



UN MARCO PREVENTIVO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
IES Doctor Peset Aleixandre - Paterna (Valencia)

Bernadette Ortolá Pons
Arturo Morales Morales

Valladolid, octubre de 2010



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

- 1.1. Cambios en la escolarización en las últimas décadas
- 1.2. Una transformación compleja: del instituto de Bachillerato /BUP al de Secundaria

2. UNA APUESTA EDUCATIVA POR EL ÉXITO DE TODOS LOS ALUMNOS

- 2.1. Convivencia
- 2.2. Atención a la diversidad: estructuras técnicas
- 2.3. La apuesta del IES Doctor Peset Aleixandre: trabajo por programas
- 2.4. Medidas preventivas: transición Primaria-Secundaria y más allá de los 16 años

3. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PRELABORAL / PROYECTO ABC

- 3.1. Los orígenes del proyecto
- 3.2. Normativa e implicación de las administraciones autonómica y local
- 3.3. Adopción de medidas organizativas por parte del equipo directivo
- 3.4. Alumnado y familias
- 3.5. Estructura curricular
- 3.6. La práctica diaria y el futuro inmediato

4. CONCLUSIONES

5. BIBLIOGRAFÍA



UN MARCO PREVENTIVO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

IES Doctor Peset Aleixandre - Paterna (Valencia)

1. INTRODUCCIÓN

Todo texto necesita un contexto de interpretación. La experiencia de la que vamos a hablar tiene sus orígenes próximos en el curso 2006-2007, los remotos quedan algo más lejos, pero no se entenderán los primeros sin hablar, aunque sea de forma muy breve, de los últimos.

La educación en España ha cambiado mucho más de lo que en un “cerrar los ojos” puede encontrarse en nuestras memorias, al menos en las de los que tenemos ya algunos años. Las imágenes de las escuelas de los años 70 y 80, incluso de los 90, nada tienen que ver con el paseo visual que cualquiera de nosotros puede hacer por su instituto, a modo de ejemplo el nuestro, el Doctor Peset Aleixandre: 3 aulas de Tecnología, 4 aulas de Informática, 2 laboratorios de Ciencias, 3 aulas especiales de Dibujo, 2 de Música, 2 aulas con pizarra digital, Gimnasio y campos de deporte “de verdad”... Todo ello con su correspondiente equipamiento, un sueño para las generaciones de la MPT (memoria, pizarra y tiza) dentro del aula, y de la TyC (tierra, para correr, y cuerda, para saltar) fuera de ella, eso cuando se estudiaba.

Claro, si entramos en el aula tampoco las cosas son iguales. A menudo olvidamos que en nuestro país la enseñanza obligatoria, entre los 6 y los 16 años, es una conquista tan joven que apenas si ha sobrepasado la mayoría de edad. El teórico cien por cien de la población escolarizable en el tramo 6-16 arranca con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y ni siquiera es del todo real hasta la fecha en algunos colectivos sociales (un subgrupo muy característico de la etnia, de la privación social o de la población que presenta factores culturales muy diferenciados), si pensamos en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, en los extremos incluso desde primero.

Cuando hablamos de una escuela para todos los alumnos, en realidad estamos haciendo referencia a la atención educativa de los últimos grupos incorporados al conjunto del sistema o que permanecen en él el tiempo suficiente como para entrar en esa especie de catalogación social llamada “alumnos en situación de riesgo de exclusión educativa y/o social”, cuando no excluidos. Son los alumnos que presentan necesidades de compensación educativa. Los que no presentaban necesidad alguna llevan en el sistema desde que éste se convirtió en obligatorio, los que presentaban necesidades



educativas especiales desde mediados o finales del siglo XX (según países), aunque en centros segregados primero y mediante políticas integradoras o inclusoras en la actualidad. Así pues, la incorporación de los alumnos que presentan necesidades de compensación educativa puede significar para la escuela actual algo parecido a lo que la incorporación del alumnado ahora llamado con necesidades educativas especiales (“diversidad funcional”) supuso para la de comienzos del siglo XX, la necesidad de “volver a pensar la educación”.

A pesar de los avatares que ha sufrido la escuela en nuestro país desde los años 90 hasta la fecha, con importantes cambios legislativos al cambiar el gobierno de turno (nacional y/o comunitario), hay un asunto que se ha mantenido contra viento y marea, el de la necesidad de atender a la diversidad del alumnado. En las tres últimas grandes leyes que han regulado la educación en nuestro país (LOGSE, LOCE y LOE) ha habido coincidencia, según el particular saber y entender del gobierno que la promulgaba, que no siempre “leal” si pensamos en los usuarios, en señalar como principio de actuación el de la “la necesidad de adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado”. A partir de este principio se han ido articulando una serie de medidas de atención a esta diversidad y otras en relación con la convivencia, requisito previo para que aquélla sea posible, que revisaremos de forma breve más adelante.

1.1. Cambios en la escolarización en las últimas décadas

Si la convivencia ha cambiado, también lo han hecho las enseñanzas. Las Enseñanzas Medias de los años 50 y 60, con sus bachilleratos (4 y 2 años), reválidas (al finalizar cada bachillerato) y curso preuniversitario (para acceder a la universidad), dieron paso en los 70 al Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), de 3 años, y a la sustitución del PREU por el COU, Curso de Orientación Universitaria. De esta última estructura hemos pasado a la que conocemos desde los años 90, la de la Educación Secundaria, con una etapa obligatoria hasta los 16 años y un Bachillerato de dos cursos.

Como los caminos de estas transformaciones son de sobra conocidos y están muy documentados, sólo recordaremos un dato, el de las tasas netas de escolarización a los 15 y 16 años, entre el comienzo de los años 80 y el último curso académico disponible:

15 años

Curso	1980-1981	1985-1986	1991-1992	1996-1997	2001-2002	2006-2007	2007-2008
Tasa neta (%)	70,2	76,3	90,7	93,7	100	98	100

La tasa neta de escolarización es la relación porcentual entre el alumnado de la edad considerada respecto al total de población de esa edad
 Fuente: Estadísticas de la enseñanza en España



16 años

Curso	1980-1981	1985-1986	1991-1992	1996-1997	2001-2002	2006-2007	2008-2009
Tasa neta (%)	53,4	60,3	75,2	82,7	88,2	87,6	90,6

Fuente: Estadísticas de la enseñanza en España

De modo que al continuo recordarnos “lo mal que va todo” o “lo mucho que el nivel educativo baja”, pueden oponerse unos cuantos datos que nos dejan algunos interrogantes de difícil respuesta, si pensamos en términos de un pasado que siempre fue mejor que el presente que vivimos: ¿cuál era el nivel educativo de ese 25-30% de alumnado que en los años 80 había abandonado la escuela a los 15 años?, ¿acaso aquél 70-75% escolarizado alcanzaba un éxito escolar pleno o también entre este alumnado se daban tasas de fracaso equivalentes a las actuales?, ¿qué oferta educativa tan extraordinaria se ofrecía al alumnado de 16 años para que a comienzos de los 90 la tasa neta de escolarización rondara el 75%? ...

1.2. Una transformación compleja: del instituto de Bachillerato /BUP al de Secundaria

En fin, cada época tiene su escuela, que no puede sustraerse a la realidad de la sociedad en la que le toca vivir. Lo cierto es que la transformación del instituto de Bachillerato/BUP al de Secundaria ha sido un proceso complejo en el que han intervenido múltiples variables, que recogemos a modo de listado rápido, espacio y tiempo no dan para más, para que cada cual reflexione sobre la incidencia que han tenido en los cambios vividos en nuestros centros en las últimas décadas:

- **El primer ciclo de la ESO y los maestros.** Recordemos que en muchos centros, al menos en nuestra Comunidad, 1º y 2º de ESO llegaron al instituto junto con los maestros adscritos al mismo. Unos y otros obligaron a modificar estructuras y prácticas de trabajo. Como dato añadido, todavía quedan unos pocos centros de Educación Primaria en los que se escolariza alumnado de estos dos cursos de la etapa de Secundaria en el curso académico que acabamos de comenzar.

Un aspecto muy importante para desvelar algunas claves del funcionamiento interno de un centro de Secundaria hace referencia a la “política de atención a la diversidad” que se sigue con el alumnado de estos dos primeros cursos de la etapa. Caracterizándolas en sus extremos, podemos encontrar centros que despliegan un amplio abanico de recursos para buscar el éxito escolar de todos sus alumnos, curso a curso y a través del esfuerzo como equipo de la comunidad educativa, incluido el del alumno, y centros donde el porcentaje de repetidores en 1º y 2º es tan alto que llegado este último curso disponen de un grupo de alumnos de 16 años, incluso alguno con 17 (“repitió” en Primaria), para los que ya se puede buscar una salida externa: Programas de Cualificación Profesional, Formación a través del Servicio de Empleo, inserción en



el mundo laboral, etc. Muchas variables se encierran aquí si queremos reflexionar sobre este continuo (caracterizamos sólo los extremos) en el que podemos situar cualquier centro de Secundaria: población a la que atiende, estructuras organizativas, currículo, metodologías, recursos (materiales y humanos, internos y externos), equipos, formación continua, investigación en la acción, medio en el que se inserta...

