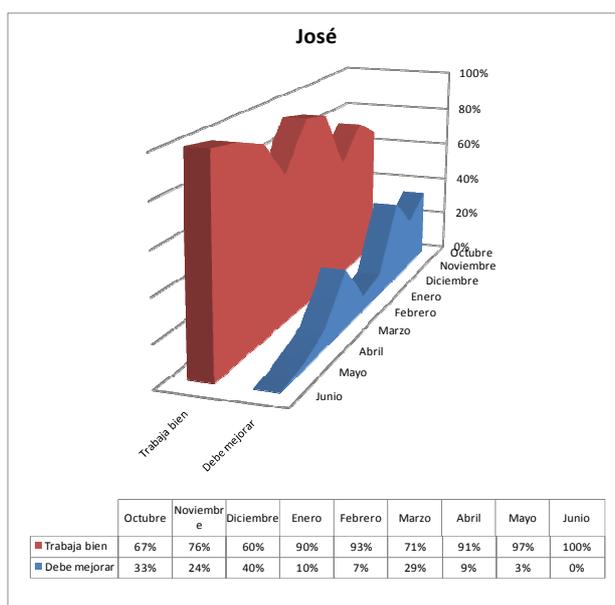
Miguel, por su parte, es quien más facilidad tiene para el trabajo con otros y relacionarse con los chicos y chicas de 2º E. A pesar de la timidez inicial, y de su temor al ridículo, es uno de los que mejor ha capitalizado la experiencia. Este año, por cuestiones familiares, ha tenido varias inasistencias, pero ha recuperado el ritmo por el enorme entusiasmo que le genera su participación en un grupo regular.

Gráfico 5.9. Evolución del trabajo de Miguel en el desarrollo de la experiencia



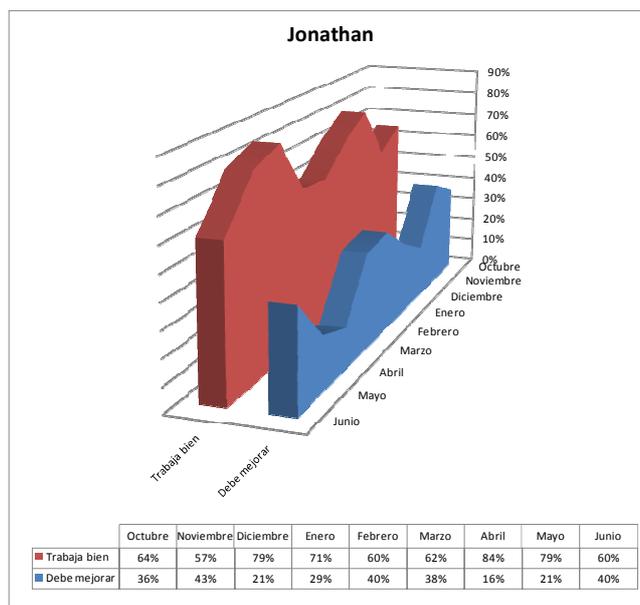
José es quien mejor rendimiento académico ha logrado con la experiencia, lo cual se corrobora en el apartado donde se analiza las calificaciones obtenidas durante el año. Si bien comenzó la experiencia de inclusión con mucho entusiasmo, tuvo un período de crisis con el grupo de 2º E por algunos comentarios que escuchó y malinterpretó, y esto disminuyó su rendimiento, pero hacia el final de curso, su trabajo tanto en 2º E como en el aula específica fue destacado.

Gráfico 5.10. Evolución del trabajo de José en el desarrollo de la experiencia



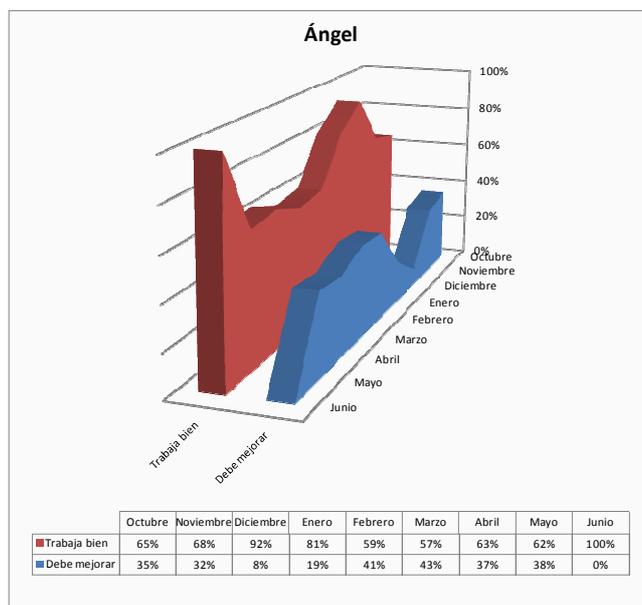
Si bien Jonathan ha realizado en general un buen cursado en todo el año, puede apreciarse en el gráfico cierta irregularidad, aunque es muy superior el porcentaje de trabajo adecuado con respecto a la otra categoría. Hay dos momentos especiales de descenso. Inició la experiencia con mucho interés e implicación, pero al igual que José, tuvo su momento de crisis con el grupo, el que luego fue superado. Luego, cuestiones conflictivas a nivel familiar (separación de su madre de la pareja que era un referente en la vida del niño, aunque no su padre biológico) hizo que su asistencia descendiera, que su madre ya no colaborara con la escuela y que tuviera mayores episodios conflictivos, aunque ya no con las manifestaciones violentas del curso anterior. Se supone que estas circunstancias son las que han incidido en el irregular desarrollo de su escolaridad, aunque el balance final es positivo.

Gráfico 5.11 Evolución del trabajo de Jonathan en el desarrollo de la experiencia



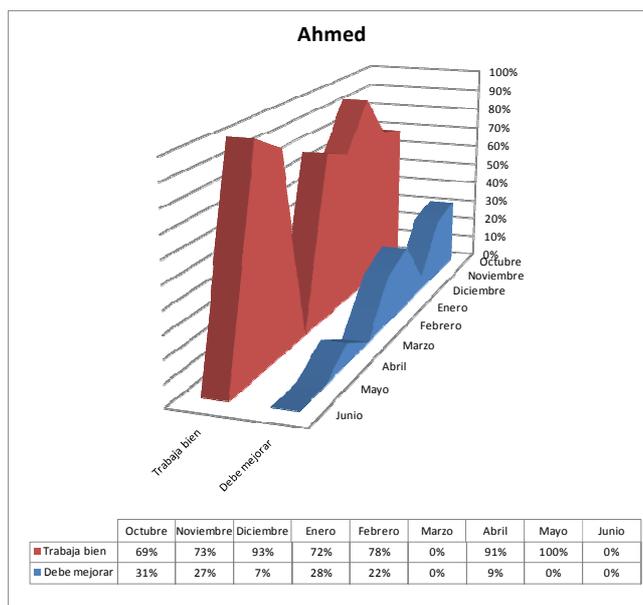
Ángel es quien más se ha resistido a la propuesta de inclusión a 2º E. Desde el inicio mostró una conducta evasiva, faltando especialmente los días en que ambos cursos debían compartir la tarea. Si bien le costaba explicitar los motivos de esta resistencia, quedó evidenciado un sentimiento de inseguridad con respecto a sus propias competencias para desempeñarse adecuadamente en este desafío. El trabajo en el aula de apoyo continuó con el mismo nivel de implicación que el año anterior y sirvió para compensar las ausencias en el trabajo con 2º E. Posteriormente aceptó entrar en esas clases, aunque su actitud siguió siendo pasiva, limitándose a estar en la clase pero no a participar activamente. Solicitaba explicaciones en el aula de apoyo para lograr nivelarse. Otro factor que no contribuyó a mejorar la situación fue que por cuestiones de organización familiar tuvo que socorrer a sus hermanos y hermanas en el cuidado de sus sobrinos, lo que ocasionó muchas inasistencias en algunos períodos del año. Luego de trabajar esta situación con sus padres, tuvo mayor regularidad en las clases y pudo cumplir los objetivos mínimos de aprendizaje.

Gráfico 5.12. Evolución del trabajo de Ángel en el desarrollo de la experiencia



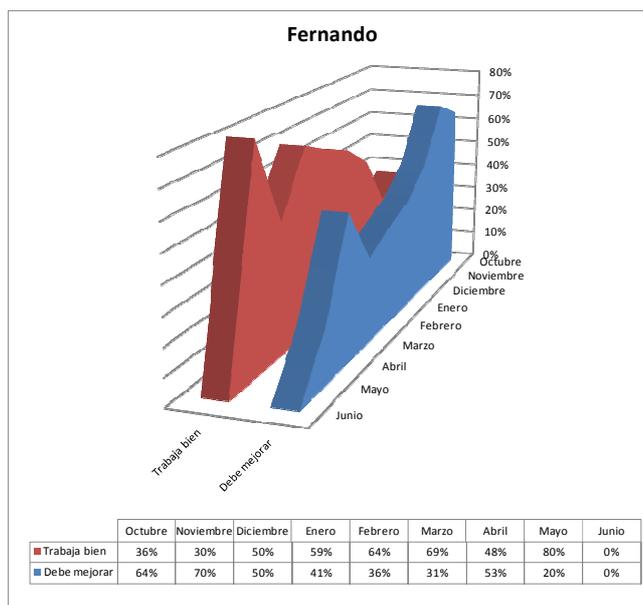
La escolaridad de Ahmed estuvo marcada por una irregularidad ocasionada por un período muy grande de inasistencias a causa de cuestiones de salud. Comenzó el curso con mucho interés y muy buen desempeño en lo curricular, lo que disminuyó notablemente los problemas disciplinarios que habían ocasionado su ingreso al grupo de compensatoria (el curso anterior estaba en el grupo de referencia de 1° A). Tanto en el aula de apoyo como en 2° E desde el inicio se apreciaron avances notables. A partir de febrero se produce el quiebre, inicialmente por una enfermedad y luego por un accidente automovilístico que lo tuvo mucho tiempo hospitalizado y que alteró significativamente su vinculación con la escuela. A su regreso, su asistencia fue selectiva. Participaba en las clases de apoyo, pero se resistía a ingresar a 2° E al percibir que había perdido contenidos por sus inasistencias y sentía temor de hacer el ridículo. Así su asistencia fue cada vez más esporádica, y a pesar de las conversaciones con su madre y su padrastro, no se logró revertir la situación, teniendo una conducta absentista en el último trimestre, que descendió notablemente su rendimiento escolar.

Gráfico 5.13. Evolución del trabajo de Ahmed en el desarrollo de la experiencia



El caso de Fernando es el más problemático. Los constantes problemas de disciplina que fueron característicos de su escolaridad previa, se hicieron también presentes en el primer trimestre, donde estuvo expulsado del centro casi todas las semanas y cuando asistía, pretendía reiterar las conductas que habían motivado su expulsión. Con el tiempo su relación con pares y la tutora se estabilizó, lo que quedó evidenciado en el segundo trimestre, donde en el Ámbito Socio-Lingüístico, tanto en 2º E como en el aula de apoyo, su conducta y su trabajo mejoraron significativamente. Luego de las vacaciones de Semana Santa tuvo más dificultades para regular su conducta, lo que motivó nuevas expulsiones que terminaron con un abandono del centro.

Gráfico 5.14. Evolución del trabajo de Fernando en el desarrollo de la experiencia



5.3.6.3. Análisis por alumno de su asistencia a las clases en el marco del programa de intervención

A partir de la tabla sobre la participación del alumnado en el programa de intervención, tal como se hizo en el capítulo anterior, se analiza también la presencia o ausencia en esas clases por alumno, intentando ver si el programa impacta o no en la asistencia del alumnado a clase.

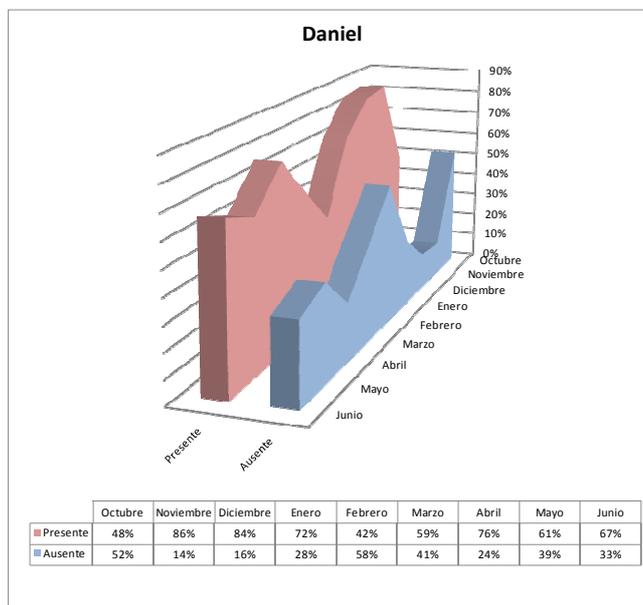
Se aclara que en determinadas semanas, hay clases en las que no se ha evaluado lo acontecido, lo que podría incidir significativamente en el análisis de esos meses:

- Diciembre 2007: 16 horas sin evaluar.
- Marzo 2008: 17 horas sin evaluar.
- Junio 2008: 26 horas sin evaluar.

En el caso de Daniel, se observa que sostiene una asistencia medianamente regular con excepción de los meses de octubre, febrero y marzo. Al comienzo del curso esto obedece a cuestiones de la organización escolar, siendo Daniel responsable de su hermano pequeño. Ya en meses posteriores, las inasistencias numerosas se deben a trabajos ocasionales que el niño realiza y a desplazamientos que debe hacer toda la

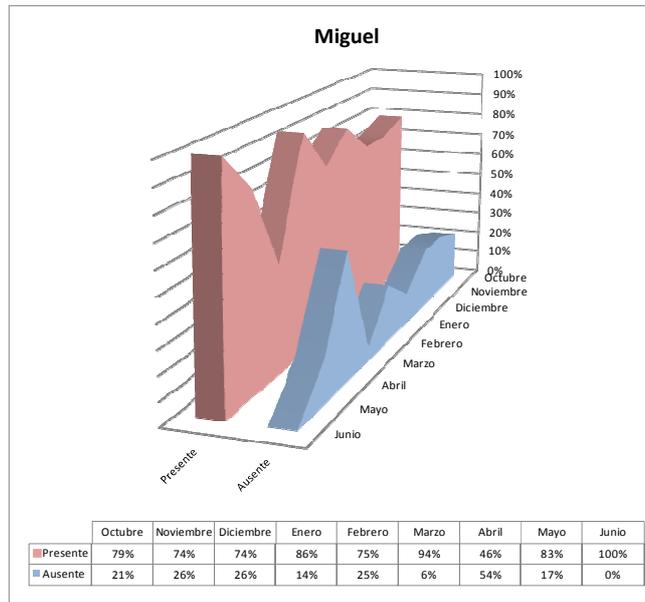
familia por conflictos interpersonales. Cuando el niño está en su casa y sin emergentes de tipo familiar, sostiene una asistencia dentro de lo esperado en esas circunstancias.

Gráfico 5.15. Evolución de la asistencia de Daniel en el desarrollo de la experiencia



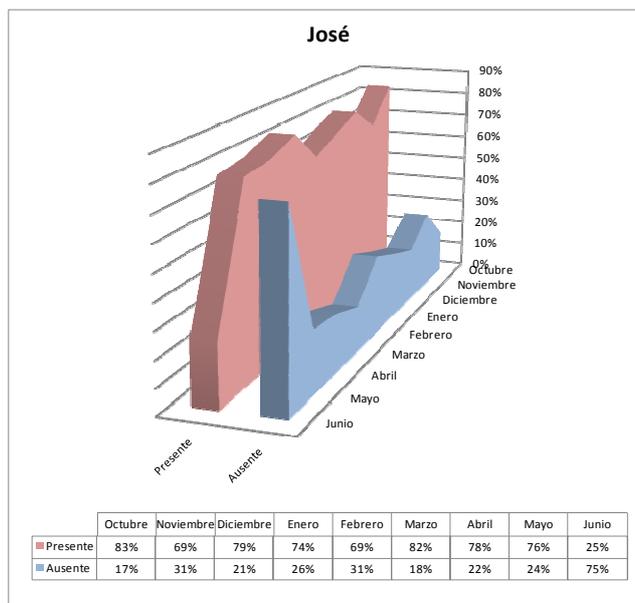
En el caso de Miguel puede apreciarse una asistencia regular superior al 74% en todos los meses menos en el mes de abril, que por motivos laborales del padre, debe ausentarse de su casa y viajar a Motril, acompañando a su progenitor en sus obligaciones pastorales del culto.

Gráfico 5.16. Evolución de la asistencia de Miguel en el desarrollo de la experiencia



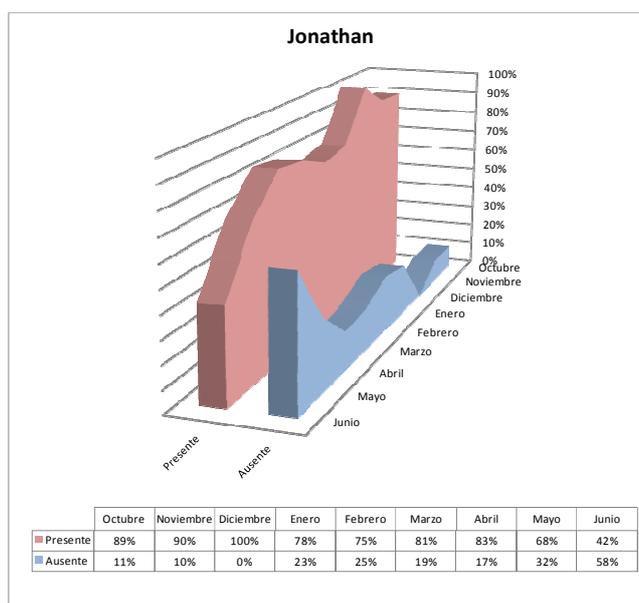
En el caso de José, se observa un presentismo igual o superior al 70% en todos los meses, con excepción del mes de junio donde sólo se hizo un registro de un tercio de las clases dictadas, tratándose de un período normalmente utilizado para recuperaciones y exámenes.

Gráfico 5.17. Evolución de la asistencia de José en el desarrollo de la experiencia



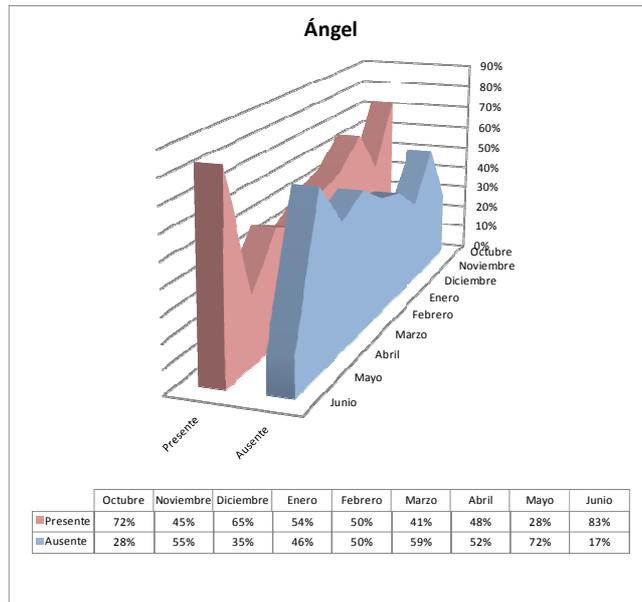
El nivel de presentismo de Jonathan al inicio del curso es muy importante, aunque desciende levemente en los meses centrales y hacia el final se observa un elevado número de inasistencias, coincidente con una serie de episodios de origen psicoafectivo y cambios en la composición familiar, que de acuerdo a la opinión de la psicóloga que lo atiende en el centro, afectan notoriamente su desempeño escolar y un seguimiento de la madre que promueva mejoras en esta situación.

Gráfico 5.18. Evolución de la asistencia de Jonathan en el desarrollo de la experiencia



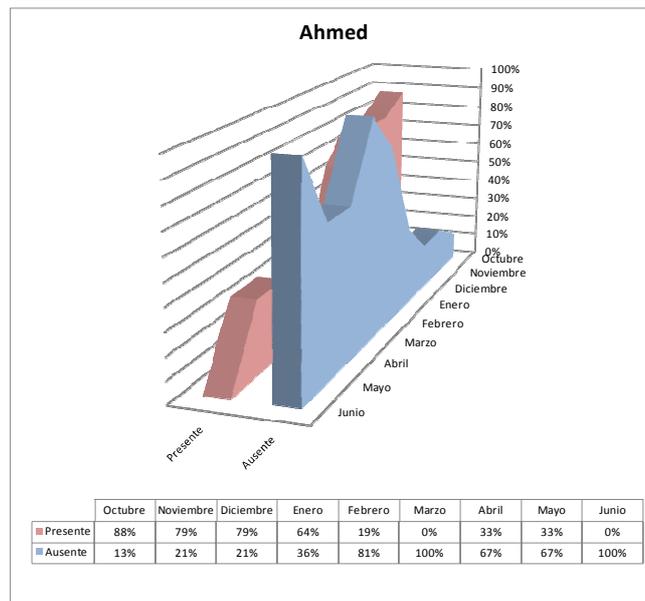
En el caso de Ángel se advierte claramente como a medida que aumentan las clases compartidas con 2º E, disminuye su nivel de asistencia a clase, lo cual se regulariza medianamente en junio, cuando las instancias conjuntas entre ambas clases no son tan frecuentes, repitiéndose lo mismo que ocurrió al inicio del curso, cuando su asistencia al centro era cotidiana.

Gráfico 5.19. Evolución de la asistencia de Ángel en el desarrollo de la experiencia



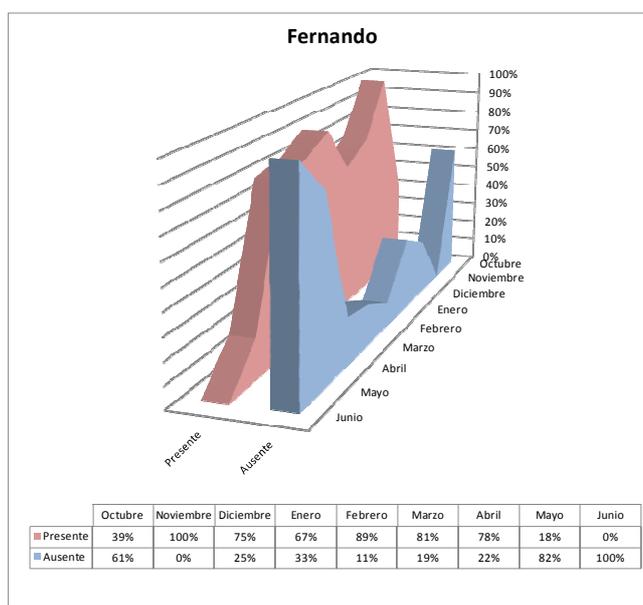
La situación de Ahmed sufre un cambio rotundo a partir de su convalecencia de casi dos meses originada por una operación al inicio y un accidente automovilístico posterior. Hasta ese momento la asistencia del niño a clase era completamente regular, pero luego de esta circunstancia, su desconexión con lo escolar fue cada vez mayor y otros intereses sustituyeron el escolar. A esto se suma una dejación de parte de su madre y de su padrastro en su obligación de garantizar la asistencia normal a clases del alumno.

Gráfico 5.20. Evolución de la asistencia de Ahmed en el desarrollo de la experiencia



El caso de Fernando tiene algunas coincidencias con el de Ahmed. Luego de una cierta irregularidad en su asistencia a clases, en gran parte por las expulsiones del 1º trimestre, en el 2º trimestre el niño tiene un nivel importante y regular de escolarización. Luego de las vacaciones de Semana Santa, y sumado a esto, expulsiones por varios días del instituto, en un caso por motivos incluso cuestionables, su conexión con lo escolar tiende a desaparecer y sus inasistencias llegan al abandono escolar.

Gráfico 5.21. Evolución de la asistencia de Fernando en el desarrollo de la experiencia

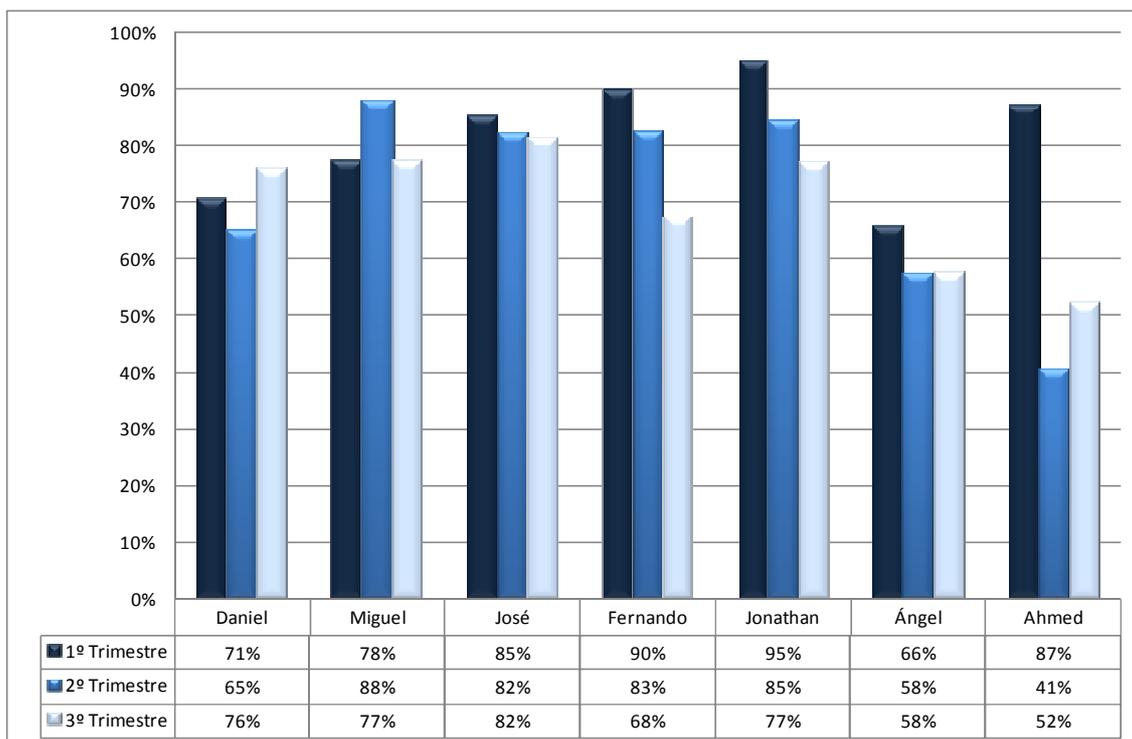


En todos los casos se trata de niños con una historia escolar caracterizada por numerosos episodios de absentismo, por lo que lograr una conducta diferente requiere mucha constancia en la propuesta y control de los cambios. Si esta dinámica se ve entorpecida o alterada por expulsiones (como en el caso de Fernando), convalecencias (como en el caso de Ahmed) o innovaciones (como en el caso de Ángel), este nuevo hábito de asistir regularmente a clase al no haberse consolidado a lo largo del tiempo, pareciera verse muy afectado y con consecuencias muy negativas para la escolaridad de los niños.

5.3.7. Asistencias al centro

Como en el curso anterior, se realiza el análisis de la asistencia al centro de parte del alumnado de 2º A en términos de horas lectivas y porcentaje de asistencia a ellas.

Gráfico 5.22. Evolución de asistencia del alumnado al instituto trimestre por trimestre:



En el 1º trimestre, las asistencias van de un 66% a un 95%, con niveles importantes de presencia en todas las asignaturas.

En el 2º trimestre, en 4 alumnos (Miguel, José, Fernando y Jonathan) el porcentaje de asistencia a clase es superior al 80%, siendo en el caso de Miguel superior al del 1º trimestre. En el caso de Ángel y de Daniel desciende, coincidiendo con el momento de inclusión más fuerte en 2º E, y en el caso de Ahmed desciende drásticamente por su convalecencia en el hospital.

Ya en el 3º trimestre, Jonathan, Fernando y Miguel descienden unos puntos pero dentro de márgenes considerados como buenos (entre 68% y 77%). José, Ángel y Ahmed se

mantienen en una situación parecida a la del trimestre anterior y Daniel aumenta el porcentaje de asistencia a clase.

5.3.8. Partes disciplinarios y actas de la comisión de convivencia

Para analizar este aspecto, se toman en cuenta los partes disciplinarios aplicados al alumnado y las actas de la Comisión de Convivencia del centro durante todo el curso. Los elementos a tener en cuenta son los componentes del parte, como en el análisis de los partes disciplinarios del 1º año:

- Nombre del alumno
- Trimestre en el cual se produce la falta
- Falta cometida
- Profesor involucrado
- Corrección impuesta
- Seguimiento de la corrección

404

Se utilizan los mismos criterios de análisis que los utilizados para el 1º año de la intervención. Para cada componente se realiza un gráfico donde se analiza la frecuencia de aparición, con excepción del componente Seguimiento de la corrección, que por no ser completado en la mayoría de los casos o por la disparidad de criterios en su utilización por parte del profesorado indicado, se analizará sólo cualitativamente.

5.3.8.1. Partes disciplinarios obtenidos por el alumnado

En el 1º trimestre aparece reiteradamente tratada en la Comisión de Convivencia la situación de un alumno, Fernando, que recibe numerosas expulsiones:

- 3 días por perturbar gravemente la convivencia del centro.
- 3 días por faltas de respeto a la Jefa de Estudios Adjunta.
- 29 días por infracción a muchas normas de convivencia, aunque cumple 21.

Aparece un alto número de partes disciplinarios en el 2º trimestre, aunque significativamente menor que en el año anterior en la misma época. Podría atribuirse dicha situación a que luego del período vacacional, el alumnado no tiene actualizadas sus habilidades escolares, y debido a que en el curso anterior recién éstas fueron construidas, aún no se encuentran afianzadas y los niños requieren un período de adaptación al contexto escolar (I)¹⁰.

Igualmente aparece como significativo que de los 32 partes disciplinarios, 15 de ellos sean de dos alumnos con los cuales no se trabajó el curso anterior (Ahmed estaba en un 1º como repetidor pero no incluido en el Plan de Compensación Educativa, y Fernando es repetidor este año y procede de la tutoría del Prof. ACT del año anterior, grupo que terminó el curso casi desierto). En el caso de Jonathan, el alumno que ya estaba en el programa de intervención el 1º año, y que ha sumado 6 partes, cabe destacar que el año anterior en este mismo período había contabilizado 17.

En la Comisión de Convivencia el director informa de la suspensión por 3 días de Fernando. Se aprecia en todos los alumnos, con excepción de Fernando, un descenso significativo en el número de partes entre el 1º y 2º trimestre, donde se concreta y asienta la propuesta de intervención para este 2º año en la mitad de las áreas curriculares del curso.

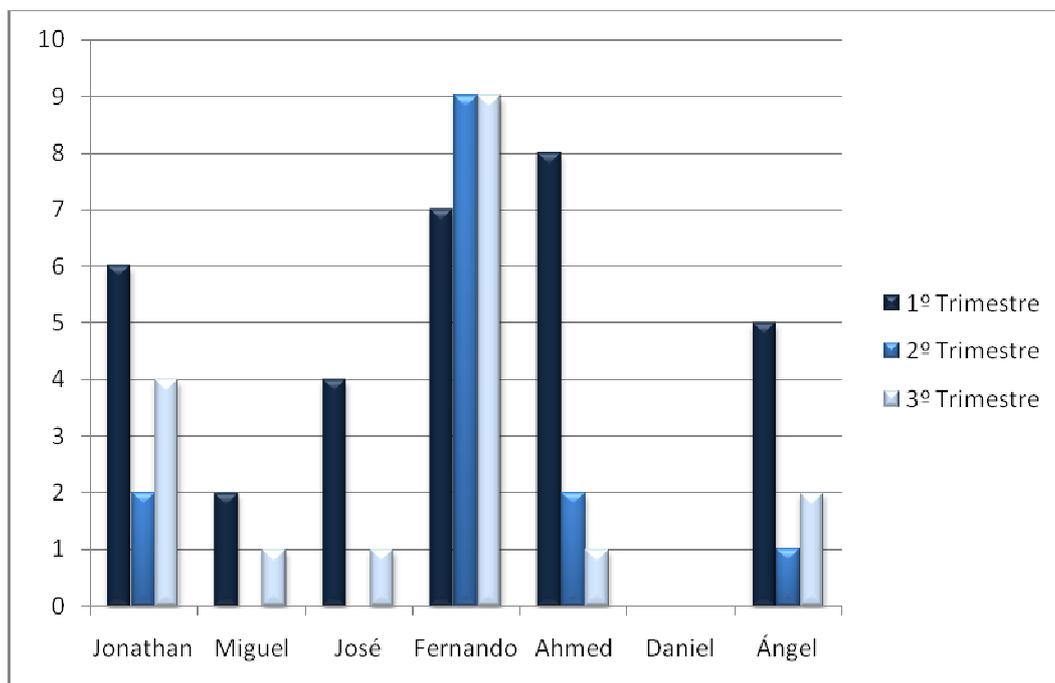
Entre el 2º y 3º trimestre aparece un leve ascenso en el número de partes en el alumnado, que podría interpretarse como propio de los últimos meses de clase, cuando el cansancio y el nivel de irritabilidad aumentan, tanto en el alumnado como en el profesorado, por los exámenes finales y las exigencias propias del término del curso escolar. En este caso particular, también cabría considerar como un factor incidente el hecho de que las exigencias para este grupo son las mayores en su trayectoria escolar, pues los objetivos de aprendizaje a alcanzar se corresponden con el año que cursan, nivelándose así el desfase curricular que había sido uno de los causantes determinantes de su inclusión en el Plan de Compensación Educativa del instituto (I).

¹⁰ (I): Interpretación por parte de las investigadoras.

Cabe destacar la situación de un alumno, Daniel, que fue el único que no recibió ningún parte. Se trata del alumno mayor de la clase, con mayores dificultades en el aprendizaje que el resto del alumnado, pero con gran carisma y muy querido por todo el profesorado, ya que él es el único que intenta conversaciones propias de edades más adultas, sobre todo con el profesorado de género masculino (I).

El caso de Fernando debe ser abordado como un caso especial, pues se trata de un alumno que ha pasado expulsado casi toda su escolaridad secundaria hasta el momento debido problemas disciplinarios. Cabe decir que en el transcurso de este año, en el Ámbito Socio-Lingüístico, sus problemas de indisciplina han sido casi inexistentes (un parte en el 2º trimestre y otro en el 3º trimestre por actitudes molestas en clase) logrando cumplir las pautas de convivencia y trabajar adecuadamente cuando no estaba expulsado del instituto por el Consejo de Convivencia y su asistencia a clase era regular.

Gráfico 5.23. Partes disciplinarios recibidos por el alumnado por trimestre y al año



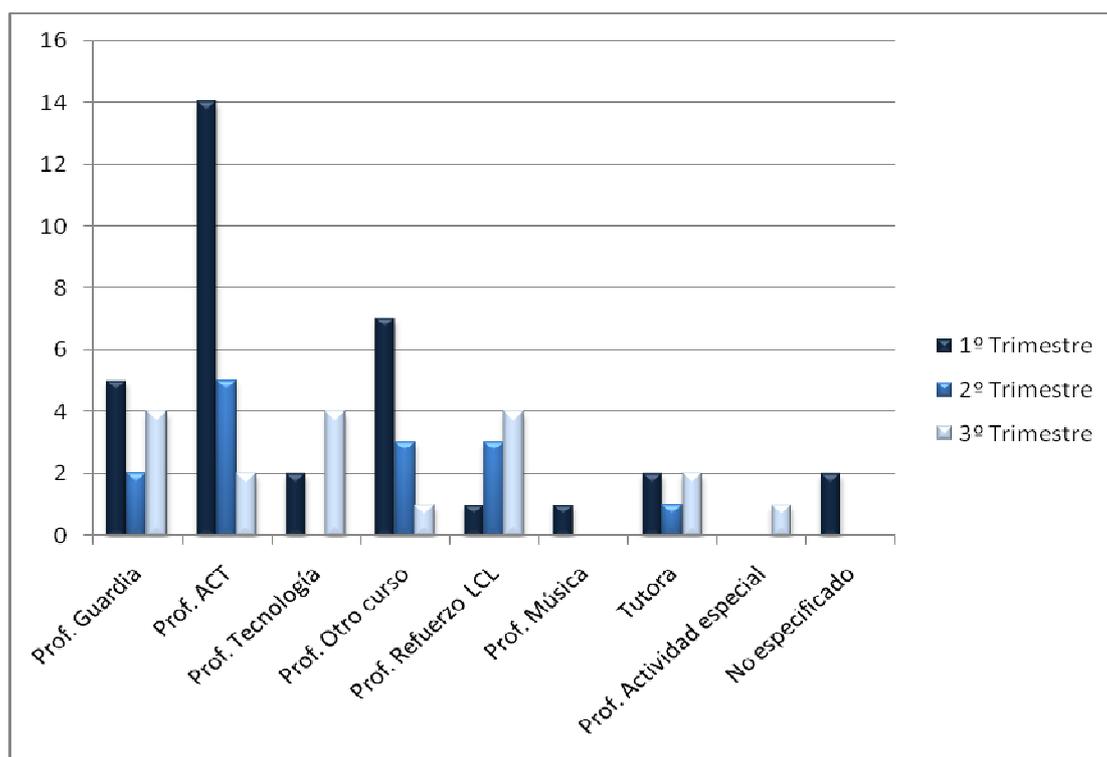
La situación de Ahmed luego del 1º trimestre también sufre una drástica modificación pues sufre una enfermedad primero y un grave accidente automovilístico después que lo alejan de la escuela por más de dos meses, y cuando regresa, le cuesta incorporarse a la

dinámica escolar: en el caso de ASL advierte los avances curriculares y a pesar de explicaciones extras y programaciones especiales de contenidos que se le realizan para su inclusión a 2ºE, se muestra reticente; en las otras asignaturas casi deja de asistir. Finalmente su madre decide que deje el instituto e ingresarlo en un internado o enviarlo con su padre a Marruecos porque no está conforme con las personas con las que su hijo socializa fuera de la escuela.

5.3.8.2. Profesorado implicado en los partes disciplinarios

Una vez identificados los profesores involucrados en los partes disciplinarios recibidos por el alumnado, y graficada la frecuencia en que aparecen, pueden realizarse algunas apreciaciones.

Gráfico 5.24. Implicaciones del profesorado por trimestre



El análisis de lo ocurrido durante el 1º trimestre arroja datos significativos. El profesor a cargo del Ámbito Científico-Tecnológico, quien tiene a cargo 6 horas semanales de clase, es quien más partes disciplinarios ha colocado al alumnado: 14 de los 32. Esto se

relacionaría con el hecho de que es su primer año en el instituto, a su falta de experiencia en el trabajo con niños de estas características y tal vez a las dificultades observadas en la gestión del tiempo y del trabajo en sus clases, con la consecuente deslegitimación en su rol docente por parte del alumnado (I).

En segundo lugar de preponderancia aparecen los profesores de guardia y de otros cursos que no trabajan con el alumnado de 2º A, especialmente de dos de ellos quienes son los que firman la mayoría de los partes, y que pueden deberse al desconocimiento en el trato con estos alumnos y tal vez al prejuicio institucional existente con “el alumnado del pasillo de abajo” (donde se encuentran los estudiantes del Plan de Compensación Educativa) (I).

En el 2º y 3º trimestre se observa que el profesor del ACT disminuye muy considerablemente la cantidad de partes disciplinarios al alumnado: de 14 a 5 y luego a 2. Seguramente el mayor conocimiento del alumnado, y la ausencia casi total en sus clases de los dos alumnos considerados más conflictivos para él (Fernando y Ahmed) tendrá incidencia en esta situación (I). Debe considerarse al respecto que a partir del 2º trimestre, con autorización del equipo directivo, sus horas a cargo del grupo son menos pues en algunas de ellas son utilizadas para la implementación del programa de mejora (tanto para Lengua Castellana y Literatura como para Tecnología).

En el caso de los profesores de guardia y de otras asignaturas, al estar el alumnado de 2º E la mitad de su horario escolar en el aula de 2º E (en el 1º piso) y luego en clases de refuerzo de esas actividades, en su aula de apoyo, con alto grado de motivación, posiblemente haya descendido el número de partes como consecuencia de estos hechos (I).

Hay una profesora que trabaja con ellos en 2º A en Refuerzo de LCL y en 2º E en LCL que a partir del 2º trimestre coloca sanciones, de las cuales 6 de 7 son al mismo alumno: Fernando.

5.3.8.3. Faltas cometidas por el alumnado

Se ha graficado el tipo de faltas cometidas por el alumnado a partir del agrupamiento de aquellas que reunían características similares, siguiendo el mismo criterio que en el análisis de los partes disciplinarios recibidos por el alumnado en el 1º año de intervención:

- Actitudes molestas en clase
- Desobediencias a indicaciones del profesorado
- Faltas de respeto al profesorado
- Peleas con pares
- Actitudes molestas en otra clase
- Negación a realizar las actividades de clase

Se incluye este año:

- No cumplir castigos: hace referencia a que cuando se ha solicitado a un alumno algún tipo de actividad por una falta cometida, este alumno no la ha realizado.

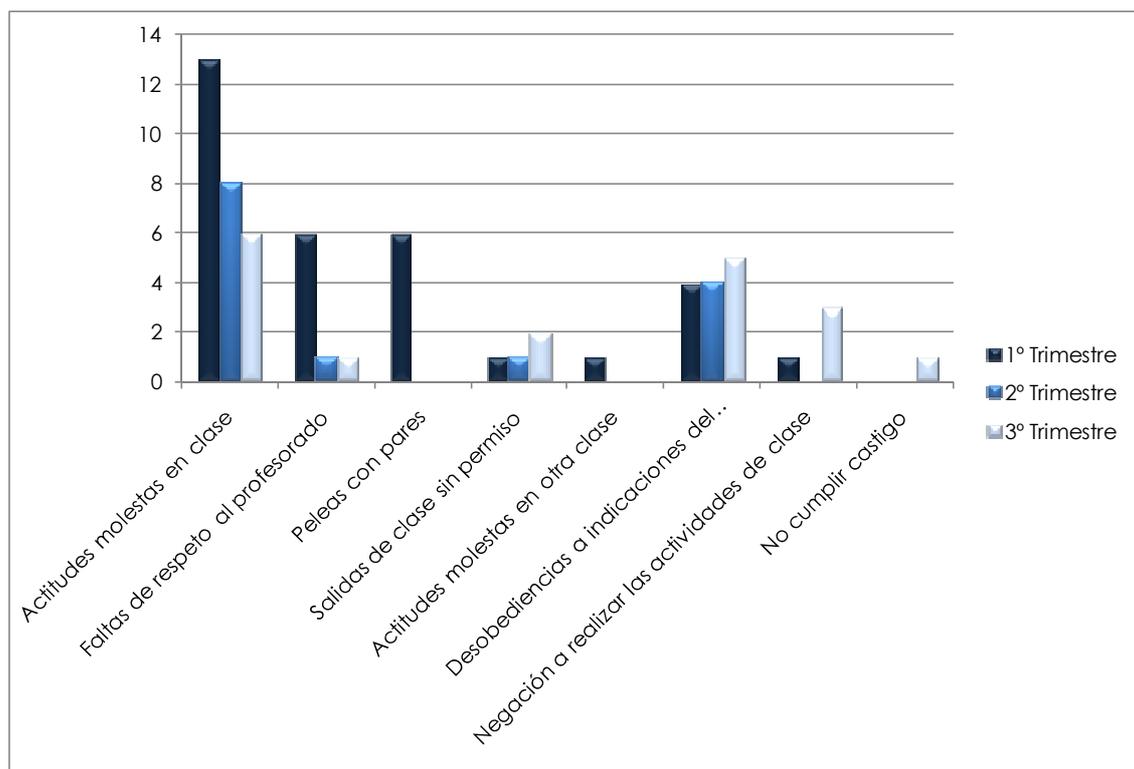
409

Desaparecen con respecto al año anterior:

- Actitudes molestas en pasillo.
- Llegada tarde a clase.
- Fumar en el instituto.
- Faltas de respeto a pares.

Se destacan dos faltas como las más cometidas: actitudes molestas en clase y desobediencias a indicaciones del profesorado, ambas también las más llevadas a cabo el curso anterior. Sin embargo el número de incidencia es mucho menor y su localización en determinadas clases y con determinado profesorado, no como conductas generalizadas en todos los espacios escolares.

Gráfico 5.25. Tipos de faltas cometidas por trimestre



Por otra parte es importante destacar que han disminuido notoriamente conductas como salirse de clase, actitudes molestas en otra clase o negarse a trabajar en su propia clase, lo cual habla del logro de algunas habilidades escolares que anteriormente no estaban tan conseguidas. Ha desaparecido, con respecto al año anterior, la conducta de actitudes molestas en pasillos, la cual se relaciona con la disminución en las salidas de clase y la inexistencia de llegadas tarde a las clases.

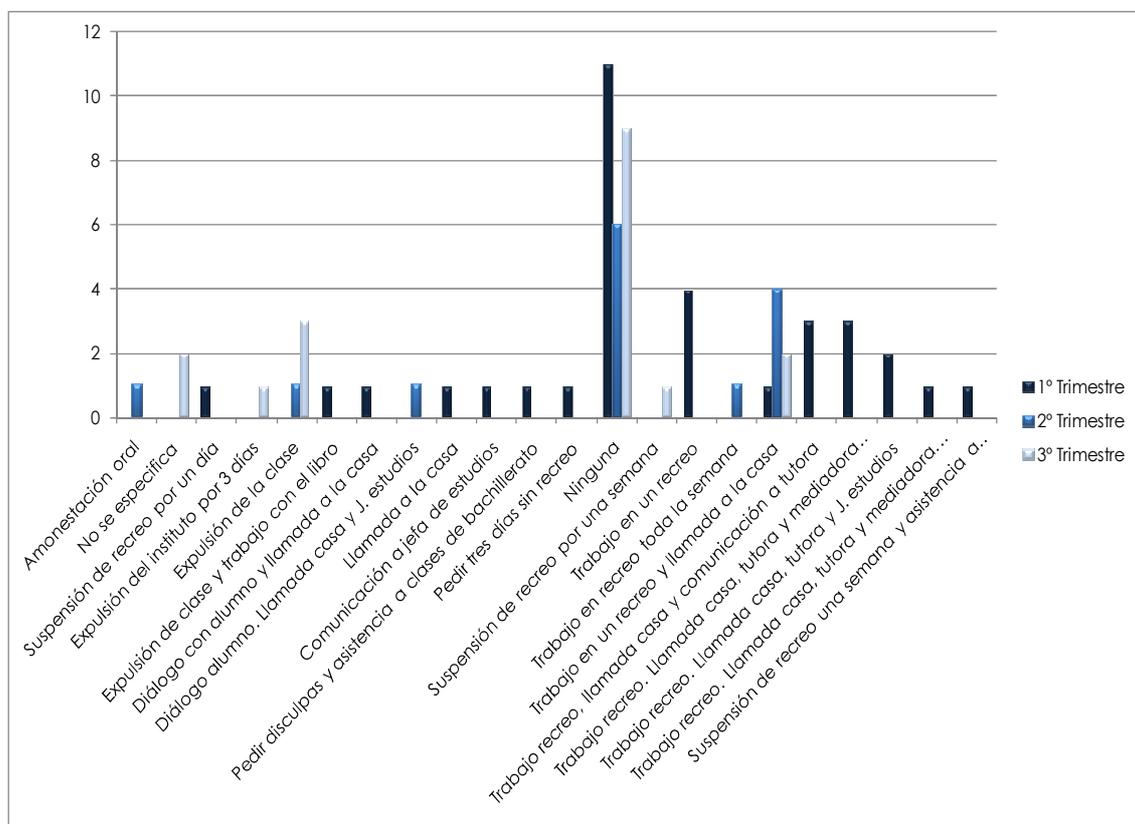
Si bien aparecen 6 partes referidos a peleas entre pares, cabe aclarar que no hacen referencia a 6 hechos de violencia escolar diferentes, sino a tres situaciones de peleas y a la sanción a todos los implicados. Cinco de los partes corresponden al ACT y se refieren a juegos de mano que fueron creciendo y al no ser cortados por el docente a cargo, se transformaron en una disputa verdadera.

5.3.8.4. Correcciones impuestas en los partes

Al momento de graficar las diferentes correcciones impuestas por el profesorado al

alumnado que ha cometido una falta disciplinaria, aparecen dificultades para englobarlas en categorías más generales, pues no hay unidad de criterios en las actuaciones, lo que deja en claro la necesidad de construir protocolos de actuación para que la atención de la convivencia escolar sea una tarea coordinada y con resultados observables y ponderables.

Gráfico 5.26. Correcciones impuestas por trimestre



Es importante señalar, inicialmente, que en 26 de los 64 partes colocados al alumnado en el transcurso del curso escolar, no consta ningún tipo de medida correctiva, sino la apreciación del parte disciplinario como castigo pero no como situación de aprendizaje de conductas más esperables o de reparación de situaciones conflictivas creadas (I).

Como primera medida correctiva aparece en trabajo en el recreo del día en curso o del día posterior, el cual puede asumir diferentes formas: conversar sobre lo ocurrido intentando la reflexión, completar alguna ficha de trabajo, recuperar lo perdido en la clase, copiar deberes y derechos del alumnado en el centro y otros. En la mayoría de los

casos, el trabajo en el recreo es acompañado de un llamado a la casa del alumno para comentar lo que pasó, y pedirle colaboración a los padres para la conducta de los niños en la escuela. Si bien la relación fluida con los padres es de interés para el centro y para el proyecto de mejora, se pretende que la relación no esté caracterizada por llamados de atención de la escuela a la familia sino un trabajo cooperativo entre ambas instituciones que redunde en mayores aprendizajes curriculares y sociales en el alumnado (I). En la mayoría de los casos, la actuación es informada a la tutora, en ocasiones a la jefa de estudios, y en casos puntuales de peleas entre pares, a la mediadora escolar. A pesar de esto, puede apreciarse una mejora en las actuaciones docentes con respecto al curso anterior, donde la aplicación del parte en numerosas ocasiones no iba seguida de medidas correctivas.

La expulsión de clase, si bien aparece como una de las correcciones utilizadas por el profesorado, es notable el descenso de su uso en este curso escolar, lo cual pareciera alentar la posibilidad de desarrollo de medidas correctivas más constructivas o de mejora en las condiciones de escolarización para que este proceso resulte más atractivo para todo el alumnado (I).

Aparecen algunas medidas como la de pasar parte del horario escolar en un curso de bachillerato, sin ninguna tarea, sólo estar bajo control de la profesora que aplicó el parte disciplinario, que parecen disparatadas por su inaplicabilidad o porque daría la idea de que esa docente considera que este alumnado puede perder clases de su carga curricular sin que tenga importancia (I).

5.3.8.5. Seguimiento de las correcciones

De los 64 partes disciplinarios aplicados por el profesorado, sólo en 16 se completa el casillero de Seguimiento de la corrección y con excepción de 2 casos, en ninguno se da cuenta en forma completa la forma en que se cumplió la corrección impuesta. Si bien se trata de una proporción muy baja, es mucho mayor que en los partes disciplinarios del 1º año, lo que hablaría de un mayor compromiso de cierta parte del profesorado para tratar de cumplimentar adecuadamente la formalidad.

Por la diversidad de respuestas es imposible graficar como en ítems anteriores el tipo de seguimiento realizado, por lo que se analizará caso por caso lo referido.

CORRECCIÓN IMPUESTA	SEGUIMIENTO DE LA CORRECCIÓN	ANÁLISIS ¹¹
Trabajo en recreo. Llamada a casa y tutora.	Realiza el trabajo en el recreo. No se logra contactar con su casa.	No se dice nada de la comunicación a la tutora.
Trabajo en recreo. Llamada a casa, tutora y mediadora.	Se habla con el niño.	No se hace referencia al trabajo realizado ni a la comunicación con la casa, la tutora y la mediadora.
Trabajo en recreo. Llamada a casa, tutora y J. estudios.	Se habla con el niño.	No se hace referencia al trabajo realizado ni a la comunicación con la casa, la tutora y la J. estudios.
Llamada a casa.	Se habla con padre y tutora.	No se registra lo hablado ni acordado.
Trabajo en recreo.	Se avisa a tutora.	No se hace referencia a la corrección.
Trabajo en recreo.	Trabaja en recreo con profesor y J. estudios.	No se hace referencia al tipo de trabajo realizado.
Expulsión con trabajo a realizar.	No lo hace.	No se expresa qué consecuencias tuvo el no cumplimiento de la medida.
Trabajo en recreo.	Expulsado por acumulación de partes y no cumple.	No se prevé medida alternativa.
Diálogo con el niño. Llamada	Se habla con el padre y la	No se hace referencia al

¹¹ En este análisis se utiliza cierto grado de interpretación por parte de las investigadoras, pues se parte para realizarlo de la consideración del parte disciplinario como un instrumento más de seguimiento y evaluación de la actividad del alumnado, por lo que éste no es considerado un trámite burocrático más y debe rellenarse en forma completa y coherente.

a la casa.	tutora.	diálogo con el niño. No se registra lo hablado ni acordado con el padre y la tutora.
Trabajo en recreo. Llamada a casa.	No cumple recreo. Se habla con padre.	No se expresa qué consecuencias tuvo el no cumplimiento de la medida. No se registra lo hablado ni acordado con el padre.
Trabajo en recreo. Llamada a casa y tutora.	Se queda en el recreo.	No se hace referencia al trabajo realizado. No se hace referencia al llamado a la casa ni a la tutora.
Trabajo en recreo. Llamada a casa.	Se habla con la madre.	No se hace referencia al trabajo que debía realizar. No se registra lo hablado y acordado con la madre.
Trabajo en recreo. Llamada a casa.	Se queda en el recreo pero no trabaja. Se informa a la J. estudios. No se logra comunicación con la casa.	No se registra si se vuelve a intentar la comunicación.
Diálogo con el niño. Llamada a casa y J. estudios.	No se observan cambios.	No se hace referencia al contenido de las actuaciones.
Trabajo en recreo. Llamada a casa.	No se queda en recreo.	No se hace referencia a las consecuencias del no cumplimiento de la corrección ni del llamado a casa.
Trabajo en recreo. Llamada a casa.	No se queda en recreo. Se habla con el padre. El vicedirector habla con el	No se registra lo hablado ni acordado con el padre.

	niño. No cambia de actitud.	
--	-----------------------------	--

La mayoría de los partes presentan una significativa ausencia de información con respecto al seguimiento que se hace de la corrección impuesta. En los 16 casos en que la casilla tiene alguna información, ésta resulta insuficiente para dar cuenta de ese seguimiento, ya sea porque no se registra la actuación integral, porque no se propició el cumplimiento de toda la corrección o por una dificultad para consignar la información relevante. Una idea relacionada con esta situación podría ser que estuviera generalizada la concepción del parte disciplinario como una corrección en sí mismo, por lo cual la actuación real acabaría en el momento de aplicarlo, quedando su escritura como una cuestión burocrática y formal, ya que el objetivo de su aplicación ya estaría logrado (I).

5.3.9. Análisis de entrevistas a alumnado implicado en la propuesta de intervención

415

Hacia el final del último trimestre del curso 2007/2008 se realizan una serie de entrevistas a alumnado de 2º A y E acerca de su apreciación de las actividades realizadas conjuntamente entre ambos grupos. Dichas entrevistas tienen lugar en el instituto, en horarios de recreo, y duran entre 20 y 30 minutos.

5.3.9.1. Alumnado de 2º A

Se llevan a cabo dos entrevistas individuales a alumnos de 2º A: José y Miguel, que son quienes se mostraron más dispuestos a realizarlas. A pesar de su disposición, ambos, que habitualmente son muy desinhibidos y conversadores, además de muy activos participantes en las clases, se pusieron nerviosos y fueron poco locuaces en las entrevistas.

Si bien se trataron de entrevistas muy dirigidas, el objetivo no era ese inicialmente, aunque al final se utiliza esto como estrategia por la parquedad de los niños entrevistados.

El análisis de las dos entrevistas se centrará en los siguientes aspectos:

- Registro de las transformaciones como alumnos en estos dos cursos.
- Evaluación de la experiencia de este curso.
- Expectativas para el próximo curso.

Se pretende identificar la lectura que realizan estos dos alumnos de los dos años de escolaridad secundaria y de la experiencia vivida durante este curso, con vistas a su inclusión en un grupo regular en 3º ESO.

a) Registro de las transformaciones como alumnos en estos dos cursos.

Comenzamos las entrevistas recordando cómo fueron sus primeros meses en el instituto, la forma en que trabajaban. Ambos recuerdan la existencia de cuadernillos de actividades de Educación Primaria, e incluso Miguel arriesga la hipótesis de que les daban ese material porque no confiaban en sus posibilidades.

I: ¿Qué decías vos de esos cuadernos?

E: Pues... que parecíamos tontos...

I: (risas) Sí... yo me acuerdo que decías eso... ¿Porqué pensabas que te daban esos cuadernillos en ese momento?

E: Porque nos creían menos inteligentes..." (Miguel)

Se les pregunta si recuerdan algún tipo de modificación de esa forma de trabajo y de estar en la clase. Ambos muestran tener un registro favorable de la experiencia vivida el curso anterior al iniciar el programa de intervención, incluso sonríen cuando hablan de ello. Si bien no pueden dar precisiones sobre su contenido, recuerdan hechos esporádicos que valoran positivamente, como el libro de Andalucía, trabajar en “el proyecto”, las presentaciones de Power Point con muchas imágenes y gráficos...

Con respecto a sí mismos, recuerdan la obtención a partir de ese momento, de mayores logros pedagógicos.

E: Pues... a interesarnos más por los trabajos... aprendemos más con vosotras...

I: Ajá... y... ¿qué cambios había en la forma de trabajar?

E: Que... ya no usábamos cuadernillos...

I: ¿Qué usábamos?

E: Usábamos ya... esa cartilla... de Andalucía...

I: Sí, del día de Andalucía... ¿Y qué más? ¿Cambió el aula cuando empezamos? ¿En qué cambió?

E: Que aprendemos más...” (Miguel)

I: ¿Qué fue lo que marcó el cambio?

E: Trabajar con el proyecto.

I: ¿EL proyecto? ¿Por ejemplo? ¿Te acordás lo que hacíamos el año pasado?

E: Y... cuando venías tú, también aprendíamos un montón...

I: ¿Y qué aprendieron?

E: Todo eso... de España, de Andalucía... todo eso...

I: ¿Te gustó la forma de trabajar? ¿Qué te gustó de la forma de trabajar?

E: Las cosas “me se” quedaban más...

I: “Se te” quedaban más...

E: Se me quedaban más...” (José)

417

Uno de ellos incluso valora el hecho de que ese trabajo les permitió prepararse para cursar este año 2º ESO y seguir mejor su escolaridad.

I: ¿Y qué fue lo que marcó la diferencia con el año pasado?

E: Que el año pasado entramos a 2º de ESO preparados ya... ahí... más preparadillos...” (José)

b) Evaluación de la experiencia de este curso.

Con respecto al trabajo en 2º año, estos alumnos valoran como algo importante el trabajo en un 2º catalogado institucionalmente como “normalizado” y trabajando contenidos propios de su edad y del curso en el que se encuentran.

I: ¿Y en segundo, qué desafío nos planteamos?

E: Integrarnos a un curso más superior... conocimos a más maestros... a más amigos... a otros grupos...

I: ¿Y cómo los valorás vos? Te parecía una experiencia positiva... más o menos... negativa

E: Positiva...

I: ¿En qué sentido? ¿Qué cambios ves?

E: *Pues... que aprendemos más...*

I: *¿Qué cosas trabajan? ¿Cosas de primaria? ¿De primero?*

E: *De segundo de la ESO.” (Miguel)*

“I: *¿Qué ganaste al trabajar con un curso común y corriente?*

E: *Saber lo inteligente que era...*

I: *Ajá... Viste que la inteligencia... uno no nace inteligente, se hace inteligente...*

E: *Antes no sabíamos... y ahora... nos enteramos...” (Miguel)*

No deja sin embargo de “añorarse” el hecho de estar con sus compañeros de siempre y su tutora en su aula, acondicionada por ellos y donde se sienten de alguna manera más protegidos. José es quien más reticencias manifiesta, al menos en el plano verbal, sobre todo a partir de un episodio específico que ya fue relatado. Sin embargo, cuando está arriba es quien más integrado está y quien más relajado se encuentra.

“E: *Que no me gustaba subir... que iba y no me entero...*

I: *¿Y ahora no te enterás tampoco?*

E: *Ahora, si no me entero de algo... pues, pregunto...*

I: *Ajá... ¿Y te distraés en grupo?*

E: *A veces...*

I: *Y a veces no... ¿Te gusta trabajar un poco en un grupo grande?*

E: *Sí.” (José)*

La adjetivación de “raros” otorgada a los chicos de 2º E, parece significativa aunque no pudo seguir indagándose al respecto en ese momento, por pedido de José, quien quería dar por finalizada la entrevista cuanto antes.

“I: *(en referencia a 2º E) José, respecto a la relación con los chicos... ¿Qué tal?*

E: *Regular... con algunos bien... con algunos...*

I: *Y cuando es regular, ¿por qué es?*

E: *Porque no me caen... no me agradan...*

I: *¿Y no te molestás en conocerlos?*

E: *Porque son raros....*

I: *¿Y qué sentís que aprendiste además de las materias, arriba?*

E: *A entender a la maestra... arriba... y abajo más todavía...” (José)*

c) Expectativas para el próximo curso.

En referencia a su futuro escolar, se observa entusiasmo por proseguir su escolaridad de una manera más regular en 3° ESO, pero no dejan de sentir cierta aprensión sobre esa experiencia y dudas acerca de sus posibilidades para desempeñarse exitosamente, especialmente en José.

I: ¿Te sentís preparado para 3°?

E: No...

I: ¿En qué cosas tenés más miedo?

E: Pues... ahora mismo, ahí, me dan un examen, y me lo sé... y ahora, subo a hacerlo... y ya... no...

I: ¿Pero, porque no lo sabés o porque no te entra?

E: ¡Yo que sé!

I: ¿Te da nervios?

E: ¡Sí!” (José)

Además es quien tiene una referencia más clara de su realidad escolar en términos de resultados:

I: ¿En qué materias te parece que estás mejor preparado de 3°?