- **La diversidad del alumnado, de las familias y del profesorado.** No insistiremos mucho, la idea viene recogida de múltiples formas a lo largo de estas páginas. Seguramente el concepto diversidad es una de las variables principales a estudiar si queremos entender y superar el “malestar”, no sabemos si sólo docente o también familiar y/o social, que arrastramos de un tiempo a esta parte, especialmente en los centros de Secundaria. Parece que nos cuesta aceptar que si están “todos los alumnos”, por tanto todas las familias, la heterogeneidad y variabilidad de intereses, motivaciones, formación con la que llegan, necesidades, etc., están garantizadas. Son un reflejo de la sociedad de la que proceden, como lo somos nosotros como enseñantes, y, por definición, ellos son los educandos y nosotros los educadores. Es a nosotros a los que nos toca buscar respuestas a sus preguntas, ofrecer variantes educativas adecuadas a sus necesidades, organizar el instituto de acuerdo con la función social que le corresponde realizar. Parecemos ser una de las pocas *semiprofesiones* que se queja continuamente de sus “clientes”.

Como puede verse en el título, también se incluye la diversidad del profesorado, Huberman (1990) la caracteriza en relación con los años de ejercicio en la misma y otras variables. Aun siendo un tema “delicado”, no conviene olvidarlo por la importancia que tiene, tanto en relación a nuestra propia satisfacción como docentes, como respecto al funcionamiento de los equipos educativos y del centro o a la adecuada atención del alumnado y de sus familias.

Un apunte final sobre el que también cabe reflexionar, el del cambio de percepción que poco a poco ha ido fraguándose sobre los centros educativos de Secundaria. En las pasadas décadas muchos institutos no eran otra cosa que espacios donde instruir a los jóvenes, como etapa de paso obligada para alcanzar el ascensor social de la Universidad, siendo excepciones aquéllos que se ligaban a su comunidad como recurso educativo y cultural de la misma, quizá más allá de lo que tocaba donde coincidía un equipo educativo con sensibilidad hacia el tema. Las modificaciones legislativas, que también dan voz en el centro a las familias y a la comunidad, y la necesidad de educar, que no sólo de instruir, ha ido modificando la relación del entorno con el centro y la de éste con aquél. Aun estando lejos de los pocos que se identifican con las llamadas Comunidades de Aprendizaje, muchos institutos han establecido una red de relaciones habituales con otros servicios del municipio o ciudad: Servicios Sociales, Equipos Municipales de Educación,



ONGs, servicios varios relacionados con actividades culturales, incluso con Sanidad y Justicia. Parece cada vez más claro que educar es cosa de todos, la escuela no es más que un recurso más de la sociedad a la que sirve, de la que es reflejo y en la que se refleja.

- *Equipo directivo, profesorado y otras instancias administrativas (inspección, centros de profesores, equipos de la Conselleria que desarrollan programas de innovación, etc.).* También son variables a atender, cuando hablamos de cambios en la enseñanza en estas últimas décadas, al conformarse como marco de relaciones en continua evolución, tanto internos, según la cultura de cada centro, como con otras instancias administrativas y la propia comunidad educativa. Y esto ha sido así tanto por las variantes que ha ido introduciendo la normativa reguladora de los sistemas de elección de estos equipos como por las funciones que se les han ido asignando, por la estabilidad o variabilidad de los mismos en determinados centros, por el funcionamiento colegiado o no que han ido asumiendo y/o por el impulso que han ofrecido a los sistemas de formación y procesos de reflexión pedagógica y organizativa internos en el propio centro.



2. UNA APUESTA EDUCATIVA POR EL ÉXITO DE TODOS LOS ALUMNOS

2.1. Convivencia

Aunque las primeras medidas que se articularon para atender al alumnado de Educación Secundaria, como no podía ser de otra forma, estaban pensadas para dar respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje y caudales de conocimientos de los alumnos, dado que por ley se iba a escolarizar al 100% de la población entre los 6 y los 16 años, comenzaremos hablando brevemente de una de las variables que más ha preocupado en los últimos años a familias, profesores y ciudadanía en general, la de la convivencia en los centros, como dijimos más arriba, requisito imprescindible para que sea posible cualquier aprendizaje, el orientado a mínimos y el que tiene como destinatario al alumnado que presenta alto rendimiento y/o capacidad.

Una estructura de relaciones de convivencia que parecía disponer desde tiempos inmemoriales de consensos naturales sobre derechos y obligaciones de alumnos, familias y profesores, con múltiples apoyos sociales del entorno próximo a la escuela que los reforzaban, se viene abajo en los años noventa. Las funciones y papeles de cada actor, dentro y fuera de la institución, se desdibujan sin que nadie acierte a explicarse, o a querer explicarse, muy bien el por qué. Todo parecen ser derechos, las conductas que rompen el clima de aprendizaje tienen que tipificarse para poder ser sancionadas con arreglo a procedimientos que se eternizan, cada colectivo desplaza su responsabilidad de “lo mal que va todo” al siguiente estamento, por abajo o por arriba, a veces en ambas direcciones y el etiquetaje del alumnado se multiplica (déficit de atención, con o sin hiperactividad, trastornos disociales, oposicionistas y desafiantes...). Tiempos de duda, hasta que los propios centros y las Administraciones educativas toman cartas en el asunto e intentan (re)ordenar el tejido de relaciones sociales en la escuela. Se desarrollan múltiples líneas de trabajo, entre otras: normativa explícita, fomento de los equipos de convivencia, desarrollo de programas de mediación escolar, aplicación de nuevas estrategias metodológicas en la enseñanza de las distintas áreas y materias, incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación o desarrollo de programas experimentales para la atención del alumnado que presenta perfiles muy específicos.

En realidad, todos los estudios indican que la mayor parte de los conflictos de un centro corresponden a los propios de la construcción de la personalidad del adolescente (críticas a las figuras de autoridad, tendencia a discutir, hipocresía aparente, construcción frente al otro...) y a la disrupción en las aulas, problemas con los que la escuela viene lidiando desde mucho más allá de la famosa normativa



responsable de todos los problemas, para nuestra generación la LOGSE, para la anterior la Villar Palasí, para la anterior...

Acabamos con una idea sobre la que parece que va habiendo consenso: sin garantizar una buena base de convivencia en los centros no hay aprendizajes posibles, o éstos se resienten de forma notable. Si cada alumno cuestiona a cada momento la autoridad del adulto, profesor o personal no docente, tanto da, si cada norma hay que explicarla mil veces, si se puede ir al centro sin materiales o con las tareas sin hacer “porque me da la gana”, si para imponer una mínima sanción la burocracia puede demorar la medida correctora varios días o no llegar nunca, si unos pocos alumnos pueden poner “en jaque” a un centro, entonces ya nada es posible, ni enseñar ni aprender.

2.2. Atención a la diversidad: estructuras técnicas

En la implantación escalonada de la LOGSE ya estaban previstas medidas de atención a la diversidad, en especial para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), medidas que se concretaron en nuestra Comunidad en el año 1999, a través de la Orden de atención a la Diversidad del alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, contemplándose las siguientes:

Medidas generales	Medidas específicas
<ul style="list-style-type: none">• Concreción del currículo.• Organización de la opcionalidad.• Organización de actividades de refuerzo.• Medidas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el curso.• Orientación educativa, psicopedagógica y profesional y tutoría.	<ul style="list-style-type: none">• Adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS).• Adaptaciones de acceso al currículo (AAC).• Programa de diversificación curricular (PDC).• Programa de adaptación curricular en grupo (PACG).

Buena parte de estas medidas ha buscado resolver los problemas de aprendizaje del alumnado (concreciones del currículo, refuerzos, complementos para repetidores, atención psicopedagógica, Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas (ACIS), Adaptaciones de Acceso al Currículo (AAC) o Programas de Diversificación Curricular (PDC)), alguna de ellas tenía como objetivo atender a los distintos intereses de los adolescentes (opcionalidad) y otras orientarlos en lo personal, en lo académico y en lo profesional (orientación y tutoría).

La última de la lista, el Programa de Adaptación Curricular en Grupo (PACG), se diseñó para atender al alumnado que presentaba “retraso escolar manifiesto asociado a problemas de adaptación al



trabajo en el aula y desajustes de comportamiento que dificulten el normal desarrollo de las clases y que manifiesten un grave riesgo de abandono del sistema escolar”. Curiosamente, la única medida que ha “fracasado”, hasta el punto de tener los días contados. Probablemente éste sea el último año que se mantiene el programa de forma residual en algunos centros. Sabemos desde hace décadas que los guetos no ayudan a educar a nadie. Reunir en un aula a todos los alumnos con problemas de comportamiento, más o menos graves, graves y muy graves, y entregar el grupo a los últimos profesores que llegan al centro no parece ser una medida muy inteligente, ni para atender a los alumnos, ni para la salud del profesorado, ni para cuidar el clima de trabajo del centro, ni para la sociedad que costea la educación.

Al tiempo que el PACG, nació el Programa de Diversificación Curricular (PDC), orientado a la atención de un perfil de alumnado que presentaba dificultades de aprendizaje pero con interés por titular, como resumía un compañero, “de perfil afable”. Todo un éxito, incluso profesores inicialmente reticentes a atender a este tipo de grupos, “a nosotros no nos prepararon para esto, nos prepararon para dar... (poner cualquier asignatura)”, lo han ido asumiendo con total normalidad, incluso solicitado “por las ventajas horarias que conlleva”. Otro enfoque desnaturalizado de un diseño bien pensado sobre el papel: “A más necesidades en el alumno más tiempo para preparar la intervención con él y para coordinarla con la del resto del equipo que lo atiende”.

Para comparar el éxito de uno y otro bastará con recordar que en el presente curso académico, frente a los más de 500 programas de Diversificación curricular de 1 ó 2 cursos existentes en la Comunidad Valenciana tan solo se mantienen 11 de Adaptación Curricular en Grupo, todo un síntoma.

Resumiendo, como puede verse, desde el diseño de la Ley ya estaba previsto que los alumnos, especialmente en la etapa de Secundaria, no podían recibir el mismo tipo de atención. La propuesta ha sido mil veces criticada, pero cuando somos capaces de leerla sin los estereotipos que nos han ofrecido las mil batallas políticas que se han librado en los últimos años en educación, no parece descabellada.

Dos años después, estas medidas se completan con otro paquete, éste dirigido al alumnado que presenta necesidades de compensación educativa (Orden de 4 de julio de 2001):

- Posibilidad de modificar metodologías y áreas de conocimiento: trabajo cooperativo, programación por ámbitos de conocimiento...
- Actividades de adquisición y refuerzo de las áreas instrumentales.
- Competencia comunicativa en las lenguas vehiculares de la enseñanza.



- Actividades para favorecer la convivencia, el respeto y la valoración de la entidad cultural del alumnado.
- Talleres de animación lectora, de actividades plásticas, musicales o deportivas, así como de iniciación profesional y de adaptación a las nuevas tecnologías.
- Posibilidad de colaborar con instituciones externas: absentismo, servicios sociales...

En general, este paquete de medidas ha ofrecido resultados muy heterogéneos, dada la complejidad para articularlas como programa y aplicarlas como equipo. La medida más generalizada en los centros suele reproducir el modelo de atención utilizado con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales: se agrupa a los alumnos en número reducido y se les refuerzan las áreas de castellano, valenciano y matemáticas, las llamadas instrumentales.

Otro recurso muy utilizado de entre los que se proponen en la normativa ha sido el de la enseñanza de castellano y/o valenciano para extranjeros. Hasta la aparición del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE), la enseñanza de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana al alumnado extranjero ha sido una constante en el campo de la compensación educativa, aprovechando para esta tarea al profesorado asociado al programa. Todavía se recurre a este modelo si al centro no se le autoriza un PASE.

Por último, en los llamados Centros de Acción Educativa Singular (CAES), un mundo aparte, a menudo un gueto aparte, suele aplicarse todo el paquete de medidas. Estos centros se organizan de forma particular, cada cual según sus necesidades, trabajando normalmente por ámbitos, a través de talleres y con el tema de la convivencia como eje alrededor del que gira el centro. También disponen de estructuras de coordinación con los equipos municipales de educación (absentismo) y servicios sociales.

A caballo entre la atención a la diversidad y la compensación educativa, y después de la publicación de estas normativas, han ido apareciendo programas para complementar las medidas articuladas, paliar las deficiencias observadas en la estructura marco del sistema, siempre en crisis, u ofrecer respuesta a necesidades no contempladas en ella, entre otras las siguientes:

- Programas de Apoyo y Refuerzo y Acompañamiento Escolar (PROA y PAE).
- Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE).
- Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), sustituyen a los antiguos Programas de Garantía Social (PGS).



- Programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de secundaria.
- Programa experimental y de innovación educativa para fomentar el enriquecimiento curricular y atender al alumnado de altas capacidades.
- Programa experimental de orientación profesional.
- Programa experimental para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos permanentes o temporales de la personalidad o de la conducta.
- ...

En este bloque hay programas muy específicos, los cuatro últimos, y otros que buscan la reducción del fracaso escolar y la cualificación profesional de los adolescentes. En buena parte de ellos se han empezado a ensayar fórmulas de colaboración con entidades externas a los centros, normalmente a través de organismos municipales, asociaciones u organizaciones no gubernamentales sin ánimo de lucro, voluntariado de empresas, etc. Tienen la ventaja de ser flexibles, cada centro puede adecuarlos a su organización, pero el inconveniente de ofrecerse como medidas diferenciadas, independientes unas de otras y sin un anclaje firme y estable en el organigrama técnico-pedagógico del centro. La falta de integración en una estructura global de atención al adolescente, que evalúe necesidades y ofrezca soluciones bien articuladas, la burocratización, el baile continuo de profesionales que cambia de centro y la inseguridad sobre su continuidad o no, ya que se renueva la petición cada año, son sus principales problemas. Un modelo que nada tiene que ver con el de un centro con un Proyecto Educativo propio, una clara definición de necesidades, líneas de trabajo bien coordinadas para dar respuesta a las mismas y un equipo profesional estable dispuesto a poner todo eso en práctica, a evaluar los resultados de la misma y a modificarla para mejorarla. Hoy por hoy ambos requisitos se dan en pocos centros.

Cuando se revisa esta “multibatería” de medidas, más de 20, cabe preguntarse qué está pasando en las aulas, por qué seguimos quejándonos de la educación del adolescente en la escuela del siglo XXI. Desde que se aprobó la LOGSE han pasado diecinueve años, son muchos años y ya tendríamos que haber aprendido algo.

A pesar de todo, basta acudir a los datos oficiales del Ministerio de Educación y otros organismos nacionales y europeos para comprobar que el número de españoles que ha ido completando estudios de Secundaria, Formación Profesional y Universitarios ha sufrido un notable incremento en los últimos treinta años en los tres tramos. Otro tanto puede decirse acerca de la producción científica de nuestros investigadores, de la movilidad para aprender idiomas, recordar el éxito del programa Erasmus y sus equivalentes, del número de patentes en las que participan nuestras universidades y



empresas, de sus relaciones productivas con universidades y empresas de otros países, y de un largo etcétera de indicadores de calidad del sistema que a menudo olvidamos bajo el ruido machacón de un discurso que afirma que todo va mal.

2.3. La apuesta del IES Doctor Peset Aleixandre: trabajo por programas

Vayamos ya descendiendo, hablemos un poco de nuestros chicos complejos, que seguramente se parecerán a los vuestros. Algunos adolescentes, iniciada la Secundaria, empiezan a pensar en el abandono temprano de la escuela, a menudo entre los 14 y los 15 años pero a veces incluso antes, en el mejor de los casos para incorporarse al mundo laboral. La expectativa de “aguantarlos” en el aula ordinaria es muy dura para los profesores, pero no lo es menos para muchos compañeros y hasta para ellos mismos (aguantarse en el aula). En el ámbito del grupo puede haber un sentimiento generalizado de “qué bien lo pasamos”, o como dicen ellos, “ji, ji, ji”, “ja, ja, ja”, pero cuando profundizamos un poco, tanto de forma individual como en pequeños grupos, los alumnos reconocen la existencia de un grave problema de disciplina, de lo poco que consiguen avanzar en los aprendizajes de las materias, con algunos profesores más y con otros menos, pero con todos poco, e identifican las causas y causante o causantes principales del problema. Se reconocen copartícipes pero no encuentran el modo de salir de esa situación, y a pesar de prometer mil veces que no reirán las gracias, que modificarán su actitud, que participarán más, que..., los días pasan y las cosas no cambian.

Al mismo tiempo, si hablas con el chico o chicos causantes del conflicto, sueles encontrar a alguien que empieza hablando de lo poco que le interesa todo lo escolar, hasta el punto de afirmar aquello de “todo me da igual”, pero suele acabar reconociendo que, en realidad, “lo que pasa es que no entiendo nada, es como si hablaran chino”. Si sigues profundizando con él encuentras que ya no sólo no entiende, lo más grave es que no se siente capaz de entender, de volver a engancharse al ritmo de una clase, de recuperar algún tiempo para hacer deberes, ya no se siente estudiante, sólo quiere irse, alejarse del centro. Paradójicamente, cuando a alguno le encuentras una salida le cuesta tomarla, unas veces porque el centro es un espacio de relación social que sabe que perderá en el momento en que lo deje, otras porque “me da miedo ir allí, es que no conozco a nadie”. Chicos que han desafiado a todo el que se cruzaba en su camino, en espacios conocidos, temen tomar un par de autobuses para ir a un programa en el que podrían tener una oportunidad, y tienes que acompañarlos porque toda su aparente seguridad se acaba cuando se enfrentan a lo que no está pegado a su vida del día a día en el barrio y el colegio.