E: Pues...Ciencias voy bien... muy bien... Lengua, ahí, ahí...” (José)

419

En el caso de Miguel, a nivel contenidos conceptuales no registra impedimentos para integrarse en un grupo de clase regular, pero preguntado sobre aspectos que grupalmente debieran mejorarse para estar mejor, remite a respuestas estereotipadas aprendidas y repetidas en numerosas ocasiones: no pelear con los compañeros, respetar a los profesores, cuando normalmente no son cuestiones que se les reclamen, sobre todo en el presente curso.

I: ¿Qué te gustaría mejorar para incorporarte en un curso común y corriente?

E: No sé...

I: A ver... pensalo... ¿Tenés alguna cosa que quieras mejorar?

E: No pelear a mis compañeros...

I: Eso... puede ser, ser más autónomo... ¿Qué más?

E: Respetar más a los otros...

I: No... pero eso... sos respetuoso... ahí arriba te portás bien...

E: Sí, bastante...” (Miguel)

Sin embargo, puede detectar una conducta original que requiere mejoras, como la de tener ganas de trabajar y hacerlo bien.

I: ¿Qué cosas deben mejorar como grupo, para incluirse?

E: ¿Entre nosotros? Que, a veces, tenemos que trabajar mejor... por ejemplo, a Daniel, el otro día, no le dieron ganas de trabajar...

I: ¿No le dieron ganas de trabajar? ¿Se lo hicieron ustedes? ¿Por qué?

E: Porque nos creemos superiores, creo...

I: ¡Ah! Lo mismo que otros cursos se han creído de ustedes... ¿eh?

E: Los tópicos..." (risas) (Miguel)

En ambas entrevistas, aunque especialmente en la de José, no se aprecian muchos elementos de análisis como los que surgen de la observación directa de lo que ocurre en la clase. Incluso puede apreciarse la dificultad en la capacidad argumentativa que siempre se intenta trabajar en la clase y que va manifestando mejoras muy paulatinamente.

5.3.9.2. Alumnado de 2º E

420

Las entrevistas a alumnado de 2º E se realizan en pequeños grupos, intentando que haya: niños y niñas, alumnado exitoso académicamente y no exitoso, alumnado gitano y payo, de manera que pueda obtenerse un abanico de posibilidades interpretativas de la experiencia ejecutada.

En total, se entrevistó a 11 alumnos y alumnas. Las entrevistas grupales realizadas fueron cuatro:

- Grupo 1: Entrevista a Juani y Charo (Grupo 1)
- Grupo 2: Entrevista a Angélica, Isabel, Claudia y Pepi (Grupo 2)
- Grupo 3: Entrevista a Álvaro, Martín y Rafa (Grupo 3)
- Grupo 4: Entrevista a Julio y a Sofía (Grupo 4)

Las entrevistas no fueron estructuradas, pero sí se consideraron algunos ítems que debían tenerse necesariamente en cuenta. Los aspectos sobre los que se centraron las entrevistas fueron:

- El trabajo individual en la clase: aspectos positivos y negativos

- El trabajo grupal en la clase: aspectos positivos y negativos
- Aportes mutuos entre ambos grupos

Se busca identificar si el alumnado advierte las diferencias entre trabajo individual y grupal y la valoración que realizan de estas actividades. También quiere conocerse la valoración que este alumnado hace del intercambio con 2° A y si existe algún prejuicio en el trabajo con niños de Educación Compensatoria, ya que en las observaciones no se pudo apreciar este rasgo.

a) El trabajo individual en la clase

Como dinámica cotidiana en la organización de la clase aparece el trabajo individual, el profesorado como protagonista de la clase, el alumnado como espectador pasivo y receptor de información, y su actividad se reduce a la lectura y completamiento de los ejercicios del libro de texto.

“...que la maestra explique, mande los deberes... algunas veces ponen ejercicios... algunos interrumpen [...] para preguntar... las dudas... después hacemos los deberes en la clase y lo que no nos da tiempo los hacemos en la casa...” (Grupo 2)

“Siempre seguimos el libro, a lo mejor pocas veces ella dicta alguno y nosotros lo copiamos y ya está...” (Grupo 2)

421

Como aspectos positivos de esta forma de trabajo, el alumnado entrevistado identifica dos esencialmente:

- el no tener que negociar significados y respuestas con los compañeros:
“...que cada una pone lo que quiere... la idea principal... lo que le gusta...” (Grupo 2)
- el no distraerse con los compañeros:
“...estás más atento, porque cuando estás en grupo ya estás hablando con la de al lado...”
(Grupo 2)

En un grupo identifican algunas ventajas del trabajo grupal por sobre el individual:

- tener a quien recurrir cuando no se entiende la explicación de la profesora:

“A veces, como lo ha explicado ya dos o tres veces y se te va la cabeza a las nubes... pues no... tú dices ‘me voy a callar no diga una tontería’...” (Grupo 2)

“...a lo mejor, la maestra explica y no has entendido y lo explican tres o cuatro veces... pues no vas otra vez a preguntárselo... pero si preguntas al de al lado... [...] claro, por ejemplo, si estas más en grupo, si uno no se ha enterado se lo pregunta a las demás compañeras...” (E. 2ºE: Grupo 2)

- da más oportunidades a todos, sea cual sea su nivel de rendimiento:

“...en una clase individual [...] Los más adelantados se iban a aburrir y los más retrasados lo van a pasar canutillas...” (Grupo 2)

Otro grupo destaca que las clases individuales son más tediosas por lo previsibles y que el grupo es más “divertido”:

“...no tienen comparación con la de grupo... claro, porque es “haced esto” y... ya evaluaremos a... y bueno.... Es aburrido... sin embargo, trabajando en grupo es mucho más divertido...” (Grupo 4)

Es raro, en este contexto donde la clase está centrado en la actividad del profesor como regulador de la clase, que en un grupo se destaque como relevante la tarea de la tutora de 2º A de hacer las explicaciones accesibles a todo el alumnado, como si esto no fuera lo habitual en el profesorado.

“...yo veo todo muy bien, porque la forma de dar de Marina, como es distinta con otros profesores, entre los niños y los maestros, nos mezclamos y... yo estoy muy a gusto...” (Grupo 1)
“Marina, sabe más cosas y explica más cosas y hay cosas que no sabemos y nos da ideas...” (Grupo 1)

b) El trabajo grupal en la clase

En todos los entrevistados y las entrevistadas se recoge que esta experiencia de trabajo grupal es la primera que tienen en secundaria, y en algunos casos, en toda su escolaridad. Algunos han hecho algún trabajo grupal esporádico en primaria, pero como metodología de clase es novedosa.

Al preguntársele acerca de las ventajas de trabajar en grupo, inmediatamente surgen respuestas, no les cuesta pensarlas. Estas respuestas se organizan en torno a varias razones:

- Ampliar el círculo de relaciones personales a otros alumnos y otro profesorado:
“...por ejemplo, yo con Jonathan, llevaba mucho tiempo sin hablar, porque de hecho, desde 6º no lo vi más... pues, otra vez estamos más amigos, con mucha más gente...” (Grupo 1)
“...que conoces a más gente ¿no?... que si los conocías poco, ahora los conoces más ya nos vemos con distintos compañeros...” (Grupo 2)
- Usar otras estrategias de evaluación además del examen tradicional:
“Yo... por ejemplo, he mejorado, me es más fácil, en vez de hacer un examen, exponemos el tema en grupo... te lo pasas mejor que si tuvieras que hacer un examen...” (Grupo 1)
“...en Sociales antes nos ponían exámenes y ahora en vez de exámenes, pues los estamos haciendo en grupo... no tenemos tanto calentamiento de cabeza...” (Grupo 2)
- Proveer y recibir ayuda de los compañeros:
“Me lo paso mejor cuando estamos todos... ya no es si te toca con... o no... que no es lo mismo estar sola... que todos, porque trabajas mejor... otro lo ayudas tú... aprendes más...” (Grupo 1)
“...intentando ayudarle todos un poco, no?” (Grupo 2)
“...preguntando a los compañeros...” (Grupo 2)
“...ayudando...” (Grupo 2)
“...fijándose en las compañeras se pueden aprender muchas cosas...” (Grupo 2)
“...donde haya distintas habilidades... porque así si ella no sabe, yo la ayudo en lo que no sepa y ella me ayuda en lo que yo no sepa...” (Grupo 2)
“...porque hay cosas que al estudiármelas yo sola a lo mejor no entiendo tanto, y al estudiar en grupo, nos resolvemos las dudas, aprendemos más... dices “¿Pues, esto pasa?” y... tú tienes una información y hay alguien que te viene con más información... y yo no lo sabía...” (Grupo 1)
“...son cuatro y... si no presta atención se le dice... Siempre hay alguien...” (Grupo 2)
“Una ventaja es que si alguien no entiende, como hay cuatro... pues... se le puede explicar para que sepan bien...” (Grupo 2)
- Desarrollar habilidades sociales:
“...respetar el turno...” (Grupo 2)
“...respetar las ideas del todo el mundo... las opiniones...” (Grupo 2)
“...aprendes a trabajar en grupo, si hay alguien que no te cae bien, pues, hablas con ella y todo... está bien...” (Grupo 3)

- **Compartir el trabajo:**

“...es de mucha ayuda también porque el trabajo lo compartimos entre todos...” (Grupo 2)

“...en grupo, entre todos hacemos un trabajo y en común...” (Grupo 4)

“...gracias a trabajar en grupo me permitió a mí tener la nota mucho más alta...” (Grupo 4)

“Yo... aprendo más en grupo... pues, estamos con compañeros, no solos, tres, cuatro que se vuelcan a un trabajo común... y luego, aparte, se está muchísimo mejor... es más interesante...”
(Grupo 4)

“El grupo es tener iniciativa y que todo el grupo trabaje... El grupo es trabajar con iniciativa y que todo el mundo colabore... ¿no?” (Grupo 4)

- **Utilizar otras formas de procesar la información:**

“A mí que me gusta más trabajar en grupo... no me gusta tanto lo de memorizar... me gusta siempre más cogerlo con la cabeza...” (Grupo 3)

“...mejor en grupo... porque... no es todo memorizado... tú te lo memorizas un tiempo, pero, luego ‘se te’ olvida todo, pero, si lo haces en grupo... pues... te entran las cosas más en la cabeza...”
(Grupo 3)

- **Pasarlo mejor:**

“...que te lo pasas mejor... que te enteras más...” (Grupo 3)

“...ahora estamos trabajando juntos a gusto, con más entusiasmo, así hemos trabajado en Sociales, en Biología, pues es más a gusto...” (Grupo 4)

Se ha mencionado también la dificultad que acarrea comenzar el trabajo grupal, conocerse, sobre todo con los chicos que recién se incluían:

“...al principio, de no conocerlos, pues... que no había casi conversación... más que nada, estábamos juntos pero como si estuviéramos separados...” (Grupo 1)

A la vez, algunos alumnos y alumnas destacan el avance que se ha hecho en el trabajo grupal desde el inicio de la experiencia. Al comienzo cada alumno o alumna deseaba estar en su grupo de amigos, y ahora ya pueden compartir el trabajo con otros compañeros y compañeras:

“Yo creo que ya sabemos mejor trabajar en grupo, porque antes era un desastre... si que pasa que hay días que no queremos que estén... estar más con amigos... pero, ya no tanto... porque antes era, por ejemplo que a mí no me tocara con Pepi, yo ya... ya no quiero estar en grupo...” (Grupo 1)

Con respecto a aquellas dificultades que encuentran en el aprendizaje grupal, los niños y niñas señalan dos esencialmente:

- Lograr el consenso entre todos para resolver una tarea:

“Eso es lo que nos pasa... por ejemplo, que hagan lo que yo digo y ella también... y en el grupo, todos, menos una persona, Daniel, hemos intentado saber lo que queríamos, y hay... siempre es el mismo, que hemos quedado todos en eso y tiene que ser al revés del mundo...” (Grupo 1)

“...que cada uno, pues, tiene distintos gustos ¿no? Entonces no nos ponemos de acuerdo...” (Grupo 2)

“...es que creemos que es mejor que nos escuchen a nosotros que escuchar a los demás...” (Grupo 2)

- Aprovechar la situación para no trabajar o trabajar menos:

“...muchos niños que dicen “ah, yo no hago, hacedlo vosotros”...” (Grupo 2)

“...algunos hacen muchas cosas, otros no hacen nada... nos cuesta hacer todos el mismo trabajo...” (Grupo 3)

“...dificultades, que algunos colaboren menos...” (Grupo 4)

c) Aportes mutuos entre ambos grupos

425

Por un lado indican que desde que llegó 2º A hay un clima más alegre de trabajo:

“...antes estábamos más tristes y cuando entraron pues ya nos alegramos más...” (Grupo 4)

También consideran que ofrecen un modelo de comportamiento que 2º E debiera imitar:

I: ¿Qué le puede aportar 2º E a 2º A?

E: A lo mejor a actuar...

I: Son un poco más revoltosillos ellos...

E: ¡No! Nosotros...

I: ¿Ustedes? Desde que se les fue Paco... se les soltó un poco la cadena...

E: Se nos soltó la cadena...

I: Hay diferencia en eso... antes ¿Qué le podían aportar?

E: Comportamiento... no sé...

I: Ajá... pautas de trabajo... antes... y... ¿ahora?

E: No sé... ellos a nosotros, me parece a mí...” (Grupo 3)

Dos grupos valoran la forma de trabajo que tienen en 2º A y que a ellos les resulta mejor: la profesora explica mucho, hablan mucho, trabajan en grupo, y según su apreciación, lo hacen más ellos:

“Marina explica otras cosas... cuando llegan allí, nos dicen más o menos lo dicho... nos hemos enterado otras cosas, también, lo que hablan... trabajar en grupo...” (Grupo 1)

“E: La clase más... nosotros, cuando vinieron ellos teníamos las paredes vacías y ya...”

I: ¿Y les gusta eso?

E: Sí, como trabajan los temas...

I: Los temas son los mismos que vieron ustedes...

E: Se nota que trabajan más...” (Grupo 3)

También advierten que en su clase, algunos alumnos de 2º A a veces se resisten a trabajar porque les da vergüenza:

“I: ¿Ah, sí? ¿Trabajan más? Pero, vieron que cuando van allá no trabajan...”

E: Están cortados...

I: Están cortados... ¿Se nota?

E: Un poquillo...

E: ... a algunos...” (Grupo 3)

Destacan, asimismo, que 2º A tiene una actitud de mayor disposición al trabajo grupal que ellos mismos:

“...los de 2º E no tienen comparación respecto a los de 2ºA, mucha gente de 2º E que trabajamos también en grupo... no quiere y 2º A pues, sí... podemos decir a ambos que trabajan... pero 2º A se vuelca a la iniciativa y 2º E ni caso...” (Grupo 4)

En un solo caso se hace referencia a que se trata de un grupo con cierto rótulo desfavorable, pero que eso no se corresponde con la realidad:

“...antes era un curso o se creía que era como marginal... [...] pero, al venir a trabajar con nosotros descubrimos que no... ya tenemos amigos... [...] La imagen es... no te juntes con ellos...” (Grupo 4)

Por su parte, creen haberle aportado a 2º A la experiencia de trabajar en un grupo grande:

“Lo que nosotros éramos un grupo tan grande y ellos tan poquillos, que al principio, daba miedo yo creo que ahora, si van a un sitio que hay un grupo grande, ya no... será para tanto, que se acostumbraron... pero, al principio, yo creo que, cuando entraron al aula y vieron tanta gente...”
(Grupo 1)

Consideran que una actitud que deben mejorar es la de ser más autónomos y menos dependientes de sus maestros:

“Eso... tienen que ser más cada uno... buscarse un poquillo más la vida... [...] no es tan fácil que te atiendan los maestros... para que aprendan más solos...” (Grupo 3)

En ningún grupo aparece la referencia a la procedencia étnica ni social del alumnado de 2º E, cuestión que era de interés de investigación. Pareciera que ese tipo de consideraciones están más vinculadas al mundo adulto que al propio alumnado.

3.9.10. Entrevista al profesorado participante de 2º E

427

Hacia el final del último trimestre del curso lectivo se realizan unas entrevistas al profesorado de 2º E que se incluye en la experiencia progresivamente: la profesora de Lengua Castellana y Literatura, la profesora de Ciencias Sociales y la profesora de Música. La intención de estas entrevistas es conocer la evaluación que el profesorado acerca de su apreciación de las actividades realizadas conjuntamente entre 2º A y 2º E.

Dichas entrevistas tienen lugar en el instituto, en horas donde las profesoras no tienen carga lectiva, y duran unos 40 minutos aproximadamente. Los aspectos que se consideran en la entrevista son:

- a) Impresión general sobre la experiencia.
- b) Transformaciones observadas.
- c) Intercambios entre 2º A y 2º E.
- d) Modificaciones que debieran realizarse de la experiencia.
- e) Perspectivas que presenta 2º A para 3º ESO.

Además, se considerarán aspectos que surjan de la entrevista y que se consideren relevantes para una mejor evaluación de la experiencia.

No se realiza la entrevista con el profesor a cargo de Tecnología, pues tiene un accidente y consecuentemente una baja laboral hasta el final del curso.

a) Impresión general sobre la experiencia

Las profesoras entrevistadas evalúan la experiencia como muy satisfactoria. Destacan esencialmente los beneficios que ha obtenido el alumnado de 2º A en su rendimiento y en su conducta, pero valoran también la implicación mutua que ha habido entre ambos cursos:

“Pues... al principio, ya sabes que estaba una hora solamente, luego, pusimos casi todas las horas... muy bien, la verdad... en el trabajo con 2º A han adquirido más conocimientos y más relaciones personales con otros niños... todos en su conjunto, lo llevaron bien... mucho más sociable para ellos, 2º A, conmigo, la relación mucho mejor... mucho mejor... mejor... yo no me quejo de nada... ahora mismo, para nada... eh... de respetar a otros compañeros, cuando han tenido problemas los de 2º A, han estado ayudando... eh... y, bueno, eso...” (Prof. LCL)

“...los resultados respecto a mi experiencia... buenos... buenos... han aprendido... a... buscar información, todavía les queda mucho... sobre todo, a tener relaciones, a empatizar entre ellos... a dejar que unos son los que más saben y otros los que reciben la lección... y... no en 2º plano...” (Prof. Cs. Sociales)

428

Una de ellas hace una apreciación importante al señalar que por el uso de la estrategia de trabajo cooperativo en grupo se han obtenido mejores resultados que si se hubiera planteado la clase con un sistema más tradicional:

“...al ser más significativo el aprendizaje, tienen más... por ejemplo, en lo de los pueblos bárbaros, arduo... lo de los grupos... sin embargo, ves cómo se implicaron cada uno y de cómo guardan información como si se los hubiera explicado de una forma tradicional... pues, estoy segura que hubiera habido más lío...” (Prof. Cs. Sociales)

b) Transformaciones observadas:

Con respecto a los avances observados en 2º A, en quienes se centran en su evaluación las tres profesoras entrevistadas, señalan tres aspectos esencialmente:

- **Aprendizaje de hábitos de trabajo escolar y desarrollo de la responsabilidad:**

“...han empezado también a hacer trabajos, se tienen que dar en esa fecha y no en otra... eso también, el que terminen su trabajo... el hacer exámenes.. también, que lo hemos visto ... que hacían otros un poquillo y ahora no, el mismo examen a la vez... un poco organizarse... a estudiar... también ... poquito a poco, lo han hecho poquito a poco, pero, bueno, ya son capaces de eso... que es lo que se van a encontrar en 3º...” (Prof. LCL)

“...ha mejorado muchísimo, muchísimo... son otras personas... personalmente, consideraba que eran un grupo con unas necesidades educativas especiales, pues, ¿Qué prefieres? ¿2º A o 2ºE?, aunque está mal comparar, pues, ¿Con cuál puedes trabajar más cosas?, y yo, ahora, dar clases con 2º A es... con quien más a gusto estoy, es con ellos.” (Prof. Música)

“...es el sol y la luna... las clases que tengo con ellos... están toda la clase, pendientes, ‘vamos, callaros, vamos a hacer esto’, me siguen perfectamente... eso es impensable, no en este grupo... en cualquier grupo... en cualquier grupo, luego, las ganas de aprender... “dígalo otra vez, maestra, vamos a repetirlo...” toca el timbre y no cogen y se van...” (Prof. Música)

“...el conocer las reglas del juego, no solo conocerlas, si no interiorizarlas... por ahí, van bien... lo veo bien...” (Prof. Cs. Sociales)

- **Motivación por el aprendizaje:**

“...les dije, no vamos a hacer porque no nos da tiempo y José, ‘pues, yo tengo la partitura’(risas) a mí me dan una paz... bueno, el año que viene yo ya no estoy aquí, pero, quizás, de todos los alumnos, ellos... además, yo con José, me siento realizada... porque el año pasado, dieron prácticamente de música, nada... este año, el primer trimestre, tampoco... han empezado en el segundo trimestre y en dos trimestres, lo que otros en dos años, por ejemplo, los de 2º E, ellos que están como los mejores...” (Prof. Música)

“...están pendientes... a veces les dices cosas en ese momento, pero, en ese momento, no en otro... están escuchando a los demás, para luego, ellos... es decir, que están... se ayudan mucho entre ellos... porque, claro, toca... la melodía... y están ahí, pendientes... de los otros...” (Prof. Música)

“...creo que lo que más se ha trabajado es la actitud, quitarse ese miedo, que siendo diferentes, puedan ir bien... eh... no temer, sino disfrutar en el proceso de aprender... en eso han ganado...” (Prof. Cs. Sociales)

- **Rendimiento y comportamiento similares a 2º E:**

“...saben al estilo tradicional... y estaban contentos de saber hacerlo, había alguno que estaba reticente, pero vemos que la mayoría, mira cómo está... y aquí nos metemos con los métodos tradicionales y a ellos les gusta... ver qué han sacado...” (Prof. Cs. Sociales)

“Yo los conozco sin ninguna referencia... mira... dentro de... como si fuese un grupo, dentro del aula, un solo grupo... mi opinión es buena... es buena...” (Prof. Cs. Sociales)

En cuanto a las expectativas del profesorado implicado, y recordando lo conversado en las entrevistas iniciales que se mantuvieron con ellas, preguntadas sobre si han observado que se han cumplido esas expectativas o han encontrado actitudes diferentes a las esperadas, coinciden en que la experiencia no ha alimentado esos temores sino que ha contribuido a desecharlos:

I: Cuando empezamos, tenías como ciertas reservas a la experiencia...

E: Sí... sí...

I: ... que si se perdía el tiempo, que si es funcional, que...

E: Sí, no... el nivel, también...

I: Eso... eso...

...viendo a 2º E, yo tampoco quería que bajaran... ya eso... se ha quitado... de verdad, yo hablo con mi familia...

I: ¿Sí?

E: De verdad... lo volvería a hacer..." (Prof. LCL)

"I: Entre las primeras experiencias y las últimas... pasaron como ocho meses ¿no?... siete meses..."

E: Hombre, sí, al principio seguían la misma dinámica de hacerlo... luego sí, está bueno... (risas)

I: (risas) Por eso te digo, al principio hablábamos de esto...

E: Sí, al principio, cada uno en su libreta, haciendo las cosas... ahora, hombre, sí, se han ayudado mucho... los niños también se han prestado... también alguno de 2º E se esforzaba también para eso... para ayudar a los demás... me contó Marina, que en mi clase no, pero, en Música, han ayudado mucho, con lo de Andalucía, al revés la ayuda..." (Prof. LCL)

"Mira, en un principio yo tenía ciertas reticencias... más que a la integración de los alumnos, a trabajar conjuntamente, al trabajo en equipo... sabes que haya en uno dos niveles... ¿sabes?, no me parece demasiado... a la hora de trabajar el aula... ahora, el aprendizaje a través del equipo yo tenía ciertas reticencias... de todas formas, sigue siendo "¿Qué hay? ¿Qué no?" y compaginar las dos modalidades... pero, no escucha, que el trabajo está muy bien... pero, escuchar a la profesora es bueno... es bueno... luego, ya a través del trabajo, las explicaciones, la información de la profesora y demás y ya empezar a trabajar..." (Prof. Cs. Sociales)

La profesora de LCL reconoce que el cambio metodológico que se vivió en sus clases fue muy importante para todos y todas, y también tuvo un efecto positivo en su tarea:

"Bueno... solo era una comunicación mía... solo mía a ellos... y ahora... en estos grupos, como lo que hacían lo hacían entre ellos, y si había alguna duda, me preguntaban... para mí, eso es mucho mejor después: charlar, leer..." (Prof. LCL)

c) Intercambios entre 2° A y 2° E

Analizando los aportes que ha realizado el grupo de 2° E a los compañeros de 2° A, una profesora señala que le han dado ciertas pautas de convivencia dentro del aula, habiendo 2° A interiorizado esa forma de comportamiento:

“Cierta estructura... cierta forma de comportarse en el aula y... antes tenían reticencias... yo al principio decía a los alumnos ‘tira el chicle’ y claro, lo tiraban y éstos iban mirando como diciendo ‘¿Y estos por qué cumplen la orden?’ y ahora les dices y lo hacen, claro, se van dando cuenta que hay que cumplir unas normas del grupo... para que el grupo funcione... [...] las pautas tienen que ser las normales, y se cumplen... tirar los chicles, esperar los turnos, que es importante lo que tienen que decir, pero que hay que esperar a que hable el compañero...” (Prof. Cs. Sociales)

En realidad, tanto la profesora de LCL como la de Cs. Sociales hacen una evaluación de la experiencia señalando esencialmente lo recibido por 2° A,

“...sobre 2° E a 2° A ¿qué han aportado?, pues, yo creo que han observado otros niños, con problemas, y han intentado ayudarlos... conocer otra cultura... yo que sé... también a los de 2° normal... han conocido otros niños, con problemas, hay que ayudarlos... y muchos de ellos se han lanzado a esto...” (Prof. LCL)

“I: ¿Lo ves como una estrategia metodológica para cuando unos chicos necesiten ayuda de otros, o puede ser como una forma de dar clase?

E: ¡Hombre! Yo creo que como una forma de dar clase... o sea, con un grupo, que no tiene porqué tener nadie unas características... para hacerlo... ¿que es mucho mejor para estos grupos?, sí, es verdad, porque éstos han progresado bastante, desde el principio, que los conocí yo... bastante... yo lo aprovechaba en las relaciones personales... tú ya sabes el grupo cerradito que tenían que eran de cinco o seis, allá... no sé... fue como socializarse un poco ¿no?, lo veo muy bien para eso... ¿que también se da bien para lo otro?, también...” (Prof. LCL)

También ambas profesoras señalan que la relación entre ambos grupos se afianzó tanto que si algún día 2° A no concurría al aula de 2° E, los reclamos de este grupo se hacían escuchar:

“...no sé si recuerdas que una vez estuvieron sin que subieran... pues ya a la semana decían que por qué no subían, que ellos querían que subieran los de 2° A a clase... que por qué no los dejaban... y yo les decía que hasta que ellos no se comportaran como el grupo de referencia, no iban a subir...” (Prof. LCL)

Se valora además el hecho de que 2º A con el tiempo ha dejado de ser el grupo que no sabía y que fueron quedando más claras sus posibilidades de participar activamente en las clases, actitud que debe ser afianzada en el futuro:

“...al principio estaba claro quién era en el grupo más adelantado y quien... [...] subsidiario... y ahora no, ya se va viendo quién va buscando su papel dentro del grupo, ya lo van pidiendo... y en eso estoy satisfecha... a ver... ya lo hemos comentado... de todas formas, creo que es algo que se ve a largo plazo...” (Prof. Cs. Sociales)

“...los veían como con un punto de superioridad... los acogían con superioridad... y ahora, muy bien, porque no es que los acojan... sino que los ven como a unos compañeros más, sin connotaciones... ahora, a veces que los reto un poquito ‘¿Es que no vienen? ¿Es que hoy no vienen?’...” (Prof. Cs. Sociales)

“...ahora, cuando los de 2º A tienen conocimientos más afianzados, miran pidiendo más participación... tienen cierta tendencia al... bueno, 2º E a decir ‘a lo mejor no saben, no le voy a dar responsabilidades’ y 2º A al estancamiento ‘bueno, de esta, que ellos...’” (Prof. Cs. Sociales)

Resulta muy difícil que las docentes rescaten transformaciones favorables en 2º E que hayan surgido de la experiencia, más allá de que una de ellas resalta en dos ocasiones que 2º A le aporta “alegría” a 2º E. Esa profesora señala que ciertos subgrupos de 2º E están en situación similar a 2º A:

“La misma apreciación que hacemos con los de 2º A, la hacemos con algunos del subgrupo de 2º E...”

d) Modificaciones que debieran realizarse de la experiencia.

Consultadas las docentes acerca de las reformas que realizarían a la experiencia, una de ellas señala que habría que regular mejor lo que ocurre al interior de algunos grupos, para que haya una distribución equitativa de trabajo y responsabilidades:

“...algunos alumnos, tienen desarrollo intelectual, como curricular, muy bueno, entonces, se dan cuenta que, a lo mejor, un compañero no lo sabe bien y tal, entonces, se preocupan y tal, pero, hay que dejar muy claro, que luego, ese compañero, digamos, en un nivel más bajo, no le dejan responsabilidad en el trabajo ‘no sea que me vaya a bajar el nivel y a empeorar’, ¿no?, entonces, allí está, hay más disposición a dejar trabajos con menor responsabilidad... colorear, escribir...” (Prof. Cs. Sociales)

A la preocupación por lograr que todos participen con un mismo nivel y responsabilidad, se le agrega la preocupación por mejorar un poco más la disciplina en el aula, pues los niños conversan mucho al estar en grupo:

“...un poco la organización... la organización... como... hablar, los niños se aprovechan porque todo está en el grupo... también un poco, quedarse un poquillo en el trabajo... hay que estar muy encima... eso sé... hay que estar muy encima... lo mismo... algunas veces, yo y Marina, pero, otras veces, a lo mejor estaba yo sola... yo... creo que pondría más gente...” (Prof. LCL)

Con respecto al trabajo cooperativo entre docentes, se destaca la necesidad de una mayor planificación conjunta de lo que ocurrirá en la clase:

I: ¿Hubiera faltado algo en el dúo?

E: A lo mejor, un poquito antes... porque a veces... el tiempo... tenemos poco tiempo...

I: La planificación...

E: Si, cómo planificarnos un poco antes... (Prof. LCL)

Una de las docentes señala que lo que cambiaría es el libro. No cuestiona el uso del libro como único recurso didáctico, sino la calidad de ese libro en particular, aunque rescata también la utilidad de utilizar aportes de otras fuentes. Sin embargo, pareciera que para la docente, el papel del libro en la enseñanza es rector de lo que ocurre en la clase:

I: Lo que estamos trabajando... quitar el libro...

E: quitar el libro...

I: Porque este libro no me gustaba nada, empezando por ahí... no me gustaba... no...

E: ¿Se puede establecer... más libre?

I: Sí, yo creo que los últimos meses estamos más por libres, ya... entre María José, con las fichas, yo qué... otra cosa, a lo mejor...

E: ¿El libro, vos sentís que te limita?

I: Sí... porque este libro en especial, a mí no me gustaba... ellos no lo entendían, se perdía tiempo al explicar... es más, fotocopiando, ampliando, según, vamos, que lo entendieran...” (Prof. LCL)

e) Perspectivas que presenta 2º A para 3º ESO.

Se analiza con las profesoras entrevistadas la situación del alumnado de 2º A pensando en su inclusión en un 3º regular el curso próximo.

La opinión generalizada es que por su historia, se trata de un grupo que ha estado normalmente muy controlado y cuidado por su tutora y otros profesores y profesoras, por lo que se considera que la falta de autonomía puede ser un problema:

“...después de esta experiencia, se enfrentan bastante bien... ahora tendrían que poner mucho de su parte...” (Prof. LCL)

“Autonomía... autonomía afectiva... porque con cualquier cosa ‘¿Está bien?, no sé cuanto...’ ” (Prof. Cs. Sociales)

“Pues, tienen que aprender... a lo largo del curso... las personas que han tenido siempre... porque Marina, ya no es profesora de ellos, intentar, pues eso, que se relacionen un poco más, porque lo mismo no están juntos... uno en un curso y otro en otro... que se relacionen más... un poco, que se conciencien un poco de adonde están...” (Prof. LCL)

En el caso de la profesora de Música, que los conoce desde 1º año, si bien reconoce los enormes cambios positivos que han tenido este curso, considera que aún no están afianzados y que en un grupo grande se perderían estos logros porque no habría un seguimiento tal como ellos lo necesitan, al menos por ahora:

“...porque estos niños... quizás, a lo mejor, en cuarto... sí ... pero, lo que sé es que habíamos visto una luz, pero, porque también estábamos solos... luego... y han mejorado muchísimo... en cuestión académica... pero, también porque estábamos nosotros, que un cursillo... pero... meterlos en un grupo tan numeroso, que ¡se pierden! ... se pierden más, porque son muchos, no puedes tenerlos tan controlados... y es una pena... porque es que yo, te digo, estoy emocionada con ellos... José, Ángel... ayer, tallando con los de 2º E... bueno, niños maravillosos... realmente, yo creo que no, que no va a ser bueno...” (Prof. Música)

“...y son niños que necesitan mucho, como esas clases de diario... se sienten importantes... José se siente cada vez más importante, porque ahora quiere más... y yo, como tengo clases tan grandes y sus condiciones no son como las de cualquier otro... es que necesitan más trato... en una clase de número pequeño... por lo menos, un año más, en tercero, en cuarto, pues, bueno, no sé... yo creo que cuando una cosa funciona hay que mantenerla... para que siga funcionando... no puede ser que funcione y la cambiemos...” (Prof. Música)

En cuanto a competencias de tipo intelectual, la profesora de Cs. Sociales señala que aún son dependientes para la búsqueda y tratamiento de la información, por lo que este aspecto debe ser considerado en 3º:

“...búsqueda de información es lo que veo más verde... a lo mejor por los medios que nos faltan aún aquí... una buena biblioteca... un buen servicio informático que podamos utilizar en cualquier

momento... pero, eso les falta... bueno, y algo que nos queda es ser capaces de organizar la información y saber jerarquizar...” (Prof. Cs. Sociales)

f) Otros aspectos relevantes:

En cuanto al trabajo con otro docente en el aula como co-responsable de la tarea, la profesora LCL destaca que se trata de una buena experiencia aunque alguno pueda no acordar:

“...como forma de trabajo, no sé, a lo mejor trabajar con otro te quite... no sé... protagonismo... para nada, es más, yo creo que más bien nos complementa... yo, en otros cursos... bachillerato... y ahí ya Marina... daba cursos... nivel más bajito, en 2º, pues, nos complementábamos... la verdad que muy bien... la mayoría, en clase, hacíamos trabajos relativamente bien... cuando yo hablaba, ella no... nos turnábamos [...] lo que decía alguna, regañando a algún niño, la otra no se metía... eso ha hecho que se lleve bien... hombre, si es otra persona y se intenta meter... ahí puede crear problemillas... y después, que si a mí me surge algo o a ella le surge algo... los recursos vienen siempre bien...”

Con respecto a los aprendizajes profesionales productos de esta experiencia, es la Prof. LCL la que destaca sentir que ha aprendido a partir de esta experiencia y que se replantea modificaciones en su práctica docente futura:

“...ya sabes que yo he empezado un poquito a trabajar el año pasado, y bueno, el año pasado di clase de una manera... o sea... profesor... unos libros... todo eso ¿no?, este año, verdad que sí me ha aportado a mi manera de enfocar las clases... yo... creo que lo voy a trabajar de otra manera, el año que viene... más con grupos... más trabajando... incluso, aunque sea con una clase... una clase que... trabajar con grupos... trabajar con... no tanto libros, sino, aportaciones tuyas... bueno, anda muy bien, yo ando muy contenta, siempre estoy hablando de ello, en casa, sí, yo que sé, es otra manera de que comprendan y tú de actuar ¿no?”

5.3.10. Entrevista a la tutora de 2º A

Hacia el final del 2º año de ejecución del programa de intervención, se realiza una nueva entrevista a la tutora del grupo objeto de intervención, 2ºA, con el objeto de realizar una evaluación de las mejoras producidas en esa clase a partir de las transformaciones en las prácticas docentes realizadas.

La entrevista se realiza, como en la ocasión anterior, en la casa de la profesora, y tiene una duración aproximada de 2 horas, con algunas interrupciones producidas para resolver cuestiones domésticas. El clima de la entrevista es agradable y demuestra el grado de confianza alcanzado en la relación entre la docente y las investigadoras. La conversación es grabada, con la aprobación de la entrevistada.

Se trata de una entrevista en profundidad, sin preguntas estructuradas, pero con una guía de los aspectos que se desean abordar a los fines de esta investigación:

- Transformaciones observadas en el transcurso de la intervención.
- Obstáculos identificados en el proceso.
- Facilitadores de la tarea.
- Evaluación de la experiencia de trabajo cooperativo entre 2° A y E.
- Evaluación de la falta de impacto de la propuesta en Ahmed y Fernando.
- Expectativas y preocupaciones sobre la continuidad de la escolaridad del alumnado de 2° A.

a) Transformaciones observadas en el transcurso de la intervención

436

La profesora comienza relatando su primer contacto con el alumnado a su cargo en el 1° año de trabajo. La intención es reconstruir el proceso seguido para poder valorar mejor las posibles mejoras en el alumnado, considerando cuáles eran sus características al inicio de la intervención.

Marina recuerda que su primera impresión del grupo a su cargo con respecto a su conducta sufrió una modificación inmediata una vez que pasó el primer día de clase:

“...el primer día, muy atentos y parecían niños pequeños, que es lo que son, pero, sin embargo ya la primera semana empezaron a mostrarse ya como eran y de contestones, de estar siempre insultando a los profesores, alumnos de no parar en el aula, o sea, alumnos totalmente indisciplinados... ya está... indisciplinados, buscando las cosquillas a todos los profesores, buscando conflictos por donde los haya... eso es todo lo que puedo decir de ellos...”

Rememora cómo era cada uno de los miembros del grupo en esos primeros tiempos, especialmente en el 1° trimestre de clase:

- Los exabruptos emocionales de Jonathan.

- El absentismo de Ángel.
- Los problemas emocionales de José por la muerte de su madre.

Jonathan por esos cambios tan impetuosos, la actitud, esa agresividad quizás a la hora de responder, pero... los demás... cada uno tenía un problema distinto, la dificultad... sí, el absentismo es una... pues Ángel no tenía ningún problema el año pasado y este año al final se ha portado un poco más tonto, pero el año pasado no tuvo esta dificultad, no tuvo choques con profesores ni nada y sin embargo, la dificultad era que no venía a clase, o sea, que era otra traba ¿no?, para su aprendizaje... y los demás... ¿qué me dices? José correteando por los pasillos, José pues fue... Vamos a ver, Sonia, José el año pasado fue un problema en sí... Su madre había muerto el año anterior, no dormía por las noches y faltaba a clases porque se dormía al amanecer... [...] estaba muy nervioso por eso se comportaba así y empezaba a corretear..."

- La conducta de Quique y su influencia en José.

“Quique... uña y carne... eso era... escaleras para arriba escaleras para abajo y molestando, abriendo las puertas de las aulas, dando patadas y pintando las paredes incluso, haciendo lo que ellos querían... eso estaba... de puertas adentro, como las cosas estaban claras, pues nunca hubo problemas, pero fuera... muchos... muchos...”

- Los desafíos constantes de Eli y Alegría a su autoridad.

“...el problema principal el año pasado, el más, más conflictivo fue con Eli... Alegría... [...] Desafiándome... a ver por dónde me podían coger, porque como me tomaban el pulso y no podían, a ver dónde podían a mí hacerme daño y sabían que iba a llamar a su casa... era el conflicto más grande de 1º A que yo he tenido...”

- La historia de peleas de Daniel en el instituto.

“...de los niños... Ángel, absentismo, José... no dormir, nervioso y además mal comportamiento cuando venía... ¿Quién más tenemos? Daniel, cambio de conducta radical... si es porque maduró, no lo sé, porque este año volvió otra vez a la infancia... (risas) el cambio de comportamiento radical, dejó de pelearse y dejó...”

- La conducta infantil y quejosa de Miguel.

“Miguel es el niño mimado de la clase... era el bueno... ¿dificultades con él? no, vamos, era el que chinchaba, pero él era la víctima, nunca hacía nada... nunca era culpable, sino siempre la víctima y se echaba a llorar y se iba de la clase y también era un conflicto, porque tenías que dejar la clase para ver que le había pasado a Miguel...”

- El desinterés de Paco.

“Paco cambió a partir de que viniste tú... ese niño sí fue un cambio más radical... porque empezó a atraerlo un poquito el aprender...”

En cuanto a los hábitos de trabajo, la profesora recuerda a unos niños y niñas sin idea de lo que significaba la vida escolar, el rol de alumno, con desconocimiento de lo que se esperaba de ellos en la escuela:

“...ellos sabes que vienen con las manos en los bolsillos... entonces, se pensó, vamos, está muy bien, aunque tú llegues, para ti digas ‘mira lo que están haciendo estos niños, están haciendo cosas de niños pequeños’, la organización era estupenda... Vamos a ver, niños de no tener qué hacer con ellos ¿no?, porque ¿qué haces? ¿Te llevas tú lápices para todos y después esos lápices se terminan perdiendo? ¿Les das todos los días folios en blanco para repartir, porque no tienen folios? Entonces, vamos a ver, lo primero que hay que cambiar son esos hábitos...”

Es por ello que se plantea como primera medida educativa la enseñanza de pautas de trabajo en el ámbito escolar:

“...vamos a darle hábitos, pautas para venir al Instituto ¿qué tienen que hacer? Sus manos en los bolsillos, no, esto no es un centro social que venimos a divertirnos o a gastar la mañana, como el hogar de pensionistas, con los abuelos, sino que aquí venimos a trabajar... Venga... ¿Qué hace falta? Entonces, en plan seria, porque no soy totalmente autoritaria, pero soy seria, entonces, ‘no dejas entrar a nadie hasta que no traigáis el lápiz o el bolígrafo’... “Sí, a mí me vas a echar tú a la calle, a mí, qué sé yo, qué sé cuánto...”

“...lo primero fue que adquirieran hábitos de comportamiento, conducta y de trabajo... eso fue... costó mucho, Sonia, costó mucho... Porque eran niños que no traían nada... sus bolsas de plástico, no era sólo Daniel... hasta que se han comprado cartera... Después, a ver cuál es la cartera más bonita, pero, ellos no tenían eso, motivación para traer una cartera...”

El nivel de competencia curricular de este alumnado estaba muy descendido con respecto al esperable para estar en 1º ESO:

“...imagínate unos niños que ya estaban dejados de la mano de Dios, porque ya sabes que no han hecho nunca exámenes ni han hecho nunca nada... pues... además un verano entero sin ver una letra... pues ¿qué ocurre? que llegan y parece que el nivel es todavía más bajo... peor de lo que tienen, pues le pasas en la primera semana la prueba de Lengua y te la dejan en blanco, porque no saben hacer nada... de todas formas, te digo una cosa, no se sabían el abecedario...”

“...es la desconexión tan grande que tienen, si ahora lo entiendes después de haberlos tratado y de tratar este tipo de alumnado ¿no? tan desconectados que no es que no entiendan el texto, que

es que les cuesta hasta leerlo, no son capaces de leer dos líneas o que tú los ayudes a leerlo que es distinto... y claro, esa es la circunstancia por la que dejan en blanco el examen..."

Comenta que debido a esta situación y a que en Compensatoria no había una planificación adecuada de la actividad a realizar ni material bibliográfico de soporte, es que se decide la utilización de los cuadernillos de la etapa primaria, como un organizador de la tarea docente:

"...estábamos hartos de no tener a qué acudir, de no tener una ortografía a la que echar mano, de no tener... entonces, claro, se pensó en comprar de todos los niveles, los cuadernillos Anaya, lo que más favorable o que en ese momento lo teníamos más a mano, entonces, por eso acudimos a Anaya..."

Llama la atención que a nadie del profesorado de apoyo se le ocurriera elaborar el material de trabajo, teniendo en cuenta que se trataba de alumnado que ya en la Primaria había trabajado con esos materiales con pobres resultados. Pareciera evidente la dependencia del profesorado de un libro de texto que organice la enseñanza.

Para solucionar los problemas disciplinarios de su grupo es que Marina comienza a solicitar la colaboración de las familias, intentando que descubran el comportamiento de sus hijos y así sientan la necesidad de colaborar en su mejora:

"...es que ellos vean... [...] que vean cómo se comportan... entonces cuando yo llamaba a los padres era... 'Como tú no puedes con nosotros, llamas a nuestros padres'... 'No, no es que no pueda con vosotros, es que quiero que vean lo que hacéis aquí, que después cuando los llamemos, no digan que nosotros es que no explicamos, que no les enseñamos, que lo que queremos es llamarlos y expulsarlos... no... que ellos vean con sus propios ojos lo que vosotros hacéis aquí, por eso los llamamos...' Y los llamaba una vez y otra... los lunes a tal hora, los miércoles... y así... Y ya a partir del 2º trimestre empezaron a venir, pero el 1º, lo que recuerdo es la madre de Daniel que vino a comerme, ese sí lo recuerdo, y a partir de ahí, las cosas más suaves, más suaves, porque ella se calmó y se fue también muy tranquila ese día..."

La profesora valora como positiva esta convocatoria y como muy necesaria la participación de los padres.

Con respecto a los cambios que observa en su alumnado, la docente establece una relación directa entre comportamiento y aprendizaje, considerando que el logro de una convivencia armónica favorece logros pedagógicos:

“...han madurado y los comportamientos han sido distintos, pero que si los comportamientos han cambiado... la actitud ha cambiado, porque de llegar a ser conflictivos totales... eso nadie se lo quita... porque que me digan que esos eran los buenos... Eso no es así, ellos eran alumnos muy conflictivos, como los que entraron este año en 1º... absentistas, por supuesto, y los que han quedado, pues, el cambio ha sido radical, porque ya al final del curso han sido normalizados totalmente...”

“...y si están normalizados en el comportamiento... pues... ya sabemos que las consecuencias en clase también son buenas ¿no?”

Esta relación entre convivencia y aprendizaje parece una construcción realizada por la profesora en el transcurso de la experiencia, pues al comienzo de la misma, no aparecía tan clara en el discurso de Marina.

Considera muy importante que el profesorado sea consecuente en su conducta y en sus exigencias para con el alumnado. De esta manera, al percibir la seriedad de la propuesta, los niños y niñas sienten que la propuesta vale la pena y que no hay falta de planificación ni improvisaciones, ni intersticios por los cuales escaparse de los objetivos planteados:

“...no hemos ido con tonterías... imagínate... ‘Bueno, ahora nos vamos a subir... como os portáis mal, ahora nos vamos a quedar aquí, ahora no vamos nada a subir... ya está... nos quedamos y tal...’ Entonces, ellos no se lo hubieran tomado en serio, y por eso te digo, que la persistencia ha hecho mucho... Pues date cuenta, que en el momento que me dicen ‘Pues no subimos porque...’ Es que eso para mí es muy duro...”

Así el alumnado adopta los objetivos de los docentes y trabajan para su consecución.

“...ahora, ellos se han dado cuenta al final, que el trabajo ha servido para algo... que han subido ahí, que han sido tratarlos de verdad como alumnos normalizados... que hemos querido que todo el mundo los trate igual... que aprendan igual que los demás y que, además, tengan una recompensa, que son sus notas... buenas... como resultado de ese trabajo y de ese esfuerzo que tienes que... que tienes que... Entonces, eso lo han visto ahora ellos...”

En cuanto a los cambios y transformaciones observados en sí misma, la docente manifiesta dificultad para apreciarlos y poder objetivarlos. Pensado en los cambios en la relación con sus alumnos y alumnas no advierte más elementos que el surgimiento del cariño, que es propio del trato constante a lo largo del tiempo:

“La forma de tratarlos, no, porque los trato igual... Hombre, ya los quieres más... el afecto hace mucho, porque la relación con ellos sea un aprendizaje individual, pues, influye mucho el afecto, y entonces, te unes más afectivamente a ellos y a las familias...”

En lo metodológico, en la forma de desarrollar el currículum en la clase y en organizar la enseñanza es donde ella advierte mayores cambios en sí misma:

“Pero, en lo curricular he cambiado, a lo mejor, en la forma de dar la clase y eso... pero de dar contenido, pues, antes estaba más cuadriculada, me quería ceñir más a lo que quería dar... Si estos niños están o hemos dicho que están en 2º ciclo de primaria, vamos a atenernos a esto, no vamos a salirnos de los contenidos que hay aquí... Entonces, sí, ahí quizás he cambiado un poco... un poco o mucho porque ya no le hago caso...”

Sin embargo, la profesora destaca que en un principio, ella no se planteó ninguna expectativa en referencia a la propuesta de mejora a implementar:

“...mis expectativas eran cortas porque era lo que tenía, no tenía otra cosa... ya está y me atenía a lo que yo tenía por delante... Pero nunca creía que no iban a avanzar, eso no me pasa a mi nunca por la cabeza...”

“Pero, que yo el año pasado no me planteé ni 1º, ni 2º, ni 3º, ni 4º... yo sé que yo tenía que explicar los artículos, el adjetivo, eso en gramática, que yo tenía que hacer un texto una vez a la semana de comprensión, que yo tenía que hacer todos los días un dictado...”

Deposita la responsabilidad de estos cambios en la actitud del alumnado, en su interés creciente por el aprendizaje y en la mejora de su actitud y conducta en la clase, no destacando actuaciones propias que pudieran generarlos:

“... ¿yo he cambiado? No lo sé, no lo he analizado, sólo eso que te he dicho, que no estoy tan cuadriculada... A lo mejor he cambiado, pero no ha sido un cambio porque yo he querido, sino porque ellos me han hecho también que cambie, digo yo... Si ellos me han ido exigiendo otras cosas y yo he cambiado... pues bueno, he cambiado al ritmo de ellos, quizás exigiéndoles...”

“...tengo expectativas en los alumnos, aunque tú creas que lo centraba todo en el orden, porque a lo mejor yo creía que me hacía falta eso para un segundo paso... Que después, ahora, les achucho más? Sí, mucho más, pero porque ellos han ido también abriendo, que, ya te digo, hemos ido evolucionando a la vez, ellos han ido creciendo y yo también, así ha sido, yo creo de mi punto de vista... tú que lo has visto de afuera, tal vez lo veas de otra forma, pero... no me quedaba yo en el orden solo...”

b) Obstáculos identificados en el proceso

Solicitado el análisis de dificultades encontradas u obstáculos que han aparecido en la ejecución del programa de intervención, la profesora hace referencia inmediata a cuestiones del alumnado. Especialmente destaca la resistencia inicial que tuvo a compartir la tarea con 2º E:

“En el fondo no me colaboraban con lo que queríamos hacer, cuando se echaban para atrás, por supuesto, cuando faltaban a clase, cuando creían que no iban a ser capaces de hacer lo que les pedíamos... cuando se enfrentaban a otros profesores, sin motivo y sobre todo en los pasillos... ya hacía que ese alumno fuera expulsado y que no siguiera el ritmo que nosotros queríamos, o sea, todo eso ha sido obstáculo, yo no he visto otro...”

Si bien advierte que de parte del profesorado hay actitudes que no favorecen una ejecución satisfactoria de la propuesta, para ella no se encuentra en este hecho el núcleo problemático de la experiencia, sino en la actitud del alumnado, puesto que considera que puede trabajar al margen del rechazo de sus pares:

“...yo creo que los peores obstáculos son los de ellos... Para mí, han sido ellos, porque de los compañeros (se refiere al profesorado) al final, cuando yo me meto en algo, paso un poquito, aunque los tengo en cuenta... Paso teniéndolos en cuenta, no soy ajena a los comentarios y a lo que pase alrededor para estar pero, el obstáculo mayor han sido los chicos...”

442

No parece plantearse que en esta actitud del alumnado hay un origen, lo más probable, externo a ellos, y que tal vez solucionando la situación original puedan acabarse manifestaciones de este tipo por parte de los niños y niñas y adopten una actitud más segura en el trabajo con los compañeros considerados más capaces. La trayectoria escolar previa de su alumnado no parece ser considerada como incidente en su actitud actual.

La profesora puede reconocer que si hubiera contado con un compañero de Compensatoria (en referencia a Antonio, el profesor del ACT) con otras características profesionales y personales la propuesta pudiera haberse generalizado a más asignaturas, lo que hubiera redundado en mayores posibilidades de aprendizaje para su alumnado. Sin embargo, asume la responsabilidad de que esto no se produjera, atribuyéndose una falta de insistencia o el no haberse hecho cargo personalmente de la inclusión en las asignaturas del Ámbito Científico-Tecnológico:

“Ahora, a Antonio ya has visto que no... no... Yo creo, ahora que ya ha pasado el curso, con nosotros al final bien, que quizás... hubiera yo planteado... hubiera sido yo más dura en esto y hubiéramos subido nosotros a Matemáticas con ellos... pero... claro... es que... [...] lo primero es decirle “Antonio, hijo, ya no des clase”, quitarle yo tres horas y encima quitarle esas tres, y lo segundo, los profesores, tú dices, tenerlos en cuenta... es que me iban a decir ‘¿Esta que hace?’”

“...que lo que te estaba diciendo yo de Antonio, que si hubiera sido yo más dura... que lo pienso... que lo he pensado antes de hacer la entrevista, no es la primera vez que lo pienso... Podríamos haber podido nosotras también arrimar el hombro y haber dicho ‘Vamos hacia adelante’ y haber asistido nosotras y después haberlo dejado a él a ver si había posibilidad... Ahí no había hábitos ninguno, eso era lo que fallaba...”

c) Facilitadores de la tarea

Al momento de identificar qué actuaciones o hechos han incidido favorablemente para que la tarea llegue a su término satisfactoriamente, la profesora sólo puede rescatar un elemento: el trabajo cooperativo con las investigadoras, el apoyo recibido, a pesar de haber numerosos factores que han influido para que se concrete este trabajo, muchos de ellos procedentes de la propia tutora:

“Importantes... pues, ya te lo he dicho, tu apoyo... tu apoyo... que me has dado a mí personalmente y a los niños también...”

Rescata las actuaciones realizadas, pero no puede precisarlas ni mencionarlas con claridad en su discurso. Tiene una mejor percepción de las cuestiones que deben mejorarse o que considera que debiera haber realizado y no realizó, que de las numerosas acciones que ha concretado con el alumnado:

“...las actuaciones que hemos hecho, a lo mejor, algunas han sido sin pensar, inconscientes, pero he pensado, ‘esto se hace ahora, porque esto es lo que va a salir bien’... No. Se han hecho porque había que hacer algo, después lo hemos pensado y bueno, hemos tenido suerte, porque... (risas) Yo creo que ha sido, igual que en esa evolución progresiva que ha habido, que no puedo yo pensar cómo ha sido, lo favorable, también, han sido los pasos que se han ido dando... Hombre, irracionales no han sido, porque los hemos ido pensando, pero cuando yo digo que no los hemos pensado, es que hubiera pasado si nos hubiera salido mal... Lo que pasa que todo, todo lo que se ha planeado para ellos, ha salido bien, porque ellos han tenido disposición, al final, aunque lo hayan rechazado, pero, alguno nunca nos ha dejado sola... Lo favorable para mí... yo creo que lo persistente ha sido mucho...”

Con respecto al equipo directivo, no considera que haya habido actuaciones que favorecieran la ejecución del proyecto, aunque tampoco considera que el equipo directivo haya obstaculizado su consecución. Pero expresa que duda que la conducción del centro tenga claramente identificados los logros obtenidos:

“Yo, a veces pienso, Mari a lo mejor sí, pero los otros no son conscientes de lo que hemos estado haciendo...”

“No el detalle de concreción, porque ellos lo habrán visto cómo hemos evolucionado... pero, no sabrán de los obstáculos con los que no hemos encontrado...”

d) Evaluación de la experiencia de trabajo cooperativo entre 2º A y E.

Analizando específicamente el trabajo conjunto realizado entre 2º A y 2º E, evalúa que el mismo ha significado para ambos grupos una experiencia muy positiva de aprendizaje. En el caso de 2º A, considera que ha servido de estímulo para este alumnado el ver que podían desempeñarse adecuadamente en una clase conceptualizada como “normal”:

“...yo creo que... que eso ha sido mutuo, que han aprendido a colaborar unos y otros, tanto 2º A como 2º E, pero, sobre todo eso, se han quedado un poco, podríamos decir, boquiabiertos cuando han visto que todo estaba normalizado ¿no?, que no suponía algo atípico el subir allí, el formar parte de su grupo, el hacer lo mismo que ellos, aunque no lo supieran... Estaban allí y nosotros siempre dábamos por hecho que lo sabían... (risas) aunque no tuvieran idea...”

444

Además, rescata que la experiencia ha resultado positiva porque han recibido de 2º E mucha colaboración en los trabajos grupales y han observado otras formas de comportarse y de ser alumnos diferentes a las propias:

“...el refuerzo ese que necesitaban en sus estudios se lo han reforzado bastante, han colaborado muy bien, en general ¿no? Han sido muy pacientes, le han enseñado también que hay formas de comportarse mejores y peores ¿eh?, otras formas de comportarse, como se comportan los alumnos en un aula normal, incluso cómo se comportan peor o como ellos... Y... yo creo que quizás, hayan apreciado que el estar ahí sirve para algo, a través de ellos, no porque nosotros se lo hayamos dicho siempre, sino, como esos niños están y están para algo, están para sacar sus buenas notas, están para aprender, están para hacer amigos, están para convivir entre ellos, no para pelear tanto...”

Por otra parte, considera que la presencia de 2° A en la clase de 2° E ha servido al alumnado que acogía en varios aspectos: como estímulo de superación a aquel alumnado con mayores dificultades y generando un clima de alegría y dinamismo:

“Porque cuando han visto que son capaces de hacer las cosas y ellos se han quedado atrás y ellos han dicho ‘Si ellos pueden ¿por qué yo no voy a poder?’, creyendo que eran niños casi abandonados de los estudios, que habían abandonado los estudios... Entonces, han sido un punto de referencia para algunos de ellos... les ha aportado dinamismo, vitalidad y alegría, porque era el toque, ¿no? Que hacían el tonto de vez en cuando, pero se han divertido con ellos, no han perdido el tiempo, pues también les ha aportado eso. A pesar de saber que hay que dedicarles más tiempo, también pueden aprender y no perder el tiempo, igual que ellos...”

e) Evaluación de la falta de impacto de la propuesta en Ahmed y Fernando

Tomando como objeto de análisis las situaciones de los dos alumnos con los que la propuesta no ha funcionado todo lo satisfactoriamente que se pretendió, Marina hace una distinción entre ambos niños.

En Ahmed, considera que el origen de la dificultad está en el accidente que tuvo y en cómo fue significado por el alumno. Por un lado cree que Ahmed no supo aprovecharlo como una enseñanza para su vida:

“Ahmed, por circunstancias personales...”

“Ahmed ha sido el accidente y a raíz del accidente él ha cambiado y en vez de cambiar a mejor... no... porque podría haber vuelto del accidente y decir ‘Ahora me centro en esto que es lo...’

Por otra parte, cree que al percibir el retraso en el aprendizaje que su larga ausencia había provocado, no fue capaz de asumir el reto de compensar ese desfase y continuar tan bien como había iniciado el curso.

“...yo creo que se quedó... que cuando ha vuelto él se ha creído que no era capaz de llegar donde los otros estaban... que se ha encontrado perdido, al que creíamos que era superior ahí, cuando ha vuelto, después de faltar casi dos meses...”

“Más de dos meses... pues... bueno, claro, porque fue lo de la apendicitis antes... entonces, claro, él ha vuelto después de dos meses y él ha creído que no iba a ser capaz de dar... Cuando ha visto el nivel de los otros, lo que habían aprendido porque habían asistido a clases... no es que no tenía intención...”

“...él quiso incorporarse normal... pero ¿qué ha ocurrido? que al ver que no podía seguir a los otros, pues... en lugar de esforzarse en su casa o de decir ‘vamos, ayudadme...’ y eso, pues, se ha echado para atrás y ha dejado de venir...”

En el caso de Fernando, considera como muy significativa la complejidad mental del alumno y sus dotes intelectuales, además de su mayor madurez con respecto a sus compañeros de curso:

“Fernando era un chico complicado... pero no de conflicto... de que cree conflicto, sino de... yo creo, que de complejidad mental...”

“Para mí es un chico, que aunque hubiéramos llegado a él y a ese cambio que le quedaron tres asignaturas nada más en la segunda evaluación... pero, ahí, era muy difícil llegar... él te contaba y todo lo que quieras, pero su mente está en un... es curioso... como que su mente...”

“Es distinta a la de los demás... es más madura, es más despierta y tiene más curiosidad que los demás por aprender... su mente... no es despierta... ¿cómo te diría?, su mente es que está motivada por otras cosas... que él se hubiera quedado aquí, pero que no se conforma con estar allí mirando y punto...”

En este caso, la profesora sí tiene en cuenta lo que las expectativas docentes inciden en el comportamiento y en el rendimiento del alumnado. Considera que los antecedentes del niño en el instituto, siempre vinculados a expulsiones, conflictos, peleas, interrupciones en general, han influido para que sus actuaciones de este año hayan sido juzgadas teniendo en cuenta el pasado. Asimismo advierte que Fernando tampoco ha encontrado los canales para comunicarse de una manera más fluida con el profesorado.

“...con Fernando ha hecho mucho la fama que tenía en el Instituto...”

“De las puertas de la clase hacia afuera, era toda una muralla la que él tenía que derribar y los profesores con él lo tenían enfilado, entonces eran todos enfrentamientos, por eso ha estado tanto expulsado... Entonces, principal causa quizás haya sido ésta antes que la otra, por supuesto, las expulsiones consecutivas y, por supuesto, la actitud de los profesores con él y él con los profesores...”

A pesar de que constantemente hace referencia a la influencia de lo familiar en la escolaridad de los alumnos y alumnas, en esta ocasión la profesora no otorga ninguna significación a la posición de las familias de Ahmed y Fernando al momento del abandono casi total de la escuela por parte de ambos niños.

f) Expectativas y preocupaciones sobre la continuidad de la escolaridad del alumnado de 2º A

Ya ubicándose en el próximo curso, se le propone a la profesora el pensar qué modificaciones haría de la propuesta y que acciones promovería. Aparece claramente identificada una acción que es recurrente en el discurso de la docente: trabajar en conjunto con las familias del alumnado. Considera que este año, al depositarle confianza por el trabajo realizado el curso anterior, los padres han dejado exclusivamente en sus manos lo referente a la escolaridad de los niños:

“...yo, en general, de alguna forma, atraer a los padres. Para mí es muy importante, y este año, yo sé que es porque han confiado en mí, por lo que han desaparecido del Instituto... Pero es que yo los necesito y ellos creen que no... y sus hijos más que yo, entonces... Es muy importante, porque este año igual que no hemos conseguido que estudien en sus casas, si esos padres hubieran estado viendo lo que sus hijos han estado evolucionando, le hubieran hecho estudiar en la casa...”