Con este perfil de alumnado las alternativas ensayadas han insistido en fórmulas que una y otra vez han mostrado escasa eficacia en los resultados: reproducir el modelo que usamos en la atención a las necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Primaria no suele funcionar (modelo también pendiente de revisión en Secundaria), pero nos pasa lo que decíamos que les ocurre a ellos, que insistimos en lo conocido. Objetivamente pueden encontrarse en el mismo nivel de aprendizaje que aquéllos, imaginemos 3 ó 4 cursos por debajo del que están matriculados, pero esto poco tiene que ver con el desarrollo personal y social de unos y otros y con sus respectivas capacidades de “reconocerse” como estudiantes y compararse con los demás. Mientras el alumnado que presenta necesidades educativas especiales en Primaria suele aceptar materiales diferenciados (menos hacia el final de la etapa), se adapta a un ritmo de trabajo propio y acepta recibir ayuda en grupo reducido, el alumnado de Secundaria considera que todo eso es propio de “retrasados” y que ellos no lo son. Uno de los problemas de partida es el no reconocimiento de su realidad, han ido pasando de curso año tras año y aunque poco a poco fueran viendo que no “funcionaban” como los demás siempre encontraban excusas para justificar lo que en un momento dado pueden llegar a reconocer, su desajuste académico. Otro asunto es aceptar que hay que hacerle frente, decidir cómo y aplicar el esfuerzo necesario para conseguir modificar la situación de fracaso.

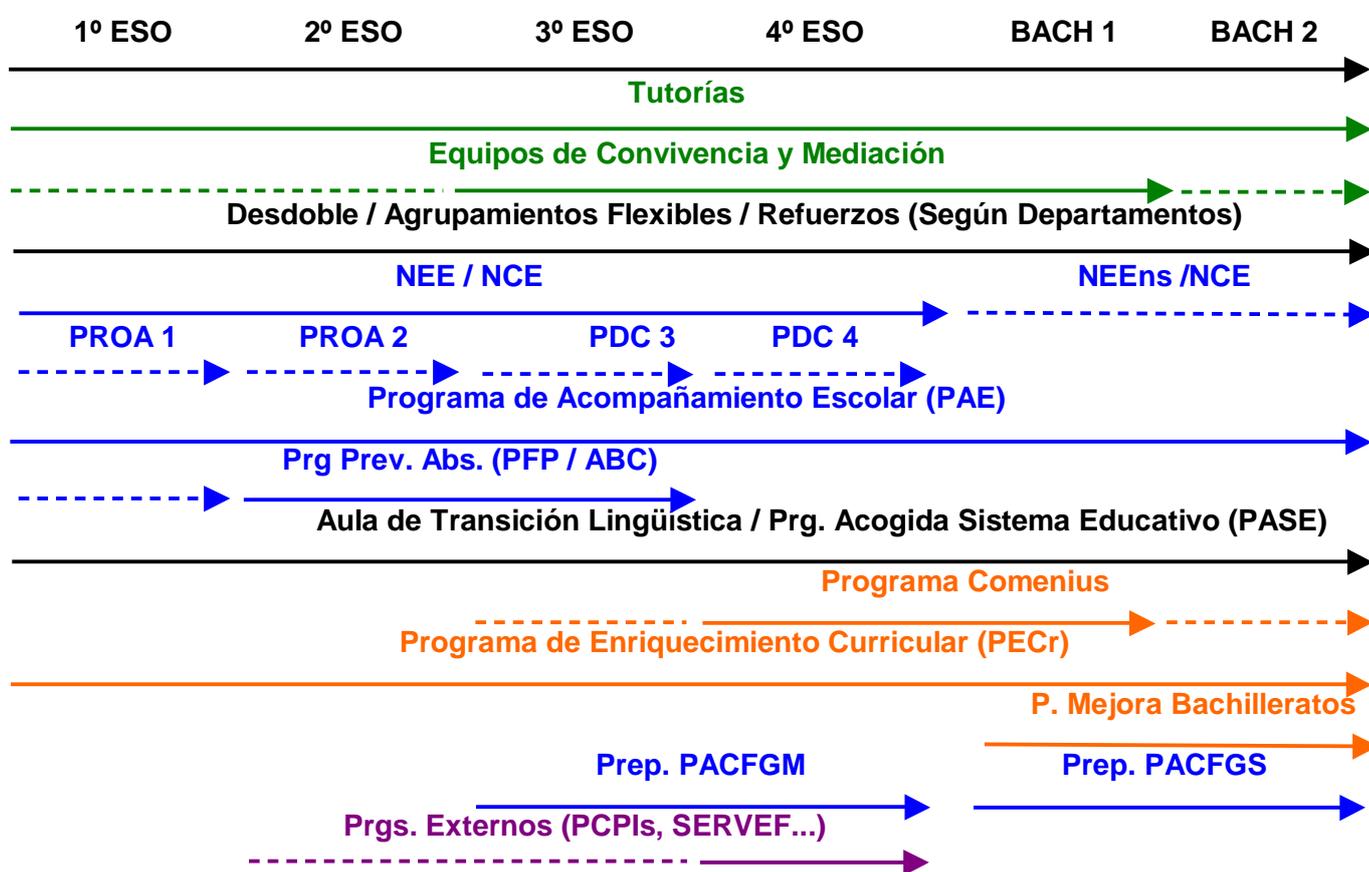
La opción de atenderlos como un grupo más, aunque con menos alumnos, tampoco ha funcionado, baste recordar lo dicho más arriba respecto al PACG, aunque siempre exista alguna notable excepción, ligada más al oficio del maestro o profesor responsable que a la bondad de la estructura.

Así pues, quedan pocas alternativas, que no pasen por repetir la cantinela de “no debieran estar aquí” o “que los atiendan los especialistas”. Entre ellas, nosotros hemos optado por ensayar el modelo del trabajo por programas. Con el marco normativo actual un centro puede montar una estructura con programas bien diferenciados, explicitando en cada uno de ellos las condiciones de acceso y salida del mismo, los contenidos de trabajo, la metodología, el sistema de evaluación, las opciones de continuidad y/o titulación que ofrece y cuantos aspectos puedan contribuir a que el adolescente y su familia se sitúen con claridad ante su realidad actual y conozcan los recursos a los que pueden acceder para transformarla. Esta opción es muy compleja porque exige planificación, coordinación, un equipo profesional estable para llevarla a la práctica y una importante inversión en recursos que ofrezcan respuesta a las necesidades de los alumnos y, a menudo, de sus familias. Programar por ámbitos, montar talleres “de verdad” o llevar los aprendizajes más allá de la escuela no es algo que pueda improvisarse o que ofrezca “ventajas” a los profesores que asumen estas tareas, muy al contrario, siempre ofrece más trabajo y, además, exige compromiso: con el alumno, con la familia, con el centro y con el medio social. Trabajo por programas, comunidades de aprendizaje u otras



fórmulas parecidas exigen esfuerzos que no siempre estamos dispuestos a aplicar, sigue siendo más sencillo quejarse de lo mal que va todo y de los adolescentes que nos ha tocado educar.

Aclarar que la estructura general de configuración inicial de grupos busca la máxima heterogeneidad en ellos. Partimos de agrupamientos lo más equilibrados posible en todos los niveles y grupos, con las limitaciones que imponen las opciones lingüísticas y la optatividad, que condiciona más en los cursos de 3º y 4º de Secundaria. En general los alumnos se distribuyen por grupos de forma equilibrada, atendiendo a todo tipo de rendimientos, comportamientos y necesidades. A partir de esta base de trabajo se articula esa compleja oferta de programas que comentamos más arriba, oferta que podemos resumir de forma gráfica como sigue:



CLAVES: NEE / NEEs: Necesidades Educativas Especiales / Ídem no significativas / NCE: Necesidades de Compensación Educativa; PROA: Programa de Refuerzo y Apoyo; PDC: Programa de Diversificación Curricular; Prog. Prev. Abs. (PFP/ABC): Programa Prevención Absentismo; Prep. PACFGM /GS: Preparación Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado medio y Superior.

2.4. Medidas preventivas: transición Primaria-Secundaria y más allá de los 16 años

Aunque el eje central de nuestra presentación es el punto siguiente, nuestro Programa de Formación Prelaboral /Proyecto ABC, acabaremos este apartado diciendo que, a efectos prácticos, no nos importa tanto diferenciar entre medidas preventivas y programas para evitar el fracaso escolar como ir



construyendo un banco de recursos de unas y otros, adecuado a las necesidades educativas de nuestra población escolar y a nuestras variadas prácticas docentes, coherente y validado por la práctica. Así, sabemos que algún programa, como el de transición Primaria-Secundaria, incluye todo un repertorio de medidas preventivas con las que intentaremos adecuar desde el primer día la atención que ofrecemos al alumno a las necesidades educativas que presenta, reduciendo así el riesgo de fracaso al incorporarse al instituto. Al mismo tiempo, algunas medidas preventivas aplicadas desde las tutorías, a través de las actividades que realizan los equipos de convivencia y mediación o mediante adecuaciones del currículo ordinario en distintas áreas y materias, pueden acabar formando parte de algún programa: necesidades educativas especiales, prevención de absentismo, enriquecimiento curricular, apoyo y refuerzo, diversificación curricular...

En cualquier caso, cuando trabajamos a partir de líneas de intervención como las que acabamos de mencionar, la colaboración con los equipos profesionales de otras entidades es necesaria, habitualmente con los de diversas concejalías municipales, Consellerías (Bienestar Social, Sanidad, Justicia o Empleo), organizaciones no gubernamentales o voluntariado. Dos aspectos a cuidar en esta colaboración son los de la coordinación de intervenciones y el de que no se traduzca en más burocracia, en “más despacho”, sino que sirva para incrementar o mejorar las prácticas de intervención directa, incluso conjunta siempre que sea posible, con el alumno y su familia.

A modo de ejemplo, resumiremos las actuaciones que corresponden al trabajo que realizamos con los centros de Primaria adscritos a nuestro instituto, a través del Programa de Transición Primaria-Secundaria, y con los equipos Municipales de Educación y de Servicios Sociales.



Cuando el alumnado de 1º de Secundaria va a llegar al centro, desde el instituto se ha seguido un complejo proceso de trabajo con los equipos educativos de los centros de Primaria para conocer las características, recursos, necesidades, etc., tanto del alumno como de sus familias. Tras esta primera recogida de información se trabaja con el Equipo Municipal de Educación y el de Servicios Sociales, en sesión conjunta, para ajustar la intervención como equipo con aquellos alumnos y/o sus familias



que lo necesiten. En el caso de tener que coordinar nuestra atención con la de otros recursos, equipos de Centros de Día u otros, se realizan también las correspondientes entrevistas con los profesionales de estos servicios.

En el esquema anterior, si sustituimos “Centros de Primaria” por “Equipos educativos de nuestro centro”, en especial tutores y profesores de programas, tendremos una fórmula equivalente para arrancar con actuaciones similares a las arriba señaladas pero respecto al alumnado de nuestro propio centro, con aquél en el que la intervención realizada en el curso anterior necesite reajustes y/o mejoras.

Resumiendo, la idea es adecuar el sistema de atención educativa que ofrecemos a nuestros alumnos a través de la aplicación de medidas preventivas en un marco de trabajo muy general, derivando y concretando aquéllas en programas específicos cuando las necesidades presentan este carácter. Entre las primeras están las que se incorporan en el ámbito de la transición Primaria-Secundaria (aunque se articulen como programa), la tutoría, la mediación o el acompañamiento escolar. Entre los programas específicos contamos con los de atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, los de apoyo y refuerzo, diversificación curricular, prevención del absentismo, Comenius y enriquecimiento curricular, todos ellos con un objetivo central, el de que el alumnado que los cursa alcance el éxito escolar.

Si nos vamos al otro extremo, más allá de los 16 años, decir que hay una parte importante de este alumnado, el que ha sido atendido a través de programas específicos, en especial prevención de absentismo, diversificación y necesidades educativas especiales, que sigue teniendo al instituto como referencia para buscar recursos, incluso aunque lleven uno o más años fuera del mismo. Aunque esta atención no la tenemos estructurada con el detalle de las demás que aquí se describen, tutores y Departamento de Orientación están dando respuesta a la creciente demanda de orientación y acompañamiento por parte de estos alumnos para incorporarse a escuelas taller, continuar nuevos estudios, buscar empleo, acceder a la formación permanente /especializada, obtener becas y ayudas al estudio y hasta para encontrar vivienda, con supervisión o no, para independizarse.



3. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PRELABORAL / PROYECTO ABC

El IES Dr. Peset Aleixandre está ubicado en Paterna, un municipio de 60.000 habitantes a 5 kilómetros de Valencia capital. Cuenta con uno de los parques empresariales más importantes de la provincia de Valencia, un reducto de la antigua labor agrícola y un sector de servicios fuertemente establecido. Paterna está diversificada en diversos barrios con situación socio-económica y cultural muy diversa. El reparto equitativo de la población con NCE es difícil, entre otras razones porque una parte de la población con NCE se incorpora a la escuela una vez finalizado el plazo ordinario de matrícula. Sólo los centros públicos disponen de plazas, ya que los concertados las han cubierto en el proceso ordinario.

Hay que señalar que Paterna cuenta con importantes colectivos con graves problemas socioeconómicos y culturales y determinadas zonas deprimidas. Además de la progresiva incorporación de población extranjera, debemos señalar la existencia de un amplio colectivo de etnia gitana.

Nuestros alumnos pertenecen mayoritariamente a familias de clase media y baja urbana. Aunque el nivel cultural de los padres no es homogéneo, gran parte de ellos posee estudios primarios. También se integra en el centro una minoría de alumnos cuyas familias pertenecen a la clase media alta. El nivel cultural de algunos padres es de estudios secundarios y titulados universitarios.

El entorno descrito demuestra la heterogeneidad de nuestro alumnado. Nuestros 436 alumnos tienen motivaciones académicas diferentes, expectativas de futuro distintas y problemas personales, familiares y sociales diversos. Desde el centro se procura atender a todos los alumnos habida cuenta de las circunstancias reseñadas. La colaboración e implicación de las familias no es en muchos casos la que deseáramos. Trabajamos en coordinación con la AMPA y con los responsables del ayuntamiento de las concejalías de Educación y Bienestar Social con vistas a conseguir una adecuada integración escolar de los alumnos y una mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos.

Paterna era un municipio de habla valenciana que sufrió una progresiva castellanización con la masiva inmigración, producida entre los años 1960 y 1970, de personas procedentes de comarcas valencianas de habla castellana o de otras comunidades del Estado Español. El uso del valenciano no es lo frecuente que cabría esperar. Durante las últimas décadas, con el establecimiento de las líneas PEV/PIP (Programa de Enseñanza en Valenciano y Programa de Incorporación Progresiva), se



pretende conseguir que los escolares alcancen idéntica competencia lingüística en las dos lenguas vehiculares de la Comunidad Valenciana. En el IES los alumnos pueden escoger las líneas PIP o PEV en todos los niveles de la ESO. .

Nuestro compromiso como escuela pública es favorecer que cualquier alumno, independientemente de su situación social, económica y/o familiar, pueda tener las oportunidades que merece para alcanzar el éxito escolar.

Aspiramos, como institución educativa, a que nuestro alumnado, cuando finalice sus estudios en el instituto, se lleve en su mochila un “buen bagaje escolar”, es decir, la formación académica y personal que le permita afrontar sus retos futuros y, por qué no, alcanzar sus sueños.

El IES Dr. Peset Aleixandre es un centro en el que se imparten enseñanzas de ESO y Bachillerato. Después de ser durante casi treinta años el único instituto público del municipio, en el curso 2004-2005 inicia un importante proceso de transformación condicionado por diversos factores:

- Puesta en marcha de un segundo instituto en el casco urbano.
- Concertación del Bachillerato en centros privados/concertados de Paterna.
- Incorporación del alumnado de primer ciclo de ESO.
- A la plantilla del centro se suman los maestros.
- Nombramiento de la actual directora.

Ese curso se matricularon 690 alumnos. El curso 2009-2010 el número de alumnos matriculados fue de 436.

Ha sido necesario realizar un profundo proceso de reflexión, análisis y evaluación de los problemas de nuestra comunidad educativa y de la práctica docente para adaptar el Plan de Atención a la Diversidad a las necesidades educativas de nuestro alumnado. Unamos a este hecho la autorización para participar en el Programa de Compensación Educativa y en los programas experimentales coordinados por la Dirección General Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional y la implicación y el compromiso del ayuntamiento de Paterna.

Prescindimos de ofrecer más datos de contextualización y nos centramos en nuestra experiencia como un instituto que, entre otros problemas educativos, trabaja en la búsqueda y adopción de intervenciones educativas preventivas que contribuyan a prevenir y resolver el problema del abandono escolar prematuro y que encaminen al alumnado menor de 16 años hacia el éxito escolar.



En la exposición de la ponencia, los datos se presentan de una forma más concisa y concreta. Este documento pretende completar la información y ofrecer una perspectiva completa de la realidad de nuestro centro y de nuestra concepción de la práctica docente.

3.1. Los orígenes del proyecto

A veces la Literatura puede ser más ilustrativa que la propia historia y, además, permite ofrecer ciertos matices que se escapan del texto académico riguroso. Llevados por la intención de que la lectura resulte más amena y aprovechando algunos materiales que están pendientes de publicación, se ha optado por la elaboración de un texto narrativo que acerque al lector a la idiosincrasia del IES Dr. Peset Aleixandre. Los hechos y los datos que a los que se hace referencia en este relato son rigurosamente ciertos. Los personajes son tan reales o tan ficticios como tenga a bien considerar el lector.