Valora mucho el hecho de un contacto cotidiano con ellos y la idea de trabajo conjunto en el logro de los objetivos pedagógicos. Cree que de haber contado con la participación de los padres y madres el curso que termina, los alumnos habrían tenido mayores aprendizajes:

“...para mí eso sería fundamental, porque ahí está el ejemplo, la única abuela que ha colaborado, la abuela de José, mira cómo está... ‘y por tu culpa, me encierra una hora...’ (risas) Pero ahí ha estado una hora, porque su abuela se ha implicado igual que nosotros...”

“...es que ellos mandan a los niños a la escuela y yo me tengo que ocupar de ellos... pero, si es que no les teníamos que decir que estudien... Si esos padres llegan a ver lo que sus hijos están haciendo en clases, esos niños estudian en clase porque son sus propios padres los que le insisten, no nosotros a los padres...”

Considera que parte de las conductas de los niños que deben mejorarse, como la responsabilidad, se deben a situaciones similares que viven en sus casas:

“...por las notas no vinieron hasta que no llamé, Sonia... es que igual que decimos que con los niños da resultado porque hemos estado ahí persistentes con ellos y encima de ellos, a los padres les pasa exactamente igual...”

En lo referente a la organización de la enseñanza, la profesora piensa que debiera tener mayores transformaciones, puesto que este año se respetó la dinámica tradicional para trabajar los contenidos curriculares en cuanto a utilización de recursos didácticos y formas de encarar la docencia, más allá de las modificaciones en la cooperación de los dos grupos de 2º ESO:

“...a nivel curricular, quizás, hacer, intentar hacer, para los dos grupos, mas Power Point, para ellos, intentar captarlos a todos ya en grupos cooperativos haciendo otra dinámica distinta de clase, la dinámica de clase la cambiaríamos para los dos grupos...”

Los ejemplos de modificaciones propuestas hacen referencia a la dinámica que se sostuvo en el 1º año de trabajo y que en el 2º año no pudo sostenerse, priorizando la inclusión y el trabajo conjunto de 2º A con 2º E por sobre otras intenciones.

Marina piensa también que los alumnos deben tener más autonomía, pero ve la incidencia de los factores que ya ha nombrado, para que esto se produzca:

“Cuando vean que en su casa no hay vuelta atrás... cuando vean que sus padres confían en ellos a través de un trabajo que harían en clases... O sea, que siempre exigencia, responsabilidad y después trabajo y fruto de ese trabajo... Eso está visto así... Por parte del padre... esa autonomía la aprenderían así, que con su esfuerzo van a tener su propia independencia, su autonomía para el trabajo y van a saber desenvolverse con los demás sin que nosotros le hagamos tanta falta, como en su casa tengan que estudiar... pero que además...”

En cuanto a la continuidad de sus alumnos en 3º ESO, la profesora muestra una preocupación por solidificar los logros obtenidos, por lo que tiene intención de ser la tutora el próximo curso de este grupo. Cuenta para ello con el apoyo implícito del equipo directivo para su designación:

“...yo sé que el equipo directivo, pues, avala, a pesar de las trabas que se le presenten, de las críticas de todo el año, me dará la tutoría del curso...”

Imagina que como tutora deberá atravesar situaciones conflictivas originadas por su actividad como tutora de Compensatoria de estos niños. Como en 3º estarán en un grupo regular, ella no sólo será tutora de los 7 alumnos que pasan (Ahmed y Fernando por imperativo legal al ser repetidores), por lo que supone que recibirá reclamos de ellos para ser siempre los primeros en su lista de prioridades.

“Me van a combatir, pero van a ver que yo me preocupo por todo el mundo, no solamente por ellos, y que todos me importan y que ellos son uno más del Instituto, entonces, si ven otra persona lo van a apreciar... Yo lo pensaba estos días atrás... cuando lo vean van a decir ‘Mira la maestra lo que hace, a mí no me hace caso’...”

Igualmente considera que debido a ciertos aprendizajes realizados por los niños este año y a la experiencia de compartir a su tutora con 2º E, esto no resultará muy problemático:

“...que yo voy a seguir animándolos, que no ya a ellos solos, sino a todos... entonces, no están quizás en la edad que se descarríen y digan ‘Me voy si no me haces caso’ porque ya esa parte de implicación de este año la tienen y la han asumido y van a querer llevarla a cabo también, como nosotros... Entonces no creo que estén en el momento de decir ‘tiro la toalla y lo dejo todo’...”

Cuando se le consulta acerca de las condiciones que nota como más favorables para la futura escolaridad regular de sus alumnos, la profesora recuerda su respuesta de la entrevista anterior:

“¿Más preparados? Pues, fíjate, contradictorio con la entrevista anterior, en las ganas de trabajar quizás... (risas) Yo creo que ahí estarán más preparados, en las ganas de trabajar, en querer trabajar y seguir adelante, ahora... Yo creo que ahí están muy preparados y eso para ellos, es una inyección importantísima...”

449

Pero a pesar del optimismo que manifiesta sobre sus alumnos y sus capacidades, no puede evitar sentirse preocupada por lo que ocurrirá el próximo curso. En especial le preocupa el hecho de que los niños puedan sentirse “estafados” por los adultos que los ilusionamos con un futuro exitoso y que esto no se logre:

“...dirán: ‘Mira la maestra, nos decía que si nos esforzábamos y estudiábamos y subíamos a 2º E...’ porque para ellos el subir ‘entonces, ya íbamos a aprobar... y mira, no sabemos nada’ Claro, lleva consigo el creer que les he mentado... Le hemos dicho “Podéis” y ahora no son capaces de dar de sí...”

Profundizando más en esta idea, aventura que tiene temor de que el profesorado no encuentre la manera de vincularse adecuadamente con ellos y que no sean pacientes con ellos, anulando el trabajo que se ha realizado con su autoestima y su autopercepción como aprendices, generando en los niños frustración y desconfianza de sus posibilidades:

“...me preocupa que... eso... que no sepan acercarse a ellos, que se sientan frustrados, me preocupa que piensen que no pueden llegar a las expectativas que tienen... el esfuerzo ese que tienen que dar en 3º, pero cuando están conmigo sé yo que no... Porque yo no voy a empezar diciendo ‘Os exijo esto y si no lo dais es que no servís’ Entonces no me preocupa estando conmigo, me pongo con cualquier persona, que es lo que me preocuparía... con otro profesor... Pues me preocupa eso, el fracaso por no creerse capaces de responder a eso... a los contenidos de 3º, al esfuerzo que se les va a exigir...”

5.3.12. Entrevista a la jefa de estudios responsable de 1º y 2º ESO

La entrevista se realiza en el despacho de Rafael, el director, hacia el final del 2º año de intervención. Se trata de un encuentro prolongado, en un clima de confianza y con una disposición total de la docente para hablar sobre lo trabajado. La intención es conocer qué apreciación y evaluación hace la jefa de estudios acerca del programa de intervención, de sus resultados y de su impacto a nivel institucional.

450

Si bien se trata de una entrevista no estructurada, hay ejes sobre los cuales se articula la entrevista en función de nuestros objetivos de investigación:

- Organización habitual de los grupos de compensatoria.
- Dificultades para introducir reformas en el Plan de Compensación Educativa del centro.
- Evaluación general de la propuesta de intervención e impacto de la misma en el centro.
- Planificación del trabajo en el marco del Plan de Compensación Educativa para el próximo curso.

a) Organización habitual de los grupos de compensatoria

La docente ingresa al equipo directivo poco antes del comienzo del programa de intervención. Manifiesta mucho compromiso en esta tarea y muchas intenciones de

formular modificaciones en la forma de atender a la diversidad del alumnado en el centro, en conjunto con el resto del equipo de dirección.

Sin embargo, y ya en referencia al Plan de Compensación Educativa, encuentra al iniciar su tarea que no resulta tan fácil la introducción de innovaciones pues a nivel social es complicado contar con apoyo de la comunidad al momento de realizar estas transformaciones. Un punto sobre el que han encontrado obstáculos es la organización de los grupos de clase, pensando en la heterogeneidad como un factor positivo a la hora de enseñar y aprender. De parte de las familias se observa un rechazo a la incorporación de grupos de alumnos y alumnas considerados como conflictivos por su rendimiento o su comportamiento en los grupos regulares.

“...me daba la impresión que luego fui corroborando, que no se trabajaba en Compensatoria, hablando en plata, con el alumnado que tenía desfase curricular, si no que añadían a ese desfase curricular que fueran de una disfunción alta, con lo que se creaba una bomba de relojería... ¿Cuál era también el problema? Que yo comprendía que había bastantes dificultades en este pueblo con la mayor parte de los docentes y la mayor parte de las familias del pueblo, cosa que me costó un crisis personal y de entender un poco la profesión y era que si no se hacían los grupos de la manera que más o menos se estaba enfocando en estos años, muchas familias de las normalizados, vamos a hablarlo así, abandonaban el Instituto, y se iban a la privada... con lo cual, corríamos el riesgo de que el centro se convirtiera en un centro de alumnado marginal... con lo cual, eso tampoco interesaba...”

451

Debido a esta realidad, al comienzo de su gestión se mantiene la forma de agrupar al alumnado, con un criterio de homogeneidad, para evitar la guetización del centro y su transformación en un centro educativo marginal con población exclusivamente conflictiva, de acuerdo a la consideración general.

b) Dificultades para introducir reformas en el Plan de Compensación Educativa del centro

Entre los mayores obstáculos para modificar la forma en que se venía desarrollando el Plan de Compensación Educativa del centro, encuentra como muy significativos:

- Formación del profesorado de apoyo de Compensatoria.

- Resistencias del profesorado a la conformación heterogénea de los grupos de clase y a las innovaciones.
- Prejuicios sociales ante el alumnado gitano.
- Desconsideración de la cultura gitana en la propuesta curricular.

En el caso del profesorado de Compensatoria, destaca la importancia de un profesorado formado para atender el alumnado del Plan y comprometido con esta tarea, con expectativas positivas hacia los alumnos y alumnas. Pero encuentra que los mecanismos administrativos/burocráticos obstaculizan la satisfacción de esta necesidad de personal idóneo para desempeñar el trabajo:

“...prima más que una determinada persona, pues, presente un papel indicando que quiere un puesto específico, que cómo es esa persona y que méritos tiene para coger ese puesto...”

En cuanto al profesorado regular que tiene que dar clases al alumnado de Compensatoria, observa que no se trata de una tarea que la mayoría quiera realizar, sino que la vivencia de esta obligación es valorada como punitiva:

“...para el resto del profesorado se considera casi como un castigo... el dar clase a ese alumnado... con lo cual, esto es una especie de bomba de relojería, que no hay manera de desactivar...”

452

Es así que la designación de profesorado para cubrir las horas de clase de los grupos de Compensatoria que no son responsabilidad del profesorado de apoyo se transforma en un problema institucional:

“el profesorado que imparte compensatoria, no imparte todas ... es selectiva ... se vive como un castigo... son, a lo mejor, avances poco relevantes, pero sí significativos... de que... el profesorado de mayor antigüedad en el centro... el profesorado definitivo... tiene que ser crucial con el trabajo con esos niños... con la mentalidad, algunas veces errónea, totalmente errónea, de que se le dé estos grupos al personal más experimentado... y la experimentación, a veces... pero... era una forma de evitar que al profesorado que viene por un año... sólo por un año a este centro... y como los niños necesitaban una estabilidad de al menos dos años ...”

Otro aspecto que genera el rechazo del profesorado es la conformación de grupos de clase heterogéneos en nivel de competencia curricular:

“...que llegan a la secundaria y los grupos... a pesar de que siguen siendo heterogéneos, todos los grupos son heterogéneos, pero hablando de esto, de desfase curricular y demás... aquí llega un momento que se nivela por nada... por rendimiento académico... Se trata, desde que estamos nosotras en el equipo directivo, de que se nivele... hombre... de que el alumno que va muy bien no está concentrado en un solo grupo, de hecho, muchas veces te sorprendes... porque ha habido grupos donde te han dicho que el alumnado, pues, no sé qué, buenecito, normalito... y... estoy pensando en este año en un 2º D y 2º E, y, sin embargo, un nivel académico de un 2º E ha sido...”
(gesto que pareciera indicar que no se trata del nivel esperado)

A esta homogeneización por nivel de competencia curricular se agrega la demanda de homogeneizar por la conducta que manifiesta el alumnado: “alumnado obediente con alumnado obediente” y “alumnado disruptivo con alumnado disruptivo”:

“...tampoco debería de ser convertir el grupo en una bomba de relojería metiendo a niños que tienen rendimiento medio bajo, pero que también son disruptivos, pero lo son porque tienen problemática familiar...”

También la jefa de estudios considera que es una dificultad la resistencia de los docentes para realizar modificaciones en su actuación, exigiendo al alumnado que se transforme para ser un buen alumno o una buena alumna, pero no implicándose ellos mismos en esas transformaciones:

“Siempre hay que modificar la conducta del alumnado, pero yo no modifico mi conducta, y yo lo que he visto esta año, porque yo el año pasado vi un enfrentamiento visceral, entre un profesor en concreto y la jefa de estudios y la psicóloga... Éramos realmente las que queríamos cambiar la dinámica que se había generado... porque la señora orientadora no quería participar en ningún proceso de este tipo de cambios...”

Aparece también como un aspecto cuestionable, que afecta a la calidad de la tarea docente, la falta de planificación y programación de las asignaturas para generar una continuidad y coherencia en el proceso educativo:

“...tienes que tener tu programación... bien en CD, bien en papel, ya veras tú... Tú tienes que basarte el año que viene en lo que se hizo el año pasado... pues, aquí no te basas en nada... tú empiezas en septiembre y dices, bueno, y salvo que tú tengas el mismo grupo de alumnos y digas como mucho ‘si yo he sido la profesora sé por dónde van’, pero, aquí no hay costumbre de decir ‘bueno, dónde se han quedado en Lengua estos alumnos’... Acá lo que se da es eso... el libro de texto, pero, ¿qué han aprendido?, es decir, cuando tú le has dado un cinco a este alumno, ¿qué quieres decir con el cinco?”

Esto se articula con el desconocimiento que tiene parte importante del profesorado acerca de su alumnado, de su historia escolar, de sus formas de aprender, de sus dificultades previas, lo cual hace que la oferta curricular que realizan sea en ocasiones desajustada a la realidad del alumnado:

“Tienes todos los archivos ahí de secretaría, tú te crees que de setenta y dos profesores yo me arriesgaría a decirte que veinticinco vieron los informes de los alumnos, porque una cosa es el informe oral y ahora ya, cógete tú ya y empieza a mirar si ha tenido problemas en primaria... cuál ha sido la historia de este niño o esta niña, llegó aquí y no la han colocado... esa es la primera cosa... bueno, este año, la gente se está mentalizando de que hay que mirar el informe...”

Una dificultad notoria es la falta de disposición del profesorado a trabajar en equipo con sus colegas, lo que puede generar también resistencia a un trabajo conjunto entre el alumnado:

“¿Por qué te crees que el alumno no trabaja en equipo? Porque si tú no trabajas con tus compañeros en equipo, ¿qué transmites a tus alumnos?”

El problema de los prejuicios de los adultos hacia el alumnado de etnia gitana interviene también como un obstáculo al pensar en nuevas formas organizativas y didácticas más comprensivas y respetuosas de la diversidad del alumnado.

454

“...hay muchísimas presiones, pero, ahí ya, lo curioso, tanto de alumnado gitano, como de alumnado no gitano, para no colocar determinados niños en determinados grupos... Este pueblo es muy peculiar, entonces, ya desde el colegio me han dicho que hay algunos niños que están conviviendo continuamente con sus compañeros, ¿no? Y sin embargo, por inculcarlo la familia y demás, le tienen miedo a los niños gitanos, pero cosa curiosa, no es miedo a niños gitanos, es miedo, como podemos tenerlo todos, a niños violentos, lo que pasa que se asocia el niño violento con el niño gitano...”

“...lo que me duele, es que vengan del colegio y me digan ‘tened un poquito de cosita con estos niños, porque tienen mucho miedo a los niños gitanos’...”

Aunque Mari destaca que en el fondo, más que un prejuicio hacia el alumnado gitano es un prejuicio hacia alumnado considerado como marginal, que es el que genera mayores suspicacias sociales:

“... ‘no me meta a mi niño en clase de muchos gitanos’, así de claro... Te sorprende y dices: ‘tú eres gitana’ [risas] y entiendo lo que quieren decir, lo que pasa es que está tan arraigado...”

Porque en el fondo, lo que están no es renegando de su cultura... están renegando de la marginalidad..."

Hay ocasiones, cuando se logra una escolaridad exitosa en el alumnado gitano, que se advierte que un factor que aparentemente ha incidido en esta situación es que se desconoce la procedencia étnica de este alumnado y por eso los prejuicios no se activan como en otras situaciones:

"...yo tengo alumnado, de 1º E, de familia gitana, y que van estupendamente y que tienen un nivel académico bueno... y están totalmente integrados en el grupo y... pero, eso es lo negativo, también, nadie sabe que son gitanos... Y eso, para mí, también es negativo... Es decir, todo es negativo... si lo dicen, malo, porque yo entiendo que las familias no quieran decirlo, porque los estigmatizan... pero, si no lo dicen, también es malo, porque es renunciar a una parte de ti, que es muy importante en tu vida... que tienes derecho a decirlo y a no decirlo... está clarísimo... a mí me da exactamente igual... pero, lo que quiero decir, por qué se tiene tanto miedo a conocer a otra cultura... porque no se cree aquí que haya esa cultura..."

El tema de la diversidad cultural, según la docente, es un tema negado a nivel comunidad educativa, pues no es considerado en la tarea que realiza el profesorado o hay un rechazo a otra cultura que no sea la "paya":

"...no conseguimos ni cambiar esa mentalidad, ni tampoco sabemos, muchas veces, transmitir los valores positivos de otra cultura, porque aquí la gente no cree que exista multiculturalidad... y nos ha costado mucho meter la Fundación Secretariado Gitano, y conseguir también, cosa curiosa, que ellos no solamente trabajen con su alumnado, con el alumnado gitano, sino que trabajen con todo el grupo clase, porque todas las cosas que pueden transmitirles son interesantes..."

c) Evaluación general de la propuesta de intervención e impacto de la misma en el centro

Mari destaca la actuación de la tutora de 2º A, Marina, como determinante para el éxito de la experiencia. Reconoce su compromiso desde siempre con la tarea encomendada y la buena relación que establece con el alumnado y su familia:

"Y he visto el trabajo de ella [Marina], antes de que esto siguiera este proceso... ha conseguido... siempre ha conseguido... primero, tener una relación afectiva buena, con su alumnado... con la familia del alumnado y ha conseguido trabajar con los niños... y en otras ocasiones no ha

conseguido eso pero, porque las circunstancias que la han rodeado han sido tan aplastantes que resultaba totalmente imposible conseguirlo...”

También destaca que el equipo directivo ha apoyado desde el inicio la experiencia, generando condiciones que la favorecían:

“...yo lo considero más éxito todavía, porque se ha contado con un apoyo de un equipo directivo... eso está claro... incluso, yo creo... a veces se ha podido considerar que ha sido... bueno... dejación de funciones... y, al contrario, era como un convencimiento de lo que se estaba haciendo que se daba total libertad...”

Considera que este apoyo se vio cristalizado en la libertad con que se trabajó y en su falta de intromisión en lo que se realizaba:

“No era el hecho de decir: ‘bueno, te olvido, te abandono’, sino: ‘estoy de acuerdo con lo que se está haciendo, por tanto, para adelante, y yo estoy aquí para el momento que haya dificultades, pero mientras no haya dificultades, yo aquí, cuento lo que hay que contar’...”

Asimismo no deja de insistir en que hay profesorado de 2º A que no se ha implicado en la propuesta como se esperaba, realizando comparaciones con otro alumnado que los desfavorecían y desconociendo cuál era la realidad de sus propios alumnos:

“De 2º A... dentro del profesorado, ha habido gente que no ha logrado entender lo que es la filosofía del trabajo que se estaba haciendo con estos niños y... qué niños tenían en la clase... y además, siempre los han comparado con el alumnado académicamente mejor preparado y con la familia normalizada y demás... y para mí, que las comparaciones siempre han sido odiosas...”

En lo referente al profesorado de 2º E, reconoce que el cambio de tutor en el 2º trimestre no favoreció demasiado el trabajo, aunque según su criterio, no alcanzó a perjudicarlo pues se contrarrestó con las intervenciones de la tutora de 2º A:

“...el cambio de tutor [tutor de 2º E] ha provocado un cambio también en el alumnado... en la forma de trabajar con ellos, pero, el hecho de que Marina estuviera allí, ha hecho que eso se nivele, que no hayan avanzado más de lo que debían... No han avanzado más porque la figura del tutor era vital en este caso, pero, bueno, se ha avanzado gracias al trabajo de Marina...”

También reconoce que la buena tarea realizada por Ana, la profesora de Ciencias Sociales, ha tenido una incidencia positiva en la experiencia:

[Ana] “...ella ha tenido siempre muy buena relación con los chicos y las chicas... ha sabido tratarlos y ha tirado para adelante con ella, de hecho, los grupos que Ana ha llevado también este año, también han sido grupos que han funcionado... y que no han tenido problemas de conductas disruptivas y demás...”

En cuanto a su evaluación general del programa de intervención, destaca que para ella se ha tratado de algo altamente valorado, sobre todo por el trabajo y el convencimiento de los adultos involucrados:

“La evaluación... muy positiva diría... porque confiaba mucho en el trabajo de Marina y porque confiaba mucho en tu trabajo... ¿A qué me refiero? Porque aquí lo que se necesitaba era un impulso, un empuje... gente que sepa lo que se quiere hacer... cómo hacerlo y tirar para adelante, porque no basta sólo con el interés... o con las ganas de hacer las cosas... Tú puedes tener claro lo que quieres hacer, pero tienes muchos intereses a tu alrededor, entonces, yo sabía que con el trabajo que tú estabas haciendo y el de Marina...”

Señala que la implicación y la motivación del profesorado es fundamental para el éxito de la tarea, porque así se logra convocar al alumnado a conseguir los mismos objetivos:

“...porque es muy importante, no sólo para los niños, sino para que el profesorado se diera cuenta que si cambia su forma de trabajar y eres serio en tu planteamiento de trabajo, consigues logros... Entonces, el trabajo con los niños, pero, también, de cara al profesorado, porque sabíamos que esta experiencia estaba siendo vista con lupa por el resto del profesorado...”

457

Valora mucho el hecho de que tanto Marina como Ana son personas con ascendencia entre sus compañeros, por lo que el estar ellas involucradas en el desarrollo de innovaciones promueve que otra parte del profesorado vaya conociendo lo que puede lograrse y tal vez se implique en proyectos futuros:

“...sinceramente que ha dado el salto cualitativo porque Marina es una mujer que manifiesta también mucho carácter y mucho respeto hacia sus compañeros y compañeras, todo el mundo, es que yo creo que no hay nadie, ningún compañero o compañera del claustro que no valore el trabajo de Marina...”

[Ana] “...tiene amistades en el claustro, que son un poco reticentes, y esas amistades, por los comentarios que ella ha hecho, y ver cómo ella trabajaba, les abrió un poquito la mente y ya no se nieguen, sino que por lo menos vean que es una posibilidad, viable... entonces, que no se nieguen, de verdad, para mí ha sido un salto cualitativo...”

Esto, según el criterio de Mari, tiene también su parte negativa, pues siempre se termina

recargando a estas personas más comprometidas en la puesta en marcha de las transformaciones y en ocasiones se las agota con una sobrecarga de exigencias y funciones:

“...ha funcionado más de la cuenta porque ha habido un grupo de personas que se cuentan con los dedos de una mano, que se implican tanto, pero, que acaban quemándose, porque echan tanto de sí, porque creen en esto y saben que esto funcionaría...”

Igualmente valora como muy positivo que en sectores del profesorado ajenos a lo que se estaba trabajando, la difusión de los logros obtenidos los haga plantearse algunas alternativas a sus actuaciones que pueden ser muy positivas:

“E: ... hay gente, que incluso aunque no les dé clase, están viviendo ese proceso de cambio y de mérito, entonces... se están interesando por eso, por saber qué estamos haciendo...”

I: Eso importa...

E: También está gustando lo que se está haciendo... gente, que aunque le cueste mucho trabajo, porque está en un grupillo que no da su brazo a torcer, pero, como había vivido la parte negativa, incluso había estado en el equipo directivo, ahora se sentían un poco mal, porque era como una especie de fracaso de ellos con los avances que podíamos tener nosotros, pero, Juan fue poquito a poco, consolidando pequeñas cosas, entonces, ¿qué te dicen también? Hay compañeras que le han dicho a Marina, ‘Yo valoro muchísimo tu trabajo, pero no cuentes conmigo’, o sea, valoran el trabajo... Es otro cambio bastante importante en la mentalidad del profesorado...”

“...estamos deseosos, unos más que otros ¿no?, de que se demuestre que este tipo de trabajo con este alumnado, de manera inclusiva, es realmente la apuesta seria y que hay que seguir avanzando...”

Por otra parte menciona que un sector del profesorado ha estado siguiendo de manera subrepticia pero insistentemente el desarrollo de la propuesta, con reticencias y sospechas de que las actuaciones realizadas no fueran del todo legítimas, encubriendo con esa preocupación su resistencia a la reforma planteada:

“...se ven movimientos... tanto de la profesora de guardia, que te hace preguntas que no las hace directamente a vosotras, pero, sí las hace a... alguna jefa de estudios... no a todas... saben perfectamente dirigir su... ‘¿Y esto por qué se hace? ¿Qué están haciendo?’ Ya se preocupaban de saber que qué estabais haciendo, con ese movimiento, si eso era legal... llegaron a hacerme ese comentario...”

d) Planificación del trabajo en el marco del Plan de Compensación Educativa para el próximo curso

En referencia a la manera en que se implementará la Compensación Educativa en el centro durante el próximo curso, Mari comenta que la intención es no modificar significativamente los grupos que vengan ya conformados desde la etapa primaria, incluyendo dentro de estos grupos el alumnado de Compensatoria, evitando su segregación en grupos específicos (GECA):

“...mantenemos los grupos del cole... cambiando determinados aspectos que no han funcionado... son como propuestas de mejora, no de cambio y... y... de esa manera, pues qué bien, porque además trabajaría el alumnado de compensatoria dentro del grupo clase... esa es la propuesta, esa es mi propuesta...”

Considera que tanto el proyecto institucional de Comunidades de Aprendizaje como nuestro trabajo han generado condiciones para comenzar a realizar mayores innovaciones pues parte del profesorado se ha visto motivado a participar:

“...gracias a las comunidades de aprendizaje, pues, conseguir involucrar al profesorado que está este año trabajando con nosotros... para continuar con ese proyecto... y como mínimo, como mínimo, si no se consiguiera esa reestructuración de los grupos, queremos, como mínimo, hacer lo que se hizo este año con el grupo de compensatoria de 2º A...”

459

Pero no puede dejar de preocuparse porque no se cuenta en el centro con un número suficiente de profesores y profesoras que compartan algunas ideas básicas novedosas y que tengan el suficiente compromiso personal y profesional para involucrarse:

“...pensando en el año que viene, los profesores que van para este grupo... como que tienen un grupo muy reducido de profesores y de profesoras con las que contar...”

“y gente también que tiene mucho miedo, que tiene también ganas de hacer cosas pero, que tiene mucho miedo... o que tiene muchas contradicciones... como las tenemos todos y todas... Entonces, te cuesta mucho trabajo, cuando tienes una sesión, una reunión, cuando tú dices ¿Cómo lo voy a planificar el año que viene? Es que es duro... es duro... porque no podemos nosotros planificar... porque son los departamentos los que deciden muchas veces, tú quieres coger a una persona, por su perfil y el departamento te dice que no, que tiene menos horas de antigüedad...”

“...no se encuentra gente con ganas de trabajar con estos niños... lo ven muy complicado y tiran la toalla antes de tiempo...”

5.4. Evaluación del segundo año de la intervención

Para garantizar la validez de la información analizada, se realiza una triangulación metodológica, siempre considerando las tres categorías surgidas de las razones que motivaron el ingreso del alumnado objeto de estudio al Plan de Compensación Educativa de su centro, con el objeto de evaluar si se han producido mejoras en la situación de los niños y en el centro a partir de la implementación del programa de intervención. Estas categorías son:

- Rendimiento académico.
- Convivencia.
- Asistencia a clases.

Algunos aspectos del centro, sobre todo los referidos a la organización institucional para atender a la diversidad del alumnado, se analizan en el Capítulo 6, a partir de su Proyecto de Centro y del Plan de Compensación Educativa, además de la entrevista con la jefa de estudios.

5.4.1. Rendimiento académico

Podemos advertir que, si bien todos los alumnos han pasado a 3º ESO, las situaciones son diferentes para cada uno de ellos. Tres alumnos pasan por imperativo legal al haber ya repetido el 1º o 2º curso de la ESO. De estos alumnos, Daniel lo hace con 3 asignaturas calificadas con 4, Ahmed con 6 asignaturas desaprobadas y Fernando con todas las asignaturas desaprobadas. Dos alumnos del grupo (José y Miguel) pasan con todas las asignaturas aprobadas. Jonathan desaprueba dos con 4 de calificación y Ángel desaprueba sólo una con la misma calificación.

5.4.1.2. Rendimiento en el **Ámbito Socio-lingüístico**

En correspondencia con estas calificaciones, se analizan las evaluaciones que constan en las Adaptaciones curriculares individualizadas significativas. Se observa que los 7 alumnos aprueban el contenido de las mismas (contenidos de 2º ciclo de la etapa primaria), aclarándose que han trabajado los contenidos de 2º ESO en las asignaturas Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales, con buen aprovechamiento general, aunque requieren más apoyo en 3º ESO para afianzarlos. Ahmed y Fernando no logran aprobar las calificaciones en el ASL pues se acreditan en ellas conocimientos de 2º de ESO que no han aprobado por inasistencias reiteradas.

Con respecto a las autoevaluaciones del alumnado en el ASL puede observarse que Daniel, Miguel y José tienen un buen aprovechamiento de las clases desarrolladas, con un 70% de valoraciones positivas de las horas de clase durante todos los meses. En el caso de José ha ido mejorando progresivamente hasta a un 100% final de valoraciones positivas. Jonathan, a pesar de sus dificultades emocionales que otorgan inestabilidad a su proceso de aprendizaje, logra valoraciones positivas del 57% al 84% de las horas de clase. Ángel manifiesta un descenso de su rendimiento en el **Ámbito** cuando se acrecientan las horas de trabajo conjunto con 2º E, pero siempre hay valoraciones positivas en al menos el 57% de las clases. La situación de Ahmed requiere atención especial, pues si bien se observa que cuando está en clase trabaja adecuadamente, sus inasistencias han sido reiteradas a partir del 2º trimestre, lo que transforma el proceso de aprendizaje en irregular. En el caso de Fernando, hay un menor aprovechamiento de las clases a las que asiste, especialmente por cuestiones conductuales.

El diario de campo arroja información que permite contextualizar y complejizar la comprensión de la información surgida de las calificaciones, las ACIS y las autoevaluaciones de su aprendizaje llevadas a cabo por el alumnado de 2º A. En las observaciones realizadas pueden apreciarse numerosos rasgos que caracterizan este proceso de trabajo emprendido en el **Ámbito Socio-lingüístico**.

- En lo referente a su actitud ante el aprendizaje:

Se advierte en Jonathan, José, Daniel y Miguel un nivel de motivación y participación significativo, con un marcado interés por aprender y lograr mejor rendimiento y preocupación por avanzar en su escolaridad.

“‘Qué guay...’ ‘Esto es otra cosa...’ ‘¿Cuándo vamos de nuevo?’ ‘Esto es una clase y lo demás son tonterías...’ Así se expresan Jonathan y José, sobre todo Jonathan. (31/10/07)

Esta actitud llega a ser regular luego de las resistencias iniciales a la nueva experiencia de trabajo conjunto con 2° E.

“Antes de que subamos, comienzan las reticencias abajo. Miguel se va a su casa a la fuerza porque hoy no ha traído mochila y no va a subir sin mochila para que se le rían, según él, a pesar de plantearle Marina y yo que no la necesitará, pues la actividad no requiere los útiles. Ahmed no quiere entrar si va a estar con niñas en su grupo, sólo acepta subir si su grupo es sólo de niños.” (7/11/07)

En el caso de Ángel, si bien muestra interés por aprender y mejorar su trabajo, esta actitud se ve obstaculizada por una resistencia constante a mostrar sus potencialidades fuera del aula de apoyo, donde se siente más contenido y controlado y donde trabaja mucho mejor que en 2° E.

“Ángel no sube, se escapa sin que nos demos cuenta.” (14/11/07)

“El único de 2° A que continúa con la misma actitud es Ángel, que se sienta y apoya los codos en la mesa y su cara entre las manos, sin siquiera abrir la mochila y permanece así casi toda la clase, excepto el momento en que explican los tableros en mayor profundidad...” (26/2/08)

Ahmed si bien comenzó muy motivado y con alta implicación, las constantes inasistencias descendieron su rendimiento, aunque a pesar de esta irregularidad, cuando asistía lograba desempeñar un papel activo en lo que ocurría en la clase, tanto en 2° A como en 2° E.

“Ahmed me asalta para que le tome la parte del tema que les toca exponer hoy en Cs. Sociales. Exponen los grupos sobre los hunos y los pueblos bárbaros. Están los 7. Ahmed, José, Miguel y Jonathan se saben su parte pero quieren que se las tomemos.” (21/4/08)

En el caso de Fernando, su actitud ante el trabajo es muy fluctuante, tanto por sus características personales como por las inasistencias producto de las suspensiones constantes y también por causas ajenas al centro educativo.

“Fernando está muy movedizo, trabaja casi nada, grita cada tanto, a pesar de la paciencia de su grupo.” (11/3/08)

- En cuanto a sus características como aprendices:

Reaccionan con mucho entusiasmo a las propuestas novedosas, con componentes lúdicos, y se prestan a llevarlas a cabo. Son curiosos y solicitan información sobre las cosas que les interesan.

Pueden sostener un nivel de trabajo constante si lo que se les propone tiene significado para ellos y si está próximo a sus posibilidades actuales de aprendizaje. Muestran mucha satisfacción cuando los resultados de su trabajo son positivos.

Prefieren las tareas que implican mayor trabajo oral (conversación, preguntas y respuestas, relato de historias) y posibilidades de elaboración de materiales como láminas, carteles, etc.

463

Realizan un muy buen aprovechamiento de la imagen como recurso didáctico, a partir de diferentes formatos: fotografías, vídeos, presentaciones de Power Point, etc.

Aparece como una característica casi generalizada cierta inseguridad al momento de vincularse al objeto de conocimiento y cierta autopercepción de no contar con las herramientas para apropiarse del currículum, lo cual probablemente esté vinculado a su historia escolar de fracaso desde su ingreso al sistema educativo.

“Ángel copia todas las consignas, pero cuando llega el momento de resolver las actividades, alega que le duele la cabeza... Antes de subir ha repasado nombres de océanos y continentes, y ahora me dice riendo, que no lo sabe. El resto, Luis especialmente, intenta ayudarlo. Le digo que él lo sabe, sólo que lo hace para llevarme la contra... Cuando estoy cerca, Ángel me dice: ‘Abajo lo hago, maestra...’ ‘Si vos lo hacés en 5 minutos...’ le respondo. ‘En cinco, no, en dos...’ Me mira como suplicando que no le haga escribir ahí. Luego se van acercando Marina primero y Ana luego, pero ninguna logra que trabaje.” (6/2/08)

Asimismo se observa una tendencia a responder a las actividades que se le proponen sin reflexionar sobre las consignas ni detenerse a analizar qué es lo que se espera de ellos cuando se les asigna una tarea. Responden más bien compulsivamente y de manera, en ocasiones, aleatoria, intentando acertar la respuesta correcta más que analizar qué posibilidades tienen y escoger entre ellas la más adecuada a la situación que se les plantea.

“Dicen tonterías: ¿Cuál es el límite al sur de Europa? Océano Índico!! O cualquier respuesta parecida. Tienen el mapa enfrente, pero no lo usan de referencia.” (27/2/08)

Cuando surge el error, es muy difícil que logren verlo como una posibilidad de aprendizaje. Lo mismo ocurre cuando el grado de dificultad de la actividad les resulta desafiante. Muestran frustración y la reacción inmediata posterior es el abandono de la tarea o el enfado.

“Ángel entra aparentemente decidido a resolver el examen, pero apenas Ana pone las preguntas, dice que él no sabe y ya no acepta el folio que reparten ni saca el boli.” (12/5/08)

Aún les cuesta mostrarse responsables de sus obligaciones escolares: estudiar en la casa, traer todos los materiales de trabajo, tener organizadas y completas las libretas.

“No estudian nada de lo que se llevan para la casa.” (12/11/07)

En las actividades grupales, les cuesta mucho posicionarse como partícipes activos, y prefieren roles subsidiarios donde sentirse más competentes, aunque tengan posibilidades de asumir mayor protagonismo en el trabajo grupal. Esta actitud no parece originada en el intento de evadir la realización de la tarea sino en su consideración de que tal vez no sean aptos para ejecutarla.

“José, Jonathan y Ahmed están trabajando, pero José y Jonathan en roles subsidiarios, copian los que otros piensan...” (30/11/07)

“Todo el mundo trabaja. Los de 2º A copian las consignas, sacan sus libretas. Lo que aún no se animan es a participar oralmente, aunque sepan las respuestas. Ahmed es la excepción. Habla desde el banco o pasa al frente a señalar algo en el mapa. El resto trata de pasar desapercibido. José me dice con gestos que no le pregunte nada.” (6/2/08)

- En cuanto al rendimiento académico propiamente dicho:

La información recolectada por el diario de campo en el Ámbito Socio-lingüístico es compatible con la que aportan las calificaciones y autoevaluaciones realizadas por los alumnos, así como lo manifestado por el profesorado en las reuniones de equipo educativo.

- En referencia a la evaluación de los aprendizajes:

En el transcurso de la experiencia de trabajo van adquiriendo mayores herramientas para llevar a cabo las distintas evaluaciones, sean éstas por medio de exposiciones grupales, presentación de trabajos o exámenes individuales. Igualmente se trata de una capacidad que requiere mayor desarrollo hasta generar menor despliegue de su inseguridad y mayor confianza en su posibilidad de pasar exitosamente estas instancias. Sienten mayor confianza en las actividades orales de evaluación.

“José: se muestra acobardado, sin saber qué hacer y cómo interpretar las consignas. [...] Miguel: se muestra impotente cuando ve las consignas, no quiere continuar, lo desafía y se le comienzan a llenar los ojos de lágrimas... [...] Jonathan: no se desespera pero quiere resolver las preguntas bajo cualquier procedimiento, que le diga las respuestas, copiarse, etc. Ángel: acepta entrar pero no hacer el examen, se queda al fondo y le doy un ejercicio de diptongos (igual al del examen) para que haga [...] Ale: primero está con Marina fuera y luego en el aula entra callado y se pone a trabajar con el cuadernillo de ejercicios de lengua.” (29/4/08)

“Miguel y José han estudiado y están preocupados por pasar vergüenza [...] Jonathan ha estudiado y ha estado pasando la información a un cuaderno para aprendérsela.” (29/4/08)

Haciendo un análisis centrado en la interacción entre ambos grupos de clase, 2° A y 2° E, encontramos en el diario de campo una importante información que nos permite caracterizar cómo se ha producido este trabajo y también nos permite ver cómo algunas de las características encontradas en el alumnado de 2° A también puede verse en el alumnado de 2° E.

Podemos apreciar que, en general, se ha tratado de una experiencia satisfactoria, donde ambos grupos de alumnos y alumnas han compartido sin mayores dificultades el

espacio de aprendizaje. No se ha observado, con excepción de un episodio puntual de conflicto con la tutora de 2° A que se extendió al alumnado a su cargo como represalia, no ha habido situaciones de conflicto ocasionadas por el hecho de la inclusión de 2° A en 2° E. Las situaciones que requieren mayor énfasis en su análisis son aquellas producidas en la interacción al interior de los grupos de trabajo conformados por el profesorado mediante técnicas lúdicas, y otras situaciones que marcan las formas de proceder propias de estos grupos en la clase.

Un hecho que resulta destacable es la enorme dificultad observada para el trabajo con alumnado que no sea del propio círculo de amigos. La mayor resistencia encontrada al conformar los grupos era que su conformación no era por elección de los niños y niñas sino por asignación aleatoria y con la condición de que no se repitieran los integrantes. En este sentido, se observaron numerosos conflictos.

“Hacemos algunos cambios. Pepi y Juani, también Maribel, se quejan porque quieren estar con sus amigos. Sofía también solicita un cambio de grupo, concediéndoselo porque necesitamos su presencia en otro grupo. Un grupo de tres niños pide: ‘Un listo para nosotros, maestra...’”
(1/2/08)

“Pronto empieza el caos. Los protagonistas son los mismos de cada sorteo: Maribel, Pepi y Juani (aunque ésta mucho más moderada), Vanesa (más tranquila que en ocasiones anteriores) y Hugo, que exige permanentemente que se satisfagan sus deseos pese a quien le pese: que le saquen a Jonathan, que lo cambien de grupo cuando le sacan a Jonathan, siempre gritos para imponerse y ninguna reflexión sobre sí mismo. Las chicas se cambian con otros compañeros las tarjetas para quedar juntas. Todos gritan y hablan a la vez buscando los similares, intentando cambiar tarjetas, etc. No se escuchan. Cada vez que no se les estructura con gritos y amenazas la tarea, se desorganizan. Los alumnos de 2° A se mantienen tranquilos y en sus lugares, no protestan con quien les toca. Como se hace mucha trampa se decide barajar de nuevo las tarjetas y volver a repartirlas. Esta vez se controla más, pero hay que hacer ajustes.” (25/3/08)

Esta situación fue trabajada mediante el diálogo y la reflexión sobre los fundamentos que nos llevaban a tomar esta decisión acerca de las formas de conformar los grupos de trabajo.

Otra situación significativa observada se refiere a la forma de trabajo al interior de los grupos, observándose una dificultad notoria para el trabajo en forma cooperativa,

primando siempre una resolución individualista de las tareas a pesar de estar sentados en forma de equipos.

“Inmediatamente comienzan varios chicos a responder en forma individual, algunos levantando la mano y otros no, pero ninguno consulta sus respuestas con el resto de los compañeros del grupo.” (16/11/07)

“Tengo un grupo cerca, es de 4 chicas. Cada una trabaja por separado. Explico lo que significa el trabajo en grupo, pero están más atentas a mi acento que al contenido de lo que digo.” (23/11/07)

“Al menos la mitad de los grupos no tienen los roles claros ni trabaja en equipo.” (30/11/07)

“José está en su grupo sentado sin abrir el cuaderno, sin material (no sabe qué hizo las fotocopias que tenía) y sin interactuar con su grupo. En realidad nadie interactúa con nadie en referencia al trabajo.” (5/12/07)

“Cada uno hace su parte pero ignora la de los otros miembros del equipo.” (12/12/07)

“Los grupos aún no trabajan cooperativamente.” (1/2/08)

Esta conducta fue mejorando a lo largo de la experiencia pero no se logró culminar el año escolar con todos los grupos trabajando cooperativamente.

Otra dificultad que se pudo registrar en las observaciones contempladas en el diario de campo se refiere a la organización del trabajo al interior de los grupos, a pesar de haber trabajado mucho el tema de los roles en el equipo y la forma de trabajar conjuntamente.

467

“Les lleva mucho tiempo concluir a cada grupo su cartel, sobre todo ponerse de acuerdo sobre cómo hacerlo.” (5/12/07)

“El grupo más disfuncional, el conformado por 4 alumnos de 2° E, mejoró un poco pero los dos que se llevan mal (Hugo y Vanesa) continúan con la misma actitud: disputando “el mando” del grupo. Otro grupo completo de 2° E trabajaban de dos en dos.” (15/12/07)

“Cada grupo debe hacer dos carteles pero con lo desorganizados que está hoy hay que repetir muchas veces las consignas y cuando toca el timbre, varios grupos no han terminado a pesar de tratarse de una actividad de lo más sencilla.” (30/1/08)

Además de las cuestiones que tienen que ver con la organización del trabajo grupal, se aprecian algunas cuestiones referidas al estilo de aprendizaje y a la forma de resolver las tareas que coinciden notoriamente con las características ya mencionadas del alumnado de 2° A.

Una de estas cuestiones tiene que ver con un rasgo de impulsividad que se observa al disponerse a realizar las tareas. Cuesta esperar a la finalización de las explicaciones o atender a cuáles son las condiciones que se exigen para realizar el trabajo. Pareciera importar más una ejecución veloz que una ejecución adecuada de lo que se les solicita.

“Hay mucha ansiedad por responder incluso antes de escuchar por completo la consigna. En cada grupo se trabaja, pero al ser tan numerosos, siempre queda alguien al margen.” (14/11/07)

“Marina introduce preguntas para toda la clase y el alumnado responde todos a la vez. Algunos/as levantan la mano pero igual hablan sin que se les dé turno de palabra. Lo que responden siempre corresponde a una opinión personal y no construida grupalmente.” (12/12/07)

“Todos se ponen a resolver compulsivamente punto por punto de la actividad, sin detenerse a leer toda la consigna completa primero. Todos menos el grupo 8 que enseguida se da cuenta del objetivo de la actividad.” (30/4/08)

Otro aspecto coincidente con 2º A es la forma de proceder cuando la tarea les presenta algún grado de dificultad. La reacción es la de abandonar la actividad o enfadarse.

“La actividad convoca su atención aunque vuelven a repetirse conductas que se presentan en más de una ocasión: si la actividad tiene algún grado de dificultad o implica pensar con lógica diferente a la reproducción literal de información o a la aplicación de una fórmula ya aprendida, abandonan o se cabrean. Es raro que la dificultad los desafíe, más bien los anula.” (12/5/08)

468

Un aspecto que resulta muy preocupante es la interacción que realizan con la información escrita. Habitualmente se la reproduce sin preocuparse por su comprensión o sin consultar sobre las partes que no se comprendan. Asimismo se observa una utilización casi exclusiva del libro de texto como fuente de conocimiento. En los casos en que traen información extraída de la red, esta información es buscada sin mucho criterio y presentada sin modificación alguna que indique un cierto procesamiento de esa información.

“Al comienzo de la actividad, las conclusiones grupales fueron superficiales, muy atadas a las palabras del texto, o estereotipadas y redundantes. Cuando se liberaron del texto y les hicimos las dos preguntas anteriores en forma oral, el nivel de ruido bajó y se permitieron una participación más reflexiva. Pero cuando se les pide que transfieran esas reflexiones a su vida diaria, no encuentran ninguna analogía y tampoco se toman el trabajo de analizarlo.” (21/11/07)

“La mayoría de los alumnos de 2º E no ha traído información de otra fuente que no sea el libro de texto.” (5/12/07)

“Todos preparan carteles, pero en realidad su diseño es un título colorido y pegar completos los textos que trajeron pasados en el ordenador o escritos a mano, pero sin procesar.” (12/12/08)

“José trabaja sin problema con Maribel e Ignacio. Se tarda mucho en hacer silencio y otro tanto en organizarse con la actividad. No tienen estrategias de búsqueda, hay que ayudarles con las palabras claves.” (3/4/08)

El afianzamiento de este tipo de conductas puede tal vez vincularse con las formas de enseñar y de promover el aprendizaje de parte de, al menos, un sector del profesorado.

En las observaciones se advierte que, al menos en el caso de una profesora, es casi excepcional que se le solicite al alumnado algo diferente a la reproducción literal de lo que se informa en las fuentes consultadas o de la información provista por las docentes. Tampoco cuando el alumnado parece reproducir memorísticamente contenidos que no comprende, se le solicita la explicación de esos párrafos o se asegura su comprensión por medio de explicaciones complementarias.

(Concepción) “Comienza pidiendo una definición de Complemento directo porque recuerda que el lunes hay examen. Nadie sabe responder lo que pregunta. Sigue preguntando y nadie responde, y si responden, lo hacen mal. Comienzan a levantarse voces diciendo que no se enteran de nada. Concepción pregunta si han leído lo del libro y si lo han resumido. Ella lo repite, sin modificar una palabra. Tampoco da algún ejemplo. Sólo dice que si leen y resumen, se enteran.” (19/2/08)

“Concepción inicia la clase circulando entre los grupos, pidiendo que repitan las respuestas, en voz baja, y cuando termina de hablar el grupo al que le preguntó, pregunta al resto sin mirarlos: ‘¿De acuerdo?’” (11/3/08)

“Maribel hace de vez en cuando el intento de comprender el mensaje que los chicos expresan, y protesta por la falta de claridad o de redacción correcta de lo que se lee o dice. Concepción no le responde, sólo anota algo en su cuaderno, que lleva abrazado como siempre. No hace ninguna corrección o sugerencia o apreciación de lo que ve o escucha sobre el contenido de la exposición...” (7/4/08)

Aunque debe decirse que estas actuaciones no son las únicas que asume el profesorado, lo cierto es que impactan en las concepciones de aprendizaje del alumnado.

“La coordinación de los grupos la hace Ana. Tiene mucho liderazgo con los alumnos. La escuchan sin que alce la voz. Hacen caso a sus indicaciones. Intenta hacer participar activamente

a los chicos de 2° A. Genera un clima de clase de trabajo interesante, tranquilo, agradable.”
(13/2/08)

“Marina toma la clase y comienza a explicar con sus palabras qué es el complemento directo y a dar algunos ejemplos. Algunos alumnos van pasando a la pizarra y analizan esos ejemplos. Concepción va por los grupos haciendo explicaciones individuales. Luego dan oraciones para que por grupo analicen.” (19/2/08)

(Ana) “...cuando nota que hay desbalanceo en el contenido de las preguntas, las adapta y reformula en función de las características de los grupos, promoviendo que todos participen, tengan o no más habilidades desarrolladas.” (27/2/08)

“Todos los chicos la escuchan respetuosamente, callados, los de 2° A también. Hace participar y prestar atención a Daniel. Recupera los errores y los transforma en enseñanza. José se anima a participar en voz alta. Como ve que Jonathan queda aislado del resto de su grupo por la distribución de las mesas, se preocupa por ubicarlo en el centro de su grupo.” (7/4/08)

“Marina continúa repasando los contenidos de historia ya trabajados, para actualizarlos y reafirmarlos, con la excusa de que es para que Ángel se entere.” (8/4/08)

“En Cs. Sociales, Ana introduce el nuevo tema, el Islam, que articula con el siguiente Al-Andalus. Ana y Marina, una arriba y otra abajo, el jueves pasado han iniciado el tema. Ana realiza preguntas introductorias: ¿Qué es el Islam? ¿Qué es El Corán? ¿Qué es Al-Andalus?” (28/4/08)

Asimismo, en una de las docentes especialmente, no se advierte una preocupación por un funcionamiento cooperativo de los grupos, admitiéndose las respuestas procedentes de cualquier origen siempre que se parezcan a lo aparecido en el libro de texto. Probablemente su falta de experiencia docente haga que recurra a su propia biografía escolar como rectora de su actuación docente y por tanto, esta forma de trabajo, le resulte ajena, lo que implique que le cueste más su promoción.

“Concepción no corrige que se trata de una actividad grupal y admite las respuestas individuales, pero sin profundizar en ellas. Luego indica que lean la página del libro que trata el tema. Va indicando chico por chico para que lea lo que dice el libro. Cuando terminan, pregunta: “¿Quién tiene dudas?” Nadie dice nada entonces indica los ejercicios del libro que tienen que resolver.”
(16/11/08)

“Concepción no insiste en la dinámica grupal en los términos de grupo cooperativo ni la observa, sólo pide constantemente, bajo amenazas, que estén callados, lo cual es incompatible con la dinámica.” (5/5/08)

En las otras profesoras sí se observa una preocupación para que los grupos funcionen según las reglas establecidas y se generan condiciones para que ello ocurra.

“Marina pasa por los equipos intentando dinamizar el trabajo al interior de los grupos.”
(5/12/07)

“Ana comenzó la clase recordando lo que habían hablado de Al-Andalus la última vez que habíamos tocado el tema, Miguel recordaba mucho. Varios participaron. Ella insiste en no tomar respuestas individuales y cuando los niños quieren hablar, los vuelve a su grupo para que consensuen la respuesta.” (28/5/08)

Otro tema que impacta poco favorablemente en el alumnado es la utilización de la nota con un carácter punitivo, tanto de sanción del error como de sanción de lo que se considera una falta disciplinaria. Asimismo es significativo que el alumnado sólo en muy raras ocasiones reclame por este uso de las calificaciones, pareciera una situación naturalizada en las clases.

“‘En el examen lo pregunto’ es la estrategia para convocar la atención de los alumnos que utilizan tanto Pepe como Concepción.” (23/11/07)

“Mariana comienza a pedir a los chicos más aventajados que ayuden a los compañeros menos avanzados en la flauta a cambio de 10. Varios se pelean por realizar esa actividad, pero otros a los que les pide no aceptan.” (13/2/08)

(Concepción) *“Ella escribe SILENCIO en la pizarra, ‘el grupo que no me escuche tiene un 0 en el trabajo’ agrega después.”* (7/4/08)

“Concepción inicia la clase diciéndoles a todos, que recién están acomodándose, que bajará medio punto a quien no la esté esperando en condiciones cuando ella llegue.” (5/5/08)

(Mariana) *“...hoy pidió que no tocan los que se equivocan: ‘Metéis la pata, os voy quitando’, ‘al que le digo que se calle no es por hoy sino para siempre’, ‘el miércoles en hora de tutoría les voy a tomar uno por uno su parte de principio a fin para descubrir quién es el que se equivoca, y el que se equivoque una nota, no va al concierto y el que no va al concierto suspende y lo veo directamente en septiembre’* (12/5/08)

En las entrevistas de evaluación realizadas con las profesoras de 2° E (Mariana, Concepción y Ana) se realiza una evaluación general de esta experiencia, y en lo referente al rendimiento académico del alumnado, estas docentes manifiestan estar muy satisfechas por la experiencia realizada, sobre todo por la metodología empleada que ha contribuido a mejorar las relaciones entre el alumnado y profesorado y a dinamizar las

clases, motivando más a los niños y niñas. Valoran el trabajo conjunto como especialmente importante para 2° A, no pudiendo precisar aportes de la presencia de 2° A en 2° E, más allá de la “alegría”. Consideran que han desarrollado mayores hábitos de trabajo, que se han motivado más por aprender y que han logrado un rendimiento similar al de 2° E en los trabajos realizados. Asimismo evalúan que uno de los aprendizajes principales realizados por 2° E de la experiencia es que han aprendido a ayudar a otros alumnos que tienen mayores dificultades que ellos.

En cambio, en las entrevistas con el alumnado de 2° E, los niños y niñas entrevistados consideran que han sacado mayores beneficios de esta posibilidad de interactuar con 2° A. Entre ellos destacan:

- la posibilidad de contar con las explicaciones de Marina que hacían los contenidos más asequibles para ellos y ellas,
- establecer relaciones con otros profesores y profesoras y con otro alumnado,
“...que conoces a más gente ¿no?... que si los conocías poco, ahora los conoces más ya nos vemos con distintos compañeros...” (Grupo 2)
“...aprendes a trabajar en grupo, si hay alguien que no te cae bien, pues, hablas con ella y todo... está bien.” (Grupo 3)
- recibir y brindar aportes de otros compañeros y compañeras,
“...porque hay cosas que al estudiármelas yo sola a lo mejor no entiendo tanto, y al estudiar en grupo, nos resolvemos las dudas, aprendemos más... dices “¿Pues, esto pasa?” y... tú tienes una información y hay alguien que te viene con más información... y yo no lo sabía...” (Grupo 1)
“Yo... aprendo más en grupo... pues, estamos con compañeros, no solos, tres, cuatro que se vuelcan a un trabajo común... y luego, aparte, se está muchísimo mejor... es más interesante...” (Grupo 4)
- divertirse más en la clase,
“...ahora estamos trabajando juntos a gusto, con más entusiasmo, así hemos trabajado en Sociales, en Biología, pues es más a gusto...” (Grupo 4)

- tener evaluaciones con diferentes formatos,
“Yo... por ejemplo, he mejorado, me es más fácil, en vez de hacer un examen, exponemos el tema en grupo... te lo pasas mejor que si tuvieras que hacer un examen...” (Grupo 1)
- utilizar diferentes formas de aprender.
“...mejor en grupo... porque... no es todo memorizado... tú te lo memorizas un tiempo, pero, luego ‘te se’ olvida todo, pero, si lo haces en grupo... pues... te entran las cosas más en la cabeza...”
(Grupo 3)

En cuanto a la tutora, realiza una evaluación más exhaustiva, considerando la situación de los niños desde el origen de la experiencia. Valora muy positivamente el hecho de haber mantenido el mismo objetivo todo el año y de haber actuado en consecuencia, lo que ha dado a los niños de 2º A una impresión de seriedad y de que era posible lo que se les proponía si se actuaba con esa seriedad y con responsabilidad.

También considera que las resistencias de los niños para ir a 2º E entorpecieron el proceso y fue lo que más la afectó, ya que sabía que no contaba con la conformidad de todo el profesorado y por tanto, no la esperaba.

“En el fondo no me colaboraban con lo que queríamos hacer, cuando se echaban para atrás, por supuesto, cuando faltaban a clase, cuando creían que no iban a ser capaces de hacer lo que les pedíamos... cuando se enfrentaban a otros profesores, sin motivo y sobre todo en los pasillos... ya hacía que ese alumno fuera expulsado y que no siguiera el ritmo que nosotros queríamos, o sea, todo eso ha sido obstáculo, yo no he visto otro...”

Le preocupa que los avances en el ASL no tengan su correlato en el ACT, y si bien identifica a las características del profesor a cargo como un obstáculo para que esto se consiguiera, se culpabiliza de no haberlo llevado a cabo ella con nuestra colaboración.

Manifiesta gran satisfacción por la experiencia de trabajo con 2º E y considera que los aportes han sido mutuos entre ambos grupos, tanto en conocimientos como en conductas, además de haber fortalecido más los logros que se venían consiguiendo desde el curso pasado en 2º A.

5.4.1.2. Rendimiento académico en el resto de las asignaturas

- En el caso del Ámbito Científico-tecnológico, si bien 5 alumnos (Jonathan, José, Daniel, Miguel y Ángel) tienen Matemática y Ciencias de la Naturaleza aprobadas en las calificaciones, sólo José y Miguel registran la superación de todos los criterios de evaluación de las ACIS, aunque únicamente en el área de Matemáticas, lo que no deja claros los parámetros utilizados para calificarlos si no han logrado superar todos los criterios de evaluación tres de esos alumnos. Ahmed y Fernando tienen ambas asignaturas desaprobadas y no superan todos los criterios de evaluación en ninguna de ellas.
- En Tecnología aparecen todos los alumnos menos Ahmed desaprobados por la no entrega del trabajo final, aunque en el caso de este niño, no queda claro el criterio utilizado para su evaluación porque fue casi absentista durante los dos últimos trimestres.
- En Plástica sólo aparecen desaprobados Daniel, por no asistir a clases por ser en la hora que tiene que llevar a su hermano a la escuela, y Fernando, quien además desaprueba el resto de las asignaturas.
- En los Refuerzos de LCL y Matemática, se observa que todos han aprobado menos Ahmed en Matemática y Fernando en ambos.
- En Educación Física aparecen todos los niños aprobados menos Fernando.

5.4.2. Convivencia

La convivencia en 2° A y en la experiencia compartida entre 2° A y 2° E ha sido analizada esencialmente a partir de los mismos procedimientos que los utilizados para el 1° año de la intervención: partes disciplinarios recibidos por el alumnado, actas de las

reuniones de la Comisión de Convivencia y de las reuniones de equipo educativo, autoevaluaciones del alumnado, diario de las investigadoras y entrevista a la tutora de 2º A. A esta información se le agrega la provista por las entrevistas al profesorado de 2º A y 2º E implicados en la experiencia y de alumnado de 2º A y E.

El primer punto destacable es el notorio descenso de partes disciplinarios recibidos por el alumnado por conductas inadecuadas en referencia al 1º año de intervención. En el curso pasado los 9 alumnos obtuvieron a lo largo del año 143 partes, lo que arroja una media de 17 partes cada niño/a. En el curso lectivo siguiente, los 7 alumnos recibieron un total de 64 partes, lo que indica una media de 9 partes por alumno a lo largo del año. De estos 64, 25 son aplicados a un solo alumno de la clase, Fernando, 11 a Ahmed y 12 a Jonathan. Daniel es el único alumno de 2º A que no ha recibido ninguna sanción disciplinaria. A estos datos debe agregarse que en el caso de Fernando, el alumno ha estado expulsado del centro por varios períodos prolongados en diferentes y numerosas situaciones. Otros alumnos de 2º A han tenido también expulsiones, pero ninguno en la cantidad de este niño.

Con respecto al profesorado implicado en la aplicación de estos partes, en 21 ocasiones ha sido el profesor del ACT quien los ha colocado y en 22 ocasiones han sido profesores externos a este grupo como los de guardia y de otros cursos. Las sanciones han sido colocadas esencialmente por molestar en clase y desobedecer al profesorado. De los 64 partes, en sólo 26 constaba un seguimiento de la medida correctiva aplicada, número mucho mayor que en el curso lectivo anterior, y en este seguimiento se contemplaba la comunicación de la situación a las familias, otra novedad con respecto al año anterior. En la mayoría de estos seguimientos, quien lleva a cabo esta actuación es el profesorado de compensatoria.

El profesorado de 2º A destaca, en las reuniones de equipo educativo, el buen comportamiento general del alumnado, señalando como excepción a Fernando, pero reconociendo una mejora en su conducta en el 2º trimestre. En las reuniones de la Comisión de Convivencia sólo se ha tratado la situación de Fernando en numerosas

ocasiones, aunque a partir de febrero ya no vuelve a estar involucrado en conflictos que merezcan su tratamiento en esta Comisión.