Jésica llegó tarde como todas las mañanas al instituto. La puerta estaba cerrada, así que decidió dar media vuelta y consumir la mañana deambulando con alguna de las otras chicas que se habían dormido como ella.

Jonathan salía todas las mañanas de su casa renegando de la cantinela de su madre: “Que no me vuelvan a llamar del instituto, que estoy harta de que me pongan la cara colorada. Mira que te he dicho más de mil veces que sin el graduado no vas a tener dónde caerte muerto”. No entendía la obsesión de su madre. Su padre no tenía apenas estudios y se había ganado la vida como encofrador la mar de bien. Le encantaba acompañar a su padre en vacaciones al trabajo, pero tenía trece años y hasta los dieciséis tenía que “aguantar” en el instituto.

Jaime entraba en el instituto como un piel roja en pie de guerra. Cruzar el umbral del vestíbulo principal y buscar bronca eran operaciones simultáneas. Sabía que tenía las de ganar. En el barrio todos lo respetaban. Se había ganado la admiración de los colegas a golpes y con alguna que otra hazaña de la que el hecho de ser menor de 16 años lo había salvado del peso de la ley. Lo que no sabían sus colegas es que apenas sabía leer y escribir. Era una máquina con las cuentas. Mantenía como oro en paño su secreto. Secreto a voces conocido por sus profesores.

Johana apenas hablaba. Entraba en clase y se escondía al final. No entendía nada de lo que decían ni le interesaba lo más mínimo. Se refugiaba en su mundo y soñaba con encontrar un hombre como el de la telenovela de las cuatro de la tarde. Cuando ya no soportaba la rutina escolar, simulaba estar enferma y le decía a su madre que le dolía muchísimo la cabeza. Faltaba unos cuantos días y luego



volvía como si nada hubiera pasado. La madre, que salía todas las mañanas, antes de que ella se levantara, a limpiar unas oficinas la dejaba descansar, convencida del malestar de su hija y apesadumbrada por no poderse quedar cuidándola.

Fátima llegó a España procedente de Marruecos. No hablaba español ni ella ni su familia. La matricularon en 1º de ESO porque tenía 12 años. Los profesores del aula de acogida se dieron cuenta de que, además de desconocer el castellano, apenas había asistido a la escuela. Arrastraba problemas de alfabetización. Se incorporaba a las clases normalmente a mediados de octubre, cuando su familia regresaba de visitar a la familia de su país natal. Acompañaba a sus hermanos pequeños a la escuela cuando la madre no podía. A veces debía quedarse en casa al cuidado de alguno de ellos. Se sentía cómoda en el centro, pero se perdía en las clases. El aburrimiento y la incapacidad para seguir el ritmo de sus compañeros la llevaba a buscar estrategias para no acudir a clase o a que la echaran. Se conocía como nadie todos los posibles escondites del instituto. Era un verdadero quebradero de cabeza para el profesorado de guardia.

Por unas razones u otras a lo largo de la mañana ellos y algunos compañeros más eran clientes asiduos del aula de convivencia. Si la cosa se liaba más de la cuenta entonces los llamaba la directora y el aviso de lo que podría suceder si no cambiaban de actitud era rotundo y contundente. A Jaime ya le habían incoado varios expedientes disciplinarios. A pesar de que ante sus amigos se jactaba de ello, en el fondo se desesperaba en su casa y anhelaba la vuelta al *insti* para estar con sus amigos. El profesorado se quejaba de forma reiterada de que con alumnos como él en clase no se podía trabajar.

Acababa de iniciarse el curso 2007-2008. Nos esforzábamos en dar forma a ese proyecto experimental sobre el que estábamos trabajando desde el curso anterior. Era algo realmente novedoso en la Comunidad Valenciana.

3.2. Normativa e implicación de las administraciones autonómica y local

Cuando hicimos partícipe a la Consejería de Educación de la necesidad del mismo se nos insistió en el hecho de que no existía una normativa que lo amparara y que contemplara el currículum que estudiarían esos alumnos y cómo iban a ser evaluados.

La Dirección General de Innovación y Calidad Educativa y de la Enseñanza Profesional se hizo eco de ese proyecto. El Ayuntamiento demostró desde el principio su apoyo e implicación para poner en marcha un proyecto en el que alumnos como los protagonistas de esta historia no tiraran la toalla y



encontraran una oportunidad que los salvara del desahucio escolar.

La administración autonómica y la corporación local eran dos piezas claves. Estaba claro que debíamos aunar esfuerzos para que el proyecto viera la luz.

La Resolución de 8 de enero de 2008 (DOGV 15/01/2008) de la directora general de Evaluación, Innovación y Calidad educativa y de la Formación profesional, autorizó un *programa experimental para la prevención del abandono escolar prematuro y la integración socio-educativa del alumnado*.

El programa experimental quedaba inscrito en el marco del programa de Prevención del abandono escolar prematuro, contemplado en el Convenio suscrito entre la Generalitat Valenciana y el Ministerio de Educación y Ciencia para el desarrollo de la ley 2/2006 (LOE).

Resumamos los aspectos más destacados de la misma:

1. Destinatarios: Alumnado entre 13 y 16 años que presente al menos tres de las siguientes características:
 - Sin expectativas de obtener el título por la vía ordinaria.
 - Retraso escolar muy acentuado.
 - Serias dificultades de adaptación al medio escolar.
 - Interés por el mundo laboral.
 - Contextos sociofamiliares desestructurados, sin apoyo y control suficientes.
 - Absentismo escolar crónico o muy acentuado.
2. Necesidad de que el alumnado participante tuviera la correspondiente evaluación psicopedagógica y la autorización y el compromiso de las familias.
3. Se reconoce la posibilidad de establecer acuerdos con las corporaciones locales.
4. Objetivos: Los objetivos específicos de este programa son los siguientes:
 - a) Garantizar al alumnado unos conocimientos, procedimientos y actitudes básicos que contribuyan a su desarrollo en la vida activa y adulta.
 - b) Propiciar la madurez del alumnado, desarrollando su competencia personal, social y prelaboral, como forma de alcanzar el máximo desarrollo personal.
 - c) Prevenir el abandono escolar prematuro y fomentar la integración socio-educativa del alumnado con necesidades específicas de adaptación, apoyándole en su itinerario educativo y en su etapa de transición a la vida activa.
5. Se establecen diferentes modalidades organizativas.



6. Se le reconocen al profesorado participante 60 horas de formación.
7. El currículum del alumnado se distribuye en 32 horas de forma flexible.
8. Se establecían los criterios de selección de contenidos, una metodología que prime el trabajo corporativo, los criterios de evaluación y la proyección de futuro del alumnado.

Más adelante se dictaron instrucciones en materia de evaluación.

Sobre esta base normativa, con recursos complementarios humanos y materiales proporcionados por la Consejería de Educación y por el ayuntamiento, con el visto bueno del claustro y del consejo escolar, en enero de 2008 empezó a funcionar *el Programa ABC*.

3.3. Adopción de medidas organizativas por parte del equipo directivo

El equipo directivo hizo encaje de bolillos para que se pudieran poner en marcha una serie de medidas organizativas imprescindibles:

- 1ª. Reorganización de los horarios del profesorado implicado en el programa.
- 2ª. Elaboración del horario del alumnado de acuerdo con la siguiente estructura curricular:
 - 5 horas de competencias básicas del ámbito Lingüístico y Social.
 - 5 horas de competencias básicas del ámbito Científico y Matemático.
 - 2 horas de Educación Física.
 - 2 horas de una materia optativa (Informática).
 - 2 horas de tutoría.
 - 15 horas del Ámbito Práctico (talleres prelaborales).

3ª. El equipo docente estaba integrado por varios profesionales. Tuvimos claro desde el principio que la atención que requieren estos alumnos no debe descargarse en uno o dos profesores. Dos profesoras de Pedagogía Terapéutica, una profesora de Informática, dos profesores de Tecnología, una profesora de Educación Física, una monitora especialista en Peluquería y Estética y un monitor especializado en Electricidad, Carpintería y Albañilería, el orientador y la directora del centro integrábamos el equipo educativo. Primera novedad, los monitores no eran profesores sino personal de una empresa contratado a tal efecto por el ayuntamiento. El equipo educativo, generoso en su disponibilidad y comprometido con el proyecto, se reuniría semanalmente para realizar el seguimiento del alumnado, compartir los materiales curriculares que se estaban elaborando, adoptar las medidas



educativas que favorecieran el cambio de actitud del alumnado ante la rutina escolar, etc.

4ª. El Ámbito Práctico se desarrollaría en unas instalaciones municipales muy próximas al centro. Los alumnos eran menores de 16 años. Así que era preciso que un profesor de guardia acompañara al alumnado en el traslado y, además, que mientras estuvieran los alumnos en el centro municipal, hubiera siempre un profesor de guardia. Fue necesario reorganizar todo el sistema de guardias del centro.

5ª. El alumnado participante estaría matriculado en un grupo ordinario de referencia, pero sería evaluado de acuerdo con las instrucciones dictadas por la Consejería de Educación. Para ello existía una acta complementaria.

6ª. Acondicionamiento de la casa del conserje, no utilizado hasta la fecha desde su construcción, como espacio para impartir las clases de competencias básicas y el taller de restauración.

3.4. Alumnado y familias

Nuestros alumnos no tenían claro que es lo que querían hacer, sin embargo, sí veían con claridad meridiana lo que no eran capaces de hacer. Arrastraban como podían el lastre del retraso escolar. Sus dificultades para definirse ante el aprendizaje de un oficio y su escasa disciplina de trabajo nos condujeron organizar unos talleres que se desarrollaran en poco tiempo y que permitieran que los alumnos se pudieran ir definiendo poco a poco en función de sus intereses profesionales. La idea era recuperar la figura del “aprendiz”. Recordemos que la RAE lo define como “persona que aprende algún arte u oficio. Persona que, a efectos laborales, se halla en el primer grado de una profesión manual antes de pasar a oficial”.

De ahí que seis alumnos se incorporaran a un taller de electricidad, marquetería y fontanería y 8 alumnas iniciarán un taller de hostelería, restauración, hábitos de vida saludables y estética. Cada grupo tenía como tutora a una profesora de Pedagogía Terapéutica.

Los padres de Johana, Jonathan, Jaime, Jérica y Fátima junto con las demás familias escucharon con atención la propuesta que les explicaba con entusiasmo el orientador. Era necesario contar con la autorización y el compromiso de las familias y de los alumnos seleccionados. La primera que firmó sin titubear fue la madre de Jonathan. Los padres de Jérica no acudieron a la reunión. Ella no había entregado la carta y el teléfono de contacto estaba siempre fuera de cobertura o tenía las llamadas restringidas. Fue necesario que la educadora de absentismo del ayuntamiento se personara en su



domicilio y que le explicara a la madre, estupefacta ante el hecho de que su hija faltara a clase, que no había forma de contactar con ella. ¿Y quién firmaba los justificantes de faltas de su hija? A Jérica se le mudó la cara. Acababan de descubrir que falsificaba la firma de su madre. Eso iban a decírselo a la directora y a lo mejor ya no podría entrar en el proyecto. ¡Con lo que al orientador le había costado convencerla! ¡Por fin un camino para llegar a ser peluquera! La diplomacia de la coordinadora de absentismo tuvo como resultado que a la mañana siguiente acudiera la madre de Jérica al instituto e informada de que no sólo se debía comprometer su hija sino también ella, firmó la autorización y por primera vez en mucho tiempo se dio cuenta de que se había relajado mucho con esa adolescente desbocada y que tenía que procurar volver a tomar las riendas de la educación de su hija y de su propia vida. No sabía muy bien cómo, pero en el instituto la habían convencido. El padre de Fátima, siempre de viaje por motivos de trabajo, se enteró de las andanzas de su hijo en aquella reunión. Proporcionó un teléfono de contacto. Ni él ni su mujer terminaban de comprender que las obligaciones familiares fueran tan importantes como la escolarización de su hija.

Los comienzos fueron duros. Las visitas de la directora del centro y del orientador a las aulas eran frecuentes. La falta de hábitos de trabajo, los problemas de disciplina, la carencia de habilidades sociales y, algunos casos, afectivas, determinó que el equipo educativo fuera delimitando una programación en la que tan importante era la adquisición de habilidades sociales y pautas de comportamiento como la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje en competencias básicas.

3.5. Estructura curricular

El criterio fundamental para seleccionar contenidos de las distintas áreas (conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas) debe ser su potencialidad para desarrollar las competencias básicas, su funcionalidad y el hecho de ser aplicables en la vida cotidiana. Todo ello conlleva, de forma implícita:

- a) Que puedan ser aprendidos de forma significativa y que despierten el interés del alumnado.
- b) Un reto para el equipo educativo, dado que una componente del perfil de parte del alumnado de este programa puede ser la del rechazo hacia los contenidos académicos y/o una cierta tendencia al absentismo.

La programación deberá estar adaptada a los intereses, capacidades y necesidades educativas del alumnado del grupo. Tendrá un enfoque funcional y estará vinculada con la vida y la realidad laboral. Por ello, los núcleos fundamentales del currículo estarán constituido por el ámbito práctico y el de las



competencias básicas. En el último caso los referentes del currículo se extraerán de las etapas de secundaria o primaria, en función de las necesidades del alumnado. En todo caso, la enseñanza tendrá un enfoque globalizado y funcional, utilizándose metodologías activas y de trabajo cooperativo, a través de proyectos y talleres que tiendan a implicar al alumnado en su aprendizaje.

El referente curricular de este Programa será el currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria, regulado por el Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana y, excepcionalmente, el currículo del tercer ciclo de Educación Primaria. Así mismo, para el diseño específico de las programaciones de los ámbitos también tendremos presente la normativa siguiente:

- Orientaciones que aparecen en el Anexo XII de la Orden de 18 de junio de 1999 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, en el que se establecen criterios para la organización y currículum de los ámbitos del Programas de Adaptación Curricular en Grupo.
- Orientaciones que aparecen en la Orden de 4 de julio de 2001, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre referido a las Competencias Básicas.
- Orientaciones propuestas por otras Comunidades Autónomas que también regulan la atención al alumnado en unidades específicas, internas y/o externas, compartidas o no, de perfiles similares al propuesto para este programa.

El currículo para el alumnado que participe en este programa se organizará en tres grandes ámbitos de trabajo, a saber:

a) *Ámbito Práctico (AP)*

La concreción del mismo se realiza mediante proyectos de trabajo relacionados con el mundo laboral e incorpora objetivos y contenidos del área de Tecnología, de los aspectos prácticos de las áreas científicas y/o humanísticas, así como de la materia Iniciación Profesional-Transición a la vida activa y adulta y de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

El diseño general distingue dos grandes ámbitos de trabajo por módulos, uno que podríamos asociar a un sector tecnológico y de oficios tradicionales (albañilería, electricidad, fontanería, informática, jardinería, madera o pintura) y otro al sector servicios (administración, comercio, estética, hostelería, peluquería o sanidad). Siempre que sea posible, se desarrollarán inicialmente aquellos módulos más



vinculados con los intereses y expectativas de los alumnos, sin que eso excluya la obligación de cubrir el programa planificado por el profesor, con un doble objetivo: como modo de conocer nuevos campos de formación y empleo, que de otra forma no podrían explorar, y con el fin de tomar decisiones más informadas de cara formarse en un futuro próximo.

b) *Ámbito de Competencias Básicas (ACB)*

Estará compuesto por las competencias curriculares necesarias para el desarrollo del ámbito práctico, competencias que podrán ampliarse de acuerdo con los avances de los alumnos. Recogerá objetivos y contenidos de las áreas científico-técnicas (Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas) y de las lingüístico-sociales (Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua y Literatura: Valenciano y Castellano).(Se adjunta propuesta curricular en Anexo I)

c) *Ámbito de Desarrollo Personal, Social y Prelaboral (ADPSP)*

Estará formado por competencias necesarias para el desarrollo de estas tres subáreas, justificándose su necesidad en las especiales características del alumnado al que se dirige el programa. En este ámbito se integrarán las áreas de Educación Física, Tutoría y la optativa Desarrollo Personal y Orientación Profesional, Informática u otras). Incluye contenidos relacionados con la higiene, la alimentación y los hábitos de vida saludable, actividades que favorezcan la capacidad de organizar el ocio y el tiempo libre de forma creativa y enriquecedora, actividades relacionadas con la tutoría, con la creación de expectativas de desarrollo personal y laboral o con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de conocimiento y trabajo.

De acuerdo con el enfoque del currículo que se propone para este programa, se considera que el mejor modelo de programación es el de proyectos de trabajo cooperativo, propuestas de resolución de problemas y talleres de carácter monográfico.