Asimismo, en las entrevistas realizadas al profesorado de 2º E, no se aprecian referencias a un comportamiento inadecuado del alumnado de 2º A, más bien se destaca la buena adaptación que han tenido a las normas de convivencia de la clase regular. Una de las profesoras advierte que 2º E le ha aportado ciertos patrones de conducta esperables a través del ejemplo:

“Cierta estructura... cierta forma de comportarse en el aula y... antes tenían reticencias... yo al principio decía a los alumnos “¡tira el chicle!” y claro, lo tiraban y éstos iban mirando como diciendo “¿Y estos por qué cumplen la orden?” Ahora les dices y lo hacen, claro, se van dando cuenta que hay que cumplir unas normas del grupo... para que el grupo funcione...” (Ana)

Tampoco en las entrevistas realizadas a alumnado de 2º E aparecen referencias a conflictos en la convivencia relacionados con 2º A, mencionándose que se trata de un grupo que incluso puede enseñar algunas pautas de convivencia a 2º A.

“E: Se nos soltó la cadena...”

I: Hay diferencia en eso... antes ¿Qué le podían aportar?

E: Comportamiento... no sé...

I: Ajá... pautas de trabajo... antes... y... ¿ahora?

E: No sé... ellos a nosotros, me parece a mí...” (Grupo 3)

La tutora rescata, evaluando la conducta de su alumnado desde el comienzo de la experiencia hace dos cursos lectivos, una mejora en el comportamiento y en la actitud muy importante, considerando que están *“normalizados en el comportamiento...”*, destacando que esto también se debe a que han sido bien tratados y que cuando reaccionan, es porque no se les ha hablado de buena manera.

Coincide con la profesora Ana que 2º E le ha enseñado a 2º A formas diferentes de comportamiento:

“...le han enseñado también que hay formas de comportarse mejores y peores ¿eh?, otras formas de comportarse, como se comportan los alumnos en un aula normal, incluso cómo se comportan peor o como ellos...”

Reconoce asimismo que no se han encontrado estrategias para lograr que Fernando se incorporara sin mayores conflictos a la dinámica de la clase, y sobre todo del centro. En esta situación reconoce dos tipos de factores que han influido para que esto ocurra: el primero, las características personales del alumno, y el segundo, la imagen del alumno en el centro que contribuyó a que el profesorado tuviera bajas expectativas con respecto al niño y que no facilitara la adquisición de nuevas pautas de comportamiento.

En cuanto a las relaciones al interior de 2º A, no se observa algún alumno que quede al margen por problemas con otros alumnos o que sea rechazado por toda la clase. Aparecen conflictos circunstanciales entre ellos, ocasionados por situaciones específicas como burlas, algunos insultos, que son destacados en las reuniones de equipo educativo y observados por las investigadoras en la clase, pero no hay ningún niño que aparezca como desintegrado o marginado.

Queda de manifiesto, sin embargo, que cuando estos conflictos interpersonales se producen, la forma espontánea de resolución casi nunca es la palabra moderada sino la agresión verbal y en contadas ocasiones, la agresión física.

“Entramos con Marina luego de clase de Antonio. Ahmed no está. Miguel se ha ido con Mari. El resto está alterado. Las mesas están en el suelo, todo está desordenado. Cuando preguntamos qué ha pasado, todos hablan y gesticulan a la vez. Ordenan todo y se sientan ante la indicación de Marina. José cuenta qué ha pasado. Parece que Miguel y Ángel iniciaron una pelea tonta en la que Antonio no intervino y luego se les fue de las manos volviéndose algo serio.” (10/12/07)

“En un momento, Miguel se pone de pie y comienza a tirar sillas y a llorar, como ha hecho en otras oportunidades, gritando agitado que le pongan un parte a Fernando porque lo molesta; abre la puerta del aula para ir a buscar a su papá.” (18/2/08)

Cuando situaciones así ocurren, es habitualmente Marina quien interviene como moderadora, retirando a alguno de los alumnos implicados del aula, pero no como castigo sino para conversar sin testigos la situación y poder comprenderla y colaborar en la resolución. Sólo en casos muy excepcionales se convoca a Mari, la jefa de estudios, a participar de la resolución del conflicto, pues hay acuerdos básicos entre ellas en la forma de encarar este tipo de situaciones, tendiendo siempre a la reflexión sobre lo ocurrido y no al castigo.

El diario de campo aparece nuevamente como una herramienta muy útil para conocer la cotidianeidad de la convivencia tanto en el aula de apoyo como en el aula de 2° E. Nos permite identificar cuáles son las relaciones más frecuentes entre el alumnado y entre el alumnado con el profesorado, a la vez que conocer cuáles son los conflictos que se presentan y cómo se han resuelto a través de las actuaciones del profesorado para regular la convivencia.

En cuanto a las relaciones entre ambos grupos, 2° A y 2° E, el diario nos permite comprobar que las apreciaciones vertidas por profesorado y alumnado también son observadas por las investigadoras. Con excepción del episodio conflictivo que tuvo Marina con 2° E por “entrometerse” en la regulación de la disciplina del grupo al observar conductas inadecuadas (especialmente con el tutor del curso) y que hicieron que en la discusión se cayera en una serie de acusaciones y reproches del alumnado de 2° E a Marina con respecto a su calidad de “externa” a 2° E y con respecto al comportamiento de sus propios alumnos, no hubo ningún otro conflicto intergrupalo, sino un ambiente de buena relación y cordialidad entre ambos grupos.

“Con respecto a la reacción de los chicos de 2° E Marina dice que muy bien, que intentaban destacar la participación de José y Jonathan.” (31/10/07)

“Daniel llega pasada la mitad de la clase. Ha tenido que hacerse cargo de su hermano pequeño. Un grupo lo invita a sentarse con ellos de forma espontánea.” (16/11/07)

“De parte de los chicos de 2° E, ninguno manifiesta, al menos de manera evidente, rechazo por ellos. Sí hay rechazo entre sí y tratan de mezclarse con otros grupos pensando que no nos damos cuenta.” (26/2/08)

“Fernando hace shows constantes, pero es muy querido por el grupo y celebrado por las chicas de su equipo. Estoy fotografiando a los diferentes grupos que están completos. Cuando llego al de él, Claudia me dice: ‘No nos echas fotos hasta que Fernando no venga’” (ha ido a buscar algo fuera del curso). (14/4/08)

Cabe destacar que fue alumnado de 2° A el que utilizó este episodio para justificar no querer trabajar en ocasiones con 2° E, lo cual fue interpretado por tutora e investigadoras como una forma de tapar el miedo y la ansiedad que la experiencia les producía por el constante desafío y nivel de exigencia al que estaban sometidos los niños de 2° A.

Desde las observaciones realizadas quedan en evidencia dentro de 2° E algunas dificultades de inserción de algunos niños en el grupo total, especialmente de Julio, Hugo y Sofía. Los dos niños de la clase que van a clases de apoyo con el profesorado de Pedagogía Terapéutica, Ignacio y Alberto, y al pasar mucho tiempo fuera de la clase regular, cuando regresan tienen dificultades para incluirse en la dinámica grupal.

“Los de 2° E charlan atrás y se ríen. Julio viene unos asientos adelante, solo.” (10/4/08)

“Esta vez el acuerdo es que se pongan como ellos quieren hasta terminar el curso. Se arma revuelo, como siempre que cambiamos de grupo, pero se tarda menos en armarlos. [...] Hugo termina quedándose solo, lo dejamos por ahora, porque sabemos que pronto va a necesitar de otros. Nadie lo llama. Otro que queda solo es Julio [...] El grupo de Juani decide llamar a Sofía, que también había quedado sola al fondo.” (5/5/08)

En cuanto a la convivencia cotidiana y a la forma de vincularse entre los diferentes grupos de trabajo y entre los miembros de un mismo grupo, se advierten algunas conductas que deben ser abordadas: la falta de respeto al turno de palabra del otro y la competitividad. Ambas conductas mantienen un punto de relación, pues la mayoría de las veces en que la palabra del que está hablando no se escucha tiene que ver con ser el primero o los primeros en dar la respuesta a la pregunta realizada o a la actividad propuesta.

“Cuando hay que resolver un ejercicio, parece una competencia. Siempre hay alumnos que hablan a la par de las profesoras cuando explican o siguen haciendo la actividad sin escuchar las aclaraciones...” (30/11/08)

“Quedan dos grupos por exponer su trabajo desde el viernes. El primer grupo lo hace muy bien. El segundo, que es el de los chicos de 2° E que han tenido muchos problemas en su funcionamiento, no escuchan nada del primero y hablan a la par, en voz alta, preocupados por preparar su exposición.” (30/1/08)

“Los alumnos de 2° E son muy competitivos y se ofrecen a responder cuando un grupo se toma más tiempo para elaborar o pensar su respuesta, saltándose la consigna inicial y levantando la mano mientras piden en voz alta que les dejen decir la respuesta a ellos.” (27/2/08)

“Hugo, de entrada protesta que no quiere hacer nada, siempre despectivo y con malos modos y tacos. Le planteo que si no trabajo todo su grupo se perjudica y dice que no le importa.” (30/4/08)

En referencia a la relación del alumnado con el profesorado, debe hacerse una distinción. La relación que tiene el grupo de 2° A con su tutora es una relación además

de profesional, de mucha confianza y cariño, por lo que aparecen conflictos propios de este tipo de relaciones tan estrechas: celos, berrinches, reproches... aunque son en casos muy puntuales.

“Hoy Marina había arreglado con Cecilio y Antonio que en sus horas los lunes acompañaran a los chicos arriba para que no perdieran Cs. Sociales y Lengua, pero los de 2° A que estaban en ese momento (Ahmed, José, Fernando y Ángel) le hicieron un escándalo a Marina con que ella quería que perdieran clase de Tecnología y Matemática. Ella les explicó que no perderían nada sino que se reorganizarían los horarios. [...] Empezaron a atacarla: ‘esta lo único que quiere es que hagamos Lengua y Cs. Sociales...’ ‘si no nos enseña nada...’ ‘sólo sabe decir: vamos arriba y llamar a nuestros padres...’” (11/2/08)

“Me dice que se fue porque estaba ‘irritado’ cuando llegó por un problema que tuvo antes y que llamó dos veces a Marina para su grupo y ella no acudió entonces él se salió. ‘Tres maestras y no me hace caso’.” (23/11/08)

A pesar de estos episodios, la tutora es una fuerte referencia para este alumnado y tiene alta ascendencia sobre ellos, pues se trata de una persona tranquila, afable y de un trato muy respetuoso con todo el mundo. Al respecto dice la jefa de estudios:

“Y he visto el trabajo de ella [Marina], antes de que esto siguiera este proceso... ha conseguido... siempre ha conseguido... primero, tener una relación afectiva buena, con su alumnado... con la familia del alumnado y ha conseguido trabajar con los niños...”

480

Asimismo es una importante mediadora ante los conflictos del alumnado a su cargo y el resto del profesorado, ante quienes goza de gran respeto.

“Avanzada la actividad, escuchamos un grito desde el fondo del aula. Pedro está gritándole a Jonathan que salga y Jonathan le contesta también a los gritos que lo saque. Marina se acerca a los dos y le pide tranquilamente a Jonathan que salga fuera de la clase un momento con Pedro y ambos se retiran.” (23/1/08)

“Marina intenta silenciar la protesta por los modos del profesor y propone tratar en la próxima tutoría el tema de las relaciones entre profesores y alumnos. Luego sale a ver qué ha pasado. Regresa a los minutos con Jonathan muy tranquilo, quien se incorpora al grupo y sigue trabajando. Marina me cuenta que el niño se ha disculpado en jefatura y pidió a Lidia irse a su casa. Entonces, Marina lo tomó del brazo y le dijo que fuera con ella a la clase, que si se iba se perdería la actividad, y el vino con ella.” (23/1/08)

En ocasiones, alguno de los niños de 2° A tiene algún conflicto más importante con profesorado de otros cursos. En esos momentos, muchas veces queda de manifiesto la

forma poco flexible de resolver los conflictos que algunos niños tienen. Cabe decir que generalmente responden de forma brusca cuanto también son tratados bruscamente, pero eso no quita que deben generar estrategias para moverse en diferentes contextos y con diferentes interlocutores y situaciones.

“Hemos hablado con él preguntándole cómo ha sucedido todo. Él dice que no estaba haciendo nada y que el profesor lo cogió y lo empujó para la clase. Le preguntamos si ya le había dicho que entrara, dijo que sí, pero que no tenía por qué achucharlo. Para él no constituye un problema que no haya acatado la indicación luego de varias veces que se la dijeran pero sí que el profesor lo haya empujado. Los compañeros lo apoyan. Tratamos de instalar el análisis desde dos aspectos: uno, la obligación de Ángel de obedecer porque el profesor le había indicado lo que debía hacer y es algo que saben que debe ocurrir siempre, que no pueden estar hablando en el pasillo en voz alta cuando es hora de clase y deben estar en el aula, y dos, que es verdad que el profesor no debió cogerlo pero que a veces los adultos nos dejamos llevar por el enojo y cometemos errores. Le planteamos que sería conveniente que hablara con el profesor y que aclarara estos puntos. La respuesta de Ángel es: “yo no me voy a rebajar a hablar con él, no tenía que darme un achuchón” y no logramos que reflexione acerca de todos los factores que han ocurrido. Luego, horas después, el profesor se acerca preocupado a Marina porque dice que tal vez haya estropeado el trabajo que Marina viene realizando con los niños con esa reacción.” (22/1/08)

Con respecto a las actuaciones de otros profesores y profesoras para generar una convivencia que favorezca el aprendizaje y los buenos vínculos tanto en compensatoria como en la experiencia con 2º E, se advierten variaciones de criterio y estilos diferentes de intervención:

- Actuaciones diferentes según quiénes sean los que originan los conflictos:

“Varios niños durante las clases se saltan las normas, especialmente Hugo, pero no son sancionados. En cambio Ignacio y Felipe, sólo por murmurar entre ellos son sancionados y echados de la clase. Hay una constante amenaza con partes y ceros.” (13/2/08)

“Hugo, como una gracia, rompe el cartel en la cara de Concepción. Ella lo echa del aula, pero él se ríe de lo que ella dice e ignora la orden, quedándose. Ella no dice nada. José y Fernando se tiran una goma. Concepción echa a Fernando y llama a una profesora de guardia para que lo saque. Hugo, en cambio, sigue en la clase como si no hubiera pasado nada.” (7/4/08)

“Marina comienza haciendo referencia al incidente con M^a Rosa del viernes, en taller. Ahmed agrega: ‘Sus alumnos no hacían nada y gritaban y no les dijo nada y a mí comenzó a darme voces... yo no voy a dejar que me dé voces...’” (14/4/08)

- Actuaciones caracterizadas por la escucha al alumno antes de tomar una decisión:

“...está protestando Hugo, por trabajar en grupo, ya que no está de acuerdo con sus compañeros y con compartir nota y tarea con ellos. ‘Acepto tu opinión, pero no la tengo en cuenta’, le dice tranquilamente Ana, y como él sigue protestando [...], ella le dice que ya tuvo su palabra y que el tema está zanjado, así que ahora quiere que la escuche. Él se calla y casi no se lo vuelve a escuchar en toda la hora.” (5/5/08)

- No actuación ante los conflictos o las conductas inadecuadas del alumnado:

“2º E se vuelve irrespetuoso, ruidoso en extremo. Se burla del tutor y él no reacciona.” (6/2/08)

- Utilización de la calificación como medida reguladora de la conducta:

“Concepción entra y apenas comienza la clase dice que bajará un punto por día a quien no se porte bien, y que si siguen así, en 10 días ya tendrán el 0.” (12/5/08)

5.5.4. Asistencia a clases

482

En cuanto a este aspecto, puede observarse del registro de inasistencias al instituto que el alumnado de 2º A ha tenido un buen nivel general de asistencia a clases, considerando que muchos de ellos tenían conductas absentistas con regularidad. Es Ahmed quien a partir de su accidente se transforma en absentista. Abel tiene también un porcentaje de presentismo inferior a la media, entre un 50% y un 66%.

En lo referente al Ámbito Socio-lingüístico, se aprecian diferentes situaciones. En general aparece más regular la presencia en cinco niños:

- Daniel, quien con excepción de 2 meses con ausencias mayores al 50% de las clases, mantiene un nivel de asistencia aceptable en el resto de los meses lectivos.
- José, cuya asistencia va de un 69% a un 83%.
- Miguel, que tiene una asistencia que va del 74% al 100%, excepto durante un mes que por problemas de organización familiar tuvo que ausentarse del pueblo.

- Jonathan, con un aceptable nivel de asistencia que desciende drásticamente al final, cuando se agudizan sus problemas familiares y personales.
- Ángel, con buen nivel de asistencia cuando la actividad se realiza en el aula de apoyo y con un descenso de su asistencia cuando las clases con 2º E son muy frecuentes.

Este mayor nivel de participación tiene su correlato en el rendimiento académico del alumnado con mayor implicación en su escolaridad.

En Ahmed, como se ha reiterado, su presencia es cada vez menos frecuente luego de la recuperación de su accidente. En Fernando, hacia el final del curso las inasistencias son cada vez mayores. En ambos la desconexión con lo escolar se agudiza hasta hacerse casi total.

Nuevamente pareciera quedar en evidencia que el absentismo es el principal problema para el cual se deben seguir pensando alternativas, más allá de una propuesta pedagógica atractiva, pues sigue siendo un fuerte obstáculo a la hora de pensar en el éxito escolar de este alumnado.

CUARTA PARTE

Síntesis e informes de la
intervención

Capítulo 6

Conclusiones

- 6.1. El primer año de intervención
 - 6.1.1. Con respecto al centro
 - 6.1.2. Con respecto al profesorado
 - 6.1.3. Con respecto al alumnado
- 6.2. El segundo año de intervención.
 - 6.2.1. Con respecto al centro
 - 6.2.2. Con respecto al profesorado
 - 6.2.3. Con respecto al alumnado
- 6.3. Reflexiones a partir de la ejecución del programa de intervención
 - 6.3.1. El centro escolar
 - 6.3.2. El profesorado
 - 6.3.2. El alumnado
- 6.4. Informe acerca del grupo en 3º ESO: nuestras sugerencias
 - 6.4.1. Aspectos generales
 - 6.4.2. Aspectos particulares
- 6.5. Informe para el centro: nuestras sugerencias
 - 6.5.1. Organización de los grupos de clase
 - 6.5.2. Desarrollo de los contenidos curriculares
 - 6.5.3. El profesorado
 - 6.5.4. La convivencia

Nuestra propuesta de intervención se enmarca dentro del paradigma de la inclusión como respuesta al derecho a la educación de cada alumno o alumna del sistema educativo español. Entendemos que la escuela pública obligatoria debe ser una escuela inclusiva, una escuela en la que todo el alumnado pueda acceder y permanecer en ella, con equitativas oportunidades para apropiarse del currículum de acuerdo a sus características, y con un nivel de logro satisfactorio, en convivencia con alumnos y alumnas diversos, en un clima de respeto y valoración de esas diferencias. Y por supuesto, creemos que una escuela así no puede depositar en especialistas y recursos especiales la atención de aquel alumnado que requiere mayores apoyos que el resto de la población escolar. Como dice Parrilla Latas (2003: 117): *“La respuesta a la diversidad de necesidades en un aula que pretende no excluir a sus alumnos no se puede basar en una organización de recursos especiales –diferenciados dentro del centro o del aula– sino en el compromiso de centro y aula con esa diversidad, y por tanto en la generación de estructuras, relaciones y prácticas que incluyan la diversidad de alumnos en las experiencias educativas comunes.”*

Amparadas en la idea de que esta escuela es posible, es que elaboramos el programa de intervención que presentamos y evaluamos en el presente trabajo de investigación-acción, pues si sostenemos que el conocimiento se construye socialmente y que es necesaria una escuela plural y donde se trabaje cooperativamente, no podemos más que sostenernos desde un paradigma crítico e investigar y trabajar con otros y otras para que esta escuela deseada sea una realidad.

En un primer momento, analizaremos los objetivos propuestos para el primer año de intervención y evaluaremos su grado de cumplimiento en función de lo expuesto en el Capítulo 4 de este trabajo. Posteriormente, revisaremos los objetivos formulados para el segundo año de intervención y en qué grado se han logrado, a partir de lo informado en el Capítulo 5.

A continuación, realizaremos una reflexión sobre todo el proceso de investigación-acción llevado a cabo, centrado en tres ejes:

- Centro educativo
- Profesorado
- Alumnado

Finalizaremos este capítulo con unas sugerencias para articular una nueva propuesta de trabajo, no sólo para el grupo objeto de la intervención, sino también para al centro como eje de la propuesta, pues la idea de una escuela inclusiva se refiere a la consideración del centro como un sistema, una totalidad, que debe impregnarse de una filosofía inclusiva que derive en que cada actor institucional tenga la creencia de que todo niño y toda niña que asiste a la escuela es competente para aprender si nosotros somos competentes para enseñar. Con respecto al Plan de Compensación del Instituto, reiteramos la idea de Bernstein (1989: 185) ya manifiesta en el Capítulo 1: *“No comprendo cómo podemos hablar de ofrecer educación compensatoria a niños a los que, en primer lugar, hasta ahora no se les ha ofrecido un adecuado entorno escolar.”* Nuestra opción será la sugerir algunas propuestas para que no haya “Grupos de Compensatoria” sino que haya simplemente una educación de calidad, entendiendo por calidad, la idea de que cada niño y niña que asista a ella encuentre las oportunidades para realizar aquellos aprendizajes esenciales para participar socialmente en condiciones de igualdad.

6.1. El primer año de intervención

A pesar de varios aspectos que requieren seguir trabajándose, con respecto a los objetivos planteados para este primer año de trabajo, podemos concluir:

6.1.1. Con respecto al centro

A nivel centro, la experiencia no impacta notoriamente en el primer año de realización, no derivándose de su evaluación algunas modificaciones institucionales, sobre todo en el caso del Plan de Compensación Educativa.

El profesorado de Compensatoria restante, si bien se los observa pendientes de lo que ocurre en la clase, no solicitan explicaciones acerca de lo que allí sucede ni se piden sugerencias de trabajo o la extensión de la propuesta al resto de las clases, que siguen su dinámica igual que al inicio del curso. El otro profesor del alumnado de 1° A (Compensatoria), el docente del Ámbito Científico-tecnológico, no manifiesta interés ni intención de participar en el trabajo iniciado en el Ámbito Socio-lingüístico.

El equipo directivo apoya la implementación de la propuesta a través de la dotación de recursos materiales, de provisión de espacios de trabajo fuera del aula, brindando las condiciones adecuadas para que las investigadoras se instalen en el centro, y participando en ocasiones del trabajo en la clase de Compensatoria, felicitando al alumnado por sus progresos y comentando estos progresos a otro sector del profesorado no implicado en la propuesta.

Como un dato relevante aparece la intencionalidad manifiesta informalmente de algunos miembros de este equipo de instalar esta experiencia piloto como experiencia a replicar con otros grupos de Educación Compensatoria en cursos lectivos posteriores.

6.1.2. Con respecto al profesorado

En cuanto a la tutora del grupo, se observan importantes transformaciones:

- en su concepción acerca de la educabilidad del alumnado a su cargo, aumentando su nivel de expectativas y por ende, el nivel de exigencia y de complejidad de las tareas propuestas, aunque se adviertan algunas dudas en ciertos aspectos,
- en su motivación al introducir innovaciones en sus clases,
- en la modificación de sus criterios de evaluación del aprendizaje, no centrandose en la toma de exámenes ni en hechos puntuales, sino evaluando procesos, y
- en la disminución de un componente de etnocentrismo al evaluar a su alumnado gitano y a sus familias.

El resto del profesorado de este grupo advierte modificaciones en el comportamiento pero no en el rendimiento, ya que su nivel de expectativas frente a este alumnado no ha variado, ni tampoco su propuesta docente. A pesar de los avances que se van registrando, especialmente en los hábitos de trabajo, en la disciplina y en la motivación hacia el aprendizaje, los docentes a cargo de este grupo en otras asignaturas fuera del ASL, no realizan ningún intento por diseñar nuevas formas de trabajo y se insisten en los recursos que no se han probado como efectivos para compensar el desfase curricular del alumnado.

Se aprecia en una parte del profesorado del centro que no es docente de este grupo, una mayor valoración de las posibilidades educativas de los alumnos que componen el GECA de 1º A y la modificación, en ciertos docentes, de reacciones estigmatizantes y descalificadoras hacia este grupo de alumnos.

Otro sector del profesorado, reticente al Plan de Compensación Educativa del instituto, pareciera no registrar las posibilidades educativas de este alumnado, recurriendo en ocasiones a frases descalificadoras hacia ellos o hacia su tutora, o provocando

situaciones conflictivas con los alumnos en los pasillos, cuando se desplazan a la biblioteca o a la sala de informática, o en los cambios de hora.

6.1.3. Con respecto al alumnado

En cuanto al alumnado perteneciente al GECA de 1º A, se aprecian numerosos logros en más del 50% del grupo:

6.1.3.1. Rendimiento

Los niños que promocionan a 2º ESO muestran a lo largo del curso un aumento importante de su autoestima como aprendices, manifestando orgullo y satisfacción tanto por su conocimiento del currículum trabajado como por el reconocimiento de sus logros que proviene de otros miembros del centro, especialmente del equipo directivo.

Se observan curiosos e interesados, motivados por acrecentar su nivel de conocimiento, por tener su clase bonita y ordenada, siempre limpia. Cuidan sus materiales, siendo incluso egoístas en ocasiones, cuando otros niños quieren asistir a sus clases y participar de las actividades.

Demuestran especial interés por materiales con mucho uso de la imagen: vídeos, presentaciones de Power Point, fotografías, láminas. Además, se muestran muy sensibles al trabajo con obras literarias, especialmente la poesía, sintiendo especial predilección por Federico García Lorca y su Romancero Gitano, del cual reconocen y retienen varias piezas.

Cuando realizan la evaluación de su trabajo, generalmente demuestran un registro adecuado y justo de la situación, aunque se los observa preocupados por ser cada uno el que más “positivos” tenga de la clase, y si bien se trata de un rasgo competitivo que no es deseable desde el programa de intervención, por otra parte demuestra un interés por progresar que no existía antes de la implementación del programa.

En el área de Ciencias Sociales es donde se advierten mayores progresos académicos, logrando trabajar sin dificultad los contenidos propuestos. En el caso de la Literatura, ya se ha dicho del enorme interés que les suscita y del disfrute que representa para ellos la poesía, los cuentos, el teatro. Sin embargo, en el Estudio de la Lengua Castellana, no sólo se advierte mayor desinterés sino además, mayores dificultades, especialmente en la expresión escrita respetando pautas ortográficas y de redacción y en la comprensión lectora de textos, especialmente por la dificultad para leer adecuadamente. En Inglés, el trabajo ha sido de menor exigencia para ellos, pues se han priorizado desde el programa las otras áreas del Ámbito Socio-lingüístico.

En el resto de las asignaturas, el nivel de exigencia no ha sido superior al de un niño que cursa 2º o 3º de Educación Primaria, lo que ha tenido dos consecuencias esenciales: por un lado, la aprobación de dichas asignaturas sin mayor implicación del alumnado y sin grandes expectativas por parte del profesorado, y por otra parte, el desinterés hacia ellas por parte del alumnado que en varias ocasiones manifestaba sentir que sólo con su tutora hacían “algo”.

Es importante señalar que en cuanto al desfase curricular que presentaban inicialmente en todas las asignaturas de 1º ESO, se aprecian avances muy significativos especialmente en Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura, logrando un nivel de competencia curricular de acuerdo al previsto en el programa de intervención: final de Etapa Primaria y nociones básicas de 1º ESO.

Finalmente, surge en estos cinco alumnos una demanda de mayores desafíos de aprendizaje y de una escolarización no segregada como la vivida en su 1º año de secundaria, teniendo expectativas para su 2º año de un trabajo más parecido al que realizan otros niños de la escuela que no son de Educación Compensatoria.

En el caso de los 4 alumnos y alumnas en los que no se logran avances significativos, aparecen algunos aspectos que permiten una comprensión mayor de lo ocurrido: por un lado, las inasistencias recurrentes agudizan las dificultades para seguir e implicarse en la propuesta, pero por otra parte ponen de manifiesto que esta propuesta no ha sido para

este grupo lo suficientemente significativa e interesante, ni próxima a sus intereses, de manera que esta asistencia a clases se hiciera más regular.

Otro aspecto que se vincula al anterior es que se trata de niños y niñas con cuyas familias resulta muy difícil trabajar y convocarlos a participar en la escolaridad de sus hijos e hijas, estableciendo acuerdos y metas comunes. Pareciera que el éxito en la escolarización de los niños y niñas no es una prioridad en la familia, pero por el escaso conocimiento de las peculiaridades de estos grupos familiares (más allá de la información que circula informalmente en la escuela), no puede aseverarse esta conclusión.

Como un caso especial aparece la situación de Alegría, quien al contraer matrimonio a los 13 años al finalizar el 2º trimestre, abandona directamente la escuela y se pierde contacto con ella a pesar de la notificación hecha por la tutora a la Comisión que se encarga del absentismo escolar en el centro.

6.1.3.2. Convivencia

En este aspecto, el dato más evidente que aparece a partir de la implementación del programa de intervención es el descenso muy significativo de partes disciplinarios para el alumnado y la desaparición de éstos en las horas del Ámbito Socio-lingüístico, no sólo porque se ha consensuado priorizar formas diferentes de resolver conflictos emergentes, sino porque el grado de implicación de la mayoría del alumnado en la propuesta ha hecho que las situaciones conflictivas fueran mínimas.

Otro dato relevante es que los alumnos pueden integrarse sin ninguna dificultad en todas las actividades sociales del centro y en las excursiones realizadas, mostrando buenas relaciones con el resto del alumnado y del profesorado en estas instancias, e incluso participando las familias en las salidas y eventos que se realizan en el centro.

En cuanto a la convivencia dentro de la clase, hay disminución notable del número de conflictos interpersonales y una mejora en los procedimientos de resolución de los

mismos. Casi no existen peleas entre pares, y es casi excepcional que se recurra a la violencia física para resolver los problemas que se presentan.

6.1.3.3. Asistencia a clase

Aparecen mejoras en la asistencia en una parte del alumnado con asistencia no sostenida sistemáticamente, como el caso de Ángel, pero sigue siendo una situación problemática para el grupo el lograr una asistencia regular a clases.

6.2. El segundo año de intervención

Revisando el grado de cumplimiento de los objetivos planteados para la intervención en este segundo año del programa, encontramos:

498

6.2.1. Con respecto al centro

Desde los miembros del equipo directivo implicados directamente con la propuesta, se ha observado una disposición favorable a la propuesta de mejora, lo cual ha permitido reorganizar horarios y conseguir autorizaciones que permitieran las modificaciones necesarias para ampliar la posibilidad de trabajo conjunto en 2º E. Además, se han provisto los recursos materiales que se solicitaran.

Se ha observado una valoración positiva del trabajo realizado, lo que ha favorecido su ejecución, puesto que no se han objetado en ningún momento las acciones realizadas. Desde una de las jefas de estudio se destaca que el hecho de “dejar hacer” al profesorado fue una señal implícita de confianza hacia el profesorado responsable y hacia la pertinencia de su propuesta.

Aparece también como significativa la intención de extender la metodología de trabajo implementada a otros grupos de clase para el próximo curso escolar, tomando la experiencia realizada como cimiento para la construcción de nuevas prácticas pedagógicas en el centro, en las que se pretenda una atención diferente y más inclusiva al alumnado destinatario del Plan de Compensación Educativa del centro.

6.2.2. Con respecto al profesorado

En este colectivo es donde se registran los menores logros, sobre todo en el profesorado de 2º E, aunque debe aclararse que todos los objetivos se han cumplido al menos en parte.

De parte de la tutora de 2º A se percibe el afianzamiento de las transformaciones en su práctica y en su pensamiento iniciadas en el curso escolar anterior. La confianza en las posibilidades educativas de su alumnado se ha incrementado notoriamente, lo cual ha tenido su correlato en una elevación del nivel exigencia a su alumnado, en la complejización de los contenidos curriculares propuestos a los niños para su apropiación y en el interés manifiesto por extender la propuesta del ASL a otras asignaturas, al considerar que los niños contaban con las estrategias básicas necesarias para lograr un adecuado desempeño con un apoyo docente organizado. También se observa una flexibilización mayor de los criterios de evaluación del alumnado, valorando notoriamente los procesos individuales realizados por cada uno de los niños y tomando como criterio el punto de partida en cada alumno más que criterios generales de evaluación.

En cuanto al trabajo conjunto con el resto del profesorado, se ha mostrado de su parte una disposición completa a llevar a cabo la tarea, resignando sus momentos libres u otras funciones docentes más aliviadas (como las guardias) para poder concretar mayores espacios compartidos de trabajo. Por otro lado ha hecho gala de un carácter apacible y perseverante, con mucho tacto, lo que ha favorecido que sus sugerencias de trabajo fueran consideradas por el resto del profesorado. Además esa cualidad ha

permitido el trabajo en más asignaturas de las previstas originalmente pues algunos docentes no se han negado a la realización de la experiencia por ser ella la que se los proponía más que por tener confianza en las posibilidades de éxito del alumnado a su cargo.

Un rasgo favorable que ha surgido en la tutora durante el transcurso de esta experiencia es la mayor consideración de las características culturales del alumnado al evaluar sus logros y dificultades, sobre todo en el caso de la relación con las familias, logrando una mayor comprensión de su patrimonio cultural y de sus formas de organización.

En cuanto al resto del profesorado contemplado en la propuesta, se observan diferentes situaciones con respecto al cumplimiento de los objetivos. En las tres profesoras aparece una valoración general positiva de la experiencia aunque el grado de implicación en la misma ha sido diferente.

En el caso de la profesora de Música su actuación en la propuesta de mejora se ha limitado, tal vez por las características de sus clases, a permitir la inclusión del alumnado de 2º A en la clase de 2º E y a otorgarles posibilidades de participación en el concierto de fin de año, reconociendo y valorando muy positivamente en numerosas ocasiones los avances que ha logrado el alumnado de 2º A en sus clases. Sin embargo, se trata de una clase donde la oferta educativa es muy diferente según se trate de alumnado “bueno” o “malo” según las categorías empleadas por la docente, y la regulación de la convivencia se realiza por medio de medidas coercitivas como la expulsión y la desaprobación en las calificaciones.

En el caso de la profesora de Ciencias Sociales es donde se observa una puesta en marcha de la propuesta más acorde con los objetivos del programa de intervención, especialmente en lo referido al trato con el alumnado, habiéndose llevado a cabo el trabajo cooperativo en grupos y la utilización de diferentes procedimientos para apropiarse de los contenidos curriculares y para evaluar los objetivos de aprendizaje propuestos, permitiendo que todos los alumnos y alumnas se sintieran incluidos en todas las clases y que se valoraran positivamente los avances realizados por cada uno de ellos.

Además, se ha llevado a cabo una regulación de la disciplina en el marco de la propuesta, con el uso del diálogo como fuente de resolución de conflictos, aunque debe decirse que en las clases casi no se han evidenciado problemas disciplinarios pues el alumnado ha estado muy motivado por participar y tratar los contenidos propuestos. Lo que no se ha podido concretar en un alto grado es el trabajo cooperativo entre el profesorado, puesto que ha sido la profesora de la asignatura quien ha decidido qué contenidos tratar, su metodología y la forma de evaluación, y la participación de la tutora de 2º A se ha limitado al acompañamiento de la propuesta, aunque debe señalarse que las decisiones de la profesora de Ciencias Sociales han sido siempre compatibles con los fundamentos de la propuesta de mejora que ella ha conocido desde el inicio.

En el caso de la profesora de Lengua Castellana y Literatura se puede observar una preocupación por el éxito de la propuesta aunque esta no se corresponda con su actitud en las clases, teniendo muchas dificultades para comprender los principios que regulaban la intervención y sintiéndose muy insegura en la ejecución de las actividades, tal vez por su falta de experiencia profesional que la hacía estar muy sujeta al libro de texto y a una metodología tradicional de enseñanza. A pesar de sus dificultades para concretar la puesta en marcha de la experiencia, se rescata una disposición al trabajo cooperativo con la tutora y una disposición para aprender mejor su oficio de la mano de la profesora más experimentada. Por otra parte se señala su receptividad ante las propuestas de la tutora de 2º A, delegando en ella en ocasiones la responsabilidad de la coordinación de las actividades de aprendizaje. En este caso, dadas las características de la profesora (inexperiencia e inseguridad) en algunas oportunidades se ha privilegiado que se siga ejecutando la propuesta aunque no se respeten al cien por ciento todos los principios de la misma, como la no dependencia de una única fuente de conocimiento (el libro de texto).

En los dos profesores el grado de implicación en la propuesta ha sido menor. En el caso del tutor, su participación ha consistido en delegar la planificación, ejecución y evaluación de la tutoría en manos de la tutora de 2º A y de las investigadoras, y en permanecer en la clase en esas horas, intentando en ocasiones participar en la regulación de la disciplina, aunque con metodologías frecuentemente ajenas a la propuesta.

En el caso del profesor de Tecnología, ha permitido el trabajo conjunto en una hora semanal, con metodología grupal, pero en el desarrollo de un solo tema, y sin mayores expectativas con respecto al aprendizaje de parte del alumnado de 2º A. Tampoco se ha observado una participación en la regulación de la dinámica grupal, no habiendo incentivado la participación de todos los miembros de los grupos ni revisado el grado de cumplimiento de la tarea asignada a cada uno. Al momento de evaluar, ha considerado solamente la realización de un informe escrito del trabajo realizado, por lo que todo el alumnado ha sido suspendido con excepción de un alumno absentista.

Lo que no ha podido lograrse con ningún profesor ni con ninguna profesora ha sido el trabajo sistemático de planificación y reflexión de lo acontecido en las clases, sino que todo se ha ido ejecutando de forma en cierto sentido “improvisada”, ya que ha resultado muy difícil compatibilizar tiempos compartidos donde los docentes implicados pudieran encontrarse para analizar los avances y participar conjuntamente en la planificación de transformaciones que promuevan el aprendizaje a todo el alumnado. Esto ha limitado poderosamente la unificación de criterios para trabajar y evaluar los contenidos curriculares y para regular la convivencia, por lo que se han observado situaciones donde se resolvían cuestiones metodológicas o conflictivas bajo parámetros que no eran los establecidos en la propuesta.

6.2.3. Con respecto al alumnado

Es el colectivo con el que se han presentado mayor cumplimiento de los objetivos propuestos.

6.2.3.1. Rendimiento

En el caso del Ámbito Socio-lingüístico, el nivel de competencia curricular ha mejorado especialmente en las asignaturas Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales. El curso anterior el trabajo se había centrado en contenidos mínimos de la etapa primaria que no estaban logrados y en una introducción a los contenidos mínimos de 1º ESO.

Este curso, el trabajo ha estado focalizado en profundizar los contenidos del curso anterior y en trabajar los contenidos de 2º ESO, lo cual se ha efectuado tanto en 2º E como en el aula de apoyo. Si bien todos los alumnos han podido realizarlo, es importante resaltar que aunque los avances han sido notables, es necesario afianzar estos contenidos, especialmente los del área de Lengua Castellana y Literatura, donde habitualmente se han presentado mayores dificultades, fundamentalmente en la comprensión lectora.

Acompañando esta mejora en el dominio de los contenidos curriculares, se ha avanzado significativamente en el logro de una mejor actitud ante el aprendizaje: organización de los materiales, estudio de los contenidos, mayor atención ante las explicaciones. Pero en este sentido, es también necesario seguir profundizando en el logro de estas actitudes, especialmente la autonomía y la responsabilidad en su rol de alumnos.

6.2.3.2. Convivencia

En cuanto a la disciplina, el nivel de aparición de episodios disruptivos ha descendido, teniendo menos sanciones disciplinarias y conflictos con profesorado y entre ellos mismos. Los principales momentos problemáticos han sido referidos a la incorporación en las clases con 2º E, pues la preocupación por no estar a la altura de las exigencias a veces elevaba su nivel de ansiedad y se producían conductas desajustadas, que en la mayoría de los casos han podido superarse, aunque algunos alumnos no lo han logrado completamente, especialmente Ángel.

Con respecto a las relaciones con el alumnado de 2º E, pasados los momentos iniciales de conocimiento mutuo, se ha logrado una buena convivencia dentro de la clase, donde se han destacado los conflictos entre alumnado de 2º E. Con excepción del problema puntual vivido por 2º E con la tutora que ocasionó un momento de tensión con 2º A, no se han presentado conflictos grupales entre ambas clases. El alumnado de 2º A se ha logrado incorporar con normalidad a las exigencias propias de un grupo regular en el ámbito relacional. Se han producido también relaciones de cooperación y solidaridad, y

su palabra ha sido respetada y valorada, así como ellos han podido respetar y valorar la palabra de los compañeros de 2º E.

6.2.3.3. Asistencia a clase

En lo referente al nivel de absentismo que se ha intentado disminuir, en 5 de los alumnos se ha observado cierta regularidad mayor que en el 1º año de ejecución de la experiencia, pero sigue siendo un aspecto problemático que requiere abordaje e implementación de innovaciones en procura de su solución.

6.3. Reflexiones a partir de la ejecución del programa de intervención

504

Hay algunas ideas que han vertebrado nuestra propuesta de mejora y que describimos a continuación:

- No se puede aprender a convivir con otros si no es conviviendo con otros, por lo que consideramos que las clases segregadas van en contra de este propósito.
- No se puede aprender a respetar la diversidad si buscamos la homogeneidad con nuestras prácticas y separamos lo diferente, por eso creemos en la necesidad de que las clases estén conformadas por alumnos diversos en cuanto a género, procedencia, cultura, etnia, religión, capacidades individuales, situación familiar y situación socio-económica.
- Para atender a la diversidad del alumnado no tenemos que modificar al alumnado sino tenemos que modificar nuestras prácticas para que ese alumnado aprenda y no vea sesgadas sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje, por lo que debemos llevar a cabo pedagogías complejas que incluyan diversas metodologías que abarquen a todo el alumnado.

- El aprendizaje es social, por lo que tenemos que garantizar permanentes intercambios entre el alumnado y entre el profesorado y el alumnado para construir conocimiento. Los grupos heterogéneos trabajando cooperativamente con la guía del profesorado son fundamentales para lograr aprender.
- Aprender es más que disponer de información sobre la realidad y reproducirla, es poder usar esa información para resolver situaciones que se nos presentan en la vida cotidiana, por lo que las clases deben procurar establecer relaciones entre los contenidos curriculares y la realidad.
- No hay una única forma de aprender y no hay una única forma de enseñar, y tampoco hay formas de aprender y enseñar más válidas que otras, por lo que debemos buscar las metodologías necesarias para que los alumnos y alumnas puedan aprender más allá de sus propios estilos y capacidades.
- Las expectativas que los docentes tenemos sobre nuestro alumnado inciden significativamente sobre sus posibilidades de aprendizaje, por lo que debemos estar convencidos de que todos los niños y todas las niñas que llegan a la escuela pueden aprender.
- El error es fuente de aprendizaje, por lo que cuando un niño o una niña se equivocan en la escuela, es un momento precioso para poder construir conocimiento entre todos a partir de ese error.

6.3.1. El centro escolar

El segundo año de trabajo en el centro se aprecia más claramente una intención de realizar mayores transformaciones a nivel institucional, buscando mayores canales para la relación con las familias del alumnado y mayor participación de estas en la vida escolar.

Comienza a pensarse en medidas organizativas a nivel institucional para favorecer al alumnado: equipos educativos estables, apoyos dentro del aula, dinamización de las prácticas.

Sin embargo, se aprecian algunas contradicciones entre lo manifiesto en los documentos producidos por el instituto, como su Plan de Centro o el Plan de Compensación Educativa, y lo que se observa en las prácticas. Por ejemplo, se habla de atención a la diversidad bajo los principios de inclusión, igualdad, interculturalidad... y se organizan grupos homogéneos de gitanos y gitanas, el alumnado de Compensatoria se educa paralelamente al alumnado considerado “normalizado” y en grupos específicos de currículum adaptado sin tener carga horaria compartida con otro alumnado que no sea de Compensatoria. Se expresa que el alumno es un sujeto activo y que el profesor es un dinamizador del aprendizaje, y la hora de clase se cumple con un profesor que administra fichas o un cuadernillo y un alumnado que debe completarlo. Se habla de aprendizaje cooperativo en Educación Compensatoria y no se proponen actividades de tipo grupal, mucho menos de trabajo cooperativo.

Otras contradicciones se refieren a lo curricular. Se expresa una concepción de currículum abierto y flexible, de acuerdo a lo que consta en los planes institucionales, pero sin embargo se abusa de la realización de adaptaciones curriculares individualizadas significativas, que actúan más como un corset que como potenciadoras de aprendizaje y exitosas para la compensación del desfase curricular.

Pero por otra parte, el equipo directivo facilita la ejecución del programa de intervención por medio de permisos especiales y dotación de recursos didácticos, incluso algunos de sus miembros tienen especial interés en la consolidación de la actividad para poder extenderla hacia los otros grupos de Compensatoria.

En cuanto a la gestión de la convivencia se destaca la formulación de programas y acciones para una resolución pacífica de los conflictos, pero al menos en el grupo observado, se utiliza con mucha frecuencia el parte disciplinario como forma de finalización de un conflicto. Por una parte, se aprecian diversos criterios para la utilización de ese procedimiento, y por otra parte, la reiteración de la medida sin criterios consensuados hace que pierda eficacia como medida correctiva.

Aparece la necesidad de parte del profesorado que trabaja en la propuesta de mejora, especialmente de la tutora del grupo de Compensatoria, de una mayor implicación del equipo directivo en las innovaciones que se ponen en marcha en el centro. Se destaca la confianza depositada en su actuación pero se requiere el reconocimiento manifiesto de la tarea, el mayor conocimiento de lo actuado a través de la participación en las clases y el acompañamiento de la propuesta. Igualmente se considera necesario desde las investigadoras que se garanticen encuentros entre profesorado de Compensatoria y profesores de las diferentes asignaturas para poder trabajar conjuntamente.

En cuanto al resto del profesorado, no se observa mayor implicación en las acciones que emprende el equipo directivo para realizar transformaciones a nivel institucional. Se prefiere el trabajo individualizado, solitario, basado en el seguimiento del libro de texto, a la construcción de otras alternativas pedagógicas menos tradicionales y más comprensivas.

Se aprecia la necesidad de una reformulación del Plan de Compensación Educativa, evitando segregaciones y estigmatizaciones y construyendo estrategias diferentes a las que dieron origen a la problemática, pues en las actuaciones se reiteran procedimientos que se vienen siguiendo desde la primaria y que se han mostrado ineficaces para la compensación de las desigualdades.

6.3.2. El profesorado

A la mayoría del profesorado observado le cuesta salirse de una estructura tradicional de la enseñanza: trabajo individual de los alumnos y alumnas, clases magistrales a cargo del profesorado, protagonismo de la clase centrado en los docentes, apego al libro de texto como rector de las sesiones, memorización como estrategia básica de aprendizaje, exámenes como estrategia prioritaria de evaluación del aprendizaje, relación asimétrica entre profesorado y alumnado. Ante la propuesta de modificar esta estructura para hacerla muy inclusiva, la reacción inicial es de resistencia ante lo expuesto como fundamentación y el deseo de conservar esta forma de ejercer la enseñanza.

En el profesorado que comienza a trabajar en el programa de intervención se observa una progresiva implicación en el mismo y mayor flexibilidad a la hora de realizar las modificaciones en la organización de la clase y la metodología. Sin embargo se aprecia una dificultad para abordar los emergentes que surgen en las diferentes clases y transformarlos en motivo de nuevos aprendizajes.

En lo referente a la tutora del grupo de Compensatoria, se valora muy positivamente el trabajo realizado, evidenciándose el inicio de transformaciones en su concepción sobre las posibilidades educativas del alumnado a su cargo, elevando mucho las expectativas personales acerca de los niños y su aprendizaje. La tutora ha transformado casi por completo su metodología de trabajo, incluyendo mayor variedad de recursos didácticos, propiciando la formación de equipos de trabajo, despegándose del uso exclusivo del libro de texto como fuente única de conocimiento. En cuanto a su concepción de aprendizaje, aún persiste su idea de la memorización como mecanismo principal para adquirir conocimiento, y una priorización del aprendizaje de contenidos conceptuales por sobre otro tipo de contenidos, considerando que otro tipo de mecanismos como la reflexión y el análisis son de muy difícil enseñanza.

En cuanto a la gestión de la convivencia, la tutora demuestra muchas habilidades para generar condiciones de trabajo adecuadas, logrando un clima de clase tranquilo y propicio para el aprendizaje. Por otra parte, ante la aparición de situaciones problemáticas, recurre siempre al análisis y reflexión de lo ocurrido y propone estrategias pacíficas para llegar a acuerdos. Recurre en excepcionales situaciones al uso del parte disciplinario, pero sólo como un llamado de atención para posteriormente trabajar sobre el contenido del mismo.

6.3.3. El alumnado

Uno de los mayores logros de la aplicación del programa de intervención ha sido el referido al aprovechamiento realizado de la oferta curricular, obteniendo avances en la adquisición de los contenidos curriculares muy significativo y logrando disminuir casi

por completo el desfase curricular en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales. Al inicio de la experiencia se trataba de un grupo poco interesado en el aprendizaje curricular y con escasos hábitos de trabajo. Consideramos que contribuía a esta situación el tipo de atención especializada que recibían (metodología y recursos didácticos esencialmente), limitando más que potenciando avances en la apropiación del currículum. Los aprendizajes basados en la repetición, en la mecánica y en procedimientos estandarizados aumentan las dificultades de aquellos alumnos que ya las tienen de partida (Parrilla Latas, op.cit.).

Otro logro muy importante es el referido a la regulación de la propia disciplina. Inician su escolaridad secundaria con numerosas conductas disruptivas y un escaso dominio de habilidades sociales propias de la cultura escolar. Con la implementación del programa, esta situación ha ido revirtiéndose paulatinamente, teniendo cada vez menos episodios conflictivos entre sí y con el profesorado, y adquiriendo mayores competencias para desempeñar el trabajo escolar. Igualmente hay aspectos que no se consideran completamente logrados, como la autonomía como estudiantes, y vinculada a ésta, su responsabilidad con respecto a las obligaciones para con la escuela. Tampoco se ha logrado una conducta reflexiva autónoma sobre actuaciones que no son correctas para el marco escolar.

En cuanto a la tercera categoría que se considera para su derivación al Plan de Compensación Educativa del centro, el absentismo, éste aparece como el fenómeno donde menos ha hecho impacto el programa, pues si bien en varios alumnos del grupo al aumentar el compromiso con el aprendizaje disminuyeron las faltas injustificadas, no se puede hablar de un resultado exitoso pues en algunos de ellos continúa la asistencia irregular a clase.

Cabe señalar que hay un número de alumnado en cuyas situaciones la implementación del programa no logró solventar la problemática que tenían, aunque en la mayoría de los casos se han producido algunos avances como mayor aprovechamiento de las clases cuando asisten a la escuela y menor número de episodios conflictivos.

El alumnado ha puesto de manifiesto una frágil autoestima como aprendices, seguramente producto de su historia escolar con numerosas experiencias de fracaso y desajuste a la cultura escolar. Esta autopercepción, se vincula con su bajo nivel de tolerancia a la frustración que aparece claramente cuando sienten un mayor nivel de exigencia en el trabajo, mostrándose derrotistas y siendo muy sensibles a los comentarios descalificadores o a las críticas a su tarea o a su conducta. La experiencia vivida en el programa de intervención ha comenzado a modificar su propia valoración como alumnos, aumentando su autoestima y su nivel de tolerancia a la frustración, aunque no se trata aún de un logro consolidado.

En cuanto a la relación de las familias del alumnado con el centro, esta se ha producido en el primer curso a través del teléfono y de la presencia en el centro ante las convocatorias de la docente tanto para tratar situaciones de los hijos como para participar de eventos que organizaba la escuela. En el segundo curso, la presencia de las familias descendió, pero se mantuvo contacto con todas ellas para informarles sobre la marcha de la escolarización de los niños. En todos los casos, la relación ha sido buena.

6.4. Informe acerca del grupo en 3º ESO: nuestras sugerencias

Los niños de 2º A pasan a 3º ESO con una situación muy disímil en las diferentes asignaturas. Hay un grupo de asignaturas en las que su nivel de competencia curricular está muy descendido y durante los dos cursos de ESO ya vividos, no se han producido modificaciones sustanciales. Nos referimos a las áreas curriculares que conforman el Ámbito Científico-tecnológico, especialmente Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, pues por razones referidas al profesorado esencialmente y al alumnado en menor instancia, la oferta curricular recibida ha sido muy pobre, recortada e irregular. En el Ámbito Socio-lingüístico la situación es mejor, con un rendimiento casi regular y contenidos mínimos aprobados de Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales, y un nivel de competencia mucho menor en Inglés. En el resto de las asignaturas, en el último año las evaluaciones han sido positivas (con excepción del absentismo

manifiesto en algunas de ellas) y no se requieren grandes modificaciones del currículum ordinario.

Dado este estado de la situación, se hace prioritario contar con una acción tutorial fuerte y sostenida en el tiempo, pues son niños que han estado muy observados y atendidos con una tutoría que compartía con ellos la mitad de su horario de clases y con gran ascendencia sobre ellos. Esto se complejiza más por el nivel curricular anteriormente expuesto. La tutoría debiera tener un especial seguimiento de estos niños y un contacto estrecho con el resto del profesorado, informándolos sobre su historia escolar y sobre toda la información que pudiera facilitar la escolarización durante su primer curso fuera del Plan de Compensación Educativa. Además, debiera insistirse en el contacto periódico con las familias, tal como se ha realizado durante la implementación del programa para implicarlas y para contar con ellas para asegurar las mejores condiciones de aprendizaje. Finalmente, debiera utilizarse el espacio de acción tutorial, o al menos una parte de él, para ir trabajando sobre el proceso de incorporación de estos niños a una dinámica de clases ordinaria.

Como condiciones de escolarización mínimas para pensar en posibilidades de éxito futuras, podrían pensarse al menos en las siguientes:

- Sería aconsejable la conformación de un grupo con un alumnado que ya tenga aprendidas y afianzadas las pautas de trabajo y los hábitos de estudio, de manera que pueda contribuir a que este alumnado consolide sus aprendizajes en este sentido. No puede tratarse de un grupo donde se destine a todo el alumnado disruptivo o de bajo nivel curricular.
- Además, debiera pensarse en un grupo que pudiera servir de contención para estos niños que han estado tan tutorizados sus dos primeros años de secundaria: un grupo tranquilo, con pocos episodios conflictivos, y con buenas relaciones entre ellos.
- El profesorado a cargo de estos niños debe tener claro cómo es la composición del grupo, cómo se ha trabajado hasta ahora, qué aspectos han dado resultado en la educación de estos niños y cuáles opciones han sido probadas y analizadas desfavorablemente, para no reincidir en ellas. Asimismo debieran continuar las

pautas organizativas del trabajo escolar que se han venido sosteniendo en los cursos anteriores, para darle continuidad al proceso iniciado.

- En cuanto al trabajo en la clase, se recomienda continuar con la propuesta de organizarlo en grupos cooperativos, para seguir promoviendo instancias de integración de diferentes pareceres, niveles, procedencias, y para generar una red de apoyo entre ellos, ya que no se contará con profesorado de apoyo de Compensatoria. Para llevar a cabo esta acción, es preciso que todo el profesorado se forme acerca de lo que significa trabajar cooperativamente en grupo y en el caso que se considere necesario, recurran a apoyos externos para este aprendizaje.
- En las asignaturas donde el desfase curricular sea mayor, no se puede recurrir a las adaptaciones curriculares individualizadas significativas que se han utilizado hasta la fecha, pues se trata de instrumentos de trabajo que no han tenido éxito. Se trata de establecer puentes entre los contenidos mínimos de la ESO y las posibilidades actuales del alumnado, con estrategias y metodologías diferentes a las utilizadas, que ya se han probado como ineficaces. Se debiera aprovechar la atracción que ofrecen las Ciencias en estos niños, además del uso de variedad de recursos didácticos que siempre han tenido buena incidencia en el aprendizaje de este grupo de alumnos.
- Una cuestión que debe abordarse en todas las asignaturas con la coordinación del tutor o la tutora es lograr que este alumnado sea más autónomo y desarrolle mayor responsabilidad en lo referido a sus obligaciones escolares: tener organizadas sus libretas, traer los materiales necesarios para la clase, estudiar en la casa... En este objetivo es necesario contar con la colaboración familiar por lo que se requiere un trabajo previo con las familias para concienciarlas acerca de la importancia de estos aprendizajes para apropiarse mejor del currículum.
- Otra cuestión que debe continuar trabajándose con los niños es la conducta absentista de algunos de ellos, para lo cual también será necesario contar con el apoyo familiar y el convencimiento de que asistir a la escuela de manera regular está significativamente relacionado con la obtención de logros curriculares, explicitándose cuáles son las necesidades a trabajar. Hay que recordar que las familias de estos niños tienen escasa experiencia con el dispositivo escolar por

lo que hay que precisar qué se espera de ellas en este acompañamiento y cómo debiera hacerse para que dé resultado.

- Es importante que el equipo educativo tenga frecuentes reuniones, al menos al inicio del curso y durante los primeros meses para ir evaluando cómo se produce la inserción completa de estos 7 niños en una escolarización regular, e ir realizando los ajustes y acuerdos necesarios en función de las observaciones y los análisis que se hagan.
- En cuanto a la convivencia, es necesario que se establezca un claro y explícito encuadre de trabajo, consensuado en el equipo educativo y que se sostenga en las diferentes asignaturas, para ayudarlos a organizar su vida escolar y para evitar que se produzcan episodios conflictivos.

Tutora e investigadoras, una vez garantizadas las condiciones de escolarización para el grupo anteriormente mencionadas, señalan necesidades educativas de este alumnado y realizan sugerencias concretas de trabajo para el 3º ESO. Se finaliza con algunas informaciones referentes a características individuales de cada alumno que deben tenerse en cuenta para un trabajo más integral en su escolaridad.

6.4.1. Aspectos generales:

- No descuidar el cumplimiento de objetivos mínimos. Son alumnos capaces y que con un adecuado nivel de exigencia y mucha persistencia pueden aprender los contenidos curriculares como cualquier alumno. Es importante no tener bajas expectativas con respecto a ellos, pues las perciben inmediatamente y actúan en consecuencia.
- Si se les realiza una promesa (excursión, una determinada calificación, etc.) o se les impone una corrección, debe cumplimentarse fehacientemente. Son muy estrictos en cuanto al cumplimiento de lo que un adulto ha dicho y esto da pie a poder exigirles a ellos lo mismo (si prometen no dar voces, no usar adjetivos calificativos insultantes, etc.)

- Su nivel de trabajo aumenta notablemente cuando están motivados por aprender, sobre todo contenidos de las dos áreas de Ciencias (Sociales y Naturales) que le sirven de motivación para mejorar sus competencias lingüísticas (tanto orales como escritas).
- Debe exigirse siempre la finalización de la tarea que se esté realizando (sea de algún área curricular, recreativa, etc.) Tienen tendencia a dejar inconclusa una actividad si les causa dificultad o si aparece otra que les llama más la atención. Como siempre se les ha dicho: “trabajo iniciado, trabajo terminado.”
- Su nivel de tolerancia a la frustración es muy bajo, se frustran rápidamente cuando algo no les sale o cuando alguien les dice algo despectivo con respecto a sus capacidades. Requieren permanente estímulo insistiendo en sus posibilidades de aprender.
- Debe tenerse especial cuidado en la organización del tiempo y del espacio, además de la planificación de las actividades. La utilización de una agenda donde registren (y se verifique ese registro) las obligaciones de traer materiales de trabajo, estudiar un tema y completar tareas fuera del instituto, es una buena estrategia. Pero no debe quedarse en el registro, sino en ver que se les exigirá el cumplimiento de lo que allí se escribe.
- La agenda también puede ser un medio para comunicarse con los padres ante cualquier suceso, positivo o negativo. Pero no puede ser el único medio, pues los padres no tienen en muchos casos una familiaridad con el texto escrito que les permita una comunicación fluida por ese medio. Todo lo que se diga en la agenda debe ser refrendado telefónica o personalmente.
- Es importante utilizar con ellos buenos modos para dirigirse: a las voces responden con voces, a frases despectivas, responden con frases despectivas, al incumplimiento de algún compromiso responden con el reclamo. Si el modelo

adulto no es adecuado, ellos no responden adecuadamente. En cambio, nunca desafiarán a una persona que respeten por su consecuencia.

- Si bien el reconocimiento de su capacidad, de la calidad de un trabajo, de sus conductas positivas, resulta un buen estímulo, no deben adoptarse con ellos actitudes de sobreprotección ni paternalismo, pues saben exactamente cuando se les “está haciendo la pelota” y cuando el reconocimiento es sincero. Si hacen una tarea de calidad inferior a sus posibilidades debe señalársele este hecho y no por ser ex alumno de compensatoria, felicitarlos ante cualquier tontería que hagan.
- El reconocimiento de sus logros académicos y conductuales por parte de personas fuera del aula (directivos, visitantes, etc.) son especialmente capitalizados por este grupo en forma de estímulos en su aprendizaje. Son muy sensibles a la opinión externa y su autoestima con respecto a sus competencias escolares es muy vulnerable y puede ser derribada con algún comentario descalificador o escuchado al azar.
- La invitación de los padres a participar de las clases les resulta muy importante, dado el valor de la familia para su cultura, y ha hecho que el vínculo familia-instituto mejore notablemente y con ello la implicación de los padres en la escolaridad de los niños.
- La utilización de imágenes, anécdotas, historias, con respecto a los contenidos curriculares que se aborden, facilita mucho la apropiación del currículum que realizan, pues como tienen más desarrollada la oralidad, contribuye a enriquecer la comprensión del mensaje escrito de los textos.
- Debe hacerse especial hincapié en la responsabilidad sobre su propia actividad, explicándoles detalladamente en qué consiste esta responsabilidad, siendo a la vez muy observadores del modelo adulto: “Maestra, tú quieres que entremos a clase apenas termina el recreo, pero tú te quedas cascando con la maestra de...”

en vez de entrar con nosotros...” Si ven coherencia en las acciones adultas, ellos cumplen con sus responsabilidades también.

- Aún son muy dependientes de la guía adulta para llevar adecuadamente sus cosas. La autonomía como estudiantes es el punto que más debe trabajarse, pues todavía requieren que se les recuerden sus obligaciones, que se les ayude a estudiar. Es el área en la que más dificultades presentan todavía, requieren permanente refuerzo de cada logro en este sentido.
- Pueden trabajar muy bien en un clima de clase agradable. No son disruptivos ni se pelean entre ellos si desde el primer día las pautas de convivencia son claras y se sostienen en el tiempo. Si encuentran una incoherencia, la aprovecharán. Las normas de respeto y de orden han sido aceptadas sin dificultades cuando son mantenidas todo el tiempo: no comer chuches en la clase, llegar puntualmente al aula, no dar voces, etc. Es importante mantenerlas este curso desde el inicio, haciéndolas explícitas y preocupándose por exigir su cumplimiento pues saben hacerlo.
- Son capaces de identificar los comportamientos adecuados y/o permitidos en cada contexto. Se aprovecharán de un profesor permisivo o flojo y se comportarán adecuadamente con un profesor serio y constante.
- Si no se les estimula mucho, pasan de las excursiones y otras actividades del centro que no sean obligatorias, aunque una vez que las hacen las disfrutan y aprovechan, además de tener buena conducta y de estar muy atentos a lo que allí ocurra.
- Si en la clase no se les hace un seguimiento adecuado o se tiene bajas expectativas sobre su rendimiento o si se los deja al margen, tienen alta probabilidad de fracasar. Los principales logros académicos y conductuales son producto de un trabajo sistemático en el 1º ciclo de ESO pero que aún deben ser reforzados y asentados, pues su historia escolar es más de fracaso y abandono,

que de éxito. Si se los deja de lado, su actitud no será la de buscar atención o ayuda, sino que se dejarán estar y fracasarán.

- Si tienen horas de refuerzo de Lengua y de Matemática, este refuerzo tiene que estar completamente articulado con las clases de Lengua y Matemática ordinarias, y deben servir para fijar y re-explicar los contenidos que se aborden en el grupo total. No deben ser actividades inconexas, aunque sean de 3°. Así podrán seguir el ritmo de la clase.
- Normalmente su pensamiento es tendiente a la inmediatez, no piensan las cosas en términos futuros, por lo que constantemente hay que crearles expectativas sobre lo que pueden llegar a lograr: “Si no apruebas la ESO, no podrás sacar el carnet de conducir que tanto deseas”, “Para poder cobrar muy bien como mecánico, es mejor que tengas un ciclo formativo, y para eso debes terminar la ESO...”, etc.
- Desde el inicio debe instalarse en ellos el hábito de realizar las actividades que se envían para la casa y controlar su cumplimiento: completar tareas, estudiar una lección, etc.

6.4.2. Aspectos particulares:

- Daniel:

El curso pasado parecía hacia el final que había “tirado la toalla” y este curso ha venido hablando de terminar 4° y hacer un ciclo de grado medio, muy entusiasmado con esa idea. Normalmente parece más perdido de lo que está. Pero como se distrae, requiere que llamen su atención, lo centren en la tarea y que le den un tiempito para que entienda el sentido de la actividad. Necesita repetir y fijar cada concepto.

Es muy “manitas” y este aspecto resaltado positivamente repercute en todo su aprendizaje.

Puede relacionarse con cualquier persona, joven o adulto, con facilidad.

Su familia concurre a la escuela si se lo llama, pero como no tienen mucha experiencia en lo escolar, es mejor tratar con él directamente más que con su familia.

- Miguel:

Es un alumno que se integra bien social y curricularmente en un grupo “normalizado”. Retiene con facilidad lo que se le explica. Puede reflexionar sobre los acontecimientos y quedarse con enseñanzas. Es desordenado y desorganizado con sus libretas: mezcla asignaturas, comienza a escribir en cualquier lado, etc. Debe controlárselas, exigiendo limpieza y orden. Hay que insistir constantemente en su responsabilidad para actividades fuera de la escuela. El mejor referente para colaborar con esto es su madre, con quien debe privilegiarse el vínculo de la escuela. Su padre es más su amigo y cómplice, su madre es la que impone las normas.

- José

Puede seguir muy bien una clase ordinaria, sólo hay que insistir en el trabajo fuera del centro (estudio). Es muy organizado con sus libretas. Se relaciona bien con cualquier niño y está muy motivado por ser “un alumno normal” como dice él. Por tal motivo, también está asustado por la posibilidad de que le vaya mal en un curso que no es de compensatoria. Hay que darle más confianza y seguir generando expectativas positivas con respecto a su futuro escolar. Su familia (abuela y padre) concurren inmediatamente a la escuela cuando se los convoca y colabora en todo lo que se les solicita.

- Jonathan

Es un niño muy listo y capaz de seguir una clase regular. Sólo requiere ayuda para la organización de sus libretas. Tiene una personalidad explosiva pero se puede “lidiar” con él. Cuando explota, hay que retirarlo de la situación y dejarlo solo, “sin público y escenario” y armarse de paciencia porque puede ser muy hiriente con lo que dice. Se debe llamar a su madre y pedirle que se retire a su casa para que se tranquilice, pues de desborda mucho. Habitualmente es un niño agradable y estudioso, estos episodios se dan muy infrecuentemente. Es muy observador y percibe claramente cuando los adultos no cumplen lo que dicen o no tienen un comportamiento adecuado a lo que se espera de ellos. Cuando se enoja lo reclama, lo denuncia, y no siempre de la mejor manera.

- Ángel

Le gusta aprender, y exige orden y silencio para hacerlo. Se puede concentrar muy bien y trabaja mucho en clase. Retiene muy bien lo que estudia. Es tímido e introvertido, tiene conciencia de lo que aún le falta mejorar y evita exponerse en situaciones donde esto quede en evidencia. A veces puede faltar varios días. No es desinterés en lo escolar. Es el único hermano soltero entre siete y es quien cuida a sobrinos, hermanos y cuñadas que requieran asistencia. Lo familiar es muy importante. Pero cuando regresa a clase, busca recuperar todo lo que ha perdido. A veces puede ser infantil, en el sentido en que reclama “mimos” y atención. En su casa es igual con su madre.

- Fernando

A pesar de su aspecto e intención “macarra” y de su lenguaje grosero, es menos macarra de lo que quiere parecer. Fernando es noble y leal a quienes respeta, coherente entre lo que dice y hace, y cuando hace algo indebido se hace cargo de sus consecuencias. Si alguien le demuestra atención y se dedica a él, responde positivamente en forma de una conducta menos grosera y se aplica en las tareas. Es muy listo y dispone de mucha información general, pues mira muchos documentales y tiene curiosidad. Su conducta es más disruptiva fuera del aula. Da voces, fastidia, pero cuando alguien se dirige a él correctamente, baja su tono de voz y obedece. La expulsión, en su caso, es una medida aún más contraproducente que para el resto. Se pierde todo lo que se ha logrado y es necesario volver a comenzar. Además, fuera de la escuela sus intereses son de adulto, y esto repercute a su regreso a la clase.

- Ahmed

Es muy inteligente y puede rendir lo que él esté dispuesto en cualquier asignatura. Se aburre con tareas sencillas y boicotea la clase si advierte que un profesor lo subestima. Lleva una vida adulta fuera del instituto. La expulsión, en su caso, lleva al absentismo.

6.5. Informe para el centro: nuestras sugerencias

Trabajar con grupos heterogéneos siempre provoca en el profesorado una cierta aprensión, incomodidad o al menos algún grado de expectativa. En realidad siempre los grupos son heterogéneos en algún aspecto de su constitución, aunque hay ciertas “heterogeneidades” que resuenan más que otras.

En el caso del instituto donde se ha realizado la intervención, especialmente en 1º y 2º ESO, cursos a los que está destinado el Plan de Compensación Educativa del centro, la diversidad que se da es en la etnia y también en el nivel de competencia curricular y en ciertas pautas de relación social. Hay niños y niñas pertenecientes a la etnia gitana, hay niños y niñas con competencias curriculares muy diferentes entre sí, hay niños y niñas con diferentes modos de comportamientos, algunos más afines a los esperados tradicionalmente en el medio escolar y otros modos más distantes a estos comportamientos esperados. A esto se agrega la diversidad del profesorado, con formas diferentes de plantear sus clases, con formas diferentes de organizar las aulas, con formas diferentes de comunicarse con el alumnado, con formas diferentes de coordinar la convivencia escolar. Y también debemos hablar de la diversidad de las familias: familias que asisten regular y voluntariamente a consultar sobre el aprendizaje de sus hijos, familias que nunca asisten al centro ni tienen información sobre la escolaridad de sus hijos e hijas, familias con diferentes patrones culturales, etc. ¡Cuánta diversidad! Y la que queda sin ser expresada... pero la diversidad es una característica profundamente humana.

Ahora bien, ¿cómo se trabaja con esta diversidad en el aula? Hay numerosas estrategias para realizar esta atención al alumnado, pero en este caso, dada nuestra experiencia en el centro y nuestra opción teórica e ideológica, elaboramos las siguientes sugerencias:

6.5.1. Organización de los grupos de clase

El aula es un espacio social y como tal, debe reunir algunas características básicas que hay en la sociedad, si se pretende preparar al alumnado para desempeñarse activamente como actores sociales. Por tal motivo, el alumnado que a ella ingrese debe encontrarse con un espacio que se vincule con la realidad, donde haya diversidad, flexibilidad, materiales varios, etc.

Hay algunas premisas que guían la forma de organizar a los alumnos y alumnas en grupos de clase:

- El alumnado del Plan de Compensación Educativa debe educarse con otros niños y niñas que presenten realidades diferentes a las propias y no en grupos homogéneos.
- Se considera necesario que los grupos de clase sean grupos heterogéneos, tanto en género, etnia, nivel de competencia curricular, manifestaciones conductuales, patrimonio cultural, pues se enriquece la clase con el aporte de las diferentes perspectivas.
- Los grupos homogéneos tienen graves inconvenientes: si las características de los alumnos son mayoritariamente negativas, el clima del aula puede ser muy poco favorable para el estudio y genera en el profesorado bajas expectativas de aprendizaje con respecto al alumnado.
- Los grupos específicos de currículum adaptado no se valoran como positivos pues fomentan la segregación y limitan el intercambio entre los distintos estudiantes, obturando mayores posibilidades de aprendizaje originadas del intercambio de experiencias disímiles tanto escolares como vitales.
- Al interior de las clases, se considera que la mejor opción es el trabajo en grupos cooperativos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1999, Ferreiro Gravié,

2006a, 2006b, 2007; Pujolás Maset, 2001, 2004, Díaz-Aguado, 2006) por varias razones, entre las cuales se destacan:

- la posibilidad de la interacción entre los miembros de un grupo,
 - la posibilidad de crear un ambiente de aprendizaje de apoyo y ayuda entre todo el alumnado,
 - la promoción de la participación comprometida y responsable para el logro de un fin, tanto a nivel individual como grupal,
 - la vivencia de la cooperación como un modo mejor de relacionarse,
 - el desarrollo de habilidades sociales para convivir con los demás, trabajando y aprendiendo con ellos,
 - la mayor valorización del aprendizaje por los alumnos que supera el valor individual que habitualmente se otorga al mismo,
 - la distribución del protagonismo en el aula,
 - la superación del currículum oculto.
- El espacio del aula debe ser utilizado flexiblemente, aprovechando todos los recursos que en él existan; las mesas y sillas deben estar organizadas en equipos.
 - Los servicios de apoyo deben ofrecerse en el aula regular, donde el alumno permanece todo el horario escolar, y en trabajo coordinado con el profesorado de las diferentes asignaturas y el tutor o la tutora de casa clase.

6.5.2. Desarrollo de los contenidos curriculares

La programación de aula tiene una función relevante en un centro que pretende atender a todo su alumnado pues es el instrumento explicativo básico del currículum real a desarrollar por toda la clase y debe incluir las estrategias a trabajar para que todos los niños y niñas logren los objetivos educativos para ellos formulados. No se puede seguir trabajando con una concepción de la persona como subjetividad idealizada (Calvo

Salvador, 2008), como ser ajeno e independiente a todo contexto, como una subjetividad académica.

En esta etapa de planificación adquiere un papel fundamental el diagnóstico que se haga de las necesidades de aprendizaje del alumnado, aunque hay que hacer algunas precisiones con respecto al concepto de diagnóstico. No basta con realizar un diagnóstico del nivel de competencia curricular a través de tests y exámenes estandarizados, sino que es necesario indagar acerca de qué estrategias ponen en juego para aprender, de qué competencias disponen y cuáles deben desarrollar, y también, claro está, de cuáles son las dificultades que se presentan, aunque no sólo para identificarlas sino para encontrar el origen de las mismas e intervenir desde allí para que no se sigan produciendo.

Esta programación, como sugiere Parrilla Latas (2003) debe contener una selección funcional de los objetivos, significativa de los aprendizajes, participativa de los procesos de aula, como vía para crear una comunidad de aprendizaje para todos. Las actividades deben conectarse con la situación, edad y conocimientos de base del alumnado y deben construirse desde su propia realidad. Asimismo deben promover la participación del alumnado en experiencias con sus pares, donde deban reflexionar juntos y ayudarse mutuamente.

Otra reflexión que debe hacerse es acerca del tipo de contenidos que se enseñan en el centro. Habitualmente lo que se intenta es el aprendizaje de contenidos de tipo declarativo y algunos procedimentales, pero es muy excepcional que se enseñe cómo utilizar esos conocimientos y en qué situaciones (metacognición), lo que desvincula esos aprendizajes de la realidad y el alumnado no logra identificar su sentido y su significado. Es importante que el alumnado adquiera estrategias para aprender a utilizar esos conocimientos en la solución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Los contenidos deben contemplar todas las culturas y realidades sociales que se viven no sólo en el aula sino en otros contextos. Es importante, como dice Ramsey (1987)

ayudar al alumnado a elaborar identidades positivas de género, etnia, cultura, clase social e individual y a reconocer y aceptar su pertenencia a grupos muy diferentes.

La evaluación del aprendizaje no debe centrarse en la realización de exámenes ni pretender como fin último la memorización de los conocimientos de tipo conceptual. Debe promover el uso de procesos cognitivos más complejos, como el razonamiento de situaciones problemáticas, la elaboración de reflexiones sobre lo aprendido, el establecimiento de relaciones entre los diferentes contenidos, la vinculación de los conocimientos con situaciones de la vida cotidiana. Así mismo no puede concebirse como una evaluación de productos, sino que debe contemplar todo el proceso realizado por el alumnado, y debe promover también el uso de estrategias grupales de evaluación si es aprendizaje también ha sido grupal.

Las adaptaciones curriculares individualizadas, especialmente las significativas, pierden sentido en este tipo de organización de la clase, pues toda la propuesta curricular está diseñada contemplando las distintas necesidades de aprendizaje de todo el alumnado.

6.5.3. El profesorado

Si el fin es construir un centro inclusivo, es importante que el profesorado esté comprometido con la inclusión y contemple a todo el alumnado en la planificación de su actividad docente. Por otra parte, si se pretenden promover relaciones de cooperación entre los niños y niñas, es importante que comiencen a vivir la cooperación para luego poder enseñarla, trabajando con sus compañeros y compañeras en el diseño de las situaciones de aprendizaje.

El profesorado de apoyo, en este caso tanto de Compensación Educativa como de Educación Especial, debe realizar su tarea en trabajo cooperativo con sus pares de las diferentes asignaturas, convirtiéndose en un apoyo a este profesorado regular, colaborando en la programación, ejecución y evaluación de las diferentes tareas de enseñanza, aportando sus saberes para enriquecer el accionar docente.

Es necesario, por tanto, en la organización de los horarios escolares, el diseñar tiempos comunes para que los equipos docentes puedan reunirse a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y para decidir cuáles son las mejores opciones para lograr que todo el alumnado se apropie del currículum. Es también un tiempo importante para que los docentes logren consensuar pautas de intervención y criterios coherentes para interactuar con el alumnado.

En un aula inclusiva y cooperativa, la estructura de autoridad es diferente, puesto que el control de las actividades deja de estar centrado en el profesorado y pasa a ser compartido por toda la clase, reduciendo las tres condiciones del currículum oculto, por las que el profesor debía lograr que los alumnos: 1) estuvieran quietos y callados durante largos períodos de tiempo, 2) en una relación de fuerte subordinación, y 3) sin poder discutir los criterios de evaluación (Díaz-Aguado, 2006).

El profesor o la profesora cumplen una función de mediadores y de facilitadores de la actividad grupal, colaborando con los equipos de trabajo en la dinamización de su actividad. Además, propicia el paso de los sujetos que aprenden de un estado inicial de menor conocimiento a otro cualitativamente superior. El docente ayuda a sus alumnos y alumnas a moverse en su zona de desarrollo potencial, contribuyendo a que éstas encuentren sentido a lo que hacen y a lo que desean lograr (Ferreiro Gravié, 2007).

6.5.4. La convivencia

Es importante en un centro inclusivo planificar los procesos sociales que tienen lugar: las interacciones, el sistema de comunicación y las normas, las reglas y rutinas, los valores que se sostendrán y se vivirán. En esta planificación es importante la participación del alumnado para lograr su mayor implicación en el cumplimiento de los acuerdos que se logren.

Los niños y niñas deben conocer con claridad las normas para poder apoyarse en ellas, guiar su actuación y entender qué se espera de él y qué puede esperar él del centro y sus

actores. Pero estas normas deben servir para facilitar la convivencia y regularla, no para coartarla y transformarse en cadenas, es por ello que es necesaria cierta flexibilidad que permita adecuarlas a las diferentes situaciones.

En estas clases, los alumnos y alumnas y el profesorado viven relaciones simétricas, lo que significa que el respeto debe ser mutuo, la palabra debe ser válida pertenezca a un niño o a un adulto, reconociéndose que todas las personas son iguales y tienen los mismos derechos.

Los rótulos y los etiquetamientos (mal alumno, torpe, conflictivo) no tienen lugar en la convivencia en el marco de la inclusión, pues actúan como generadores de las mismas características que nominan. Las palabras tienen un poder simbólico innegable y el lenguaje escolar, los modos de nominar, tienen incidencia sobre la autoestima escolar que internalizan los estudiantes (Kaplan, 2006).

En cuanto a la consideración de la diversidad, como dice Parrilla Latas (op.cit.), es importante considerar el currículum oculto sobre ella. Los alumnos perciben las diferencias entre ellos, y por lo tanto esas diferencias deben ser trabajadas en el aula. Su negación transmite a los alumnos y alumnas una actitud pasiva y de indiferencia ante la diversidad. Es por ello necesario trabajar el respeto y aprecio de las diferentes formas de ser y de vivir de los compañeros y compañeras y de las personas en general.

En referencia al tratamiento de los conflictos, el diálogo sobre lo ocurrido debiera ser la primera acción: comprender lo ocurrido y analizarlo, reflexionando sobre otra forma diferente de resolver las situaciones problemáticas, si lo que se persigue es construir una convivencia basada en el respeto, el entendimiento mutuo y la construcción de nuevas formas de relación entre las personas. El recurrir a la sanción tendría que ser la última medida a tomar, y la corrección debiera hacer referencia a la falta cometida y a tratar de subsanarla o repararla, además de ser proporcional a la falta cometida. Es importante que la actuación del profesorado en estas ocasiones sea consensuada institucionalmente y no se caracterice por la improvisación o se vea condicionada por la ofuscación del momento.

BIBLIOGRAFÍA

Abajo Alcalde, J.E. (1996) El fracaso escolar de los niños gitanos o la perplejidad ante un sistema social y escolar instalados en la contradicción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 55-76.

Abajo Alcalde, J.E. (1997) *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Abajo Alcalde, J.E. (1999) La situación de los niños gitanos en España: un test a nuestro sistema social y escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 57-69.

Abajo Alcalde, J.E. (2004) Infancia gitana y paya: convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque*, 18, 97-116.

Abajo Alcalde, J.E.; Carrasco Pons, S. (2005a) Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural. En Fernández, T. y Molina, J. (coords.) *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza
<http://www.aclpp.com/easyuo/materiales/gitanos.pdf> (Consultado el 22 de agosto de 2007)

Abajo Alcalde, J.E.; Carrasco Pons, S. (2005b) El éxito escolar del alumnado gitano: encrucijada personal, familiar, comunitaria, escolar y social. En: VVAA. *Memorias de Papel*. Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos.
<http://www.pangea.org/aecgit/> (Consultado el 22 de mayo de 2008)

Aguado Odina, T. (2004) Investigación en Educación Intercultural. *Revista Educatio*, 22, 39-57.

Alfageme Chao, A. y Martínez Sancho, M. (2004) Estructura de edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106, 161-176.

Baquero, R., Fotagnol, M.; Greco, M. y Marano, M. (2002) Fracaso escolar, educabilidad y diversidad. *Revista Ensayos y Experiencias*, 43, 4-41.

Baquero, R. (2006) *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Barton, L. (1998) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Bereményi, B. (2007a) *Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos. Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la escuela*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1031107-154431/bab1de1.pdf (Consultado el 12 octubre de 2008)

Bereményi, B. (2007b) Relaciones y experiencias de los gitanos y los rom con la escuela. Una aproximación comparativa. *Periferia*, 6, 1-24.

530

Bernstein, B. (1989) *Clases, códigos y control. Vol. 1: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.

Besalú, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Besalú, X. (2007) Educación Intercultural y Formación del Profesorado. XVII Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Burgos. 7, 8 y 9 de septiembre.

Besalú, X.; Vila, I. (2007) *La buena educación. Libertad e igualdad en el siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Bolívar, A. (2005) Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (3), 42-69.

Borrul Navarro, E. (2007) Módulo 5: Aproximación a la cultura gitana. En: Dromèsqere Euroskòla. *Materiales para la formación sobre cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano*. Madrid: Presencia Gitana.

Buendía, L.; Colas, P. y Hernández, F. (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Calvo Buezas, T. (2005) La imagen social de los gitanos. Una reflexión desde las primeras investigaciones hasta la actualidad. En: VVAA. *Memorias de Papel*. Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos.
<http://www.pangea.org/aecgit/> (Consultado el 22 de mayo de 2008)

Calvo Salvador, A. (2008) El lugar del trabajo psicopedagógico en la escuela comprensiva. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 89, 11-17.

Carrasco Pons, S. (2004) “La condición de minoría en la escuela multicultural: supuestos, retóricas y aportaciones de la literatura de investigación, con especial referencia al alumnado gitano”. *Boletín de Enseñantes con Gitanos*, 25/6, 31-50.

531

Caselles Pérez, J. F. (2008) Factores sociales de la exclusión social del pueblo gitano. En: Hernández Pedreño, M. (coord.) *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Universidad de Murcia.

Colás Bravo, M. P. (1994) La investigación-acción. En: Buendía, L.; Colás, P. (1994) *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Connell, R. W. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Cortese, M. y Ferrari, M. (2003) Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. *Ensayos y Experiencias*, 49, 16-33.

Crespo, I.; Lalueza, J. L. (2001) Los gitanos en el siglo XXI, entre la asimilación, el ghetto y la conciencia de una identidad múltiple. *Crítica*, 889, 24-29.

<http://seneca.uab.es/5d/5dUAB/GitanosigloXXI.pdf> (Consultado el 25 de marzo de 2007)

Crespo, I; Lalueza, J. L. (2003) Culturas minoritarias, educación y comunidad. En Essomba, M. A. (ed.) *Educación en inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.

<http://www.dehisi.org/upload/documentos/texts equip/Comunidad Diversidad 2003.pdf> (Consultado el 25 de marzo de 2007)

Díaz-Aguado, M^a J. (2006) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Echeita, G. (2005) Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16.

532

Echeita, G. (2007) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G.; Simón, C.; Verdugo, M.A.; Sandoval, M.; López, M.; Calvo, I.; González-Gil, F. (2009) Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

Escudero, J. M. (2003) La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros? En J. Linares y M^a Sánchez (coords.): *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia. Edición Digital.

<http://www.nodo50.org/movicaliedu/escuderoeducompe.PDF> (Consultado el 2 de enero de 2008)

Escudero Muñoz, J. M. (2005) Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 9 (1).

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf> (Consultado el 2 de enero de 2008)

Essomba, M. (2006a) (coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Essomba, M. (2006b) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Etxeberría, F. (2003) Educación con niños gitanos en el País Vasco. *Revista de Educación*, 332, 427-443.

Feito Alonso, R. (2008) Una educación de calidad para todos y todas. 28as Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Sevilla. 5, 6 y 7 septiembre.

Fernández Enguita, M. (1989) *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia.

Fernández Enguita, M. (1995) Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. En: AAVV. *Volver a pensar la educación: política, educación y sociedad, vol. I*. Madrid: Morata.

Fernández Enguita, M. (1999a) *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

Fernández Enguita, M. (1999b) *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.

Fernández Enguita, M. (2001) La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 6, 3-7.

Fernández Enguita, M. (2003) Desigualdades ante la educación. Una herida que no cierra. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 44-51.

Fernández Enguita, M. (2005) ¡Con la escuela habéis topado, amigos gitanos! En: VVAA. *Memorias de Papel*. Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos.
<http://www.pangea.org/aecgit/> (Consultado el 22 de mayo de 2008)

Fernández Enguita, M. (2006) *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

Fernández Enguita, M. y Levin, H.M. (1997) Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. En: Fernández Enguita, M. (coord.) *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.

Fernández Morate, S. (2000) *Las familias gitanas ante la educación*. Palencia: Diputación de Palencia.

Fernández Morate, S. (2007) Análisis histórico de la escolarización del alumnado gitano en Palencia. Bases para una Educación Intercultural.
http://soporte.centros.educa.jcyl.es/mantenimiento.html?sitio/upload/Segundo_Fernandez_Morate.pdf (Consultado 2 de junio de 2009)

Fernández Torres, M.J. (2008) El racismo como forma de exclusión del pueblo gitano. Aspectos jurídicos. En: Hernández Pedreño, M. (coord.) *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Universidad de Murcia.

Ferreiro Gravié, R.; Calderón Espino, M. (2006a) *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.

Ferreiro Gravié, R. (2006b) *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Sevilla: Trillas.

Ferreiro Gravié, R. (2007) *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza. Aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.

Ford, A.; Davern, L.; Schnorr, R. (2004) Educación inclusiva. “Dar sentido” al currículo. En: Stainback, S.; Stainback, W. *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Fundación Secretariado Gitano (2000) El pueblo gitano y la educación. *Gitanos, pensamiento y cultura*, 7/8.

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=237 (Consultado el 22 de mayo de 2008)

Fundación Secretariado Gitano (2001) Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria. *Gitanos, pensamiento y cultura*, 11, 23-38.

http://www.gitanos.org/revista_gitanos/index_3.html (Consultado el 22 de mayo de 2008)

535

Fundación Secretariado Gitano (2006) El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria. *Gitanos, pensamiento y cultura*, 34/35, 27-50.

http://www.gitanos.org/revista_gitanos/34_35/index.html (Consultado el 22 de mayo de 2008)

Gamella, J.F. (1996) *La población gitana en Andalucía. Un estudio exploratorio de sus condiciones de vida*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Gamella, J.F. (1999) Los gitanos andaluces. Una minoría étnica en una encrucijada histórica. *Demófilo, Revista de cultura tradicional de Andalucía*, 30, 133-158.

Gamella, J.F. (2002) Exclusión social y conflicto étnico en Andalucía. Análisis de un ciclo de movilización y acción colectiva antigitana (1976-2000). *Gazeta de Antropología*, 18.

http://www.ugr.es/~pwlac/G18_M07JuanF_Gamella.html (Consultado el 23 marzo de 2007)

Gamella, J.F. y Sánchez-Muro, P.S. (1998) *La imagen infantil de los gitanos. Estereotipos y prejuicios en escuelas multiétnicas*. Valencia: Bancaixa.

García Gracia, M. (2005) Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 38, 347-374.

García Guzmán, A. (2005) La educación de los niños gitanos: una propuesta para su inclusión en la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3 (1), 437-448.

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55130143&iCveNum=2666>

(Consultado el 2 de marzo de 2007)

García Guzmán, A. (2007) *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana escolarizados en educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

<http://hera.ugr.es/tesisugr/17116028.pdf> (Consultado el 22 de mayo de 2008)

536

García Pastor, C. (2005) *Educación y diversidad*. Archidona: Aljibe.

García Pastor, C. (2006) Educación, escolarización y diversidad. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 81, 7-21.

Garreta Bochaca, J. y Llevot Calvet, N. (2007) Los gitanos en España. Mercado de trabajo y educación: crónica de un desencuentro. *Educación y diversidad*, 1, 257-278.

Garrido, M.J. y Torre, J. (1994) El problema de la educación en la población gitana. En: San Román, T. (comp.) *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza

Gimeno Sacristán, J. (2005) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Gluz, N.; Kantarovich, G. y Kaplan, C. (2003) La autoestima que fabrica la escuela. *Ensayos y Experiencias*, 46, 15-32.

Gómez, V. (2003) La compensación educativa: el camino educativo de las minorías étnicas y socioculturales. En: Poveda, D. (coord.) *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.

Gómez Alfaro. (2007) Módulo 1: Historia y políticas educativas con el pueblo gitano. La educación de los niños gitanos en el contexto histórico español. En: Dromèsqere Euroskòla. *Materiales para la formación sobre cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano*. Madrid: Presencia Gitana.

Gómez García, M.N. (2009) La educación del pueblo gitano en España: parámetros históricos. En: Berruezo Albéniz, M.R. y Conejero López, S. (coords.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona. 29, 30 de junio y 1º julio. Vol. 2, 89-101

537

González González, M^a T. (2005) El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 9 (1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART4.pdf> (Consultado el 19 de agosto de 2007)

Goyette, G.; Lessard-Hébert, M. (1988) *La investigación-acción. Fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

Grañeras, M.; Lamelas, R.; Segalerva, A.; Vázquez, E.; Gordo, J.L.; Molinuevo, J. (1997). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura.

Grupo Eleuterio Quintanilla (2003) *Gitanos en la escuela. Más allá de la asimilación y la resistencia: las políticas de concertación*. En: Essomba, M.A. (coord.) *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido*. Barcelona: Praxis.

Iniesta Corredor, A. (1981) *Los gitanos. Problemas socioeducativos*. Madrid: Narcea.

Johnson, D. W.; Johnson, R.; Holubec, E. J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kaplan, C. (1992) *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

Kaplan, C. (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Kaplan, C. (2007) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

538

Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Lalueza, J; Crespo, I; Pallí, C y Luque M. (2001) Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13 (1), 115-130.

http://www.5d.org/postnuke/data/uploads/Documents/mnority_development.pdf

(Consultado el 25 de marzo de 2007)

Lalueza, J.; Crespo, I. (2001) Los gitanos del siglo XXI, entre la asimilación, el ghetto y la conciencia de una identidad múltiple. *Crítica*, 889, 24-29.

<http://www.dehisi.org/upload/documentos/texts equip/Critica2001.pdf> (Consultado el 25 de marzo de 2007)

Lalueza, J., Crespo, I., Sánchez, S.: Camps, S. y Cazorla, A. (2004) Intervención psicopedagógica en comunidades minoritarias. En Monero, C. (ed.) *La práctica psicopedagógica en educación no formal*. Barcelona. EDIUOC.

Liégeois, J.P. (1987) *Gitanos e Itinerantes*. Madrid: Presencia Gitana.

Liégeois, J.P. (1988) *Los gitanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Liégeois, J.P. (1989) La escolarización de los niños gitanos. En: Liégeois, J. P. (comp.) *Seminarios europeos sobre formación de enseñantes y escolarización de niños gitanos*.

Liégeois, J.P. (2004) La escolarización de los niños gitanos: un reto y un paradigma para la Educación Intercultural. *Educatio*, 22.

<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/100/85> (Consultado el 11 de junio de 2007)

Liégeois, J.P. (2005) 25 años de políticas europeas: ¿transición o mutación? En: VVAA. *Memorias de Papel*. Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos.

<http://www.pangea.org/aecgit/> (Consultado el 22 de mayo de 2008)

Liégeois, J.P. (2007) La formación del personal educativo para los niños gitanos: un modelo y un reto europeos. I Congreso virtual: “La escolarización del alumnado gitano en los países de la Unión Europea: mitos, realidades y retos”, en el marco del Proyecto Dromèsqere Euroskola. Murcia, 10 al 18 de septiembre.

http://www.disacnetsolutions.net/cdd/congresofr/docs/jeanpierre_es.pdf (Consultado el 22 de mayo de 2008)

Llevot Calvet, N. (2000) La escolarización del colectivo gitano en Lleida: de la exclusión a la inclusión. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 6-7, 101-123.

López Melero, M. (2000) Cortando las amarras de una escuela homogeneizante y segregadora. AAVV. *Alas para volar*. Actas del I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales. Granada: Adhara.

López Melero, M. (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

López Melero, M. (2008) *La escuela pública: De la exclusión a la inclusión un proceso de humanización*. 1º Jornadas andaluzas: “La educación infantil en la escuela de la diversidad”. Granada. 3, 4 y 5 de abril.

Manso Casa Nova, M.J. (2008) *Familia, etnicidad, trabajo y educación. Estudio etnográfico sobre los modos de vida de una comunidad gitana del norte de Portugal*. Tesis doctoral por compendio. Universidad de Granada.

<http://hera.ugr.es/tesisugr/17568808.pdf> (Consultado el 9 de enero de 2009)

Martínez Sancho, M.; Giménez Adelantado, A. y Alfageme Chao, A. (2001) *La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo*. VII Congreso Español de Sociología. Salamanca, 21 a 23 de septiembre.

<http://www.ase.es/comunicaciones/2%5B1%5D.1.4%20Mtnez%20Sancho%20otros.doc>
(Consultado el 15 de agosto de 2007)

Martínez Sancho, M. y Alfageme Chao, A. (2004) Integración socioeducativa del alumnado gitano en la escuela española. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 299-323.

Montesinos, M. (2002) Aproximaciones a ciertos “conceptos de uso” sobre el fracaso escolar. *Ensayos y Experiencias*, 43, 12-28.

Muñoz Sedano, A. (2001) Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education*, 2, 81-106.

Parrilla Latas, A. (2002) Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Parrilla Latas, A. (2003) *¿Compañeros de Pupitre? Claves para el Trabajo Inclusivo en el Aula*. Congreso Guztientzako Eskola, San Sebastián, 29 a 31 de octubre (paper). http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf (Consultado el 23 de septiembre de 2007)

Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pujolás Maset, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Aljibe.

Pujolás Maset, P. (2004) *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.

541

Pujolás Maset, P. (2009) El maestro artesano y el compromiso social de la pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 390, 92-96.

Ramsey, P.G. (1987) *Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children*. New York: Teachers College Press.

Rattero, C. (2002) El fracaso de la escuela en su “para todos”. *Revista Ensayos y Experiencias*, 43, 44-55.

Salinas Catalá, J. (2002) *La interculturalidad en el centro educativo*. Seminario de Educación Compensatoria en IES. Región de Murcia. Curso 2002-2003

San Román, T. (1997) *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Salinas Catalá, J. (2002) *Educación intercultural y cultura gitana*. Curso: Formación en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. Murcia.

Salinas Catalá, J. (2007) Módulo 7: Sistema educativo y cultura gitana. En: Dromèsqere Euroskòla. *Materiales para la formación sobre cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano*. Madrid: Presencia Gitana.

Salmerón Ruiz, J. (2003) Realidad cultural de nuestros alumnos gitanos. “Curso: Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula”.
<http://www.educarm.es/torre-intercultural/docums/comunic11.pdf> (Consultado el 13 septiembre de 2007)

Sánchez-Muro, P.S. (1999) Nuevos y viejos estereotipos sobre los gitanos en los discursos de los escolares andaluces. *Demófilo, Revista de cultura tradicional de Andalucía*, 30, 133-158.

Sánchez-Muro, P.S. (2008) “*Hablando de gitanos*”. *Representaciones sociales en el discurso y la interacción escolar*”. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
<http://hera.ugr.es/tesisugr/17465722.pdf> (Consultado el 9 de enero de 2009)

Sánchez Ortega, M.H. (1994) Evolución y contexto histórico de los gitanos españoles. En: San Román, T. (comp.) *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza.

Sapon-Shevin, M. (2004) Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En: Stainback, S.; Stainback, W. *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Slavin, R. (1999) *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Sola Fernández, M. (1999) Escuela pública y atención a la diversidad. En: AAVV. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila.

Stainback, S.; Stainback, W.; Jackson, H.J. (2004) Hacia las aulas inclusivas. En: Stainback, S.; Stainback, W. *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Susinos Rada, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.

Terrén Lalana, E. (2001) *El contacto intercultural en la escuela: La experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*.

Terrén Lalana, E. (2004) *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.

Torres Santomé, J. (1999) Sistema escolar y atención a la diversidad. La lucha contra la exclusión. En: AAVV. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila.

543

Torres Santomé, J. (2002) Educación antirracista: diversidad y justicia social en las aulas. En: Zufiarre (coord.) *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Madrid: CCS.

Torres Santomé, J. (2005a) *El curriculum oculto*, (8 ed.). Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2006) *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2007) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2008) Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.

UNESCO (2008) Conferencia Internacional de Educación: “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”, Ginebra, 25 a 28 de noviembre.

Vega Fuente, A. (2003) La cuestión educativa gitana: gitanos, payos y profanos. *Anuario de Pedagogía*, 5, 317-351.

Vieira Ferreira, M.O. (1999) La desigualdad en el proceso de escolarización de la infancia gitana en España. *Revista de Educación*, 319, 239-252.

Vlachou, A. (2009) Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 179-201.

NORMATIVA

544

España:

Ley de Instrucción Pública Moyano del 9 de septiembre de 1857

http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm (Consultado el 3 de mayo de 2007)

Constitución de 1931

http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1931.pdf (Consultado el 3 de mayo de 2007)

BOE N° 187 del 6 de agosto de 1970. Ley 14/1970 del 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

BOE N° 311 del 29 de diciembre de 1978. Constitución Española del 27 de diciembre.

BOE N° 112 del 11 de mayo de 1983. Real Decreto 1174/1983 del 27 de abril, sobre educación compensatoria.

BOE N° 159 del 4 de julio de 1985. Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación.

BOE N° 238 del 4 de octubre de 1990. Ley 1/1990 del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

BOE N° 268 del 9 de noviembre de 1995. Real Decreto 1693/1995 del 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos.

BOE N° 278 del 21 de noviembre de 1995. Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros.

BOE N° 62 del 12 de marzo de 1996. Real Decreto 299/1996 del 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

BOE N° 179 del 28 de julio de 1999. Orden del 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

BOE N° 307 del 24 de diciembre de 2002. Ley Orgánica 10/2002 del 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

BOE N° 106 del 4 de mayo de 2006. Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación.

Andalucía:

BOJA N° 68 del 22 de junio de 1984. Decreto 168/1984 del 12 de junio, de Educación Compensatoria en zonas urbanas.

BOJA N° 74 del 7 de agosto de 1984. Decreto 2071984 del 17 de julio, de Educación Compensatoria en zonas rurales.

BOJA N° 36 del 26 de abril de 1988. Decreto 99/1988 del 10 de marzo, por el que se determinan las zonas de actuación educativa preferente en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

BOJA N° 140 del 2 de diciembre de 1999. Ley 9/1999 del 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

Instrucciones del 19 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, sobre la organización y realización con carácter experimental de actividades de atención a la diversidad en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria incluidos en el Plan de Apoyo a centros docentes de zonas de actuación educativa preferente.

546

BOJA N° 118 del 23 de junio de 2003. Decreto 167/2003 del 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

BOJA N° 187 del 22 de septiembre de 2003. Instrucciones de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por las que se regula la organización del Programa de Acompañamiento Escolar en los centros educativos públicos.

Acuerdo de 25 de noviembre de 2003, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar.

BOJA N° 52 del 16 de marzo de 2004. Orden del 26 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, aprobación, aplicación y evaluación de planes de compensación educativa por los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

BOJA 252 del 26 de diciembre de 2007. Ley 17/2007 del 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

BOJA N° 167 del 22 de agosto de 2008. Orden del 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.

ANEXOS

Anexos 1:

Primer año de intervención

- 1.8. Inasistencias del alumnado
- 1.9. Partes disciplinarios recibidos por el alumnado
- 1.10. Calificaciones del alumnado
- 1.11. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas
- 1.12. Actas de reuniones de equipo educativo
- 1.13. Actas de reuniones de Consejo de Convivencia
- 1.14. Autoevaluaciones del alumnado

1.1. INASISTENCIAS DEL ALUMNADO

PRIMER TRIMESTRE

Octubre

Alumno/a	2 Oct	3 Oct	4 Oct	5 Oct	6 Oct	9 Oct	10 Oct	11 Oct	14 Oct	17 Oct	18 Oct	19 Oct	20 Oct	23 Oct	24 Oct	25 Oct	26 Oct	27 Oct	30 Oct	31 Oct
Daniel							0-1-OR	0-1-OR	CJ						CJ	CJ		CJ		
Miguel	CJ	2-1-OR									CJ									
José				0-2-OR				0-1-OR	CJ		0-2-OR	0-1-OR								
Paco					CJ			CJ	0-2-OR	CJ	0-1-OR	0-1-OR	0-1-OR	0-1-OR	0-2-OR	CJ	0-1-OR	0-1-OR	0-1-OR	0-2-OR
Eli	0-2-OR	CJ	CJ	CJ			0-2-OR	CJ	0-1-OR	CJ	CJ	0-2-OR	0-2-OR	CJ	0-1-OR	CJ	CJ	0-1-OR	0-1-OR	0-1-OR
Jonathan		0-1-OR					0-2-OR	0-1-OR	0-2-OR	0-1-OR	0-1-OR	0-2-OR							0-1-OR	0-2-OR
Quique					0-1-OR			0-1-OR	0-2-OR	0-1-OR	0-1-OR	0-2-OR							0-1-OR	0-2-OR
Ángel		0-2-OR	CJ	0-2-OR			CJ	0-1-OR	0-1-OR	0-2-OR	0-1-OR	0-1-OR	0-2-OR	CJ						
Alegría	CJ	CJ	CJ				2-0-OR	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ		CJ	CJ	CJ	CJ		0-2-OR	0-2-OR

Noviembre

Alumno/a	6 Nov	7 Nov	8 Nov	9 Nov	10 Nov	13 Nov	14 Nov	15 Nov	16 Nov	17 Nov	20 Nov	21 Nov	22 Nov	23 Nov	24 Nov	27 Nov	28 Nov	29 Nov	30 Nov
Daniel							CJ		CJ	CJ				0-2-OR					
Miguel				0-2-OR							CJ								
José	CJ						0-1-OR		CJ	CJ							CJ		0-0-OR
Paco	0-2-OR			CJ	0-2-OR		0-1-OR	CJ	0-1-OR	CJ	CJ	CJ	0-0-OR	CJ			CJ	CJ	CJ
Eli	0-0-OR			CJ	0-1-OR		CJ	0-2-OR	0-2-OR	0-0-OR	CJ	CJ	CJ	CJ			0-2-OR	CJ	CJ
Jonathan	0-0-OR						CJ		CJ	CJ									
Quique	CJ			CJ			CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	0-2-OR	CJ			CJ	CJ	3-0-OR
Ángel	0-2-OR			0-2-OR			0-2-OR	CJ	0-2-OR	0-2-OR	0-2-OR	0-2-OR	0-1-OR	0-1-OR			CJ	CJ	CJ
Alegría							0-0-OR		0-0-OR	0-0-OR	0-0-OR	0-2-OR	0-0-OR	0-0-OR					

Diciembre

Alumno/a	1 Dic	4 Dic	5 Dic	11 Dic	12 Dic	13 Dic	14 Dic	15 Dic	16 Dic	17 Dic	20 Dic	21 Dic	22 Dic
Daniel	1-2-OR												
Miguel													
José	CJ												
Paco	CJ												
Eli	CJ												
Jonathan													
Quique	0-3-OR												
Ángel	CJ												
Alegría													

SEGUNDO TRIMESTRE

Enero

Alumno/a	08 ene	9 Ene	10 Ene	11 Ene	12 Ene	15 Ene	16 Ene	17 Ene	18 Ene	19 Ene	22 Ene	23 Ene	24 Ene	25 Ene	26 Ene	30 Ene	31 Ene
Daniel													CI				
Miguel																	
José									CI								
Paco						01-1-OR			01-1-OR				CI				
Eli						01-2-OR	CI	01-1-OR	01-2-OR							01-1-OR	
Jonathan						01-1-OR	01-0-IR	01-1-OR	01-2-OR				CI				CI
Quique						01-2-OR	01-0-IR	01-1-OR	01-2-OR				CI				CI
Ángel						01-0-IR	01-2-OR										01-3-OR
Alegria						01-0-IR	21-0-IR	CI	01-1-OR								

Febrero

Alumno/a	1 Feb	2 Feb	5 Feb	6 Feb	7 Feb	8 Feb	9 Feb	12 Feb	13 Feb	14 Feb	15 Feb	16 Feb	19 Feb	20 Feb	21 Feb	22 Feb	23 Feb
Daniel		01-1-OR				CI											
Miguel						01-1-OR											
José					CI	01-2-OR											
Paco		01-1-OR			01-4-OR	CI								CI	CI	CI	
Eli		01-2-OR		01-4-IR	01-3-2R	CI			CI								
Jonathan		01-0-IR		CI	CI	01-3-IR											
Quique		CI		CI	CI	01-0-IR				CI							
Ángel		CI		01-1-OR	01-5-OR	CI	01-2-OR										
Alegria		01-1-IR		CI	01-4-OR	CI											

Marzo

Alumno/a	1 Mar	2 Mar	5 Mar	6 Mar	7 Mar	8 Mar	9 Mar	12 Mar	13 Mar	14 Mar	15 Mar	16 Mar	19 Mar	20 Mar	21 Mar	22 Mar	23 Mar	26 Mar	27 Mar	28 Mar
Daniel									CI											
Miguel						01-3-OR				01-3-OR										
José										CI										CI
Paco			CI		01-3-OR					CI	CI		01-2-OR		01-2-OR			01-2-OR	CI	CI
Eli								CI	CI	CI	CI	CI	CI		CI			CI	CI	CI
Jonathan								CI	CI	CI	CI	CI	CI		CI			CI	CI	CI
Quique				CI				CI	CI	CI	CI	CI	CI		CI			CI	CI	01-3-OR
Ángel						CI				CI			01-2-OR		01-2-OR			CI	CI	
Alegria								CI	CI	CI	CI	CI	CI		CI			CI	CI	CI

TERCER TRIMESTRE

Abрил

Alumno/a	9 Abr	10 Abr	11 Abr	12 Abr	13 Abr	16 Abr	17 Abr	18 Abr	19 Abr	20 Abr	23 Abr	24 Abr	25 Abr	26 Abr	27 Abr
Daniel	Ci										CJ	CJ			
Miguel		Ci	CJ	CJ									Ci		
José	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ		Ci		Ci				Ci		
Paco	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci		Ci		Ci		Ci	Ci	Ci	Ci	Ci
Eli		Ci	Ci	Ci	Ci		Ci		Ci		Ci	Ci	Ci	Ci	Ci
Jonathan															
Quique	Ci		Ci	Ci		Ci	Ci		Ci		Ci		Ci		
Ángel							Ci					Ci		Ci	
Alegria	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci

Mayo

Alumno/a	2 May	3 May	4 May	7 May	8 May	9 May	10 May	11 May	14 May	15 May	16 May	17 May	18 May	21 May	22 May	23 May	24 May	25 May	26 May	29 May	
Daniel	Ci			CJ	CJ	CJ			CJ	CJ											
Miguel																					
José	Ci	01-01-R		Ci	Ci					Ci											
Paco	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci			Ci									Ci	
Eli	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci			Ci									Ci	Ci
Jonathan																					
Quique	Ci	01-31-OR	Ci	Ci	Ci	01-31-OR	01-21-OR	Ci	Ci	Ci	Ci									Ci	Ci
Ángel	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci			Ci									Ci	Ci
Alegria	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci									Ci	Ci

Junio

Alumno/a	1 Jun	4 Jun	5 Jun	6 Jun	7 Jun	8 Jun	11 Jun	12 Jun	13 Jun	14 Jun	15 Jun	18 Jun	19 Jun
Daniel				Ci		Ci							
Miguel			Ci										
José		CJ	CJ	CJ	CJ	CJ							
Paco	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci						
Eli	Ci	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ							
Jonathan													
Quique	Ci	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ							
Ángel	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci						
Alegria	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci						

PRIMER TRIMESTRE

ALUMNO	INASISTENCIAS (horas)		RETRASOS
	Justificadas	Injustificadas	
Jonathan	18	11	1
Miguel	26	2	0
José	18	24	2
Quique	43	30	4
Paco	6	122	7
Eli	24	117	9
Ángel	30	73	7
Daniel	48	4	1
Alegría	92	24	7

Alumno	Horas lectivas	Horas ausentes
Jonathan	312	29
Miguel	312	28
José	312	42
Quique	312	73
Paco	312	128
Eli	312	141
Ángel	312	103
Daniel	312	52
Alegría	312	116

SEGUNDO TRIMESTRE

ALUMNO	INASISTENCIAS (horas)		RETRASOS
	Justificadas	Injustificadas	
Jonathan	0	16	1
Miguel	12	7	2
José	36	26	2
Quique	0	125	2
Paco	0	90	0
Eli	0	111	7
Ángel	0	49	2
Daniel	6	13	0
Alegría	0	114	3

Alumno	Horas lectivas	Horas ausentes
Jonathan	336	52
Miguel	336	7
José	336	38
Quique	336	134
Paco	336	77
Eli	336	93
Ángel	336	48
Daniel	336	19
Alegría	336	78

TERCER TRIMESTRE

ALUMNO	INASISTENCIAS		RETRASOS
	Justificadas	Injustificadas	
Jonathan	0	0	0
Miguel	12	18	0
José	60	36	0
Quique	30	134	0
Paco	0	180	0
Eli	30	174	0
Ángel	0	126	0
Daniel	42	19	0
Alegría	0	258	0

Alumno	Horas lectivas	Horas ausentes
Jonathan	300	0
Miguel	300	30
José	300	96
Quique	300	164
Paco	300	180
Eli	300	204
Ángel	300	126
Daniel	300	61
Alegría	300	258

1.2. PARTES DISCIPLINARIOS

Partes aplicados al alumnado trimestre por trimestre

ALUMNO	N° Partes Recibidos			
	1° Trimestre	2° Trimestre	3° Trimestre	Total Año
Jonathan	20	13	3	36
Miguel	3	2	0	5
José	5	11	5	21
Quique	17	10	7	34
Paco	7	4	1	12
Eli	8	5	2	15
Angel	7	3	2	12
Daniel	3	0	0	3
Alegría	0	9	0	9
TOTALES	70	57	20	147

Profesorado implicado en la aplicación de los partes disciplinarios

PROFESOR	N° de veces que el profesorado se ha implicado			
	1° Trimestre	2° Trimestre	3° Trimestre	Total Año
Prof. ACT	28	2	7	37
Prof. ACT (sust.)	0	17	0	17
Prof. Guardia	14	14	9	37
Prof. Música	7	3	1	11
Prof. Otro curso	4	5	0	9
Prof. Plástica	0	4	0	4
Prof. Refuerzo LCL	0	3	1	4
Prof. EF	1	1	0	2
Prof. LCL	1	0	0	1
Conserje	1	0	0	1
Prof. Refuerzo Matemática	3	6	2	11
Prof. Tecnología	1	0	0	1
Orientadora	0	1	0	1
Tutora	10	1	0	11
TOTALES	70	57	20	147

557

Tipos de faltas cometidas por el alumnado

FALTA COMETIDA	N° de veces que se ha repetido una falta			
	1° Trimestre	2° Trimestre	3° Trimestre	Total Año
Actitudes molestas en clase	18	18	6	42
Actitudes molestas en pasillo	7	7	2	16
Actitudes molestas en otra clase	2	1	0	3
Desobediencias a indicaciones del profesorado	15	9	3	27
Fumar en el instituto	0	2	0	2
Faltas de respeto al profesorado	8	13	2	23
Llegada tarde a clase	1	0	0	1
Negarse a realizar actividades de clase	4	1	2	7
Faltas de respeto a pares	2	1	0	3
Peleas con pares	7	2	1	10
Salidas del instituto sin permiso	1	0	0	1
Desobediencias a indicaciones del conserje	1	0	0	1
Respuesta a agresión de profesorado	0	0	1	1
Salidas de clase sin permiso	4	3	3	10
TOTALES	70	57	20	147

Correcciones impuestas por el profesorado al alumnado

CORRECCIÓN IMPUESTA	Nº de veces que la corrección ha sido impuesta			
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	Total Año
Actividades extraescolares	0	2	0	2
Amonestación verbal	1	5	0	6
Asistencia del alumno a clase de otro curso	3	0	0	3
Comunicación a tutora y JE	0	1	0	1
Copia 50 veces: No debo insultar a mis compañeros y a mis profesores.	1	0	0	1
Copia de normas de convivencia	2	1	0	3
Derivación a JE	1	0	0	1
Diálogo con alumno	0	1	0	1
Expulsión de clase	11	6	6	23
Expulsión de clase con trabajo	0	2	1	3
Expulsión de clase y llamada a la casa	0	2	0	2
Expulsión de clase y suspensión de taller	0	1	0	1
Expulsión del instituto por no cumplir correcciones	1	0	0	1
Expulsión por 3 días	2	0	0	2
Llamada a la casa	1	0	1	2
Pedir expulsión	1	0	0	1
Disculparse con cada alumno	0	1	0	1
Permanencia con prof. Guardia	1	0	0	1
Regreso del alumno a clase	2	0	2	4
Limpieza del jardín	0	1	0	1
Suspensión de recreo	3	1	0	4
Expulsión de clase y diálogo posterior	0	1	0	1
Suspensión de taller	0	1	0	1
Trabajo en recreo	1	0	0	1
Pedir expulsión 3 días	2	0	0	2
Ninguna	37	31	10	69
TOTALES	70	57	20	147

Detalle de los partes disciplinarios:

PRIMER TRIMESTRE

Jonathan			
Falta cometida	Profesor implicado	Corrección impuesta	Seguimiento de la corrección
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia		
Salidas de clase sin permiso	Prof. Guardia	Regreso del alumno a clase	Continúa conducta
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Expulsión de clase	
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Otro curso	Asistencia del alumno a clase de otro curso	
Negarse a realizar las actividades de clase	Prof. ACT		
Actitudes molestas en pasillo	Prof. ACT		
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT		
Faltas de respeto al profesorado.	Prof. ACT		
Actitudes molestas en clase	Tutora		
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. ACT		
Peleas con pares	Prof. ACT	Expulsión de clase	
Peleas con pares	Prof. ACT	Expulsión por 3 días	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. ACT		
Actitudes molestas en clase	Tutora		
Actitudes molestas en clase	Prof. Refuerzo Matemática	Expulsión de clase	
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Guardia		
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. ACT	Expulsión de clase	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia		
Actitudes molestas en clase	Prof. Refuerzo Matemática	Expulsión por 3 días	
Actitudes molestas en clase	Tutora	Suspensión de recreo	
Miguel			
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia		
Negarse a realizar las actividades de clase	Prof. Música	Corrección de actitud	
Faltas de respeto a pares	Prof. Música		
José			
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia		
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Otro curso	Asistencia del alumno a clase de otro curso	
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT		
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. ACT		
Peleas con pares	Prof. ACT	Derivación a JE	Se compromete a resolver problemas por medio del diálogo
Quique			
Faltas de respeto al profesorado.	Prof. Música		
Actitudes molestas en otra clase	Prof. Otro curso	Expulsión de clase	
Actitudes molestas en clase	Prof. Música	Copia de normas de convivencia	
Salidas de clase sin permiso	Prof. Guardia	Regreso del alumno a clase	Continúa conducta
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Expulsión de clase	
Actitudes molestas en clase	Tutora	Expulsión de clase	
Faltas de respeto al profesorado.	Prof. ACT	Expulsión	
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Otro curso	Asistencia del alumno a clase de otro curso	
Salidas del instituto sin permiso	Prof. EF		
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. ACT	Expulsión de clase	
Faltas de respeto al profesorado.	Prof. ACT		
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. ACT		
Faltas de respeto al profesorado.	Tutora	Expulsión del instituto por no cumplir correcciones	
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Guardia		
Actitudes molestas en clase	Tutora	Suspensión de recreo	
Faltas de respeto al profesorado.	Prof. Música	Pedir expulsión por 3 días	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. ACT		

Paco			
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia		
Peleas con pares	Prof. Música	Copia de normas de convivencia	
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT		
Actitudes molestas en clase	Prof. Música	Trabajo en recreo	No se presenta
Negarse a realizar las actividades de clase	Prof. ACT		
Faltas de respeto al profesorado.	Tutora		
Salidas de clase sin permiso	Prof. ACT		
Eli			
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia		
Llegada tarde a clase	Prof. Guardia	Permanencia con prof. Guardia	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia	Amonestación verbal	Comunicación a tutora
Salidas de clase sin permiso	Prof. ACT		
Actitudes molestas en el pasillo	Prof. Guardia		
Negarse a realizar las actividades de clase	Prof. Refuerzo Matemática		
Actitudes molestas en el pasillo	Prof. Guardia		
Desobediencias a indicaciones del conserje	Conserje		
Ángel			
Actitudes molestas en otra clase	Prof. Tecnología	Expulsión de clase	
Actitudes molestas en clase	Prof. LCL	Expulsión de clase	
Actitudes molestas en clase	Tutora		
Actitudes molestas en clase	Tutora	Suspensión de recreo	
Actitudes molestas en clase	Tutora		
Faltas de respeto al profesorado.	Prof. ACT		
Falta de respeto a pares	Prof. ACT	Copia 50 veces: No debo insultar a mis compañeros y a mis profesores.	
Daniel			
Peleas con pares	Prof. ACT	Llamada a la casa	
Peleas con pares	Prof. ACT	Pedir expulsión	
Peleas con pares	Prof. ACT	Expulsión por 3 días	

SEGUNDO TRIMESTRE

Jonathan			
Falta cometida	Profesor implicado	Corrección impuesta	Seguimiento de la corrección
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Guardia		
Salidas de clase sin permiso	Prof. Plástica	Expulsión de clase	
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Refuerzo Matemática	Expulsión de clase con trabajo	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia		
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Guardia		
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Guardia	Amonestación verbal	
Actitudes molestas en clase	Prof. Refuerzo LCL	Expulsión de clase	
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Guardia	Expulsión de clase	
Actitudes molestas en clase	Prof. Refuerzo LCL	Actividades extraescolares	
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Otro curso	Amonestación verbal	
Actitudes molestas en clase	Prof. Música	Expulsión de clase con trabajo	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Plástica		
Peleas con pares	Prof. ACT (sust.)	Amonestación verbal	
Miguel			
Negarse a realizar actividades de clase	Prof. ACT (sust.)	Expulsión de clase y diálogo posterior	
Peleas con pares	Prof. ACT (sust.)	Suspensión de taller	

José			
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Música		
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Refuerzo Matemática		
Actitudes molestas en clase	Prof. Refuerzo LCL	Actividades extraescolares	
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT (sust.)	Expulsión de clase y llamada a la casa	
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Otro curso	Comunicación a tutora y JE	
Actitudes molestas en clase	Prof. Refuerzo Matemática		
Faltas de respeto a pares	Prof. Guardia	Suspensión de recreo	Pide disculpas a compañero
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT (sust.)	Diálogo con alumno	Abandona la conducta
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT		
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT		
Actitudes molestas en clase	Prof. Refuerzo Matemática	Expulsión de clase	
Quique			
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Guardia	Limpieza de jardín	
Actitudes molestas en clase	Prof. Plástica	Expulsión de clase	
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Guardia		
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Guardia	Amonestación verbal	
		Expulsión de clase y llamada a la casa	
Faltas de respeto al profesorado	Prof. ACT (sust.)		
Faltas de respeto al profesorado	Prof. ACT (sust.)		
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. EF		
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Guardia		
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT (sust.)	Expulsión de clase y suspensión de taller	
Paco			
Actitudes molestas en clase	Prof. Música	Copia de normas de convivencia	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Plástica		
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. ACT (sust.)		
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Otro curso		
Eli			
Actitudes molestas en clase	Prof. Refuerzo Matemática		
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. ACT (sust.)		
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. ACT (sust.)		
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT (sust.)		
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT (sust.)		
Ángel			
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Refuerzo Matemática		
Faltas de respeto al profesorado	Tutora		
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Guardia		
Alegría			
Salidas de clase sin permiso	Prof. Guardia	Expulsión de clase	
Fumar en el instituto	Orientadora	Amonestación verbal	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. ACT (sust.)		
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT (sust.)		
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Guardia		
Salidas de clase sin permiso	Prof. ACT (sust.)		
Fumar en el instituto	Prof. Otro curso		
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT (sust.)		
Actitudes molestas en otra clase	Prof. Otro curso	Disculparse ante cada alumno. Expulsión por acumulación de partes.	