El alumnado del Proyecto ABC se incorporaría al centro a las ocho de la mañana, igual que sus compañeros. Hasta las once menos veinte, hora en la que se iniciaba el recreo, cursarían diez horas semanales de competencias básicas, dos horas de Informática, dos horas de Educación Física y dos horas de Tutoría. A partir de las once, trabajarían en los *minitalleres prelaborales* de diferentes ámbitos profesionales. El horario semanal quedaba organizado del siguiente modo:



	L	M	X	J	V
8 – 8:53	ADPSP –TT	OPT.	ACB-C	OPT.	ADPSP-EF
8:54 – 9:47	ACB-C	ACB-C	ACB-C	ACB-C	ADPSP-EF
9:48 – 10:41	ACB-LS	ACB-LS	ACB-LS	ACB-LS	ACB-LS
11:19 – 12:12	AP	AP	AP	AP	AP
12:13 – 13:06	AP	AP	AP	AP	AP (Mant. taller)
13:07 – 14:00	AP	AP	AP	AP	ADPSP –TT

Claves:

AP: Àmbit Pràctic (Tecnologia, Iniciación profesional-transición a la vida activa y adulta), 14 sesiones/semana
ACB-C: Àmbit de Competencias Básicas Científico (Ciencias Naturales y Matemáticas), 5 s/s
ACB-LS: Àmbit de Comp. Básicas Lingüístico-Sociales (Ciencias Sociales: Geog. e Hist., Castellano, Valenciano e Inglés), 5 s/s
ADPSP-TT: Àmbit de Desarrollo Personal, Social y Prelaboral - Tutoría, 2 s/s
ADPSP-EF: Àmbit de Desarrollo Personal, Social y Prelaboral - Educación Física, 2 s/s
OPT: Optativa (Informática), 2 s/s

3.6. La práctica diaria y el futuro inmediato

A lo largo de aquel curso pasaron 25 alumnos por el programa. Hubo dos abandonos, dos expulsados, una incorporación al mundo laboral de un alumno de 16 años, dos alumnos a los que se les ofreció otro recurso (los TAPIS), un traslado a una escuela taller de otro alumno de 16 años y un traslado de un alumno de necesidades educativas especiales a un PGS. El absentismo de estos alumnos disminuyó notablemente. A Jaime le costó mucho comprender que los profesores no iban a por él y que le “molaba” lo que se hacía en los talleres. Johana se hizo una experta en poner uñas de porcelana, a Jéssica la despertaba su madre todas las mañanas. Algunos días se dormían las dos y entonces la madre firmaba el justificante de su puño y letra. Jonathan le ha dicho a su padre que a lo mejor él prefiere ser electricista en lugar de encofrador y Fátima aprende a marchas forzadas porque se plantea incorporarse a un PDC.

En el curso 2008-2009 participaron 8 alumnos y 8 alumnas. En algún caso, como el de Johana, continuaron un curso más. Ella ya no se refugiaba en el fondo del aula. Cuando finalizó el curso le confesó a su tutora que nunca hubiera imaginado que hubiera aprendido tantas cosas y que tenía claro que se iba a matricular en un PCPI de Peluquería y Estética. Como ella, a cada alumno se le ayudó a buscar el camino que mejor se ajustaba a sus expectativas de futuro.

En el curso 2009-2010 han participado 15 alumnos. 9 alumnos promocionan en la evaluación ordinaria. 3 alumnos podrán promocionar finalizada la evaluación extraordinaria de septiembre. 2



alumnos no alcanzan los objetivos y pese al seguimiento que se hace desde el centro y desde los servicios municipales de absentismo escolar y servicios sociales siguen planteando problemas de absentismo escolar y 1 alumna no obtiene buenos resultados cuantitativos, pero sí se ha paliado su actitud absentista.

La historia debe tener un final abierto, como siempre en educación. El proyecto se siente en el centro como una opción dentro de la oferta educativa. En los talleres no puede participar quienquiera. Hay que ganárselo. Existe lista de espera y hay familias que se interesan por el programa como una opción capaz de rescatar a sus hijos confundidos en un atolladero de desinterés, desidia y decepción por aprender.

Realidades como las de Jésica, Jonathan, Jaime, Johana y Fátima justifican la necesidad de programas experimentales como el programa INTEGRA. La autonomía del centro y la flexibilidad del currículo avalado por la normativa son una garantía de éxito. Cada centro debe encontrar su “fórmula” para atender a este grupo de alumnos con los que las medidas educativas ordinarias no han sido suficientes. Los equipos educativos que atienden a estos alumnos están integrados por un conjunto de profesionales aguerridos y comprometidos, conocedores de la problemática educativa de este alumnado, que día a día se enfrentan a un alumnado vulnerable, inquieto y cuya evolución académica es lenta e irregular. Ahora bien, no olvidemos que este programa se concibe como **un conjunto de medidas excepcionales** cuya finalidad es rescatar a los alumnos que están al borde del fracaso escolar y proporcionarles la formación “necesaria y suficiente” para que se encaucen en el camino del éxito. Ése es el reto.



4. CONCLUSIONES

No vamos a extendernos mucho con las conclusiones pero una parece evidente: los alumnos han llegado a la escuela para quedarse. Podemos pedir, incluso exigir, que se escuchen nuestras voces (las de todo el profesorado), protestar porque nadie nos preparó para..., porque deberían existir especialistas en lo imposible, pero de lo que podemos estar seguros es de que cuando el lunes vayamos a nuestro instituto ellos estarán allí, todos, el 100%, aunque todavía se escape alguno por la rendija de las unidades o por la de los decimales, a veces incluso de las decenas, según centros y circunstancias.

Quizá todas las claves para evitar el abandono escolar temprano, en términos menos negativos, para atender a la diversidad de nuestro alumnado en lo que merecen y necesitan, puedan resumirse en unas pocas ideas:

- Entender, son adolescentes. No estamos hablando de justificar, sólo de entender.
- Acompañar. Ofrecer modelos y no sólo teorías acerca de los modelos.
- Poner límites. Están ahí, saben que existen, los han experimentado, acabarán aceptándolos.
- Responsabilizar. Ayudarles a que gestionen sus éxitos y fracasos, no suplir su esfuerzo.
- Prevenir. Adelantarnos a sus necesidades, conocer sus motivaciones e intereses, conocerlos.
- Educar. Esa vieja palabra que debe renovarse cada día, parece que ahora en equipo.

Respecto a cómo hacerlo, cómo atender a esa diversidad de la que hablamos, algunos fenómenos emergentes pueden ayudarnos, aunque tampoco para manejarlos tengamos una respuesta clara, al menos nosotros no la conocemos. Son los relacionados con:

- Revisar el currículo y los posibles ajustes del mismo a las necesidades de los alumnos: por abajo, por arriba y por el medio.
- Educar en la sociedad de la comunicación: prensa, radio, televisión, webs, blogs, redes sociales...
- Incorporar las TICs al aula, con sus continuas evoluciones y aplicaciones.
- Desarrollar competencias como saberes integradores e integrados.
- Colaborar instituciones y profesionales: equipos y programas.

¿Predicciones?, no es fácil. ¿Podíamos imaginar hace 50 años la escuela de hoy? Pensemos en 1960, algunos de los presentes hemos vivido esas escuelas.

Buena suerte con los sueños, otra escuela sigue siendo posible.



5. BIBLIOGRAFÍA

De alguna manera, toda reflexión tiene unos referentes de autor, aquí van unos cuantos de los que inspiran este artículo. Para facilitar la “lectura” de dichas referencias intentaremos agruparlos, en algunos casos cabrían en dos o más categorías:

Educación: escuelas y alumnos

- Condorcet (2001). Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos. Madrid, Ediciones Morata.
- Feito, Rafael (2006). Otra escuela es posible. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.
- Fernández Enguita, Mariano (coord.) (1997). Sociología de las instituciones de Educación Secundaria. Barcelona, ICE Horsori Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). El alumno como invención. Madrid, Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp., 2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid, Ediciones Morata
- Pozo, Ignacio (2000). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid, Alianza Editorial.
- Puigdemívol, Ignasi (1998). La educación especial en la escuela integrada. Barcelona, Ed. Graó.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000). La escuela que aprende. Madrid, Ediciones Morata.
- V.V.A.A. (2002). Comunidades de aprendizaje. Barcelona, Editorial Graó.
- Zabala Antoni y Arnau Laia (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona, Editorial Graó.

Tutoría

- Brunet, Juan José y Negro, José Luis (1983) Tutoría con adolescentes. Madrid, Ed. San Pío X.
- Giner, A. y Puiggardeu, Ó. (2008). La tutoría y el tutor: Estrategias para su práctica. Barcelona, ICE Horsori Editorial.
- Monge, Concepción (2009). Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias. Madrid, Wolters Kluwer

Adolescencia y convivencia



- Amorós, P., Eyerbe, P. (editores) (2000). Intervención educativa en inadaptación social. Madrid, Editorial Síntesis.
- Colectivo Amani (2004). La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación. Madrid, Los Libros de la Catarata y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Funes Arteaga, Jaume (2010). 9 ideas clave para educar en la adolescencia. Barcelona. Editorial Graó.
- Navarro, J.J. y Tarín M. (2006). Adolescentes en riesgo. Madrid, Editorial CCS.
- Torrego, Juan Carlos (2008). El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo. Madrid, Alianza Editorial.

Sin catalogar

- Feynman, Richard P. (1990). “¿Qué te importa lo que piensen los demás? Madrid, Alianza Editorial.
- Jünger, Ernst (2009). Venganza tardía. Tres caminos a la escuela. Barcelona, Tusquets Editores.
- Pennac, Daniel (2008). Mal de escuela. Barcelona, Literatura Mondadori.
- Sempé y Goscinny (1987). El Pequeño Nicolás. Barcelona, Salvat Alfaguara.

Además

Algunos poemas, músicas y películas, muchos alumnos, compañeros y profesores y unos pocos MAESTROS, oficio difícil de enseñar y de aprender.

Valencia, 30 de agosto de 2010