TERCER TRIMESTRE

Jonathan			
Falta cometida	Profesor implicado	Corrección impuesta	Seguimiento de la corrección
Actitudes molestas en clase	Prof. Música	Expulsión de clase con trabajo	
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Guardia		
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia		
José			
Salidas de clase sin permiso	Prof. Guardia	Regreso del alumno a clase	
Negarse a realizar actividades de aprendizaje	Prof. Refuerzo Matemática	Expulsión de clase	
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Llamada a la casa	
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT		
Respuesta a la agresión de profesorado	Prof. ACT	Expulsión de clase	
Quique			
Actitudes molestas en pasillo	Prof. Guardia		
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Expulsión de clase	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia		
Salidas de clase sin permiso	Prof. Guardia	Regreso del alumno a clase	
Negarse a realizar actividades de aprendizaje	Prof. Refuerzo Matemática	Expulsión de clase	
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Expulsión de clase	
Faltas de respeto al profesorado	Prof. ACT	Expulsión de clase	
Paco			
Peleas con pares	Prof. Refuerzo LCL		
Eli			
Salidas de clase sin permiso	Prof. Guardia		
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia		
Ángel			
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT		
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Guardia		

1.3. CALIFICACIONES

1º Trimestre:

Alumno	CNA	CSO	EFI	EPV	LCL	ING	MAT	MUS	TEC	REL/ ALT	RLC	RMA
Daniel	5	4	6	3	5	3	5	2	5	6	5	3
Miguel	5	6	6	6	5	5	5	5	5	10	7	5
José	5	6	5	7	5	5	5	5	5	6	6	5
Paco	5	1	0	3	0	0	4	1	4	0	2	1
Eli	2	1	0	0	1	1	2	0	2	1	0	1
Jonathan	6	6	6	3	4	5	6	6	6	5	4	5
Quique	4	4	5	6	3	3	4	1	4	5	3	1
Ángel	4	4	2	3	2	1	5	1	5	3	2	1
Alegria	4	4	0	4	5	4	5	1	5	5	5	1

2º Trimestre:

Alumno	CNA	CSO	EFI	EPV	LCL	ING	MAT	MUS	TEC	REL/ ALT	RLC	RMA
Daniel	5	5	6	6	5	4	5	5	5	6	8	4
Miguel	5	6	6	6	5	5	5	7	5	6	6	6
José	5	7	6	6	5	5	5	2	5	4	6	4
Paco	5	5	5	4	4	4	5	0	5	0	4	1
Eli	1	4	1	4	2	2	1	0	1	2	3	1
Jonathan	3	4	5	4	3	5	3	0	3	4	5	2
Quique	3	3	5	4	1	3	3	0	3	2	1	2
Ángel	5	6	5	5	5	5	5	0	6	4	5	6
Alegria	3	1	2	5	1	1	3	0	1	4	1	1

563

3º Trimestre:

Alumno	CNA	CSO	EFI	EPV	LCL	ING	MAT	MUS	TEC	REL/ ALT	RLC	RMA
Daniel	5	5	5	6	5	5	5	6	5		7	5
Miguel	5	6	6	6	5	5	5	6	5		7	6
José	5	6	5	7	5	5	5	5	5		5	5
Paco	5	4	5	5	2	3	5	4	5		3	0
Eli	1	2	0	1	2	1	1	1	1		0	1
Jonathan	5	6	6	7	5	5	5	7	5		7	6
Quique	2	2	4	3	2	2	2	1	2		0	1
Ángel	5	6	5	6	5	5	5	5	5		7	5
Alegria	1	2	1	1	2	1	1	1	1		0	1

1.4. ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS SIGNIFICATIVAS

1.- DATOS GENERALES

En este ítem se desarrollan aspectos referidos a la situación personal, familiar y escolar que motivan la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas significativas para cada alumno y alumna del grupo de 1º A compensatoria.

En algunos de ellos, hay una leyenda que se repite en cada adaptación, por lo que por una cuestión de diagramación, se expresan en forma de referencias:

Referencia 1:

1.2.- MEDIDAS PREVIAS DE ADECUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL ALUMNO/ A

Una vez que las medidas previas de adecuación de la programación con respecto a las características personales del alumno /a y de la adaptación de carácter general realizada en la programación de aula como:

- Refuerzo educativo
- Adaptación en la metodología adoptada
- Adaptación en las actividades propuestas
- Adaptación en los técnicas e instrumentos de evaluación
- Adaptación poco significativa
- Adaptación en los elementos de acceso
- Medidas de acción tutorial y de orientación , etc

Todas ellas se han mostrado insuficientes para satisfacer las necesidades educativas del alumno/a referenciado, por lo que se determina iniciar el proceso de elaboración de la Adaptación Curricular Individualizada Significativa, según lo establecido en la Orden de 13 de Julio de 1.994.

A tal efecto se ha seguido el procedimiento siguiente:

- El tutor ha hecho una propuesta razonada acerca de la conveniencia de realizar una adaptación curricular individualizada significativa al alumno/a.
- Se ha realizado el informe de valoración psicopedagógica correspondiente, del que se deduce que el alumno/a necesita la aplicación de una A.C.I.S.
- Se ha celebrado la reunión del Jefe de Estudios con el tutor y profesionales que han intervenido con el alumno.
- Se ha informado adecuadamente a los padres sobre la adaptación curricular individualizada realizada a su hijo/a.

Referencia 2:

1.3.- PROPUESTA DEL TUTOR/A Y DEL EQUIPO EDUCATIVO DEL ALUMNO/A (Anexo I de la Orden del 13 de Julio del 1994)

El documento de propuesta del tutor/a sobre la necesidad de realización de la Adaptación Curricular Individualizada significativa se adjunta como Anexo II a continuación de la misma.

566

Referencia 3:

1.5.- ACTA DE LA REUNIÓN PARA DECIDIR LA PERTINENCIA O NO DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUALIZADA SIGNIFICATIVA Y LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO A ADAPTAR. (Anexo III de la Orden del 13 de Julio del 1999)

El documento que recoge la decisión de la Jefatura de Estudios junto con el Equipo Educativo del alumno decidiendo la pertinencia de la Adaptación Curricular Individualizada significativa se adjunta como Anexo III a continuación de la misma.

A continuación se detalla el punto 1 de las ACIS de cada alumno y alumna del grupo.

DATOS GENERALES		Jonathan
Datos personales, escolares y familiares		Refiere datos formales personales, del centro y de su familia.
Medidas previas de adecuación de la programación		La misma para todos (Referencia 1).
Propuesta de tutora y equipo educativo		La misma para todos (Referencia 2).
Evaluación inicial psicopedagógica		
Situación general del alumno		
Situación familiar		Medio familiar socio-cultural medio-bajo. Conoció a su padre hace poco. A cargo de la madre, implicada en la escolaridad de su hijo y con gran ascendencia sobre él.
Historia escolar		Repite nivel. Asiste a dos CEIP. Compensatoria en un nivel. Desaprueba Lengua en los tres ciclos. Desaprueba Conocimiento del Medio, Inglés y Matemática en 2º y 3º ciclo. Refuerzos educativos durante toda la primaria.
Desarrollo evolutivo		
Datos médicos		Sin información relevante.
Desarrollo cognitivo		Dific. de aprendizaje por contexto de desventaja socio-cultural y desfase curricular acusado.
Psicomotricidad		Sin dificultades.
Lenguaje		Lenguaje de 3º EP.
Hábitos y adaptación social		Dificultad para adaptarse al contexto escolar, para respetar y aceptar normas. Sin hábitos de trabajo. Interrumpe clima de trabajo. Agresividad verbal. Integrado en el barrio.
Desarrollo emocional		Dependiente en la organización del trabajo. Independiente y activo en lo que le interesa. Sin problemas en desarrollo personal y social.
Situación del alumno respecto al PCC		
Nivel de competencia curricular		Desarrollo cognitivo por debajo del esperado a su edad, equivalente a 2º ciclo (3º año) de Educación Primaria.
Aspectos metodológicos		
Cómo aprende		Conducta positiva a reforzadores en áreas de su agrado. Procesos insuficientes de recogida, elaboración y transmisión de la información. Estrategias de aproximación sucesivas en la solución de tareas con mucha ayuda. La atención mejora con tratamiento individualizado. Prefiere trabajo individual. Capacidad de memorización y afianzamiento de conceptos
Qué le motiva		Refuerzos por la consecución del logro. Motivado por tareas relacionadas a propios intereses y conocimientos. Mejores logros con refuerzo de autoestima. Mayor motivación cuando destaca ante compañeros. Necesidad de reforzadores familiares.
Cómo se le enseña		Presentación de la información en forma gráfica, manipulativa y lúdica.
Clima del aula		
Forma de trabajo		Influencia positiva de compañeros trabajadores. Clima tranquilo, ordenado. Necesidad de estructurar, secuenciar y exigirle el cumplimiento de tareas.
Incidencia de su presencia		Enriquecedor del currículum que se desarrolla en el aula.
Relaciones del grupo y del alumno		Actuaciones del Depto. de Orientación con el profesorado para lograr relaciones gratificantes.
Acta de reunión para decidir ACI		La misma para todos (Referencia 3)
Análisis de datos y toma de decisiones		
Objetivos logrados		1º ciclo y 1º nivel del 2º ciclo de EP
Tipo de adaptación		ACI significativa, aula de referencia y aula de compensación educativa.
Elementos a modificar		Objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.
Nivel al que afectan		Nivel de competencia curricular de 3º EP

DATOS GENERALES		Miguel
Datos personales, escolares y familiares		Refiere datos formales personales, del centro y de su familia.
Medidas previas de adecuación de la programación		La misma para todos (Referencia 1).
Propuesta de tutora y equipo educativo		La misma para todos (Referencia 2).
Evaluación inicial psicopedagógica		
Situación general del alumno		
Situación familiar		Familia implicada en su escolaridad.
Historia escolar		No repite nivel. Desaprueba Conocimiento del Medio, Lengua, Inglés y Matemática de 2º y 3º ciclo. Refuerzo educativo en todos los ciclos.
Desarrollo evolutivo		
Datos médicos		Sin información relevante.
Desarrollo cognitivo		Dific. de aprendizaje por contexto de desventaja socio-cultural y desfase curricular acusado.
Psicomotricidad		Dificultades en lateralidad y motricidad fina.
Lenguaje		Pobreza de vocabulario y de su uso funcional. Dificultades comprensivas. Déficits en el ritmo, fluidez y entonación, y dificultades en la estructuración del lenguaje.
Hábitos y adaptación social		Sin dificultad para adaptarse al contexto escolar y respetar normas. Influenciable. Integrado en el barrio. Tímido.
Desarrollo emocional		Dependiente en la organización del trabajo. Independiente y activo en lo que le interesa. Sin problemas en desarrollo personal y social.
Situación del alumno respecto al PCC		
Nivel de competencia curricular		Desarrollo cognitivo por debajo del esperado a su edad, equivalente a 2º ciclo (3º año) de Educación Primaria.
Aspectos metodológicos		
Cómo aprende		Aprendizaje muy lento. Sin hábitos de trabajo. Conducta positiva a reforzadores en áreas de su agrado. Procesos insuficientes de recogida, elaboración y transmisión de la información. Estrategias de aproximación sucesivas en la solución de tareas con mucha ayuda. La atención mejora con tratamiento individualizado. Prefiere trabajo individual. Capacidad de memorización y afianzamiento de conceptos
Qué le motiva		Refuerzos por la consecución del logro. Motivado por tareas relacionadas a propios intereses y conocimientos. Mejores logros con refuerzo de autoestima. Mayor motivación cuando destaca ante compañeros.
Cómo se le enseña		Presentación de la información en forma gráfica, manipulativa y lúdica. Instrucciones claras y precisas. Asistencia de profesor. Ritmo lento.
Clima del aula		
Forma de trabajo		Influencia positiva de compañeros trabajadores. Clima tranquilo, ordenado. Necesidad de estructurar, secuenciar y exigirle el cumplimiento de tareas.
Incidencia de su presencia		Enriquecedor del currículum que se desarrolla en el aula.
Relaciones del grupo y del alumno		Actuaciones del Depto. de Orientación con el profesorado para lograr relaciones gratificantes.
Acta de reunión para decidir ACI		La misma para todos (Referencia 3)
Análisis de datos y toma de decisiones		
Objetivos logrados		1º ciclo y 1º nivel del 2º ciclo de EP
Tipo de adaptación		ACI significativa, aula de referencia y aula de compensación educativa.
Elementos a modificar		Objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.
Nivel al que afectan		Nivel de competencia curricular de 3º EP

DATOS GENERALES		José
Datos personales, escolares y familiares		Refiere datos formales personales, del centro y de su familia.
Medidas previas de adecuación de la programación		La misma para todos (Referencia 1).
Propuesta de tutora y equipo educativo		La misma para todos (Referencia 2).
Evaluación inicial psicopedagógica		
Situación general del alumno		
Situación familiar		Familia interesada en su escolaridad. Madre fallecida año anterior. A cargo de la abuela.
Historia escolar		No repite nivel. Desaprueba Conocimiento del Medio, Lengua, Inglés y Matemática de 2º y 3º ciclo. Refuerzo educativo en 3º ciclo.
Desarrollo evolutivo		
Datos médicos		Sin información relevante.
Desarrollo cognitivo		Dific. de aprendizaje por contexto de desventaja socio-cultural y desfase curricular acusado.
Psicomotricidad		Sin dificultades.
Lenguaje		Pobreza de vocabulario y de su uso funcional. Dificultades comprensivas.
Hábitos y adaptación social		Dificultad para adaptarse al contexto escolar, para respetar y aceptar normas. Sin hábitos de trabajo. Interrumpe clima de trabajo. Agresividad verbal. Integrado en el barrio.
Desarrollo emocional		Independiente y activo. Tranquilo, poco comunicativo. Acepta normas. No se observan problemas.
Situación del alumno respecto al PCC		
Nivel de competencia curricular		Desarrollo cognitivo por debajo del esperado a su edad, equivalente a 2º ciclo (3º año) de Educación Primaria.
Aspectos metodológicos		
Cómo aprende		Conducta positiva a reforzadores en áreas de su agrado. Procesos insuficientes de recogida, elaboración y transmisión de la información. Estrategias de aproximación sucesivas en la solución de tareas con mucha ayuda. La atención mejora con tratamiento individualizado. Preferencias distintas para trabajo individual o colectivo.
Qué le motiva		Refuerzos por la consecución del logro. Motivado por tareas relacionadas a propios intereses y conocimientos. Mejores logros con refuerzo de autoestima. Mayor motivación cuando destaca ante compañeros. Necesidad de reforzadores familiares.
Cómo se le enseña		Presentación de la información en forma gráfica, manipulativa y lúdica. Instrucciones claras y precisas.
Clima del aula		
Forma de trabajo		Influencia positiva de compañeros trabajadores. Clima tranquilo, ordenado. Necesidad de estructurar, secuenciar y exigirle el cumplimiento de tareas.
Incidencia de su presencia		Enriquecedor del currículum que se desarrolla en el aula.
Relaciones del grupo y del alumno		Actuaciones del Depto. de Orientación con el profesorado para lograr relaciones gratificantes.
Acta de reunión para decidir ACI		La misma para todos (Referencia 3)
Análisis de datos y toma de decisiones		
Objetivos logrados		1º ciclo y 1º nivel del 2º ciclo de EP
Tipo de adaptación		ACI significativa, aula de referencia y aula de compensación educativa.
Elementos a modificar		Objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.
Nivel al que afectan		Nivel de competencia curricular de 3º EP

DATOS GENERALES		Quique
Datos personales, escolares y familiares		Refiere datos formales personales, del centro y de su familia.
Medidas previas de adecuación de la programación		La misma para todos (Referencia 1).
Propuesta de tutora y equipo educativo		La misma para todos (Referencia 2).
Evaluación inicial psicopedagógica		
Situación general del alumno		
Situación familiar		Medio familiar sociocultural medio-bajo. Sin colaboración.
Historia escolar		No se cuenta con información del CEIP
Desarrollo evolutivo		
Datos médicos		Sin información relevante.
Desarrollo cognitivo		No se pudo evaluar por absentismo.
Psicomotricidad		Sin dificultades.
Lenguaje		Pobreza de vocabulario y de su uso funcional. Dificultades comprensivas. Déficits en el ritmo, fluidez y entonación, y dificultades en la estructuración del lenguaje.
Hábitos y adaptación social		Dificultad para adaptarse al contexto escolar, para respetar y aceptar normas. Sin hábitos de trabajo. Interrumpe clima de trabajo. Disruptivo. Agresividad verbal. Integrado en el barrio.
Desarrollo emocional		Dependiente en la organización del trabajo. Independiente y activo en lo que le interesa.
Situación del alumno respecto al PCC		
Nivel de competencia curricular		Desarrollo cognitivo por debajo del esperado a su edad, equivalente a 2º ciclo (3º año) de Educación Primaria.
Aspectos metodológicos		
Cómo aprende		Aprendizaje lento. Sin hábitos de trabajo. Conducta positiva a reforzadores en áreas de su agrado. Procesos insuficientes de recogida, elaboración y transmisión de la información. Estrategias de aproximación sucesivas en la solución de tareas con mucha ayuda. La atención mejora con tratamiento individualizado. Prefiere trabajo individual. Capacidad de memorización y afianzamiento de conceptos
Qué le motiva		Mejores logros con refuerzo de autoestima. Mayor motivación cuando destaca ante compañeros.
Cómo se le enseña		Presentación de la información en forma gráfica, manipulativa y lúdica.
Clima del aula		
Forma de trabajo		No muestra interés.
Incidencia de su presencia		Enriquecedor del currículum que se desarrolla en el aula.
Relaciones del grupo y del alumno		Actuaciones del Depto. de Orientación con el profesorado para lograr relaciones gratificantes.
Acta de reunión para decidir ACI		La misma para todos (Referencia 3)
Análisis de datos y toma de decisiones		
Objetivos logrados		1º ciclo y 1º nivel del 2º ciclo de EP
Tipo de adaptación		ACI significativa, aula de referencia y aula de compensación educativa.
Elementos a modificar		Objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.
Nivel al que afectan		Nivel de competencia curricular de 3º EP

DATOS GENERALES		Paco
Datos personales, escolares y familiares		Refiere datos formales personales, del centro y de su familia.
Medidas previas de adecuación de la programación		La misma para todos (Referencia 1).
Propuesta de tutora y equipo educativo		La misma para todos (Referencia 2).
Evaluación inicial psicopedagógica		
Situación general del alumno		
	Situación familiar	Medio familiar sociocultural medio-bajo. Sin colaboración.
	Historia escolar	No repite nivel. Desaprueba Conocimiento del Medio, Lengua y Matemática en los tres ciclos. Desaprueba Inglés en 2º y 3º ciclo. Desaprueba Educación Artística en 2º ciclo. Refuerzos educativos en 1º y 3º ciclo. Refuerzos educativos en todos los ciclos.
	Desarrollo evolutivo	
	Datos médicos	Sin información relevante.
	Desarrollo cognitivo	No se pudo evaluar por absentismo.
	Psicomotricidad	Sin dificultades.
	Lenguaje	Pobreza de vocabulario y de su uso funcional. Dificultades comprensivas.
	Hábitos y adaptación social	Dificultad para adaptarse al contexto escolar, para respetar y aceptar normas. Sin hábitos de trabajo. Interrumpe clima de trabajo.
	Desarrollo emocional	Dependiente en la organización del trabajo escolar. Activo.
Situación del alumno respecto al PCC		
	Nivel de competencia curricular	Desarrollo cognitivo por debajo del esperado a su edad, equivalente a 2º ciclo (3º año) de Educación Primaria.
	Aspectos metodológicos	
	Cómo aprende	No muestra interés por el trabajo escolar.
	Qué le motiva	Mejores logros con refuerzo de autoestima. Mayor motivación cuando destaca ante compañeros.
	Cómo se le enseña	Presentación de la información en forma gráfica, manipulativa y lúdica. Instrucciones claras y precisas. Asistencia de profesor. Ritmo lento.
	Clima del aula	
	Forma de trabajo	No muestra interés.
	Incidencia de su presencia	Enriquecedor del currículum que se desarrolla en el aula.
	Relaciones del grupo y del alumno	Actuaciones del Depto. de Orientación con el profesorado para lograr relaciones gratificantes.
Acta de reunión para decidir ACI		La misma para todos (Referencia 3)
Análisis de datos y toma de decisiones		
	Objetivos logrados	1º ciclo y 1º nivel del 2º ciclo de EP
	Tipo de adaptación	ACI significativa, aula de referencia y aula de compensación educativa.
	Elementos a modificar	Objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.
	Nivel al que afectan	Nivel de competencia curricular de 3º EP

DATOS GENERALES		Eli
Datos personales, escolares y familiares		Refiere datos formales personales, del centro y de su familia.
Medidas previas de adecuación de la programación		La misma para todos (Referencia 1).
Propuesta de tutora y equipo educativo		La misma para todos (Referencia 2).
Evaluación inicial psicopedagógica		
Situación general del alumno		
Situación familiar		Medio familiar sociocultural medio-bajo. Sin colaboración.
Historia escolar		No repite nivel. Desaprueba Conocimiento del Medio, Lengua, Inglés y Matemática de 2º y 3º ciclo. Refuerzo educativo en 3º ciclo.
Desarrollo evolutivo		
Datos médicos		Sin información relevante.
Desarrollo cognitivo		No se pudo evaluar por absentismo.
Psicomotricidad		Sin dificultades.
Lenguaje		Pobreza de vocabulario y de su uso funcional. Dificultades comprensivas. Déficits en el ritmo, fluidez y entonación, y dificultades en la estructuración del lenguaje.
Hábitos y adaptación social		Dificultad para adaptarse al contexto escolar, para respetar y aceptar normas. Sin hábitos de trabajo.
Desarrollo emocional		Dependiente en la organización del trabajo. Independiente y activo en lo que le interesa. Sin problemas en desarrollo personal y social.
Situación del alumno respecto al PCC		
Nivel de competencia curricular		Desarrollo cognitivo por debajo del esperado a su edad, equivalente a 2º ciclo (3º año) de Educación Primaria.
Aspectos metodológicos		
Cómo aprende		No muestra interés por el trabajo escolar.
Qué le motiva		Mejores logros con refuerzo de autoestima. Mayor motivación cuando destaca ante compañeros.
Cómo se le enseña		Presentación de la información en forma gráfica, manipulativa y lúdica. Instrucciones claras y precisas. Asistencia de profesor. Ritmo lento.
Clima del aula		
Forma de trabajo		No muestra interés.
Incidencia de su presencia		Enriquecedor del currículum que se desarrolla en el aula.
Relaciones del grupo y del alumno		Actuaciones del Depto. de Orientación con el profesorado para lograr relaciones gratificantes.
Acta de reunión para decidir ACI		La misma para todos (Referencia 3)
Análisis de datos y toma de decisiones		
Objetivos logrados		1º ciclo y 1º nivel del 2º ciclo de EP
Tipo de adaptación		ACI significativa, aula de referencia y aula de compensación educativa.
Elementos a modificar		Objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.
Nivel al que afectan		Nivel de competencia curricular de 3º EP

DATOS GENERALES		Ángel
Datos personales, escolares y familiares		Refiere datos formales personales, del centro y de su familia.
Medidas previas de adecuación de la programación		La misma para todos (Referencia 1).
Propuesta de tutora y equipo educativo		La misma para todos (Referencia 2).
Evaluación inicial psicopedagógica		
Situación general del alumno		
Situación familiar		Medio familiar sociocultural medio-bajo. Sin colaboración.
Historia escolar		No repite nivel. Desaprueba Conocimiento del Medio, Lengua y Matemática en los tres ciclos. Desaprueba Inglés en 2º y 3º ciclo. Desaprueba Educación Artística en 2º ciclo. Refuerzos educativos en 1º y 3º ciclo. Absentismo.
Desarrollo evolutivo		
Datos médicos		Sin información relevante.
Desarrollo cognitivo		Dific. de aprendizaje por contexto de desventaja socio-cultural y desfase curricular acusado.
Psicomotricidad		Sin dificultades.
Lenguaje		Pobreza de vocabulario y de su uso funcional. Dificultades comprensivas.
Hábitos y adaptación social		Sin dificultad para adaptarse al contexto escolar y respetar normas. Agresividad verbal. Integrado en el barrio.
Desarrollo emocional		Dependiente en la organización del trabajo. Independiente y activo en lo que le interesa. Sin problemas en desarrollo personal y social.
Situación del alumno respecto al PCC		
Nivel de competencia curricular		Desarrollo cognitivo por debajo del esperado a su edad, equivalente a 2º ciclo (3º año) de Educación Primaria.
Aspectos metodológicos		
Cómo aprende		Conducta positiva a reforzadores en áreas de su agrado. Procesos insuficientes de recogida, elaboración y transmisión de la información. Estrategias de aproximación sucesivas en la solución de tareas con mucha ayuda. La atención mejora con tratamiento individualizado. Prefiere trabajo individual. Capacidad de memorización y afianzamiento de conceptos
Qué le motiva		Refuerzos por la consecución del logro. Motivado por tareas relacionadas a propios intereses y conocimientos. Mejores logros con refuerzo de autoestima. Mayor motivación cuando destaca ante compañeros.
Cómo se le enseña		Presentación de la información en forma gráfica, manipulativa y lúdica.
Clima del aula		
Forma de trabajo		Influencia positiva de compañeros trabajadores. Clima tranquilo, ordenado. Necesidad de estructurar, secuenciar y exigirle el cumplimiento de tareas.
Incidencia de su presencia		Enriquecedor del currículum que se desarrolla en el aula.
Relaciones del grupo y del alumno		Actuaciones del Depto. de Orientación con el profesorado para lograr relaciones gratificantes.

DATOS GENERALES		Daniel
Datos personales, escolares y familiares		Refiere datos formales personales, del centro y de su familia.
Medidas previas de adecuación de la programación		La misma para todos (Referencia 1).
Propuesta de tutora y equipo educativo		La misma para todos (Referencia 2).
Evaluación inicial psicopedagógica		
Situación general del alumno		
Situación familiar		Sin información familiar actualizada.
Historia escolar		No repite nivel en Primaria. Desaprueba Conocimiento del Medio, Lengua y Matemática en los tres ciclos. Desaprueba Inglés en 2º y 3º ciclo. Desaprueba Educación Artística en 2º ciclo. Refuerzos educativos en 1º y 3º ciclo. Refuerzos educativos en 1º y 3º ciclo. Repite 1º ESO con programa de objetivos mínimos.
Desarrollo evolutivo		
Datos médicos		Sin información relevante.
Desarrollo cognitivo		Dific. de aprendizaje por contexto de desventaja socio-cultural y desfase curricular acusado.
Psicomotricidad		Sin dificultades.
Lenguaje		Pobreza de vocabulario y de su uso funcional. Dificultades comprensivas. Déficits en el ritmo, fluidez y entonación, y dificultades en la estructuración del lenguaje.
Hábitos y adaptación social		Sin hábitos de trabajo. Se relaciona con pocos compañeros. Tímido, introverso.
Desarrollo emocional		Dependiente en la organización del trabajo. Independiente y activo en lo que le interesa. Sin problemas en desarrollo personal y social.
Situación del alumno respecto al PCC		
Nivel de competencia curricular		Desarrollo cognitivo por debajo del esperado a su edad, equivalente a 2º ciclo (3º año) de Educación Primaria.
Aspectos metodológicos		
Cómo aprende		Aprendizaje muy lento. Sin hábitos de trabajo. Conducta positiva a reforzadores en áreas de su agrado. Procesos insuficientes de recogida, elaboración y transmisión de la información. Estrategias de aproximación sucesivas en la solución de tareas con mucha ayuda. La atención mejora con tratamiento individualizado. Prefiere trabajo individual. Capacidad de memorización y afianzamiento de conceptos
Qué le motiva		Refuerzos por la consecución del logro. Motivado por tareas relacionadas a propios intereses y conocimientos. Mejores logros con refuerzo de autoestima. Mayor motivación cuando destaca ante compañeros.
Cómo se le enseña		Presentación de la información en forma gráfica, manipulativa y lúdica. Instrucciones claras y precisas. Asistencia de profesor. Ritmo lento.
Clima del aula		
Forma de trabajo		Influencia positiva de compañeros trabajadores. Clima tranquilo, ordenado. Necesidad de estructurar, secuenciar y exigirle el cumplimiento de tareas. Rechaza aprendizajes que no le interesan. Participa poco en grupo.
Incidencia de su presencia		Enriquecedor del currículum que se desarrolla en el aula.
Relaciones del grupo y del alumno		Actuaciones del Depto. de Orientación con el profesorado para lograr relaciones gratificantes.
Acta de reunión para decidir ACI		La misma para todos (Referencia 3)
Análisis de datos y toma de decisiones		
Objetivos logrados		1º ciclo y 1º nivel del 2º ciclo de EP
Tipo de adaptación		ACI significativa, aula de referencia y aula de compensación educativa.
Elementos a modificar		Objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.
Nivel al que afectan		Nivel de competencia curricular de 3º EP

DATOS GENERALES		Alegría
Datos personales, escolares y familiares		Refiere datos formales personales, del centro y de su familia.
Medidas previas de adecuación de la programación		La misma para todos (Referencia 1).
Propuesta de tutora y equipo educativo		La misma para todos (Referencia 2).
Evaluación inicial psicopedagógica		
Situación general del alumno		
Situación familiar		Medio familiar sociocultural medio-bajo. Sin colaboración.
Historia escolar		No repite nivel. Desaprueba Conocimiento del Medio, Lengua, Inglés y Matemática de 2º y 3º ciclo. Refuerzo educativo en 2º y 3º ciclo.
Desarrollo evolutivo		
Datos médicos		Sin información relevante.
Desarrollo cognitivo		Dific. de aprendizaje por contexto de desventaja socio-cultural y desfase curricular acusado.
Psicomotricidad		Sin dificultades.
Lenguaje		Pobreza de vocabulario y de su uso funcional. Dificultades comprensivas. Déficits en el ritmo, fluidez y entonación, y dificultades en la estructuración del lenguaje.
Hábitos y adaptación social		Dificultad para adaptarse al contexto escolar, para respetar y aceptar normas. Sin hábitos de trabajo. Introversa. Agresividad verbal.
Desarrollo emocional		Dependiente en la organización del trabajo. Independiente y activo en lo que le interesa.
Situación del alumno respecto al PCC		
Nivel de competencia curricular		Desarrollo cognitivo por debajo del esperado a su edad, equivalente a 2º ciclo (3º año) de Educación Primaria.
Aspectos metodológicos		
Cómo aprende		Aprendizaje muy lento. Sin hábitos de trabajo. Conducta positiva a reforzadores en áreas de su agrado. Baja capacidad de memorización. Procesos insuficientes de recogida, elaboración y transmisión de la información. Estrategias de aproximación sucesivas en la solución de tareas con mucha ayuda. La atención mejora con tratamiento individualizado. Prefiere trabajo individual. Capacidad de memorización y afianzamiento de conceptos
Qué le motiva		Escasa motivación ante el trabajo.
Cómo se le enseña		Presentación de la información en forma gráfica, manipulativa y lúdica. Instrucciones claras y precisas. Asistencia de profesor. Ritmo lento.
Clima del aula		
Forma de trabajo		No muestra interés.
Incidencia de su presencia		Enriquecedor del currículum que se desarrolla en el aula.
Relaciones del grupo y del alumno		Actuaciones del Depto. de Orientación con el profesorado para lograr relaciones gratificantes.
Acta de reunión para decidir ACI		La misma para todos (Referencia 3)
Análisis de datos y toma de decisiones		
Objetivos logrados		1º ciclo y 1º nivel del 2º ciclo de EP
Tipo de adaptación		ACI significativa, aula de referencia y aula de compensación educativa.
Elementos a modificar		Objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.
Nivel al que afectan		Nivel de competencia curricular de 3º EP

2.- ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL SIGNIFICATIVA¹²

2.1.- NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNO/A

Además de las referidas a su nivel de competencia curricular y la adaptación de los elementos del currículum subsiguiente, es necesario el desarrollo de hábitos y competencias sociales, así como el trabajo de la atención y el desarrollo de técnicas de ayuda al estudio.

2.2.- OBJETIVOS PROPUESTOS RESPECTO DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA Y CICLO

- Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.
- Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática.
- Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.
- Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.
- Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.
- Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo; aceptar las reglas y normas que democráticamente se establezcan; articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando los puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.
- Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas; comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

¹² Este punto de la Adaptación Curricular Individualizada Significativa es el mismo para cada alumno y alumna. Por este motivo es que sólo consta una sola vez en este anexo 1.4.

- Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humanas y obrar de acuerdo con ellos.
- Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social y contribuir activamente, en la medida de lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.
- Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
- Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.
- Adquirir hábitos de comportamiento adecuados y acordes a cada una de las situaciones de su vida cotidiana.

2.3.- DISEÑO CURRICULAR DEL ACIs

ÁREAS ADAPTADAS
- Ámbito sociolingüístico: <ul style="list-style-type: none">. Lengua. Ciencias Sociales. Inglés
- Ámbito científico-tecnológico: <ul style="list-style-type: none">. Matemáticas. Ciencias de la Naturaleza
- Música

HORARIO DEL ALUMNO/A Y DISTRIBUCIÓN DE TIEMPOS

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8.30-9.25	Educ. Física	Matemáticas	Matemáticas	CCNN	Matemáticas
9.25-10.20	CCSS	CCNN	Inglés	Ref. Matem.	Alternativa Religión
10.10-11.15	Inglés	Tecnología	Ref. Lengua	CCSS	CCNN
11.15-11.45	Recreo				
11.45-12.40	Tutoría	LCL	LCL	Tecnología	Taller
12.40-13.35	LCL	Alternativa Religión	Educ. Física	LCL	Taller
13.35-14.30	Música	CCSS	Educ. Visual y Plástica		

A.C. (Aula de compensación educativa)

A. R. (Aula de referencia)

578

ÁREA: LENGUA**OBJETIVOS DE ÁREA:**

- Leer con soltura palabras con toda clase de sílabas (directas, inversas y trabadas).
- Entonar adecuadamente la lectura de textos sencillos.
- Resumir oralmente las ideas principales de textos breves, adecuados a sus intereses.
- Aplicar las estrategias intelectuales del subrayado para resaltar las ideas que le interesen en un escrito. Resumir oralmente lo que ha entendido.
- Participar oralmente en actividades de grupo respetando las normas (alzar la mano, esperar turno...)
- Ampliar el vocabulario a campos semánticos distintos del de su entorno habitual.

- Separar las palabras al escribir.
- Escribir correctamente dictados de palabras y frases sencillas.
- Conocer y aplicar las normas ortográficas básicas.
- Distinguir entre el uso coloquial del habla y la lengua escrita.
- Valorar y apreciar el uso de la propia lengua como medio de comunicación interpersonal y social.
- Utilizar el lenguaje oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, respetando las formas de los demás y persiguiendo un enriquecimiento en la comunicación.
- Desarrollar el placer de leer textos sencillos y adecuados a sus intereses.
- Valorar su capacidad para expresarse mediante el lenguaje.
- Disfrutar del placer de participar en actividades diversas con sus compañeros.
- Comprender y expresar mensajes orales, escritos icónicos o gestuales en su habla propia para llegar a valorarla como una posibilidad rica y enriquecedora de su propia cultura.
- Adquirir cierta destreza en el uso de los diferentes códigos y soportes, enriqueciendo así su capacidad expresiva.

SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Conceptos:

- Lectura y escritura: sílabas directas, inversa y grupos consonánticos. Letras mayúsculas y minúsculas. Antónimos y sinónimos. Palabras derivadas, compuestas y polisémicas.
- Comprensión y expresión de pequeños textos.
- Relaciones entre el código oral y el escrito: ortografía, pausas, tildes, signos de puntuación (el punto, la coma, signos de exclamación e interrogación).
- Formas de comunicación y diálogo.

- Elementos no lingüísticos que acompañan al lenguaje oral: Gestos, posturas, movimiento corporal...
- Formas de los diferentes tipos de lenguaje escrito: descripción, composición de frases y narración de temas sencillos.
- Aspectos lúdicos de la expresión escrita: sopa de letras, crucigramas, chistes, cuentos, adivinanzas...
- Elementos no lingüísticos que acompañan al lenguaje escrito: fotografías , dibujos.....
- La palabra. Clases de palabras. Aumentativos y diminutivos. Familias de palabras. Sinónimos y antónimos.
- La literatura oral y escrita: narración, diálogo, descripción...
- Manejo informático de un procesador de textos y del correo electrónico.

Procedimientos:

- Interrelacionar los fonemas con sus grafías.
- Pronunciación e interpretación de tildes y signos de puntuación para dar sentido expresividad a la lectura de un texto.
- Lectura expresiva en voz alta en situaciones funcionales y lúdicas. Memorización de canciones y poemas.
- Recitación y representación oral de textos literarios y no literarios: cuentos, canciones, chistes, trabalenguas, dramatización...
- Completar, ampliar y ordenar textos y oraciones.
- Realizar resúmenes de textos sencillos y elaboración de trabajos monográficos.
- Colocación de verbos (acciones) en frases dadas.
- Reconocimiento de palabras que expresan acciones, nombres o cualidades.
- Elaborar textos sencillos introduciendo palabras nuevas.
- Recitación de poemas breves.

- Dramatización de cuentos sencillos.
- Producir mensajes escritos con la incorporación de imágenes en un procesador de textos.
- Enviar, abrir y responder correos electrónicos.

Actitudes:

- Valorar el lenguaje escrito como instrumento necesario para desenvolverse en la vida cotidiana.
- Cuidado y respeto por los libros como patrimonio de todos.
- Valorar el lenguaje oral como uno de los instrumentos para satisfacer las propias necesidades de comunicación.
- Aprecio y gusto por utilizar otros recursos de comunicación (gestos, movimientos, posturas) que realcen y maticen el lenguaje oral.
- Sensibilidad hacia el aspecto lúdico y creativo del lenguaje.
- Respeto a las normas básicas de comunicación.
- Interés por el intercambio comunicativo.
- Sensibilidad y respeto hacia las aportaciones de los otros.
- Valorar la función de los mensajes verbales y no verbales.

TIPOS DE ACTIVIDADES

Las actividades tipo que planteamos se desarrollan en torno a los siguientes puntos:

- Lectura comprensiva y correcta de distintos tipos de textos.
- Escritura al copiado, dictado y espontánea de distintos tipos de textos.
- Invención y dramatización de pequeños textos de distintos tipos.
- Identificación de distintos tipos de textos.
- Exposición y comentarios orales de narraciones.

- Conocimiento de nuevas palabras.
- Uso del diccionario.
- Actividades sobre polisemia y antonimia.
- Aplicación e identificación de las reglas ortográficas adecuadas a su n.e.e.
- Identificación de sílabas, palabras, frases y textos.
- Identificación de sujeto y predicado y verbo en una frase.
- Elaboración de fichas de libros.
- Aplicación de los numerales.
- Memorización de textos.
- Conocimiento de las partes principales de un texto de terminado.
- Conjugación del presente, pasado y futuro de un verbo determinado.

METODOLOGÍA A EMPLEAR Y EVALUACIÓN

Principios generales a tener en cuenta:

- Principio de estructuración: dada la dificultad de progresión, la enseñanza debe fraccionarse en unidades asimilables a partir de instrucciones claras y precisas, tareas no excesivamente largas y si motivadoras, reforzando sus logros por escasos que estos pudieran parecer.
- Principio de transferencia generalización: para que pueda utilizar un aprendizaje en situaciones análogas, es necesario que se planteen similares estrategias de trabajo en diversidad de situaciones.
- Aprendizaje social: crear un clima de aula positivo y respetuoso en los aspectos sociales y afectivos con el fin de facilitar las relaciones entre iguales, superar las dificultades personales de interacción y elevar el auto concepto/autoestima.
- Atención individualizada: en la medida en que el desarrollo de las clases nos lo permita, deberemos mediar en su aprendizaje, ofreciéndole las ayudas didácticas que necesite (verbales, manipulativas, de representación gráfica...)

- Potenciación de las actividades de grupo, en las que el alumno asuma tareas y responsabilidades necesarias para lograr el éxito grupal.
- Implicación de compañeros en proceso de ayuda entre iguales, lo que beneficia tanto a la persona ayudada como a la que realiza la ayuda.
- Partir de los conocimientos previos para ampliar el nivel de competencia y habilidad.
- Propiciar aquellos contenidos que tengan mayor funcionalidad.

Trabajo en el aula taller interdisciplinar sobre las áreas adaptadas:

El Aula taller se ha puesto en marcha a partir de este 2º trimestre, en Enero y se dedicarán dos horas dentro del Área Sociolingüística:

- Se preparará un material específico individualizado para trabajar en la clase y manuales de taller respectivas, siendo responsabilidad del profesorado de las áreas la atención debida propiciando que se ponga a ello y ofreciéndole las ayudas y explicaciones necesarias cuando lo necesite. Es responsabilidad del profesor el seguimiento y valoración de dicho material.
- Aula de taller y Compensatoria. Estos alumnos desarrollarán más técnicas de trabajo y de habilidades sociales, siempre que sea posible.

Metodología a seguir en el área/materia:

Teniendo en cuenta que el nivel de lectoescritura de estos alumnos está en la etapa silábico/alfabética, que manifiesta grandes dificultades tanto en comprensión lectora como en expresión escrita y que el nivel de autoestima en esta materia es muy bajo, se hace imprescindible una atención individualizada con refuerzos y ayudas pedagógicas sistemáticas en el Aula Específica, reconociendo la dificultad de ofrecer una atención óptima cuando se encuentra en el seno de su grupo clase.

En el Aula de Taller se seguirán ideando secuencias específicas destinadas a estos alumnos y compartidas con el resto del alumnado de esta unidad en lo que se refiere a lectura expresiva y composición escrita, buscando la motivación intrínseca de las actividades por su naturaleza de compartir con la Comunidad Educativa en lo que se

refiere a la comunicación pública de producciones.

Dadas las necesidades educativas especiales de este alumno se incidirá especialmente en el trabajo procedimental, por encima de la integración de contenidos conceptuales de la materia.

Recursos:

- Juegos de escritura. Edit. Bruño.
- Lecturas comprensivas para la enseñanza Primaria. Primer Ciclo. Ed. Adhara.
- Lecturas comprensivas N° del 1 al 4. Ed. Grupo Editorial Universidad
- Cuadernos de Lengua 1, 2, 3 Ed. Anaya Punta en Blanco. 1er. Ciclo de Ed. Primaria.
- Ortografía N°1, 2, 3 y 4. Ed. La Calesa.
- Expresión escrita N°1 y 2. Ed. La Calesa.
- Caligrafía N°1 al 6. Ed. Anaya,
- **Caligrafía N° 1 al 4. Ed. Santillana.**

Evaluación. Instrumentos.

La evaluación tendrá un carácter procesual y continuo, atendiendo a todos los ámbitos de su personalidad, y no sólo a los aspectos cognitivos.

Se valorará el interés que manifieste y el esfuerzo que aplique el alumno, de acuerdo a lo propuesto en esta adaptación curricular.

Los instrumentos fundamentales de evaluación girarán en torno a la observación y los materiales y producciones del trabajo diario.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Comprensión de textos sencillos: resumen oral de la secuencia temporal e inicio del resumen escrito de ideas principales.
- Lectura expresiva: entonación adecuada de textos sencillos.
- Escritura al dictado de palabras y textos breves integrando la ortografía natural y

las reglas básicas.

- Composición escrita de palabras y textos cortos integrando el vocabulario básico.
- Asimilación de las normas básicas del diálogo: respetar turno de palabra, ajustarse al tema, claridad en la exposición de ideas y aportaciones, respetar las intervenciones de los demás...

ÁREA: MATEMÁTICAS

OBJETIVOS DE ÁREA:

- Reconocer situaciones de la vida cotidiana que puedan ser descritas con ayuda de números naturales sencillos.
- Identificar la presencia de las matemáticas en la vida cotidiana.
- Reconocer situaciones que haya que resolver mediante operaciones elementales de cálculo.
- Elegir los datos y operaciones necesarios para la resolución de problemas sencillos.
- Confiar en las propias habilidades matemáticas para afrontar con autonomía las situaciones que requieran su empleo.
- Perseverar en la resolución y realización de actividades matemáticas cotidianas.
- Elaborar y utilizar estrategias personales de estimación y de cálculo mental para la resolución de problemas sencillos a partir del conocimiento de los números naturales y de las operaciones aditivas y de sustracción.
- Asociar situaciones de añadir, juntar, agregar... con la suma.
- Asociar situaciones de quitar, perder, faltar... con la resta.
- Reconocer la multiplicación como suma de sumandos iguales.
- Hacer repartos sencillos.

- Utilizar sencillos instrumentos de medida y unidades convencionales.
- Identificar formas geométricas del entorno más inmediato.
- Buscar propiedades, regularidades y relaciones sencillas en las figuras geométricas básicas.
- Leer el reloj.
- Interpretar y manejar el calendario.

SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Conceptos:

- Números naturales: significado y utilidad.
- Funciones de los números: contar, medir, ordenar, expresar cantidades, utilización notacional.
- Conocer los números hasta el 100.
- Nombre de los números.
- Relaciones entre los números: mayor que, menor que, igual a, distinto de, anterior – posterior, valor posicional de los dígitos.
- Composición y descomposición de números.
- Sistema de numeración decimal: unidad, decena, centena. Equivalencias.
- Números ordinales hasta el décimo.
- La suma como unión y como incremento. Signo y términos.
- La resta como separación y como disminución. Signo y términos.
- Sumas llevando.
- Restas llevando.
- La multiplicación como suma de sumandos iguales. Confección propia de tablas de multiplicar.
- Anticipación y estimación de posibles resultados en operaciones y sencillos

problemas.

- Cálculo mental y cálculo aproximado.
- Problemas con estas tres operaciones.
- Necesidad y funciones de la medida: identificación de magnitudes y comparación de cantidades de la misma magnitud.
- La medida de longitudes: unidades convencionales (metro y centímetro).
- La medida del tiempo: orientación temporal, unidades de medida (día, semana, año, estaciones, la hora...), lectura del reloj.
- La medida de capacidad y masa: unidades convencionales (litro, kilo, $\frac{1}{2}$ y $\frac{1}{4}$).
- El sistema monetario: monedas y billetes de curso legal.
- Orientación espacial: situación de un objeto en el espacio, elaboración de itinerarios.
- Formas planas sencillas: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo.
- Los polígonos (elementos). Figuras simétricas.
- Formas espaciales: cubo, prisma, cilindro y esfera.
- Iniciación a la representación gráfica: tabla de datos y gráficos.

Procedimientos:

- Utilización de estrategias para contar, de manera exacta y aproximada.
- Comparación y ordenación de números. Seriación progresiva. Anterior y posterior.
- Utilización de sistemas de numeración decimal: lectura y escritura, composición y descomposición, equivalencias de los números.
- Utilización del ábaco y las regletas en la formación de números.
- Realización de sumas y restas de números naturales de hasta tres dígitos.
- Utilización de diferentes estrategias para resolver problemas numéricos.

- Estimación del resultado de un cálculo y valoración de si una respuesta numérica es razonable.
- Explicación oral del proceso de cálculo y resolución de problemas numéricos u operatorios.
- Utilización de calculadoras.
- Mediciones con unidades convencionales. Toma de decisiones sobre las unidades o instrumentos de medida más adecuados en cada caso.
- Realización de medidas de longitudes, capacidades y masa con unidades e instrumentos convencionales.
- Establecimiento de relaciones temporales: ayer, hoy, mañana, año pasado, año próximo, hace mucho...
- Empleo del calendario y lectura de horas en relojes de agujas y digitales.
- Hacer estimaciones de medidas de longitud y tiempo, en relación con situaciones de la vida cotidiana.
- Explicación oral del proceso de medición.
- Reconocimiento y utilización de monedas de curso legal.
- Interpretación y descripción verbal de croquis e itinerarios.
- Comparación y clasificación de figuras y cuerpos geométricos, utilizando diversos criterios.
- Reconocimiento y descripción de formas planas y reconocimiento de cuerpos geométricos en objetos que sean familiares, utilizando el vocabulario geométrico básico.
- Construcción de cuerpos geométricos.
- Búsqueda de elementos de simetría en figuras planas.
- Interpretación de sencillas tablas y gráficos estadísticos.

Actitudes:

- Curiosidad por indagar y explorar las relaciones que aparecen en el conjunto de los números.
- Interés por la utilidad de los números en la vida cotidiana.
- Gusto por la adecuada escritura de los números.
- Rigor en la utilización precisa de los símbolos numéricos.
- Confianza en la propia capacidad y gusto por la elaboración de estrategias personales de cálculo mental.
- Gusto por la presentación ordenada y clara de los cálculos y sus resultados.
- Perseverancia en la búsqueda de soluciones a un problema.
- Reconocer y entender lo que se le pide en un problema.
- Valoración de la importancia de la medición.
- Gusto por la precisión apropiada en la realización de mediciones.
- Curiosidad e interés por descubrir la medida de algunos objetos cercanos a sus intereses y la duración de actividades cotidianas.
- Tendencia a expresar los resultados numéricos de las mediciones manifestando las unidades de medida utilizadas.
- Curiosidad e interés por identificar formas y relaciones geométricas en los objetos del entorno.
- Interés en la búsqueda de soluciones a las situaciones problemáticas relacionadas con la organización y utilización del espacio.
- Valoración de la expresividad del lenguaje gráfico como forma de representar datos.

TIPOS DE ACTIVIDADES

- Lectura, escritura, descomposición y composición de números.

- Comparación de números de cinco cifras con los signos $>$ y $<$, y ordenación de números.
- Definición, identificación y escritura de números ordinales, números pares e impares.
- Identificación de un número anterior y posterior respecto de otro.
- Escritura e interpretación de una tabla de datos y gráfico de barras.
- Resolución de problemas.
- Cálculo de sumas, restas, sin y con llevada, productos y divisiones.
- Expresión de cada vértice de una cuadrícula mediante un par de números.
- Identificación y clasificación y trazado de distintos tipos de líneas, semirrectas y segmentos.
- Identificación y trazado de secantes y paralelas.
- Identificación de vértices y lados de un ángulo, comparación de ángulos de distinta medida.
- Representación de ángulos rectos y rectas perpendiculares, ángulos agudos y obtusos.
- Reconocimiento y realización del doble y triple.
- Multiplicaciones por 10, 100 y 1000, escrito y mentalmente.
- Reconocimiento y trazado de líneas poligonales.
- Identificación de los elementos de un polígono: vértices y lados. Clasificación
- Identificación y clasificación de triángulos y cuadriláteros en una ilustración.
- Identificación y trazado de circunferencia y círculo (con monedas, con el compás).
- Identificación del eje de simetría en diversas figuras planas.
- Interpretación de un plano de una localidad.

- Taller colectivo de construcción de formas con figuras geométricas.
- Realización de repartos manipulando objetos en el aula y sobre ilustraciones.
- Escritura y cálculo de divisiones como repartos exactos e inexactos partiendo de la tabla de multiplicar. Identificación de términos.
- Identificación del centímetro como unidad de longitud .Medida con centímetros, decímetros, metros, kilómetros. Resolución de problemas. Taller colectivo de medidas de la clase y su registro.
- Reconocimiento del litro, del medio litro y del cuarto litro como unidad de capacidad.
- Reconocimiento del kilo, medio, cuarto kilo y el gramo como unidad de masa.
- Resolución de problemas de cálculo de masas.
- Identificación de meses y días del año, horas enteras, medias horas y cuartos de hora.
- Identificación de fechas. Representación y lectura en el reloj.
- Comparación de precios y monedas disponibles. Resolución de problemas de compra.
- Construcción de un cubo, pirámide, prisma, cilindro, cono y esfera. Sus elementos.

METODOLOGÍA A EMPLEAR Y EVALUACIÓN

Principios generales a tener en cuenta:

- Principio de estructuración: dada la dificultad de progresión, la enseñanza debe fraccionarse en unidades asimilables a partir de instrucciones claras y precisas, tareas no excesivamente largas y sí motivadoras, reforzando sus logros por escasos que estos pudieran parecer.
- Principio de transferencia y generalización: para que pueda utilizar un aprendizaje en situaciones análogas, es necesario que se planteen similares

estrategias de trabajo en diversidad de situaciones.

- Aprendizaje social: crear un clima de aula positivo y respetuoso en los aspectos sociales y afectivos con el fin de facilitar la relaciones entre iguales, superar las dificultades personales de interacción y elevar el autoconcepto /autoestima.
- Atención individualizada: en la medida en que el desarrollo de las clases nos lo permita, deberemos mediar en su aprendizaje, ofreciéndole las ayudas didácticas que necesite (verbales, manipulativas, de representación gráfica...)
- Potenciación de las actividades de grupo, en las que el alumno asuma tareas y responsabilidades necesarias para lograr el éxito grupal.
- Implicación de compañeros en procesos de ayuda entre iguales, lo que beneficia tanto a la persona ayudada como a la que realiza la ayuda.
- Partir de los conocimientos previos para ampliar el nivel de competencia y habilidad.
- Propiciar aquellos contenidos que tengan mayor funcionalidad.

Trabajo en el aula taller interdisciplinar sobre las áreas adaptadas:

- Se preparará un material específico individualizado para trabajar en la clase y manuales de taller respectivos, siendo responsabilidad del profesorado de las áreas la atención debida propiciando que se ponga a ello y ofreciéndole las ayudas y explicaciones necesarias cuando lo necesite. Es responsabilidad del profesor el seguimiento y valoración de dicho material.
- Aula de taller y Compensatoria. Estos alumnos desarrollarán más técnicas de trabajo y de habilidades sociales, siempre que sea posible.

Metodología a seguir en el área/materia:

Teniendo en cuenta que el nivel de competencia curricular de Antonio está en nivel muy elemental (Primer Ciclo de Primaria), y no habiendo asimilado aún concepto de número natural, se hace imprescindible organizar tareas manipulativas previas a la reflexión y representación convencional.

Para trabajar los contenidos de matemáticas se utilizará una metodología globalizadora,

procurando siempre que sea posible la integración de contenidos matemáticos en secuencias de cualquier otra área del conocimiento para facilitar un aprendizaje significativo.

Los contenidos se presentarán a partir de las experiencias del alumno. Las actividades intuitivas se irán transformando en procedimientos y estrategias propiamente matemáticos. Para que se transformen las situaciones en ideas y conceptos se le ofertarán multiplicidad de acciones y situaciones relacionadas con los objetivos pretendidos, se relacionarán sus elementos, se reflexionará sobre sus procesos y se comprobarán los resultados.

Comparando, estimando, transformando, cuantificando..., se procurará un acercamiento a las nociones y conceptos lógico-matemáticos, aunque no hay que perder de vista que serán los contenidos procedimentales los más relevantes.

El proceso de enseñanza y aprendizaje será activo y reflexivo. Se intentará estimularlo para que vaya alcanzando cierta autonomía intelectual en relación con las situaciones planteadas.

Se tendrá en cuenta, en cada nueva situación de aprendizaje, el conocimiento matemático que el alumno ya posee, planteando casos de situaciones reales y curiosas que puedan solucionarse de manera divergente. Los problemas elegidos se extraerán de situaciones que partan de la realidad del alumno, que provoquen su interés y que mantengan su atención, y de situaciones imaginadas que sean sugerentes y atractivas para el alumno.

Otra forma de articular las actividades matemáticas será el juego, ya que las estrategias utilizadas en la práctica de algunos juegos pueden ser útiles para la memorización de determinados datos y la automatización de ciertas técnicas.

Los contenidos sobre geometría se tratarán a partir de la curiosidad de Antonio por descubrir los objetos que le rodean y las relaciones que existen entre ellos.

Las operaciones de suma y resta se tratarán a la vez, de forma que capte la complementariedad de ambas.

Se procurará un ambiente de trabajo y convivencia que resulte gratificante y motivador

para el alumno, que le ayude a mejorar su autoestima y a relacionarse cada vez más con los demás alumnos y profesores. Para ello, el ambiente se configurará de tal modo que no primen la perfección o la respuesta correcta, sino la idea de que las Matemáticas implican comprensión y descubrimiento.

En el trabajo se llevará a cabo el siguiente proceso:

- Fase manipulativa: el alumno contará, clasificará, ordenará, situará... objetos. Según el objetivo y contenidos a tratar, esta actividad podrá llevarse a cabo de forma individual o en grupo reducido.
- Fase explicativa: una vez intuido el concepto en la fase manipulativa, llevaremos al alumno a reflexionar sobre lo manipulado, resolviendo dudas y procurando cierta generalización de los conceptos.
- Fase de trabajo y resolución de situaciones relacionadas con el objetivo y contenidos de que se trate.

Recursos:

MATERIALES EDITORIALES UTILIZADOS:	
Cuadernos de Numeración.	Cuadernos Anaya 1º y 2º de Primaria y Mimo 1y2.
Cuadernos de Problemas.	Cuadernos Anaya 1º y 2º de Primaria.
Cuadernos de Operaciones:	Bruño 5, 6 , 7, 13
Material con actividades de Orientación y representación espacial. Geometría.	Cuadernos Anaya de 1º y 2º de Primaria.
OTROS:	Materiales de elaboración personal y material fotocopiado del Departamento.

Evaluación. Instrumentos.

La evaluación tendrá un carácter procesual y continuo, atendiendo a todos los ámbitos de su personalidad, y no sólo a los aspectos cognitivos.

Se valorará el interés que manifieste y el esfuerzo que aplique el alumno, de acuerdo a lo propuesto en esta adaptación curricular.

Los instrumentos fundamentales de evaluación girarán en torno a la observación y los materiales y producciones del trabajo diario.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Escritura de números de hasta cuatro dígitos al dictado y compuestos con las regletas.
- Formación con las regletas de un número dado.
- Seriación progresiva de los números naturales hasta con cuatro cifras.
- Asociación de situaciones de añadir, juntar, agregar...con la operación y el algoritmo de la suma.
- Realización de sumas con varios sumandos.
- Asociación de situaciones de quita, perder, faltar...con la operación y el guarismo de la resta.
- Sustitución de una suma de sumandos iguales por la notación de la multiplicación.
- Aplicación de repartos sencillos y exactos.
- Elección de las operaciones necesarias para la resolución de problemas sencillos.
- Lectura del reloj e interpretación de la hora.
- Utilización de monedas para efectuar pagos supuestos y devoluciones.
- Clasificación de cuerpos geométricos según características sencillas.

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES**OBJETIVOS DE ÁREA:**

- Manifestar la adquisición de unos hábitos de salud y cuidado corporal (se viste y desviste, pide ir al aseo, utiliza pañuelo y papel higiénico, se lava antes y después de ingerir alimentos, etc.).
- Expresar un conocimiento adecuado de su talla, peso, cambios en la dentición, enfermedades padecidas, vacunas recibidas, etc.
- Mostrar ante las diferencias de edad y sexo una actitud de aceptación y respeto y por lo tanto no rechaza ni discrimina a nadie en sus juegos y tareas escolares.
- Participar en las actividades grupales en el aula (juegos, conversaciones, asambleas, charlas, etc.), respetar a los demás y las normas establecidas (esperar el momento de intervención, aportar ideas, hacer preguntas en relación con el tema, escuchar las intervenciones, etc.).
- Asumir las tareas que se le asignen de una forma responsable (recoger de material, registro gráfico de asistencia, cuidado de enseres, responsabilidad en un grupo, etc.).
- Reconocer las relaciones simples de parentesco, conocer sus apellidos y expresar su reconocimiento y aprecio por la pertenencia a una familia con características y rasgos propios.
- Identificar las diferencias con los grupos primarios de pertenencia de sus iguales (vecinos, primos, etc.) con distinta composición y características.
- Manifestar, en situaciones diversas, satisfacción por su pertenencia a un grupo de clase, colegio, equipo deportivo, etc.
- Reconocer y respetar la diferente composición familiar, los distintos sexos y edades de las personas con las que convive, los distintos colegios, etc., de sus compañeros, vecinos.
- Participar en la conservación y mejora del entorno (cuidar el material, recoger

papeles y basuras, respetar animales y plantas, etc...).

- Realizar observaciones precisas reconociendo los elementos principales del entorno natural.
- Reconocer y describir oralmente los fenómenos meteorológicos (lluvia, trueno, nieve, rayo, etc.).
- Identificar y describir con palabras o con dibujos algún animal o vegetal muy común en su entorno y los rasgos más destacados de la topografía (barrancos, montañas, playas, costas) y las aguas (fuentes, océano) del medio físico próximo a su experiencia.
- Manifestar su capacidad de observación y el uso que hace de todos los sentidos para diferenciar, ante la presencia de varios objetos y seres, los vivos de los inertes.
- Reconocer, con la ayuda del profesorado, las funciones básicas que caracterizan a los seres vivos y superar los preconceptos por los que identificar el ser vivo con lo que se mueve.
- Describir los trabajos de las personas más cercanas a su experiencia e identificar las actividades familiares y escolares y las profesiones más frecuentes, relacionar el nombre de algunas profesiones con el tipo de trabajo que realicen.
- Comprender mensajes sencillos orales y gráficos que describen hechos o fenómenos del medio y exponer sus experiencias oralmente o por medio de dibujos elementales.
- Valorar algunos recursos tecnológicos comunes en la vida cotidiana y expresar oralmente sus aspectos positivos, como la ayuda que pueden prestar en el trabajo, y las dificultades que plantean su carencia.
- Conocer y apreciar el patrimonio natural e histórico de la localidad.
- Adquirir hábitos que faciliten una conducta de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.
- Identificar los principales elementos del entorno sociocultural.

- Reconocer los cambios producidos por el paso del tiempo en el medio sociocultural.
- Identificar, plantear y resolver problemas sencillos, relacionados con el medio ambiente, usando algunos instrumentos de observación y experimentación.
- Habituarse a realizar actividades interactivas con los demás.
- Participar en el establecimiento de normas para el aula y realizarlas positivamente.
- Habituarse a respetar a los demás en sus opiniones y atreverse a emitir las propias.
- Desarrollar habilidades sociales del diálogo.
- Participar activamente en actividades grupales y contribuir con sus aportaciones.

CONTENIDOS

Contenidos:

1. EL SER HUMANO

- El trabajo: en casa, en el colegio, en la localidad. Utilidad de todos los trabajos. Los servicios públicos.
- Conocimiento de la reglas del funcionamiento democrático actividades grupales y participación activa en su desarrollo: turno de palabra, respeto de las opiniones, aportación de las propias

2. EL PAISAJE NATURAL

- Los elementos físicos (vivos e inertes) visibles en el paisaje del entorno próximo: valle, montaña, barranco, río, mares, etc.
- Los elementos introducidos por los grupos humanos visibles en paisajes concretos y familiares: asentamientos humanos; redes de comunicación y medios de transporte.
- Diversidad de paisajes conocidos y próximos, aunque no sean los habituales: rural, urbano, costero, interior, llano, montañoso, desértico, selvático, marino, etc.

- Utilización de mapas de la comunidad para localizar y buscar información. Realización de mapas mudos.
- Realización de clasificaciones sencillas de los datos recogidos.

3. EL MEDIO FÍSICO

- El pueblo y la ciudad: Características. Ventajas e inconvenientes de ambas.
- El paisaje local: el paisaje físico y el paisaje social y cultural. Formas del paisaje físico local. Cambios producidos por el hombre.
- Andalucía: aspectos geográficos e históricos simples.

4. LA TECNOLOGÍA EN LAS ACTIVIDADES HUMANAS

- Conceptos básicos y aplicaciones de las máquinas y aparatos presentes en casa y en la escuela.
- Reconocimiento del uso que hacemos de máquinas y aparatos en la vida cotidiana.

5. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TRANSPORTE

- Introducción al concepto de noticia y medios de comunicación interpersonal utilizados por el alumno: teléfono, correo, radio, televisión, etc.
- Los medios de transporte más habituales en los desplazamientos del alumnado.
- Normas y señales de tráfico: la convivencia en la calle, el semáforo, las señales, etc.

Procedimientos:

- Observación y exploración, guiados por el profesorado, del paisaje próximo y de los elementos que lo configuran.
- Reconocimiento de un paisaje muy familiar representado gráficamente los diversos modos (fotos, dibujos, etc.).
- Recogida de imágenes, sonidos, materiales impresos, etc., referentes a algunos elementos de paisajes cercanos o próximos afectivamente.

- Observación de los fenómenos meteorológicos y manejo de instrumentos para la observación y medida de la temperatura y del viento: termómetro y veleta.
- Relacionar la idea de ser vivo con la realización de las funciones vitales para diferenciar los animales de las plantas.
- Recogida de datos sobre los diversos usos que hacen las personas de los materiales y sustancias.
- Manejo de aparatos sencillos de comunicación con el fin de recoger y transmitir informaciones.
- Elaboración de informaciones (noticias) para ser comunicadas por medio de gráficos, cómics y dibujos.
- Confección de un itinerario de viaje utilizando los medios de transporte adecuados y teniendo en cuenta aspectos temporales.
- Clasificación de los medios de transporte más utilizados atendiendo a los siguientes criterios: individual, público, vehículos de motor, barco, avión, etc.
- Recogida de información sobre la fauna y plantas de su entorno.
- Observación y exploración del paisaje próximo y de los elementos que lo componen.
- Utilización de mapas de la comunidad para localizar y buscar información. Realización de mapas mudos.
- Realización de clasificaciones sencillas de los datos recogidos.
- Conocimiento de las reglas del funcionamiento democrático actividades grupales y participación activa en su desarrollo: turno de palabra, respeto de las opiniones, aportación de las propias.

Actitudes:

- Valoración de los hábitos saludables, de actividades de deporte y juego.
- Valoración del trabajo y de las diferentes profesiones.
- Curiosidad por identificar los elementos que configuran un paisaje conocido y

muy familiar.

- Interés por conocer paisajes distintos a los propios y reconocer sus características más específicas.
- Valoración del propio paisaje y desarrollo progresivo de la sensibilidad hacia su conservación y mejora mediante la realización de pequeñas acciones que contribuyan a ello.
- Adquisición progresiva de sensibilidad por la conservación del medio físico.
- Interés y curiosidad por conocer las características y funcionamiento de las máquinas y aparatos de su entorno.
- Cuidado en el uso de las máquinas y aparatos atendiendo a criterios de conservación, seguridad y economía.
- Interés y creatividad en la construcción de aparatos o modelos sencillos de uso práctico.
- Interés por conocer los medios de comunicación interpersonal y hacer uso respetuoso de los mismos.
- Gusto y sensibilidad para utilizar diferentes medios y formas de expresión para comunicar informaciones.
- Valoración de los medios de transporte colectivos, respetando las normas establecidas para su uso.
- Respeto de las normas y señales de tráfico en la vía pública.

601

TIPOS DE ACTIVIDADES

- Actividades de atención a la diversidad.
- Actividades de desarrollo de procedimientos.
- Actividades para garantizar el aprendizaje y su funcionalidad.
- Actividades finales y de evaluación.
- Actividades de consolidación de procedimientos.

- Actividades previas o iniciales.
- Actividades de construcción de estrategias.

Ejemplo de actividades con las que trabajaremos determinados ámbitos:

- Atención. Percepción de diferencias, integración visual, laberintos, discriminación visual, agudeza visual, seguimiento visual, identificación de aciertos-errores, asociación visual, percepción figura-fondo, percepción de semejanzas y diferencias, atención auditiva, selección de tareas atencionales, localización rápida de datos...
- Autocontrol y entrenamiento en actitudes, valores y normas.
- Autocorrección de la escritura. Actividades para mejorar la calidad de los textos escritos, para inventar textos, para realizar situaciones comunicativas, etc.
- Autoestima.
- Comprensión lectora. Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y comprensión lectora, cronolectura, cronocomprensión, sopa de letra, crucigramas, textos incompletos, trabalenguas, adivinanzas, descubrir disparates, silueteo, integración visual, rastreo, visión periférica, identificación rápida, caligramas, definiciones, ideas principales, acrósticos...
- Conceptos espaciales, temporales y cuantitativos. Conceptos básicos, espaciales, temporales, cuantitativos y otros.
- Expresión oral. Respiración, soplo, ritmos, ejercicios linguo-faciales, de discriminación auditivo-fonética, corrección específica de fonemas, etc.
- Habilidades sociales. Cómo conversar, los gestos, expresar los sentimientos, solucionar problemas, quejarse adecuadamente, elogiar y recibir elogios, defender los derechos, pedir y hacer favores, participar en grupo, resolver conflictos, interacción con el otro sexo, decidir...
- Lenguaje oral. Descripción, exposición oral...
- Memoria. Auditiva, visual, motriz, otros modelos...

- Motivación para aprender. El esfuerzo, conocerse a sí mismo, los éxitos, la inteligencia, los pensamientos, la calidad de los trabajos, anticipar resultados, buscar soluciones...
- Razonamiento. Lógico, verbal, espacial, temporal, numérico, predictivo o consecuencial...
- Técnicas de estudio. Condiciones psicofísicas, organización del estudio, preparación de exámenes, aprovechamiento de las clases, método de estudio, atención y concentración, subrayado, esquemas, resúmenes, fichas, elaboración de trabajos, mapas conceptuales...

METODOLOGÍA A EMPLEAR Y EVALUACIÓN

Principios metodológicos generales a tener en cuenta:

- Principio de estructuración: dada la dificultad de progresión, la enseñanza debe fraccionarse en unidades asimilables a partir de instrucciones claras y precisas, tareas no excesivamente largas y sí motivadoras, reforzando sus logros por escasos que estos pudieran parecer.
- Principio de transferencia y generalización: para que puedan utilizar un aprendizaje en situaciones análogas, es necesario que se planteen similares estrategias de trabajo en diversidad de situaciones.
- Aprendizaje social: crear un clima de aula positivo y respetuoso en los aspectos sociales y afectivos con el fin de facilitar la relaciones entre iguales, superar las dificultades personales de interacción y elevar el autoconcepto /autoestima.
- Atención individualizada: en la medida en que el desarrollo de las clases nos lo permita, deberemos mediar en su aprendizaje, ofreciéndoles las ayudas didácticas que necesite (verbales, manipulativas, de representación gráfica...
- Potenciación de las actividades de grupo, en las que estos alumnos asuman tareas y responsabilidades necesarias para lograr el éxito grupal.
- Implicación de compañeros en procesos de ayuda entre iguales, lo que beneficia tanto a la persona ayudada como a la que realiza la ayuda.

- Partir de los conocimientos previos para ampliar el nivel de competencia y habilidad.
- Propiciar aquellos contenidos que tengan mayor funcionalidad.

Trabajo en el aula taller interdisciplinar sobre las áreas adaptadas:

- Se preparará un material específico individualizado para trabajar en la clase y manuales de taller respectivos, siendo responsabilidad del profesorado de las áreas la atención debida propiciando que se ponga a ello y ofreciéndole las ayudas y explicaciones necesarias cuando lo necesite. Es responsabilidad del profesor el seguimiento y valoración de dicho material.
- Aula de taller y Compensatoria. Estos alumnos desarrollarán más técnicas de trabajo y de habilidades sociales, siempre que sea posible.

Metodología a seguir en el área/materia:

Se tomará como inicio el conocimiento de estos alumnos respecto a conocimientos geográficos. Para ello se realizarán sencillas preguntas.

Se mantendrá un seguimiento sistemático e individualizado del trabajo realizado diariamente en clase.

Se fomentará el subrayado, la realización de esquemas y resúmenes, así como la búsqueda de información.

Se procurará una metodología planteando los procesos de enseñanza y aprendizaje y aprovechando situaciones reales de su entorno.

Se aprovechará la potencialidad globalizadora del área para posibilitar la integración de contenidos de otras áreas.

Recursos:

- Cuaderno de trabajo Conocimiento del Medio. 3º y 4º Primaria. Ed. Anaya
- Cuaderno de mapas. Ed. Santillana
- Cualquier otro que salga al mercado y se considere de interés.
- Fichas de elaboración propia.

- Calendarios.
- Termómetro.
- Mapas mudos.
- Material específico.

Evaluación. Instrumentos.

Ante todo, evaluaremos el interés que, progresivamente, vaya manifestando hacia hechos, fenómenos o problemas del medio ambiente. Otro de los aspectos más importantes que deberemos evaluar sistemáticamente será su actitud e integración en el grupo: la realización de trabajos comunes y compartidos en los que se establezcan normas de comportamiento y reparto de responsabilidades. Para el desarrollo de la evaluación, utilizaremos las siguientes técnicas:

- Observación de su actividad en situaciones diversas.
- Análisis de los trabajos escolares.
- Preguntas de clase y entrevistas individuales.

La evaluación será continua, formativa e individualizada.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Manifiesta la adquisición de unos hábitos de salud y cuidado corporal (se viste y desviste, pide ir al aseo, utiliza pañuelo y papel higiénico, se lava antes y después de ingerir alimentos, etc.).
- Muestra ante las diferencias de edad y sexo una actitud de aceptación y respeto y por lo tanto no rechaza ni discrimina a nadie en sus juegos y tareas escolares.
- Reconoce de aspectos que favorecen la salud y factores que la perjudican.
- Clasifica animales por características externas.
- Reconoce las relaciones simples de parentesco, conoce sus apellidos y expresa su reconocimiento y aprecio por la pertenencia a una familia con características y rasgos propios.

- Identifica las diferencias con los grupos primarios de pertenencia de sus iguales (vecinos, primos, etc.) con distinta composición y características.
- Participa en la conservación y mejora del entorno (cuida el material, recoge papeles y basuras, respeta animales y plantas, etc.).
- Realiza observaciones precisas reconociendo los elementos principales del entorno natural, siguiendo las pautas marcadas.
- Reconoce y describe oralmente los fenómenos meteorológicos (lluvia, trueno, nieve, rayo, etc.)
- Identifica y describe con palabras o con dibujos algún animal o vegetal muy común en su entorno y los rasgos más destacados de la topografía (barrancos, montañas, playas, costas) y las aguas (fuentes, océano) del medio físico próximo a su experiencia.
- Describe los trabajos de las personas más cercanas a su experiencia e identifica las actividades familiares y escolares y las profesiones más frecuentes, relacionando el nombre de algunas profesiones con el tipo de trabajo que realizan.
- Participa espontáneamente en la realización de diversos trabajos, muestra satisfacción cuando se le proponen tareas y procura mejorar la presentación manteniendo el cuaderno limpio y cuidado.
- Valora algunos recursos tecnológicos comunes en la vida cotidiana, expresando oralmente sus aspectos positivos, como la ayuda que prestan en el trabajo, y las dificultades que plantea su carencia.
- Participa en el establecimiento de normas de aula y la observación de las mismas.
- Usa estrategias intelectuales de subrayado selectivo y resumen.
- Practica habilidades sociales de diálogo, respetando las opiniones de los demás.
- Describe algunos cambios producidos en el medio siconatural por el paso del tiempo y la intervención humana.

- Localiza y realiza mapas geográficos de la comunidad.
- Conoce y describe trabajos propios de la comunidad.

ÁREA: CIENCIAS DE LA NATURALEZA

OBJETIVOS DE ÁREA:

- Manifestar la adquisición de unos hábitos de salud y cuidado corporal (se viste y desviste, pide ir al aseo, utiliza pañuelo y papel higiénico, se lava antes y después de ingerir alimentos, etc.).
- Expresar un conocimiento adecuado de su talla, peso, cambios en la dentición, enfermedades padecidas, vacunas recibidas, etc.
- Mostrar ante las diferencias de edad y sexo una actitud de aceptación y respeto y por lo tanto no rechaza ni discrimina a nadie en sus juegos y tareas escolares.
- Participar en las actividades grupales en el aula (juegos, conversaciones, asambleas, charlas, etc.), respetar a los demás y las normas establecidas (esperar el momento de intervención, aportar ideas, hacer preguntas en relación con el tema, escuchar las intervenciones, etc.).
- Asumir las tareas que se le asignen de una forma responsable (recoger de material, registro gráfico de asistencia, cuidado de enseres, responsabilidad en un grupo, etc.).
- Participar en la conservación y mejora del entorno (cuidar el material, recoger papeles y basuras, respetar animales y plantas, etc.).
- Realizar observaciones precisas reconociendo los elementos principales del entorno natural.
- Identificar y describir con palabras o con dibujos algún animal o vegetal muy común en su entorno.
- Manifestar su capacidad de observación y el uso que hace de todos los sentidos para diferenciar, ante la presencia de varios objetos y seres, los vivos de los

inertes.

- Reconocer, con la ayuda del profesorado, las funciones básicas que caracterizan a los seres vivos y superar los preconceptos por los que identificar el ser vivo con lo que se mueve.
- Comprender mensajes sencillos orales y gráficos que describen hechos o fenómenos del medio y exponer sus experiencias oralmente o por medio de dibujos elementales.
- Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humanas y obrar de acuerdo con ellos.
- Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social y contribuir activamente, en la medida de lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.
- Ser capaz de señalar y nombrar las principales partes externas del cuerpo: cabeza, cráneo, cara, tronco, pecho, abdomen, extremidades, articulaciones, etc.
- Identificar los órganos de los sentidos y conocer sus principales funciones.
- Reconocer factores que favorecen la salud y factores que la perjudican.
- Adoptar conductas que favorecen el desarrollo sano del cuerpo en cuanto a limpieza, alimentación, prevención de accidentes...
- Habitarse a realizar actividades interactuando con los demás.
- Comprender la necesidad de la existencia de normas, y de respetarlas, en las actividades grupales.
- Habitarse a respetar a los demás en sus opiniones y atreverse a emitir las propias. Desarrollar las habilidades sociales del diálogo.
- Comprender la necesidad de participar activamente en el cuidado y mantenimiento del aula y del hogar familiar, asumiendo tareas y responsabilidades.
- Identificar, plantear y resolver problemas sencillos, relacionados con el medio

ambiente, usando algunos instrumentos de observación y experimentación.

SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Conceptos:

- Las normas del aula: elaboración compartida y asunción de responsabilidades.
- El hombre y la mujer como seres vivos:(sentidos, órganos y sensaciones) y alimentación (ingestión de alimentos, función de los alimentos en la dieta, energía que aportan).
- La salud. Prácticas higiénicas y hábitos saludables (juegos y deporte, alimentación variada y equilibrada, etc.).
- Iniciación al estudio del aire y de los fenómenos meteorológicos: frío, calor, lluvia, sol, viento, etc.
- Iniciación al estudio de las rocas y materiales del entorno físico inmediato: color y fragilidad.
- Iniciación al estudio del agua y sus características principales: color, olor, sabor y estado.
- Algunas actividades contaminantes (basuras, ruidos, etc.).
- Las características básicas observables en los seres vivos del entorno físico inmediato: las funciones vitales.
- Las diferencias morfológicas observables de las principales plantas y animales del entorno físico inmediato.
- La utilidad de los animales y de las plantas para los seres humanos (alimentación y consumo).
- Algunas propiedades observables y manipulables de los materiales sólidos.
- Introducción a los estados físicos de los materiales: sólidos, líquidos y gases.
- Diferencias entre los seres vivos y los seres inanimados.

Procedimientos:

- Clasificación de los animales según su alimentación: carnívoros, herbívoros, omnívoros; según su esqueleto: vertebrados e invertebrados.
- Observación y exploración del paisaje próximo y de los elementos que lo componen.
- Confección de dibujos y croquis a partir de la observación directa.
- Exploración, utilizando los sentidos, para reconocer formas y situaciones de los sistemas de relación, nutrición y reproducción.
- Utilización de modelos anatómicos para la identificación de los órganos y aparatos humanos.
- Elaboración de informes verbales sencillos sobre los resultados de las observaciones.
- Exploración y observación de las características físicas diferentes del aire, del agua, de algunas rocas y minerales del entorno físico inmediato, realizando clasificaciones.
- Comunicación de resultados mediante procedimientos gráficos, verbales, escritos o corporales.
- Relacionar la idea de ser vivo con la realización de las funciones vitales para diferenciar los animales de las plantas.
- Clasificación en grupos de animales según sus características: mamíferos, aves, peces, otros animales que viven en el agua, reptiles y anfibios.
- Clasificación de los alimentos según su origen: vegetal o animal.
- Exploración y observación de las diferencias entre las características físicas de algunos materiales y sustancias comunes en el entorno físico inmediato.
- Comparación entre seres vivos y seres inanimados.
- Participación en debates.

Actitudes:

- Curiosidad por conocer las características básicas de su propio cuerpo.
- Hábitos de alimentación sana y equilibrada, y de higiene corporal.
- Aceptación del propio cuerpo y de las diferencias individuales.
- Curiosidad por conocer los elementos animados e inanimados del medio físico.
- Adquisición progresiva de sensibilidad por la conservación del medio físico.
- Curiosidad por conocer las características básicas de los seres vivos del entorno.
- Búsqueda de soluciones a los problemas relacionados con los animales y plantas del entorno.
- Valoración de los hábitos saludables, de actividades de deporte y juego.
- Gusto y sensibilidad por utilizar diferentes medios y formas de expresión para comunicar informaciones.
- Hábitos de respeto al medio y a los animales y plantas que viven en él.
- Cuidado en el uso de los seres vivos, atendiendo a criterios de respeto, solidaridad y seguridad.
- Valoración de la vida por comparación con lo inerte o inanimado.
- Gusto por participar en debates y manifestar la propia opinión, valorando el diálogo como el instrumento para evitar conflictos y solucionar los problemas.

TIPOS DE ACTIVIDADES

- Actividades de atención a la diversidad.
- Actividades de desarrollo de procedimientos.
- Actividades para garantizar el aprendizaje y su funcionalidad.
- Actividades finales y de evaluación.
- Actividades de consolidación de procedimientos.

- Actividades previas o iniciales.
- Actividades de construcción de estrategias.

Ejemplo de actividades con las que trabajaremos determinados ámbitos:

- Atención. Percepción de diferencias, integración visual, laberintos, discriminación visual, agudeza visual, seguimiento visual, identificación de aciertos-errores, asociación visual, percepción figura-fondo, percepción de semejanzas y diferencias, atención auditiva, selección de tareas atencionales, localización rápida de datos...
- Autocontrol y entrenamiento en actitudes, valores y normas.
- Autocorrección de la escritura. Actividades para mejorar la calidad de los textos escritos, para inventar textos, para realizar situaciones comunicativas, etc.
- Autoestima.
- Comprensión lectora. Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y comprensión lectora, cronolectura, cronocomprensión, sopa de letra, crucigramas, textos incompletos, trabalenguas, adivinanzas, descubrir disparates, silueteo, integración visual, rastreo, visión periférica, identificación rápida, caligramas, definiciones, ideas principales, acrósticos...
- Conceptos espaciales, temporales y cuantitativos. Conceptos básicos, espaciales, temporales, cuantitativos y otros.
- Expresión oral. Respiración, soplo, ritmos, ejercicios linguo-faciales, de discriminación auditivo-fonética, corrección específica de fonemas, etc.
- Habilidades sociales. Cómo conversar, los gestos, expresar los sentimientos, solucionar problemas, quejarse adecuadamente, elogiar y recibir elogios, defender los derechos, pedir y hacer favores, participar en grupo, resolver conflictos, interacción con el otro sexo, decidir...
- Lenguaje oral. Descripción, exposición oral...
- Memoria. Auditiva, visual, motriz, otros modelos...

- Motivación para aprender. El esfuerzo, conocerse a sí mismo, los éxitos, la inteligencia, los pensamientos, la calidad de los trabajos, anticipar resultados, buscar soluciones...
- Razonamiento. Lógico, verbal, espacial, temporal, numérico, predictivo o consecuencial...
- Técnicas de estudio. Condiciones psicofísicas, organización del estudio, preparación de exámenes, aprovechamiento de las clases, método de estudio, atención y concentración, subrayado, esquemas, resúmenes, fichas, elaboración de trabajos, mapas conceptuales...

METODOLOGÍA A EMPLEAR Y EVALUACIÓN

Principios metodológicos generales a tener en cuenta:

- Principio de estructuración: dada la dificultad de progresión, la enseñanza debe fraccionarse en unidades asimilables a partir de instrucciones claras y precisas, tareas no excesivamente largas y si motivadoras, reforzando sus logros por escasos que estos pudieran parecer.
- Principio de transferencia generalización: para que pueda utilizar un aprendizaje en situaciones análogas, es necesario que se planteen similares estrategias de trabajo en diversidad de situaciones.
- Aprendizaje social: crear un clima de aula positivo y respetuoso en los aspectos sociales y afectivos con el fin de facilitar las relaciones entre iguales, superar las dificultades personales de interacción y elevar el auto concepto/autoestima.
- Atención individualizada: en la medida en que el desarrollo de las clases nos lo permita, deberemos mediar en su aprendizaje, ofreciéndole las ayudas didácticas que necesite (verbales, manipulativas, de representación gráfica...)
- Potenciación de las actividades de grupo, en las que el alumno asuma tareas y responsabilidades necesarias para lograr el éxito grupal.
- Implicación de compañeros en proceso de ayuda entre iguales, lo que beneficia tanto a la persona ayudada como a la que realiza la ayuda.

- Partir de los conocimientos previos para ampliar el nivel de competencia y habilidad.
- Propiciar aquellos contenidos que tengan mayor funcionalidad.

Trabajo en el aula taller interdisciplinar sobre las áreas adaptadas:

- Se preparará un material específico individualizado para trabajar en el Aula Ordinaria, siendo responsabilidad del profesorado de las áreas la atención debida propiciando que se ponga a ello y ofreciéndole las ayudas y explicaciones necesarias cuando lo necesite. Es responsabilidad del profesor del Aula de Currículo Adaptado el seguimiento y valoración de dicho material.
- En el Aula Ordinaria el alumno se incorporará siempre que sea posible a las actividades desarrolladas en el grupo.

Metodología a seguir en el área/materia:

- Se tomará como inicio el conocimiento del alumno respecto a fenómenos naturales para ello se realizaran sencillas preguntas.
- Se mantendrá un seguimiento sistemático e individualizado del trabajo realizado diariamente en clase.
- Se fomentará el subrayado, la realización de esquemas y resúmenes a si como la búsqueda de información.
- Se procurará una metodología planteando los procesos de enseñanza y aprendizaje aprovechando situaciones reales de su entorno .Se aprovechará la potencialidad globalizadora del área para posibilitar la integración de contenidos de otras áreas.

Recursos:

- Libros de Conocimiento del Medio del Segundo ciclo de Primaria.
- Cuadernos de trabajo de Conocimiento del Medio del Segundo Ciclo de Primaria. Proyecto Trotamundos. Ed. SM.
- Material de elaboración propia.

- Internet.
- Libros y cuadernos de trabajo de Conocimiento del Medio del Segundo Ciclo de Primaria de otras editoriales como Anaya, Santillana etc. disponibles en el departamento de Apoyo

Evaluación. Justificación.

Entendemos la evaluación como un proceso integral, en el que se contemplan diversas dimensiones o vertientes: análisis del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnos, análisis de la práctica docente y los procesos de enseñanza.

La evaluación será:

- Individualizada, centrándose en la evolución de cada alumno y en su situación inicial y particularidades.
- Integradora, para la cual contempla la existencia de diferentes grupos y situaciones y la flexibilidad en la aplicación de los criterios de evaluación que se seleccionan.
- Cualitativa, en la medida que se aprecian todos los aspectos que inciden en cada situación particular y se evalúan de forma equilibrada los diversos niveles de desarrollo del alumno, no sólo los de carácter cognitivo.
- Orientadora, dado que aporta al alumno o alumna la información precisa para mejorar su aprendizaje y adquirir estrategias apropiadas.
- Continua, ya que atiende el aprendizaje como proceso, contrastando los diversos momentos o fases. Se contemplan tres modalidades:

Evaluación inicial. Proporciona datos acerca del punto de partida de cada alumno proporcionando una primera fuente de información sobre los conocimientos previos y características personales, que permiten una atención a las diferencias y una metodología adecuada.

Evaluación formativa. Concede importancia a la evaluación a lo largo del proceso confiriendo una visión de las dificultades y progresos de cada caso.

Evaluación sumativa. Establece los resultados al término del proceso total de aprendizaje

cada periodo formativo y la consecución de los objetivos.

Asimismo, se contempla en el proceso la existencia de elementos de autoevaluación y coevaluación que impliquen a los alumnos y alumnas en el proceso.

Evaluación. Instrumentos.

- La evaluación tendrá un carácter procesual y continuo, atendiendo a todos los ámbitos de su personalidad, y no sólo a los aspectos cognitivos.
- Se valorará el interés que manifieste y el esfuerzo que aplique el alumno, de acuerdo a lo propuesto en esta adaptación curricular.
- Los instrumentos fundamentales de evaluación girarán en torno a la observación y los materiales y producciones del trabajo diario.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios de evaluación de los objetivos	Observaciones
Reconoce las características de los seres vivos y del ser humano.	
Identifica y localiza los órganos de los sentidos y del aparato locomotor.	
Hace clasificaciones sencillas de animales y plantas.	
Respeto el medio ambiente y adquiere conductas reflexivas de agua y energía.	
Reconoce la importancia de la higiene, alimentación, hábitos de salud.	
Distingue las distintas clases de suelo según su formación.	
Sabe las propiedades del agua y su ciclo.	

Determina las características físicas del aire y su aprovechamiento.	
Conoce los conceptos de: vertebrado, carnívoro, omnívoro y sus contrarios.	
Conoce las funciones vitales de las plantas y las clasifica.	
Reconoce la utilidad y aprovechamiento de los alimentos.	
Conocer qué es la materia, cuáles son sus propiedades y distinguir sus estados.	
Saber qué es un ecosistema y conocer las relaciones entre todos sus componentes.	
Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.	
Participa espontáneamente en la realización de diversos trabajos, muestra satisfacción cuando se le proponen tareas y procura mejorar la presentación manteniendo el cuaderno limpio y cuidado.	

ÁREA: INGLÉS¹³

OBJETIVOS DE ÁREA:

- Comprender la información global de textos orales y escritos sencillos referentes a situaciones conocidas.
- Expresarse oralmente y por escrito de manera correcta y respetando las normas básicas de la lengua.
- Reflexionar acerca de los usos de la lengua, relacionándolos con estructuras gramaticales básicas.
- Utilizar el lenguaje oral y escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de actividades simples, tanto en las tareas manuales como intelectuales.

SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Conceptos:

- Necesidad y usos de la lengua escrita en diferentes situaciones comunicativas.
- El texto escrito: tipos y características.
- El diccionario.
- Distintas fuentes de información escrita (enciclopedia, prensa, libros de textos, internet...).
- La palabra y las clases de palabras (nombres, determinantes, pronombres, adjetivos y verbos).
- El nombre: común, propio, individual, colectivo.
- Campos semánticos. Sinónimos y antónimos. Palabras polisémicas.
- Prefijos y sufijos.

¹³ Si bien se trata de la Asignatura de Inglés, en la ACIS provista por la tutora constan todos los elementos del currículum de Lengua Castellana y Literatura. No se sabe si es un error que consta sólo en la versión digital provista a las investigadoras o si realmente no se ha detectado este error por parte del profesorado responsable de la ACIS.

- Formas verbales de indicativo.

Procedimientos:

- Pronunciación e interpretación de tildes y signos de puntuación para dar sentido y expresividad a la lectura de textos.
- Utilización del diccionario para la comprensión y producción de textos orales y escritos.
- -Comprensión de textos orales y escritos en diferentes situaciones de comunicación.
- Producción de textos orales referidos a distintas intenciones y situaciones comunicativas.
- Realización de distintos textos escritos: descripción, narración, exposición, carta, diálogo).
- Utilizar correctamente las distintas normas ortográficas: mayúsculas, acentuación, b-v, c-z-s, g-gu-j, ll-y, h.
- Escribir correctamente las principales palabras homófonas.
- Reconocimiento de las principales clases de palabras en textos orales y escritos.
- Análisis de la oración simple: sujeto y predicado.
- Ampliación del vocabulario de uso escolar.

Actitudes:

- Valoración del lenguaje escrito como instrumento necesario para desenvolverse en la vida cotidiana.
- Valoración de la lectura comprensiva y expresiva.
- Valoración del lenguaje oral como uno de los principales instrumentos para satisfacer las propias necesidades de comunicación.
- Valoración y respeto ante las normas ortográficas.
- Aprecio por una buena presentación de los propios textos, actividades, tareas.

TIPOS DE ACTIVIDADES

Las actividades tipo que planteamos se desarrollan en torno a los siguientes puntos:

- Lectura comprensiva y correcta de distintos tipos de textos.
- Escritura al copiado, dictado y espontánea de distintos tipos de textos.
- Invención y dramatización de pequeños textos de distintos tipos.
- Identificación de distintos tipos de textos.
- Exposición y comentarios orales de narraciones.
- Conocimiento de nuevas palabras.
- Uso del diccionario.
- Actividades sobre polisemia y antonimia.
- Aplicación e identificación de las reglas ortográficas adecuadas a su n.c.c.
- Identificación de sílabas, palabras, frases y textos.
- Identificación de sujeto y predicado y verbo en una frase.
- Elaboración de fichas de libros.
- Aplicación de los numerales.
- Memorización de textos.
- Conocimiento de las partes principales de un texto de terminado.
- Conjugación del presente, pasado y futuro de un verbo determinado.

620

METODOLOGÍA A EMPLEAR Y EVALUACIÓN

Principios metodológicos generales a tener en cuenta:

- Principio de estructuración: dada la dificultad de progresión, la enseñanza debe fraccionarse en unidades asimilables a partir de instrucciones claras y precisas, tareas no excesivamente largas y si motivadoras, reforzando sus logros por escasos que estos pudieran parecer.

- Principio de transferencia generalización: para que pueda utilizar un aprendizaje en situaciones análogas, es necesario que se planteen similares estrategias de trabajo en diversidad de situaciones.
- Aprendizaje social: crear un clima de aula positivo y respetuoso en los aspectos sociales y afectivos con el fin de facilitar las relaciones entre iguales, superar las dificultades personales de interacción y elevar el auto concepto/autoestima.
- Atención individualizada: en la medida en que el desarrollo de las clases nos lo permita, deberemos mediar en su aprendizaje, ofreciéndole las ayudas didácticas que necesite(verbales, manipulativas, de representación gráfica..)
- Potenciación de las actividades de grupo, en las que el alumno asuma tareas y responsabilidades necesarias para lograr el éxito grupal.
- Implicación de compañeros en proceso de ayuda entre iguales, lo que beneficia tanto a la persona ayudada como a la que realiza la ayuda.
- Partir de los conocimientos previos para ampliar el nivel de competencia y habilidad.
- Propiciar aquellos contenidos que tengan mayor funcionalidad.

Trabajo en el aula taller interdisciplinar sobre las áreas adaptadas:

- Se preparará un material específico individualizado para trabajar en la clase y manuales de taller respectivas, siendo responsabilidad del profesorado de las áreas la atención debida propiciando que se ponga a ello y ofreciéndole las ayudas y explicaciones necesarias cuando lo necesite. Es responsabilidad del profesor el seguimiento y valoración de dicho material.
- Aula de taller y Compensatoria. Estos alumnos desarrollarán mas técnicas de trabajo y de habilidades sociales, siempre que sea posible.

Metodología a seguir en el área/materia:

Teniendo en cuenta que el nivel de lectoescritura de estos alumnos está en la etapa silábico/alfabética, que manifiesta grandes dificultades tanto en comprensión lectora como en expresión escrita y que el nivel de autoestima en esta materia es muy bajo, se

hace imprescindible una atención individualizada con refuerzos y ayudas pedagógicas sistemáticas en el Aula Específica, reconociendo la dificultad de ofrecer una atención óptima cuando se encuentra en el seno de su grupo clase.

En el Aula de Taller se seguirán ideando secuencias específicas destinadas a estos alumnos y compartidas con el resto del alumnado de esta unidad en lo que se refiere a lectura expresiva y composición escrita, buscando la motivación intrínseca de las actividades por su naturaleza de compartir con la Comunidad Educativa en lo que se refiere a la comunicación pública de producciones.

Dadas las necesidades educativas especiales de este alumno se incidirá especialmente en el trabajo procedimental, por encima de la integración de contenidos conceptuales de la materia.

Recursos:

- Juegos de escritura. Edit. Bruño.
- Lecturas comprensivas para la enseñanza Primaria. Primer Ciclo. Ed. Adhara.
- Lecturas comprensivas Nº 1 al 4. Ed. Grupo Editorial Universidad.
- Cuadernos de Lengua 1, 2, 3. Ed. Anaya Punta en Blanco. 1er. Ciclo de Ed. Primaria.
- Ortografía Nº 1, 2, 3 y 4. Ed. La Calesa.
- Expresión escrita Nº 1 y 2. Ed. La Calesa.
- Caligrafía Nº 1 al 6. Ed. Anaya.
- Caligrafía Nº 1 al 4. Ed. Santillana.

Evaluación. Instrumentos.

La evaluación tendrá un carácter procesual y continuo, atendiendo a todos los ámbitos de su personalidad, y no sólo a los aspectos cognitivos.

Se valorará el interés que manifieste y el esfuerzo que aplique el alumno, de acuerdo a lo propuesto en esta adaptación curricular.

Los instrumentos fundamentales de evaluación girarán en torno a la observación y los

materiales y producciones del trabajo diario.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Comprende la información global de textos orales y escritos sencillos referentes a situaciones conocidas.
- Se expresa oralmente y por escrito de manera correcta y respetando las normas básicas de la lengua.
- Reflexiona acerca de los usos de la lengua, relacionándolos con estructuras gramaticales básicas.
- Utiliza el lenguaje oral y escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de actividades simples, tanto en las tareas manuales como intelectuales.

ÁREA: MÚSICA

OBJETIVOS DE ÁREA:

- Sensibilizar sobre el ambiente sonoro cargado de ruidos que nos envuelven diariamente. Concienciar la necesidad de evitar los gritos.
- Conocer los efectos de la contaminación acústica y razonar que actividades humanas las potencian.
- Potenciar un criterio personal para elegir la música que queremos escuchar.
- Conocer la terminología principal musical.
- Distinguir los instrumentos musicales de forma visual y auditiva.
- Distinguir y conocer las características de los distintos estilos musicales.
- Disfrutar de la audición de fragmentos musicales.
- Iniciar el conocimiento al lenguaje musical.

SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

- Conocer los problemas auditivos que produce la contaminación acústica. Distinguir entre sonido y ruido.
- Analizar la música grabada para apreciar los elementos que la componen: notas musicales, figuras y silencios, compases... etc.
- Reconocer por familias cada uno de los instrumentos dibujados en una lámina.
- Identificar con la escucha cada uno de los instrumentos que conforman una orquesta sinfónica.
- Analizar fragmentos musicales de distintos estilos (jazz, pop, rock, flamenco, tecno...)
- Conocer los elementos básicos para el inicio al lenguaje musical.

TIPOS DE ACTIVIDADES

- Actividades de atención a la diversidad.
- Actividades de desarrollo de procedimientos.
- Actividades para garantizar el aprendizaje y su funcionalidad.
- Actividades finales y de evaluación.
- Actividades de consolidación de procedimientos.
- Actividades previas o iniciales.
- Actividades de construcción de estrategias.

METODOLOGÍA A EMPLEAR Y EVALUACIÓN

Principalmente será activa, participando en clase como sus compañeros. Las actividades que se realicen en el aula sea cual sea el grado de dificultad ellos participarán, teniendo en cuenta sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación. En ningún momento se sentirán desplazados respecto a sus compañeros. La programación será flexible y abierta a modificaciones según el transcurso del alumno.

MATERIAL

Fichas realizadas por el profesor especialmente para el alumno.

Nota¹⁴: El nivel de esta alumna es muy bajo, no puede seguir el nivel de clase en ningún aspecto. Por lo tanto me centraré solo en su ACIS. Además intentaré resaltar la convivencia en clase.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN**Individual escrita:**

- Diferenciar las sonoridades de los instrumentos de la orquesta, así como su forma y clasificación.
- Identificar el estilo de las manifestaciones estudiadas.
- Saber escuchar en silencio las distintas actuaciones musicales.
- Identificar los elementos básicos para el lenguaje musical.

Individual no escrita:

- Participar en las actividades de Audición.

Cuaderno del alumno:

- Actividades propuestas en el cuaderno del alumno.

625

2.4.- SEGUIMIENTO Y RETROALIMENTACIÓN**REUNIONES DE SEGUIMIENTO:****PERIODICIDAD ACORDADA PARA LOS SEGUIMIENTOS**

Se acuerda hacer un seguimiento, al menos trimestral, en la que los padres, aparte de entrevistarse con la tutora lo hagan con el profesorado de compensación educativa.

¹⁴ Esta leyendo consta en cada ACIS de los 9 alumnos y alumnas, por lo que no queda claro a quién hace referencia ni a qué contenidos se refiere.

Se estima que debe haber una colaboración estrecha con el tutor/a y el profesorado de compensación con el objeto de evaluar el grado de cumplimiento de las orientaciones propuestas y la ACIS que se realice.

FICHA PARA EL SEGUIMIENTO

FECHA	PARTICIPANTES	EVALUACIÓN	CONCLUSIONES
1ª quincena Noviembre	Todo el equipo educativo		
1ª quincena Febrero	Todo el equipo educativo		
1ª quincena Abril	Todo el equipo educativo		
1ª quincena Junio	Todo el equipo educativo		

2.5.- PROFESIONALES IMPLICADOS EN LA A.C.I.S.

626

PROFESIONAL IMPLICADO EN LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACIS	FUNCIÓN RESPECTO AL ALUMNO/A	ÁREA IMPARTIDA
	Tutor/a legal del alumno/a	Tutoría
	Orientadora de referencia	
	Jefa de Estudios	
	Profesora del ámbito sociolingüístico	Lengua CCSS Inglés
	Profesor del ámbito científico-tecnológico	Matemáticas CCNN
	Profesora del área de música	Música

2.6.- TEMPORALIZACIÓN

- En cada área se ajustará según las necesidades y evolución del alumno.
- Participará en un taller distinto en cada trimestre.

2.7.- RECURSOS NECESARIOS : Personales y materiales

PERSONALES :

- Profesor de ámbito científico tecnológico (Matemáticas, Ciencias Naturales)
- Profesor de ámbito socio lingüístico (Lengua y L. C., Ciencias Sociales)
- Un profesor para cada una de las demás áreas.
- Monitores para los talleres de cerámica, cocina, electricidad y estética.

MATERIALES:

- En el Centro no se detectan carencias de carácter arquitectónico y funcional en relación con las necesidades educativas especiales de este/a alumno/a.
- Materiales propios del taller que se esté desarrollando cada trimestre.

3.- VALORACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR Y RESULTADOS

En los casos de Ángel, Jonathan, Daniel, José y Miguel:

627

VERIFICACIÓN DEL CONJUNTO DE FASES Y DESARROLLO DEL PLAN

- La organización del trabajo de los profesionales implicados en el proceso educativo del alumno se han desarrollado teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales del mismo.
- Todo el plan se ha desarrollado siguiendo las fases previstas a lo largo del curso, de manera adecuada.

SITUACIÓN FINAL DEL ALUMNO

- El alumno ha conseguido la mayoría de los objetivos previstos en cada una de las áreas en las que se ha realizado la Adaptación Curricular Individualizada significativa; por lo que será necesario revisar el próximo curso la misma, incluyendo nuevos objetivos y contenidos correspondientes a Educación Primaria.

DIFICULTADES DETECTADAS

- Las dificultades halladas en el desarrollo de la ACIs no han sido importantes ni han entorpecido el normal desarrollo de la misma.

En los casos de Alegría, Quique, Paco y Eli:

VERIFICACIÓN DEL CONJUNTO DE FASES Y DESARROLLO DEL PLAN

- La organización del trabajo de los profesionales implicados en el proceso educativo de la alumna se ha desarrollado teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales del mismo.
- El plan no ha podido desarrollarse siguiendo las fases previstas a lo largo del curso, de manera adecuada, debido a las continuas faltas de la alumna/ el alumno al centro.

SITUACIÓN FINAL DEL ALUMNO/A

- La alumna/ El alumno no ha conseguido la mayoría de los objetivos previstos en cada una de las áreas en las que se ha realizado la Adaptación Curricular Individualizada significativa; debido a su absentismo.

628

DIFICULTADES DETECTADAS

- La principal dificultad encontrada ha sido no contar con la asistencia de la alumna/el alumno para poder desarrollar con ella/él esta adaptación.

1.5. ACTAS DE REUNIONES DE EQUIPO EDUCATIVO

PRIMER TRIMESTRE

Reunión de equipo educativo

Fecha:

20 de noviembre

Asisten:

Tutora – Prof. Plástica – Prof. Religión – Prof. Música – Prof. ACT – Prof. Refuerzo Matemática – Prof. Alternativa

Desarrollo:

- **Rendimiento académico:**

Asisten 11 de los 12 alumnos/as matriculados, 4 de ellos son absentistas: Eli, Paco, Ángel y Yarima.

Todos los alumnos necesitan ACIS: 2º ciclo de EP en Matemática, Cs. Sociales, Lengua, Inglés, Cs. Naturales.

Es difícil el seguimiento y rendimiento de los alumnos y alumnas que faltan y de los que presentan conductas disruptivas y violentas.

Se puede trabajar bien con 5 ó 6 alumnos.

- **Convivencia:**

Faltas de respeto a los profesores y entre los alumnos que dificultan la convivencia.

Se han llamado padres en 3 ocasiones y con cambio de actitud en los alumnos.

Se han expulsado los alumnos que no se han podido reconducir de otra forma.

- **Aspectos globales:**

Organización del aula y del material.

Funcionamiento de cuadernillos: bien organizado, se animan a terminarlos y pasar al siguiente.

Carpetas: Se puede material de otras materias.

- **Planteamiento de líneas metodológicas para la mejora del rendimiento y de la convivencia del alumnado:**

Los alumnos se sentarán en sitios fijos.

Se fomentarán hábitos de trabajo y se enviarán deberes a la casa.

Se comprometerán a traer material en las asignaturas comunes: Música, Plástica.

Se trabajará en tutoría las normas de convivencia.

Recuperarán en el recreo los retrasos en las clases.

Se llamará a los padres para que intervengan en la educación de sus hijos.

- **Temas a tratar en la próxima reunión:**

Seguimiento de las medidas o acuerdos tomados.

Posibles mejoras.

Reunión de pre-evaluación

Fecha:

23 de noviembre

630

Asisten:

Prof. Música – Prof. Plástica – Prof. ACT – Prof. Refuerzo LCL – Prof. Religión – Prof. Refuerzo Matemática – Tutora – Orientadora

Desarrollo:

1. Informe de la tutoría:

- **Perspectivas trazadas por el grupo a comienzo del trimestre. Grado de satisfacción.**

Las perspectivas: Mejorar rendimiento académico y la convivencia en el centro

Se han conseguido algunos avances, pero todavía hay descontento por parte de los profesores.

Ha mejorado el grupo.

- **Compromisos establecidos con alguna de las materias. Grado de cumplimiento:**

Traer material en Música y Plástica. Que asistan a clase.

- **Factores influyentes en el rendimiento académico y en la convivencia:**

Positivos: Traer material. Orden y organización en clase. Puntualidad. Limpieza. Contacto permanente con padres.

Negativos: Falta de hábitos de estudio. Falta de respeto a compañeros y profesores. Absentismo.

- **Otros aspectos a destacar:**

Los 6 u 8 alumnos que asisten a clase han mejorado su conducta y su trabajo. No es posible hacer un seguimiento de los absentistas.

Contacto con los padres que han acudido en los casos de aquellos alumnos con conducta disruptiva y han ayudado a resolver el problema.

2. Valoración del grupo

- **Actitud y grado de implicación:**

Los alumnos tienen una actitud participativa, hacen deberes en casa, aunque hay alumnos con conducta disruptiva.

- **Niveles académicos de partida y situación actual:**

Todos los alumnos tienen ACIs, con niveles de 2º ciclo de EP. Ha sido positiva la organización del trabajo en cuadernos y carpetas.

- **Niveles de cumplimiento de normas de convivencia e incidencias:**

Se ha mejorado el cumplimiento de normas, insistiendo continuamente en ellas, salvo excepciones de 3 alumnos.

- **Dificultades encontradas en el desempeño de la función docente:**

No traen material en algunas materias.

Faltas continuas a clase.

Actitud violenta de alumnos concretos.

- **Medidas a llevar a cabo para mejorar estos aspectos:**

Tienen en clase un sitio concreto para sentarse.

Reparto de tareas.

Seguir todos los profesores las cuartillas.

Exigir que traigan material en todas las asignaturas.

Contacto permanente con los padres, incluso los que asisten a clase.

3. Valoración individual:

Un alumno tiene graves problemas de comprensión, se acordó bajar el nivel (Daniel).

Un alumno con dificultades en la escritura, pero sigue el ritmo de la clase (Miguel).

4. Medidas a seguir con el grupo en general

Seguir las medidas ya acordadas y controlar por todos los profesores las cartillas de seguimiento.

Reunión de 1º evaluación

Fecha:

22 diciembre

Asisten:

Prof. ACT – Prof. Educ. Física – Prof. Música – Prof. Alternativa – Prof. Plástica – Prof. Refuerzo Matemática – Prof. Refuerzo LCL – Tutora – J. Estudios adjunta – J. Estudios ESA – Prof. Apoyo.

632

Desarrollo:

- **Información sobre la tutoría por parte del delegado:**

Asisten Antonio y Miguel y exponen las conclusiones de su grupo (no constan).

- **Alumnado que presenta dificultades y propuestas pedagógicas:**

Paco, Eli, Yarima y Lucas son absentistas. Es difícil llevar seguimiento de sus ACIs. Seguir intentando contactar con las familias.

Jonathan es muy violento a veces. Derivar a psicólogo y solicitar colaboración con la madre.

Miguel tiene problemas con la letra y confunde d por b. Hacer caligrafía y ejercicios de lateralidad proporcionados por las PT.

- **Información general del grupo:**

Todos los alumnos tienen ACIS por el grave desfase curricular que presentan.

El rendimiento no ha sido satisfactorio porque: faltan a clase con frecuencia, no tienen hábitos de estudio, la conducta violenta influye negativamente en su aprendizaje.

80 partes disciplinarios en el trimestre en 10 alumnos¹⁵.

- **Observaciones:**

La actitud del grupo ha cambiado positivamente. Hay orden y organización en su trabajo en clase, respetan el material. El ambiente como grupo es bueno, pero deben mejorarse las relaciones alumnado-profesorado.

2º TRIMESTRE

Reunión de equipo educativo

Fecha:

6 de febrero

Asisten:

Prof. ACT – Prof. Plástica – Prof. Educ. Física – Prof. Refuerzo LCL – Prof. Alternativa – Prof. Religión – Tutora

633

Desarrollo:

- **Rendimiento académico:**

Para mejorarlo se han considerado propuestas: Que todos trabajen en clase, sin dejar algún alumno sin hacer nada. Insistir en que traigan el material, mandar notas informando a los padres por agenda o cuaderno. Deberes en casa.

- **Convivencia:**

Acuerdos: Seguir sentados como en el 1º trimestre con la misma organización. Si hay un problema en clase, llamar a los padres inmediatamente. Llevar la corrección a término que se les imponga en los partes de conducta. Las agendas no han dado resultado.

- **Aspectos globales**

En tutoría, se está insistiendo en las fallas que predominan: Asistencia a clase de Música, Educación Física y Plástica. Puntualidad. Contactos permanentes con los padres. Asistencia diaria a clase.

¹⁵ Se contabilizan los alumnos que asistían al inicio de curso, aunque no todos ellos continuaron en el 2º trimestre.

- **Planteamiento de líneas metodológicas para mejora de rendimiento y convivencia:**

Llevar a cabo las mismas propuestas del 1º trimestre porque parecen ser eficaces y el grupo ha mejorado, incluso en materias comunes.

Se mandará material a Antonio. Jonathan es un caso particular y debe ayudar al psicólogo por la conducta violenta si motivo. Jonathan y Quique pasarán por la Comisión de Convivencia.

- **Temas a tratar en la próxima reunión:**

Seguimiento de la convivencia y rendimiento.

Reunión de pre-evaluación

Fecha:

22 de febrero

Asisten:

Prof. ACT (sust.) – Prof. Refuerzo Matemática – Prof. Educ. Física – Prof. Alternativa – Prof. Música – Prof. Plástica – Prof. Refuerzo LCL – Tutora – Orientadora – J. Estudios adjunta

634

Desarrollo:

1. Informe sobre la tutoría:

- **Perspectivas trazadas por el grupo a comienzo del trimestre. Grado de satisfacción.**

No se han conseguido al 100% pero en dos alumnos hay mejor rendimiento académico: Ángel y Daniel.

- **Compromisos establecidos con alguna de las materias. Grado de cumplimiento.**

Asisten a las materias comunes: Plástica y Música. Alguno sigue sin llevar material.

- **Factores que han influido en rendimiento académico y en convivencia:**

No es satisfactorio por falta de hábitos de estudio y trabajo, faltas continuadas a clase y violencia de alumnos concretos en el aula (Jonathan y Quique).

- **Otros aspectos a destacar:**

Los padres de 8 alumnos se interesan por la educación de sus hijos, acuden cuando se les cita y 4 de ellos se implican en alguna actividad.

2. Valoración del grupo:

- **Actitud y grado de implicación:**

Son muy participativos excepto en Música y Plástica.

- **Niveles académicos de partida y situación actual:**

Contenidos de 2º EP: evolucionan en su aprendizaje aquellos alumnos que asisten regularmente.

- **Niveles de cumplimiento de normas de convivencia e incidencias:**

Ha bajado el número de partes, pero siguen faltando el respeto al profesor y correteando en el pasillo.

- **Dificultades encontradas en el desempeño de la función docente:**

Seguimiento del currículo por las faltas a clase, por comportamientos disruptivos y violentos de algunos alumnos.

- **Medidas a llevar a cabo para mejorar estos aspectos:**

Que no quede ninguno sin trabajar en clase.

Llamar a los padres.

Inmediatez del cumplimiento de una sanción cuando se cometa una falta.

5. Valoración individual:

- **Alumnado que manifiesta alguna dificultad:**

Daniel memoriza y está estimulado en el aprendizaje.

Todos presentan un gran desfase curricular, problemas de comprensión y expresión.

Jonathan necesita tratamiento psicológico.

Antonio ha dejado de venir al centro porque ha cambiado de domicilio por problemas familiares.

- **Alumnado que sigue los objetivos trazados en las diversas materias:**

Los alumnos que siguen los objetivos son: Miguel, Jonathan (a pesar de sus arrebatos violentos), José y cuando asisten a clase: Ángel y Paco.

6. Medidas a seguir con el grupo en general

Respetar los sitios donde se sienta cada uno.

Seguir cuidando las medidas que ya se habían acordado.

Insistir en el cambio de actitud en Plástica y Música.

Reunión de 2º evaluación

Fecha:

27 de marzo

Asisten:

Prof. Religión – Prof. ACT – Prof. Música – Prof. Alternativa – Prof. Plástica – Prof. Refuerzo Matemática – Prof. Refuerzo LCL – Tutora – J. Estudios adjunta

Desarrollo:

- **Información sobre la tutoría por parte de la tutora:**

Se han cumplido algunas normas, pero aún se pelean en clase, se insultan y faltan el respeto a los profesores. El último problema y el único que recuerdan es que han roto la puerta de la clase, lo reconocieron y pagarán el daño material.

Se comprometen a trabajar más, portarse mejor en clase y fuera, no correr por los pasillos y portarse mejor con los profesores.

Piden que los dejen salir de clase y quieren ir de excursión.

- **Alumnado que presenta dificultades y propuestas pedagógicas:**

Miguel presenta dificultades en escritura y lateralidad. Posibilidad de asistir al Plan de Acompañamiento para trabajar este tema y reforzar el aprendizaje. Si no es posible, insistir en Refuerzo LCL con caligrafía y lateralidad.

Jonathan tiene dificultades en su aprendizaje, ha empeorado su rendimiento académico porque presenta conductas violentas reiteradas y sin motivo. Tratamiento psicológico (que lo reciba en su centro de salud en vez de en el instituto)

- **Información general del grupo:**

Nos hemos quedado con 8 alumnos a lo largo de este trimestre. De ellos 4 tienen menos de 3 aplazos y pueden aprobar todas las materias al final del curso. Han mejorado notablemente: Ángel, Daniel y Paco, no sólo curricularmente sino también en su comportamiento.

Tienen que mejorar: que los insultos entre ellos desaparezcan, crear hábitos de trabajo, aprender a respetar a los profesores.

3° TRIMESTRE

Reunión de evaluación final

Fecha:

No consta.

Asisten:

Prof. Religión – Prof. ACT – Prof. Música – Prof. Plástica – Prof. Refuerzo Matemática
– Prof. Refuerzo LCL – Tutora – J. Estudios adjunta – Orientadora.

Desarrollo:

- **Información sobre la tutoría por parte del delegado:**

Queremos dar las gracias a todos los profesores por la paciencia que han tenido con ellos y pedirles perdón porque los han insultado, les han faltado el respeto y les han levantado la voz.

1.6. ACTAS DE COMISIÓN DE CONVIVENCIA

PRIMER TRIMESTRE

1º acta: 16 octubre 2006

- Ángel y 3 niños más de 1º año:

Estos alumnos en horas de clase se fugaron de una de ellas y rompieron el cristal de una puerta por lo que se les sanciona con su expulsión durante una semana y el pago del cristal.

- Fernando (en ese momento en el 2º D compensatoria)

Este alumno ha presentado conductas disruptivas hasta la semana pasada y desde entonces, y gracias a una cartilla de seguimiento que hacen los profesores junto con la familia y la Trabajadora Social, se ha conseguido que modifique su conducta por lo que se le impone la sanción de presentarse en la jefatura durante una semana en la hora del recreo y trabajar con la mediadora durante tres días con objeto de hacer un seguimiento completo de su conducta.

639

2º acta: 30 octubre 2006

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

3º acta: 8 noviembre 2006

- Ahmed (en ese momento en el grupo de referencia del grupo de compensatoria de 1º A)

Después de numerosos partes y de ponerse en contacto con los padres, el alumno sigue perturbando el normal desarrollo de las clases, se dedica a insultar y agredir a sus compañeros, se niega a trabajar, se abalanza sobre unas profesoras y les da un golpe, se encara con el profesorado de guardia, suele expulsarse de clase con asiduidad debido a su mal comportamiento, faltas de respeto continuadas a los profesores, ha roto una cámara de vigilancia que la Junta de Andalucía ha colocado recientemente en el centro. La comisión acuerda su expulsión durante 15 días.

- Jonathan:

El alumno perturba el desarrollo normal de las clases y de los pasillos, con un comportamiento violento (grita, da golpes, insulta...). Ya ha cumplido correcciones de tres días sin recreos, trabaja muy bien en clase pero es inestable emocionalmente, se enfada con frecuencia y actúa con agresividad. Se decide su expulsión durante 7 días.

- Quique:

Perturba el normal desarrollo de las clases, ofende y amenaza a sus compañeros y profesores, no ha cumplido anteriores correcciones y reacciona con agresividad. La comisión acuerda su expulsión durante 7 días.

4° acta: 13 noviembre 2006

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

5° acta: 22 noviembre 2006

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

6° acta: 4 diciembre 2006

- Fernando:

Se ha quedado sin recreo aproximadamente quince días y se expulsó tres días directamente, la familia colabora bastante con el centro, pero desde un tiempo a esta parte no obtenemos resultados por lo que se acuerda su expulsión durante una semana, desde el 13 de diciembre al 19 de diciembre, ambos inclusive.

SEGUNDO TRIMESTRE

7° acta: 10 enero 2006

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

8° acta: 17 enero 2006

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

9° acta: 31 enero 2007

- Ahmed:

El alumno bastante disruptivo reincide en conductas contrarias a las normas de convivencia de carácter grave y dado que las medidas educativas adoptadas no han propiciado los efectos positivos deseados en torno a la mejora de su trato con compañeros y profesores, la comisión acuerda su expulsión durante 29 días, que se harán efectivos desde el lunes, 5 de febrero al 5 de marzo, ambos inclusive, y tratamiento con el equipo de Márgenes y Vínculos.

- Fernando

El alumno reincide en conductas leves y graves como insultos y burlas a los miembros de la comunidad educativa y rotura del material. Comprobado que las medidas educativas adoptadas por el centro no han mejorado su conducta, la comisión acuerda su expulsión por siete días, del 13 al 16 de febrero, ambos inclusive.

10º acta: 8 marzo 2007

- Jonathan:

Alumno reincidente, muy agresivo física y verbalmente con los compañeros y los profesores, amenaza, estropea el material. Se le informa a la madre que su conducta ha de ser tratada por un psicólogo, puesto que las medidas educativas que se le aplican no son suficientes. La Comisión decide quince días de expulsión, del 12 al 26 de marzo, ambos inclusive, y el tratamiento con Márgenes y vínculos.

- Quique:

El alumno falta bastante a clase y cuando asiste, se sale de clase, corretea por los pasillos, falta al respeto a los profesores, no trabaja e influye negativamente en sus compañeros. Por ello se decide quince días de expulsión, del 12 al 26 de marzo, ambos inclusive.

- Eli:

La alumna acumula faltas leves y graves como llegar tarde a todas las clases, perturba, no trabaja, insulta a profesores y compañeros, no obedece las indicaciones y por ello se decide siete días de expulsión, del 12 al 19 de marzo, ambos inclusive.

- Alegría:

La alumna perturba constantemente el normal desarrollo de las clases e insulta y amenaza al profesorado cuando éste intenta hacerle cumplir las normas. La Comisión decide quince días de expulsión, del 12 al 26 de marzo, ambos inclusive.

12° acta: 20 marzo 2007

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

13° acta: 28 marzo 2007

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

TERCER TRIMESTRE

14° acta: 12 abril 2007

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

15° acta: 23 abril 2007

- Ahmed:

Alumno que ha acumulado cinco partes tras su última expulsión, pero el último ha sido grave (ha gritado, empujado y ha hecho cortes de manga a un profesor para impedir que finalizara una pelea entre compañeros). Por ello, la tutora recomienda su expulsión inmediata. Esta Comisión ha decidido su expulsión por quince días, del 2 al 16 de mayo, ambos inclusive.

1.7. AUTOEVALUACIONES DEL ALUMNADO

■ Trabaja bien
 ■ Debe mejorar
 ■ Suspendido
 ■ Ausente
 ■ Sin calificar
 ■ Fiesta

		SEGUNDO TRIMESTRE											
		Mes de Febrero 2007			Mes de Marzo 2007			Mes de Abril 2007			Mes de Mayo 2007		
Alumno/a	1º Semana			2º Semana			3º Semana			4º Semana			
	Lunes	Miérc.	Jueves	Lunes	Miérc.	Jueves	Lunes	Miérc.	Jueves	Lunes	Miérc.	Jueves*	
Daniel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Miguel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
José	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Paco	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Eli	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Jonathan	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Quique	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Ángel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Alegria	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	

TERCER TRIMESTRE

Mes de Abril 2007

Alumno/a	1° Semana				2° Semana				3° Semana				4° Semana			
	Lunes	Martes	Miérc.	Jueves	Lunes	Martes	Miérc.	Jueves	Lunes	Martes	Miérc.	Jueves	Lunes	Martes	Miérc.	Jueves*
Daniel																
Miguel																
José																
Paco																
Eli																
Jonathan																
Cuique																
Ángel																
Alegria																

Mes de Mayo 2007

Alumno/a	1° Semana				2° Semana				3° Semana				4° Semana			
	Lunes*	Martes	Miérc.	Jueves	Lunes	Martes	Miérc.	Jueves	Lunes	Martes	Miérc.	Jueves	Lunes	Martes	Miérc.	Jueves*
Daniel																
Miguel																
José																
Paco																
Eli																
Jonathan																
Cuique																
Ángel																
Alegria																

Anexos 2:

Segundo año de intervención

- 2.1. Inasistencias del alumnado
- 2.2. Partes disciplinarios recibidos por el alumnado
- 2.3. Calificaciones del alumnado
- 2.4. Adaptaciones curriculares individualizadas significativas
- 2.5. Actas de reuniones de equipo educativo
- 2.6. Actas de reuniones de Consejo de Convivencia
- 2.7. Autoevaluaciones del alumnado

2.1. INASISTENCIAS DEL ALUMNADO

<u>PRIMER TRIMESTRE</u>		Octubre																											
Alumno/a	1 Oct	2 Oct	3 Oct	4 Oct	5 Oct	8 Oct	9 Oct	10 Oct	11 Oct	15 Oct	16 Oct	17 Oct	18 Oct	19 Oct	22 Oct	23 Oct	24 Oct	25 Oct	26 Oct	29 Oct									
Daniel	21-04-OR	21-04-OR	11-04-OR	11-04-OR	41-04-OR	21-04-OR	21-11-OR	41-04-OR	41-04-OR	11-04-OR	11-04-OR	41-04-OR	41-04-OR	41-04-OR	41-04-OR	61-04-OR	11-11-OR		11-04-OR	11-04-OR	61-04-OR								
Miguel					01-44-OR			01-44-OR					01-44-OR	01-44-OR	01-04-1R	01-11-OR													
José							01-11-OR	01-44-OR																					
Fernando						01-11-OR	01-11-OR	01-44-OR						01-44-OR	01-44-1R	01-11-OR	01-44-OR	01-44-OR	01-44-OR										
Jonathan						01-44-OR	01-11-OR							01-44-OR	01-11-OR	01-11-OR	01-44-OR												
Ángel	01-44-OR					01-44-OR	01-64-OR		01-44-OR		01-64-OR			01-44-OR					01-44-OR										
Ahmed						01-11-OR	01-11-OR		01-11-OR					01-44-OR	01-11-OR				01-11-OR		01-34-OR								

		Noviembre																											
Alumno/a	5 Nov	6 Nov	7 Nov	8 Nov	9 Nov	12 Nov	13 Nov	14 Nov	15 Nov	16 Nov	19 Nov	20 Nov	21 Nov	22 Nov	23 Nov	24 Nov	27 Nov	28 Nov	29 Nov	30 Nov									
Daniel	21-04-OR	21-04-OR	11-04-OR	11-04-OR		11-04-OR	11-04-OR		11-04-OR				11-04-OR	11-04-OR	11-04-OR		11-04-OR		11-04-OR		CJ								
Miguel	01-44-OR										CJ			CJ	01-34-OR				CJ	01-04-1R									
José											CJ				CJ			CJ											
Fernando								11-04-OR		01-11-OR										01-04-1R									
Jonathan								01-24-OR		01-24-OR	CJ	CJ	CJ	CJ						01-04-1R									
Ángel								01-24-OR		01-11-OR	CJ	CJ	CJ	CJ						CJ									
Ahmed	01-11-OR		01-11-OR							01-11-OR	CJ	01-04-1R	01-04-1R		01-11-OR	01-11-OR			CJ	01-04-1R									

		Diciembre											
Alumno/a	3 Dic	4 Dic	5 Dic	10 Dic	11 Dic	12 Dic	13 Dic	14 Dic	17 Dic	18 Dic	19 Dic	20 Dic	21 Dic
Daniel	11-04-OR	11-04-OR	11-04-OR	11-04-OR	CJ	11-04-1R	11-04-OR	11-04-OR	11-04-OR	11-04-OR	11-04-OR	11-04-OR	
Miguel	CJ		01-11-OR			01-11-OR	CJ						
José			01-04-1R			01-11-OR							
Fernando	CJ		01-04-1R			01-04-1R							
Jonathan			01-04-1R			01-04-1R							
Ángel	CJ							CJ		CJ			
Ahmed			01-24-1R			01-24-OR					CJ		

SEGUNDO TRIMESTRE

Enero

Alumno/a	8 Ene	9 Ene	10 Ene	11 Ene	14 Ene	15 Ene	16 Ene	17 Ene	18 Ene	21 Ene	22 Ene	23 Ene	24 Ene	25 Ene	28 Ene	29 Ene	30 Ene	31 Ene
Daniel	1-J-0-OR	CJ	1-J-0-OR	CJ	CJ	1-J-0-OR	1-J-0-OR	1-J-0-OR			1-J-0-OR	1-J-0-OR						
Miguel		0-J-0-2R		0-J-0-1R			0-J-0-1R				0-J-1-0R					CJ		
José		0-J-1-1R		0-J-1-0R	0-J-1-0R		CJ	0-J-0-1R	CJ	0-J-0-1R				0-J-1-0R		0-J-0-1R		
Fernando	0-J-1-1R	0-J-1-4R	0-J-3-0R	0-J-5-0R				0-J-1-0R	CJ			0-J-1-0R		0-J-1-0R	0-J-3-0R	CJ		
Jonathan		0-J-0-1R	0-J-1-0R	0-J-0-1R				0-J-0-1R						3-J-0-0R		CJ	CJ	
Ángel	0-J-3-0R	0-J-2-2R	0-J-1-1R	0-J-5-0R	CJ	0-J-1-0R	0-J-0-1R	0-J-0-1R	0-J-1-0R		0-J-1-0R		CJ	CJ	6-J-0-0R			
Ahmed	2-J-0-0R	0-J-0-1R	0-J-2-0R	0-J-1-1R		CJ	0-J-0-1R	0-J-0-1R		CJ		CJ		0-J-2-0R				

Febrero

Alumno/a	1 Feb	4 Feb	5 Feb	6 Feb	7 Feb	8 Feb	11 Feb	12 Feb	13 Feb	14 Feb	15 Feb	18 Feb	19 Feb	20 Feb	21 Feb	22 Feb	25 Feb	26 Feb	27 Feb	
Daniel	1-J-0-OR	1-J-0-OR	1-J-0-OR	1-J-0-OR	1-J-0-OR	1-J-0-OR	CJ	CJ	CJ		CJ	CJ		CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	1-J-0-OR	
Miguel			0-J-1-0R	CJ			CJ											CJ		
José	CJ		0-J-3-0R					0-J-0-1R	CJ		CJ									CJ
Fernando						CJ												0-J-0-1R		
Jonathan	CJ	CJ		CJ															CJ	
Ángel		CJ	0-J-1-0R		CJ	CJ	CJ	CJ					CJ	CJ						
Ahmed	CJ	CJ		0-J-3-0R		CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ

Marzo

Alumno/a	3 Mar	4 Mar	5 Mar	6 Mar	7 Mar	10 Mar	11 Mar	12 Mar	13 Mar	14 Mar	24 Mar	25 Mar	26 Mar	27 Mar	28 Mar	31 Mar
Daniel	1-J-0-OR	1-J-0-OR	1-J-0-OR	1-J-0-OR	CJ	CJ	1-J-0-OR	1-J-1-0R	1-J-0-OR		1-J-0-1R	1-J-0-1R	CJ		CJ	0-J-2-0R
Miguel						0-J-0-1R							CJ			CJ
José			CJ			CJ									0-J-0-1R	
Fernando		CJ				0-J-0-1R			0-J-3-0R					0-J-0-1R		
Jonathan					CJ							3-J-0-0R				
Ángel	CJ				CJ			0-J-1-0R			CJ		CJ		CJ	
Ahmed	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	0-J-3-0R	CJ	CJ	CJ	0-J-2-0R

TERCER TRIMESTRE

Abril

Alumno/a	1 Abr	2 Abr	3 Abr	4 Abr	7 Abr	8 Abr	9 Abr	10 Abr	11 Abr	14 Abr	15 Abr	16 Abr	17 Abr	18 Abr	21 Abr	22 Abr	23 Abr	24 Abr	25 Abr	28 Abr
Daniel	01-11-OR	01-01-1R	CI	01-01-1R	01-11-OR						01-11-OR	01-21-OR	01-11-OR	CI			CJ	CJ	CJ	
Miguel	CI	01-11-OR	CI	CI		01-11-OR	CI	CI	CI		01-11-OR		CI					CI	CI	
José	01-11-1R	01-11-OR							CJ		01-11-OR					CJ	CI			
Fernando	01-01-2R				CI							01-11-OR	CI	CI	01-11-OR	01-01-3R	01-01-2R			
Jonathan	01-11-OR		CJ	CJ					01-11-OR					01-31-OR						
Ángel	CI				CI	CI	CI	CI	CI				01-11-OR	CI	01-11-OR	CI				01-11-OR
Ahmed	CI	01-11-OR	CI		CI		CI	CI	01-11-OR	01-31-OR	01-31-OR				CI	CI	CI	CI	CI	CI

Mayo

Alumno/a	5 May	6 May	7 May	8 May	9 May	12 May	13 May	14 May	15 May	16 May	19 May	20 May	21 May	22 May	23 May	26 May	27 May	28 May	29 May	30 May
Daniel		CJ			CJ	CJ	CJ					01-11-OR	01-11-OR		CI			01-11-OR		
Miguel	CI		01-01-1R			CI						01-21-OR								
José				CJ								CI				CI				
Fernando									CI			CI	CI	CI	CI	CI	CI	CI	CI	CI
Jonathan	11-01-OR	21-01-OR	01-01-1R						CI			01-21-OR	01-21-OR		CI	CJ		CJ		
Ángel	CI		01-01-1R	CI	CI		CI					CI	CI	CI	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ	CJ
Ahmed	CI	CI	CI		01-21-OR		CI					CI	01-31-OR	CI	CI	CI	CI	01-31-OR	CI	CI

Junio

Alumno/a	2 Jun	3 Jun	4 Jun	5 Jun	6 Jun	9 Jun	10 Jun	11 Jun	12 Jun	13 Jun	16 Jun	17 Jun	18 Jun	19 Jun	20 Jun
Daniel					CI										
Miguel															
José				CJ	CJ										
Fernando	CI	CI	CI	CI	CI										
Jonathan				CJ	CJ										
Ángel			CI												
Ahmed	01-31-OR	CI	CI	CI	CI										

PRIMER TRIMESTRE

ALUMNO	INASISTENCIAS (horas)		RETRASOS
	Justificadas	Injustificadas	
Daniel	88	8	0
Miguel	16	58	1
José	0	48	1
Fernando	0	33	3
Jonathan	1	15	3
Ángel	30	82	0
Ahmed	0	42	5

Alumno	Horas lectivas	Horas ausentes
Daniel	330	96
Miguel	330	74
José	330	48
Fernando	330	33
Jonathan	330	16
Ángel	330	112
Ahmed	330	42

SEGUNDO TRIMESTRE

ALUMNO	INASISTENCIAS (horas)		RETRASOS
	Justificadas	Injustificadas	
Daniel	50	61	2
Miguel	6	32	5
José	0	56	5
Fernando	0	55	8
Jonathan	12	37	3
Ángel	36	99	5
Ahmed	128	61	4

Alumno	Horas lectivas	Horas ausentes
Daniel	318	111
Miguel	318	38
José	318	56
Fernando	318	55
Jonathan	318	49
Ángel	318	135
Ahmed	318	189

TERCER TRIMESTRE

ALUMNO	INASISTENCIAS (horas)		RETRASOS
	Justificadas	Injustificadas	
Daniel	42	39	2
Miguel	0	77	1
José	36	27	1
Fernando	0	111	7
Jonathan	27	51	1
Ángel	42	102	0
Ahmed	0	163	0

Alumno	Horas lectivas	Horas ausentes
Daniel	342	81
Miguel	342	77
José	342	63
Fernando	342	111
Jonathan	342	78
Ángel	342	144
Ahmed	342	163

2.2. PARTES DISCIPLINARIOS RECIBIDOS POR EL ALUMNADO

Partes aplicados al alumnado trimestre por trimestre

ALUMNO	N° Partes Recibidos			
	1° Trimestre	2° Trimestre	3° Trimestre	Total Año
Jonathan	6	2	4	12
Miguel	2	0	1	3
José	4	0	1	5
Fernando	7	9	9	25
Ahmed	8	2	1	11
Daniel	0	0	0	0
Ángel	5	1	2	8
TOTALES	32	14	18	64

Profesorado implicado en la aplicación de los partes disciplinarios

PROFESOR	N° Implicaciones del Profesorado			
	1° Trimestre	2° Trimestre	2° Trimestre	Total Año
Prof. Guardia	5	2	4	11
Prof. ACT	14	5	2	21
Prof. Tecnología	2	0	4	6
Prof. Otro curso	7	3	1	11
Prof. Refuerzo LCL	1	3	4	8
Prof. Música	1	0	0	1
Tutora	2	1	2	5
Prof. Actividad especial	0	0	1	1
No especificado	2	0	0	2
TOTALES	32	14	18	64

651

Tipos de faltas cometidas por el alumnado

FALTA COMETIDA	N° de cada tipo de falta cometida			
	1° Trimestre	2° Trimestre	3° Trimestre	Total Año
Actitudes molestas en clase	13	8	6	27
Faltas de respeto al profesorado	6	1	1	8
Peleas con pares	6	0	0	6
Salidas de clase sin permiso	1	1	2	4
Actitudes molestas en otra clase	1	0	0	1
Desobediencias a indicaciones del profesorado	4	4	5	13
Negación a realizar las actividades de clase	1	0	3	4
No cumplir castigo	0	0	1	1
TOTALES	32	14	18	64

Correcciones impuestas por el profesorado al alumnado

CORRECCIÓN IMPUESTA	Nº de cada tipo de corrección impuesta			
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	Total Año
Amonestación oral	0	1	0	1
No se especifica	0	0	2	2
Suspensión de recreo por un día	1	0	0	1
Expulsión del instituto por 3 días	0	0	1	1
Expulsión de la clase	0	1	3	4
Expulsión de clase y trabajo con el libro	1	0	0	1
Diálogo con alumno y llamada a la casa	1	0	0	1
Diálogo alumno. Llamada casa y J. estudios	0	1	0	1
Llamada a la casa	1	0	0	1
Comunicación a jefa de estudios	1	0	0	1
Pedir disculpas y asistencia a clases de bachillerato	1	0	0	1
Pedir tres días sin recreo	1	0	0	1
Ninguna	11	6	9	26
Suspensión de recreo por una semana	0	0	1	1
Trabajo en un recreo	4	0	0	4
Trabajo en recreo toda la semana	0	1	0	1
Trabajo en un recreo y llamada a la casa	1	4	2	7
Trabajo recreo, llamada casa y comunicación a tutora	3	0	0	3
Trabajo recreo. Llamada casa, tutora y mediadora escolar	3	0	0	3
Trabajo recreo. Llamada casa, tutora y J. estudios	2	0	0	2
Trabajo recreo. Llamada casa, tutora y mediadora. Expulsión de clase	1	0	0	1
Suspensión de recreo una semana y asistencia a clases de bachillerato	1	0	0	1
TOTALES	33	14	18	64

Detalle de los partes disciplinarios:**PRIMER TRIMESTRE**

Jonathan			
Falta cometida	Profesorado implicado	Corrección impuesta	Seguimiento de la corrección
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Tutora	Ninguna.	
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Trabajo en un recreo, llamada a la casa y comunicación a tutora.	Trabaja en el recreo. No se logra contactar con la casa.
Peleas con pares	Prof. ACT	Trabajo en un recreo,	Se habla con el niño.
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Trabajo en un recreo,	Se habla con el niño.
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Tecnología	Ninguna	
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Trabajo en un recreo,	
Miguel			
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Llamada a la casa.	Se habla con padre y con tutora.
Peleas con pares	Prof. ACT	Trabajo en un recreo,	
José			
Actitudes molestas en clase	No indica	Trabajo en recreo	Aviso a la tutora.
Actitudes molestas en clase.	No indica	Ninguna	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia	Ninguna	
Negación a realizar las actividades de clase	Prof. Refuerzo LCL	Pedir tres días sin recreo.	
Fernando			
Actitudes molestas en clase	No indica	Trabajo en recreo	Aviso a la tutora.
Actitudes molestas en clase.	No indica	Ninguna	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia	Ninguna	
Negación a realizar las actividades de clase	Prof. Refuerzo LCL	Pedir tres días sin recreo.	
Ahmed			
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Trabajo en un recreo.	
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Otro curso	Pedir disculpas y	
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Diálogo con alumno y llamada a casa.	Se habla con padre. Se informa a la tutora.
Peleas con pares	Tutora	Suspensión de recreo por un día.	
Salidas de clase sin permiso	Prof. Otro curso	Comunicación a jefa de estudios.	
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Guardia	Ninguna	
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Trabajo en un recreo y llamada a la casa.	No cumple recreo. Se habla con padre.
Actitudes molestas en otra clase.	Prof. Otro curso	Ninguna	
Ángel			
Actitudes molestas en clase	Prof. Música	Ninguna	
Faltas de respeto al profesorado.	Prof. Guardia	Ninguna	
Peleas con pares	Prof. ACT	Trabajo en un recreo, llamada a la casa y comunicación a tutora.	Se queda en el recreo.
Peleas con pares	Prof. ACT	Trabajo en un recreo, llamada a la casa, comunicación a tutora y solicitud de intervención a mediadora escolar. Expulsión de clase.	
Actitudes molestas en clase.	Prof. ACT	Trabajo en un recreo,	

SEGUNDO TRIMESTRE

Jonathan			
Falta cometida	Profesorado implicado	Corrección impuesta	Seguimiento de la corrección
Faltas de respeto al profesorado	Prof. Otro curso	Amonestación oral.	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. ACT	Trabajo en un recreo y llamada a la casa.	
Fernando			
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Trabajo en un recreo y llamada a la casa.	Se habla con la madre.
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia	Ninguna.	
Actitudes molestas en clase	Tutora	Trabajo en un recreo toda la semana.	
Desobediencias a indicaciones de profesorado.	Prof. Otro curso	Ninguna.	
Actitudes molestas en clase	Prof. Refuerzo LCL	Ninguna.	
Actitudes molestas en clase	Prof. Guardia	Ninguna.	
Salida de la clase sin permiso	Prof. ACT	Trabajo en un recreo y llamada a la casa.	
Actitudes molestas en clase	Prof. Refuerzo LCL	Ninguna.	
Actitudes molestas en clase	Prof. Refuerzo LCL	Expulsión de la clase.	
Ahmed			
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Trabajo en un recreo y llamada a la casa.	Se queda en recreo pero no trabaja. No se logra
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Diálogo con el alumno, llamada a la casa y aviso a jefa de estudios.	No se observan cambios.
Ángel			
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Otro curso	Ninguna.	

654

TERCER TRIMESTRE

Jonathan			
Falta cometida	Profesorado implicado	Corrección impuesta	Seguimiento de la corrección
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia	Ninguna.	
Actitudes molestas en clase	Prof. Actividad especial	Expulsión del instituto por 3 días.	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Otro curso	Ninguna.	
Actitudes molestas en clase	Prof. Tecnología	Expulsión de la clase.	
Miguel			
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia	Ninguna.	
Actitudes molestas en clase	Prof. Actividad especial	Expulsión del instituto por 3 días.	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Otro curso	Ninguna.	
Actitudes molestas en clase	Prof. Tecnología	Expulsión de la clase.	
José			
Negación a realizar las actividades de clase	Prof. Refuerzo LCL	No especifica.	

Fernando			
Salida de clase sin permiso.	Prof. Guardia	Ninguna.	
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Trabajo en un recreo y llamada a la casa.	No se queda en recreo.
Actitudes molestas en clase	Tutora	Ninguna.	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Refuerzo LCL	Expulsión de la clase.	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Guardia	Ninguna.	
Actitudes molestas en clase.	Prof. Refuerzo LCL	Expulsión de la clase.	
Negación a realizar las actividades de clase	Prof. Refuerzo LCL	No especifica.	
Salida de la clase sin permiso.	Prof. Tecnología	Ninguna.	
Faltas de respeto al profesorado.	Prof. Guardia	Ninguna.	
Ahmed			
Actitudes molestas en clase	Prof. ACT	Trabajo en un recreo y	No se queda en recreo. Se
Ángel			
Negación a realizar las actividades de clase	Prof. Tecnología	Ninguna.	
Desobediencias a indicaciones del profesorado	Prof. Tecnología	Ninguna.	

2.3. CALIFICACIONES

1º Trimestre:

Alumno	CNA	CSGH	EF	EPV	LCL	ING	MAT	MUS	TEC	REL/ ALT	RLC	RMA
Daniel	5	5	8	3	4	5	5	5	5	1	2	1
Miguel	6	4	8	5	4	5	5	1	5	7	3	5
José	5	5	7	5	5	5	5	8	5	7	5	1
Fernando	2	4	4	1	3	4	2	1	1	2	1	1
Jonathan	3	6	8	5	5	5	4	8	6	7	6	5
Ángel	4	6	7	5	4	5	5	7	5	7	3	3
Ahmed	4	5	8	6	6	6	5	9	7	7	6	3

2º Trimestre:

Alumno	CNA	CSGH	EF	EPV	LCL	ING	MAT	MUS	TEC	REL/ ALT	RLC	RMA
Daniel	5	5	7	4	4	5	5	5	6	1	2	1
Miguel	5	5	8	5	5	5	6	5	7	6	6	5
José	5	6	7	6	6	6	6	9	8	5	5	5
Fernando	2	5	7	4	4	5	3	4	6	5	2	2
Jonathan	4	6	8	6	5	5	5	8	7	5	7	5
Ángel	4	5	8	4	3	5	5	5	7	7	2	3
Ahmed	4	5	5	4	5	5	4	4	8	1	5	1

3º Trimestre:

Alumno	CNA	CSGH	EF	EPV	LCL	ING	MAT	MUS	TEC	REL/ ALT	RLC	RMA
Daniel	5	5	7	4	4	5	5	7	4		2	5
Miguel	6	7	9	6	5	5	6	9	5		5	5
José	5	7	7	5	6	5	6	10	5		6	5
Fernando	2	4	4	4	2	2	2	1	3		2	1
Jonathan	5	5	8	7	4	5	5	10	4		5	5
Ángel	5	5	9	5	4	5	5	7	4		5	5
Ahmed	3	4	5	6	4	4	3	9	5		5	3

2.4. ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS SIGNIFICATIVAS

ÁMBITO SOCIO-LINGÜÍSTICO

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Daniel, José, Miguel, Jonathan, Ángel:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SÍ	NO
Comprensión de textos sencillos: resumen oral de la secuencia temporal e inicio del resumen escrito de ideas principales.	P	P
Lectura expresiva: entonación adecuada de textos sencillos.	P	P
Escritura al dictado de palabras y textos breves integrando la ortografía natural y las reglas básicas.	P	P
Composición escrita de palabras y textos cortos integrando el vocabulario básico.	P	P
Asimilación de las normas básicas del diálogo: respetar turno de palabra, ajustarse al tema, claridad en la exposición de ideas y aportaciones, respetar las intervenciones de los demás...	P	P

S: Superado

P: En proceso

659

Observaciones:

Esta ACI fue elaborada tras la exploración inicial del curso 2006-2007. Durante ese 1º año de la ESO el alumno pudo recuperar casi por completo el desfase curricular que presentaba al ingresar al instituto.

En el curso 2007/2008, en el marco de un proyecto de innovación educativa, el alumno ha trabajado los contenidos mínimos del 1º ciclo de la ESO en este área curricular integrado en un 2º de ESO normalizado. Sería necesario repasarlos y afianzarlos.

Durante el próximo curso académico, el alumno podrá aprender los contenidos de 3º de ESO contando con un seguimiento individualizado y mucho apoyo hasta adquirir una autonomía en su aprendizaje.

Fernando:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SÍ	NO
Comprensión de textos sencillos: resumen oral de la secuencia temporal e inicio del resumen escrito de ideas principales.		
Lectura expresiva: entonación adecuada de textos sencillos.		
Escritura al dictado de palabras y textos breves integrando la ortografía natural y las reglas básicas.		
Composición escrita de palabras y textos cortos integrando el vocabulario básico.		
Asimilación de las normas básicas del diálogo: respetar turno de palabra, ajustarse al tema, claridad en la exposición de ideas y aportaciones, respetar las intervenciones de los demás...		

S: Superado

P: En proceso

660

Observaciones:

En el curso 2007/2008, en el marco de un proyecto de innovación educativa, el alumno ha trabajado los contenidos mínimos del 1º ciclo de la ESO en este área curricular integrado en un 2º de ESO normalizado. Sería necesario repasarlos y afianzarlos.

Durante el próximo curso académico, el alumno podrá aprender los contenidos de 3º de ESO contando con un seguimiento individualizado y mucho apoyo hasta adquirir una autonomía en su aprendizaje.

Debido a que es un alumno repetidor, pasa de curso por imperativo legal.

CIENCIAS SOCIALES

Daniel, José, Miguel, Jonathan, Ángel:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SÍ	NO
Manifiesta la adquisición de unos hábitos de salud y cuidado corporal (se viste y desviste, pide ir al aseo, utiliza pañuelo y papel higiénico, se lava antes y después de ingerir alimentos, etc).		
Muestra ante las diferencias de edad y sexo una actitud de aceptación y respeto y por lo tanto no rechaza ni discrimina a nadie en sus juegos y tareas escolares.		
Reconoce de aspectos que favorecen la salud y factores que la perjudican.		
Reconoce las relaciones simples de parentesco, conoce sus apellidos y expresa su reconocimiento y aprecio por la pertenencia a una familia con características y rasgos propios.		
Identifica las diferencias con los grupos primarios de pertenencia de sus iguales (vecinos, primos, etc.) con distinta composición y características.		
Participa en la conservación y mejora del entorno (cuida el material, recoge papeles y basuras, respeta animales y plantas, etc.).		
Realiza observaciones precisas reconociendo los elementos principales del entorno natural, siguiendo las pautas marcadas.		
Reconoce y describe oralmente los fenómenos metereológicos (lluvia, trueno, nieve, rayo, etc.).		
Identifica y describe con palabras o con dibujos algún animal o vegetal muy común en su entorno y los rasgos más destacados de la topografía (barrancos, montañas, playas, costas) y las aguas (fuentes, océano) del medio físico próximo a su experiencia.		
Describe los trabajos de las personas más cercanas a su experiencia e		

identifica las actividades familiares y escolares y las profesiones más frecuentes, relacionando el nombre de algunas profesiones con el tipo de trabajo que realizan.		
Participa espontáneamente en la realización de diversos trabajos, muestra satisfacción cuando se le proponen tareas y procura mejorar la presentación manteniendo el cuaderno limpio y cuidado.		
Valora algunos recursos tecnológicos comunes en la vida cotidiana, expresando oralmente sus aspectos positivos, como la ayuda que prestan en el trabajo, y las dificultades que plantea su carencia.		
Participa en el establecimiento de normas de aula y la observación de las mismas.		
Usa estrategias intelectuales de subrayado selectivo y resumen.		
Practica habilidades sociales de diálogo, respetando las opiniones de los demás.		
Describe algunos cambios producidos en el medio socionatural por el paso del tiempo y la intervención humana.		
Localiza y realiza mapas geográficos de la comunidad.		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce y describe trabajos propios de la comunidad. 		

S: Superado

P: En proceso

Observaciones:

Esta ACI fue elaborada tras la exploración inicial del curso 2006-2007. Durante ese 1º año de la ESO el alumno pudo recuperar casi por completo el desfase curricular que presentaba al ingresar al instituto.

En el curso 2007/2008, en el marco de un proyecto de innovación educativa, el alumno ha trabajado y adquirido los contenidos mínimos del 1º ciclo de la ESO en este área curricular, integrado en forma total en un 2º de ESO normalizado.

Durante el próximo curso académico, el alumno podrá aprender los contenidos de 3º de ESO contando con un seguimiento individualizado y apoyo hasta adquirir una autonomía en su aprendizaje.

Fernando:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SÍ	NO
Manifiesta la adquisición de unos hábitos de salud y cuidado corporal (se viste y desviste, pide ir al aseo, utiliza pañuelo y papel higiénico, se lava antes y después de ingerir alimentos, etc).		
Muestra ante las diferencias de edad y sexo una actitud de aceptación y respeto y por lo tanto no rechaza ni discrimina a nadie en sus juegos y tareas escolares.		
Reconoce de aspectos que favorecen la salud y factores que la perjudican.		
Reconoce las relaciones simples de parentesco, conoce sus apellidos y expresa su reconocimiento y aprecio por la pertenencia a una familia con características y rasgos propios.		
Identifica las diferencias con los grupos primarios de pertenencia de sus iguales (vecinos, primos, etc.) con distinta composición y características.		
Participa en la conservación y mejora del entorno (cuida el material, recoge papeles y basuras, respeta animales y plantas, etc.).		
Realiza observaciones precisas reconociendo los elementos principales del entorno natural, siguiendo las pautas marcadas.		
Reconoce y describe oralmente los fenómenos meteorológicos (lluvia, trueno, nieve, rayo, etc.).		
Identifica y describe con palabras o con dibujos algún animal o vegetal muy común en su entorno y los rasgos más destacados de la topografía (barrancos, montañas, playas, costas) y las aguas (fuentes, océano) del medio físico próximo a su experiencia.		
Describe los trabajos de las personas más cercanas a su experiencia e identifica las actividades familiares y escolares y las profesiones más frecuentes, relacionando el nombre de algunas profesiones con el tipo de		

trabajo que realizan.		
Participa espontáneamente en la realización de diversos trabajos, muestra satisfacción cuando se le proponen tareas y procura mejorar la presentación manteniendo el cuaderno limpio y cuidado.		
Valora algunos recursos tecnológicos comunes en la vida cotidiana, expresando oralmente sus aspectos positivos, como la ayuda que prestan en el trabajo, y las dificultades que plantea su carencia.		
Participa en el establecimiento de normas de aula y la observación de las mismas.		
Usa estrategias intelectuales de subrayado selectivo y resumen.		
Practica habilidades sociales de diálogo, respetando las opiniones de los demás.		
Describe algunos cambios producidos en el medio socionatural por el paso del tiempo y la intervención humana.		
Localiza y realiza mapas geográficos de la comunidad.		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce y describe trabajos propios de la comunidad. 		

Observaciones:

En el curso 2007/2008, en el marco de un proyecto de innovación educativa, el alumno ha trabajado y adquirido los contenidos mínimos del 1º ciclo de la ESO en este área curricular, integrado en forma total en un 2º de ESO normalizado. Debido a que es un alumno repetidor, pasa de curso por imperativo legal.

Durante el próximo curso académico, el alumno podrá aprender los contenidos de 3º de ESO contando con un seguimiento individualizado y mucho apoyo hasta adquirir una autonomía en su aprendizaje.

INGLÉS

Daniel, José, Miguel, Jonathan, Ángel y Fernando:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SÍ	NO
Participar en interacciones orales muy dirigidas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación fácilmente predecibles.		
Captar la idea global e identificar algunos elementos específicos en textos orales, con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto.		
Leer e identificar palabras y frases sencillas presentadas previamente de forma oral, sobre temas familiares y de interés.		
Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica.		
Reconocer y reproducir aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación de expresiones que aparecen en contextos comunicativos habituales.		
Usar estrategias básicas para aprender a aprender, como pedir ayuda, acompañar la comunicación con gestos, utilizar diccionarios visuales e identificar algunos aspectos personales que le ayuden a aprender mejor.		

S: Superado

P: En proceso

ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO**MATEMÁTICA****Ángel, Jonathan y Daniel:**

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	S	P
Escritura de números de hasta cuatro dígitos al dictado y compuestos con las regletas.		
Formación con las regletas de un número dado.		
Seriación progresiva de los números naturales hasta con cuatro cifras.		
Asociación de situaciones de añadir, juntar, agregar...con la operación y el algoritmo de la suma.		
Realización de sumas con varios sumandos.		
Asociación de situaciones de quita, perder, faltar...con la operación y el guarismo de la resta.		
Sustitución de una suma de sumandos iguales por la notación de la multiplicación.		
Aplicación de repartos sencillos y exactos.		
Elección de las operaciones necesarias para la resolución de problemas sencillos.		
Lectura del reloj e interpretación de la hora.		
Utilización de monedas para efectuar pagos supuestos y devoluciones.		
Utilización de monedas para efectuar pagos supuestos y devoluciones.		

S: Superado

P: En proceso

José y Miguel:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	S	P
Escritura de números de hasta cuatro dígitos al dictado y compuestos con las regletas.		
Formación con las regletas de un número dado.		
Seriación progresiva de los números naturales hasta con cuatro cifras.		
Asociación de situaciones de añadir, juntar, agregar...con la operación y el algoritmo de la suma.		
Realización de sumas con varios sumandos.		
Asociación de situaciones de quita, perder, faltar...con la operación y el algoritmo de la resta.		
Sustitución de una suma de sumandos iguales por la notación de la multiplicación.		
Aplicación de repartos sencillos y exactos.		
Elección de las operaciones necesarias para la resolución de problemas sencillos.		
Lectura del reloj e interpretación de la hora.		
Utilización de monedas para efectuar pagos supuestos y devoluciones.		
Utilización de monedas para efectuar pagos supuestos y devoluciones.		

S: Superado

P: En proceso

Fernando y Ahmed:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	S	P
Escritura de números de hasta cuatro dígitos al dictado y compuestos con las regletas.		
Formación con las regletas de un número dado.		
Seriación progresiva de los números naturales hasta con cuatro cifras.		
Asociación de situaciones de añadir, juntar, agregar...con la operación y el algoritmo de la suma.		
Realización de sumas con varios sumandos.		
Asociación de situaciones de quita, perder, faltar...con la operación y el algoritmo de la resta.		
Sustitución de una suma de sumandos iguales por la notación de la multiplicación.		
Aplicación de repartos sencillos y exactos.		
Elección de las operaciones necesarias para la resolución de problemas sencillos.		
Lectura del reloj e interpretación de la hora.		
Utilización de monedas para efectuar pagos supuestos y devoluciones.		
Clasificación de cuerpos geométricos según características sencillas.		

S: Superado

P: En proceso

CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Ángel, Jonathan, José, Miguel y Daniel:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	S	P
Reconoce las características de los seres vivos y del ser humano.		
Identifica y localiza los órganos de los sentidos y del aparato locomotor.		
Hace clasificaciones sencillas de animales y plantas.		
Respeto el medio ambiente y adquiere conductas reflexivas de agua y energía.		
Reconoce la importancia de la higiene, alimentación, hábitos de salud.		
Distingue las distintas clases de suelo según su formación.		
Sabe las propiedades del agua y su ciclo.		
Determina las características físicas del aire y su aprovechamiento.		
Conoce los conceptos de: vertebrado, carnívoro, omnívoro y sus contrarios.		
Conoce las funciones vitales de las plantas y las clasifica.		
Reconoce la utilidad y aprovechamiento de los alimentos.		
Conocer qué es la materia, cuáles son sus propiedades y distinguir sus estados.		
Saber qué es un ecosistema y conocer las relaciones entre todos sus componentes.		
Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.		
Participa espontáneamente en la realización de diversos trabajos, muestra satisfacción cuando se le proponen tareas y procura mejorar la presentación manteniendo el cuaderno limpio y cuidado.		

S: Superado

P: En proceso

Fernando:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	S	P
Reconoce las características de los seres vivos y del ser humano.		
Identifica y localiza los órganos de los sentidos y del aparato locomotor.		
Hace clasificaciones sencillas de animales y plantas.		
Respeto el medio ambiente y adquiere conductas reflexivas de agua y energía.		
Reconoce la importancia de la higiene, alimentación, hábitos de salud.		
Distingue las distintas clases de suelo según su formación.		
Sabe las propiedades del agua y su ciclo.		
Determina las características físicas del aire y su aprovechamiento.		
Conoce los conceptos de: vertebrado, carnívoro, omnívoro y sus contrarios.		
Conoce las funciones vitales de las plantas y las clasifica.		
Reconoce la utilidad y aprovechamiento de los alimentos.		
Conocer qué es la materia, cuáles son sus propiedades y distinguir sus estados.		
Saber qué es un ecosistema y conocer las relaciones entre todos sus componentes.		
Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.		
Participa espontáneamente en la realización de diversos trabajos, muestra satisfacción cuando se le proponen tareas y procura mejorar la presentación manteniendo el cuaderno limpio y cuidado.		

S: Superado

P: En proceso

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

(Orden Boja 26-10-2002. Evaluación Psicopedagógica)

A. DATOS PERSONALES, HISTORIA ESCOLAR Y MOTIVO DE LA EVALUACIÓN

APELLIDOS	Ahmed
NOMBRE	
FECHA DE NACIMIENTO	
NIVEL EDUCATIVO	2º de ESO
CENTRO	
LOCALIDAD	
HISTORIA DEL DESARROLLO	<i>Aspectos Socio-familiares:</i> Pertenece a una familia de nivel socio-cultural bajo.

671

1. HISTORIA ESCOLAR

Según los Informes de Evaluación Individualizada, el alumno ha estado escolarizado en el C. P. _____ de _____, desde la Etapa de Infantil.

En los mismos se refleja que el alumno supera con Progresión Adecuada todas las materias en los tres ciclos de la Etapa de Educación Primaria.

El alumno promociona a Educación Secundaria sin repetir nivel en Primaria.

No hay, en el expediente, informe de evaluación psicopedagógica, dictamen de escolarización ni informe o registro de haber estado en compensatoria ni en Aula de PTAI. No hay tampoco documentación que haga constar o reflejar si el alumno ha sido absentista a lo largo de la etapa de Primaria o si ha mantenido conductas disruptivas, ni de las medidas que en su caso se hayan podido llevar a cabo para la mejora de las mismas.

Durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007 el alumno realiza 1º de ESO, pasando a 2º.

En el curso, 2007-2008, el alumno se encuentra realizando 2º de ESO, en este IES, e

incluido en el Plan de Compensación Educativa, atendiendo a criterios de desventaja sociocultural, peligro de abandono temprano de la escolaridad, absentismo y desfase curricular de al menos un ciclo. También está siguiendo una ACI, agrupada por competencias curriculares en pequeños grupos de alumnado, en las materias de Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés y Matemáticas, desarrollándola en el Aula de Currículo Adaptado, dentro de los agrupamientos flexibles de su mismo nivel y un programa de objetivos mínimos o adaptación no significativo en el resto de las materias, Tecnología, Educación Física y Música, en el aula ordinaria con el resto de compañeros de nivel.

Al alumno se le ha iniciado la evaluación psicopedagógica a partir de enero de 2008, ya que ésta no se le había hecho a principio de curso.

2. MOTIVO DE LA EVALUACIÓN

Petición de la evaluación Psicopedagógica por parte del tutor / la tutora en vista de los resultados obtenidos por el alumno en la Primera Evaluación y del análisis, sobre las dificultades que presenta el mismo en las diversas materias por retraso curricular, falta de hábitos de trabajo y estudio y déficit de atención, realizado por el Equipo Educativo en sesión de Evaluación del Día 19 de diciembre de 2007.

672

B. DESARROLLO GENERAL DEL ALUMNO /A.

1. CONDICIONES PERSONALES DE SALUD, DISCAPACIDAD O SOBREDOTACIÓN

1.1. INFORMACIÓN ANTERIOR A LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE 2006-2007:

La información que hay sobre el alumno ya se ha recogido en el apartado de Historia Escolar, aunque en su expediente no hay revisión o actualización del Dictamen de Escolarización ni informe psicopedagógico al finalizar la Primaria o al menos no viene en el expediente del mismo.

1.2. INFORMACIÓN OBTENIDA DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE 2007-2008.

Las pruebas realizadas han sido las siguientes:

1. - Test de Inteligencia General Factorial Elemental (IGFE). Fecha de realización (22-04-2008)

Este test aprecia los factores de la inteligencia verbal (Razonamiento Abstracto (RA) y Aptitud Espacial (ApE)) y no verbal (Razonamiento Verbal (RV) y Aptitud Numérica (ApE)) en alumnado del 1º ciclo de E.S.O., que en el caso del alumno /a obtiene los siguientes resultados:

- * IG con PD = 19 y PC = 1
- * INV con PD = 8 y PC = 1
- * IV con PD = 11 y PC = 1
- * RA con PD = 5 y PC = 1
- * ApE con PD = 3 y PC = 5
- * RV con PD = 5 y PC = 1
- * ApN con PD = 6 y PC = 10

Si tenemos en cuenta que el IGE total de la prueba es de 70, el resultado obtenido por el alumno en el IG (19 de PD y 1 de PC) está en la parte superior del nivel Muy Bajo, con puntuaciones muy bajas en todos los factores de la Inteligencia, excepto en el numérico que es de nivel bajo.

2. Test Toni 2, Test de Inteligencia No Verbal. Fecha de realización (22-01-2008)

Este test aprecia la habilidad cognitiva sin influencia del lenguaje. El alumno realiza la parte A, en la que obtiene una puntuación directa (PD) de 16 puntos, correspondiéndole **80 de Coeficiente Intelectual** y **11 de percentil (PC)**, lo que le coloca en la parte más baja del nivel de Inteligencia Medio Bajo situado entre 80-89. En la parte B obtiene una puntuación directa (PD) de 22 puntos, correspondiéndole **95 de Coeficiente Intelectual** y **38 de percentil (PC)**, lo que le coloca en un nivel de Inteligencia Medio, situado entre 90-110.

Según el resultado de ambas pruebas, y en consonancia con lo observado durante la realización de las mismas (falta de concentración, desinterés por resolver las dificultades encontradas), y la revisión de la documentación e historial escolar del alumno durante la primaria y el primer nivel de ESO, éste manifiesta dificultades de aprendizaje motivadas por su nivel de inteligencia medio-bajo, su desfase curricular de al menos un ciclo, su situación de alumnado con desventaja sociocultural y su

desmotivación hacia las tareas escolares que le suponen un esfuerzo personal mayor.

2. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

El nivel de Competencia curricular, según la Ficha de traspaso de información de Primaria, al terminar la etapa, es de 2º ciclo. Apreciación que no coincide con lo que indica la prueba del IGFE y los datos aportados por el profesorado de compensatoria, que lo sitúan en un tercer ciclo.

3. AREA SOCIOAFECTIVA

Responde bien al refuerzo afectivo, aunque manifiesta poca seguridad, se distrae mucho y se muestra reticente ante algunas actividades que presentan un grado de dificultad o de abstracción, manteniendo la atención dispersa.

C. ASPECTOS RELEVANTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA Y EN EL CENTRO

(Teniendo en cuenta las observaciones realizadas, la información facilitada por el profesorado y otros profesionales que intervienen en la educación y/o tratamientos individualizados del alumno /a).

Tras la lectura de los informes de Primaria y del Primer nivel de ESO, el tutor /la tutora demanda la atención pedagógica del alumno, por los Profesores de compensatoria y el orientador del centro, dentro del desarrollo del Plan de compensación Educativa.

INFORME DE EVALUACIÓN

ÁREAS:

Lengua Castellana y Literatura

Ciencias Sociales

Inglés

ALUMNO:

Ahmed

CURSO:

2º A

El alumno _____ ingresa al Plan de Compensatoria durante el presente curso escolar, tras haber realizado dos veces 1º ESO con alto nivel de absentismo, numerosos problemas de disciplina y escaso aprovechamiento curricular.

675

Desde el inicio de las clases, el alumno pudo cumplimentar sin dificultad las actividades de clase propuestas, mostrando gran solvencia y requiriendo mayor complejidad en las mismas.

Al comenzar hacia el final del 1º trimestre un proyecto de innovación que promovía la inclusión del curso de compensatoria en estas áreas curriculares en un curso normalizado para trabajar en forma cooperativa en pequeños grupos el currículum ordinario, se observó en el alumno mayor implicación e interés en las clases, además del logro de resultados equiparables a los de cualquier alumno del curso regular. A pesar del desfase curricular propio de las características de su escolaridad en el 1º año, se observó una significativa capacidad para adquirir los contenidos curriculares de 2º.

Así logró aprobar las evaluaciones y desarrollar el currículum de 2º ESO normalmente, con las actividades de refuerzo que se recibían en el aula de compensatoria y en la hora semanal de Refuerzo de Lengua.

Hacia la mitad del curso, por una complicación de salud, el alumno debe faltar por más de dos meses a clase, y su reincorporación, avanzado el tercer trimestre, se realizó con irregularidad, debido a que la familia retiró su cooperación y el niño consideró que era muy difícil recuperar el período de clase perdido, aunque cada vez que asistió a clase pudo desarrollar las tareas sin dificultad.

A pesar de no haber cumplido con todos los criterios de evaluación por estas circunstancias, el alumno promociona a 3º ESO por imperativo legal, al haber repetido ya un año del ciclo.

Con respecto a la necesidad de una Adaptación Curricular Significativa, desde estas áreas no se consideraron necesarias. A principios de curso se pensó que el desfase curricular era mayor por sus antecedentes escolares y la exploración psicopedagógica inicial no se realizó hasta avanzado el 3º trimestre.

Marina
Profesora tutora
Ámbito Socio-lingüístico

676

2.5. ACTAS DE REUNIONES DE EQUIPO EDUCATIVO

PRIMER TRIMESTRE

Reunión de pre-evaluación

Fecha:

13 de noviembre

Asisten:

Prof. ACT – Prof. Refuerzo LCL – Prof. Religión – Prof. Refuerzo Matemática – Prof. Tecnología – Tutora

Desarrollo:

7. Informe de la tutoría:

- **Perspectivas trazadas por el grupo a comienzo del trimestre. Grado de satisfacción.**

Cumplir las normas establecidas sigue siendo un problema en el pasillo y en algunas clases.

Se está consiguiendo asistencia a clase.

- **Compromisos establecidos con alguna de las materias. Grado de cumplimiento:**

Traer material el material necesario en cada materia se ha conseguido. No asisten a los refuerzos.

- **Factores influyentes en el rendimiento académico y en la convivencia:**

Aunque la convivencia en el aula resulta difícil algunas veces por los insultos y peleas que empiezan como juegos, cuando refuerzan su aprendizaje y ven resultados positivos por su esfuerzo, las situaciones de violencia son cada vez menos.

- **Otros aspectos a destacar:**

Tienen conciencia de grupo y quieren superar dificultades para integrarse el año que viene a un 3º de diversificación.

8. Valoración del grupo

- **Actitud y grado de implicación:**

Su evolución es positiva y cada vez tienen más ganas de aprender.

- **Niveles académicos de partida y situación actual:**

Contenidos de 3º ciclo EP. Intentamos integrarles en 2ºE con objetivos mínimos de este ciclo.

- **Niveles de cumplimiento de normas de convivencia e incidencias:**

Hay problema con un alumno concretamente (Fernando) y tienen problemas de comportamiento con un profesor o dos.

- **Dificultades encontradas en el desempeño de la función docente:**

Les cuesta trabajo centrarse después del cambio de clase, no estudian en casa lo que ya se le exige y peleas en clase.

- **Medidas a llevar a cabo para mejorar estos aspectos:**

Trabajamos en tutoría que el diálogo o mejor lenguaje sirve para comunicarse, no sólo para insultarse y así tratar de resolver conflictos. Estimularles para que se formen y estudien.

9. Valoración individual:

En LCL y Cs. Sociales se les está adaptando los objetivos de 1º ciclo ESO. Se trabaja en grupos cooperativos con 2º E. Las demás materias tienen ACIs de 3º ciclo EP.

Concretamente dos alumnos (Miguel y Ángel) no trabajan en grupos cooperativos por miedo a quedar en ridículo y sólo se integran en 2º E para tutoría.

Pedirles compromisos en comportamiento y en su esfuerzo personal en el aprendizaje. Saben lo que quieren y hay que exigirles. Les cuesta trabajo la comprensión y expresión pero no la memorización.

10. Medidas a seguir con el grupo en general

Seguir exigiéndoles unas normas que cumplir cada vez más y hábitos de estudio en casa.

Reunión de 1º evaluación

Fecha:

21 diciembre

Asisten:

Prof. ACT – Prof. Alternativa – Prof. Plástica – Prof. Refuerzo Matemática – Prof. Refuerzo LCL – Tutora – Orientadora – Jefa de estudios adjunta.

Desarrollo:

- **Información sobre la tutoría por parte del delegado:**

Asiste Miguel y expone las conclusiones de su grupo:

“El primer trimestre nos ha ido muy bien pero unos cuantos problemas con el profesor Antonio. Nuestro profesor está un poco mal y queremos cambiar de profesor, con que de vez en cuando nos portamos mal con él. Miguel con esta decisión no está de acuerdo.

Creemos que nos hemos portado bien en este primer trimestre con todos los profesores excepto con Antonio. Hemos trabajado bien con todos los profesores menos con Antonio y [nombre prof. Refuerzo Matemática]. Creemos que tenemos que mejorar el comportamiento en los pasillos y fuera del aula y tener mejor respeto a los profesores y a las personas mayores. No dar voces en el centro. Gracias por aguantarnos y feliz Navidad. Nosotros pediremos a los Reyes que nos den ganas para portarnos mejor”.

- **Alumnado que presenta dificultades y propuestas pedagógicas:**

Teniendo en cuenta que son alumnos que presentan un desfase curricular estamos adaptándoles en algunas materias los contenidos de 2º ESO, estamos trabajando en grupos cooperativos 2º A/2º E. Empezamos por la tutoría para que se conocieran y enseñarles a trabajar en grupo. Hay dos alumnos que están totalmente integrados, los demás han tenido dificultades: les da vergüenza por la letra, porque “no saben”, por no tener libro, etc. trabajamos así en Lengua 1 ó 2 horas semanales y en Cs. Sociales un tema. Hasta ahora el trabajo ha merecido la pena.

- **Información general del grupo:**

En general, el profesorado está contento con el grupo a nivel disciplina, podrían mejorar el esfuerzo personal y el trabajo en clase y en casa. Sólo han tenido problemas de comportamiento en ACT y Refuerzo de Matemática. Son 7 alumnos los que asisten a clase: un alumno ha estado expulsado casi todo el trimestre, 5 alumnos han suspendido menos de 4 materias y un alumno tiene 5 suspensos. Las materias no superadas son los Refuerzos y Alternativa. Lo importante es que tienen ilusión por aprender y pueden mejorar resultados.

2º TRIMESTRE

Reunión de equipo educativo

Fecha:

25 de enero

Asisten:

Prof. ACT – Prof. Plástica – Prof. Música – Prof. Tecnología – Prof. Refuerzo LCL –
Tutora – J. Estudios ESA

Desarrollo:

- **Rendimiento académico:**

Rendimiento medio-bajo, por el desfase curricular que tienen, por faltar algunos alumnos a 1º hora en clases de una hora semanal y algún alumno como Ángel falta bastante a clase.

Para mejorar este rendimiento: trabajo en casa y contactar con los padres para que se impliquen y no falten sus hijos.

- **Convivencia:**

El profesorado está contento con el comportamiento de los alumnos. Parece que Fernando influye negativamente en ellos, aunque ha mejorado.

Ya no suelen pelearse en el aula entre ellos y en el pasillo no molestan a otros compañeros como en el 1º trimestre.

- **Aspectos globales**

El seguimiento del aprendizaje y disciplina de 2º A sigue mejorando, incluso algunos alumnos como Fernando que estuvo expulsado durante el 1º trimestre.

- **Planteamiento de líneas metodológicas para mejora de rendimiento y convivencia:**

La tutora plantea que la integración de 2º A en 2º E no sólo se lleve en LCL y Cs. Sociales. Sino que lo intenten poner en marcha aquellos profesores que les den la misma materia a los dos cursos: Música, Tecnología y Educación Física.

Le solicita al profesorado los contenidos que imparte cada profesor por si puede colaborar para el proceso de aprendizaje. Pide que intenten subir el nivel.

- **Temas a tratar en la próxima reunión:**

Seguimiento.

Colaboración de padres.

Grupos en 2° A y 2° E.

Reunión de pre-evaluación

Fecha:

18 de febrero

Asisten:

Prof. ACT – Prof. Refuerzo Matemática – Prof. Religión – Prof. Plástica – Prof. Refuerzo LCL – Prof. Tecnología – Tutora – J. Estudios adjunta

Desarrollo:

3. Informe sobre la tutoría:

- **Perspectivas trazadas por el grupo a comienzo del trimestre. Grado de satisfacción.**

Se han mejorado los cambios de clases: no salen a los pasillos y llegan puntuales.

- **Compromisos establecidos con alguna de las materias. Grado de cumplimiento.**

Mejorar comportamiento en ACT: se ha conseguido un poco. Ser más exigentes con ellos a nivel curricular: mandar deberes. Participar en grupos cooperativos en Tecnología.

- **Factores que han influido en rendimiento académico y en convivencia:**

Han faltado a 1° hora la mayor parte de los alumnos y coincide en materias de una hora semanal, por lo que repercute en su calificación y rendimiento.

Convivencia en aula buena en general y rendimiento medio/bajo.

- **Otros aspectos a destacar:**

Falta de responsabilidad cuando se trata de realizar actividades extraescolares o tienen que ser ellos los que hagan el esfuerzo.

4. Valoración del grupo:

- **Actitud y grado de implicación:**

Actitud positiva y buena en el aprendizaje. Deben implicarse más en actividades extraescolares y trabajo en casa.

- **Niveles académicos de partida y situación actual:**

Partiendo de ACIs de 3º ciclo EP por sus dificultades de expresión y comprensión, están estudiando contenidos de 2º ESO, trabajándolos en grupos cooperativos.

- **Niveles de cumplimiento de normas de convivencia e incidencias:**

Han bajado los partes de conducta: Fernando 3, Jonathan 1, Ángel 1, Ahmed 1. La mayoría son del pasillo y clase ACT. Las normas de convivencia se siguen cumpliendo y trabajamos en ello.

- **Dificultades encontradas en el desempeño de la función docente:**

Se han integrado muy bien trabajando con 2º E en grupos cooperativos en LCL, Cs. Sociales, Música y una hora de Tecnología. La única dificultad es que se echan atrás cuando tienen que demostrar su capacidad de aprender igual que 2º E porque creen que no van a poder hacerlo.

- **Medidas a llevar a cabo para mejorar estos aspectos:**

Trabajar en casa.

Contactar e implicar más a los padres para que ese trabajo y responsabilidad sea mayor.

Que no falten a 1º hora y días sueltos.

11. Valoración individual:

- **Alumnado que manifiesta alguna dificultad:**

Daniel: su nivel de comprensión es mínimo, pero se esfuerza.

Miguel: sigue desordenado y esforzándose poco.

Ángel: falta mucho, le impide un seguimiento de su aprendizaje.

Fernando: ha mejorado.

- **Alumnado que sigue los objetivos trazados en las diversas materias:**

José y Ahmed siguen los objetivos.

Jonathan sería posible si fuera más estable.

- **Alumnado en general:**

Ha mejorado el grupo en general la conducta (ha disminuido el Nº de partes). Pueden esforzarse más y deben responsabilizarse más de su trabajo.

12. Medidas a seguir con el grupo en general

Seguir trabajando en grupos cooperativos.

Subir el nivel curricular cuando se pueda.

Trabajar en otras materias con 2° E: Tecnología y Música.

Reunión de 2° evaluación

Fecha:

12 de marzo

Asisten:

Prof. Educación Física. Prof. Música. Prof. Alternativa. Prof. Refuerzo LCL. Prof. Tecnología. Prof. ACT. Orientadora. Jefa de Estudios Adjunta. Tutora.

Desarrollo:

- **Información sobre la tutoría por parte del delegado:**

Asiste Miguel y expone las conclusiones de su grupo:

“Buenas tardes a todos. Como delegado de la clase de 2° A es un placer leer esto de mi clase (de parte mía).

Creemos que hemos mejorado con _____ (Prof. ACT) y Jo´se que se portaba mal con _____ (Prof. Refuerzo Matemática) en el 1° trimestre, en el 2° trimestre ha mejorado.

Hemos mejorado en puntualidad.

Tenemos que mejorar el trabajo en casa y en clase y cambiar de actitud: colaborar más, superar la vergüenza porque somos menos que los otros, ser menos flojos, no ser violentos, no portarnos como monos (imbéciles) delante de gente.

Nos gusta subir arriba a 2° E para trabajar en grupos más ordenado, de forma distinta, estamos aprendiendo más.

Les damos las gracias a todos los maestros.”

- **Alumnado que presenta dificultades y propuestas pedagógicas:**

Dos alumnos, Miguel y Ángel, tienen dificultades para trabajar en grupos cooperativos con 2° E, no vencen el complejo de inferioridad ante otros alumnos y se niegan a cooperar en algunos trabajos.

Se propone seguir valorando su capacidad para memorizar y aprender, aunque a un ritmo más lento y reforzando en el aula de compensatoria, ya lo han demostrado esta evaluación y tienen como prueba el examen que han superado.

- **Información general del grupo:**

De 7 alumnos 2 aprueba todo, 1 alumno tiene 1 suspenso, 2 tienen 5 suspensiones (3 asignaturas de 1 hora semanal), 1 tiene 6 suspensiones (por estar enfermo) y 1 tiene 7 suspensiones (Este alumno se ha esforzado y hemos notado un cambio favorable en su actitud y en lo curricular). Trabajamos en grupos cooperativos en Tutoría, Ciencias Sociales, Lengua, Tecnología y Música. Los resultados se pueden mejorar si se mejoran algunas dificultades personales.

Se han propuesto para el PCPI a Daniel y a Fernando. Se hablará con las madres.

TERCER TRIMESTRE

Reunión de pre-evaluación

Fecha:

21 de abril

Asisten:

Prof. Tecnología. Prof. Refuerzo LCL. Prof. Plástica. Prof. Educación Física. Prof. Música. Jefa de Estudios Adjunta.

684

Desarrollo:

1. Informe de la tutoría:

- **Perspectivas trazadas por el grupo a comienzo del trimestre. Grado de satisfacción.**

Se sigue trabajando y consiguiendo mejorar el clima de trabajo y convivencia en el aula. Dos alumnos trabajan en casa a diario.

- **Compromisos establecidos con alguna de las materias. Grado de cumplimiento:**

Asistir a primera hora a clase los días martes (Ref. Matemática), miércoles (Plástica) y jueves (Alternativa). No se han cumplido.

- **Factores influyentes en el rendimiento académico y en la convivencia:**

El rendimiento de algunos alumnos baja por las faltas continuadas a clase (Ángel, Daniel y Ahmed), teniendo en cuenta que la mayor parte del aprendizaje lo realizan en clase. Fernando, un alumno que habíamos recuperado durante el 2º trimestre, ha bajado rendimiento y su actitud en el centro es negativa.

- **Otros aspectos a destacar:**

La Tutoría se lleva a cabo con 2º E, igualmente Lengua, Ciencias Sociales, 1 hora de Tecnología, Música y Educación Física. Siguen trabajando en grupos cooperativos y el grado de satisfacción es bueno por parte de ambos profesores de cada grupo y de los alumnos.

2. Valoración del grupo

- **Actitud y grado de implicación:**

Buena disposición a colaborar en las actividades del centro aunque hay que motivarles. Problemas con la asistencia en Dibujo, Tecnología y Refuerzo.

- **Niveles académicos de partida y situación actual:**

Partimos de un nivel de 3º ciclo de primaria, y a pesar de las dificultades de expresión y comprensión, están aprendiendo los contenidos de 2º ESO en Sociales, Lengua, Tecnología y Música.

- **Niveles de cumplimiento de normas de convivencia e incidencias:**

Cada vez el nivel del cumplimiento en el aula mejora, pero siguen existiendo problemas en los pasillos.

- **Dificultades encontradas en el desempeño de la función docente:**

Dificultades de comprensión, expresión y ortografía. No tienen hábitos de estudio en casa y faltan a clase porque tienen otras prioridades sus padres y ellos, a esto añadimos problemas familiares.

- **Medidas a llevar a cabo para mejorar estos aspectos:**

Contacto permanente con las familias para que se impliquen en el aprendizaje en el aprendizaje: que asistan a clase todos los días. Compromiso para estudiar en casa una hora diaria, etc.

3. Valoración individual:

- **Alumnado que manifiesta alguna dificultad:**

Fernando ha bajado rendimiento por las continuas expulsiones y actitud negativa cada vez que regresa. Miguel problemas con la caligrafía. Ahmed no ha venido a clase por un accidente de coche.

- **Alumnado que sigue los objetivos trazados en las diversas materias:**

En general, no siguen los objetivos en las materias que faltan a 1º hora: Plástica, Refuerzo y Tecnología.

- **Alumnado en general:**

Siguen los objetivos: Miguel, José y Jonathan. Daniel ha faltado por problemas familiares y Ahmed por su accidente. Si se incorporan pueden recuperar. Ángel ha bajado por sus faltas a clase y no participar en 2º E.

4. Medidas a seguir con el grupo en general

Se han propuesto para diversificación: Miguel, Jonathan, Ahmed y Ángel depende de estos dos meses. La tutora quiere hablar sobre este tema con equipo directivo. Fernando y Daniel PCPI.

Reunión de 3º evaluación

Fecha:

23 de junio

Asisten:

Prof. Educación Física. Prof. Refuerzo LCL. Prof. ACT. Prof. Plástica. Orientadora. Jefa de Estudios Adjunta. Tutora.

Desarrollo:

- **Información sobre la tutoría por parte del delegado:**

Los alumnos de 2º A están muy contentos con el profesorado que se ha preocupado por la integración en 2º E y la superación cada día en su aprendizaje, animándolos en su esfuerzo y responsabilidad en su vida académica.

Piden disculpas por las veces que han perdido los nervios y su actitud ha interrumpido las clases y han perdido el respeto al profesor.

- **Alumnado que presenta dificultades y propuestas pedagógicas:**

Las dificultades que presentan los alumnos en su aprendizaje son derivadas de las faltas, a veces continuadas, por dar prioridad las familias a otros temas: enfermedades de un familiar, nacimiento de un sobrino, problemas entre sus padres, etc. Estas causas influyen negativamente en el rendimiento de este alumnado, porque todo el proceso de aprendizaje lo realizan en clase. Esto ocurre con Daniel, Ángel y Jonathan.

- **Información general del grupo:**

De los 7 alumnos asisten a clase, dos aprueban todas las materias, dos suspenden Lengua y Tecnología. Por lo tanto cuatro o cinco de estos alumnos promocionarán a 3º ESO.

Los profesores han comentado que se ha notado armonía en el grupo para poder trabajar bien con ellos.

2.6. ACTAS DE LA COMISIÓN DE CONVIVENCIA

1º TRIMESTRE

1º acta: 5 octubre 2007

- Fernando:

El director informa de expulsión de 3 días por perturbar gravemente la convivencia del centro.

2º acta: 18 octubre 2007

- Fernando:

El director informa de expulsión de 3 días por faltar el respeto a la Jefa de Estudios.

3º acta: 26 octubre 2007

- Fernando:

El alumno ha cometido las siguientes infracciones contrarias a las normas de convivencia: perturbar el normal desarrollo de las clases, falta de colaboración en el desarrollo de las actividades, impedir el derecho de sus compañeros de estudiar, faltas injustificadas de puntualidad, pequeños daños en las instalaciones y amenazas, ofensas y vejaciones al profesorado con agresiones verbales como “Me cago en los muertos de todos los maestros”, “Si llamas a mi madre, mañana te reviento la cabeza, lo juro”. Por todo ello, esta Comisión decide la expulsión del alumno veintinueve días, del veintinueve de octubre al veintiséis de noviembre.

689

4º acta: 13 noviembre 2007

- Fernando:

La Comisión ha decidido prorrogar su expulsión, del diecinueve de noviembre al cinco de diciembre.

5º acta: 4 diciembre 2007

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

2º TRIMESTRE

6º acta: 8 febrero 2008

- Fernando:

El director informa de expulsión por los días 11, 14 y 15 de enero.

7º acta: 24 marzo 2008

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

3º TRIMESTRE

8º acta: 28 marzo 2008

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

9º acta: 24 mayo 2008

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

690

10º acta: 3 de junio 2008

Ningún alumno del grupo objeto de intervención.

2.7. AUTOEVALUACIONES DEL ALUMNADO

■ Trabaja bien
 ■ Debe mejorar
 ■ Suspendido
 ■ Ausente
 ■ Sin calificar
 ■ Fiesta

<u>PRIMER TRIMESTRE</u>																																			
Mes de Octubre 2007																																			
Alumno	1º Semana							2º Semana							3º Semana							4º Semana							5º Semana						
	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom
Daniel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Miguel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
José	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Fernando	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Jonathan	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ángel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ahmed	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

* 1º Noviembre
** 2 Noviembre

Mes de Noviembre 2007																												
Alumno	1º Semana							2º Semana							3º Semana							4º Semana						
	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom
Daniel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Miguel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
José	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Fernando	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Jonathan	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ángel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ahmed	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Mes de Diciembre 2007																												
Alumno	1º Semana							2º Semana							3º Semana							4º Semana						
	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom
Daniel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Miguel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
José	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Fernando	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Jonathan	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ángel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ahmed	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

TERCER TRIMESTRE

Mes de Abril 2008

Alumno	1º Semana					2º Semana					3º Semana					4º Semana					5º Semana														
	Lunes*	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes**										
Daniel																																			
Miguel																																			
José																																			
Fernando																																			
Jonathán																																			
Ángel																																			
Ahmed																																			

* 31 marzo

** 1 mayo

Mes de Mayo 2008

Alumno	1º Semana					2º Semana					3º Semana					4º Semana														
	Lunes*	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes					
Daniel																														
Miguel																														
José																														
Fernando																														
Jonathán																														
Ángel																														
Ahmed																														

Mes de Junio 2008

Alumno	1º Semana					2º Semana					3º Semana					4º Semana														
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes					
Daniel																														
Miguel																														
José																														
Fernando																														
Jonathán																														
Ángel																														
Ahmed																														

